



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

LA ACTUALIZACIÓN DE LOS FORMADORES
DE DOCENTES EN LA REFORMA
CURRICULAR DE 1997

TESIS



Que para obtener el grado de Maestra en Desarrollo Educativo en la línea de
Especialización "Procesos Curriculares en la Formación de Docentes"

-- PRESENTA --

MARÍA EDUVIGES SALTIJERAL BUENA

-- DIRECTOR DE TESIS --

M. E. JUAN JOSÉ RODRÍGUEZ LARES

03-2001 L.G.

DEDICATORIAS

A mi familia, compañeros y maestros

AGRADECIMIENTOS

Mi reconocimiento sincero a las personas que me acompañaron en este proceso y que tuvieron confianza en mí. De manera especial, agradezco a mis maestros que a lo largo de la carrera me impulsaron para llevar a buen término la investigación que hoy se presenta. Muy especialmente a mi asesor, el Maestro Juan José Rodríguez Lares, quien con su sabiduría pudo orientarme, haciendo pertinentes observaciones y recomendaciones, desde que inició este proyecto. De igual forma, agradezco a mis compañeros de generación, quienes siempre tuvieron palabras de aliento y motivación para continuar esta tarea. A los directivos de la institución, quienes no dudaron de lo ambicioso del proyecto y, a su vez, brindaron los recursos necesarios para su culminación. Agradezco a la Secretaría de Educación Cultura y Deporte del Estado de Durango por haberme otorgado la beca, para poder dedicarme de tiempo completo a los estudios de la maestría. De una forma muy especial agradezco a mi familia, mis padres, hermanos, pero sobre todo a Sahara, mi hija, por su apoyo, tolerancia, paciencia y compañía; ellos fueron en todo momento mi mayor motivación.

ÍNDICE GENERAL

Dedicatorias	
Agradecimientos	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
LA REFORMA EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS NORMALES	5
1.1 El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales	7
1.1.1 La actualización docente en el marco del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales	10
1.2 Por qué es importante abordar el tema de la actualización de los docentes en las Escuelas Normales	14
CAPÍTULO II	
LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE: FUNCIONES, CONCEPTOS Y PRINCIPIOS	18
2.1 El proceso de actualización de los profesores de las Escuelas Normales mexicanas es similar al de otros países	25
2.2 Modelos de formación permanente de los profesores	26
2.3 ¿Quiénes se han interesado en investigar sobre la actualización de los docentes?	32
CAPÍTULO III	
PERSPECTIVA METODOLÓGICA	37
3.1 Tipo de estudio	37
3.2 El trabajo de campo	40

3.3	Sujetos de estudio	41
3.4	Técnicas e instrumentos utilizados para el levantamiento de la información	44
3.5	Estrategias para el análisis	46
3.6	Validez y fiabilidad	58

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO		50
4.1	Los docentes de las Escuelas Normales y la reforma curricular	51
4.1.1	Un nuevo currículum para las Escuelas Normales	61
4.1.2	El formador de docentes frente al nuevo currículum	65
4.1.3	El dilema de la reforma: conciliar la visión del nuevo enfoque curricular con prácticas pedagógicas tradicionales	71
4.2	Profesionalización de los formadores de docentes	80
4.2.1	El modelo de enseñanza en los talleres de actualización	83
4.2.2	Importancia de la actualización docente en el proceso de formación permanente	88
4.2.3	Los contenidos que se abordan en los talleres de actualización, se organizan e interpretan en función del capital académico y cultural de los docentes	91
4.3	Organización de los talleres generales de actualización	96
4.3.1	Formas de participación de los diferentes actores	96
4.3.2	La metodología utilizada para dar a conocer los nuevos programas	98
4.3.3	El proceso de actualización en la Escuela Normal Rural "J. Gpe. Aguilera"	104
4.4	Los docentes en los talleres de actualización	113
4.4.1	Las relaciones interpersonales	114
4.4.2	Expectativas, opiniones y exigencias de los docentes con relación a los talleres de actualización	117
4.5	Obstáculos y limitaciones en el proceso de actualización	131
4.5.1	Dificultades en el proceso de actualización	131
4.5.2	Relaciones de poder y autoridad entre conductores y maestros	137
4.5.3	Los efectos extra curriculares de la actualización	142
4.6	Perspectiva oficial de los resultados obtenidos del programa de actualización	144
REFLEXIONES FINALES		146
BIBLIOGRAFÍA		156

LISTA DE TABLAS, FIGURAS Y ESQUEMAS

	Pág.
Tabla 1 Forma en que se asignaron los códigos a las diferentes Categorías	47
Tabla 2 Características que adquieren algunos componentes desarrollados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en un curso intensivo y otro continuo	87
Tabla 3 Relación de docentes de la Escuela Normal Rural "J. Gpe. Aguilera" que han asistido a los talleres de Actualización y los movimientos que se han generado	105
Figura 1 Evento de inauguración para los talleres de las asignaturas del sexto semestre. Auditorio de la Escuela Normal del Estado de Durango	51
Figura 2 Los docentes de las Escuelas Normales del Estado de Durango en el evento de inauguración de los talleres de actualización para el sexto semestre	80
Figura 3 Los docentes en el taller de actualización para el quinto semestre, en la biblioteca de la Escuela Normal del Estado de Durango	96
Figura 4 Los docentes de las Escuelas Normales del estado de Durango, en el taller organizado para dar a conocer las asignaturas del cuarto semestre, en una de las aulas de la Escuela Normal del Estado de Durango	113
Esquema 1 Categorías y subcategorías utilizadas	39
Esquema 2 Síntesis de los elementos que dan validez y fiabilidad a una Investigación	48
Esquema 3 El docente frente al nuevo curriculum	69

INTRODUCCIÓN

A raíz de la puesta en marcha del plan de estudios 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria en las Escuelas Normales del país, la actualización se convirtió en una tarea esencial. Los docentes que venían trabajando con el plan de estudios de 1984 para esa misma modalidad, ahora serían los responsables de aplicar los nuevos programas. Era necesario, por consiguiente, una amplia difusión de los nuevos enfoques y contenidos a un nivel que les permitiera interactuar de manera eficaz con las nuevas disposiciones curriculares. De este modo, en agosto de 1997 inicia uno de los proyectos reformistas más ambiciosos para el Subsistema de Educación Normal: actualizar bajo un modelo sistemático a la planta de docentes que atenderían las generaciones de alumnos que se formarían con el nuevo plan de estudios.

En esta investigación se aborda el tema de la actualización que los docentes han estado recibiendo en los talleres organizados durante el proceso de implantación del curriculum para las Escuelas Normales.

A lo largo del proceso de actualización, se han advertido una serie de circunstancias que me motivaron a realizar un acercamiento más minucioso sobre algunos aspectos considerados como relevantes para que esta acción se desarrollara de manera congruente con los propósitos originales señalados en los documentos rectores de la Dirección General de Educación Básica y Normal (DGEByN).

El presente trabajo de investigación surgió de la inquietud por indagar la dinámica de actualización, contrastando dos perspectivas: por una parte, lo que se anuncia oficialmente en el Programa para la Transformación de las Escuelas

Normales en su línea específica de actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente y, por otra, las ideas que los docentes interiorizan y comparten respecto a esta nueva política; los pensamientos y opiniones con relación a la dinámica derivada de las acciones y organización de los talleres, así como el tratamiento de los contenidos de la nueva propuesta curricular.

La percepción empírica de que la actualización de los docentes en las Escuelas Normales no se ajusta de manera íntegra a los propósitos originales del Programa, me ha despertado el interés por investigar la dinámica que se genera al interior de los grupos de formadores de docentes, que han estado participando en los talleres de actualización que se organizan al inicio de cada semestre, para cada una de las asignaturas de ese período.

El estudio que aquí se presenta cuestiona la afirmación que en reiteradas ocasiones y en diferentes niveles de autoridad se hace respecto a la fortaleza de la actualización. Los administradores esperan que a través de ella, los docentes asimilen el enfoque y los procedimientos didácticos sugeridos en el nuevo plan de estudios; tienen la idea de que la actualización es el elemento clave para lograr que los docentes, independientemente de sus historias profesionales, accedan a los nuevos planteamientos curriculares, los cuales deberán reproducir posteriormente en las aulas. Sin embargo, de manera paralela al tratamiento de los contenidos y acciones explícitas en los programas de actualización subyacen y se desarrollan ciertos mecanismos, mediante los cuales, los docentes se resisten, evaden o ignoran las propuestas para el cambio. Estas actitudes se traducen en una serie de factores que modifican el sentido de la actualización: la minimizan, la complejizan, la distorsionan, la sobrevaloran, la subestiman o la rebasan.

El conjunto de evidencias y conclusiones de este trabajo muestran varios rasgos fundamentales que permiten afirmar que estos factores son decisivos en el alcance de las políticas y acciones de actualización promovidas a nivel central. A final de cuentas, el éxito o fracaso de la reforma dependerá de los docentes, quienes en última instancia, se erigen como los artífices de la marcha

cotidiana del currículum. Esta idea es producto de la tradición que nos enseña que a pesar de las indicaciones y las prescripciones que se sugieren a los docentes para desarrollar los nuevos programas, los enfoques, contenidos y metodologías son interiorizadas de acuerdo a su particular punto de vista y mediatizados por la experiencia adquirida a través de los años. Estas experiencias acompañan o sustituyen al nuevo conocimiento, que sobre la práctica docente, se les presenta en los talleres.

El objetivo central de la investigación es comprender la dinámica que subyace en la actualización de los profesores en los espacios y tiempos concretos en los cuales se realiza dicho proceso. De esta forma, se busca entender la dinámica interna, describir lo que los docentes no siempre dicen pero que tiene un peso decisivo y define con mayor claridad la realidad de la actualización en las Escuelas Normales. De esta manera, la actualización se percibe como una ilusión que está respondiendo a las exigencias del entorno escolar, pero que en la realidad responde a otras necesidades e intereses.

Este trabajo es el resultado de una investigación sobre el proceso de actualización de los docentes de las Escuelas Normales y la dinámica subyacente en el intento de transmitir e interiorizar los fundamentos del nuevo currículum. En este proceso se considera a los docentes como agentes mediadores de la nueva propuesta curricular; en este sentido, no hay desarrollo del currículum sin desarrollo del profesorado. Como afirma Ghiraldi (1993), es inevitable que la atención termine por concentrarse en el docente como el elemento más visible.

El documento se organiza en 4 capítulos. En el primero, se hace una recapitulación de los fundamentos legales que sustentan la actualización; se describe el Programa para la Transformación de las Escuelas Normales, principalmente en la línea de actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente, además, se detalla la metodología utilizada para dar a conocer los nuevos lineamientos curriculares. (La propuesta se organiza bajo la modalidad didáctica de talleres para los profesores que impartirán las diferentes asignaturas del nuevo plan de estudios). En este mismo capítulo, se

sistematizan los argumentos que justifican la investigación, se plantean las preguntas que guían la indagación y se plasman los objetivos que se pretende alcanzar.

En el segundo capítulo, se discuten los conceptos y enfoques teóricos que permiten visualizar y entender la actualización; se desarrollan diversos tópicos relacionados con el tema y se hace un análisis comparativo de las diferentes tendencias que ha tomado la actualización con base en los modelos teóricos que se revisan; también se incluye la revisión de tres investigaciones que abordan el mismo objeto de estudio, pero en diferentes ámbitos de aplicación, con diferente metodología y con sujetos de estudio distintos.

En el tercer capítulo, se describe la perspectiva metodológica que se utilizó para desarrollar la investigación, se especifican las características del estudio al que se adscribe, las estrategias de ingreso y permanencia en el escenario, los sujetos del estudio, las técnicas e instrumentos utilizadas para obtener la información, las estrategias para el análisis y algunos criterios aplicados para asegurar la validez y fiabilidad de los hallazgos.

El cuarto capítulo, contiene la discusión de las evidencias empíricas organizadas por dimensiones del tópico central considerado en este estudio; se plantean los resultados de la investigación a la luz de los hallazgos de otras indagaciones similares y la teoría. Se finaliza con algunas reflexiones y se señala parte de la heurística pendiente para quienes se interesen en continuar en esta línea de investigación.

CAPÍTULO I

LA REFORMA EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS NORMALES

El Artículo 3º Constitucional (SEP, 1993a) proporciona el marco que orienta la formación, actualización, capacitación, nivelación y superación profesional de los profesores de Educación Básica. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) especifica que se añade la Educación Normal, porque es la que capacita y forma al personal docente de los niveles preescolar, primaria y secundaria.

La Ley General de Educación (SEP, 1993a) en el Capítulo II, Artículo 12, fracción 12, señala que corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones de regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros. El Artículo 13, fracción IV, al respecto dice: "corresponde a las autoridades educativas locales prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros". El artículo 20 puntualiza:

Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para maestros; cuyas finalidades son, entre otras, la actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio de los diferentes niveles escolares y áreas especiales. La realización de programas

de especialización, maestría y doctorado, adecuados a las necesidades y recursos educativos de la entidad.

El ANMEB establece que "es preciso llevar a cabo un esfuerzo especial para motivar al maestro a lograr una actualización permanente y dotarlo de las condiciones adecuadas que requiere su importante actividad (Gobierno Constitucional del Estado de Durango, 1992: 8).

En cada entidad federativa se establecerá un sistema estatal para la formación del maestro que articule esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación.

La política para la Modernización Educativa establece como propósito primordial revisar contenidos, renovar métodos, articular niveles y vincular procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología, para lograr una educación de calidad. Para tal efecto, se hace imprescindible la actualización de quienes participan (Poder Ejecutivo Federal, 1989).

En el Artículo 112, sección 9 del Capítulo VIII de la Ley de Educación del Estado de Durango, se asigna a los estados la responsabilidad de actualizar y lograr el mejoramiento permanente de los maestros en servicio de los diferentes niveles escolares y áreas especiales.

Con base en los documentos legales y normativos, la política educativa nacional determina la necesidad de instrumentar el programa de actualización cuya función inicial será "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 del curriculum" (Poder Ejecutivo Federal, 1996:61).

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se establece que la autoridad educativa federal y las de cada entidad del país procederán a organizar y operar el Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para maestros de Educación Básica. En este programa, de manera explícita, no se contemplan acciones para la actualización de los formadores de docentes; sin embargo, se infiere que la responsabilidad de actualizarse recae en los docentes, además de involucrarse

en el proceso que se está desarrollando por medio del Programa para la Transformación de las Escuelas Normales, derivado de la necesidad de comprender el nuevo currículum. Desde la perspectiva de la propuesta, los formadores de docentes tienen la obligación de mantener al día sus conocimientos curriculares y habilidades didácticas para poder ofrecer elementos teóricos y conceptuales significativos, apegados a la realidad educativa, orientados a garantizar una formación inicial sólida y de calidad que responda a las exigencias de la Educación Básica.

1.1 El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales

El proceso de reforma en las Escuelas Normales inició con reuniones de evaluación del plan de estudios 1984; análisis de las nuevas propuestas curriculares para Educación Básica y con la revisión de nuevas teorías que conceptualizan al alumno como constructor de su conocimiento en un contexto particular, con un estilo de aprendizaje propio; concluyendo con la elaboración de sugerencias para reformular los planes que operaban en ese entonces.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en el contexto del Plan Nacional de Desarrollo, para este mismo período, define de manera específica el conjunto de políticas que sobre formación, actualización y superación de los docentes, habrían de llevarse a cabo. Uno de los principales retos que se plantean en dicho programa, es la reforma de los planes y programas de estudio de las Escuelas Normales para las licenciaturas de educación preescolar, primaria y secundaria; se destaca la importancia de capacitar oportunamente a los docentes responsables de operar los nuevos planes y programas y de distribuir la bibliografía y materiales didácticos en tiempos previos para posibilitar su comprensión y análisis. Esta información se cita de manera recurrente en los siguientes documentos: Plan Nacional de Desarrollo;

Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000; plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997.

En el proceso de consulta en el ámbito local, estatal y nacional para lograr la transformación y el fortalecimiento académico de las Escuelas Normales, participaron las autoridades educativas de las entidades federativas, los profesores, directivos y alumnos de las propias instituciones; los profesores normalistas con reconocimiento académico; expertos con amplia experiencia y trayectoria dentro del Subsistema de Educación Normal, profesores de Educación Básica; padres de familia; investigadores y maestros distinguidos; asociaciones de profesionales e instituciones educativas: Centro de actualización del magisterio (CAM); Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Consejo Patronal de la República Mexicana (COPARMEX) (en el caso de Jalisco); el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) tanto a nivel de Comité Ejecutivo Nacional como de las secciones en las entidades federativas. Se llevaron a cabo reuniones de trabajo organizadas por la Dirección General de Normatividad (DGN); se realizaron entrevistas individuales con profesores de amplia trayectoria y reconocimiento en la formación de maestros, se hicieron reuniones de consulta con el Centro de Estudios Educativos (CEE), el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV), el Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas, la Asociación Mexicana de Pedagogía, Educación y Prospectiva, S.C. y la Comisión de Educación de la COPARMEX, entre otros (SEP-SEByN, 1996, 1997; Fuentes, 1997; SEP, 1997b).

Después de un largo período de consulta, investigación y elaboración de propuestas, se realizaron las siguientes acciones: discusión de la propuesta y de las estrategias de aplicación, presentación de la propuesta curricular a los dirigentes del SNTE, información y obtención de opiniones de las comunidades normalistas, comunicación y discusión con grupos que tuvieran interés en la Educación Normal.

Al término del proceso de consulta y después de haber realizado los cambios pertinentes, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN)

inició la implementación del plan y programas de estudio 1997 para las Escuelas Normales del país en el ciclo escolar 1997-1998, acción que trajo consigo una reorientación del Subsistema de Educación Normal en la mayor parte de sus componentes: currículum, actualización, gestión institucional, infraestructura.

Se parte de cuatro líneas básicas de acción (SEByN y DGN, 1997a; SEP, 1997b).

a) Elaboración de nuevos planes y programas de estudio para las licenciaturas de preescolar, primaria y secundaria. Incluye, además la producción de materiales educativos y la definición de criterios y orientaciones sobre las actividades de enseñanza y de aprendizaje.

b) Diseño y aplicación del proyecto de actualización y perfeccionamiento del personal docente de las Escuelas Normales. El propósito general del proyecto es revitalizar el ambiente académico de los planteles y poner al día sus contenidos y referentes, de manera particular se pretende lograr "la comprensión y la aceptación plena de las nuevas propuestas académicas; actualizar a los profesores para que impartan en forma eficaz los programas de estudio; proporcionar hábitos y posibilidades de consulta bibliográfica y el uso de recursos de informática". Informe de Avances y Actividades Prioritarias (SEByN; DGN, 1997:2).

c) Elaboración de normas y orientaciones para una gestión institucional responsable y la regulación del trabajo académico. Se pretende promover estudios necesarios para planear, administrar y orientar las políticas institucionales; establecer un sistema de evaluación institucional, y actualizar la normatividad vigente en la Educación Normal a nivel general y específico para cada escuela, que permita encauzar sus tareas al logro de los propósitos y compromisos que este servicio tiene ante la educación y la sociedad. De manera concreta, se pretende formular programas de desarrollo; ejercer y vigilar la aplicación de recursos; establecer cuerpos colegiados de autoridad académica; regular el ingreso y la permanencia de los alumnos y las actividades del personal académico.

d) Mejoramiento de la planta física y el equipamiento de los planteles. Se refiere al mantenimiento general y rehabilitación de salas de consulta, a la incorporación de nuevos acervos bibliográficos; adquisición de mobiliario y equipo; instalación de la Red EDUSAT y a la elaboración de materiales educativos por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

El discurso dictado por el Director General de Normatividad con motivo de la inauguración del Taller Regional de Actualización para profesores de Educación Normal, correspondiente a las asignaturas del 5º semestre para la Licenciatura en Educación Primaria, con sede en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, celebrado del 23 al 27 de agosto de 1999; sintetiza las acciones generales que habrán de llevarse a cabo para garantizar el buen funcionamiento del Programa para la Transformación de las Escuelas Normales: mantener e incrementar el mejoramiento de los planteles, aumentar y adquirir los libros de la biblioteca para consulta y seguir atendiendo con un mayor grado de focalización las necesidades de mejoramiento de la infraestructura física de los planteles; además, en corresponsabilidad con el Gobierno Federal y Estatal, se impulsan diversas actividades de actualización dirigidas a los maestros y directivos (oferta de programas de especialización y posgrado) y se promuevan mejores formas de organización y funcionamiento de las escuelas.

En este período de reforma, se ha tenido la oportunidad de ir observando cómo cada una de las líneas de acción se ha materializado en las Escuelas Normales. Ahora centraremos el análisis en lo que corresponde a la actualización de los docentes.

1.1.1 La actualización docente en el marco del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales

En palabras de Fuentes (1997), "una escuela es tan buena como los maestros que tiene", pero para que estos maestros respondan de manera

adecuada a los requerimientos de la escuela, se impone la necesidad de actualizarlos.

La actualización es considerada por el Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNAP) como la formación de los profesores para enfrentar mejor los cambios curriculares y ponerse al día respecto a los avances de las ciencias de la educación SEP (1997). En lo que corresponde a la actualización de los maestros normalistas, esta definición se materializa en la práctica, originando una serie de acciones emprendidas por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

El programa de actualización se inscribe dentro de una de las cuatro líneas básicas de acción del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales y se inició antes de la aplicación del nuevo plan de estudios:

En 1996, se recabó la información actualizada del perfil de los académicos de las Escuelas Normales del país y se elaboró un inventario de programas de posgrado, cuya finalidad fue el diagnóstico para la posterior operación de los programas vigentes.

Durante 1997 se emprendieron varias acciones:

- * En el mes de febrero se desarrollaron ocho talleres para aquellos profesores que atenderían los programas del plan de estudios 1984 con el propósito de realizar los ajustes pertinentes y poner en marcha los programas de español y matemáticas vigentes.

- * Los días 1 al 5 de julio, se realizaron reuniones con los responsables de la operación del programa de Licenciatura en Educación Primaria en las entidades, es decir, los directores y subdirectores académicos de las instituciones formadoras de docentes.

- * Del 12 al 14 de agosto se realizó una reunión preparatoria de los talleres de actualización para profesores del primer semestre de la Licenciatura de Educación Primaria.

- * Del 18 al 22 de agosto del mismo año, en las sedes regionales, se ofreció el taller de actualización sobre los programas del primer semestre. Con

los talleres se cubriría una primera etapa de la línea de actualización de los profesores de las Escuelas Normales.

- * En este mismo año se inician las transmisiones de las teleconferencias sobre el tema "Transformar a las Escuelas Normales" vía satélite por medio de la red EDUSAT.

- * Además dio inicio una serie de transmisiones con programas de televisión dirigidos a los normalistas a través de la red EDUSAT, con el apoyo del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa.

- * Del 24 al 26 de septiembre se realizó el segundo taller de actualización para Profesores que atienden los programas de enfoques y contenidos.

- * Del 12 al 14 de noviembre se celebró el "Encuentro Internacional sobre Formación de Profesores de Educación Básica: para una Educación con Calidad y Equidad", que fue el evento que cerró las actividades de este año.

Para el año de 1998:

- * Se realizó el taller de actualización para los maestros que impartirán las asignaturas del segundo semestre.

- * Se da un impulso sin precedentes a las bibliotecas de las Escuelas Normales.

- * Aparecen los cuadernos de actualización.

- * Aparece la gaceta del normalista, publicación que tiene como propósito difundir información relacionada con el debate contemporáneo en las ciencias de la educación, promover la lectura y el uso de la biblioteca, proporcionar información oportuna sobre los programas y acciones de la Secretaría de Educación Pública dirigidos al desarrollo de la Educación Básica y Normal.

- * Se abren programas de especialización y de posgrado, se incorpora el programa SEPa Inglés; las escuelas, en su mayoría, cuentan con acceso a Internet y se inician los talleres para bibliotecarios (SEByN; DGN, 1997)

1.1.1.1 Los talleres de actualización para los formadores de docentes

Una vez iniciado el proceso de cambio del plan de estudios, los formadores de docentes tienen la oportunidad y obligación de participar en los talleres de actualización nacionales, estatales, regionales y en las reuniones colegiadas por plantel, en función de los espacios curriculares que han atendido, o de la especialidad que tengan.

Para que la actualización no quedara restringida exclusivamente a los talleres presenciales, se incluyeron, como apoyo, medios a distancia a través de seminarios centrales televisados, además de materiales de actualidad tanto para maestros como para estudiantes. Se fortalecieron y actualizaron los acervos bibliográficos de las Escuelas Normales y el programa SEPa Inglés.

En los talleres de actualización se tiene contemplado, de parte de los administradores del curriculum, que los profesores se informen de manera suficiente y oportuna sobre los fundamentos, orientaciones, contenidos y enfoques de las asignaturas que imparten, de tal forma que adquieran los elementos para aplicar de manera eficaz los programas de estudio; que los participantes reciban los materiales didácticos que se destinan para el desarrollo de estos contenidos y enfoques y cuenten con información suficiente para ubicar los diversos apoyos académicos que hoy están disponibles en las Escuelas Normales; materiales que resultan indispensables para el trabajo académico de alumnos y profesores; y que las maestras y los maestros reflexionen de manera conjunta sobre la experiencia adquirida en la aplicación de las asignaturas antecedentes y que intercambien puntos de vista y clarifiquen las actividades que habrán de llevarse a cabo durante todo el semestre (Deceano, 1999; SEP, 1997b).

Los talleres para los docentes que han atendido, y en el futuro atenderán, las asignaturas del nuevo plan de estudios (concretamente para los docentes de las Escuelas Normales del Estado de Durango); se han realizado en diferentes estados y ciudades de la República Mexicana: Oaxtepec, Morelos; Mazatlán, Sinaloa; Chihuahua, Chih; Saltillo, Coahuila; y los últimos dos, se han

llevado a cabo en la Ciudad de Durango, Dgo; el más reciente fue desarrollado del 24 al 27 de enero del 2000. En este último taller se acordó que cada Estado se hiciera responsable de desplegar las acciones de actualización en coordinación con personal de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, realizándose un taller que incluye sólo a los docentes que atenderán las asignaturas del 6º semestre.

Los responsables de la organización, planeación y ejecución de los talleres regionales diseñan previamente los cursos; los horarios son preestablecidos de acuerdo con la carga de contenidos de las correspondientes cartas descriptivas, organizando regularmente las actividades en una semana de trabajos intensivos, con horarios de las 9:00 a las 20:00 horas.

Los grupos heterogéneos permiten que los maestros interactúen de manera intensa con colegas de escuelas de su estado de origen y de otras Normales de entidades vecinas, con los conductores de los talleres y con los materiales de trabajo relacionados con el nuevo currículum.

1.2 Por qué es importante abordar el tema de la actualización de los docentes en las Escuelas Normales

La máxima prioridad en cualquier reforma, amplia o parcial, "debe corresponder a la formación, capacitación, actualización o perfeccionamiento del profesorado" (Díez, 1996; en Campella, 1997:1).

La reforma en las Escuelas Normales obliga a que el personal docente entre en esta dinámica de actualización permanente, a través de la cual adquiera elementos que le permitan desarrollar su práctica de acuerdo a los requerimientos de las nuevas propuestas curriculares.

La atención que se ha puesto hoy, en las escuelas que forman a los futuros docentes, corresponde a las exigencias de la ola globalizadora y de la revolución tecnológica, que en menor o mayor grado, está presente en la mayoría de los países. En este sentido, Gámez (1995) afirma que en las

Escuelas Normales se encuentra la base, ahí es donde está el principio del mejoramiento profesional.

La globalización económica y la tecnificación mundial han configurado una nueva dinámica; este movimiento internacional no excluye al Sistema Educativo Mexicano, que se ha venido configurando a la medida de las tendencias internacionales.

Este nuevo orden, impone la necesidad de contar con un nuevo cuerpo de conocimientos, habilidades y actitudes del ámbito internacional: el concepto de educación permanente y educación recurrente, hace indispensable ajustar los procesos y las estructuras del Sistema Educativo Nacional de manera profunda. Existen nuevos desafíos científicos y tecnológicos; las generaciones que se están educando hoy necesitan una preparación cada vez más amplia y sólida, que privilegie la creatividad, la capacidad innovadora y la inventiva. Estas y otras habilidades resultan indispensables para sobrevivir en una sociedad cambiante que exige de los ciudadanos un alto nivel de desempeño en todos los órdenes de la vida social y profesional.

La Reforma a la Educación Normal se da a partir del año 1996; durante este período se observó el trabajo que se estaba desarrollando en las Escuelas Normales del país. Mediante un análisis cuidadoso del curriculum, la práctica de los docentes y la instrumentación de los planes de estudio de Educación Básica, se llegó a la conclusión de que esta práctica no satisfacía las necesidades que planteaba la realidad social.

El plan de estudios de 1984 privilegiaba la teoría en detrimento de la práctica, las herramientas metodológicas que ofrecía para abordar la práctica docente eran escasas y limitadas; el enfoque se caracterizaba por ser eminentemente enciclopedista y memorístico, además de evidenciar grandes dificultades para vincular la teoría con las necesidades de aprendizaje de los niños. El curriculum de la Educación Normal en general fue puesto en tela de duda, no correspondía a las necesidades reales de los futuros docentes ni satisfacía los requerimientos de calidad. En suma, no se vinculaba directamente con la realidad de la Educación Básica; los egresados no se adaptaban a las

condiciones en que debían desarrollar su práctica. Con base en este diagnóstico, se va gestando una nueva cultura de cambio y replanteamiento en la mayoría de las Escuelas Normales del país, que desembocaría en las posteriores acciones que perfilaron la reforma curricular en proceso.

De esta manera se desprendieron una serie de *interrogantes* a las que se intenta dar respuesta con esta investigación, y que además orientan el desarrollo de la misma.

- * ¿Por qué un nuevo curriculum para las Escuelas Normales?

- * ¿Cuáles son las intenciones latentes del proceso de actualización en marcha?

- * ¿Cuál es la importancia de la actualización en el proceso de formación permanente de los formadores de docentes?

- * ¿Cómo está organizado el programa de actualización para las Escuelas Normales?

- * ¿Qué relaciones establecen, al interior de los talleres, los docentes que se actualizan?

- * ¿Qué expectativas, opiniones, y exigencias tienen los docentes con relación al proceso de actualización?

- * ¿A qué dificultades académicas se enfrentan los docentes que se actualizan?

- * ¿Qué resultados se han obtenido del programa de actualización para los formadores de docentes?

Estas preguntas son el eje articulador del proceso de búsqueda para el logro de los siguientes *objetivos*:

- * Identificar las intenciones latentes del proceso de actualización.

- * Analizar el alcance relacionado con la profesionalización de los docentes por medio de los talleres de actualización.

- * Reconocer la mecánica que se utiliza para actualizar a los docentes.

- * Identificar el tipo de relaciones que establecen los docentes en el proceso de actualización.

- * Conocer las expectativas, opiniones y exigencias de los docentes de las Escuelas Normales con relación al proceso de actualización que están viviendo.

- * Describir las dificultades que se presentan en el desarrollo de los talleres de actualización.

- * Conocer los avances y logros obtenidos en materia de actualización a partir de las estrategias implementadas.

- * Proporcionar una visión general del proceso de actualización en las Escuelas Normales.

De manera general se pretende contribuir al conocimiento sobre el proceso de actualización real en los espacios y tiempos concretos en que ésta se realiza, considerando a esta acción como la base fundamental que llevará al éxito la implantación del nuevo currículum; la intención es realizar un análisis detallado que impacte en el diseño de nuevos esquemas de actualización que consideren las necesidades y perspectivas de los docentes, todo esto, con el propósito de lograr resultados cada vez más eficaces, cuando de implementar reformas educativas se trate.

CAPÍTULO II

LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE: FUNCIONES, CONCEPTOS Y PRINCIPIOS

En el presente trabajo y en el contexto de la Educación Normal, la actualización se define como la reconceptualización teórico-metodológica que los docentes realizan de la práctica que han venido desempeñando; tiene el propósito de lograr el desarrollo profesional de los docentes e impulsar una mejora continua en la práctica escolar y en la calidad de la educación. En este caso, la necesidad de entender el enfoque, estructura y contenido del nuevo plan y programas de estudio, exige la incorporación de nuevos elementos.

La actualización es un término que expresa la necesidad de la formación permanente del profesorado, equivalente al perfeccionamiento, indica la necesaria tarea de ajustar objetivos y contenidos de la enseñanza a los tiempos actuales, enmarcada en la evolución científica (Sánchez, 1997).

En la Oficina Internacional del Trabajo la actualización es considerada como "el perfeccionamiento que se da a los trabajadores para poner al día sus conocimientos... a fin de facilitar su adaptación a las innovaciones recientes ocurridas en su ocupación" (OIT, 1995:3).

La actualización se considera como un recurso a través del cual se corrigen fallas o carencias, se proponen nuevos modelos educativos que incorporan los adelantos en los diferentes campos del conocimiento, los nuevos

enfoques pedagógicos y las alternativas didácticas constructivistas del aprendizaje; así mismo se brindan los elementos para informar sobre los lineamientos del nuevo currículum. Para tal efecto, se requiere un docente con una mentalidad diferente, abierto a los cambios, dispuesto a aprehender los nuevos enfoques y capaz de utilizar los recursos educativos en función de las estrategias metodológicas que se proponen.

Los objetivos que generalmente se persiguen cuando se trata de actualizar a los docentes, se encaminan a dar a conocer los adelantos que en materia educativa se han generado, actualizar a los docentes que fueron formados en otros planes de estudio, completar el ciclo de formación en determinado campo, especializar al profesorado para atender nuevos planes y programas de estudio, formar al profesorado para que utilice la nueva tecnología, orientar el crecimiento y el desarrollo de los docentes, mejorar las competencias profesionales, tomar conciencia de las implicaciones del cambio, adquirir nuevos conceptos y conocimientos, aplicar los nuevos conocimientos en la solución de problemas, ampliar la experiencia de los profesores y ofrecer nuevas alternativas para elevar la calidad de la educación.

Los procedimientos que se pueden seguir para lograr que los docentes estén actualizados, pueden ser mediante enseñanza directa individual, presencial o a distancia, utilizando diferentes medios: radio, televisión educativa, videos y audios. La actualización puede organizarse en diferentes tiempos: fines de semana, cursos de verano, cursos vespertinos, seminarios, talleres, ciclos de conferencias, organización de programas de actualización y reuniones colegiadas en los centros escolares.

La metodología que se utiliza varía dependiendo del procedimiento que se lleve a cabo; se puede trabajar en un grupo coordinado por un instructor, regularmente con una duración de 30 a 40 horas en forma de cursos, talleres, seminarios, foros, debates; también se puede impulsar el autoaprendizaje con apoyo de monitores regionales, medios y materiales apropiados, organizar círculos de estudio; utilizar los medios de comunicación a distancia y utilizando materiales impresos programados y semiprogramados. La actualización

también puede ser colectiva, entre personas que comparten una problemática común de trabajo, en las reuniones colegiadas podrá funcionar la mesa redonda u otras, si es un número mayor de personas interesadas se pueden organizar conferencias o simposios.

Los recursos juegan un papel importante en el proceso de actualización de los docentes, éstos van desde la producción bibliográfica dirigida a los profesores para hacer llegar las nuevas tendencias pedagógicas y científicas, hasta la utilización de medios electrónicos que faciliten el intercambio académico, además de la búsqueda de nueva información, vía internet.

Las responsabilidades pueden ser compartidas, iniciando por el propio docente que siente la necesidad de reforzar su práctica, de ampliarla o de modificarla definitivamente; de las instituciones, que observan que la preparación que se les brinda a sus alumnos ya no es operante de acuerdo a las exigencias del medio o del sistema educativo. Dicha práctica tiene que estar en un proceso de reforma continuo, para ser congruente con lo esperado por una sociedad cambiante en todos los órdenes y que exige la adaptación de los individuos a una nueva cultura.

Los valores que trae consigo la actualización, se centran en la calidad, equidad, eficacia, eficiencia y perfeccionamiento, tanto personal como colectivo. La calidad es vista como una revolución en el pensamiento, pues implica crear nuevas formas de organizar el sistema educativo y repensar el proceso de aprendizaje (Casassus, 1996; en Capella, 1997). Pero esta acción debe acompañarse de un juicio crítico, fundamentado, que permita discriminar la valía del conocimiento, a la vez que avalarlo. La equidad no puede desligarse de la calidad, puesto que todos tenemos derecho a una educación de calidad.

Se habla de eficacia de la actualización cuando ésta coincide con ciertos niveles evaluativos, es decir, en concordancia con lo que se tenía programado. Si los docentes asimilan el nuevo currículum por medio del programa de actualización, y lo demuestran en su aplicación obteniendo resultados que evidencien la formación del perfil de egreso de los educandos, la actualización habrá resultado eficaz.

La eficiencia está presente si se demuestra la "capacidad de producir el máximo de resultados con el mínimo esfuerzo" (Sánchez, 1997: 513). Se habla de formadores de docentes que están en un nivel superior en donde los conocimientos adquieren un valor y un significado más fácil de asimilar, por tanto no se requiere invertir mucho para que se entienda, pero lo principal es que hay una necesidad personal que hace más fácil el proceso.

El perfeccionamiento, por su parte, es considerado como una necesidad de los profesores en servicio que les permite estar a la vanguardia en su trabajo. Éste se logra gracias a la actualización permanente.

Si queremos entender la actualización, es necesario analizarla desde el papel que esta juega en el esquema de profesionalización de los docentes. El proceso de perfeccionamiento genera la necesidad de una "reprofesionalización" de los docentes; esta acción se puede entender mejor si vemos cómo se da la profesionalización. Imbernón (1994; en Capella, 1997:5) plantea que ésta se lleva a cabo a través de un "proceso permanente y dinámico que inicia con la formación básica y la socialización profesional, continúa con una tercera fase de inducción profesional y de socialización en la práctica". Se agregaría que este perfeccionamiento debe entenderse de manera cíclica, implica un nuevo perfeccionamiento y al final se está dando una constante y continua reprofesionalización que se logra cuando los individuos son capaces de interesarse en su propia formación vista como un proceso, como un sistema integral de desarrollo, que incluya la formación inicial, la capacitación, la superación profesional, nivelación y la actualización, este proceso permite ganar en democracia, control y autonomía.

La actualización de los docentes debe ser considerada como una posibilidad de formación abierta y permanente, es decir, no debe ser un elemento aislado y circunstancial sino convertirse en una necesidad sentida y derivada de las exigencias de la práctica.

La actualización no debe ser sólo para capacitar a los docentes en la aprehensión del nuevo currículum, sino para que el docente se apropie de un nuevo rol; para que contraste, compare, analice, en coordinación con los otros

elementos de su formación inicial y pueda emitir un juicio fundamentado, coherente con la realidad, buscando una práctica que modifique de manera significativa la realidad educativa en cada una de las aulas del Sistema Educativo Mexicano, contribuyendo con esto al logro de un desarrollo social sostenido.

La actualización es un proceso dinámico, que adquiere diferentes dimensiones y significados en función de la actividad profesional de que se trate. Para el caso de la docencia, la formación permanente se considera como un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesor en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno. La formación permanente del profesorado de cualquier nivel educativo "supondrá la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y a la vez profundizadora de la formación inicial con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional" (Imbernón, 1994:13).

La necesidad de actualizarse tiene también un importante componente de orden social: como demanda de los sujetos, como condición ineludible para mejorar la calidad de la educación, cuya finalidad es renovar conocimientos, habilidades y destrezas, con el firme propósito de innovar en la educación.

En el ámbito de la práctica curricular el perfeccionamiento del profesorado implica estar al día en los conocimientos que se van generando, producto de los adelantos en los diferentes campos del conocimiento, así como el contacto con las formas de actuación docente más recientes. La incorporación de los nuevos saberes son hoy, "una exigencia para el profesorado y uno de los factores que inciden fuertemente en la eficacia del trabajo, por consiguiente, en la calidad de la educación" (Sánchez, 1997:1093) o como la "formación subsecuente y complementaria de la formación inicial" (OIT, 1995:56). En este sentido, se le considera un proceso permanente que fortalece la formación continua, que tiene como principio rector la adquisición, renovación e innovación de las competencias didácticas y los conocimientos

pedagógicos, así como el dominio de nuevos enfoques propuestos en los planes y programas de estudio.

La actualización tiene su expresión más profunda cuando surge como una necesidad compartida por un grupo de individuos quienes exponen sus dudas al tener inquietudes similares, intercambian experiencias y despliegan sus competencias profesionales con la intención de ofrecer al grupo alternativas de solución a la problemática que es común a todos y en particular, a cada profesor.

La actualización se debe asumir como un sistema integral de desarrollo, en el cual, los docentes estén dispuestos a valorar continuamente lo que saben, a cuestionarse sobre la validez de su conocimiento, a desaprender y volver a aprender continuamente y aceptar que no lo saben todo.

Por formación se entiende un proceso que se refiere al “conjunto de actividades conducentes a la adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos y las actitudes que se requieren para emplearse en una ocupación o grupo de ocupaciones relacionadas, o para ejercer una función en cualquier campo de actividad” (OIT, 1995:15).

La formación inicial de los profesores; es vista como un proceso donde el individuo, en un ambiente escolarizado, adquiere las herramientas necesarias para desempeñarse en algún nivel o área educativa; la formación inicial está basada conforme a las exigencias de un curriculum determinado, planeado en un tiempo, un espacio, con una metodología particular, un enfoque (tradicional, técnico, de reconstrucción social, etc.); pudiendo abarcar distintas áreas de conocimiento (científica, pedagógica, práctica, actitudinal), al término del cual se obtiene un título para ejercer la profesión.

La formación inicial no entrega un sujeto acabado, éste puede continuar su formación a través de estudios de posgrado -superación profesional- que le permitan no desfasarse de la producción del conocimiento a la vez que obtiene un grado académico mayor; en este sentido, el sujeto entra en un proceso de formación permanente.

La nivelación también se realiza como un proceso de complementación de la formación inicial a docentes que por alguna razón, no obtuvieron el grado de licenciatura y desean obtenerlo.

De acuerdo con Greybeck, Moreno y Peredo (1999), la superación significa la profundización y ampliación de la formación inicial mediante programas de posgrado para profesionales de la educación (puede entenderse como modalidad de la actualización). Herrera (1995), establece cinco vías para lograr la superación: autosuperación, adiestramiento laboral, superación en la escuela, en las instituciones especializadas y por la vía no formal.

Para lograr la profesionalización es necesario amalgamar la formación inicial con la formación continua y la superación y entrar en un proceso de capacitación y de actualización por la obligada correspondencia que debe existir entre el perfeccionamiento del diseño curricular para la formación y los planes de capacitación y actualización (Herrera, 1995).

De esta manera, la actualización que complementa a la formación inicial no debe asumirse como una serie de episodios aislados en la vida profesional de los docentes, sino como oportunidades que tienen una función cíclica, dialéctica y progresiva, que cristalizan en la reconceptualización teórico metodológica de la práctica docente, a través de un ejercicio de trabajo colegiado y aprendizaje grupal.

En otro orden de ideas, dentro de los diferentes eventos organizados para actualizar a los docentes existen obstáculos que se reflejan en la falta de seguimiento y evaluación, las improvisaciones en la coordinación, la falta de presupuesto, los horarios inadecuados, sobrecarga de la tarea docente, la falta de asesores bien capacitados, los enfoques centrados solamente en un tipo de entrenamiento, la ausencia de la reflexión-acción de los docentes, la actualización vista como incentivo (credencialista o de promoción), la simulación, las rutinas, prácticas poco o nada innovadoras, la limitación de los tiempos, la falta de materiales, la desorganización, la interrupción en la secuencia de las acciones, el aislamiento de los cursos, la escasa sistematización y la concepción estereotipada que se tiene del profesor.

2.1 El proceso de actualización de los profesores de las Escuelas Normales mexicanas es similar al de otros países

La era actual se caracteriza por la generación de conocimiento de una manera vertiginosa, los conocimientos que se producen se modifican en muy poco tiempo. En los últimos años se ha producido, la necesidad de una actualización permanente en casi todos los órdenes de la vida: en los sistemas de producción, salud, organización y, sobre todo, en la educación.

Los sistemas de educación superior de países como Alemania, Francia y Estados Unidos se encuentran en constante revisión y cuestionamiento con relación a las prácticas y costumbres tradicionales. Todas las profesiones se han diversificado y ampliado; por consiguiente, los profesionales necesitan mayor grado de especialización. En este sentido, la formación escolarizada, cada vez con mayor frecuencia, deja de ser una etapa terminal en la preparación formal. Las necesidades de cambio de las diferentes profesiones exige actualizarse, continuar con los estudios y participar en diversos eventos relacionados con su campo; todo ello, con el firme propósito de evitar la obsolescencia de conocimientos, habilidades y destrezas.

El avance mundial, alcanzado en los últimos años, ha impulsado una nueva cultura relacionada con la exigencia de conocer las innovaciones que se suceden de manera cada vez más rápida. La nueva cultura se centra en una formación continua, permanente y realizada a través de diversos medios, tiempos y acciones.

En la mayoría de los países europeos la actualización en el campo de la ciencia y la tecnología se ha convertido en una de las premisas fundamentales para el desarrollo, pues gracias a ella, la sociedad puede acceder a los beneficios que proporcionan los adelantos científicos y técnicos de cada época. De manera específica, la lucha por mantener vigentes los conocimientos, habilidades y destrezas en una actividad específica, supone realizar estudios especializados después de los cursos programados en la Universidad, los

cuales engloban un período de prácticas educativas bajo la supervisión de un tutor y el estudio de algunos temas de psicología y de historia de la educación.

Los profesores en activo deben recibir una formación permanente y conseguirla por diversos medios. En primer lugar, está la actualización constante de su labor como educadores, centrada en la reflexión personal o grupal sobre su práctica educativa e intercambio de experiencias o ampliando permanentemente su currículum con apoyos externos. En segundo lugar, está la actuación de la administración educativa, encargada y responsable última de la formación y preparación de sus ciudadanos. Para ello, según las posibilidades económicas del país y la sensibilidad social que se dé hacia la enseñanza, el Estado favorece la colaboración de los centros educativos con equipos de psicólogos y sociólogos integrados en la comunidad escolar. Por otro, es la Administración quien crea instituciones especializadas en la formación permanente del profesorado, por medio de departamentos universitarios específicos, centros de profesores y favoreciendo el funcionamiento de asociaciones profesionales, como movimientos de renovación pedagógica.

En España, el Instituto de Ciencias de la Educación, con rango universitario, se ocupa de la actualización de la enseñanza; desde ámbitos más o menos privados, los Colegios de Licenciados y las Escuelas de Verano, en los últimos años están teniendo una gran aceptación por su dinamismo y pluralidad en materia de actualización (Encarta, 1999).

2.2 Modelos de formación permanente de los profesores

Los modelos que orientan y sustentan las acciones de organización y coordinación de la formación permanente de los docentes son: los modelos orientados individualmente, los modelos de la observación/evaluación, el de desarrollo y mejora de la enseñanza, el modelo de entrenamiento y el modelo indagativo o de investigación. Cada uno de ellos responde a una

fundamentación y a una conceptualización epistemológica que se describe en el resto de este apartado.

Imbernón (1997) distingue diversos modelos sobre las formas en que se puede llevar a cabo la formación permanente del profesorado; destaca que estos modelos tienen diversos enfoques, que bien pueden ser enciclopédicos y/o comprensivos, de entrenamiento y de toma de decisiones, tradicionales y de reflexión sobre la práctica o críticos y de investigación acción, correspondiendo a un mayor o menor conductismo o cognitvismo, enmarcados en una concepción epistemológica y ética determinada.

El modelo orientado individualmente se caracteriza porque el individuo se automotiva para planificar y seguir una serie de actividades encaminadas a facilitar su aprendizaje, que lo llevará a su propia actualización. El peso fundamental de este modelo es el individuo, quien con base en su experiencia y necesidad aprende cosas nuevas por sí mismo, mediante la lectura, la conversación con los colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria y la propia experiencia personal. Los profesores aprenden sin la presencia de un programa formal y organizado, el aprendizaje lo diseña el propio profesor, planteándose sus propios objetivos y seleccionando las actividades de formación que pueden ayudarle a cubrir tales objetivos

Los antecedentes que justifican este modelo se ubican en las teorías de Rogers (en Imbernón, 1997), en las cuales se afirma que el único aprendizaje que tiene una influencia significativa en el comportamiento es el que se fundamenta en el autoaprendizaje y el autodescubrimiento. Por su parte, Dewey (1989) señala que el único aprendizaje eficaz es el que uno realiza por sí mismo. Kidd (1973) y Knowles (1980; en Imbernón, 1997) mostraron que los adultos aumentan su interés por aprender si se les estimula con problemas y tareas de la vida real. Levine (1988), afirma que los individuos en cada estadio tienen diferentes necesidades personales y profesionales. Dunn y Dunn (1978) pusieron de manifiesto que los individuos son diferentes a la hora de percibir y

procesar información, así como en la forma en la que aprenden de una manera más eficaz.

Estos argumentos han llevado a los diseñadores a considerar la actualización como una necesidad particular, lo que se requiere es que efectivamente los profesores sientan esa necesidad de prepararse, de actualizarse, para que esto realmente funcione.

Para el *modelo de observación/evaluación* la referencia fundamental es la reflexión y el análisis, considerados como los medios fundamentales para el desarrollo profesional. La observación y la valoración de la enseñanza facilitan al profesor datos sobre los que puede reflexionar y analizar para favorecer el aprendizaje de los alumnos; un punto más es que la reflexión individual sobre la propia práctica puede mejorar con la observación y el punto de vista de otros; cuando es bien intencionado, propiciando la autorreflexión de la práctica docente ayudando a detectar fortalezas y debilidades.

Las fases que Imbernón (1997) distingue para llevar a cabo este modelo son las siguientes: una reunión antes de la observación en la que se establecen los objetivos, el tema o problema que se realizará, se decide el sistema de observación que se va a utilizar y se establece la previsión de los problemas que se pueden encontrar; se realiza la observación, posteriormente se analizan los datos, en donde participa tanto el observador como el observado, se pasa luego a una reunión de posobservación, en la que tanto el observador como el profesor reflexionan sobre lo que ha pasado, finalmente se discuten las modificaciones pertinentes que en futuras sesiones se podrían realizar.

El modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza se lleva a cabo cuando los maestros están implicados en tareas de desarrollo curricular y diseño de programas. En este caso, el docente se relaciona de manera directa en el proceso de reforma. Este modelo se fundamenta en la concepción, de que los adultos aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o han de resolver un problema específico. Además, los docentes por estar próximos a su trabajo, tienen una mejor comprensión de lo que se

requiere para mejorarlo, se hacen conscientes de las necesidades y exigencias de la sociedad, se favorece la capacidad de reflexionar.

El proceso que se sigue para su aplicación parte de la identificación de un problema, posteriormente se plantea la posible respuesta, se pone en marcha y finalmente se valora en relación a los resultados obtenidos.

En *el modelo de entrenamiento* el experto es quien establece los objetivos, el contenido, el programa y el desarrollo de las actividades que se pretende lograr. Se espera que se adquieran nuevas habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes. El entrenamiento puede incluir la exploración de las teorías, demostración de estrategias, prácticas de las mismas en situación de simulación, devolución sobre la actuación y asesoría en el lugar de trabajo.

En *el modelo indagativo o de investigación*, la actualización se puede realizar mediante la investigación, por medio de una acción reflexiva, que puede ser en forma individual o en grupo; esta investigación parte de los problemas que tiene que enfrentar el docente, se recopila la información suficiente, se analiza y se proponen los cambios más pertinentes.

El modelo que orienta la actualización de los docentes en las Escuelas Normales en relación con el plan de estudios 1997. En entrevista con una de las Coordinadoras de la Ciudad de México, se le cuestionó sobre el modelo que se está siguiendo para actualizar a los docentes, la respuesta que se obtuvo fue confusa y vaga, ella afirma que en realidad no se está siguiendo alguno en particular, dice que conforme se van presentando las necesidades, se ajustan los requerimientos necesarios para actualizar a los docentes, pero sin consolidarse en un modelo específico.

Por medio de las observaciones realizadas, y después de considerar el contenido y enfoque que proponen cada uno de los modelos señalados, el programa de actualización para los maestros de las Escuelas Normales intenta recuperar rasgos y características de los cinco modelos; en cuanto a la orientación individual el programa de actualización, permite al docente proponer, con base en su experiencia, los cambios y modificaciones que

considera pertinentes para la mejora de la práctica docente (esto lo llevó a cabo antes de la implantación del nuevo curriculum, cuando todavía operaba el plan 1984 que ya no satisfacía los requerimientos de la Educación Primaria). Otro punto, es que el curriculum para la Licenciatura en Educación Primaria se presenta como una propuesta flexible; el docente para poder entenderlo, de manera particular investiga, se informa, contrasta con sus compañeros sus propios supuestos, realiza una lectura previa y ya en la práctica hace modificaciones basadas en la experiencia y en las teorías que considera útiles, aunque aquí se le presenta un conflicto, pues las modificaciones deben responder al enfoque y a los propósitos del nuevo curriculum, al perfil de egreso, a los criterios y a las orientaciones generales que marca el programa.

Del modelo observación/evaluación se retoma el análisis y evaluación de las prácticas que los docentes han venido realizando, con base en ellas se hacen las propuestas, ajustando la mecánica para no provocar un rompimiento con los estilos de enseñanza que hasta ahora se venían poniendo en práctica.

A partir del fundamento del modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza se han considerado las propuestas que una serie de actores, entre ellos maestros de las Escuelas Normales, han realizado para apoyar la reforma. Durante la consulta se involucró a los docentes en el proceso de elaboración del nuevo curriculum y en las formas de llevarlo a la práctica.

El cuarto modelo se ha retomado con mucha fuerza por las exigencias del enfoque basado en competencias, a los docentes se les exige actualizar su perfil profesional por medio de los cursos de actualización. En dichos cursos, las actividades se desarrollan de una forma directiva sin dar lugar a imprecisiones ni malos entendidos; puntualmente se dice a los docentes lo que tienen que hacer y cómo hay que hacerlo, se hace una revisión minuciosa de los materiales (programas de las asignaturas) de acuerdo al enfoque que los expertos están proponiendo. A los docentes se les entrena para que pongan en práctica un nuevo curriculum y adquieran las habilidades necesarias para operarlo eficazmente.

El último modelo, el indagativo o de investigación, es el que menos se ha practicado, pues el proceso de reforma es reciente, sin embargo, a partir de su práctica el docente detecta situaciones problemáticas, a las cuales les da seguimiento por medio de una investigación, que bien puede ser individual o por academias. El conocimiento construido permite desarrollar nuevas formas de enfrentar el curriculum.

Para el caso particular de la actualización de los formadores de docentes sería de interés trabajar con modelos interaccionistas, en donde se considera al docente como un agente activo e intencional. Bajo este enfoque el papel que el docente podría desempeñar sería el de un individuo reflexivo, capaz de asumir su propio punto de vista y el de los demás, tomando en cuenta los valores, intenciones, motivaciones, etc., ajustando mutuamente sus acciones reflejadas en la comunidad en la que se desarrolla y por ende en la sociedad en la que se desenvuelve, aquí la sociedad se entendería como producto de la interacción, producida, moldeada, mantenida y transformada por la interacción entre los individuos. La conducta desde el punto de vista social no puede explicarse como una reacción a factores sociales externos (normas o roles), ni como resultado de necesidades e impulsos predeterminados. La conducta social se explica a través de la interpretación que el sujeto hace de sí mismo y de la situación social en que se encuentra. Dado que lo decisivo en la conducta social del individuo son sus propios significados (interpretaciones), la metodología adecuada es la que permita penetrar en el interior del mundo del actor y verlo como él lo ve. Hay que adoptar su punto de vista, sus propias categorías mentales y no imponerlas desde el exterior. De acuerdo con ello, las técnicas metodológicas principales serán: el autoestudio, autobiografías, diarios personales, entrevistas con detenimiento, y sobre todo, la observación participante; rechazándose los métodos preestablecidos (Sánchez, 1997).

2.3 ¿Quiénes se han interesado en investigar sobre la actualización de los docentes?

Es interesante analizar cómo las grandes transformaciones que se proponen en materia educativa son condicionadas, para su buen funcionamiento, por una serie de factores que van desde los fundamentos teóricos que sustentan los cambios hasta las formas de manejar los nuevos conocimientos. Comprender cómo el profesor interioriza los cambios que se proponen en las reformas educativas y cuál es el significado que les asigna.

Se analizan tres de las investigaciones que abordan el tema de la actualización: Figueroa (1995), realiza una evaluación cualitativa de un programa de actualización en una zona conurbada de la ciudad de Toluca; Jiménez, (s/f); realiza una investigación sobre la actualización profesional y Sandoval, (s/f, en Rockwell, 1995) investiga las relaciones y los saberes docentes en los cursos de actualización, destacando la importancia que en los eventos de actualización se le otorga al papel del sujeto; todo esto con el fin de conocer las cuestiones que guían las investigaciones, los objetivos, la justificación que manejan, la muestra donde aplicaron la investigación, la metodología que utilizaron, los resultados que obtuvieron, y sobre todo, las líneas de investigación que sugieren y las conclusiones a las que llegan.

Cuestiones que guían las investigaciones. Las expectativas para desentrañar los significados relevantes parten de los cuestionamientos que se formulan los investigadores, en algunos casos éstos surgen de la observación directa, otros de la experiencia o de la teoría.

Las preocupaciones que mueven a Sandoval (s/f) a realizar la investigación son producto de una inquietud: ¿Cómo se constituye la actualización de los docentes en los cursos de actualización? Figueroa (1995) se centra en una evaluación cualitativa, parte de interrogantes como: ¿La preparación de los docentes es de calidad? ¿Cuáles son las necesidades de actualización del profesor de Educación Primaria que labora en una zona conurbada? ¿Cuáles son los contenidos temáticos de su interés? ¿A dónde

acuden para cubrir dichas necesidades? Jiménez (s/f), se da a la tarea de investigar el estado de opinión de maestros y maestras de Educación General Básica, del sector público y privado de España, con respecto a su actualización profesional. Las preguntas de las cuales parte el estudio son: ¿Qué opinión les merece a estos docentes la actualización en sí, y la que han recibido? ¿Qué actualización profesional desean? ¿Cómo les parece a dichos docentes que ha de realizarse la planificación de las actividades de actualización profesional?

Los objetivos que guían las investigaciones. Sandoval (s/f), pretende mostrar la distancia que existe entre los planes oficiales de actualización y la manera en que se materializan en prácticas en el contexto de una de las opciones para la actualización docente en México. Figueroa (1995), señala como objetivo contribuir al conocimiento de los procesos escolares que facilitan u obstaculizan la puesta en marcha de uno de los programas de actualización para el magisterio del estado de México, además de producir recomendaciones para fortalecer las estrategias de incorporación de profesores de nivel básico a los programas de actualización. Para Jiménez (s/f), el objetivo principal se centra en conocer el estado de opinión de maestros y maestras de Educación General Básica, del sector público y privado, respecto a su actualización profesional.

Justificación de las investigaciones. Sandoval (s/f), maneja algunos puntos en la justificación, se ubica en los cambios obligados, producto de las reformas curriculares por las que atraviesa el sistema educativo; destaca la necesidad de hacer una readecuación tanto teórica como práctica y cómo por medio de ella se pueden dar mecanismos de aceptación o de resistencia que influirán en los planes originales, el docente le dará su sello particular. La justificación que hace Figueroa (1995), se centra en considerar a la actualización como una necesidad social, una demanda de los sujetos como una condición ineludible para mejorar la calidad en la educación, hay que renovar el conocimiento, las habilidades y destrezas, además de la innovación en la educación. Jiménez (s/f), justifica el estudio haciendo alusión al conocimiento de la realidad docente regional y general. La eliminación de

planteamientos de actualización coactiva, reductora y reproductora, la armonización de las capacidades creativas de inteligencia y razonamiento, autogobierno, solidaridad, trabajo colectivo, actividades a través del docente con él y para él.

Las muestras que se seleccionaron para cada una de las investigaciones. La muestra que utiliza Sandoval (s/f), para llevar a cabo su estudio la conforman supervisores y maestros de grupo (en el reporte no se especifican cuántos). Figueroa (1995), considera un total de 130 profesores, de los cuales 79 laboran en las escuelas de la zona conurbada. Jiménez (s/f), conforma su muestra por 770 profesores, la investigación la lleva a cabo en los meses de mayo y junio de 1993.

La metodología utilizada para llevar a cabo cada uno de los estudios. Sandoval (s/f), realiza un estudio cualitativo de corte etnográfico, para mostrar la distancia que existe entre los planes oficiales de actualización y la manera en que se materializan en prácticas escolares, en el contexto de una de las opciones para la actualización docente en México. Organiza la investigación en dimensiones, categorías e indicadores de investigación. Figueroa (1995), destina un tiempo de cuatro meses para la obtención de información, en los cuales aplica un cuestionario, observa en el aula y hace entrevistas. El enfoque teórico lo ubica en la fenomenología de la vida cotidiana. Epistemológicamente busca el significado de esa vida cotidiana a partir de la filosofía. Jiménez (s/f), realiza un estudio empírico y descriptivo. Aplicó un cuestionario cerrado con 116 preguntas, al cual se le da un tratamiento estadístico, lectura discreta de la información con determinación de frecuencias en números absolutos y porcentajes, además de lectura cruzada entre variables con expresión del cómputo parcial de respuestas y frecuencias en porcentaje.

Resultados obtenidos de las tres investigaciones. Para Sandoval (s/f), los hallazgos principales fueron que existe un desfase entre las propuestas educativas de las autoridades, elaboradas sin considerar el punto de vista de los maestros ni las prácticas concretas de las escuelas. Los modelos propuestos llevan implícita una crítica del trabajo de los maestros. En cuanto a

modelos, incorporan una visión normativa y prescriptiva que los maestros no pueden dejar de contrastar con su práctica, los docentes en los cursos de actualización seleccionan lo que les sirve y desechan lo que consideran carente de utilidad. Los supervisores y los maestros hacen uso de su relativa autonomía, las propuestas institucionales son modificadas sustancialmente al llegar al ámbito escolar. Las innovaciones pedagógicas suelen ser tratadas de manera superficial y rápida, sin profundizar en sus fundamentos, sustituyendo el contenido pedagógico por recetas prácticas sobre cómo dar tal o cual tema o cómo aplicar ciertas técnicas grupales. Los contenidos de la actualización se ven limitados por la misma forma en que se difunden. Generalmente los maestros tienen acceso a una síntesis de la propuesta que se da a conocer en el último momento. Figueroa (1995), encuentra que a los docentes no les llega oportunamente la información sobre los cursos de actualización, el significado de la actualización es diversificado, la actualización es un proceso de formación permanente, un medio para obtener técnicas novedosas, las necesidades de actualización se ubican en el contenido y en el proceso de aprendizaje de los alumnos. El estudio de Jiménez (s/f), concluye afirmando que, en promedio, durante los últimos cinco años se han realizado menos de cinco actividades de actualización. Deja abierta la posibilidad para otros investigadores, pues considera que el objeto de estudio tiene muchos ángulos desde donde se pueden encontrar diferentes descripciones e interpretaciones sobre el tema de la actualización.

Líneas de investigación que se sugieren. Los retos que quedan pendientes para los investigadores que se interesen en profundizar en la actualización como objeto de estudio son, entre otros, el seguimiento al funcionamiento de los consejos técnicos y las reuniones colegiadas; el seguimiento de la aplicación de las propuestas institucionales en cada una de las escuelas y la búsqueda de una nueva gestión escolar que dé participación a los maestros e impulse una actualización abierta y a distancia.

Conclusiones de las investigaciones. En las investigaciones analizadas se concluye con importantes hallazgos; sin embargo, el campo que queda por

explorar es muy amplio. En las investigaciones se considera el nivel básico del sistema educativo; por tanto, las poblaciones para desarrollar futuras investigaciones se puede ubicar en otros niveles educativos, la metodología utilizada, a excepción de la investigación que realiza Jiménez (s/f), es de corte cualitativo; mediante estrategias de acercamiento intersubjetivo intenta conocer desde los actos de los sujetos la interpretación que dan del fenómeno estudiado.

CAPÍTULO III

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

3.1 Tipo de estudio

Esta investigación fue realizada siguiendo los principios de la metodología interpretativa, que se ubica en la perspectiva cualitativa. El objeto de estudio está constituido por las relaciones socio-educativas entre los agentes que participan; considerando que los puntos de vista y sus actuaciones están mediatizados por sus historias personales, expectativas e intereses.

Además del análisis empírico, paralelamente se realizó la revisión teórica que enriqueció la descripción. Este análisis teórico se combinó con un trabajo analítico conceptual que permitió relativizar los hechos.

En este estudio se cuidaron las prenociones empíricas y teóricas desde el inicio de la entrada al escenario con el propósito de no prejuiciar el contenido del objeto de estudio. Después de observar, cuestionar e inferir, se contrastaron las evidencias empíricas con el punto de vista de los sujetos estudiados.

El trabajo no se refiere exclusivamente a lo que de manera explícita hacen los profesores durante su estancia en los talleres de actualización, sino más bien, se trata de comprender a través de un estudio a profundidad, los significados implícitos, es decir, aquellas situaciones encubiertas y posturas que los profesores no siempre manifiestan pero que reflejan creencias, ideas y valores sobre el asunto de la actualización; manifestaciones de conducta y

acciones en donde se puede percibir el alcance real del proceso de actualización; formas de proceder no siempre reflexionadas y discursos que de manera inconsciente reflejan el pensamiento y las vivencias de los formadores de docentes en los talleres.

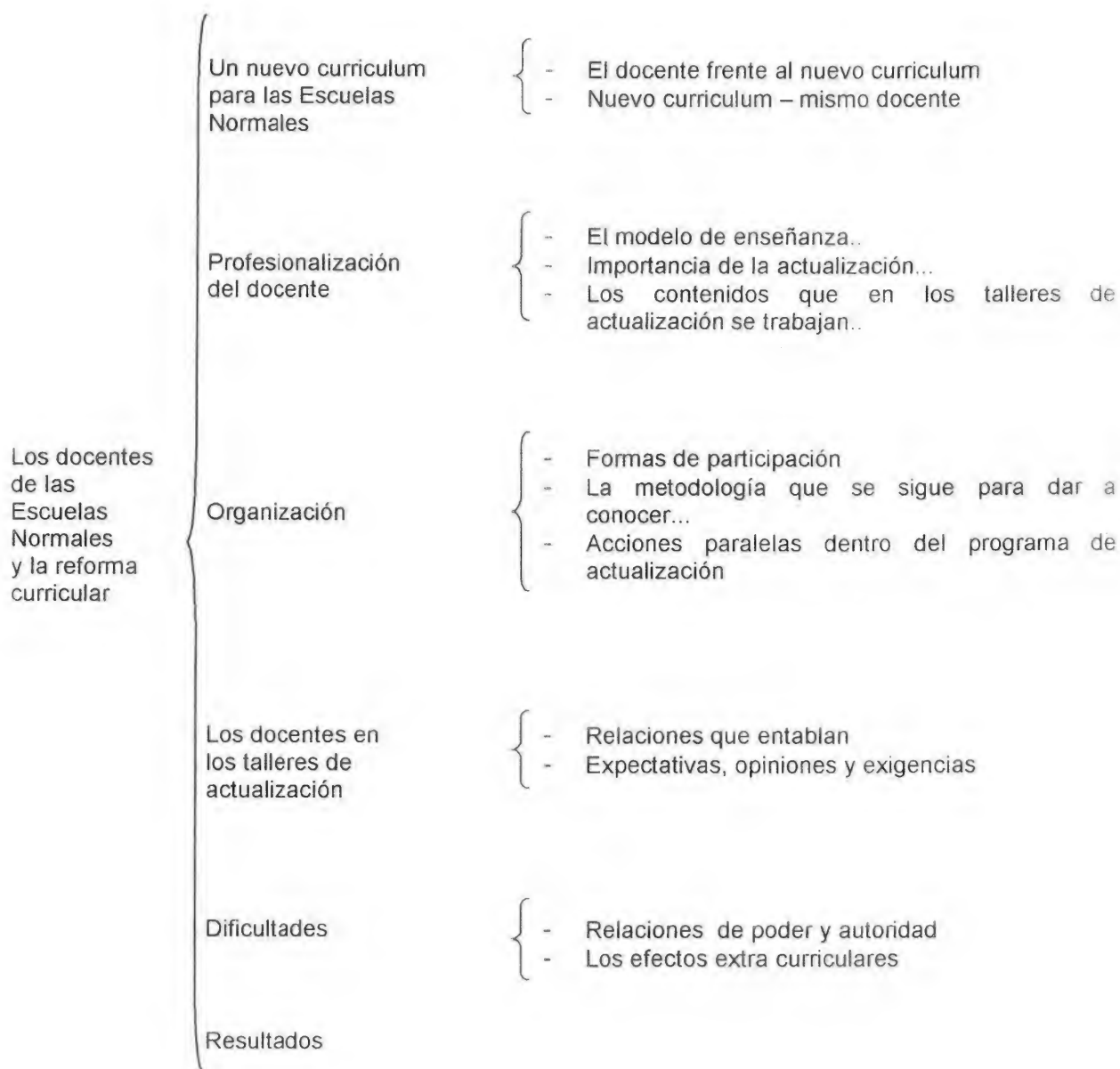
Observando la trascendencia de los actos y reacciones inconscientes se puede obtener información para comprender el significado y el sentido real que tiene la actualización para los participantes.

La comprensión de las distintas formas en que los docentes de las Escuelas Normales asumen o enfrentan los cambios curriculares implica realizar un análisis detallado de la dinámica derivada del proceso de actualización; de los significados, relaciones y sentidos que adquiere y ver la repercusión que esta imagen tiene en la asimilación del enfoque que se propone en el nuevo plan de estudios.

La delimitación del objeto de estudio comenzó con una serie de cuestionamientos relacionados con el tópico de interés. Conforme se fue focalizando empíricamente la idea, a la vez que se revisaba la literatura, las preguntas de investigación se fueron haciendo más específicas. Debido a la variedad de dimensiones que posee el objeto de estudio, se optó por considerar ocho aspectos sobre los que se plantearon igual número de preguntas y con base en las interrogantes se definieron los objetivos; a partir de ellos se esbozaron tentativamente las categorías que fueron la base para el diseño de las guías de entrevista y de las observaciones. De manera paralela a las tareas de observación se precisaron las dimensiones del objeto de estudio, a la vez que se contrastaban con los principios señalados en la teoría y/o micro teoría. Estas estrategias permitieron ir profundizando en el contenido de las descripciones sobre los diferentes aspectos de la actualización abordados. Este proceso fue reconstruido de manera recurrente gracias al contacto directo con los informantes, a la información teórica recabada y a las inferencias que surgían del mismo proceso en función de los cuestionamientos planteados a partir de nuevos hallazgos.

A partir de la definición del objeto de estudio se precisaron los conceptos, las unidades de análisis y las categorías que sirvieron de base para dar forma a este informe de investigación.

En el esquema 1, se presentan las categorías y subcategorías utilizadas en la exploración del objeto de estudio.



Esquema 1. Categorías y subcategorías utilizadas

3.2 El trabajo de campo

Por las dimensiones del objeto de estudio, fue necesario acercarse de manera directa al *hábitus*, es decir:

Al espacio natural de su reproducción, que es la vida cotidiana, registrando lo que los otros viven como natural en el carácter rutinario de las actividades diarias, y donde se entrecruzan la normatividad formal e informal, explícita e implícita que organiza su rutina cotidiana, como evidencia y estructura de las relaciones y significados que sedimentan el proceso de socialización (Bourdieu, 1990:48).

El acercamiento al objeto de estudio se inició con la asistencia como participante a los primeros eventos de actualización. Entre éstos, la asistencia al primer taller realizado en febrero de 1997 en la ciudad de Oaxtepec, Morelos; posteriormente participé en diversas reuniones de información realizadas en la Escuela Normal Rural "J. Gpe. Aguilera" referentes al proceso de la actualización; después asistí al taller regional que se llevó a cabo en la ciudad de Chihuahua en febrero de 1998. Con esta información previa y la sistematización del objeto de estudio en el respectivo proyecto, negocié con las autoridades correspondientes la asistencia a los posteriores talleres de actualización. Una vez que logré la anuencia para participar en calidad de docente que pretende actualizarse y a su vez investigar, asistí a las diferentes sedes en los tiempos y lugares señalados.

Conforme se desarrollaban los cursos, participé en las actividades programadas, al mismo tiempo que se hacían las observaciones pertinentes de acuerdo al objeto de estudio. La condición de observadora participante me permitió profundizar en las sutilezas y detalles que rodean la dinámica de los talleres; los comentarios, actitudes y motivaciones que se suscitaron y las acciones se desarrollaron de manera normal, sin sentirse condicionados por mi presencia en calidad de investigadora. La posición que asumí en los talleres fue idéntica a la de cualquier miembro del grupo. Este rol me permitió la comunicación abierta con los maestros de las diferentes Normales que

participaron en los grupos observados; así como con los conductores de los talleres y en algunas ocasiones con los coordinadores de la DGEByN.

Para facilitar la obtención de información se diseñaron algunos formatos que permitieron sistematizar los datos relativos a los diferentes tópicos que se abordaron.

Las jornadas de observación para cada taller fueron en horarios que oscilaron entre las 8:30 hasta las 20:30 horas durante las diferentes semanas.

Una herramienta que se utilizó de manera casi permanente fue la audiógrabadora. Siguiendo la recomendación de García (1998), el cassette a la mano no se consideró aún dato, se obtuvo la información que éste contenía por medio de la transcripción, para posteriormente interpretarla. Gracias a las grabaciones, se pudieron obtener las versiones completas de las sesiones de trabajo y posteriormente se hicieron los análisis correspondientes. También se utilizó la videograbadora, principalmente en los eventos de inauguración de los talleres y en algunos momentos considerados como significativos.

La duración del trabajo de campo permitió contrastar las inferencias preliminares de cada taller, encontrando una serie de confirmaciones y contrastes significativos.

3.3 Sujetos de estudio

El ámbito de aplicación del estudio fue regional, la población estudiada estuvo conformada por los docentes que asistieron a los talleres de actualización para el 3º, 4º, 5º y 6º semestres de la Licenciatura en Educación Primaria. En este sentido, la muestra fue incidental y se adoptó como una población de referencia.

Para realizar la recolección de los datos se utilizó la observación participante y la entrevista. En relación a la primera se llevó a cabo en cuatro períodos de una semana cada uno.

El primer período correspondió al primer taller para los docentes que atenderían las asignaturas del cuarto semestre, fue un curso regional llevado a cabo en la Ciudad de Durango en el mes de febrero de 1999, con la participación de los estados de Coahuila, Chihuahua y Durango; ahí se realizaron una serie de entrevistas con maestros que participaron en los diferentes grupos, para cada una de las asignaturas, con la finalidad de tener un primer acercamiento a los pensamientos e ideas de los docentes sobre el proceso que estaban viviendo, las preguntas se centraron principalmente en las impresiones y percepciones que tenían acerca del nuevo currículum y la organización de los talleres. Para no interferir en las acciones planeadas por los conductores, y a petición del coordinador general, las entrevistas se realizaron en los recesos. En este primer período se participó y se observó, de manera específica, el grupo que trabajó con la asignatura de Observación y Práctica Docente II.

El segundo período fue un curso estatal de actualización realizado en la Escuela Normal Rural "J. Gpe. Aguilera", en el mes de agosto de 1999. Participaron los docentes de las Escuelas Normales del Estado: "J. Gpe. Aguilera", "Lázaro Cárdenas del Río", "Centro de Actualización del Magisterio", "Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado" y la Escuela Normal Urbana "Carlos A. Carrillo". En este espacio se participó y se observaron los trabajos de la asignatura de Observación y Práctica Docente I. Este curso se impartiría a los alumnos de la segunda generación en los que se está trabajando el plan de estudios 1997.

El tercer período consistió en un curso regional de actualización desarrollado en la Cd. de Durango, Dgo; también en el mes de agosto de 1999, nuevamente participan docentes normalistas de los estados de Coahuila, Chihuahua y Durango; en esta ocasión, la actualización versó sobre los contenidos de la asignatura de Temas Selectos de Historia y la Pedagogía I.

El cuarto y último período de observación se realizó en el curso estatal de actualización que se llevó a cabo en el estado de Durango, del 24 al 27 de febrero del 2000 en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, la

participación y observación se realizaron en el grupo en el que se desarrollaba el taller de actualización sobre la asignatura de Observación y Práctica Docente IV.

Cabe aclarar que estos talleres iniciaron como respuesta a la necesidad de dar a conocer los contenidos de las asignaturas del plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria. La operación del nuevo plan comenzó en agosto de 1997 y concluirá en febrero del año 2001. Estos talleres son esporádicos, se realizan al inicio de cada semestre y no tienen relación entre sí por tratarse de asignaturas diferentes.

En estos espacios, se observaron situaciones generales: inauguración de los talleres, charlas informales desde el lugar de hospedaje hasta la institución sede, los horarios de entrada y salida, los comentarios en los pasillos y durante las horas de descanso y las relaciones e interacciones en los eventos sociales. Además, se recopiló el material de los discursos pronunciados por autoridades educativas nacionales y estatales.

Por las condiciones de los talleres, fue difícil hacer una entrevista amplia y profunda a los coordinadores de la DGEByN, sin embargo, en pláticas informales se pudo rescatar información valiosa para responder a los objetivos y preguntas planteados al inicio del trabajo.

En diferentes momentos posteriores a la realización de los talleres se entrevistó a 7 docentes y los directivos de la Escuela Normal Rural "J. Gpe. Aguilera", ubicada a 55 kilómetros de la capital del estado de Durango, por la carretera a Parral, Chihuahua. Los docentes entrevistados fueron aquellos que mostraron disposición y apertura para aportar la información que les fue solicitada.

3.4 Técnicas e instrumentos utilizados para el levantamiento de la Información

El levantamiento de la información consiste en "obtener datos, esto es, tomar de la realidad observada elementos que den cuenta de las acciones realizadas... es necesario congelar el evento y para ello hay que usar algún sistema de registro" (García, 1998:57). Para este caso las técnicas que se utilizaron para obtener la información fueron la observación participante y la entrevista.

La observación participante se logró gracias a la inclusión de la investigadora en el grupo como un elemento más, permitiendo recoger los datos del medio natural y estar en contacto directo con los sujetos observados; se pudieron extraer una serie de elementos que permitieron ir configurando las diferentes categorías de análisis.

De manera principal se rescataron algunas notas, "apuntes recogidos al vuelo en el transcurso de la interacción observada" (Hammersley y Atkinson 1994, en García, 1998:57).

La entrevista permitió recoger información sobre las creencias, actitudes, sentimientos y opiniones que los diferentes actores tienen sobre los talleres de actualización contrastando los puntos de vista que se emitían en las sesiones grupales; en forma más específica, sirvió para ampliar algunas ideas inconclusas o derivadas de las interacciones grupales de diferentes actores que participan en el proceso; este ejercicio de cierre se realizó una vez concluido el taller, es decir, en el centro de trabajo; aunque allí el ambiente era institucional, se trató de dar confianza y libertad para que los docentes entrevistados expresaran sus opiniones sin sentir presión o que dieran respuestas prejuiciadas. Al llevar a cabo cada entrevista se dio el tiempo suficiente para contestar cada cuestión e incluso se instó a los docentes, para que de acuerdo a su experiencia, ampliaran la información; estas entrevistas fueron grabadas, posteriormente se realizó la transcripción y en un segundo momento se regresó con los informantes para que contrastaran la información que habían dado y la

forma en la que se había interpretado, las entrevistas se organizaron a partir de los objetivos de la investigación.

Los instrumentos utilizados para la exploración de la dinámica grupal y recolección de los datos fueron las guías de observación, diarios de campo, guías de entrevista (estructuradas y semiestructuradas). En la obtención de datos primarios son fundamentales los comentarios y juicios expresados por los propios docentes, aquí se analizan las diferentes estrategias de actuación así como las posiciones manejadas por los actores, sus aportaciones y contribuciones, para finalmente analizar la información, hacer las inferencias y avalarlas con la información teórica.

Las guías de observación contemplaron aspectos generales como: organización y desarrollo de los contenidos, dinámica de trabajo, aprendizajes que se favorecen con el taller, materiales utilizados y formas de evaluación; se registraron las acciones que se iban suscitando; conforme se obtenía la información, se organizó en tres columnas en una hoja: aspectos manifiestos, latentes e inferencias.

El diario de campo se utilizó para recoger información sobre las observaciones que se realizaban, registrándose las explicaciones de los docentes, los comentarios, las posturas que tomaban, las hipótesis que manejaban, las inquietudes y sobre todo las impresiones personales que estas situaciones causaban; mediante este instrumento también se recuperaron situaciones como actitudes, reacciones, predisposiciones, expectativas, etc. En general se capturó el clima general del aula.

Conforme se desarrollaba la observación se fueron anotando aspectos relacionados directamente con el propósito central de la investigación, en correspondencia con cada una de las subdimensiones. Aunque en un primer momento fue una observación directa, sin objetivos precisos, orden o planificación previa, poco a poco se fueron identificando y sistematizando los puntos a observar, registrando los tiempos, los eventos, las conductas, las actividades; utilizando los códigos que poco a poco fueron emergiendo. Con la observación en las aulas se logró recuperar una gran cantidad de información

de los diferentes actores involucrados, además, permitió ir estructurando el guión de las entrevistas.

A los talleres que se asistió, correspondían a diferentes asignaturas, con la intención de obtener el mayor número de opiniones y puntos de vista en la medida de lo posible, se buscó interactuar con el mayor número de participantes en lugar de centrarse en "informantes clave", esta estrategia vino después, con las entrevistas. Las ventajas de este tipo de acercamientos permiten contrastar la diversidad de formas de pensar y de actuar, establecer contrastes significativos, construir redes de relaciones, conocer la mecánica de trabajo, interpretar desde los actos mismos las intenciones latentes de los participantes. Así, los datos obtenidos en el levantamiento presentan la información en bruto; esto implica que después "se tienen que organizar para que empiecen a decir algo relativo al evento estudiado" (García, 1998:57).

3.5 Estrategias para el análisis

Al tener la información proporcionada por los sujetos mediante los diferentes instrumentos y después de leer y releer e incluir aspectos que en algunos casos se habían dejado a la memoria, se empezaron a organizar los registros y materiales escritos y se clasificó la información.

En primer lugar a las categorías se les asignaron etiquetas que subsumían información sobre una dimensión específica de cada tema abordado (Tabla 1).

Para facilitar la identificación de los registros se emplearon diferentes colores y se asignó una clave a cada categoría, esta estrategia permitió la ubicación y clasificación de la información.

El análisis implicó acciones básicas que fueron desde el ordenamiento de la información, la reducción de datos, la manipulación y la transformación; hasta la obtención y verificación de conclusiones.

Tabla 1. Forma en que se asignaron los códigos a las diferentes categorías

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	CÓDIGO	COLOR
Intenciones latentes	Las intenciones latentes de los talleres de actualización	IL	Morado
Reforma curricular	Un nuevo currículum para las Escuelas Normales	NC	Amarillo fuerte
	El docente frente al nuevo currículum	NDFNC	Amarillo pálido
	Nuevo currículum – mismo docente El modelo de enseñanza...	NCMD ME	Amarillo limón Rosa fuerte
Profesionalización	Importancia de la actualización...	IA	Rosa pálido
	Los contenidos que en los talleres de actualización se trabajan...	PCC	Rosa fosforescente
	Formas de participación...	FP	Verde fuerte
Organización	La metodología...	MET	Verde pálido
	Desempeño de los conductores	DC	Verde esmeralda
	Acciones que de forma paralela...	AP	Verde fosforescente
	Relaciones que entablan...	RQE	Café oscuro
Los docentes	Expectativas.....	EXP	Café pálido
	Opiniones...	OP	Negro
	Exigencias...	EXI	Gris
Dificultades	Relaciones de poder...	DRP	Azul marino
	Autoridad...	AU	Azul pálido
Resultados		RES	Rojo

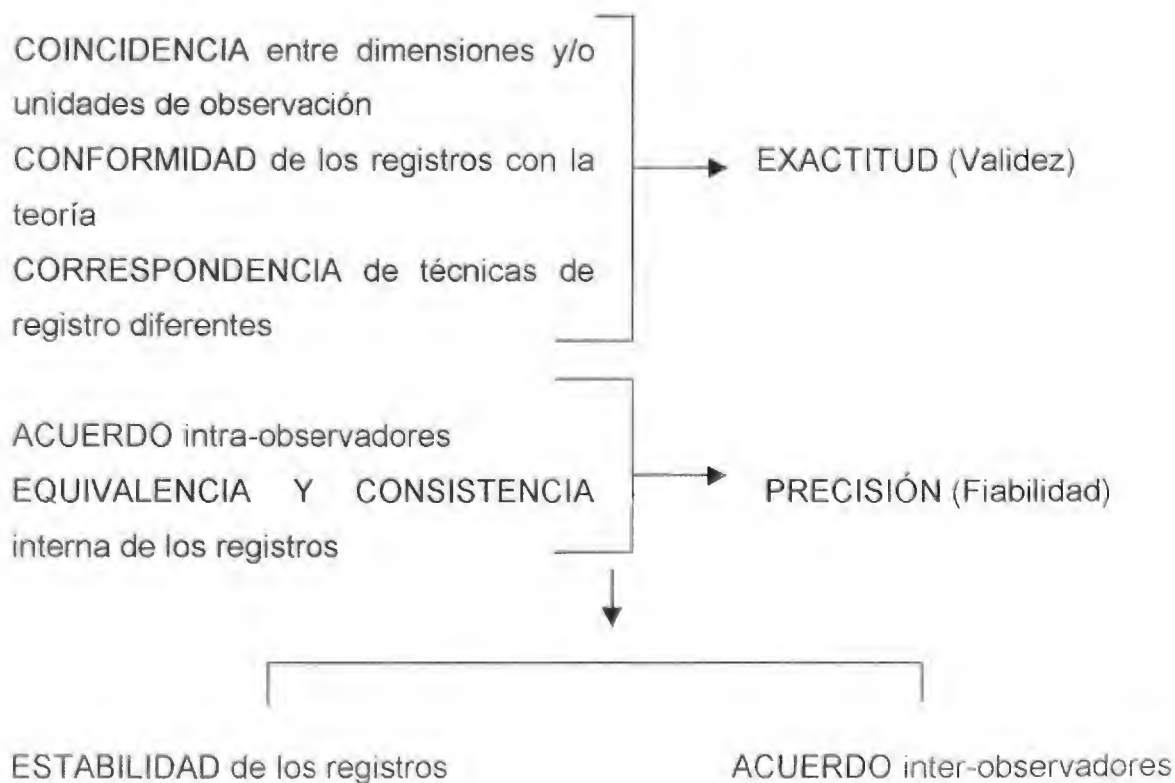
Para realizar el análisis se recurrió a las siguientes estrategias:

- a) En primer lugar se codificaron y ordenaron los datos de acuerdo a las categorías, esto permitió una primera distribución de la información.
- b) Enseguida se relativizaron los descubrimientos por medio de una triangulación de información obtenida por diferentes informantes y fuentes.
- c) Se realizaron cortes temporales, de acuerdo a la información obtenida en cada uno de los talleres.

- d) Se elaboraron matrices y mapas conceptuales para sintetizar los hallazgos.
- e) Se contrastaron las evidencias empíricas con los supuestos teóricos revisados.
- f) Finalmente, se realizaron las inferencias, para proceder luego a la elaboración de las conclusiones.

3.6 Validez y fiabilidad

Los criterios de validez y fiabilidad de la investigación se orientan por las sugerencias propuestas por Tójar (1993:18), según se aprecia en el esquema que se presenta a continuación:



Esquema 2. Síntesis de los elementos que dan validez y fiabilidad a una investigación (Tojar, 1993:18)

La primera parte del esquema hace referencia a la validez de la investigación, en este caso se trató de confirmar la validez aparente de la información derivada de las entrevistas con los informantes, estas ideas se contrastaron posteriormente con la información que arrojaron los instrumentos. Este contraste permitió sopesar la recurrencia de los hechos para finalmente contrastarlos con diversos aportes teóricos. De esta manera estaríamos refiriéndonos a la triangulación, que implica:

Reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema, implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo y en varios momentos- utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos (Pérez, 1994: 81).

La fiabilidad que aparece en la segunda parte del esquema se relaciona con la cuestión de la elaboración de los registros descriptivos y la posible replica de los resultados, que pueden ser inferidos por otros investigadores en situaciones similares a las prevalecientes en el presente estudio, esto implica la probabilidad de encontrar explicaciones similares sobre el mismo fenómeno.

Por medio de la observación de estos dos criterios se buscó dar mayor rigurosidad a la investigación y obtener conclusiones pertinentes, es decir, construir un retrato coherente con la realidad estudiada.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO

El propósito del este capítulo es presentar los hallazgos de los talleres de actualización en los que se llevó a cabo la investigación. Los datos obtenidos se organizaron en categorías y subcategorías, en donde se desarrollan una serie de elementos teóricos, empíricos y las inferencias a partir de los dos procesos anteriores.

La información se procesó siguiendo un orden deductivo; se inicia con las implicaciones de la reforma curricular para los docentes; posteriormente se trata el tema relacionado con la profesionalización que se está alcanzando con los talleres de actualización. Un punto más que se desarrolla, corresponde a la organización que ha tenido este evento y cómo es que los maestros han reaccionado ante él. Se detallan las dificultades más sentidas y se anotan los resultados oficiales que se dan a conocer como parte sustantiva de los avances, a un tiempo considerable de haber iniciado la reforma curricular. Se finaliza con una serie de reflexiones ligadas directamente con las interrogantes y los objetivos que dieron origen a la investigación.

4.1 Los docentes de las Escuelas Normales y la reforma curricular



Figura 1. Evento de inauguración para los talleres de las asignaturas del sexto semestre. Auditorio de la Escuela Normal del Estado de Durango

Vivimos en tiempos peligrosos; un tiempo de riesgo, un tiempo de lucha, un tiempo de esperanza (McLaren, 1984). Esto exige al docente estar alerta sobre las implicaciones de su trabajo. En estos tiempos, los docentes ya no están tan confiados en los discursos retóricos ni en los currículum prescritos; ni en la serie de orientaciones que deben seguir para desarrollar su práctica docente. Los maestros, cada vez más, adoptan una actitud de cuestionamiento producto de su interés por hacer una lectura más crítica de la realidad educativa, como se aprecia en el siguiente comentario, esta situación coloca a los docentes en una posición problemática cuando se enfrentan a una reforma curricular.

La reforma curricular implica una reorganización pedagógica en donde los docentes debemos estar alertas con las implicaciones y las intenciones que el curriculum pueda tener... influyen los intereses políticos, sociales, económicos que son el marco que acompaña toda reforma.

En la actual reforma de las Escuelas Normales subyacen una serie de condicionamientos de tipo social, económico y político. En el terreno social se exige un nuevo perfil docente (tanto de los maestros en servicio como de los que egresarán con el enfoque del plan de estudios vigente) que responda, a las demandas cada vez más crecientes de la población: nuevas actitudes y habilidades que se manifiesten en una práctica de calidad, pertinentes a los diferentes contextos, y sin perder de vista los perfiles de desempeño derivados de la globalización. Los docentes debemos tener presente que la sociedad exige resultados escolares óptimos como la mejor vía para garantizar la competitividad laboral de las nuevas generaciones en los mercados nacionales e internacionales.

La dimensión económica está vinculada con la preparación de los formadores de docentes para que sean ellos quienes participen en el diseño y operen el nuevo curriculum orientado a fortalecer competencias básicas. Al interior del Subsistema de Educación Normal, esto permitirá ahorrar recursos de todo tipo, además de convertir a los docentes en multiplicadores eficaces de los nuevos enfoques y contenidos.

Los aspectos políticos están presentes, puesto que el programa para la Transformación de las Escuelas Normales responde a los intereses del proyecto globalizador cuyo eje articulador son las competencias profesionales didácticas traducidas en una fuerza de trabajo altamente calificada, quizá, en detrimento de las formas de pensar de los individuos.

El perfil de egreso para la Licenciatura en Educación Primaria pone énfasis en cinco campos deseables: "habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela" (SEP, 1997a:31). En suma, se pretende que

los docentes interioricen las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que los lleven a una adaptación inmediata a las condiciones de los centros escolares. Esas exigencias reflejan el interés de los planeadores por convencer a los docentes para que tomen parte activa en el asunto de la calidad educativa. Esta situación se considera positiva, sin embargo, no se consideran otros aspectos que contribuyen a la formación integral del ser humano, es decir, otras alternativas educativas congruentes con la demanda del sistema económico que pudiera implantarse a futuro en nuestro país; competencias como: aprender de la práctica, establecer y mantener relaciones interpersonales duraderas, percepción de los afectos, explicitación de supuestos y confrontación de los mismos, trabajo en equipo, convertir la acción cotidiana en fuente de conocimiento y control racional de su comportamiento social, etc., pueden ser alternativas reconocidas que se pongan en práctica para coadyuvar a la formación integral (Bazdresch, s/f).

El perfil de egreso señalado en el plan de estudios para las Escuelas Normales pretende influir en los cambios educativos deseados y sobre las políticas orientadas a la formación de recursos humanos que respondan a las expectativas del entorno globalizador.

Este perfil de egreso, es considerado como el eje, a través del cual, se podrán cumplir las expectativas sociales, económicas y políticas planteadas por el Estado.

Por otro lado, la reforma adquiere diversos significados para los formadores de docentes, mientras que para unos, es parte de la formación permanente, para otros, significa la adquisición de nuevas técnicas y procedimientos para realizar la tarea docente en el marco de la modernidad, para algunos más, es la presentación de las normas y criterios a los cuales se tendrán que sujetar en el futuro respecto a la operación de los nuevos planes y programas de estudio. Desde las perspectiva de los docentes de las Escuelas Normales la reforma:

— Es una condición ineludible del ser humano.

- Es producto del avance en todos los ámbitos, los docentes no podemos estancarnos, debemos estar actualizándonos constantemente, esto nos permite no rezagarnos en nuestro trabajo y además ser congruentes con la realidad en la que estamos viviendo.
- Significa una nueva adaptación curricular, una movilidad en tus esquemas, una aprehensión de nuevas técnicas, metodologías y conceptos.
- Te lleva a una nueva adaptación curricular, por lo tanto tienes que conocer los nuevos lineamientos y programas de estudio, puesto que de éstos se desprenderán las nuevas exigencias institucionales.

No obstante que la reforma implica una reconversión pedagógica de los esquemas de intervención docente; un cambio hacia las funciones laborales y de organización, además de mayor dominio conceptual y curricular, los alcances de dicho cambio pueden estar condicionados por las expectativas implícitas de los planeadores y administradores del curriculum, de modificar sustancialmente los resultados educativos. ¿Quién no dice que las reformas educativas esconden una descalificación del trabajo que han venido realizando los profesores? De tal suerte, los cambios que se proponen pueden aceptarse de manera pasiva y docil, o por el contrario, se oponga una resistencia aparente o una actitud radical de rechazo, tal como lo manifiestan los formadores de docentes:

- La modernidad avanza y trae consigo una serie de reformas, en este caso corresponden al curriculum de las Escuelas Normales, a los docentes no nos queda otra, más que sujetarnos a las nuevas disposiciones.
- Por disposiciones oficiales hay que implementar los cambios de planes y programas, sin embargo, los mecanismos que se utilizan son cuestionables, pues todavía no se abandona el esquema paternalista en donde todo ya se nos da hecho.
- Considero que los cambios son inobjetables, pero lo que ahora se propone responde a la fundamentación de una corriente teórica que, de acuerdo con mi punto de vista, riñe con la ideología de nuestro país, está fuertemente influenciada con la corriente económica de la globalización, situación que a las mayorías está perjudicando.

El imaginario que pueden asumir quienes estructuran, organizan y coordinan la reforma, tienen un impacto en las formas subsecuentes de actuar de los operarios del nuevo plan de estudios.

En el caso concreto de la reforma curricular para las Escuelas Normales en su línea específica de actualización, se percibe un interés por hacer que los docentes dominen un nuevo curriculum bajo procedimientos convencionales que garanticen su reproducción fiel en las aulas. A través de las diversas acciones y declaraciones de los planeadores y organizadores del programa de actualización, la propuesta de reforma, se plantea como la mejor alternativa para superar las deficiencias en la formación previa de los formadores de docentes y como la vía de proyección hacia el futuro del Subsistema de Educación Normal; todos deben ajustarse a ella y reproducirla de la manera más íntegra posible.

Sin embargo, los docentes, de acuerdo con Husén (1989), cuestionan que esta innovación que se presenta no es un proceso acumulativo mediante el cual un nuevo elemento se añade a un sistema existente, sino una modificación exigida a la totalidad de ese sistema.

En apariencia el nuevo curriculum surge del análisis del plan de estudios 1984, sin embargo, este análisis en la mayor parte de sus componentes se encamina a la descalificación. Por esta razón vale la pena detenernos en este punto y preguntarnos: ¿Cuáles fueron las fallas reales de los docentes, administradores y los planeadores del curriculum anterior? El reconocimiento de los errores de todos y de todo, es el mejor camino para evitar repetir la historia, como afirma (Bachelard, 1984:15), "al volver sobre un pasado de errores se encuentra la verdad en un verdadero estado de arrepentimiento intelectual", situación que debe ser aprovechada de manera positiva considerando las opiniones de todos los involucrados. Al respecto uno de los docentes afirma:

Considero que las reformas son muy radicales, se tira por la borda toda la experiencia del docente adquirida con el otro plan o los otros planes de estudio, y se inicia prácticamente de cero, ahora ya nada de lo anterior se retoma, las indicaciones nuevas son éstas, éste es tu programa, éstos son los contenidos, en

éste tiempo deber terminar, se te evaluará dentro del programa de seguimiento, reúnete en academia, planea de la mejor forma posible, optimiza los recursos...

Como se advierte, los maestros al someterse al proceso de cambio, llevan predisposición, producto de su experiencia, de su historia académica, de su acervo cultural, del conocimiento de las materias que han impartido y de las creencias o valores sobre la cultura de la profesión magisterial. Este conjunto de rasgos de la profesión docente se convierten en perspectivas, expectativas y actitudes que matizan la actualización y le dan un significado particular en función de los intereses de cada docente. Invariablemente esta diversidad de mentalidades repercute en las actividades que se llevan a cabo en el intento por aprehender los fundamentos de la reforma. Estas experiencias previas, influyen en el nivel de logro de las acciones que se tienen planeadas, o bien, las expectativas individuales y grupales pueden rebasar las posibilidades de la oferta de actualización. Todo depende de la evaluación que cada uno va realizando, y aunque la actualización incorpora una visión normativa y prescriptiva, los maestros no pueden dejar de contrastarla con su práctica, para ello, hacen uso de su relativa autonomía, en el reto de dar significado a los contenidos de las asignaturas. Finalmente, la orientación y sentido de lo que se enseña depende del marco teórico de referencia y de su experiencia docente cotidiana, según se percibe en el siguiente comentario:

Este currículum, aunque está avalado en corrientes nuevas, sigue siendo muy prescriptivo, se precisa con mucho énfasis el perfil de egreso de los estudiantes, en cada asignatura aparecen los bloques de contenidos, las orientaciones didácticas, los criterios de evaluación, los tiempos designados para cada actividad, más que constructivista, se orienta más por los enfoques conductistas que son la base del paradigma de competencias básicas.

Los cambios curriculares implican para los docentes la necesidad de aventurarse en un escenario pedagógico incierto, complejo, imprevisible y conflictivo. Se pide reacomodar los esquemas y reordenar los procesos didácticos con nuevas estrategias de trabajo y nuevos materiales; además, los

cambios deben ser acompañados de un pensamiento orientado hacia la reflexión y acción; concebir al profesor que se forma de una manera diferente dentro de su propia realidad educativa. Para lograr un resultado eficaz hay que romper con las inercias y los vicios; todo cambio implica revolución, una revolución que hay que asimilar, el reto del cambio exige reorientaciones conceptuales e ideológicas y de modificar las relaciones con lo aprendido en el pasado. En suma, se pretende que se transforme radicalmente la cultura académica.

Aunque en reiteradas ocasiones, en el discurso, se pide al docente innovación didáctica, lo que realmente se pretende, es una adaptación pasiva a los cambios que se proponen, situación que provoca un conflicto en los docentes puesto que por un lado:

Los individuos deben estar preparados para hacer frente a las exigencias de las situaciones sociales que se presentan, con el fin de desempeñar sus papeles de forma adecuada, sin embargo, también deben contar con criterios y objetivos personales para poder desarrollar creativamente sus papeles. Sin capacidad para la adaptación, las personas se hunden y sin la habilidad de adaptar los papeles a su personalidad, pierden su identidad (Husén, 1989:1162).

La actualización se considera como una ventaja para el buen funcionamiento del Sistema Educativo, pero no se han considerado las distintas reacciones que provocan los contenidos de los nuevos programas en los operarios del nuevo plan, en función de sus expectativas, intereses, disposiciones, posibilidades, etc., ¿Hasta dónde se actualiza únicamente en el diseño del curriculum base y no se analizan las posturas y los fundamentos epistemológicos que sustenta la nueva propuesta? ¿Los cambios en los paradigmas filosóficos, o la política que los respalda? ¿Quién asegura que la propuesta cumple con las expectativas de todos los docentes? ¿En qué filosofía se sustenta el nuevo curriculum? ¿Cómo se evaluará la eficacia y pertinencia del manejo de los programas? ¿Cuáles son los intereses reales que subyacen a

la reforma? La propuesta es homogénea a sabiendas de que se atenderán poblaciones de docentes distintas.

Cuántas veces nos hemos preguntado el por qué del fracaso de los planes y programas de estudio en las Escuelas Normales. Las hipótesis que se manejan se encaminan a cuestionar la teoría que los sustenta, la metodología que se utiliza para reproducirlos, el modelo teórico y práctico en que se basa el programa de actualización que se implementa para dar a conocer los cambios, los materiales que se emplean, los tiempos en que se da la actualización, las condiciones del contexto en donde se aplica, los intereses y expectativas de los docente que se actualizan y una serie de posibles explicaciones que justifiquen los débiles resultados de dichos planes y programas. Pero son pocos los supuestos que cuestionan la labor del docente como responsable directo del poco éxito de las reformas, tal vez, esta situación sea producto de una resistencia fundamentada en las convicciones teórico-prácticas de los docentes en contra del curriculum que no cumple con las expectativas para la formación de los nuevos docentes.

El significado personal que el docente le asigna al nuevo curriculum, la manera como lo interiorice, la disposición, las actitudes, los conocimientos previos, son indicadores que intervienen de manera positiva o negativa en el nivel de éxito de la reforma.

Considero que la reforma está bien organizada y estructurada, pero los maestros no la han aceptado totalmente, no están convencidos, no tienen un conocimiento profundo de sus fundamentos, alcances y objetivos, no hay actitudes de aceptación en todos ellos. Los docentes que han estado participando en los talleres de actualización, se han relacionado pero no de una manera interactiva con los sujetos y elementos que intervienen en el proceso, todo esto hace suponer que la marcha del nuevo curriculum se enfrenta a serias restricciones que condicionan de manera desfavorable su operacionalización.

En el proceso de actualización se corre el riesgo de que los docentes al no haber asimilado los aspectos teóricos que sustentan la nueva propuesta, recurrirán a su experiencia previa, es decir, a su conocimiento y vivencias

anteriores. De esta manera, incorporarán los métodos nuevos dentro de esquemas ya establecidos (Greybeck; Moreno y Peredo s/f). Cada maestro actuará bajo sus creencias filosóficas y didácticas, impondrá su propio estilo y enmarcará su práctica en su realidad socio-educativa.

Cierto es que la actualización y superación se ha orientado a la capacitación de los profesores para la operación de los nuevos planes y programas. Sin embargo, no se privilegia la adquisición de nuevos y mejores conocimientos o estrategias pedagógicas que les permitan innovar en su práctica cotidiana; se pretende que sean innovadores a partir de las sugerencias que ya están elaboradas. (Se pueden consultar los programas de cada asignatura para comprobar lo específico de las sugerencias que se hacen).

Las percepciones calladas de los profesores, tienen un peso grande en la interiorización y posterior práctica del enfoque y contenido del plan de estudios que está en marcha. En este proceso de actualización se perciben las relaciones asimétricas que denotan el poder jerárquico, sobre todo, en la forma de organizar, presentar y/o desarrollar las diferentes actividades en los talleres, además, se ha ejercido un fuerte control y cierta forma de imposición organizada en el sentido de implementar, como recompensas, una serie de estímulos a quien mejor cumpla con las tareas desarrolladas en los talleres de actualización.

Estrategias como los programas de seguimiento, las reuniones de academia, SEPa Inglés, talleres de actualización, entre otras; aparecen aparentemente con la intención de dar respuesta a la problemática de la calidad educativa, pero en sus formas de materializarse han provocado en los docentes sensaciones de angustia por las implicaciones y las formas de llevarlas a cabo. En esta dinámica, se ha colocado a los docentes en un papel de profesores estudiantes: se ven obligados a reaprender, ajustarse a lo nuevo y comprender las nuevas formas de visualizar la práctica docente; estas exigencias hacen que los participantes reaccionen de diversas formas, en ocasiones manifestando abiertamente su resistencia a las contradicciones que

detectan, otras ocasiones, hacen críticas y protestan cuando ven amenazada su autonomía o se coarta su creatividad. Ante estos intentos de control los docentes despliegan sus habilidades para responder y asumir una posición contestataria, hasta cierto punto natural, ante la incertidumbre que les produce lo que están conociendo.

En este proceso también se aprecian una serie de reglas implícitas que estructuran la rutina (Giroux, 1987). En estas condiciones se aprende a sobrevivir, a ser paciente, a aceptar las evaluaciones de los demás, a competir, a aceptar los niveles jerárquicos, a aceptar el curriculum, a comportarse de una manera específica, se aprende qué comportamientos son, o no, aceptables y qué actitudes y comportamientos conducen a recompensas o bien a sanciones.

Bajo esta perspectiva, se puede esperar que las sutiles formas de ejercer el control general en los talleres de actualización tienen la intención oculta de reproducir la ideología dominante, para convertir a los docentes, según Giroux (1987); en agentes de reproducción cultural, con la falsa ilusión de que están respondiendo en forma positiva a las exigencias del entorno. Pero en la realidad, los formadores de docentes constituyen un grupo de agentes intelectuales con una ideología crítica y autoconciente que les permite descubrir las imágenes y contenido del discurso que se esconden detrás de todo el proceso, conservan en su memoria, aquello que es funcional de acuerdo a su propia manera de interiorizar los saberes mediante un diálogo entre colegas que les permite confrontar de forma permanente sus propias convicciones.

La discusión y análisis desarrollados hasta este punto, permiten afirmar que el propósito original del programa: "que los profesores se informen de manera suficiente y oportuna sobre los fundamentos, orientaciones, contenidos y enfoques de las asignaturas que imparten, de tal forma que adquieran los elementos para aplicar de manera eficaz los programas de estudio" (SEP, 1997a:24), está aún lejos de alcanzarse, porque este proceso ha sido muy fragmentario; se ha presentado la parte del curriculum que se quiere que todos los docentes conozcan, pero se han ocultado deliberada o subrepticamente, los

aspectos epistemológicos que son fundamentales para entender el soporte de la reforma. A estos principios básicos, los docentes no han tenido acceso.

4.1.1 Un nuevo curriculum para las Escuelas Normales

Por disposiciones oficiales, a partir del ciclo escolar 1997-1998 se puso en marcha en todas las Escuelas Normales del país un nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria. La actualización se asume como requisito indispensable para que los docentes se involucren como instrumentadores eficaces de los programas. Para que la actualización funcione se requiere que se actúe conscientemente, al mismo tiempo, se requiere del reconocimiento del valor cualitativo que tiene; sin embargo, al respecto uno de los docentes opina:

Yo no veo la actualización como una necesidad personal, la considero como necesidad institucional, los cursos de actualización no me han permitido reflexionar sobre lo que he venido haciendo, me están imponiendo un programa en el cual yo sí puedo proponer, reflexionar, pero sin salirme de él. No me siento involucrado de manera consciente, siento que tiene más tintes políticos y económicos que una necesidad real de calidad educativa. ¿Cómo es posible que hasta ahora se hayan tomado las medidas necesarias para hacer los cambios en las Escuelas Normales?, si la modernización educativa inició desde hace mucho tiempo, los docentes a nuestra manera, tuvimos que renovar los contenidos de los programas anteriores, no pensarán que todavía estábamos trabajando en las escuelas y enseñando a los muchachos a que practicarán la lectura y la escritura con el método global de análisis estructural; tuvimos que hacer cambios, los mismos que haremos, de considerarlo necesario.

Las políticas de actualización para los docentes de las Escuelas Normales no parten del análisis de sus necesidades, este proceso está íntimamente ligado a las exigencias didácticas y teóricas del nuevo curriculum, pero no a las expectativas y deseos de los formadores de docentes.

Para asumir el aprendizaje, con relación a los cambios curriculares que se les presentan, los profesores deben reconocer la necesidad de aproximarse a un conocimiento que se les está presentando como nuevo, a partir de la definición del currículum actual. De esta forma, se corre el riesgo de definir acciones en el vacío. Este proceso se concreta cuando se es capaz de contextualizarlo en una realidad específica, de acuerdo a la posición en una institución que tiene sus normas de funcionamiento y necesidades concretas, con una planta docente a la cual se tiene que convencer de nuevas formas de organización y control.

Aunque en los contenidos que se trabajan en los cursos de actualización viene implícita la enseñanza de nuevas relaciones entre los docentes y los directivos; entre la planeación y la ejecución. y los materiales de apoyo, los docentes tienen esquemas conceptuales que les resulta difícil abandonar, éste es un proceso que se va dando de manera paulatina, pero mientras ocurre, los costos académicos pueden ser muy altos, por las improvisaciones en la organización, las imprecisiones curriculares, los supuestos administrativos, las creencias institucionales, etc.

En la actualización no únicamente se reproduce el conocimiento útil que los docentes habrán de utilizar en las aulas, los docentes no son receptores pasivos de los mensajes que se transmiten en los talleres. Lo que producen los docentes es una reinterpretación en donde se da una aceptación parcial del currículum, según ellos:

- El programa establece normas, juicios, reglas, criterios que regulan el proceso, pero en cada una de las aulas en donde los docentes nos actualizamos, se dan resistencias, rechazos, que alejan al programa de sus pretensiones originales.
- En la escuela tuvimos que hacer algunos ajustes a los programas, "la asignatura se llama Observación y Práctica Docente", los maestros de las escuelas primarias no aceptan ser observados; además que tuvimos que mandar a todos los alumnos a las prácticas, porque no completábamos de maestros en la escuela.

De acuerdo a la visión de una de las coordinadoras de la SEByN lo que justifica la puesta en marcha del nuevo currículum son las necesidades educativas, los avances en todos los órdenes, las expectativas de algo mejor y las exigencias de una nueva política educativa.

Las implicaciones que tiene el cambio de planes y programas de estudio van ligadas directamente a la necesidad de un nuevo perfil de egreso de los futuros docentes, de un nuevo enfoque en la educación, de la adquisición de un nuevo bagaje cultural de parte de los formadores de docentes y sobre todo de una modernización de la práctica docente.

El currículum actual que viene a sustituir al plan de estudios de 1984, aparece en un momento crítico de la realidad económica y política de nuestro país. Estas situaciones las expresan los docentes a través de las siguientes conjeturas:

- El nuevo currículum está enmarcado dentro de la corriente constructivista, por tanto no se abandona el enfoque positivista de la educación... habrá que esperar los resultados, pero a estas alturas es muy arriesgado,
- La situación económica del país exige aprovechar al máximo los recursos, esto trae como consecuencia la no-simulación en los sistemas educativos, ahora si hay que "producir" aprendizajes rentables a los intereses de la industria.
- La ola globalizadora trajo consigo la obligación de reorganizar el Sistema Educativo, esto impacto de manera directa en las Escuelas Normales, que ahora se ven envueltas en una reforma integral que exige calidad en sus servicios.
- La educación tiene que responder a las exigencias del orden mundial, somos parte de la ola globalizadora, por tanto la educación debe ofrecer estándares de calidad que garanticen la competitividad de los estudiantes.

En palabras de Giroux (1995), currículum significa: una introducción a, una preparación para, una legitimación de, unas formas particulares de vida social y una formación de una constelación particular de valores que son cruciales para la construcción de un orden social específico, tal como lo asume uno de los docentes:

Con la modernización educativa, las Escuelas Normales se estaban rezagando, este curriculum permite preparar a las nuevas generaciones para las nuevas formas de vida social.

El curriculum conceptualizado como la configuración y organización de los actores, elementos y aspectos que inciden en el hecho educativo, cuyo objetivo primordial, a partir de las necesidades sociales, se traduce en la programación, operacionalización, control y ordenación del proceso educativo.

Este nuevo curriculum ejerce en el profesor una sensación de dominio combinado con dosis de incertidumbre al verse en posibilidades de ser evaluado; se perciben signos de resistencia ante la novedad y el apego a los cursos ya establecidos; además el profesor refleja la insatisfacción por ver reducidos sus márgenes de participación como actor central en el proceso educativo, así lo experimenta uno de los docentes:

Con el nuevo curriculum siento una nueva dominación, una nueva colonización, pero sobre todo lo veo con mucha sospecha, en comparación con la actualización anterior, a este programa le están inyectando muchos recursos (sólo faltan los recursos económicos a los catedráticos) esa sospecha se desprende de lo prescriptivo que aparecen los programas, es cierto que hay un buen margen de flexibilidad, pero si todo ya está hecho, y además esto que estamos haciendo se evaluará 1º. por medio de las academias, 2º. de la institución, 3º. de las comunidades en donde se realicen las práctica y 4º. a nivel nacional a través de los programas de seguimiento, pues entonces el margen de flexibilización se reduce.

En el discurso, el curriculum se presenta como una alternativa viable para lograr mejorar la labor educativa, situación que sin duda se está logrando, pero una serie de interrogantes hechas por los docentes cuestionan la buena voluntad del mismo:

- ¿A qué intereses está respondiendo el nuevo curriculum?
- ¿Se nos quiere capacitar para ser buenos operarios de programas?
- ¿Quieren realmente preparar a los docentes para evitarse futuras derramas económicas en volver a capacitarnos?

- ¿Se pretende que los nuevos docentes tengamos un dominio de competencias básicas que nos permitan empleabilidad y readiestramiento posterior o permanente?
- ¿Se tiene el firme propósito de preparar sólo cuadros técnicos?

Estas dudas demuestran cierta desconfianza respecto al nuevo curriculum; dichos recelos tienen relación directa con lo expresado por Ghiraldi (1993), respecto a la utilidad de la renovación de los esquemas de trabajo de los docentes:

La definición misma del caudal de conocimientos y de habilidades que la escuela debe desarrollar... parece que sólo se planteará en relación con su inmediata aplicación en el mundo de la producción. O también por conseguir una calidad formativa más elevada que nace de la preocupación por mejorar la competitividad económica... considerando a los docentes como meros soldados bien formados.....

Por tanto, el curriculum en cuestión, no satisface de manera plena las expectativas de todos los docentes, en este sentido, toman posturas que van desde una resistencia crítica, hasta una aceptación y/o docilidad aparente, ésta última actitud, es proclive al disimulo, se acepta lo que se les informa pero en su interior persiste la sensación de insatisfacción y aún rechazo a las nuevas disposiciones curriculares.

4.1.2 El formador de docentes frente al nuevo curriculum

La posición que el docente asume frente al nuevo curriculum depende en gran medida de la formación inicial y permanente que haya tenido, pero también depende de la forma en la que se le esté conceptualizando por quienes organizan las acciones de actualización.

Hablar del docente implica referirse a un ser humano con valores, creencias y hábitos, con una visión particular de las cosas, con saberes y apreciaciones muy disímbolas y considerado por muchos como pieza clave de

la estructura que conforma el sistema educativo. Teóricamente se han establecido diferentes modelos o enfoques en los que se plasman las características ideales bajo las que deben ser preparados los docentes.

El maestro, además de dominar el currículum, de aplicar una metodología, de cumplir con un rol asignado por la escuela y la sociedad, tiene una vida propia, una historia que se desarrolla en un contexto particular y que no deja de influir en su desempeño.

Las diferentes concepciones bajo las que se actualiza a los docentes, dejan fuera al docente mismo, no lo consideran como un intelectual capaz de proponer formas de organizar y administrar su labor docente; no se ha considerado que el docente pueda y deba ser investigador de su propia práctica, por medio de una acción reflexiva, en forma individual o en grupo. Este tipo de investigación puede partir de los problemas que tiene que enfrentar el docente, recopilando información suficiente, analizándola, y realizando los cambios necesarios en base a sus hallazgos.

La observación y la valoración de la enseñanza son otras herramientas que facilitan datos al profesor, sobre los que puede reflexionar para favorecer el aprendizaje de los alumnos; la reflexión individual, sobre la propia práctica, puede mejorarse con la observación y punto de vista de otros. Cuando es bien intencionado, puede ayudar a la autorreflexión detectando fortalezas y debilidades de la práctica docente.

Los maestros deben involucrarse en tareas de desarrollo curricular y diseño de programas; los adultos aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o han de resolver un problema específico. Además, los docentes, por estar próximos a su trabajo, tienen una mejor comprensión de lo que se requiere ser mejorado, se hacen conscientes de las necesidades y exigencias de la sociedad, estas experiencias favorecen su capacidad de reflexionar.

El docente, en pleno siglo XXI, debe caracterizarse por ser intelectual, investigador, propositivo, con una visión prospectiva de su práctica cotidiana, estrategia didáctica y no solamente un moderno técnico de la educación. Dentro

de las nuevas tendencias de modernización, teóricamente se reclama la participación activa por parte de todos los actores que intervienen en el campo de la educación. El docente debe ser receptivo a la diversidad en las ofertas de preparación, innovación, intercambios académicos, autoestudio, desarrollo de competencias básicas y habilidades específicas; asumir una nueva visión de los valores implícitos en la educación permanente.

Entre la realidad del ser docente y los modelos teóricos, existe una distancia muy importante. En la realidad, el docente aspira a ser un profesional de la educación, dispuesto a prepararse de manera constante para poder enfrentar los retos que su práctica le exige, participa de manera activa, reflexiona sobre su quehacer docente, propone nuevas estrategias metodológicas, mantiene un diálogo abierto con sus compañeros, conoce la diversidad de prácticas y la suya propia, tiene un dominio tecnológico, analiza e investiga constantemente su propia práctica que lo lleven a una mejor comprensión de la misma. En lo que corresponde a la teoría, los perfiles del docente no están contemplados desde una perspectiva integradora que incluya su personalidad, mediada por las condiciones sociales, culturales y laborales en que está inmerso.

Carr y Kemmis (1986; en Grundy, 1991) señalan los aspectos relacionados con el conocimiento, el control y la acción: a) las actitudes y prácticas de los profesores deben llegar a basarse más firmemente en la teoría y la investigación educativa; b) debe ampliarse la autonomía profesional de los docentes y, c) deben ampliarse las responsabilidades profesionales de los profesores, tal como ellos lo perciben:

Los maestros no somos todo un saber teórico, ni todo un saber científico, pero sí podemos combinarlo con nuestro saber práctico, en nuestro saber se complementan, pero en estos cursos se trabaja mucho el saber técnico.

De acuerdo a las observaciones realizadas y a los comentarios expresados por los docentes la posición y el rol que asumen es diferente; haciendo una clasificación encontramos que hay maestros:

Filosóficos. Realizan una reflexión sobre la propuesta que se realiza, cuestionan los elementos epistemológicos y filosóficos que sustentan el nuevo plan curricular, se preguntan si a través del curriculum se logrará conformar una nueva ideología y una nueva conciencia del docente. Analizan las implicaciones del perfil de egreso que se propone y las cuestionan severamente, llegan a la conclusión de que no se están logrando avances significativos en la formación de un nuevo ciudadano, capaz de enfrentar la práctica de acuerdo a las exigencias de los diferentes contextos.

Intelectuales. Siempre están buscando una explicación coherente y válida a los conocimientos que se les presentan. Tratan de ir más allá de lo que se les está proponiendo. Manifiestan compromiso y se muestran optimistas respecto a la perspectiva y visión que tienen de las metas que habrán de alcanzarse con las actividades emprendidas. Sin embargo, denotan ciertas inquietudes e inseguridad sobre la suerte de la propuesta. Cuestionan y reflexionan sobre las repercusiones teórico-prácticas de las sugerencias, exploran los materiales, confrontan supuestos empíricos con la teoría, observan con interés las actividades que se desarrollan, analizan la postura de los distintos compañeros, discuten sobre diferentes puntos de vista, manifiestan actitudes de respeto, participación, cooperación, iniciativa, tienen una experiencia y un conocimiento que compartir; pueden participar de manera abierta pero responsable y están dispuestos a aprender de los demás.

Pasivos. Se caracterizan por manifestar actitudes indiferentes, aunque saben que sus conocimientos están devaluados, no les interesa modificarlos, se dejan guiar y ejecutan sin dudar las acciones que están planeadas. No se oponen ni manifiestan ningún signo de resistencia. No tienen iniciativa propia, son, en cierta forma, apáticos y a veces no muestran buena disposición hacia las tareas que se emprenden. Se relegan, no participan, no expresan sus ideas, ni manifiestan sus sentimientos ni sus emociones. Casi nunca están dispuestos a colaborar; de antemano están subordinados a las prescripciones del nuevo curriculum.

No me cuesta trabajo entender el nuevo currículum, me cuesta trabajo aplicarlo... por considerar que no es una opción viable, que tiene muchas limitaciones y desventajas. El tipo de actividades y metodología son muy esquemáticos. A sabiendas de que la realidad es más compleja, presentan contenidos homogéneos para toda la República, además no se problematiza. Entender el plan y el programa no es difícil, el problema es aceptar todo el conjunto de prescripciones que son muy amplias pero que no tocan lo complejo de la realidad.

Este comentario indica que el docente ya se ha formado una idea del nuevo currículum. En esta percepción se identifican claras muestras de resistencia. Con esta propuesta no se satisfacen las expectativas teóricas que pudieran responder de forma adecuada a los requerimientos de la práctica docente en los diferentes contextos en los que se habrá de desarrollar. Esta situación refleja los riesgos a los que se enfrenta la propuesta curricular, pues todavía no acaba de conocerse y ya se expresan fuertes críticas fundamentadas sobre la base de lo que se va conociendo.

Por otra parte, en los discursos oficiales de las autoridades estatales, se asigna a los docentes la responsabilidad de ser ellos los que habrán de cristalizar la propuesta y sin más, lograr la tan ansiada calidad educativa.

Estamos convencidos que el factor predominante para mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles es el maestro, no deja de ser importante lo que hemos estado viviendo en estos últimos años: el cambio curricular, el fortalecimiento, las modificaciones programáticas, nuevas metodologías del proceso enseñanza aprendizaje y de la práctica docente y otros elementos más que deben darse en las instituciones para mejorar el ambiente de trabajo y tener así mejores maestros, sin embargo insisto, son ustedes los maestros formadores de maestros quienes tienen el principal rol, el principal papel y que con mucha responsabilidad lo asumen, este compromiso para tener mejores ciudadanos a través de una mejor formación en los niveles básicos, lo que hoy se da en este taller, como una continuidad del proceso, es muy importante y estamos seguros de la expresión del Señor Secretario de Educación de que ustedes van a tener una participación seria, responsable, activa, profesional en todos sentidos para captar de los maestros que fueron a capacitarse a México, para ser multiplicadores, todo el conocimiento, toda la enseñanza y todas las experiencias que deben poner en

práctica una vez que ustedes, a partir de febrero, asuman ya su docencia en el 6º semestre dentro de estas condiciones innovadoras y actualizadas...

No cabe duda que este discurso refleja con claridad una de las ideas que al respecto sostiene Remedi (1999), el docente es un sujeto que en la historia de la sociedad ha sido exaltado en el ideal que de él se persigue, y ha sido ocultado y desconocido en su existencia concreta y en la cotidianidad de su práctica.

Este pensamiento proyecta una parte de la percepción que tienen los administradores, quienes desde siempre han reconocido, al menos en el discurso y cuando de repartir responsabilidades se trata, el papel relevante que tienen los docentes, pero al momento de enfrentar las contradicciones en las aulas, no se les reconoce como sujetos concretos, con capacidades y debilidades, en cambio, se les critica y se les culpa de la ineficacia curricular.

4.1.3 El dilema de la reforma: conciliar la visión del nuevo enfoque curricular con prácticas pedagógicas tradicionales

El maestro solamente se habrá de dignificar por el propio maestro, en la medida en que los maestros tomemos nuestro papel, Gámez (1995). Para asimilar el nuevo curriculum se pide al docente una reconversión profesional, profunda, que consiste en desaprender y volver a aprender, a fin de lograr el perfeccionamiento en la visión sobre la práctica docente; es una forma diferente de abordar la formación de los futuros docentes, por lo tanto hay que tener nuevas capacidades y competencias profesionales, que serán adquiridas mediante las diversas alternativas que se proponen para la actualización.

Sacristán (1988), comenta que el curriculum moldea a los docentes, sin embargo, también el curriculum es transformado en la práctica por ellos, de tal suerte que la influencia es recíproca. En esta interpretación, se concibe al profesor como un mediador decisivo, un modelador de los contenidos

que se habrán de transmitir y de los sentidos y significados que adquieren esos contenidos.

Las exigencias educativas de la sociedad actual, llevan a las reformas educativas a conceder una importancia especial a la formación profesional. Aparecen planes y programas, aunque estos sean operados con los mismos recursos humanos, se incorporan nuevas orientaciones, aunque a veces no se hacen explícitas las intenciones reales que subyacen a dichos enfoques. Algunos docentes, al ser interrogados sobre si a un nuevo plan de estudios le corresponde un nuevo maestro, mantienen diferentes posiciones:

- En el mismo maestro debe nacer un nuevo maestro aprovechando sus experiencias...
- Un nuevo maestro en función de una actitud y disposición diferente para enfrentar los nuevos enfoques y planteamientos.
- Nuevo en el sentido de poder cambiar sus formas de ver el proceso enseñanza – aprendizaje.
- Nuevo, en el sentido literal no, sino en cuanto a cambio de esquemas; no podemos cambiar a la persona, el maestro es siempre el maestro, sólo es necesario romper con esquemas y formas obsoletas de llevar las cosas, pero con sabiduría y aprovechando la experiencia...

En estas declaraciones se aprecia que los docentes se valoran positivamente, consideran importante la experiencia que han adquirido, y dicen estar abiertos a los cambios, en este sentido, son importantes las expectativas y las actitudes favorables que tienen ante el cambio.

En el ideario docente existe la tesis de que nada es totalmente nuevo o totalmente viejo; si no que el proceso de innovación responde al carácter dinámico del individuo y su disposición por asumir nuevas conductas luego de modificar sus esquemas mentales. Las opiniones de los maestros revelan la capacidad potencial del profesor para responder a nuevas exigencias invirtiendo mayores esfuerzos en los procesos implícitos en las exigencias de cambio.

- No se trata de cambiar a la planta docente, sino de hacer morir al viejo maestro que hay en nosotros y permitirnos la oportunidad de conocer nuevas experiencias...
- ¿Qué sentido tendría un nuevo plan si no se logra cambiar la mentalidad de los docentes?
- ...ahora se nos pide que desaprendamos y aprendamos cosas nuevas, es como un proceso de renacimiento pedagógico que implica una nueva estructuración intelectual; pero el esfuerzo que se realiza no siempre rinde buenos resultados...

Otros más pesimistas, con una visión modernista, devalúan su experiencia y conceden mayor importancia a lo que supuestamente es moderno, dejándose persuadir por la idea de que eso es lo mejor.

Hay que reconocer que somos maestros, que aunque con muchos años de servicio, la experiencia que hemos adquirido no es la suficiente para hacer propuestas innovadoras. Lo que ahora se nos presenta de acuerdo a los requerimientos teóricos es la mejor opción, ya en la práctica conforme avancemos en este experimento, dejaremos margen para incluir nuestras propias estrategias.

También hay maestros autosuficientes que consideran que no es necesario cambiar porque la formación permanente les ha brindado los elementos para desarrollar una cultura de cambio constante.

- No, el maestro actual tiene capacidad de aceptar los cambios que el nuevo plan implica...
- Con nuestra propia experiencia hemos realizado los cambios que consideramos necesarios de acuerdo a las exigencias que se presentan en el momento; la reestructuración que ahora proponen contiene los recursos que de una u otra forma nosotros ya habíamos empezado a utilizar...

Una opinión que llama la atención por el mensaje implícito que contiene, es la siguiente:

No, más bien a un nuevo imaginario estatal corresponde un nuevo maestro...

Hasta qué punto el plan se acepta como imposición o mandato que se tiene que cumplir; una nueva disposición a la que el docente tiene que aliénarse, y asumir los cambios que se exigen con una mentalidad pasiva que permita el buen desarrollo de la propuesta, de acuerdo a los criterios previstos por quienes controlan y dirigen este programa.

La acción del docente no se da en el vacío, sino en el contexto de su realidad, de las exigencias que le señale la institución, los alumnos y la comunidad en general. Estamos de acuerdo en que el docente debe pasar por un proceso de reequilibrio ante las nuevas condiciones de trabajo, este proceso no inicia en el punto cero, las experiencias o vivencias previas del docente permiten adaptarse a los cambios de manera hábil e inteligente.

Sandoval (en Rockwell, 1995:90), afirma que “el maestro en su práctica cotidiana ha construido una experiencia a través de la cual valora los contenidos de las propuestas de actualización institucionales en las que debe participar”. Para Willard (en Rockwell, 1987:21) “el maestro obtiene algo de la experiencia que no está incluido en los cursos profesionales”.

Los docentes no se pueden considerar como tabula rasa, expresiones como las siguientes lo confirman:

- Tenemos que echar mano del camino andado...
- No es tan fácil cambiar, traemos esquemas, tenemos ideas preconcebidas...
- Esto viene a romper con nuestra práctica cotidiana...
- Los docentes actuamos más sobre la base de nuestras creencias que a los conocimientos nuevos que se nos transmiten...
- Se cae nuevamente en los esquemas viejos, es la verdad...
- Hay muchas restricciones, empezando por las mías, sin dominio teórico y sin encontrar una explicación viable al nuevo enfoque, o limitaciones externas con relación a los tiempos, prácticas, planeaciones, evaluación...

Estas expresiones demuestran el grado de resistencia o aceptación, estos son los efectos que tienen los saberes de los docentes, con una visión diferente sobre el mismo objeto; docentes con un historial académico y laboral distinto, que se han enfrentado a una serie de cambios a lo largo de su vida

profesional, que han servido para construir una identidad y un conocimiento del cual no se pueden desprender tan fácilmente. La experiencia de los docentes ha sido adquirida a lo largo de su formación inicial y permanente. En su mayoría los docentes de las Escuelas Normales tienen como mínimo 5 años de experiencia generalmente acumulados en Educación Básica. Para este caso la formación se entiende como la suma total de experiencias de aprendizaje formales e informales acumuladas a lo largo del desarrollo personal y colectivo del profesorado.

Se considera que la experiencia es un componente relevante e indispensable que puede ayudar a enriquecer la nueva propuesta; sin embargo, la experiencia de los docentes en estos talleres casi no se toma en cuenta, no se parte de una evaluación puntual de las fortalezas y debilidades del currículum anterior, no se evalúa ni se informa sobre la(s) metodología(s) que los docentes habían venido utilizando, ni hay interés por conocer las preconcepciones de los sujetos, etc. Esto dificulta el encuentro con el nuevo currículum, pues se presenta como la opción que vendrá a solucionar casi mágicamente los problemas relacionados a la formación inicial de los docentes. Tal parece no importar el rescate de la experiencia pedagógica y didáctica acumulada por los maestros a través de muchos años en el ejercicio magisterial. El proceso de actualización empieza al margen de las prácticas, creencias y nociones curriculares previas, provocando conflictos como los siguientes:

- No se entiende de manera clara lo que se está haciendo, de tal forma que se desvirtúa y se sigue trabajando conforme a la experiencia pasada...
- En la práctica, se confunden los títulos de las asignaturas con las del plan anterior, o se les busca su equivalente. Observación y Práctica Docente, por Laboratorio de Docencia, por ejemplo.
- No hay coincidencia en lo que se hacía y en lo que se pide que ahora se haga, sin embargo, los docentes con una semana de actualización no vamos a cambiar nuestra forma de trabajar, son diferentes los contenidos pero la metodología que se utiliza sigue siendo casi la misma; aunque se ha generado

la necesidad que exige el programa, los alumnos, las academias y en general toda la institución.

- Para la docencia no debe haber topes, hay que estarla reelaborando de manera constante, de una forma inteligente, acertada, de acuerdo a múltiples factores, esto se logra más fácilmente cuando se consideran los aprendizajes previos.

A pesar de las exigencias estandarizantes, los docentes no dejan de ser autónomos, tanto en sus formas de pensar, como en sus acciones; aparentemente reciben con beneplácito el nuevo curriculum, sin embargo, esta aceptación la hacen con reservas, más bien con cierta desconfianza:

- Están presentando el programa de..... como si fuera la octava maravilla, y quieren que también nosotros aplaudamos, aprobemos, defendamos y sobre todo apliquemos la propuesta, pero la realidad es otra...
- Tengo tantas ideas, que no queda otra cosa que esconderlas...
- Los docentes que nos actualizamos, hasta donde estamos realmente preparados para enfrentar el cambio; nos permiten ser reflexivos en lo que ya está hecho, no en el planteamiento del enfoque...
- En los cursos hay incertidumbre, pues son muy fragmentarios en su contenido, además a mi no me ha quedado claro la cuestión del perfil de egreso, que por más que lo leo, todo apunta a formar a un técnico en la educación bien entrenado para desarrollar su trabajo, eso sí, que sepa programarse de acuerdo a los diferentes contextos en los que le tocará trabajar...

Los comentarios reflejan la ineludible dependencia del docente de las prescripciones curriculares. Los planteamientos del nuevo plan exigen ciertas cualidades, actitudes y capacidades; como el docente se resiste en llevar a cabo, en términos puros, las prescripciones establecidas, se dan fuertes contradicciones en el terreno de la práctica. Rockwell y Ezpeleta (1995; en Sandoval, s/f: 92), afirman "la realidad escolar aparece siempre mediada por la actividad cotidiana, la apropiación, la elaboración, la refuncionalización, el rechazo que los sujetos emprenden".

Los docentes seleccionan lo que les sirve y desechan lo que consideran carente de utilidad; conforme se van adaptando a la dinámica señalada en los talleres se dan los siguientes contrastes:

- * *Compromiso*. Cuando se les designa para asistir, se sienten en deuda con los directivos por haber sido incluidos en la plantilla de docentes que conforman el semestre.

- * *Incertidumbre*. No saben a lo que se van a enfrentar, es una nueva propuesta curricular de la cual no tienen ningún referente teórico ni práctico, no saben qué comportamientos son los más aceptables o deseables.

- * *Desconfianza*. Todo ya está elaborado, las actividades son muy directivas. ¿A qué se debe que a esta reforma se le asignen tantos recursos (en apariencia)?

- * *Confianza*. Se entiende la dinámica, se dan cuenta que es un cambio fácil de realizar y que no son muchas las exigencias teóricas.

- * *Satisfacción*: aplican el programa de una determinada asignatura y se dan cuenta de que funciona y que hay cambios significativos en relación con el programa anterior.

- * *Desaliento*: se aplica y no funciona, hace falta mucha lectura, es necesario conocer a fondo los materiales, en su puesta en práctica se obviaron muchas actividades, se malinterpretaron otras o se cambiaron algunas más.

- * *Duda*: aplicación inconclusa.

- * *Reacción contestataria*. Cuando ya aplicaron la propuesta curricular y se dan cuenta de sus debilidades, la critican y ponen en duda algunos de sus supuestos.

- * *Actitud crítica*. Se dan cuenta de que la propuesta curricular esconde la configuración ideal de un nuevo docente en corrientes teóricas que llevan al individuo a la reproducción eficientista del curriculum de Educación Primaria.

En uno de los talleres las actividades comenzaron con la presentación, primero del coordinador del grupo, quien a su vez, solicitó la presentación de cada uno de los maestros, además de su nombre y la escuela de procedencia se plantean dos cuestiones: problemas que se tuvieron en la aplicación del programa y comentarios que podrían expresar con relación a los lineamientos generales de los tiempos destinados a la asignatura de Observación y Práctica Docente III. Las respuestas se centraron en cuatro tópicos: fortalezas y debilidades detectadas durante el desarrollo de la asignatura, propuestas y retos para el futuro.

La mayoría de los docentes coinciden en que las actividades que se sugieren en el programa, no se pudieron cumplir en su totalidad por una serie de situaciones que van desde la suspensión de clases, paros estudiantiles, cambio de fechas de inicio y término del semestre, programas socioculturales que presentan los alumnos en diferentes comunidades y otros imprevistos. Hubo necesidad, en algunos casos, de ajustar las lecturas y el programa en general; se abarcaron algunos contenidos, pero se ajustaron otros, esto provocó que los temas se trabajaran de manera superficial.

En lo relativo a las prácticas que realizaron los alumnos, no fue posible darles seguimiento tal como se indica en el programa. En algunas escuelas hubo confusión y duda respecto a los lineamientos marcados para la distribución de los tiempos en el semestre anterior.

No se refleja el trabajo en academia, pues en donde debe cristalizar, es decir, en las observaciones a las prácticas que realizan los alumnos (valoración, análisis y sugerencias) fueron escasas, los docentes no quieren ir (lugares muy retirados) y si van, permanecen en el grupo muy poco tiempo, esto tal vez se debe a los raquíticos estímulos que reciben para realizar esta tarea. Pese a todos los imprevistos que se presentaron en el transcurso del tercer semestre, destaca el compromiso moral de los docentes quienes de una u otra forma sorteaban las eventualidades tratando de cumplir lo mejor posible con lo estipulado en la asignatura.

Para las visitas de observación se sugiere grabar las clases de los alumnos, las opiniones de los docentes y directivos, tomar fotografías y elaborar registros etnográficos; estas acciones tienen el propósito de obtener información para elaborar una memoria particular y de grupo, periódicos murales y proyectos de investigación. Los resultados obtenidos son motivo de reuniones de análisis al interior de los grupos de alumnos, entre grupos de la misma institución o entre diferentes Escuelas Normales.

Se propone que se destine una semana de planeación previa a cada período de prácticas intensivas, en las cuales, todos los docentes se involucren asesorando a los alumnos, sugiriendo la utilización de los recursos más pertinentes, ampliando el conocimiento teórico, sugiriendo bibliografía alternativa, etc. Además, se proponen una mayor vinculación entre los docentes, privilegiar el trabajo colegiado con el propósito de hacer una valoración general de cada alumno, que permita detectar sus fortalezas y debilidades.

Como exigencia, los docentes plantean la necesidad de realizar una evaluación general para ver qué tanto se ha logrado avanzar con relación al perfil de egreso.

Cada maestro, de acuerdo a sus posibilidades, resolvió las situaciones derivadas de los trabajos de la asignatura tratando de no perder de vista el propósito general, pero sí reclaman más tiempo o la disminución de contenidos programáticos. Concluyen en que el reto de la asignatura es lograr una práctica de calidad en cada uno de los grupos en donde se involucren los alumnos.

Por medio de este análisis, se infiere que los docentes tienen una propuesta alterna apegada a las necesidades reales de su institución. En la puesta en marcha del curriculum han sorteado las dificultades; con la experiencia que tienen, hacen propuestas que consideran pertinentes para mejorar las acciones que se proponen en el programa. En este sentido, se ratifica la creatividad y el entusiasmo de los docentes.

4.2 Profesionalización de los formadores de docentes



Figura 2. Los docentes de las Escuelas Normales del Estado de Durango en el evento de inauguración de los talleres de actualización para el sexto semestre

La profesionalización docente se ha convertido en un reto fundamental para el Sistema Educativo Mexicano en el intento por mejorar los estándares de calidad. Ésta se caracteriza por ser un proceso que busca la mejora continua de las actividades de enseñanza y aprendizaje. La profesionalización permite el crecimiento de los individuos; su pertinencia se traduce en beneficios a las instituciones en las que se desempeñan los docentes. El nivel profesional se alcanza gracias a la búsqueda permanente de opciones que permiten estar a la vanguardia en el dominio del conocimiento que se produce en los diferentes campos. Gracias a la profesionalización se desarrollan las habilidades, conocimientos y actitudes que ayudan a discriminar la información que se

recibe y a realizar una valoración crítica de los impactos que pueda tener en la práctica.

En el proceso de actualización que hoy viven las Escuelas Normales, la cuestión de la profesionalización de los docentes ocupa un lugar especial, pues se considera que contar con profesionales de alto nivel, es un medio, que en cierta medida, garantiza la mejora de la calidad en el Sistema de Educación Básica.

En el discurso que ofreció el Director General de Normatividad de la DGEByN, en la ceremonia de inauguración para el taller del 5º semestre en la Escuela Normal del Estado de Durango, manifestó que los maestros de todos los niveles educativos tienen una aspiración compartida al:

Disponer de las mejores oportunidades para su desarrollo profesional... En esta tarea nos mueve la convicción de que el ejercicio docente y el Sistema Educativo se beneficiarán con los talleres de actualización que son medidas encaminadas a incrementar el conocimiento y las capacidades de enseñanza y a fortalecer las actitudes y valores de los maestros; así mismo habrá que unir esfuerzos, para que en coordinación con los maestros y directivos, las escuelas se conviertan en espacios más dinámicos, los maestros dispongan de tiempo, recursos y condiciones para producir cambios institucionales. El desarrollo profesional tendrá mejores oportunidades si se ofrecen mejores programas de especialización y posgrado, diversas oportunidades de actualización y los medios para una verdadera colaboración en equipo así como una gestión escolar que permitan resolver de manera colegiada los problemas de la enseñanza. He ahí que el reto fundamental para lograr el perfeccionamiento y desarrollo de estas tareas, es al mismo tiempo un compromiso de las autoridades educativas en sus distintos ámbitos, en sus competencias y un derecho de los formadores de docentes.

En este orden de ideas, en la intervención para inaugurar los trabajos del 6º semestre en el auditorio de la Escuela Normal del Estado de Durango, el Secretario Técnico de la Secretaría de Educación Cultura y Deporte, representante del Secretario de Educación, expresó que el Sr. Secretario:

... tiene el convencimiento y seguridad de que la participación responsable y profesional de los académicos dentro del proceso de actualización, permitirá continuar con el proceso de transformación y fortalecimiento de las Escuelas Normales.

Por su parte, los docentes manifiestan que la profesionalización la han ido obteniendo poco a poco gracias a los saberes adquiridos en escuelas de Educación Superior, y de manera importante, de su experiencia docente adquirida en las Escuelas Normales.

Las reformas educativas exigen transformaciones en los esquemas de intervención pedagógica, más ahora, con la implantación del nuevo currículum que demanda un nuevo tipo de profesor capaz de redimensionar los conceptos de enseñanza y aprendizaje, modificar el imaginario sobre los alumnos y resignificar la relación con ellos.

El proceso de actualización que hoy viven los docentes de las Escuelas Normales es un componente importante de las diferentes acciones que tienen que llevarse a cabo para lograr una transformación cualitativa en la formación de los nuevos docentes de Educación Primaria. Esto les permitirá realizar su práctica futura de acuerdo a los retos que demanda la modernización educativa. Al respecto uno de los docentes afirma:

La actualización, que hoy se nos está dando a los docentes de las Escuelas Normales, complementa nuestra profesionalización, los cambios ya nosotros los habíamos iniciado en cada una de las instituciones de acuerdo con lo que obteníamos de otros espacios de reflexión...

Sin embargo, al interior de los talleres de actualización se perciben algunas situaciones contradictorias a los propósitos originales del programa. Los docentes afirman que las acciones que se están realizando en lugar de ayudarles a consolidar su profesionalización, les están limitando su margen de iniciativa, pues las actividades que se ponen en práctica no les permiten reflexionar efectivamente sobre las pretensiones del nuevo plan, por el

contrario, este proceso tiene un componente de mecanización sobre las acciones señaladas en los programas. Esta situación se refleja en la perspectiva que al respecto tienen los docentes:

- Las actividades están tan esquemáticas que no dejan oportunidad para que los docentes las reflexionemos, las cuestionemos...
- Esto lo considero muy arriesgado, porque todo ya está elaborado, en lo particular me gustaría saber más acerca del por qué de estos temas y no otros, las pretensiones generales de la asignatura, la vinculación con las otras asignaturas, los contenidos, las pretensiones originales. A mi se me hace muy extraña la cantidad de materiales y recursos que se han invertido, el seguimiento que se está dando, los cambios a los programas que se van implementando, siento que ahora si les está interesando que salga un “buen maestro” pero yo considero que ese maestro lo están considerando como un “nuevo técnico” más que como a un profesional y a nosotros los formadores de docentes nos están concientizando para lograr ese fin...

La profesionalización, en este caso, no tiene la intención de lograr nuevos aprendizajes reales y significativos para cada uno de los docentes, sino por el contrario, se ha identificado con un modelo de enseñanza tendiente a lograr la asimilación acrítica de los nuevos lineamientos curriculares.

4.2.1 El modelo de enseñanza en los talleres de actualización

Para poder entender qué es lo que realmente está sucediendo con la transmisión de las prescripciones curriculares que reciben los docentes en los cursos de actualización, es necesario plantearnos, de qué forma se conceptualiza a la enseñanza en los talleres de actualización. A fin de ubicar mejor las diversas connotaciones que adquiere este proceso, se retoma la clasificación que realizan Darling-Hammond, Wise y Pease (1983; en Ghilardi 1993:23) con relación a la actividad docente.

La enseñanza como trabajo. La actividad docente debería estar rigurosamente planificada por quienes tienen la responsabilidad de gestión de

los mecanismos formativos y debería organizarse según procedimientos operativos estandarizados. Se le pide al docente que desarrolle el programa de trabajo establecido y se deja la valoración de su actividad en manos de supervisores externos, encargados de inspeccionar y controlar. En definitiva, la cuestión de fondo es que el enseñante sea un trabajador que obra sobre la base de instrucciones bien precisas.

La enseñanza como oficio. El docente requiere de un caudal de técnicas especializadas y no sólo el conocimiento del conjunto de reglas necesarias para poder aplicarlas de manera provechosa. Una vez que el docente haya recibido precisas consignas formativas, esta en condiciones de respetarlas sin necesidad de que ulteriormente se le especifiquen los itinerarios de trabajo, ni de que se le supervise atentamente la tarea desarrollada.

La enseñanza como profesión. Se le pide al docente no sólo que posea el caudal de técnicas, sino que además tenga la capacidad de expresar una valoración autónoma y responsable sobre la oportunidad de aplicar tales técnicas. Se requiere que posea un sólido caudal de conocimientos teóricos que le permitan orientarse con seguridad en la multiplicidad de situaciones que pueden presentársele en el curso de su actividad.

La enseñanza como arte. Esta concepción no define únicamente una capacidad profesional compuesta por técnica, procedimientos y conocimientos teóricos, sino que comprende también un conjunto de características personales que capacitan al enseñante para orientar el proceso de enseñanza según hipótesis e itinerarios de trabajo completamente originales.

Después de analizar estos cuatro modelos, los docentes ubican la enseñanza que están recibiendo en los cursos de actualización, solamente como un trabajo o un oficio, comentarios como los siguientes lo demuestran:

- La forma de abordar el nuevo curriculum aparece como normativa y prescriptiva...
- Considero que el rol que se nos ha asignado es más como espectadores que como hacedores del curriculum...

- Nos están capacitando para que seamos capaces de conducir de una forma adecuada la acción escolar...
- Aparentemente es una nueva visión pedagógica, pero la verdad es que se nos está capacitando a nosotros como docentes de las Normales para ser los nuevos técnicos de la educación con un nuevo lenguaje pedagógico más tecnificado...
- Siento represión en mi capacidad de pensamiento, pues las actividades que se desarrollan, no llevan a otra cosa más que a entender lo que ya está dado, no se propicia una confrontación teórica, no hay una explicación del por qué se trabaja con estos autores y no con otros...
- A los docentes se nos pide reflexionar sobre los nuevos programas, comentar nuestras experiencias, plantearnos una serie de conflictos cognitivos, pero al final de cuentas, la reflexión debe aterrizar en lo que ya está elaborado y que es lo que se tiene que trabajar en el aula...
- En estos cursos no aprendemos lo que queremos aprender, sino lo que ya está planeado que aprendamos...

Así, la profesión de enseñante ha estado subordinada a la adquisición de conocimientos y a la realización de cursos que tienen como propósito la acumulación de éstos para, posteriormente, transmitirlos con sentido reproductivista.

Los docentes perciben que no se está logrando una verdadera profesionalización, que este proceso se asemeja más a una simple capacitación para operar con un nuevo programa, para "saber hacer" siguiendo un esquema prescriptivo y cumpliendo con las normas establecidas; que un espacio de reflexión en el cual, el docente signifique y resignifique su práctica y sus conceptos a partir del contraste de sus creencias, valoraciones y experiencias con las diferentes perspectivas teóricas y prácticas que se le ofrecen.

Si en este proceso, lo importante fueran el análisis y discusión de los significados construidos por el sujeto, se estaría en condiciones de aceptar las limitaciones en la forma de percibir y realizar los procesos didácticos. La oportunidad de confrontar supuestos superaría el esquematismo, en su lugar, se trataría de profundizar en un análisis concienzudo de la práctica en un contexto determinado.

Aunado a lo anterior, es frecuente encontrar que los cursos de capacitación tendientes a desarrollar competencias para la aplicación de nuevas técnicas y métodos de enseñanza, no siempre logran adaptarse a la realidad del aula, el contenido de dichos cursos, se diluye en un discurso pedagógico que en el mejor de los casos, se convierte en una terminología de moda que difícilmente el profesor entiende, y que hasta cierto punto, se ve obligado a utilizar, aunque ignore las bases teóricas que los sustentan. Adquiridos algunos tecnicismos, el profesor, luego mistifica algunas concepciones en torno a éstos y que, a decir de Greybeck, Moreno y Peredo, (s/f) se crea una especie de endogrupo con una aparente coherencia y claridad, que resultan suficientes para ofrecer una imagen estereotipada pero estandarizada de la práctica docente.

Por lo tanto, la enseñanza que reciben los docentes les permite adquirir saberes que utilizarán para transformar su práctica, pero bajo un esquema que ellos no han reflexionado; que no parte de sus necesidades. Estas iniciativas surgen de las exigencias del cambio curricular y no de una real conciencia producto de un análisis de la práctica. Aunque los docentes sean capaces de cuestionar y en muchos casos, tener propuestas de intervención eficaces, no pueden materializarlas porque no coinciden con los principios del nuevo enfoque. La capacidad de transferencia de los contenidos curriculares está restringida a la adquisición y reproducción de conocimientos seleccionados por los especialistas, en consecuencia, la actualización de los docentes no constituye un proceso innovador, se reproducen las prácticas que obedecen más a las exigencias de las políticas globalizadoras que a necesidades sentidas por los sujetos en contextos particulares.

Analizando la segunda columna, de la tabla dos (ver pág. 87), las características del proceso de enseñanza y aprendizaje que se ofrecen y asimilan en los talleres de actualización intensivos (generalmente de una semana cada uno), se ha podido apreciar que en el intento de abarcar todos los contenidos que señalan los programas, la discusión queda en niveles muy concretos, sintéticos y reducidos; las habilidades desarrolladas son muy

específicas y en función de las exigencias de cada asignatura: dominio del programa, comprensión de las actividades, revisión de la bibliografía y planeación del curso. La dinámica actualizadora, según se ha podido percibir, se encamina a la búsqueda de aceptación y posterior reproducción de los contenidos de la nueva asignatura. El proceso se identifica con los procedimientos utilizados para lograr la asimilación del nuevo programa. La evaluación gira en torno a la fidelidad de la reproducción que hacen los profesores de la metodología sugerida para cada asignatura en las aulas.

Tabla 2. Características que adquieren algunos componentes desarrollados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en un curso intensivo y otro continuo

Componentes del proceso de enseñanza aprendizaje	Intensivo	continuo
Contenidos	Concretos	Generalmente amplios
Habilidades	Específicas	Generales
Actitudes	Definidas por la tarea concreta a realizar	En formación, se van dando de manera paulatina
Proceso	A corto plazo (rápido)	A largo plazo (lento)
Evaluación	Para lograr la efectividad en el trabajo	En proceso de reconstrucción

Como en cualquier proceso formal de aprendizaje, los docentes deberían aprender en forma natural y contextualizada, haciendo referencia a sus propias experiencias; López, Mayor y Sánchez (en Beillerot 1998), afirman que los adultos se motivan para aprender si experimentan necesidades, si el aprendizaje está orientado a la vida, aprovechando la experiencia como uno de los recursos más ricos para el aprendizaje adulto, pero, además, afirman que es necesario respetar la autonomía, considerando que existen diferentes estilos, tiempos y ritmos de aprendizaje en los adultos. En estos talleres, la enseñanza que reciben es episódica, discontinua y circunstancial. Estas condiciones de operación de la política de actualización reducen las posibilidades de lograr aprendizajes útiles y duraderos respecto a los contenidos, enfoques y metodologías que se proponen.

Los docentes reclaman un modelo interactivo como el que propone Schaff (1988) una relación cognoscitiva en la cual el sujeto y el objeto

mantienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno sobre el otro. Esto significa que el docente como aprendiz, debe analizar y reflexionar siendo capaz de descubrir, construir y comprender los nuevos lineamientos, principios y enfoques.

4.2.2 Importancia de la actualización docente en el proceso de formación permanente

La necesidad de actualización de los profesores se plantea como una condición imprescindible para superar la rutinización de las prácticas profesionales y evitar el estancamiento teórico, metodológico y conceptual. El vertiginoso cambio sociocultural, económico y tecnológico, exige que tanto los programas de formación inicial, como los de formación permanente del profesorado, cumplan la función de medios privilegiados para la innovación. No se puede hablar de mejorar la calidad de la enseñanza sin considerar seriamente la calidad de la formación y actualización docente.

Al respecto, los docentes afirman:

La actualización continua y permanente es un componente indispensable para lograr la calidad educativa, pues gracias a ella, se pueden ampliar los conocimientos, se aprende a trabajar colegiadamente y se mejoran las actitudes hacia la innovación. El manejo de las clases puede realizarse abandonando el aislamiento tradicional, con una mentalidad abierta al cambio y al diálogo; cuando se tiene la oportunidad de compartir ideas hay un ambiente propicio para el trabajo grupal. Gracias a la consolidación de la profesión, a través de la actualización permanente, se rompen viejos esquemas que no siempre corresponden a la realidad actual, se visualizan nuevas formas de abordar los contenidos, además, se rescatan aspectos importantes para el crecimiento profesional. La apertura al debate, adquisición e intercambio de materiales, discusión colegiada de las guías y los apoyos necesarios para poder conducir la asignatura de la mejor manera posible.

Además, gracias a la actualización, es posible estar a la vanguardia en el dominio de los contenidos del programa; conocer a fondo el modelo alternativo que propone la reforma educativa, informarse sobre cuál es el enfoque del nuevo plan y propiciar la necesidad de trabajar de acuerdo a los principios que señala el Programa para la Transformación de las Escuelas Normales.

Por medio de la actualización se puede ampliar, repensar, transformar y reconstruir el proceso de enseñanza. Al respecto los docentes opinan:

- La actualización es una de las acciones más importantes dentro de la docencia, es una necesidad, lo que se logra es que los docentes podemos renovar el conocimiento, esto traerá como consecuencia una visión más analítica de la realidad; nos permite entrar en un proceso de formación continua.
- Cuando uno va o asiste a un evento de actualización, la verdad es que en lugar de aclararse todas las dudas, se generan más, pero es positivo pues gracias a ello podemos investigar, o nos incentivamos para continuar actualizando nuestro saber que en muchos de los casos, tenemos que aceptar que nos estamos quedando atrás.

Estas ideas evidencian la necesidad de aplicar un enfoque de enseñanza funcional, de estar a la vanguardia en el uso y producción de conocimiento; de confrontar los saberes personales con nuevas hipótesis empíricas que se están generando en el ámbito de aplicación de los programas. Cuando se ponen en juego este tipo de interrelaciones se infiere que los docentes han adquirido conciencia sobre la importancia que tiene la actualización de los esquemas de intervención pedagógica.

Por su parte, los directivos ven a la actualización como un requisito obligatorio, como parte de las acciones que la Subsecretaría de Educación Básica y Normal propone para lograr la transformación de la enseñanza en las Escuelas Normales; consideran que gracias a ella, el personal docente y administrativo de las instituciones acoge con mayor beneplácito las reformas que se ponen en marcha, la ven como una forma de revitalizar el trabajo. En el caso concreto de las Normales, los administradores ven con agrado todas las

acciones que la SEByN a propuesto en materia de actualización, en muchos casos, se convierten en fuente importante de motivación para los docentes.

Los organizadores de los talleres a nivel nacional, coordinadores regionales y estatales y los planeadores del nuevo currículum, consideran a la actualización como una obligación y una oportunidad de perfeccionamiento:

- Los docentes si quieren entender el nuevo currículum, tendrán que participar en los eventos que para tal efecto se organicen, esto les permitirá acceder de manera rápida y puntual al conocimiento de los nuevos planes y programas.....
- Gracias a la actualización, los profesores enfrentarán mejor los cambios curriculares y se pondrán al día respecto a los avances de las ciencias de la educación...

Desde esta perspectiva, la actualización se convierte en un medio que permite a los docentes reorientar su formación. La mayoría de los actores que participan están de acuerdo en la importancia que tienen los cursos de actualización y casi todos los involucrados, de una u otra forma, lo ratifican. Ante esta situación, sólo queda cuestionarse sobre los siguientes aspectos:

Los cursos de actualización son en realidad una necesidad sentida por todos los responsables de poner en práctica el nuevo currículum, sin embargo: ¿Cumplen con las expectativas de los docentes para lograr una práctica de calidad? ¿Son suficientes los tiempos para lograr los objetivos propuestos? ¿Hasta dónde se logra motivar a los docentes para lograr un avance cíclico en sus formas de aprendizaje? Si la actualización se considera tan importante, ¿Por qué en sus formas de materializarse es tan cuestionable?

Se podrían enumerar más situaciones hasta ahora imprecisas, sin embargo, lo importante sería valorar el alcance real y las implicaciones que tiene una reforma curricular. En este sentido, los cambios no se garantizan por el sólo hecho de haber asistido y participado en tales eventos, sin antes haber desarrollado habilidades de pensamiento profundo y las acciones para retroalimentar las modificaciones.

4.2.3 Los contenidos que se abordan en los talleres de actualización, se organizan e interpretan en función del capital académico y cultural de los docentes

El docente es un profesional, que en su imagen ideal busca, cuestiona, problematiza de manera constante, toma decisiones, asume determinadas posturas, busca la regulación de su trabajo, diseña o rediseña sus propias estrategias de acción, hace los reajustes curriculares necesarios, tiene autonomía en su forma de pensar y actuar, y sobre todo, tiene una cultura profesional propia que ha logrado construir a través de la experiencia dada por los años dedicados al ejercicio de la docencia.

A la luz de este imaginario: ¿Qué es lo que sucede cuando se pretende analizar un contenido de una asignatura, en una sesión de trabajo en los talleres de actualización? Para responder a lo anterior veamos cómo en una sesión del taller de Observación y Práctica docente I, la conductora y los maestros asumen perspectivas distintas respecto a la evaluación de los alumnos.

- Después de haber revisado el programa para ver la secuencia de actividades, nos vamos a centrar en el tópico de evaluación, del cual vamos a entablar una discusión. (Conductora)
- Nosotros en la Normal agregamos esto, que es darse cuenta del desempeño del alumno en la asignatura y además darse cuenta si ha habido desarrollo de las competencias que se espera del alumno de acuerdo al plan de estudios, nos referimos generalmente a aquellas partes del plan de estudios que se refiere al perfil de egreso, además de las calificaciones, les preguntamos a los alumnos si ellos creen que a estas alturas van logrando estas competencias que se esperan de acuerdo al plan, nos dijeron que con los trabajos realizados, se están cumpliendo las expectativas del perfil. (Maestro)

A partir de estas intervenciones se advierte la mezcla de enfoques que utiliza el docente al tratar de describir la evaluación que lleva a cabo: destacan la evaluación de competencias, la autoevaluación y la evaluación del proceso.

- Bien, le damos la participación al docente de Chihuahua, luego a uno de los docente de Durango y posteriormente a otro docente de Durango. (Conductora)
- En realidad en "Escuela y Contexto" nos dijeron que era un punto meramente formativo, por lo tanto la evaluación debería ser también muy formativa, hicieron mucho hincapié en las lecturas, y qué tanto habían conformado las actitudes y los comportamientos de acuerdo a las lecturas y que eso también lo evaluáramos, esa lectura de María Antonia Casanova, nosotros ya la vimos en "Propósitos y Contenidos", tratamos de algún modo de ajustar todo esto que tú estas diciendo, por ejemplo, en la primera dice ¿Qué importancia tiene que la evaluación sea no sólo un fin sino un medio para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje? entonces, entendemos como un medio todos los trabajos que los muchachos realizan y al estarlos analizando porque no utilizamos la palabra calificando, nos estamos dando cuenta en dónde hay deficiencia en este proceso de enseñanza aprendizaje del alumno, además se dan cuenta de que sus trabajos no son para aprobar, sino para estar detectando sus deficiencias, que ellos mismos de acuerdo a sus deficiencias, se autoevalúen (Maestro)

En igual sentido se da la participación de otro maestro, quien integra el enfoque de la evaluación formativa y la evaluación de campo, ésta última agrupa conocimientos, habilidades, actitudes y valores que corresponden a una de las visiones actuales de la evaluación. En esta visión se identifican, además, la evaluación del proceso y la autoevaluación.

A lo mejor mi participación está un poquito atrevida, consciente o inconscientemente todavía utilizamos las calificaciones, como un instrumento de control de todas las cosas, te voy a revisar tu participación, te voy a revisar tus ensayos, y te los voy a revisar bajo mi criterio, aunque no se lo digamos a los muchachos, inconscientemente siempre quiere traer uno los ases en la manga, todavía quiere tener uno ese recurso y utilizarlo en caso de alguna emergencia, aunque muchas ocasiones digamos que la autoeducación, autoevaluación, coevaluación y semejantes, evaluamos de acuerdo a nuestro criterio. (Maestro)

La conductora considera que a raíz de una formación y práctica convencional, no se abandona el enfoque que considera a la evaluación como mecanismo de control.

Yo creo que la evaluación depende en mucho de la comunicación que se establezca con los miembros del grupo y del maestro, y viceversa, entonces si es difícil desligarse de este tipo de cultura, ahorita comentábamos en el equipo cómo le hacíamos para las planeaciones, a veces queremos darle la última palabra y terminamos marcándole los errores, llega un momento en que son tantos los errores de ortografías, principalmente, nosotros debemos buscar las estrategias, en este caso, yo no reviso hasta que el alumno no se comprometa a revisar la ortografía.

La conductora asume una postura particular, no es capaz de centrar la discusión, deja que los docentes conserven sus propias ideas sobre el tema de la evaluación.

No se si es el momento de hablar de los medios cibernéticos, estos considerados como una ayuda para el trabajo, cuando tienes que revisar uno un grupo de 40 alumnos, llévame un disket y le meto ortografía, lo que marque te lo corrijo y listo.
(Maestro)

Destaca la preocupación de los docentes por incursionar en los terrenos de la modernidad, esto al utilizar la computadora como un apoyo en la revisión de trabajos, que sería considerado como parte de la evaluación, concretamente en la revisión ortográfica.

- No sé si estabas tú maestro de Chihuahua. (Conductora)
- La evaluación es un proceso permanente, que el maestro lo debe llevar de manera sistemática, el maestro no debe evaluar bajo sus creencias, el programa parte de la definición de lo deseable a partir de la definición clara y puntual del perfil de egreso, el programa tiene un enfoque, y hay que basarse en esto. (Maestro)

La postura que maneja el docente coincide con los lineamientos que se prescriben en el enfoque de la evaluación con referencia a criterio, este es el criterio que propongan los diseñadores del curriculum, aunque se manifiesta cierto dominio y autonomía al hablar de la evaluación como un proceso; sería necesario ampliar la definición que el docente da para comprobar cuál es la que realmente aplica en la práctica.

- Ahora tú Maestro. (Conductora)
- No tiene que ver con la evaluación misma, sino con el concepto que tenemos del aprendizaje de acuerdo al concepto mismo y nuestros mismos alumnos, va a ser la manera como evaluemos, hay un escrito por ahí que se refiere al cómo usted califica, nos habla de que los alumnos lo primero que hacen llegando a un curso es preguntarnos cómo los vamos a evaluar, y de ahí en adelante se dedican a darnos gusto, no hay democracia, ellos no van a hacer esfuerzo deoquis, si el Profr. tiene fama de que califica con el examen, los alumnos no hacen esfuerzos en vano, es muy importante que nuestros alumnos desde el momento en que entran a las clases nosotros demos que efectivamente tenemos un concepto de evaluación amplia, porque en la realidad estamos dando cursos totalmente conductistas, mientras les estamos enseñando la didáctica crítica, de la manera más tradicional que existe, entonces tu lo dijiste, y también me permito citar a Ramiro Reyes en donde dice que nuestros alumnos aprenden lo que somos nosotros los maestros de maestros, pero si nosotros no demostramos en la práctica que estamos evaluando con justicia, que permitimos la autoevaluación, coevaluación, evaluando procesos individuales, y si al final emitimos una evaluación con respecto a él mismo y con respecto a los procesos, entonces el alumno tendrá claro, lo que está logrando... (Maestro)

A manera de síntesis, sobre la forma de abordar e interiorizar ciertas temáticas, el docente reflexiona sobre la importancia de considerar la evaluación utilizada por el docente y su efecto condicionante en el estilo de aprendizaje de los alumnos.

En la misma dinámica, se dan otro igual número de participaciones, se lee un documento en relación a la evaluación, se concluye, no con el tema, sino con el tiempo.

De esta experiencia se puede rescatar que hay tantas formas de conceptualizar un tema como docentes hay en el grupo, son diferentes las formas de entender y asimilar los contenidos. Después de esta clase los docentes no aterrizaron en una idea clara, persistió la confusión de términos, se mezclaron categorías procedentes de bases de clasificación diferentes, cada uno interpretó el tema de acuerdo a su particular punto de vista. El documento sirvió para tratar de centrar el tópico de interés, sin embargo, cada maestro conservó sus ideas que se refieren a la evaluación como:

- * Un proceso formativo
- * Un producto que se exige de acuerdo a las competencias básicas
- * Como un conjunto de medios que permiten asignar una calificación
- * Como medio de control
- * Como un recurso que debe combinarse con la comunicación y con los medios cibernéticos
- * Evaluación enmarcada sólo en las prescripciones del programa
- * Vista desde la teoría del aprendizaje.

4.3 Organización de los talleres generales de actualización



Figura 3. Los docentes en el taller de actualización para el quinto semestre, en la biblioteca de la Escuela Normal del Estado de Durango

En el proceso de actualización destaca la buena organización que ha prevalecido en todos y cada uno de los eventos que se han llevado a cabo; el equipo encargado de este programa (de la DGEByN), ha cuidado todos los aspectos y detalles que confluyen en él, de tal suerte, que a la fecha los eventos han pasado por mínimos cambios en relación a los planes originales.

4.3.1 Formas de participación de los diferentes actores

Los *coordinadores nacionales* organizan las acciones en el ámbito general, se encargan de la elaboración y revisión del nuevo currículum en todos

y cada uno de sus componentes, distribuyen los materiales en los tiempos reglamentarios, convocan a directivos y maestros a los diferentes eventos, capacitan a los conductores regionales, llevan a cabo el programa de seguimiento del nuevo currículum y mantienen informadas a las escuelas sobre los diversos avances, modificaciones y/o resultados de la implantación del nuevo plan.

Los *directivos* reciben la información necesaria sobre los nuevos cambios curriculares, dichos cambios se transmiten a los maestros de cada una de las instituciones; también se encargan de seleccionar al personal que asistirá a los talleres de actualización; informan a las autoridades estatales y federales sobre los avances del proceso; facilitan las actividades de seguimiento y evaluación; propician el trabajo en las academias y exhortan a los docentes al cumplimiento de los nuevos lineamientos.

Los *maestros*, previa carta de asignación, se trasladan a las ciudades sede para asistir a los talleres de actualización en los que reciben los nuevos materiales, se relacionan con una serie de elementos teóricos y metodológicos que les permiten conocer más sobre la nueva propuesta. Además, participan en las reuniones de evaluación y seguimiento y en las diferentes acciones que la Subsecretaría de Educación Básica y Normal ha organizado de forma coordinada con los responsables de los talleres regionales. En el interior de cada institución los docentes forman parte de las diferentes academias.

Los *conductores* de los talleres se encargan de que todo inicie y termine en los tiempos marcados en la agenda, asignan los diferentes roles, promueven y controlan la participación, cuidan que el grupo relacione e integre las actividades que se realizan en el taller con los propósitos del curso, aplican técnicas que favorecen el intercambio de ideas, cuidan que las participaciones de los maestros estén centradas en los temas que se analizan, determinan el momento oportuno para pasar de una actividad a otra, exponen parte del contenido del taller, delegan ciertas responsabilidades en los docentes, repiten el contenido de la nueva propuesta y vigilan la disciplina. Asumen diferentes acciones y actitudes: en ocasiones emprendedoras, de movilidad conductual,

conciliadoras, empáticas, se suman al trabajo grupal e impiden que los acontecimientos queden a merced del impulso individual; si esto sucediera, no sería posible abordar la temática programada para un tiempo tan reducido.

4.3.2 La metodología utilizada para dar a conocer los nuevos programas

La modalidad de actualización utilizada para acercar a los profesores al conocimiento de los nuevos programas, es por medio de talleres intensivos, en los cuales, los docentes que asisten no sólo escuchan, sino que participan, interactúan, reflexionan, proponen, pero lo más importante, adquieren un nuevo compromiso frente a las exigencias de los programas que tendrán que aplicar. En los talleres se trabaja con los nuevos abordajes didácticos, de manera similar a la práctica posterior de cada maestro en el salón de clases, el aula de capacitación se convierte en un espacio interactivo, las diferentes acciones delimitan y reproducen las actividades que posteriormente se trabajarán con los alumnos en las Escuelas Normales, se revisan diversas fuentes de información (programas, guías, antologías, material documental, etc.), estas estrategias son parte de las nuevas formas de actualizar a los docentes, se espera que estos ejercicios les permitan comprender y asimilar su nuevo rol docente. La dinámica de grupo se caracteriza por la estimulación y desarrollo de las interacciones entre los integrantes como vehículo para la adquisición de nuevos conocimientos, destrezas y habilidades. (OIT, 1995).

Generalmente el número de integrantes en cada grupo es de 10 a 30 participantes. El trabajo está organizado en torno a propósitos y objetivos definidos; los conductores recurren a la combinación de técnicas didácticas que propician el mejor conocimiento. Los talleres son flexibles, en ellos se deben elaborar productos evaluables, tangibles, útiles y aplicables. (SEP, 1993b: 12).

Sin embargo, los docentes de las diversas Escuelas Normales que asisten, llegan con incertidumbre, con inquietudes y dudas por enfrentarse a una experiencia relacionada con el curriculum que ahora se propone. Este

primer acercamiento se realiza en orden, siguiendo una serie de indicaciones. Las aulas se convierten en espacios en donde los maestros pacientemente escuchan, esperan, se cuestionan y dialogan.

Quienes han asistido a varios talleres se dan cuenta del carácter ritualista y cíclico de las actividades que se realizan: exposición, trabajo en equipo, trabajo en grupo, lectura; todo esto, delimitado por normas y prescripciones concretas.

En estos talleres, hay una direccionalidad impuesta por la Coordinación Central con relación a la determinación previa de programas, enfoques, orientaciones y métodos de trabajo. Esta direccionalidad también se manifiesta en la selección de los conocimientos que se consideran más pertinentes. En este proceso se reinterpretan los contenidos de los cursos de actualización, se modifican de acuerdo a las preconiciones de los sujetos que participan, tanto docentes como conductores. "La realidad se va construyendo a partir de un conjunto de selecciones y clasificaciones que realizan los sujetos" (Campechano, 1999:3).

Sin embargo, dentro de esta modalidad los docentes no aceptan que sea un simulacro, de lo que se debe realizar en el aula:

- Me ponen a leer, a construir, a contestar, poniéndome en el lugar de mis alumnos, y a estas alturas yo no lo acepto, esta bien que en otros tiempos se nos acostumbró a los curriculum prescriptivos, pero ahora ya no es funcional, porque afortunadamente todavía contamos con la autonomía en cada una de nuestras aulas...
- Siento la necesidad de criticar, de cuestionar y de dejar entrever mi pensamiento, pero el tiempo tan limitado y las agendas tan saturadas no me lo han permitido aún, y que ya son varios los cursos a los que asisto...
- Existe la apertura a todas las opiniones, al diálogo a las discusiones, siempre y cuando el tiempo lo permita...
- ¿Lectura después de comer?

Se trabaja mañana y tarde y casi siempre se deja tarea para elaborarla por las noches con el fin de abordar todos los temas señalados en el programa.

Las diferentes formas de participación que se pudieron observar dentro de esta metodología son las siguientes:

Los conductores y maestros hablan en un apoyo recíproco, diálogo coordinado y fluido de acuerdo a un progreso paralelo, se aclaran situaciones, se contrastan opiniones, en este caso se adoptan posturas simétricas. Pero también se dan otras asimétricas, en las cuales los maestros que participan en el taller se centran en un diálogo específico producto de sus convicciones, lo mismo sucede con los(as) conductores(as) del curso quienes aprovechan su posición de asesores para ocupar buena parte del tiempo en monólogos que se prolongan por tiempo casi indefinido, sus argumentaciones son producto del conocimiento previo que tienen sobre el tema.

Otro tipo de participaciones gira en torno a situaciones de sus vivencias cotidianas, experimentadas en sus respectivas escuelas:

Yo en mi escuela, en mi grupo....cuando yo trabajo....a mi me dio resultado...

Además, se expresan comentarios que reflejan el deseo de monopolizar ciertos temas entre los docentes, incluso entre instituciones, son actitudes que exhiben elitismos, vanidades y discriminaciones.

También se observaron actitudes de simpatía entre conductores y participantes, atención a las sugerencias, cortesía en la forma de solicitar ampliar la información de los temas, respeto mutuo y aceptación de obligaciones recíprocas.

Sin embargo, en la dinámica interior del grupo, no todos los docentes centran su atención en los contenidos de los programas, los comentarios anecdóticos consumen buena parte del tiempo, por esta razón, no se logran establecer discusiones reales. Al ser diversas las formas de participar fácilmente la atención se dispersa hacia otros temas.

En este tipo de participaciones se perciben mecanismos que intentan monopolizar el poder, demostrar autoridad, mantener el control, y evidenciar

conocimientos de acuerdo con las concepciones previas y en función de las expectativas y motivaciones de los participantes.

Función y desempeño de los conductores en los Talleres de Actualización. Los responsables directos de las actividades que se realizan en los talleres de actualización son los conductores de los grupos. Los conductores de la Normal Rural "J. Gpe. Aguilera" y de la Normal del Estado de Chihuahua describen las responsabilidades, capacidades y actitudes para ser asesor en un grupo de docentes:

Para ser conductores de grupo en los talleres regionales se capacita de manera previa, regularmente una semana antes del curso para los docentes de todas las escuelas, en esa semana, se da a conocer el programa, líneas generales, enfoque del programa, se da una radiografía de lo que se va a trabajar, se entrega la guía de trabajo, se coordina con un responsable general, se analizan los materiales, se revisa el plan operativo, se entrega la carta descriptiva, hay un alto grado de lectura, no se permite cuestionar lo que ya está hecho, no se permite reformularlo, se trabaja sobre la agenda que está diseñada por el grupo central, lo que se hace en México es lo que se tiene que hacer en los cursos regionales. Es una planeación rígida en donde las actividades y los tiempos están claramente delimitados, no permitiendo la inclusión de sugerencias ni el desvío en los temas.

Como se puede observar, los conductores son la canales de transmisión, son los responsables directos que se encargarán de reproducir las prescripciones que proponen los diseñadores del curriculum; sin embargo, en el proceso de capacitación que reciben se les presenta un programa, el cual con una serie de acciones "medio conocen", esto es atribuible a los tiempos; por muy específico que sea el contenido y los conocimientos que hay que revisar, en una semana de trabajos intensivos no es posible alcanzar a comprenderlos todos. El tiempo resulta insuficiente para analizar toda una propuesta curricular, aunque ésta sea fragmentaria; es decir, únicamente para una asignatura.

El conductor en el taller coordina las actividades de acuerdo a las indicaciones de una carta descriptiva elaborada previamente por los coordinadores nacionales, y orientada a que los docentes se apropien de las

especificaciones de la nueva asignatura. Una vez que tiene el programa en sus manos, lo analiza cuidadosamente, de tal forma, que esté en condiciones de reproducir fielmente las orientaciones sobre la propuesta. Los docentes tienen una imagen muy clara de este rol:

- Los conductores tienen la función de enlazarnos con los nuevos programas, son las vías de acceso por medio de las cuales, nosotros los docentes conoceremos lo que se propone.
- Los conductores facilitan la interacción con los recursos del currículum.
- Los conductores organizan las actividades de acuerdo a lo que previamente ya se les indicó.
- Son correa de transmisión.
- Ser conductor de grupo, en un esquema de actualización directivo, no permite márgenes de acción autónomos.

En lo referente al dominio de los contenidos en las materias que se coordinan, los conocimientos que demuestran son los indispensables para orientar las discusiones y aclarar dudas en el grupo, cabe destacar que los conductores son maestros que trabajan en las diferentes Escuelas Normales y que son seleccionados en base al perfil o la experiencia en el manejo de la asignatura, aunque es necesario reconocer que algunas veces su capacidad ha sido rebasada por maestros participantes.

Las discusiones que se organizan al interior de los talleres se ajustan a los lineamientos predefinidos en la agenda de trabajo, en este sentido, no les resulta difícil organizar los debates; las dificultades vienen cuando los conductores no tienen la habilidad suficiente para centrar las discusiones sobre el tema, por esta razón se dificulta la recapitulación, no se sintetiza, se exagera en el uso de la palabra y al final no hay comentarios de cierre, ni se enriquecen las participaciones, sin embargo, algunos participantes son optimistas y piensan que buena parte de la responsabilidad en el cumplimiento de los propósitos del programa es de ellos:

Aquí lo que sucede es que los que venimos ya debemos traer mucha motivación personal, tenemos que trabajar luego con el programa, y si no aprovechamos al máximo esta semana que se nos da para conocer el programa, tendremos que dedicar tiempo extra, exponiéndonos a que la interpretación que hagamos de él no coincida con el enfoque.

Con relación a la puntualidad y asistencia, desde el inicio del taller los asesores plantean las reglas del juego, son muy claros sobre las obligaciones que se tienen que cumplir, "para tener derecho a la constancia no se permite faltar ni llegar tarde".

Los estilos de conducción de las tareas y actividades que se realizan no siempre han favorecido la comprensión de los contenidos de los programas. Algunos de los conductores imprimen una dinámica demasiado directiva, otros hacen públicos sus prejuicios, resentimientos y sentimientos de amargura por los desencantos vividos durante su trayectoria como formadores de docentes. Durante ciertos períodos, estas vivencias se convierten en el tema dominante de las sesiones de trabajo. Algunos más, adoptan poses de "somos los que sabemos y venimos a enseñar", muestran una relativa seguridad en el manejo de los temas que no siempre sostienen con evidencias teóricas precisas. Por otro lado, se les ve preocupados por el resultado de la evaluación, que al final del taller, se hará de su desempeño.

En la mayoría de los casos los conductores muestran dominio metodológico, sin embargo, no se les permite desplegar ampliamente sus habilidades didácticas ni imprimir un estilo propio a las actividades, debido a que las tareas que se desarrollan en los talleres son planeadas previamente por la Coordinación General. Lo mismo sucede con el posible uso de medios y recursos, éstos son diseñados de manera general para atender las necesidades de cada uno de los programas. Al respecto uno de los docentes comenta:

Los conductores no se muestran como en realidad son, aparecen como figuras robotizadas que no son capaces de enfrentar las contradicciones internas del grupo, ni hacen los ajustes necesarios cuando el grupo lo demanda.

Sin embargo, cabe reconocer, que pese a las situaciones descritas, los conductores de los grupos han desarrollado una función que les ha permitido crear un ambiente académico en el que las actividades se desarrollan dentro de buenos márgenes de tolerancia; controlan los aspectos físicos del aula, están atentos a las dificultades, se muestran dispuestos para ayudar a todos los participantes que requieran apoyo adicional, se expresan con cierta libertad, en el mejor de los casos, con claridad; tienen experiencia pedagógica y manifiestan una actitud profesional. En general, se puede decir, que la conducción que realizan es la apropiada de acuerdo al modelo de actualización que se está siguiendo.

Hasta aquí todo parece indicar que las metas de la actualización han sido satisfechas, los conductores han sido seleccionados de acuerdo a un perfil específico, que demuestran al momento de asumir su responsabilidad. No obstante su buen desempeño, no logran eliminar el estereotipo que los convierte en reproductores del nuevo curriculum, las reglas están previstas en una línea general de acción; se convierten en eslabones del sistema, reproducen la información en función de las expectativas de quienes en el ámbito nacional, manejan los intereses de la Educación Normal. La capacitación previa que han recibido los ubica en un lugar privilegiado: ¡maestros de maestros de las Escuelas Normales!, para ellos es un gran logro, pero en opinión de sus compañeros, el hecho de ser ellos mismos los conductores se convierte en un obstáculo que limita el análisis real del curriculum, por esta razón, las acciones que se han realizado han tenido cierto matiz de resistencia en los destinatarios del programa.

4.3.3 El proceso de actualización en la Escuela Normal Rural "J. Gpe. Aguilera"

En el primer capítulo se hace una descripción del Programa para la transformación de las Escuelas Normales, especificando las acciones realizadas en la línea de actualización; se describen con detalle las actividades

orientadas a actualizar a los formadores de docentes, sin embargo, a la fecha, son pocas las que se han desarrollado cabalmente.

En el caso de los talleres regionales, casi todos los docentes que atenderían las asignaturas han tenido la oportunidad de asistir, sin embargo, se dan una serie de movimientos al momento de su operación, por ejemplo, en la Escuela Normal Rural "J. Gpe. Aguilera" se han presentado las situaciones que se describen en la tabla 3.

En la escuela hay un total de 38 maestros, de los cuales, 29 han asistido por lo menos a un taller; 9 a dos talleres, 9 a tres, 1 a cuatro, 2 a cinco y sólo 4 maestros han asistido a los 6 talleres programados a la fecha.

Estos movimientos reflejan que la gran mayoría de los docentes que atendieron los programas del nuevo plan de estudios asistieron a los talleres de actualización, probablemente por la cercanía de las sedes. En muchos casos, por iniciativa personal solicitaron su incorporación a los mismos.

Llama la atención una serie de movimientos que se han dado al momento de asistir a los talleres de actualización y al momento de impartir las asignaturas en la escuela; estos movimientos se han dado de la siguiente manera:

Para todas las asignaturas, al menos un docente de la institución ha recibido el curso. De los docentes que han asistido, sólo 3 docentes no han impartido la asignatura; pero para 11 asignaturas, al menos uno de los docentes que la atiende no asistió al taller de actualización; para 3 asignaturas, 2 de los docentes que las atendieron no fueron al taller de actualización.

Tabla 3. Relación de docentes de la Escuela Normal Rural "J. Gpe. Aguilera" que han asistido a los talleres de actualización y los movimientos que se han generado

	Fue al curso regional y lo reprodujo en la escuela	Fue al curso pero no lo reprodujo	No fue al curso pero impartió la asignatura
MAZATLÁN 1ER. SEMESTRE			
Bases Filosóficas Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano	R. MTZ.		ROCHA
Problemas y Políticas de la Educación Básica	ROCHA		OLIVAS, GPE. HDZ.
Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria	E. GARCÍA		

Desarrollo Infantil I Estrategias para el Estudio y la Comunicación I Escuela y Contexto Social CHIHUAHUA 2º SEM.	GARIBAY, R. HDZ HERRERA, G. REYES SALAS, ALEMÁN	ZAMORA*	R. MTZ.**
La Educación en el Desarrollo Histórico de México I Matemáticas y su Enseñanza I Español y su Enseñanza I Desarrollo Infantil III Estrategias para el Estudio y la Comunicación Iniciación al Trabajo Escolar SALTILLO 3ER. SEMESTRE	ROCHA, R. MTZ... DEVORA, SALTJERAL HERRERA, GALINDO R. HDZ, GARIBAY G. REYES, E. GARCÍA SALAS, ZAMORA*		R. MTZ, ALEMÁN
La Educación en el Desarrollo Histórico de México II Matemáticas y su Enseñanza II Español y su Enseñanza II Necesidades Educativas Especiales	OLVAS, ROCHA DEVORA, J. REYES GALINDO, G. REYES*** GARIBAY, GPE. HDZ, R. HDZ E. GARCÍA, MEDINA R. MTZ, SALAS		ALEMÁN, VILLA
Educación Física I Observación y Práctica Docente I DURANGO 4º SEMESTRE Temas Selectos de Pedagogía I Ciencias Naturales y su Enseñanza I Geografía y su Enseñanza I Historia y su Enseñanza I Educación Física II Educación Artística I	SE CANCELA S. RAMÍREZ*, R. HDZ DÉVORA R. MTZ, OLVAS, ROCHA E. GARCÍA, MEDINA IBARRA, NAVA, TREMILLO OLVAS, ROACHO SALAS, ALEMÁN, VILLA	VILLARREAL *****	OLVAS S. RAMÍREZ R. MTZ
Asignatura Regional I **** Observación y Práctica Docente II DURANGO 5º SEMESTRE Temas Selectos de Pedagogía I Ciencias Naturales y su Enza. II	R. ALATORRE, J. REYES S. RAMÍREZ*, DÉVORA R. HDZ OLVAS ROCHA, G. RÍOS E. GARCÍA IBARRA, NAVA, TREMILLO VILLARREAL*, V. HERRERA ALATORRE R. MTZ, SALAS, VILLA, ALEMÁN	SALTJERAL SALTJERAL	R. MTZ VILLARREAL OLVAS S. RAMÍREZ R. MTZ
Geografía y su Enseñanza II Historia y su Enseñanza II Educación Física III Educación Artística II		MEDINA	
Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I			
Observación y Práctica Docente III DURANGO 6º SEMESTRE Temas Selectos de Pedagogía II	R. ALATORRE, J. REYES ROACHO, OLVAS E. GARCÍA, ESTRADA, AGUIRRE RODARTE, GÓMEZ IBARRA, NAVA, TREMILLO, S. RAMÍRES* VILLAREAL*, R. MTZ, ROCHA SALAS*, VILLA, ALEMAN	SALTJERAL	
Asignatura Regional II Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje Gestión Escolar Educación Artística III			
Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II			
Observación y Práctica Docente IV			

*Asesor

**Asistió pero a otra asignatura diferente de la que impartió.

***A la mitad del semestre en español y su enza. II se sustituyeron los profesores Titulares por: el Profr. Hugo Armando Rodarte Miranda y el Profr. Juan Fco. Villarreal, con dos grupos cada uno.

****No hay capacitación regional, fue un curso estatal, se formuló el programa

*****Es asesor regional, pero no imparte el curso

 Investigadora

Para las asignaturas que son seriadas: en el primero y segundo semestre. Desarrollo Infantil I y II. Asisten los mismos docentes.

Estrategias para el Estudio y la Comunicación I y II. En total asisten tres docentes, uno de ellos asiste a los dos talleres, los otros dos sólo a uno.

En el segundo y tercer semestre. La Educación en el Desarrollo Histórico de México I y II. Asisten tres docentes, uno de ellos asiste a los dos talleres, los otros dos, sólo a uno.

Matemáticas y su Enseñanza I y II. Se repite la situación de la asignatura anterior.

Español y su Enseñanza I y II. Se repite la situación de la asignatura anterior.

Para el tercero, cuarto y quinto semestre. Educación Física I, II y III. Asisten los mismos maestros a los tres talleres, pero el tercero sólo un docente lo imparte a todos los grupos.

Para el cuarto y quinto. Ciencias Naturales y su Enseñanza I y II. Asisten 3 maestros, dos de ellos permanecen y uno de ellos se anexa en el segundo taller.

Geografía y su Enseñanza I y II. Asisten 3 maestros, 2 de ellos asisten al primer taller, otro asiste al segundo.

Historia y su Enseñanza I y II. Asisten 4 docentes, tres al primer taller y sólo uno de ellos mismos al segundo.

Para el quinto y sexto. Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I y II. Asisten cuatro maestros, uno de ellos sólo asiste al primero, otro asiste a

los dos, en uno como participante y en el otro como conductor, los otros dos se anexan en el segundo curso.

Para el cuarto, quinto y sexto semestre. Temas Selectos de Pedagogía I, II y III. El primer taller se cancela, para el segundo y tercero asisten los mismos dos maestros.

Educación Artística I, II y III. Asisten cuatro maestros, tres de ellos asisten a los tres talleres, en el tercer taller se incorpora un docente, que a su vez funge como conductor del mismo.

Para el tercero, cuarto, quinto y sexto semestre. Observación y Práctica Docente I, II, III y IV. Asisten cuatro maestros, para el primero asisten dos, sin embargo los mismos cuatro docentes imparten la asignatura, para el segundo sólo uno de los docentes no asiste, pero imparte la asignatura, en el tercero asisten los cuatro y en el cuarto sólo asisten tres.

Como se puede observar, hay una serie de movimientos en donde se identifica que no hay continuidad en todas las asignaturas seriadas, los docentes asisten a un curso e imparten otro, asisten al primero, pero ya no continúan, o se incorporan en el segundo.

Sólo en 5 de las 12 asignaturas seriadas iniciaron y permanecieron los mismos docentes.

Otro tipo de actividades que se han realizado, en la Escuela Normal Rural "J. Gpe. Aguilera", son las *reuniones colegiadas*, consideradas como una vía privilegiada para reunir un equipo capaz de dialogar sobre problemas específicos, de compartir conocimientos y experiencias en torno a metas y asuntos de interés común. Tienen como base la participación comprometida y democrática, que debe realizarse en un ambiente de respeto a la diversidad de ideas, buscando siempre la colaboración que se requiere para generar propuestas y solucionar problemas y en concretar proyectos de carácter pedagógico que mejoren de manera permanente la calidad de la formación de los futuros docentes de Educación Primaria.

Además, se han difundido las acciones que se emprenden y las que están por llevarse a cabo por diversos medios como son las reuniones de

trabajo con los responsables federales y estatales del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales; en los boletines y gacetas informativas, en los informes de seguimiento y en diferentes programas televisados.

A este proceso se le ha dado seguimiento con un equipo de investigadores que siguen una orientación metodológica de tipo cualitativa; su objetivo es obtener información para conocer, durante la aplicación de los programas de estudio, los avances y las dificultades que enfrentan maestros, directivos y estudiantes en relación al contenido de la reforma curricular. A partir de las opiniones y sugerencias se aportan elementos para revisar y ajustar los diferentes programas de estudio y sus correspondientes materiales de apoyo; consolidar las estrategias de actualización que mejor resultado hayan dado; apoyar el trabajo de las academias y valorar los avances del programa en las distintas entidades federativas. Estas acciones han despertado expectativas en algunos de los docentes que participan:

Yo tengo 25 años de servicio en las Normales, y es la primera vez que observo un programa estructurado de actualización integral, antes nadamas nos daban el programa, y es el mismo que operaba durante varios años, ahora con las reuniones de seguimiento, los programas se están reelaborando de manera continua. Otro apoyo importante lo constituye todo el material audiovisual y bibliográfico que ha llegado a las escuelas.

En este comentario se ratifica que la antigüedad en el servicio docente, en algunos casos, es motivo de confianza para el Sistema Educativo; esta idea también expresa que la mentalidad abierta y la disposición al cambio puede hacer su presencia aún en las personas con trayectorias docentes de muchos años.

Otros comentarios con relación a la organización de este programa se encaminan a hacer un balance entre lo positivo y lo que aún falta por hacer o las cuestiones que les gustaría se consideraran en el futuro, por ejemplo:

- Son inobjetable las buenas intenciones y los recursos financieros sin precedente utilizados para atender los nuevos programas, aunque falta implementar acciones que diversifiquen más las opciones reales de actualización, como son: círculos de estudio internormales con lecturas que permitan contrastar lo que ahora se propone con otras teorías, en otros contextos.
- Lo importante ahora es que la actualización de los docentes no sólo se ha limitado a los talleres de corta duración, se han estado cuidando otros aspectos que vienen a reforzar la comprensión total del nuevo curriculum; lo importante es que nosotros sepamos aprovechar todos los recursos que ponen a nuestra disposición, y que estemos en posibilidades de realmente hacer los cambios que nosotros creamos que son convenientes...

Sin embargo, los directivos de las Escuelas Normales tienen su propia percepción sobre los alcances del programa:

- Desafortunadamente, los docentes no han logrado una sistematización personal que les permita atender las exigencias académicas, además de aprovechar todas las opciones de capacitación, aún y que se han dado todas las facilidades. Por ejemplo, se acondicionaron los recursos tecnológicos necesarios para ver y oír las cintas de audio y vídeo, tanto en los grupos como de manera personal, los docentes tienen la oportunidad de llevarse estos materiales, incluso a sus domicilios, las transmisiones vía Edusat, se graban, estas cintas permanecen en la institución; a solicitud de los docentes se hace el préstamo, para que ellos en el tiempo que tengan libre analicen el material. El programa SEPa Inglés se ha insistido en la participación de los docentes, pero realmente no se ha aprovechado, algunos se inscriben, se les dan sus materiales, pero casi no asisten a las asesorías, no hay continuidad, luego se vienen los exámenes, reprueban, aún y que se puede reprobar cuantas veces sean necesario se desaniman y el programa no se aprovecha. De los acervos bibliográficos que nos han llegado, 5 en total, con un promedio de 4600 ejemplares, se utilizan los indispensables, los que se señalan en los programas.
- Los docentes deben tener el compromiso personal para acercarse a todos los elementos que lleven a una comprensión global del curriculum, los talleres son sólo una parte del programa de actualización, en la institución, ha sido poca la participación de los docentes para complementar su actualización.

Esta situación la ratifica el comentario que hace el Director de la Dirección General de Educación Básica y Normal en el taller de actualización que se realizó en la Ciudad de Durango para capacitar a los docentes en el manejo de los programas correspondientes al 5º semestre:

No hay costumbre de utilizar la biblioteca, los audios, videos, discos compactos, en algunas escuelas están con el celofán original, con que se mandó hace dos años, esto habla de un desconocimiento de parte del maestro de los materiales, no se aprovecha...

Desde la perspectiva de las autoridades de los diferentes niveles, hace falta modificar hábitos y actitudes de los formadores de docentes, sobre todo, respecto al uso de los medios y materiales que apoyan el proceso de actualización. Por su parte, los destinatarios tienen su propia visión sobre este asunto:

Que no quieran culparnos a nosotros totalmente de esta situación, la culpa ha sido de todos: es cierto que no tenemos costumbre de utilizar todos estos recursos, pero no porque no quisiéramos, sino porque antes no existían, además de que mientras en las instituciones se organizaban los sistemas de préstamos, pasó un buen tiempo, los aparatos propios para utilizar los materiales en algunos casos ya llegaron, pero en otros aún no, con esto quiero decir, que si de buscar justificantes se trata, nosotros como docentes, también podemos argumentar lo nuestro...

Las diferentes formas de visualizar la cuestión del uso de los recursos didácticos y audiovisuales hacen suponer que cada grupo de actores desde su espacio o lugar que ocupan en el contexto de la Educación Normal, han vivido el proceso de actualización en función de las responsabilidades que cada uno tiene. El Sistema adolece de este mal: justificar nuestra función, no en razón de nuestro desempeño, sino en los supuestos errores en las funciones de los demás.

Los docentes tradicionalmente han desconfiado del papel que han desempeñado los funcionarios en la implantación de reformas educativas, los

consideran individuos insensibles y ajenos a las necesidades reales de la educación. En este sentido, de alguna forma justifican el inadecuado uso que se ha hecho de los recursos argumentando que:

Si se impulsaran más acciones colaterales relacionadas con el nuevo plan, que en el papel sí se especifican, pero que realmente no se han utilizado, el material de audio y vídeo sólo se analiza el que se habrá de utilizar en las clases, para las transmisiones de la red Edusat, los horarios se programan cuando hay clases, y se puede asistir, pero se perderían las sesiones con el grupo, en SEPa Inglés son pocos los docentes que realmente lo hemos utilizado, los programas de posgrado han quedado como una bonita promesa, pues a la fecha tenemos que buscar alternativas privadas para poder cursar estudios a este nivel... lo único concreto que actualiza a los docentes son los talleres, todo lo demás no se ha sabido aprovechar... si el seguimiento se encaminara al análisis epistemológico, filosófico que sustenta la nueva propuesta, se podrían rescatar los elementos que complementan este proceso de actualización.

4.4 Los docentes en los talleres de actualización



Figura 4. Los docentes de las Escuelas Normales del Estado de Durango, en el taller organizado para dar a conocer las asignaturas del cuarto semestre, en una de las aulas de la Escuela Normal del Estado de Durango

Los actores principales de la reforma educativa, son los maestros, que a final de cuentas habrán de implementarla en las aulas. Con una serie de interrogantes, prenociones y supuestos, llegan a los talleres de actualización, en donde de una forma, hasta cierto modo natural, empiezan a despejar las dudas que traen, en este recorrido, los docentes van pasando por diferentes momentos anímicos que los hacen reaccionar ante un fenómeno de tal naturaleza; en este apartado se aprecian las relaciones que los docentes entablan; se dejan sentir una serie de expectativas, opiniones y exigencias que tienen, reflejan el grado de aceptación o rechazo hacia varios elementos que confluyen en el proceso de actualización.

4.4.1 Las relaciones interpersonales

Por ser un proceso dinámico y con sentido socializador, los talleres de actualización constituyen un espacio donde los aprendizajes son compartidos, en buena medida, con base en la interacción permanente con autoridades, colegas, materiales y los contenidos de los programas que se analizan. Esta dinámica relacional es fundamental en la búsqueda continua de conocimientos que sirven a los participantes para enfrentar las exigencias de las asignaturas que impartirán.

En los meses previos a la programación de los talleres de actualización se inicia una serie de negociaciones (o encuentros) de los *docentes con los directivos* de las Escuelas Normales, quienes son finalmente los que designan a quienes asistirán a los talleres. En su oportunidad se hace al docente una serie de recomendaciones por escrito o en forma verbal, se resalta la importancia que tiene su participación a tal evento y lo decisivo que resulta el hecho de asistir con una actitud y predisposición positiva; además, se les dan a conocer las indicaciones generales emitidas por la Coordinación Central: sede, horarios, fechas en que se llevará a cabo el taller, etc. La primera reacción del docente al saberse favorecido, es de agradecimiento a la autoridad, por considerarse parte de los "seleccionados". En este sentido, todavía se conserva el culto a la figura de la autoridad a quien se le atribuye el derecho de decidir sobre los demás. Es cuestionable el hecho de que las decisiones para elegir a quienes asisten a los talleres se dan de una forma directiva y sin consenso de las academias, tampoco se hace un análisis a conciencia sobre los perfiles y las capacidades de los posibles candidatos. Las opiniones de los docentes lo confirman:

Para asistir a los talleres el primer punto a tu favor, son las buenas relaciones que tengas con los directivos, aunque hay muchas asignaturas que son directas de acuerdo a la especialidad, la gran mayoría se presta para que esto no se considere y en cambio si se organice la plantilla de docentes que asistirá más por cuestiones políticas; de conveniencia administrativa, que por perfiles profesionales.

Los criterios de los directivos para decidir quienes participan en los talleres no son claros, se puede inferir que el tipo de relación interpersonal entre docentes y directivos, condiciona en buena medida, la asistencia, permanencia y continuidad de los maestros en los talleres. Se define más por razones afectivas que por necesidades académicas, esta situación provoca disgusto en los docentes.

Como es posible, que cumpliendo con el perfil para atender una determinada asignatura, mejor hayan mandado a otra persona que nada tiene que ver con el asunto, las autoridades de la escuela no tienen una visión global del currículum y no les interesa que se formen huecos en la formación de los alumnos, provocada por la interpretación personal de los docentes, que no tienen antecedentes de la asignatura, lo que ocasiona que la atiendan con muy pocas herramientas teóricas y prácticas. Las autoridades de la institución, se dejan llevar más por otras cuestiones de tipo político o afectivas que por un buen resultado académico que impacte en la real concreción del perfil de egreso.

Teóricamente se afirma que hay diferentes maneras en que el directivo puede ejercer su liderazgo, por consecuencia, se producen reacciones también diferentes entre los docentes. Cuando el directivo es autoritario se refleja la situación antes descrita, por el contrario, cuando el directivo es democrático, la situación se puede consensar y asegurar compromisos académicos favorables para la institución.

Las relaciones que más se han favorecido en los talleres son las que se han dado *entre los docentes*, la forma de organizar las actividades se presta para que al interior de las aulas se propicie un clima de buenas relaciones entre ellos, aunque en algunas actividades intenten aislarse, o formar pequeños grupos; las situaciones didácticas exigen la confrontación de ideas, la exposición de temas y la evidencia de los puntos de vista de cada maestro. De alguna forma, estos encuentros son una valiosa oportunidad para relacionarse con colegas de diversas instituciones y estados de la República y así, poder confrontar sus ideas.

Gracias a las buenas relaciones que establecen los docentes fue posible contrastar experiencias relacionadas con la implantación del nuevo plan, los alcances, limitaciones y la visión que cada uno tiene sobre posibles ajustes y modificaciones. Por medio de la discusión y trabajo en equipo, los docentes se han dado cuenta de problemáticas similares que aquejan a las Escuelas Normales, se conocen las diferentes formas en que las han enfrentado, y algo muy importante, se han percatado de que, aunque hay una directriz general, en cada una de las aulas se han implementado los cambios necesarios cuando las sugerencias oficiales no funcionan. Para algunos docentes, las relaciones derivadas del análisis de los programas han sido como verse en un espejo y contrastar la imagen que ellos reflejan; consideran las relaciones como una de las mayores ventajas de los talleres, pues les han permitido conocer, a través de las participaciones de los compañeros que vienen de otros contextos similares, otras formas de ver e interpretar las cosas, pero, además, les han permitido estrechar lazos de amistad profesional con otros formadores de docentes, que de otra manera, sería muy difícil; al respecto un docente opina:

Un punto a favor de los talleres ha sido el darnos la oportunidad de interactuar con docentes de diferentes partes de la República Mexicana y de diferentes instituciones, gracias a esto ha sido posible conocer los avances y la problemática por la que atraviesan, pudiéndonos percatar de la similitud en ambos rubros, pero lo más importante ha sido el contraste de opiniones respecto a las soluciones que le han dado a los problemas que se han presentado, gracias a esta diversidad de comentarios, uno puede evaluarse con relación al trabajo de otras instituciones, situación que se logra por medio del contacto directo que tenemos con maestros de diferentes partes.

En contraste con las buenas relaciones entre maestros, las relaciones con los *coordinadores estatales y nacionales* no han sido del todo buenas, para empezar, casi no se han dado, sólo han sido pequeñas intervenciones para informar, hay poca disposición de los coordinadores para establecer un diálogo abierto, a no ser que se trate de aclarar los aspectos técnicos de la propuesta o solicitar materiales faltantes.

Las relaciones entre *los docentes y conductores* han sido, principalmente, de enlace entre los contenidos de la nueva asignatura y la apropiación que de ellos hacen los docentes en este proceso de actualización, la naturaleza de estas relaciones derivan de actividades del programa, el conductor en este caso, trata de propiciar las relaciones entre los diferentes actores que participan; sin embargo, se advierte el sentido vertical en el que se desenvuelve la dinámica de los talleres, por ser el conductor quien detenta la autoridad, en consecuencia, los docentes muestran una relativa dependencia hacia él. En algunos casos, se percibe en los conductores, una postura basada en la cooperación y comunicación.

4.4.2 Expectativas, opiniones y exigencias de los docentes con relación a los talleres de actualización

El evento de actualización ha dado origen a una serie de expectativas, opiniones y exigencias que dejan ver parte de los significados ocultos que los docentes poseen, estos influyen de manera importante en la asimilación y aplicación que posteriormente realicen.

En este proceso, los docentes deben ajustarse a las tareas programadas, las reglas, normas y rutinas; deben aprender a aceptar los programas aunque no estén en todo de acuerdo con ellos y someter sus deseos a la voluntad del programa. Es evidente que el trabajo realizado no siempre les satisface, deben ser pacientes, se tienen que adaptar al desequilibrio que provoca la estructura del poder, respetar las jerarquías superiores, al igual que los niños, deben "callar palabras y evitar acciones que podrían molestar a los superiores" (Jackson, 1979:49), aprenden a simular en diversas situaciones, por ejemplo, cuando se pregunta si han adquirido los elementos necesarios para trabajar con el nuevo currículum, la respuesta es afirmativa, a sabiendas de que en el tiempo tan reducido de que disponen para conocerlo, no es posible. Los docentes además, deben adaptarse a las exigencias de las autoridades, situación que para algunos no representa mayor dificultad, pero para otros, se convierte en un

verdadero conflicto pues no están de acuerdo con muchas indicaciones, sin embargo, luego aprenden a ser pacientes y a fingir por temor a posibles represalias. Al respecto un docente comenta:

Si hago lo que me sugieren, lo avalo y me comprometo a ponerlo en práctica es posible que continúe con la actualización en el siguiente curso, de lo contrario aunque la asignatura tenga continuación en el siguiente semestre, lo más probable es que yo no asista.

En los docentes que tienen una conciencia de lo que significa la profesión docente esto se convierte en una situación de conflicto, pues en su interior se van abrigando sentimientos encontrados: sumisión-protesta, subordinación-superioridad, frustración-satisfacción, resignación-rebeldía, aceptación-resistencia.

Con relación a las *expectativas sobre los talleres* la mayoría de las manifestaciones se encaminan a obtener de esta experiencia un conocimiento útil que les permita analizar su práctica desde diferentes ángulos y poder contrastarla con lo que ahora se propone, además, consideran que estos espacios son lugares donde los docentes están en posibilidades de confrontar puntos de vista emanados de la práctica y la teoría que los lleven a mejorar sus estilos docentes y a fundamentar teóricamente gran parte de los supuestos empíricos que han sustentado su práctica diaria.

En este proceso de actualización, regularmente en la primera sesión, se dedica un espacio de tiempo para conocer las expectativas de los docentes respecto a lo que esperan del taller. Éstas son algunas de las opiniones de los participantes:

- Espero que en este curso se me aclare el sustento teórico de la materia, en el otro curso que vine, sólo me indicaron como debía hacer las cosas...
- En estos cursos esperamos compartir experiencias valiosas con compañeros de diversos estados, que nos permitan hacer un balance con nuestra propia institución para, de ser necesario, mandar las propuestas diferenciadas para

- las modificaciones curriculares pertinentes, sobre la base de los contextos particulares...
- Esperamos mucho, hay tantas cosas que ignoramos relacionadas con el nuevo plan y programas de estudio, que lo menos es la composición de la asignatura que nos tocará impartir, es necesario cuestionarnos sobre la importancia de este cambio, sobre la base legal y científica en la que se sustenta, sobre los fundamentos epistemológicos que le dan validez, sobre el impacto que tendrá en la sociedad...
 - Se nos ha prometido entrar en la modernidad, y vamos a ver si es cierto que con ésta nueva propuesta se logra...

Estas opiniones contradicen la idea de que los docentes sólo busquen en la actualización recetas, un método de trabajo efectivo o los materiales básicos para desarrollar un curso; los docentes esperan explicaciones que amplíen el horizonte de la comprensión que pueden tener de los materiales de trabajo; desean entender los fundamentos de los programas, se preguntan sobre el nuevo tipo de maestros que tienen que formar; cuestionan la pertinencia del nuevo plan y programas de estudio y la durabilidad del mismo, en suma, están inquietos por conocer el impacto del nuevo curriculum en la calidad de la Educación Básica.

Cepeda (1997 en Capella, 1997) afirma, que los docentes generalmente esperan soluciones concretas a problemas vividos en la cotidianidad del aula; si el proceso de actualización se reduce exclusivamente a la transmisión de la información relacionada con el conocimiento y uso de las estrategias didácticas, se estaría limitando la necesaria profundización en las teorías que permiten la imaginación y creatividad para el avance en la reflexión y propuesta de acciones en el aula.

Desde la perspectiva de los docentes vemos cómo se cumplen o no las expectativas que tenían desde el inicio del taller:

- En parte sí, aunque esperaba que esto fuera más interactivo y menos prescriptivo.

- Casi sí, a pesar de llevar las herramientas necesarias para operar con el programa de la nueva asignatura, no se nos dijo nada acerca de los fundamentos de la reforma.
- Definitivamente no, esperaba que el curso me brindara elementos en los diferentes aspectos que integran el curriculum, y en esta fase sólo se ha trabajado el aspecto metodológico, se retoma el apartado teórico, pero sólo para justificar la temática que está propuesta.

No se trata de una resistencia abierta al nuevo curriculum, los docentes manifiestan cierto rechazo a la imposición y al control; ya no se conforman con un programa que les indique hasta el último elemento de una práctica docente deseable que tienen que considerar. Si los docentes no ven cumplidas sus expectativas, éstos probablemente rechazarán las propuestas, pues al no estar satisfechos con los elementos que sugieren, se generarán sensaciones de angustia, rupturas drásticas en sus estructuras conceptuales, incógnitas que posiblemente serán resueltas con base en el marco conceptual previo. En fin, las actitudes respecto a las expectativas de logro pueden estar prejuiciadas a favor o en contra del proceso; al respecto uno de los docentes afirma:

Yo esperaba que se trabajara más acerca del tipo de docente que ahora requiere la sociedad y analizar si efectivamente con el nuevo curriculum se logrará cumplir con las exigencias de la misma; sin embargo, ahora después que he salido de este curso y dar me cuenta que este punto se trató de una forma muy superflua, rápida y sin concreción, supongo que se requiere que el nuevo docente entienda la profesión docente como un trabajo que tiene que desempeñar en medio de los cambios acelerados...

Asumir la profesión docente como un trabajo práctico tiene sus riesgos, pues las Escuelas Normales seguirán reproduciendo el esquema de preparar obreros acríticos de la educación, con conciencias alienadas a favor de los intereses del Estado, entrenados para obedecer reglas, sin cuestionar procedimientos y fines, expertos en operar programas flexibles pero sólo en la parte metodológica; con todo esto, la formación que se obtendrá será para la

aplicación eficientista y no para una formación profesional capaz de interpretar situaciones. Tal como se comenta:

Yo esperaba que las conclusiones a las que arribaríamos en este taller nos llevaran a la reflexión de lo que hemos estado haciendo en las Escuelas Normales, pero la realidad se me presentó totalmente desligada del conocimiento anterior y ahora lo que obtengo es una carga de materiales impresos con su respectivo programa de actividades que tengo que desarrollar en un tiempo específico...

En este proceso no se aprovechan las sugerencias de los diferentes modelos de actualización, esta idea que expone el docente, la maneja Imbernón (1997), cuando describe el modelo de observación/evaluación.

No se considera a los maestros en el proceso de reforma curricular, por lo tanto lo que se propone ya lleva implícito un sentimiento de imposición:

Yo no lo hice, ni me tomaron en cuenta, entonces por qué lo tengo que aceptar y además aplicar.

(Abraham, 1994:17) al respecto, agrega que, "al no participar el docente en la planeación de los cursos,... se presenta el contenido como algo ajeno a sus propias expectativas... se presenta como una situación novedosa, interesante, pero no viable".

Herrera (1995), sostiene que para lograr cumplir con las expectativas de una buena actualización se requiere de una nueva visión del futuro, que significa: tener una imagen precisa de lo que se desea, definir en detalle el estado final al que se aspira y elaborar una orientación para tratar las estrategias y con conocimiento de causa, trazar un sendero que estimule los cambios permanentes y ascendentes. Esto, definitivamente no se está logrando, en el proceso se puede comprobar que apenas se está elaborado el esqueleto del plan general, pero en lo que corresponde a sus asignaturas apenas se diseñan durante el proceso.

Una de las evidencias más palpables la encontramos en el cuarto semestre con la asignatura de Temas Selectos de Pedagogía I, que fue postergada por fallas técnicas en el diseño curricular, esto trajo consigo la reorganización (por única vez) de esta asignatura. Cuando los docentes asisten al taller de actualización en el quinto semestre, se encuentran con una serie de modificaciones:

- * El título de la asignatura se modificó.
- * Hay que adaptar un horario especial para compensar el trabajo que no se realizó en el cuarto semestre. Sesiones de una hora y media en los semestres quinto y sexto, en lugar de una que es como originalmente se había planeado.
- * Alteraciones en las evaluaciones, pues las calificaciones del quinto y sexto semestre se promediarán para sacar la del cuarto.
- * El programa aparece con una estructura distinta, los docentes suponen que fue elaborado por otro grupo de especialistas diferente al que elaboró los otros programas.
- * Aparecen cinco grandes temas que se presentan como “parteaguas” de la educación, o como momentos de ruptura. Los docentes manifiestan claras muestras de rechazo y cuestionan la exclusión de pedagogos y pensadores mexicanos.
- * Si a esto agregamos las contradicciones entre los docentes y las conductoras, el curso se vio seriamente afectado.

Los docentes opinan sobre la actualización que reciben. El estado de opinión de los maestros respecto a la actualización profesional navega entre los que consideran que las intenciones de actualización son estériles al reñir con una jubilación próxima:

Yo soy maestro de la ola vieja, a estas alturas que es lo que podría ya aprender...

Los que por la inseguridad, sienten temor por enfrentar los retos a que pueden comprometer los cambios propuestos:

- Los docentes tenemos inseguridad para interpretar el modelo que se propone, para bajar el nuevo curriculum al grupo, para evaluar por la dificultad de transición curricular...
- Esperamos que esto si funcione, aunque no sabemos hasta cuando vaya a durar...
- Siento desconfianza ante las novedades...
- Prefiero basarme en mi experiencia...
- No siento pertenencia hacia el nuevo proyecto curricular...
- Siento que es muy difícil introducir cambios, aunque los considero necesarios...

Los que ven en la actualización no un proceso de transformación profunda, sino una alternativa altamente dirigida que parte de nuevas propuestas aplicadas con viejos esquemas:

Esto que estamos viendo no tiene nada de novedoso, sólo son otros contenidos acomodados en diferentes tiempos y con otras intenciones...

Los que no admiten un proceso de transformación, sino más bien adjudican a la actualización una exigencia personal de adaptación:

Si quiero entender el nuevo curriculum, y seguir conservando un lugar dentro de la escuela, debo actualizarme...

Los que saben que necesitan modificar sus esquemas y concepciones de trabajo, pero que prefieren seguir utilizando las prácticas tradicionales:

- Si yo ya tengo una metodología, y ésta me ha dado muy buenos resultados, los alumnos me conocen, hasta ahora no he tenido ningún problema, no tengo porque cambiarla, con ajustar los nuevos contenidos será suficiente...
- Hay una resistencia pasiva ante las imposiciones.

Los que se sienten "contaminados" y niegan el pensamiento dialéctico y la capacidad transformadora e inherente al ser humano:

Los profesores ya "estamos contaminados"... es difícil que a estas alturas implementemos cambios significativos en nuestras prácticas cotidianas...

Los que han asumido el oficio de técnicos operarios y se sienten más comprometidos con la rigurosidad de un programa que con el reclamo permanente emanado de las necesidades de a quien educa:

- No hay un real compromiso, los maestros realmente no nos hemos involucrado, nos interesa más el cómo hacerlo...
- En estos cursos no se requiere un trabajo intelectual reflexivo muy profundo, se requiere un dominio técnico de los programas...

Los que se culpan por no cumplir las exigencias propias de la labor docente, ocultando su propia ineptitud con el velo del desinterés:

Se dan los cursos, pero muchos no los entendemos...

Los que armados de seguridad, se sienten actualizados por el solo hecho de ser partícipes del discurso que nunca llegó a sus destinatarios (los alumnos):

Gracias a la actualización que hemos recibido, de ahora en adelante las cosas habrán de cambiar en las aulas, seremos los hacedores de un nuevo modelo de profesionales capaces de enfrentar los cambios que la sociedad exige...

Las opiniones respecto a la actualización no terminan ahí, existen comentarios más que académicos, que son de consideración y cortesía, otros docentes desilusionados con experiencias anteriores similares, continúan depositando su confianza en nuevos intentos por reestructurar la práctica; los hay también, quienes creyendo en los ofrecimientos de los cursos, ven sin

problemas la transformación inminente de la práctica como consecuencia del proceso actualizador, mientras otros, dudan de tal posibilidad.

- Los maestros no estamos preparados para una reforma integral del curriculum, además, esta actualización está muy fragmentada, yo he asistido únicamente a un curso, no se ha informado de manera general... El interés por la actualización, cierto es que se ha despertado y se ha dirigido hacia los profesores para mantenernos en estado de alerta, pero no tanto para agenciarnos de nuevos y mejores conocimientos o estrategias pedagógicas, sino para entrenarnos en la puesta de los nuevos programas...
- No hay un sistema de evaluación que acredite al docente apto para impartir con responsabilidad y conocimiento el curso que hoy se le asigna; interesa que sepa el nombre del programa, los bloques, las actividades, el cronograma, etc., que sepa operar con el programa, no que lo cuestione...
- Están muy bien, pero son muy específicos en lo que hay que hacer, los cursos se organizan con una mecánica análoga a como deben ser tratados en los grupos de cada escuela, con la deferencia de que el tiempo es muy limitado...
- El plan curricular es acorde a las necesidades del nuevo modelo económico en donde se requiere un perfil de egreso basado en competencias...
- Es una propuesta que tiene una visión diferente, amplia, contempla otros aspectos que antes no se habían considerado, ahora se siente más el compromiso de diversos actores que participan, docentes, autoridades, comunidad, alumnos, maestros de las diferentes asignaturas...
- Hay que adecuarnos a las circunstancias, a una nueva época...

Los comentarios expresan resistencia, poca credibilidad, resentimiento por no poder participar activamente en los procesos de reforma, rechazo a los enfoques reproduccionistas, duda sobre el perfil del nuevo sujeto a formar, incertidumbre en la necesidad de equilibrar las necesidades regionales y las exigencias de la era globalizadora. Pero también se asumen actitudes de esperanza y aceptación de la actualización como la mejor vía para enfrentar los retos educativos actuales.

En un diálogo franco con algunos docentes sobre las repercusiones de la actualización, y la presencia de ellos en los talleres, las respuestas son las siguientes:

- En realidad me siento capacitado para desarrollar el programa de la asignatura que me toca impartir, para una real actualización falta mucho, esto que se hace es una necesidad inmediata, una actualización necesita de más tiempo.
- No, la actualización debe estar encaminada al análisis de los diferentes ámbitos del curriculum, desde el diseño, propuesta, fundamentación, contenidos, estructura, enfoque, etc.
- Actualizado a medias, ésta se logrará poco a poco con la inclusión de todos los elementos que abarcan el programa.

Las opiniones reflejan cierta insatisfacción de los docentes, debido al incumplimiento de sus expectativas. Las limitaciones del proceso han dejado lagunas en la interpretación global del curriculum, esta situación se torna difícil, pues se infiere que el trabajo en las aulas será también incompleto. Lo que hicieron en el taller, seguir al pie de la letra un programa que especifica hasta el último de los detalles no es la mejor forma de solucionar los problemas que plantea la práctica, ni favorece la reflexión que lleve a un aprendizaje consciente y real de los alumnos en las condiciones particulares de cada institución.

Si las opiniones entre los docentes son discordantes, los puntos de vista de las autoridades educativas y directivos se confunden en discursos que eluden los factores obstaculizadores implícitos en toda empresa transformadora. Ocultan los desaciertos tras la cortina de mensajes que irradian optimismo pero que no son capaces de contagiar al más cercano de los escuchas. La invitación a la participación entusiasta y el deseo de éxito por parte de autoridades, contrasta con la incredulidad que el auditorio otorga a sus palabras. Así, la distancia entre los objetivos de los programas de actualización y la manera en que se materializan las prácticas escolares en las normales, sigue sin acortarse.

Cuando se escuchan comentarios de los formadores de docentes como los siguientes, no se estaría tan seguro de que la actualización es una vía importante para mejorar la calidad educativa, principalmente, si se considera el

endurecimiento de las estructuras y los esquemas tradicionales que tienen muchos formadores sobre la práctica pedagógica:

- No se está logrando la actualización, por el contrario con lo que están haciendo sólo están logrando encajonar a los docentes otra vez, en una sola visión...
- En lo personal, los docentes ya contamos con una formación que se ha dado a lo largo de nuestra carrera, con estos cursos de corta duración, no se logra cambiar las formas tradicionales de abordar los contenidos, que son las que nos han sido funcionales...
- La actualización implica compromiso, acción, reflexión, análisis, crítica, conocimiento... lo que estamos haciendo es sólo un simulacro, realmente no llegamos a ninguno de los elementos anteriores, sólo a la reproducción de un nuevo curriculum...
- La actualización es importante en la medida en que la sepamos aprovechar, lo mismo puede ser un curso de una semana, o todo un programa de posgrado, si yo docente estoy hermético ante los cambios, nada se podrá lograr...

Estas posiciones reflejan las diferentes actitudes respecto al proceso de actualización:

Los hay *apáticos*, en el sentido de la descalificación, no están conformes con nada, a todo le encuentran pretextos, no se interesan por apropiarse de las sugerencias del nuevo programa; muestran una permanente actitud de rechazo e inconformidad con los procedimientos, sugerencias y actividades que se proponen.

Hay algunos demasiado *tradicionales*, tal vez sienten que poseen un conocimiento que les ha sido funcional, se basan en su experiencia, tienen esquemas teóricos y prácticos que les dan seguridad sobre el trabajo que realizan.

Aquellos que asumen una actitud *crítica*, saben que hay más por explorar, sólo es cuestión de crear los espacios adecuados, están en un estado permanente de análisis y reflexión, buscan constantemente elementos teóricos que sustenten sus hipótesis.

Los *prácticos*, centran la atención en la búsqueda de los elementos teórico-metodológicos necesarios para instrumentar su práctica, no se conflictúan, encuentran de manera rápida las soluciones a los problemas inmediatos, tienen un pensamiento flexible que les permite adaptarse de manera casi inmediata a cualquier circunstancia.

En un diálogo ocasional con algunos docentes sobre la opinión que les merecían los talleres de actualización, y en general todo el proceso, señalaron lo siguiente:

- Es magnífico, esto debe ser siempre, se invierte más en todos los niveles, en donde se debe dar prioridad es en quienes nos dedicamos a formar a los que tendrán en sus manos la transformación de México. No precisamente a nosotros como personas, sino a todo lo que involucre la formación de docentes, principalmente, actualización, capacitación, academias, intercambios, materiales didácticos, bibliografía, etc...
- Excelente momento para intercambiar experiencias, conocer más información, es una buena forma de renovación.
- Un gran esfuerzo interinstitucional..
- Muy buenos espacios pero muy cortos de tiempo...
- Estoy de acuerdo, espero que esto no sea sólo en esta ocasión...
- Son muy productivos sólo que deberían sistematizarse con el mayor número de docentes de cada escuela.
- Lo negro es la mala organización de las autoridades nacionales y estatales...
- Lo malo es que son muy prescriptivos...

En estas participaciones se identifica la ambivalencia de opiniones, por un lado, se rescatan las bondades que ha tenido el programa, pero por otro, los docentes ya no están subordinados para aceptar las propuestas institucionales, originando con ello, una serie de opiniones desfavorables relacionadas con el proceso de actualización.

Exigencias de los docentes que se actualizan. En años recientes el impulso que se le ha dado a la actualización no tiene precedentes, sin

embargo son tantas las exigencias que se tienen respecto a la actualización, que es preciso sistematizar este proceso para dar respuestas paulatinas que satisfagan a los docentes.

Las exigencias las podemos categorizar en tres componentes:

a) Las exigencias filosóficas se manifiestan cuando los docentes hacen peticiones encaminadas a satisfacer su curiosidad epistemológica y teórica que subyace a la propuesta:

- Que el conocimiento que se comunica, permita pensar en la realidad, permita construir, indagar, hacer confrontaciones.
- Necesidad de que se genere un dominio de la propuesta en sus niveles teóricos y claridad sobre su desarrollo práctico.

b) Otro tipo de exigencias gira en torno a la forma en la que se desarrollan los talleres de actualización:

- Implementar talleres interdisciplinarios, en donde se trabaje en conjunto.
- Basarse en modelos de actualización permanente que partan del análisis de la propia práctica.
- Para que los cursos se conviertan en espacio de reflexión, creación, propuesta y crítica, es necesario que las agendas de trabajo, los programas, la literatura que apoya el curso, etc., estén de manera previa en cada una de las escuelas, esto permitirá al docente investigar, documentarse y no asistir al curso como receptor, sino como un agente pensante.
- Dentro del período de actualización al docente se le debe dar el tiempo suficiente y hacerlo operativo en el mismo, no únicamente una semana por semestre, la actualización no se va a dar con recetas semestrales, debe ser permanente, en donde el docente cuente con los espacios de reflexión y análisis. Se podría decir, que la SEP contempla a las academias para tales acciones, pero la verdad es que en éstas, lo que se está haciendo es básicamente la planeación, no se actualiza.
- Dosifiquen y operacionalicen más los cursos, que se programen a largo plazo:
- Quieren que trabajemos todos los contenidos que veremos en las aulas con los alumnos, está bien que sí necesitamos mucha ayuda, por ser nuevos programas, pero deben confiar un poco más en nosotros y permitirnos el

análisis y la reflexión individual y por academias, con 2 bloques que trabajáramos en los cursos sería suficiente, para que nosotros entendamos lo que se pretende hacer y cómo se quiere que se haga.

- No es necesario que se nos presione tanto "nobleza obliga".
- Que se nos tenga confianza, que se nos permita actuar a través de la investigación acción de nuestra propia práctica docente, que se nos oriente teóricamente, no que se nos capacite para operar programas, eso con una sesión lo podemos lograr, son necesarias las confrontaciones y puntos de vista en donde el diálogo y la participación lleven a la emancipación de nosotros como transformadores de la realidad escolar.
- Que se implemente un sistema de evaluación que acredite al docente "apto" para impartir con responsabilidad y conocimiento el curso que hoy se le asigna, que sea capaz de valorar la propuesta que se le hace, rescatando sus fortalezas, pero que entre una gama de posibilidades esté convencido teórica y prácticamente que será la mejor.

c) Los docentes también expresan inquietudes de carácter técnico:

- Necesidad de que se informe de manera amplia y detallada sobre el programa de seguimiento
- Involucrar a todos los docentes en una actualización general, que todos sientan la responsabilidad y el compromiso
- Además de los cursos de una semana, deben realizarse jornadas de evaluación por escuela en donde se tenga la presencia del personal que elabora los programas, se debe retroalimentar el apartado teórico con la implantación de diplomados, o estudios de nivel superior a los docentes.
- Es necesario darles más seguimiento, sugiero reuniones de intercambio intermedias.
- Que se elaboren criterios para seleccionar al personal idóneo para que sean los responsables de coordinar los trabajos en los cursos.
- Que se le dé continuidad a los programas que son seriados.
- Que todos los docentes que atenderán las asignaturas asistan a los cursos de actualización.
- Que los profesores que asistan a los cursos trabajen con la asignatura.

Todas estas exigencias surgen como muestra de su resistencia hacia las acciones que se vienen desarrollando: las opiniones y puntos de vista de los docentes, hacen evidente su pensamiento que debe servir para alertar a los planeadores sobre aquellas situaciones que no funcionan de manera apropiada. Con tantas insatisfacciones, los docentes pueden encontrar fácilmente justificantes para una práctica que no cumpla con los requerimientos de la propuesta; sin embargo, la dinámica del proceso da lugar a ello.

4.5 Obstáculos y limitaciones en el proceso de actualización

Dentro del proceso de actualización se han sorteado algunas dificultades por los diferentes actores involucrados; cada uno desde su posición ha tratado de darles solución, sin embargo, este programa, que ha sido a nivel nacional, para las Escuelas Normales del país, no siempre se han tenido los resultados deseados.

4.5.1 Dificultades en el proceso de actualización

Fullan (1982, en Ghilardi, 1993), sintetiza en siete aspectos las razones por las que los cursos de actualización normalmente conducen a resultados escasamente positivos:

- * Las iniciativas aunque muy difundidas son ineficaces.
- * Normalmente quienes eligen los temas para la actualización; son personas distintas de las que deben seguir los cursos.
- * Sólo en casos esporádicos las ideas y las prácticas didácticas introducidas en un curso de actualización, gozan del apoyo necesario para que se les aplique y desarrolle al volver a clase.

- * Rara vez se hace la evaluación sobre la eficacia de las actividades.

- * Rara vez se refieren a las exigencias y preocupaciones del docente considerado individualmente.

- * La mayor parte de los programas de actualización afecta a enseñantes que provienen de realidades escolares diferentes, pero nunca se toma en cuenta la influencia que ejercen los factores positivos y negativos de la práctica docente en la que están inmersos.

- * La planificación y difusión de los programas de actualización parecen manifestar una profunda carencia de las bases conceptuales que deberían asegurar su eficacia.

En el proceso que hoy viven las Escuelas Normales, no todos los aspectos señalados se manifiestan de esa manera, pues son válidos y reconocidos los esfuerzos que se están realizando por lograr una verdadera transformación; ha sido un proceso sistemático, bien organizado, administrativamente bien planeado, los materiales que se han diseñado son apropiados y pertinentes, responden a las necesidades y exigencias del trabajo que reclama el programa de actualización, pero son tantos los aspectos específicos de cada una de las escuelas, que es difícil preverlos y controlarlos.

Existen infinidad de factores que limitan el desarrollo de los talleres de actualización. Los docentes no participan en la planeación, ni en la toma de decisiones, incluso, en los talleres están planeados todos los detalles y hasta se anticipan posibles resultados. La planeación de las acciones y actividades son homogéneas sin considerar la situación académica, profesional, laboral, gremial o política de los destinatarios; las acciones se programan desde el "deber ser", es decir, parten de las metas generales deseables en el programa, sin considerar posibles situaciones específicas; se prescriben formas estandarizadas de enseñanza; quizá por estas razones, muchas ideas que se transmiten resultan ajenas a las necesidades del quehacer cotidiano, así, el proceso de reconversión pedagógica no siempre se logra. La mecánica de capacitación se encamina a visualizar al docente más como un "nuevo técnico"

y operario del programa vigente, que como sujeto constructor de sus propias prácticas. La importancia que tiene el sujeto que recibe el programa es minimizada. Los conductores del curso organizan las actividades de forma directiva, las actitudes de muchos de los conductores son autoritarias; los cursos son un simulacro de lo que posteriormente constituirán las prácticas al interior de las aulas: contenidos, bloques, unidades y hasta números de página. De esta manera, se marca la directriz de lo que ha de realizar el profesor, en desatención a sus reales necesidades; la brevedad de los cursos (4 o 5 días) impide, muchas veces, que el maestro se apropie de los conocimientos, tampoco tiene la oportunidad de iniciar un proceso propio de reelaboración que pueda discutirse colectivamente. (Abraham,1994; Rockwell, 1995; Giraldi, 1993). Esta situación se refleja en el ánimo de los docentes:

- En algunos contenidos que se han trabajado, se advierte una separación entre estos y la realidad...
- Las innovaciones pedagógicas son tratadas de manera superflua y rápida.
- Los docentes tenemos dificultades para interpretar el modelo que se propone, para bajar el nuevo currículum al grupo, para evaluar por la dificultad de transición curricular...
- No se ha generado una apropiación de la propuesta que engloba todo el currículum...
- Elección de los contenidos que el docente de manera personal considera prioritarios cuando en realidad no lo son
- Se habla de un proceso continuo, y sigue siendo aislado, le falta más articulación...
- Tenemos resistencia al cambio...
- Muchos docentes tienden a reproducir prácticas tradicionales...
- Ahora tenemos relativa libertad, pero muy condicionada, nos consideran como parte de un sistema, si nosotros fallamos, falla todo...
- La profesión docente atraviesa por un período de transición en lo que a identidad se refiere, ¿Cómo entender que fuimos formados en un determinado modelo teórico, y que ahora, con los requerimientos que marca la modernidad debemos actuar de una manera distinta?...

Los docentes continúan señalando las dificultades más notorias:

- No dudamos que lo que se está haciendo esté bien hecho, pero se cuestionarían algunas cosas:
- Condicionamiento para asistir y continuar
- No hay continuidad en la atención a los programas que son seriados.
- No todos los docentes que atienden una asignatura asisten a los cursos de actualización.
- Las excesivas cargas de trabajo que se dan en los cursos.
- Los horarios de trabajo son inhumanos, son períodos muy largos, eso propicia cansancio, tensión, la última fase del día todos queremos que se termine, se genera menos análisis.
- Los apoyos, conforme avanza el programa van disminuyendo.
- No se cuenta con visitas de supervisión imprevistas para conocer la situación real de las normales. (se aclara que en algunas escuelas sí)
- Tratamos de negociar las actividades con los alumnos para hacer o no hacer...
- De manera local no se tienen los elementos, hay limitantes hasta en la asistencia a los cursos, en donde no hay la apertura para todos los docentes, hay discriminación, grupos selectivos no se amplió a todos los docentes...
- El plan 97 lo veo como un nuevo experimento. Nos están metiendo un esquema conductual a nosotros y a nuestros alumnos", me alarma desde preescolar, primaria, secundaria hasta normal, todo está ya hecho. Esto coarta la reflexión, el análisis.

En los cursos de actualización no se ha generado una dinámica interactiva que responda a los intereses de los maestros, se les considera más como receptores y correa de transmisión de los nuevos lineamientos; que como individuos creativos, tal como sucede con los alumnos de primaria: "a la tercera clase los alumnos ya saben lo que tiene que hacer", a lo largo del proceso ha prevalecido la misma metodología didáctica en los cursos; a estas alturas los maestros actúan más por inercia que por un interés real de actualizarse; esto rompe el esquema de perspectiva que dio origen a la reforma. Estos cursos de actualización no han adquirido, en la práctica, la relevancia deseable, esta situación no es sólo imputable al maestro, ha sido responsabilidad del

engranaje administrativo que ha viciado el proceso. La revisión de un plan de estudios y un programa, no significa una actualización de fondo, que permita al maestro convertirse en crítico del nivel en el que aplicará los saberes y habilidades adquiridas. Como se afirma:

“en los cursos no se enseña a pensar sobre el conocimiento, a utilizar categorías que posibiliten su apropiación, reelaboración y reconstrucción, sino que en ellos predomina la idea de la asimilación, la comprensión y la organización de contenidos dados, con fines de transmisión” (Abraham, 1994:19).

No se promueve una actitud de cuestionamiento frente a la realidad, que permita entenderla, problematizarla y descubrir las relaciones complejas que en ella existen. Más bien, se restringe la actualización del profesor a los parámetros de ciertas formas de actuar.

En los talleres se proporcionan herramientas técnicas, modelos, dinámicas grupales, metodologías de enseñanza pero, no se trabajan los aspectos relacionados con el impacto social del nuevo currículum. La experiencia es recuperada de manera anecdótica, sin llegar más allá:

En los cursos los docentes opinan sobre su labor en la escuela, muchas veces ésta queda circunscrita a un nivel anecdótico, sin rescatarse la experiencia para avanzar a un nivel de conceptualización y de construcción teórica que permita continuar el desarrollo de su trabajo desde una visión más crítica, analítica y transformadora. (Abraham, 1994:20)

En el afán de adquirir las habilidades y aptitudes necesarias para entender el nuevo programa, se descuida la discusión teórica, esta omisión puede producir una actividad rutinaria, irreflexiva y acrítica, como afirma una de las coordinadoras de la Dirección General de Educación Básica y Normal:

Dentro de los problemas que más se han dejado sentir en este proceso de actualización destaca la resistencia de los maestros a enfrentarse a un nuevo currículum.

Pese a la problemática descrita, el profesionalismo del docente, lo lleva a reinterpretar el plan y los programas asignados, dándole una resignificación y un reacomodo particular que le permita adaptarlo a las condiciones particulares de su trabajo.

Otro de los problemas que afecta seriamente las intenciones de los talleres, es el burocratismo institucional, que consiste en el excesivo control de la asistencia y permanencia de los docentes en el aula durante las sesiones de trabajo, y la exigencia de cumplir de manera puntual con las indicaciones para realizar las actividades señaladas por el programa. En este sentido se castiga más a los docentes que llegan tarde, que no asisten, que originan desorden en el grupo, que no siguen las prescripciones en las tareas, que no están automotivados para la aceptación del nuevo currículum y que no siguen las reglas; que a aquellos que no logran comprender el contenido y los propósitos de las asignaturas:

En la constancia me aparecieron dos puntos menos, esto lo considero injusto, la justificación que me dan es que llegue tarde en algunas sesiones, la verdad es que esto me incomodó bastante, pues para trabajar con estos programas yo he tenido que documentarme con otro tipo de materiales bibliográficos que me den respuesta a muchas de las incógnitas que aquí no se me han podido aclarar, he confrontado mis supuestos con otros compañeros, estoy al tanto de las lecturas que se proponen, etc., pero como he cuestionado de manera constante, no encontraron otra forma de reprenderme que bajándome la puntuación a sabiendas de que hay otros compañeros que no se llevan nada del taller, a no ser los materiales que se entregan...

En general, se puede afirmar que los efectos que traen consigo las situaciones problemáticas descritas, afectan seriamente el proceso de transformación buscado.

4.5.2 Relaciones de poder y autoridad entre conductores y maestros

Los conductores son docentes de las Escuelas Normales, su grado académico es similar o inferior al de muchos de los participantes. Se presentan al taller con una autoridad legitimada; esta autoridad los coloca en un plano que en ocasiones, no propicia un buen acercamiento con los sujetos que se actualizan. Se inicia así, una serie de acciones a través de las cuales los actores tratan de manifestar el poder implícito en sus respectivos roles. Su función principal consiste en ayudar y orientar a los docentes para que asimilen los nuevos abordajes didácticos y manejan apropiadamente los materiales de trabajo sugeridos.

La forma de designar a los conductores es motivo de rechazo por parte de algunos maestros, quienes al respecto se preguntan: ¿Por qué ellos y no otros? ¿Qué interés hay en que sea precisamente él o ella? ¿Acaso se seleccionan las personas que no ocasionan problemas y que saben seguir reglas? Los criterios para seleccionar a estas personas, según los directivos, es a partir de los perfiles de desempeño de los docentes.

En apariencia los formadores de docentes aceptan las reglas de operación de los cursos de actualización, sin embargo, en sus comentarios se percibe cierto rechazo a la imposición de algún conductor, tal vez su inconformidad no se deba a la supuesta imposición, sino a la resistencia natural a enfrentar nuevas responsabilidades:

- No todos los conductores de los grupos están suficientemente preparados. Ha habido conductores que no podrían decir que son apropiados en su conducción, les falta dominio teórico, son prepotentes y excesivamente directivos, asumen una postura de docentes frente a sus alumnos, lo cual incomoda, pues a este nivel nosotros sabemos lo que tenemos que hacer. Se les ha preparado como capacitadores que no pueden solucionar problemas que se salgan de la agenda de trabajo.
- Los conductores tienen el problema de creer que son pedagogos líderes, pero no aceptan que pueden equivocarse, creen que lo saben todo y no reflexionan en que hay cosas que no es posible saber.

- La conducción está en manos de gente que no tiene ni el perfil en el nivel, ni la responsabilidad que corresponde, quien se desenvuelve obedece más a cuestiones políticas que académicas y esto considero que ha sido uno de los más grandes obstáculos del proceso, la responsabilidad de los cursos de actualización debe estar en manos de gente académica, de gente que sepa del valor del magisterio y que conozca la evolución de los planes de estudio de lo que fueron antes y de las expectativas que se plantean en el proyecto educativo.
- El talón de Aquiles del proceso de actualización de las normales, ha sido el que no se tenga conformado un buen equipo de asesores, en el ámbito nacional y estatal, que de forma continua estén ayudando a los docentes no solamente en una semana, sino de manera continua.

Otro tipo de comentarios y expresiones cuestionan la función de los(as) conductores(as) manifestando que sólo son receptores de los nuevos lineamientos que marca la propuesta curricular, para posteriormente reproducir de manera fiel el enfoque, conocimientos, estrategias didácticas, formas de evaluar, etc; que han sido diseñados por comités de expertos. Los conductores, de alguna forma, aceptan que no tienen una visión clara, general y específica de orientación sobre las asignaturas; aceptan que sólo repiten lo que se les dijo en el taller de capacitación previo, por esta razón, a veces no son capaces de solucionar de manera satisfactoria las dudas que surgen en el desarrollo de los talleres: estas son quizá las situaciones que generan desconfianza hacia ellos(as):

- A los conductores se les capacita para que reproduzcan una carta descriptiva, en donde no se puede cuestionar ni ir más allá, porque esto sale de su control, tachando luego al docente de "saboteador de los cursos.
- Los conductores(as) son muy buenos(as) para aclarar dudas relacionadas con lo que está escrito, pero lo que está más allá, el trasfondo, lo implícito no; por ejemplo: yo preguntaba acerca del perfil de egreso, ¿Qué nuevo docente se pretende formar? ¿Qué ideología tendrá? ¿Cuáles son los retos que tendrá que vencer?, y sí me contestan lo que dice el plan, pero esto tiene una doble intención y es ahí donde yo quiero que me expliquen.

Otro tipo de situaciones en las que se evidencia falta de dominio de los conductores sobre el contenido de la propuesta, se da cuando hay intercambios respecto al sentido y significado de las ideas y conceptos. En este ejercicio, los participantes rebasan el alcance de perspectiva de los conductores, esto provoca desorden, se pierde el respeto, se hace presente la apatía, las discusiones se convierten en confrontaciones. En lo sucesivo, son frecuentes las actitudes de rechazo. Los docentes se conforman con que les den el programa, al fin, las especificaciones son muy claras, en los diferentes espacios del taller se pone mayor interés a las conclusiones surgidas de los intercambios de experiencias con otros compañeros.

- Cuando yo a una de las conductoras le digo: yo no estoy de acuerdo..... Vamos a tratar de comprender. La reacción que ella tiene es a la defensiva, piensa que la pregunta que le hago es una agresión, no piensa que es con la mejor intención de comprender mejor el programa y de dar respuesta a mis propias interrogantes y reflexiones....
- Para la que está coordinando todo es importante, considera que lo que es importante para ella, debe ser importante para todos, sin embargo, para los que estamos de alumnos, los temas pueden ser repetitivos, incoherentes, faltos de sentido, condicionados por el cansancio, el horario, el interés...

Durante el desarrollo de las actividades se implementan mecanismos que manifiestan claras demostraciones de poder. En una sesión de trabajo las actividades se organizaron de forma directiva, de acuerdo a la planeación y organización previa hecha por la conductora, sin importar la resistencia demostrada por los participantes. Por ejemplo, para realizar una actividad, los maestros se enumeraron del uno al cinco para formar seis equipos, una vez integrados resultó un equipo conformado por ocho personas, ellos decidieron agruparse por afinidad, no por número. La reacción de la conductora fue tajante y ordena "incorpórense en el equipo que les corresponde", esta orden provocó una situación de incomodidad y enojo que desorientó el propósito de la clase que era "cómo organizar los contenidos en la Escuela Primaria..." los

maestros(as) que no estaban integrados al equipo designado, refutaron teóricamente las propuestas que se generaban...

En ese momento del incidente la conductora comenta: "yo soy muy tolerante", a lo que uno de los participantes agrega en voz baja, "siempre y cuando se haga lo que ella quiera".

Cuando uno de los participantes cuestiona el incumplimiento del propósito original de los cursos de actualización, su inquietud es ignorada, la conductora continua con las actividades programadas dejando la participación sin respuesta: ¿No sabe? ¿No quiere perder tiempo? ¿No es parte de lo que está planeado? Al respecto los maestros piensan que:

Las conductoras no dejan margen para las críticas y las propuestas, siempre están sobre los tiempos marcados para cada actividad. "la intención era hacer... pero por cuestiones de tiempo..."

Cuando el objetivo que se tenía planeado para una de las sesiones no se logró, es importante ver como las opiniones se diversifican y justifican desde las diferentes posiciones de los participantes, por ejemplo; una de las conductoras después de haber sido cuestionada en uno de los talleres en el que no se alcanzó el objetivo previsto; argumenta:

Hay muchos maestros negativos, en lugar de asimilar las actividades que se tienen planeadas, quieren que nosotras les expliquemos la filosofía, el origen, los sustentos teóricos... lo que deben hacer es asimilar las indicaciones porque eso es lo que necesitan para operar los programas...

Respecto a este mismo asunto, es decir, el cumplimiento o no de los objetivos planteados, los docentes comentan:

Es difícil alcanzar las metas parciales cuando no se tiene claro el objetivo que se pretende, a los capacitadores les falta tener una visión clara de lo que se pretende, cosa que hasta ahora no han manifestado, se infiere que cada clase la preparan con muy poco tiempo de anticipación y no están preparadas para sortear las dudas

que van surgiendo relacionadas con el tema y que no precisamente están escritas en las cartas descriptivas.

Los conductores son el centro de atención, los docentes están pendientes de sus aciertos, pero quizá todos ponen mayor énfasis en las imprecisiones, desaciertos y falta de atención a las dudas del grupo, así lo hacen ver los docentes:

A los organizadores se les ha sugerido que la conducción esté en manos de gente que tenga experiencia en la aplicación del curriculum y que tengan una formación profesional pertinente para la atención apropiada a las demandas de este nivel, además, que tengan sugerencias, opiniones y saberes que aportar; en suma, que posean experiencia y conocimiento; que sean personas que ejerzan la docencia; expertos en la conducción de un grupo y de preferencia, que no sean personas que su experiencia se reduzca a tareas administrativas.

- Se reconoce el gran esfuerzo que realizan por estar frente al grupo, son maestros que están al mismo nivel que nosotros y por x causa les tocó estar al frente, lo que nos hace sentir confianza con ellos, pero sí a veces la riegan, además que sólo vienen y reproducen lo indicado en los cursos que reciben en México...
- El conductor modera las participaciones, pero no hace ninguna recapitulación, no sintetiza, no extrae las ideas principales, hay muchas participaciones que no están centradas con el tema, pero él no es capaz de reorientar las participaciones. Será porque desde hace tiempo desempeña tareas administrativas, en lugar de actividades de docencia.

Las dificultades que se dan entre conductores y maestros provocan desequilibrios en los grupos, por un lado, los docentes con cierta predisposición a favor o en contra de las acciones que se realizan, por otro, los(as) conductores(as) con una zozobra constante por la reacción que puedan tener los docentes al plantearles las diversas actividades.

4.5.3 Los efectos extra curriculares de la actualización

Es miércoles, aproximadamente las 12:40, los participantes son presa del cansancio y la apatía; la participación es muy baja, la probable justificación es que la conductora tiene una voz muy baja; domina los contenidos, pero..., la metodología que utiliza: lectura, hacer material, sacar conclusiones, exposición. En los equipos hay mucha indiferencia, uno de los integrantes es el que casi siempre trabaja, los demás se dedican a hacer comentarios sobre otras cuestiones.

Se organizó una actividad por equipos en donde cada equipo asumiría el rol predeterminado por la conductora: directivos, alumnos, padres de familia, etc. El propósito se relacionaba con la escritura, se les pide a los participantes que elaboren un escrito formal, uno de los equipos presentó el siguiente:

Asunto: notificando inconformidad.

A las autoridades educativas estatales.

Dirección de Normales y Coordinador de Formación y Superación Profesional.

P R E S E N T E:

Por medio de este conducto nos permitimos manifestarle abierta y decididamente nuestra inconformidad acerca de las acciones negativas de los directivos y maestros de la Escuela Normal en la cual cursan sus estudios nuestros hijos.

En los últimos tiempos nos hemos dado cuenta del abandono en que se encuentran nuestros hijos, los docentes ocupados por sus grillas sindicales, sus problemas salariales y sus dispendiosos cursos de actualización a los que van, hospedándose en hoteles de lujo (según nos han contado) con ausencia de directivos, generando con ello atraso en las clases de nuestros hijos.

A nosotros padres de familia nos interesa que a través de la educación nuestros hijos se forjen, eviten malos pensamientos y en un futuro sean excelentes maestros.

Solicitamos inmediatamente la destitución de los directivos y el cambio total de personal docente, administrativo y de apoyo, para erradicar completamente el vicio en esta Benemérita institución que tantas generaciones de buenos profesores hemos visto egresar.

Atte.

Viva la familia

Sociedad de padres de familia.

Al revisar el contenido de los textos, contrario a lo que se podría pensar, se manifestaron claras muestras de reproche, crítica y resistencia ante las transformaciones que se están llevando a cabo. No obstante que de manera verbal aceptan y aún defienden a la educación.

A continuación se sintetizan a manera general algunas otras situaciones problemáticas que se detectaron:

- * Resistencia al nuevo plan, por no conocer en forma global, el curriculum.

- * No hay suficientes materiales para los docentes que asisten, por lo tanto hay que sacar fotocopias para los que no alcanzan.

- * Los temas son abordados a medias debido a las restricciones de tiempo, al dominio limitado de los conocimientos que provoca que algunos contenidos sean tratados de manera supérflua y rápida, se pide que en tiempos posteriores los docentes se informen y se documenten en relación a las necesidades que va marcando el programa.

- * Son muchas las lecturas que hay que realizar para un tiempo tan reducido, por lo tanto, se parcializan los textos y se dosifican las lecturas, provocando confusión teórica y una aprehensión global débil de las intenciones de las lecturas.

- * Son actividades muy apresuradas, no es posible analizar los contenidos correspondientes a un semestre, en cinco días.

6. Perspectiva oficial de los resultados obtenidos del programa de actualización

Desde la perspectiva de los coordinadores de la DGEByN en relación a los resultados que se han obtenido del proyecto de actualización; el programa ha permitido actualizar a más de la mitad de los docentes que deben atender los diferentes programas; se ha logrado la aceptación del nuevo curriculum, se fortalecen los cursos de los planes de estudio a partir del material impreso y videograbado, lo cual, contribuye a que los maestros tengan la información necesaria para desarrollar los cursos, la actualización se ha fortalecido con los acervos bibliográficos que se han destinado a cada una de las Escuelas Normales. Otro logro ha sido, el incorporar a los propios formadores como actualizadores, conformándose un grupo técnico de este plan en el ámbito nacional, regional y estatal.

Se ha logrado propiciar y mantener comunicación con las autoridades estatales y con los profesores de las Escuelas Normales. Se ha concientizado a los docentes de que la formación permanente es una tarea compartida.

Referente al impacto de los recursos bibliográficos (biblioteca del normalista, antologías, programas, etc.) comentan que a la fecha lo consideran como un buen avance, aunque se han encontrado con el impedimento de que los materiales se leen pero a medias, se lee lo indispensable tanto por los alumnos como por los maestros, "en muchas escuelas los audios y videos todavía ni siquiera el celofán les han quitado".

Al cuestionar sobre las actividades sustantivas que se han realizado para actualizar a los docentes, se comenta que lo principal han sido los talleres nacionales, regionales y estatales de actualización. Pero además se destaca la importancia que han tenido las reuniones de academia en cada uno de los centros de trabajo, y finalmente, se hace referencia a los círculos de lectura que se están trabajando de manera piloto en algunas escuelas.

El principal logro de los talleres de actualización consiste en la sistematización del proceso para dar a conocer el contenido de cada una de las

asignaturas que conforman el plan de estudios, y por consecuencia, la implantación en las aulas.

Por su parte, los docentes argumentan que los resultados que se han obtenido se han encaminado más a cuidar los aspectos cuantitativos de la reforma: cierto número de maestros se han actualizado, se han enviado una cantidad específica de acervos bibliográficos, se ha instalado la red Edusat en la mayoría de las escuelas, etc., pero los resultados cualitativos se han descuidado, es verdad que actualmente se está operando con los nuevos programas, pero bajo una aparente aceptación, se esconde el rechazo a las imposiciones, a las cargas académicas, a la saturación de los contenidos de cada asignatura; a los mecanismos de reproducción y de poder que se han utilizado y la manera de considerar a los docentes, como aprendices novatos. Estas situaciones afectan de manera directa a las acciones subsecuentes que realizarán los docentes en cada uno de los grupos que ellos atenderán. En estas condiciones, se propicia la reproducción de prácticas, que muchas veces, los docentes no comparten del todo, en consecuencia, la implantación del plan resulta contradictoria, una cosa es lo que sugiere el programa, y otra, lo que realmente se hace.

Dentro de los hallazgos más significativos, se encontró que: la actualización busca la adaptación de los profesores al nuevo currículum. La metodología utilizada en los talleres no satisface a los docentes, se está presentado con tintes reproduccionistas; la organización interna de los talleres deja muy poco margen a la inclusión de sugerencias metodológicas por parte de los docentes que participan, la autonomía de los docentes es relativa, todo ya está elaborado; en el proceso de actualización se manifiestan muestras de poder y control de acuerdo a los niveles jerárquicos de decisión.

En conclusión, la actualización que los docentes han recibido no les ha permitido lograr la profesionalización, ni entender de manera integral el nuevo currículum.

REFLEXIONES FINALES

Las ideas plasmadas en este apartado tienen la intención de proporcionar a los lectores un panorama cercano de la dinámica cotidiana construida por los formadores de docentes en los talleres de actualización sobre el Plan de Estudios 1997. Por otra parte, estas reflexiones finales a manera de conclusiones intentan responder a las interrogantes y a los objetivos planteados al inicio de la investigación.

La nueva propuesta curricular, como componente central del proyecto de reforma de las Escuelas Normales, obedece a la necesidad de incorporar en el perfil de egreso los saberes, habilidades y actitudes profesionales que permitan a los profesores de Educación Primaria, responder con mayor eficacia a las exigencias educativas del entorno social, de los sistemas de producción y de la convivencia democrática impulsados por la ola globalizadora. En este sentido, el perfil de egreso esbozado en el Plan de Estudios, privilegia las competencias básicas para la enseñanza, como eje básico de la formación pedagógica, sin descuidar la socialización y la humanización como rasgos fundamentales de la formación inicial.

El objetivo central de la reforma, en relación con la línea de actualización docente, se orienta a que los formadores de docentes interioricen los contenidos de las diferentes asignaturas, así como las estrategias de enseñanza sugeridos en los programas y socializados en los talleres de actualización, organizados de manera expresa para difundir el contenido de los programas.

La preocupación principal de la DGEByN, es que los formadores de docentes, garanticen la reproducción eficiente del plan de estudios en cada una

de las asignaturas. De esta manera, otros propósitos señalados en el programa de actualización son relegados o se abordan tangencialmente.

El proceso de difusión de la reforma curricular implementada en las Escuelas Normales en septiembre de 1997, ha provocado reacciones y actitudes diversas en los formadores de docentes; para algunos, este proceso es parte de la formación permanente obligada, otros, la experimentan como una necesidad social derivada de las presiones generados en los últimos años en todos los órdenes de la vida del país; para otros más, es la prescripción o imposición de un curriculum con normas y criterios unilaterales prescritos por los responsables de administrar el Subsistema de Educación Normal.

Las actitudes que asumen algunos maestros ante la reforma, pueden entenderse como reacciones de carácter reproduccionista; cuando por ejemplo, aplauden, aprueban y defienden los postulados que se les prescriben en los programas y se analizan en los talleres.

Sin embargo, también se manifiestan posturas de resistencia. Estas actitudes emergen al momento que se producen contradicciones entre las indicaciones previstas en el programa y las formas específicas de operar y desarrollar las actividades en los talleres. El rechazo es latente o manifiesto cuando quedan al descubierto relaciones asimétricas de poder, en la forma de organizar, presentar y/o trabajar las actividades: muchas veces los temas se abordan desde una perspectiva reduccionista o se presentan como si fueran la panacea que va a resolver las dificultades que ofrece la enseñanza. En algunas ocasiones, los destinatarios del programa asumen una actitud contestataria fundamentada; esgrimen sus argumentos con bastante coherencia y claridad, los docentes tienen habilidad para identificar y polemizar los aspectos del programa que consideran inconsistentes. Ante estas posturas, algunos coordinadores y docentes asumen actitudes cerradas, de intolerancia, intransigencia y obstinación.

Otro grupo de docentes asumen actitudes más conciliadoras y tolerantes, generalmente son sensatos y abiertos a la crítica y discusión, no se apasionan por cuestiones o creencias personales que son incompatibles con las nuevas

propuestas. En estos casos, las actitudes progresistas ayudan a la concientización para la creación de un clima de colaboración, respeto y optimismo en el grupo.

Las actitudes neutras también se pueden identificar claramente, éstas se reflejan en desplantes exhibicionistas con fines socializantes o aceptación aparente de las sugerencias (simulación o aceptación acrítica, indolencia, indiferencia, obediencia, docilidad o conformismo) respecto al manejo de los contenidos y las actividades que se desarrollan en los talleres.

En suma, las opiniones de los docentes sobre la nueva reforma se diversifican, para unos, es el cambio de planes y programas bajo el enfoque de competencias, para algunos más, es la adaptación curricular para estar en sintonía con las necesidades que se plantean en la Educación Básica, y para otros, solo es una moda pedagógica.

En lo que respecta a las intenciones latentes de los talleres de actualización, se pudieron identificar las siguientes:

La organización de los talleres, sigue un plan estructurado previamente que deja muy poco margen para la inclusión de sugerencias operativas de parte de los participantes, esto crea una situación incómoda, pues los docentes son víctimas de la rigidez de las disposiciones establecidas; la autonomía es relativa, todo está previsto.

Los esfuerzos desplegados en los talleres se encaminan a garantizar que los docentes asimilen un nuevo currículum con fines reproductivistas, en este proceso, juegan un papel decisivo una serie de actores con tareas específicas asignadas por la coordinación general del programa. Con base en estas responsabilidades, ponen en práctica un rol preconcebido en la organización y conducción de las diferentes tareas.

En los talleres de actualización se manifiestan claras muestras de poder y control sobre los docentes; el papel de los maestros, de alguna forma se reduce a lo que Giroux (1995) llama los dependientes o empleados del imperio, en quienes recae la fuerza de dominación para silenciar sus expectativas, y

edificarles un pensamiento empresarial para constituirse así en una fuerza de trabajo sumisa.

Los coordinadores, en los diferentes niveles, están más preocupados por asegurar que los formadores dominen los aspectos técnico metodológicos de las asignaturas, que por permitir una comprensión filosófica y epistemológica suficiente, del curriculum en cuestión.

Los temas de análisis, están constituidos por los contenidos de los programas de cada una de las asignaturas que conforman el plan de estudios por separado. Esta forma de organización parcializa el conocimiento curricular y provoca en los docentes una sensación de aislamiento profesional, puesto que la mayoría, sólo puede acceder a los saberes que tienen que ver con la asignatura de su especialidad.

El concepto de formación permanente que se maneja, refleja un proceso en el cual, los docentes únicamente deben asimilar el conocimiento textual, dejando de lado la experiencia y el conocimiento adquiridos por medio de la superación, la nivelación, la capacitación e incluso la actualización permanente fincada en la responsabilidad que orienta la función docente de cada uno de ellos. Este proceso trae como resultado la resistencia natural ante muchas de las recomendaciones didácticas derivadas de la operación del nuevo Plan.

Las cartas descriptivas son muy extensas; los temas abordados en los talleres son muy amplios, esto propicia la simulación. Los temas son analizados superficialmente, en el momento, aparentemente se demuestra el dominio de ciertos conocimientos y habilidades para hacer frente a las demandas del nuevo programa, pero en realidad, priva una sensación de angustia debido al desconocimiento de los fundamentos más genéricos de la propuesta.

Casi siempre, el tiempo destinado para analizar los contenidos de las asignaturas resulta insuficiente, lo que constituye una limitante para desarrollar un trabajo verdaderamente fructífero, tampoco existe la oportunidad de ampliar la reflexión y la discusión exhaustivamente sobre tópicos complejos. En estas condiciones, la presencia de los docentes se reduce casi exclusivamente a escuchar las nuevas disposiciones curriculares. Quizá haga falta reelaborar el

diseño curricular planteado por las autoridades responsables de administrar y operar el programa. En esta dinámica, los diseñadores han decidido lo que es importante, es decir, lo que se ha de enseñar en las Escuelas Normales.

En los talleres, los conductores no se han interesado por conocer los conocimientos y la experiencia previa de los docentes respecto a la asignatura que impartirán, por lo tanto, el nuevo conocimiento se desarrolla sobre supuestos, que en muchos casos resultan inciertos.

Durante el desarrollo de los talleres, se pretende lograr en el menor tiempo, la mayor cobertura posible en la discusión de los contenidos; más importante que comprender, es hacer. En esta lógica, ser disciplinado y obediente resulta apropiado puesto que se garantiza la permanencia y la continuidad en el programa de actualización; la puntualidad y la asistencia son indispensables, debido al carácter intensivo de los talleres.

Es importante demostrar que se han asimilado las indicaciones para operar eficazmente el nuevo programa, de esta forma, se garantiza la posterior aplicación. Se aprende a guardar silencio y a esperar; en algunos casos se desdeña a quienes, en sus exposiciones, evidencian dificultades en la apropiación o comprensión de las prescripciones que puntualizan la ejecución práctica de las asignaturas.

La enseñanza que reciben los docentes se orienta a reproducir los contenidos y materiales de las asignaturas bajo el enfoque teórico metodológico planteado desde los niveles superiores, no se deja margen para la inclusión de otras alternativas que complementen la propuesta original. Las actividades se desarrollan bajo esquemas técnicos encaminados al logro de competencias y habilidades que preparen a los docentes para un trabajo puntual.

Entre las *bondades* del proceso de actualización para los docentes de las Escuelas Normales, se puede señalar que es una excelente oportunidad de relacionarse con colegas y elementos del programa que les facilitan un acercamiento al nuevo currículum. La posición que ocupan muchos docentes, es abierta a los cambios, pero exigente con relación a las posibles implicaciones teórico – metodológicas subyacentes al programa.

En relación con las expectativas, se puede afirmar que los docentes esperaban mucho más de lo que los talleres les han ofrecido, además del conocimiento técnico, “de las recetas”, hubiera sido muy enriquecedor conocer y discutir la fundamentación filosófica y epistemológica del plan de estudios, una explicación lógica y convincente del cambio curricular y claridad en el transfondo del perfil del maestro que habrán de formar.

Las exigencias de los docentes, se centra en pedir una participación más activa en el proceso de actualización, desean que se tome en cuenta su experiencia profesional, y además, solicitan que este proceso sea permanente.

En términos cuantitativos, a una distancia considerable de la implementación del programa, se ha logrado actualizar a más de la mitad de los docentes que han atendido cada una de las asignaturas del nuevo Plan. Paulatinamente está cambiando la visión de los docentes sobre la perspectiva general que subyace a la reforma. Pese a todas las situaciones y dificultades que se han dado en los talleres, los maestros han asumido el reto de desarrollar una conciencia crítica y compartir las vicisitudes inherentes a la implementación del nuevo curriculum.

De alguna forma, el curriculum formal ha alcanzado cierta legitimidad en la práctica cotidiana de las Escuelas Normales, sin embargo, permanece la duda sobre los propósitos reales que alientan la reforma.

Con base en estas reflexiones, es posible plantear algunas sugerencias:

En los talleres más que actualizarse, se está informando a los docentes sobre las cuestiones prácticas del manejo de los programas del nuevo Plan; la actualización real se logrará cuando se aprovechen todos los recursos disponibles y los docentes hagan un ejercicio de autorreflexión permanente de su práctica, contrastándola con los avances teóricos y metodológicos desarrollados en el campo de la formación inicial y permanente.

Además, es necesario que los docentes tengan la oportunidad de conocer el resultado de la aplicación de las estrategias pedagógicas a corto y

mediano plazo, a fin de evaluar de manera continua el proceso y la pertinencia de los programas, y de ser necesario, hacer las modificaciones que se requieran.

En un proceso de esta naturaleza, los docentes deben tener la oportunidad de contrastar sus ideas con las de sus compañeros y la teoría, de tal suerte que obtengan elementos para una crítica fundamentada de su práctica o detectar inconsistencias teóricas sugeridas en los programas. Ésta, es quizá, la mejor vía para evitar las decisiones basadas sólo en el sentido común.

Dentro de un proceso de reconversión pedagógica hay que incentivar a los docentes para que adquieran y desarrollen la curiosidad científica. Es necesario que se reoriente la actualización de los formadores de docentes hacia fines académicos y profesionalmente más sustantivos, mediante metodologías que permitan establecer vínculos claros entre teoría y práctica, es decir, entre docencia e investigación. Estos procesos son dialécticos y están estrechamente relacionados; el proceso actual puede llevar a un practicismo desmedido que a corto plazo puede resultar obsoleto..

El valor de los cursos y seminarios de actualización debe estar asentado en una premisa básica: éstos deben articularse con las innovaciones y reformas educativas, así como en el aprendizaje de nuevas aptitudes y conocimientos de los docentes que le permitan mejorar su desarrollo profesional. En este sentido, hay necesidad de reconceptualizar la actualización y partir de las necesidades derivadas de su práctica. De Lella (s/f, en Capella, 1997) al respecto comenta: la indagación de la propia practica podría convertirse en el meollo reorganizador de la capacitación docente.

La actualización no debe entenderse como un horizonte preestablecido y fijo, ni como el resultado de una reorganización meramente estructural, sino como una tarea colectiva, permanente y abierta, en la cual, la comunidad docente protagonice un proceso de indagación de problemas y búsqueda de soluciones. Hay que encaminar la función de la actualización hacia el logro de un efecto transformador en las prácticas profesionales del docente y asumirla

como tarea susceptible de modificación y mejora; éste debe ser el eje estructurante de la formación permanente. Se trata de incubar actitudes favorables al cambio, a la ruptura de modelos y estereotipos y al diseño consciente de alternativas pedagógicas que conduzcan al logro de la autocrítica y autoreflexión del rol docente.

Los programas de actualización deben tener en cuenta el análisis crítico de los paradigmas pedagógicos y metodológicos vigentes, así como los criterios epistemológicos sobre los cuales se diseñó el programa. En este proceso hay que recuperar el "saber pedagógico", entendido como el conjunto de conocimientos y convicciones que tienen los profesores en servicio acerca de lo que ocurre y debe ocurrir en las situaciones del aula (Edwards, 1993).

En lo que se refiere a la metodología, hay que combinar teoría, práctica e investigación; rasgos que según Elliott (1990), caracterizan a una profesión moderna.

Las escuelas Normales deben estimular los procesos de autoindagación reflexiva de la práctica cotidiana Kemmis (1988, en Capella; 1997); la capacidad para generar teoremas críticos Habermas (1982, en Capella; 1997) que permitan identificar, comprender, explicar y denunciar las dificultades de la práctica.

Es necesario que quienes coordinan todas las acciones del programa de actualización, no partan de un nuevo imaginario docente basado en tendencias pedagógicas descontextualizadas (competencias básicas), deben proponerse lograr una transformación paulatina e integral impulsando en forma paralela todas las acciones inherentes a la actualización, deben ser conscientes de lo que implica el momento de ruptura: aprovechar el conocimiento previo y evitar caer en una capacitación reducida al entrenamiento para reproducir recetas. La actualización debe organizarse en una perspectiva realista, es decir:

Para que se dé realmente un proceso de cambio es necesaria la recuperación de las prácticas cotidianas, la recuperación de las trayectorias individuales, hay que vivir el trabajo cotidiano, analizar el trabajo académico, tener encuentros de grupos

intermedios, hay que propiciar una discusión académica, todo esto con el firme propósito de revivir a las instituciones muertas (Remedi, 1999: Conferencia).

El tiempo transcurrido y las experiencias obtenidas, proporcionan elementos para alertar a las autoridades y a los docentes sobre posibles riesgos en la garantía de reproducir fielmente los fundamentos y principios que sustentan el contenido del nuevo Plan. Si las cosas continúan como hasta ahora, se puede concluir este proceso con una pseudo actualización, que traería como consecuencia, una pseudo formación de los futuros docentes.

Para cerrar este trabajo de investigación, se sugieren algunas líneas de indagación sobre esta temática

En principio, es sugerente realizar un análisis comparativo de los mecanismos, estrategias y procedimientos utilizados, los resultados obtenidos por las instancias responsables de operar las propuestas y la experiencia pedagógica adquirida por los docentes en las diferentes reformas a los Planes de Estudios experimentadas en las Escuelas Normales, así como los discursos teóricos y políticos que se han manejado en las diferentes épocas para fundamentar las propuestas.

También vale la pena hacer un seguimiento, mediante el procedimiento de observación en los grupos, para contrastar los elementos que se adquirieron por medio del programa de actualización y las formas de implementarlos en las aulas, así como profundizar en la exploración, ampliando la muestra y realizando una encuesta de opinión a gran escala, para valorar de manera general, los avances del programa.

Sería de gran importancia identificar las dificultades en el proceso de aplicación de los programas por parte de los docentes y alumnos, así como conocer el impacto social del nuevo Plan. En esta línea temática, también se pueden explorar algunas cuestiones relacionadas con la transformación de las actitudes en los formadores de docentes: ¿se ha formado una nueva conciencia profesional en respuesta al Programa Nacional de Actualización?, además, es

necesario hacer un seguimiento de las acciones de actualización, posterior a la implementación del programa.

Estos y otros, podrían ser temas y/o problemas para continuar la indagación sobre este tema, lo que ahora se presenta no es más que una pequeña muestra de la riqueza de información que se puede obtener de esta línea de indagación.

Por otra parte, las posibilidades de la dinámica actualizadora no se limitan a los enfoques cualitativos de investigación, al contrario, el campo es propicio para que se analice bajo diferentes ópticas, que permitan obtener elementos de análisis para mejorar el proceso de formación permanente de los maestros; y sobre todo, en aquellos aspectos curriculares orientados a la preparación de las futuras generaciones de profesores, quienes serán los responsables de preparar a los niños y jóvenes de este nuevo milenio.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM NAZIF, Mirtha (1994). *Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente*. México: UPN.
- AGUILAR, Citlali (1985). *El trabajo de los maestros: Una construcción cotidiana*. México: DIE.
- APPLE, M. & KING, Nancy (1987). Economía Política y Control en la Vida Cotidiana: En M. LANDESMANN (Comp.), *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. México: UAS.
- APPLE, Michael (1987). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós.
- BACHELARD, Gastón (1984). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- BARBA CASILLAS, José Bonifacio & ZORRILLA FIERRO, Margarita María (1987). *Un trabajador llamado maestro*. México: UPN.
- BAZDRESCH PARADA, Miguel (s/f). *Las competencias en la formación de docentes*. Ensayo.
- BEILLEROT, Jacky (1998). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- BOURDIEU, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo/CONACULTA.
- BOURDIEU, Pierre (1991). *El sentido práctico*. España: Ed. Taurus.
- BUENDIA EISMAN, Leonor & COLÁS BRAVO, Ma. Pilar & HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: McGraw-Hill.
- CAMPECHANO COVARRUBIAS, Juan (1999). *El pensamiento complejo y el pensar lo educativo*. file://c:/complejo.htm1
- CAPELLA RIERA, Jorge (1997). La calidad en la formación de posgrado en educación (Mesa de trabajo). *En Encuentro Iberoamericano sobre la formación de maestros de educación básica*. México: SEP.
- COLL, César; POZO, Juan & SARABIA, Bernabé & VALLS, Enric (1992). *Los contenidos de la reforma*. España: Santillana.
- DAVINI, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.

- DECEANO OSORIO, Francisco (1999). *Discurso ofrecido a los docentes de las Escuelas Normales*. Durango: SECyD.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- DICCIONARIO UNESCO DE LAS CIENCIAS SOCIALES (1987). España: Planeta Agustini.
- DREYFUS, H & P, Rabinow (1988). *Michael Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermeneútica*. México: UNAM.
- DUCOING WATTY, Patricia & RODRÍGUEZ OUSSET, Azucena (1990). *Formación de profesionales de la educación* (compilación). México: UNAM/UNESCO/ANUIES.
- DUNN, R. & K. DUNN (1978). *Teaching students through their individual learning styles. A practical approach*. Reston, va, Reston.
- EDWARDS, V (1993). *Hacia la construcción del perfeccionamiento docente*. En revista Tarea No. 32, Lima: Tarea.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ENCICLOPEDIA MICROSOFT® ENCARTA® 98 © 1993-1997. *Formación del profesorado*. Microsoft Corporation.
- ENCICLOPEDIA GENERAL DE EDUCACIÓN (1999). Barcelona: Océano.
- ESPELETA, Justa (1986). *La escuela y los maestros: Entre el supuesto y la deducción* (cuadernos de investigación educativa 20). México: DIE.
- ESPELETA, Justa & ROCKWELL, Elise (1982). *Escuela y clases subalternas*. México.
- FERRY, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- FIGUEROA MILLÁN, Lilia Magdalena (1994). *Evaluación cualitativa de un programa de actualización en una zona conurbada de la ciudad de Toluca*. En SEP Comp. Reportes de investigación educativa. Formación y actualización de maestros. México: SEP.
- FOUCAULT, Michel (1990). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- FUENTES MOLINAR, Olac (1997). *Programa para la transformación educativa*. Video. México: SEP.

- GÁMEZ JIMÉNEZ, Luis (1995). Comentarista. *Estrategias para la capacitación y actualización del docente*: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE Comp. *Memoria del II Simposium Internacional "Educación para el siglo XXI"*. Durango: SECyD.
- GARCÍA HERRERA, Adriana Piedad (1998). Aprendiendo a recuperar la práctica docente. *La Tarea*, octubre de 1998, no. 10
- GHILARDI, Franco (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa.
- GIMÉNEZ, Gilberto (1989). *Poder, Estado y Discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico*. México: UNAM.
- GIMENO SACRISTÁN, José & PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1988). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIROUX, Henry & PENNA, Antony N. (1981). *Educación social en el aula: Las dinámicas del curriculum oculto*. En *Curriculum & instruction: Alternatives in education*. Berkeley, McCutchan (pp. 209-229) (traducción de Edgar González Gaudiano y Morama López Alonso). México: Paidós.
- GIROUX, Henry (1987). Escolarización y las políticas del curriculum oculto. En *Curriculum, racionalidad y conocimiento* (Antología). México: UAS.
- GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- GIROUX, Henry (1995). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- GOBIERNO CONSTITUCIONAL DEL ESTADO DE DURANGO (1992). Periódico Oficial. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Durango: Autor.
- GOETZ, J. P& LECOMTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GREYBECK, Bárbara; MORENO, María Guadalupe & PEREDO, María Alicia, (1999). *Reflexiones acerca de la formación de docentes*. Disponible en <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/greybeck.html>
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- HERRERA SÁNCHEZ, Félix (1995). Conferencia: *Estrategias para la capacitación y actualización del docente*: En SECRETARÍA DE

EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE Comp. *Memoria del II Simposium Internacional "Educación para el siglo XXI"*. Durango, México: SECyD.

HUSÉN TORSTEN, Dahllöf (1989). Enciclopedia Internacional de la educación. En T. HUSEN & T. N. POSTLE (Eds.). Estados Unidos, Ministerio de Educación y Ciencia: Ed. Vicens, Vives.

IBÁÑEZ BRAMBILA, Berenice (1996). *Manual para la elaboración de tesis*. México: Trillas.

IMBERNON, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao.

IMBERNON, F. (1997). *La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Grao.

JACKSON, Phillips (1979). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

JIMÉNEZ LÓPEZ, J. (1985). La actualización profesional (Región Murciana). *Bordón No. 131*.

KEMMIS, Stephen (1993). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

LEVINE, S. (1988). *Promoting adult growth in schools: The promise of professional development*. Lexington: Bacon.

MAcLAREN, Peter (1984). *La Vida en las Escuelas*. México: Siglo XXI.

MILES, Matthew & HUBERMAN, A. Michel (1994). *Qualitative Data Analysis. A Expanded Sourcebook*. London: Sage Publications.

MIRANDA ARROYO, Juan Carlos. (1987). *El concepto de curriculum oculto*. México: Biblioteca pedagógica.

MORENO MORENO, Prudenciano (1997). Modelos económicos-sociales y proyectos en educación básica. *En el sistema Educativo en Sonora* (tesis). México: FE-DEP-UNAM.

NUEVA ENCICLOPEDIA LAROUSSE (1982). Planeta, Madrid.

OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1995). *Formación profesional. Glosario de términos escogidos*. Ginebra: Alfaomega.

PÉREZ SERRANO, Gloria (1994). *La investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos (71-159)*. Madrid: La Muralla.

- PODER EJECUTIVO FEDERAL & SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1989). Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. *Ajustes al Programa Vigente en la Educación Primaria*. México: Autor.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México: Separata.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: S.E.P.
- POPPER, Karl (1975). *La ciencia normal y sus peligros*. En LAKATOS & A. MUSGRAVE (Comps.). *La crítica y el desarrollo del conocimiento*. Barcelona: Grijalbo.
- REMEDI, Eduardo (1999). Conferencia: *Los retos de la educación actual*. Durango: UJED.
- ROCKWELL, Elsie (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. (Documento DIE 13). México: DIE.
- ROCKWELL, Elsie (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio & GIL FLORES, Javier & GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- SALOMON, Magdalena (1986). Análisis de la escuela desde la teoría de la reproducción. Una visión general. *Cero en Conducta*. No. 3, 33-37.
- SÁNCHEZ CEREZO, Sergio (1997). *Diccionario de las ciencias de la educación*. Santillana: Madrid.
- SCHAFF, Adam (1988). *Historia y verdad*. México: Grijalbo.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA & SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL (1996). *Líneas generales de acción. Orientaciones académicas sobre el desarrollo curricular*. México: Autor.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA & SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL (1998). *Propuesta para el desarrollo del trabajo colegiado en las Escuelas Normales*. México: Autor.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1993a). *Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación*. México: Autor.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1993b). *Programa de actualización del maestro. Guía para el coordinador*. México: Autor.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1997a). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria. Versión final para consulta*. México: Autor.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1997b). *Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las Escuelas Normales*. México: Autor.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y PROMOCIÓN SOCIAL DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE DURANGO (1992). *Formación y actualización de los Docentes*. En: *Programa para la Modernización Educativa 1992-1998*. Durango: SECyD.

STENHOUSE, Laurence (1984). *Investigación y desarrollo en el curriculum*. Madrid: Siglo XXI.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL & DIRECCIÓN GENERAL DE NORMATIVIDAD (1997a). *Programa para la Transformación y el fortalecimiento académico de las Escuelas Normales. Informe de avance y actividades prioritarias, 1997*. México. Autor.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL & DIRECCIÓN GENERAL DE NORMATIVIDAD (1997b). *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. Informe de avance, acciones en proceso para 1997 y perspectivas para 1998*. México: SEP.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL & DIRECCIÓN GENERAL DE NORMATIVIDAD (1996). *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. Informe de avance*. México. SEP.

TÓJAR, J. C. (1993). *Concordancia en los registros de observación. Calidad de la investigación educativa en Metodología Observacional*. Barcelona: PPU.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1994). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (1992). *Antología Básica y Complementaria: Práctica docente y acción curricular*. México: SEP.

WEBER, Erich (1976). *Estilos de Educación*. Barcelona: Herder.

ZARZAR CHARUR, Carlos (1988). *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México: Nueva imagen.