

CAPÍTULO I

EL MAESTRO EN SERVICIO. DESARROLLO DE SU PROFESIONALIZACIÓN

A.- A qué maestro aspiramos

La historia de la educación en México muestra el énfasis y orientación que ha tenido la formación y la actualización de los maestros en nuestro país.

Tales orientaciones han estado influidas por el tipo de enseñanza, los materiales y textos utilizados, la concepción de la ciencia, los valores sociales y políticos de la época, etc.

Entre tales orientaciones **(1)** pueden destacarse la de misionero, preocupado por el desarrollo de la fe, el adoctrinamiento, el desarrollo de habilidades manuales, en algunos casos, tal y como ocurrió en la época de la colonia, en México.

Posteriormente los ideales racionalistas, positivistas y cientificistas hicieron su aparición -desde la independencia hasta el porfiriato y quizá aún persistan hasta nuestros días-, donde el énfasis en la individualización, con ideales elitistas y de corte afrancesado aparecen en el contexto del quehacer docente. Obviamente los servicios del docente estaban reservados para las clases pudientes. El maestro, en muchos casos, pasó a formar parte o ser un miembro más de la servidumbre,

encargado de atender a los hijos o familiares de quién podía pagar sus servicios; incluso se señala que las tendencias revolucionarias del maestro en México a principios de siglo obedecen a su resentimiento por los bajos salarios y su inferior categoría social. (2)

La formación de este maestro se basó en un retorno a los clásicos, donde el dominio del saber, la erudición, si se quiere enciclopedista y dogmática, eran básicos para pensar en un tipo de maestro educado, de buenas costumbres, ejemplo de rectitud y de bondad. En muchos casos esta formación docente se basó en acciones de tipo autodidacta, que los mismos maestros llevaban a cabo.

La escuela pública como tal no aparecía en México, o bien, se encontraba en una fase muy incipiente, en muchos de los casos controlada aún por la Iglesia. Después de la gesta revolucionaria de 1910, se pensó y se actuó para conformar una escuela para el pueblo, una escuela que fomentara los valores nacionales, el patriotismo, la unidad nacional y preparara a las nuevas generaciones (alfabetización y dominio de la técnica y la ciencia) para un orden industrial incipiente, en un contexto donde el laicismo enfrentaba oposiciones aún fuertes de un sector de la sociedad que planteaba la formación en la fe y en la moral cristiana.

Finalmente, en los hechos, subsisten formaciones docentes que atienden, por un lado las escuelas públicas, y por otro, a las escuelas privadas, quizá matizadas por orientaciones, usos y énfasis que hacen de ella una situación particular, heterogénea y diversa, lo que hace difícil su análisis o incluso, muchas veces, lo torna limitado o parcial.

Asumiendo tales riesgos, en este trabajo nos centraremos en la capacitación - actualización y superación- que se proporcionó o proporciona al maestro en servicio de la escuelas públicas, para atender la educación planeada y delimitada por la SEP, entendida ésta como organismo ejecutivo y rector encargado de proporcionar un servicio educativo a la población mexicana.

Los esfuerzos instaurados por la SEP, y quizá por las acciones mismas de los directivos escolares y responsables de la atención del maestro en servicio, han consolidado una serie de tradiciones en la formación de maestros

Tales tradiciones se mantienen como una serie de ideas y de acciones a lo largo del tiempo porque se encuentran institucionalizadas, incorporadas a las prácticas escolares o bien en la conciencia de los propios maestros, lo que no quiere decir que haya dominancia de alguna de ellas, más bien que persisten tareas que se ejercen o han ejercido, algunas veces de manera oficial, otras de manera informal y recurrente en el quehacer del maestro o en la búsqueda de soluciones a una

práctica escolar plagada de situaciones que dificultan la enseñanza de los contenidos curriculares y el cumplimiento de los fines y propósitos educativos. Estas tradiciones entran en "conflicto" con algunas tendencias en la formación de maestros, actualmente operadas desde los mismos órganos encargados de la asesoría (apoyo técnico-pedagógico), capacitación, actualización o superación profesional de maestros, pues dichas tendencias son discursos-prácticas que llevan a priorizar algunos propósitos: aumentar el nivel escalafonario de los maestros, propiciar la mejoría salarial en función de su desempeño académico y escolar, propiciar el conocimiento y aplicación de reformas educativas que buscan entre otras metas, resolver el problema de brindar un servicio educativo de calidad a los beneficiarios de la escuela pública.

Lo anterior nos lleva a considerar que la formación (capacitación, actualización y superación profesional) de maestros ha estado ligada a la conformación y al desarrollo del sistema educativo con que el país cuenta. Ya lo decíamos líneas arriba: sistema colonial, independentista o revolucionario genera su propio ideal de maestros, su propio servicio educativo, su propio modelo de escuela, y de hecho su propio tipo de maestro.

Por ejemplo, el signo que caracteriza a nuestro sistema educativo actual, tiene su correlato con un sistema de industrialización y de migración del campo a la ciudad, los cuales concentraron a la población en cinturones de miseria, y

propició una escuela masificada, **(3)** un cambio en el trabajo y por tanto en las competencias y desempeños individuales. Quizá la dispersión humana, la heterogeneidad de la población y la marginalidad obligó -quizá siga haciéndolo- a generar políticas, instrumentos y acciones de la práctica escolar normalizadas y normalizadoras, como primera salida a la atención de los alumnos que acuden a la escuela pública.

Una de las tradiciones más recordada y quizá más valorada por los maestros es la denominada tradición misionera-vocacionalista ligada al “buen” maestro **(4)**, ejemplo moral y difusor de saberes generales, de valores morales disciplinadores, de mucha estima y valoración social de su trabajo, de su quehacer docente.

Prácticamente la función del maestro de esta tradición era civilizadora, integradora de una patria o nación, en muchos casos misionera, con una amplia fe y creencia en un nuevo orden de cosas, en una nueva vida, en un mundo mejor, (conforme pasó el tiempo ésta se convirtió en la primera desilusión de este afamado maestro, que ahora al oírlo hablar -los que aún viven- recuerdan su esfuerzo y tenacidad y critican que en su tiempo las cosas eran diferentes y en su opinión, mejores y que al maestro de entonces sí se le respetaba)

En el contexto social, cultural y filosófico dominaba la filosofía positivista que planteaba el orden y el progreso como máxima del quehacer humano, se pugnaba

y aplicaban acciones de laicización de la enseñanza para separar las tareas del Estado de las de la Iglesia, se organizaba y fortalecía un sistema de instrucción pública, en muchos casos los maestros eran empíricos, es decir, muchos de ellos no habían cursado estudios formales específicos, muchos de ellos aprendieron a ser maestros trabajando como monitores o instructores, ayudando a sus maestros a atender a los compañeros que se rezagaban; quizá por ello persista la idea de que la experiencia es la que hace al maestro.

Dentro de los valores escolares que el maestro de la tradición misionera y vocacionalista promovía eran los de formar a un hombre culto, moralmente sano, limpio, aseado, generoso, constante en su trabajo, amable, de buenos sentimientos y con conocimientos útiles.

La comunidad escolar veía al maestro como el segundo padre o segunda madre, siempre dispuesto a ayudar, a apoyar o a socorrer a quien lo necesitara; por ello el maestro se planteaba como un modelo por seguir, como ejemplo de virtudes, con excelentes dotes naturales y una extremada vocación para atender y cuidar a los niños.

Como se verá, mucha de la capacitación que recibía este maestro, prácticamente era nula porque se apelaba más a sus virtudes y características personales, quizá en el mejor de los casos, cada maestro se "autocultivaba", actuaba más en forma

autodidacta utilizando y recurriendo a los recursos, materiales y textos existentes en el medio en que trabajaba. Posteriormente la SEP proporcionó **(5)** información sobre manualidades y oficios, sobre actividades agropecuarias y actividades textiles, entre otras, ya que una de las acciones de la escuela era enseñar cosas útiles, que les sirvieran a la comunidad y mejoraran los niveles de vida de sus habitantes. Este maestro estaba influido por ideales revolucionarios, de superación de pobreza y atraso cultural.

No se planteó desde un principio, ya sea como necesidad de la misma docencia o como propósito de la SEP, el formar un maestro preparado científica, técnica y pedagógicamente. Hay autores **(6)** que explican que este problema se debe a que se desligó al maestro de la formación universitaria; nosotros creemos que simplemente se buscó atender a los niños en los lugares donde éstos se encontraran, es decir, el Estado se vio en la necesidad de atender una demanda social y se vio obligado a asegurar los servicios de educación básica y de controlar la formación del maestro que atendiera a las escuelas públicas. Es ésta, en nuestra opinión, la razón del por qué la formación docente se alejó de las universidades y de una plena formación científica, en el sentido de preparar maestros que actuaran -científicamente- profesionalmente resolviendo los problemas de la enseñanza-aprendizaje.

B.- Qué maestro tenemos

Posteriormente y a partir de varios intentos de resolver el problema de la cobertura, el sistema educativo en los años setenta, se proyecta y aplica una reforma educativa que se diferencia diametralmente con el tipo de maestro que venía actuando en las escuelas públicas.

Entre los referentes que permiten identificar un cambio en la organización del sistema educativo, y por tanto en la formación y práctica docente, encontramos los siguientes: el doble turno causado por el arribo desproporcional de alumnos a las aulas, lo que obligó a la SEP a generar más plazas de maestros y que muchos de ellos trabajaran en escuelas diferentes, por la mañana y por la tarde; la masificación de la escuela; la aplicación de psicologías y filosofías conductuales y funcionalistas; la formación masiva de maestros en escuelas normales cuyo plan de estudios tenía una duración de tres a cuatro años y hasta se podía ingresar saliendo de secundaria (actualmente y como una medida para pretendidamente, profesionalizarla, la carrera de maestro se eleva al grado de licenciatura y con una duración de seis años incluyendo dos años de preparatoria), y la reducción de la jornada escolar, lo que llevó al maestro a capacitarse o “aprender” a cubrir un programa escolar en menos tiempo y quizá en sus inicios por el mismo sueldo. Aún no se consolidaba un sindicalismo corporativo y clientelar, no se “perdían” días de trabajo en el aula para atender los asuntos sindicales. Esta era la vida

magisterial antes de los años setenta; recuérdese que en 1972 se consolida la dirigencia del SNTE con Eloy Benavides, respaldado por Jongitud Barrios.

Estas y otras acciones llevaron a aplicar en la SEP acciones de racionalidad técnica y normativa que impactaron la práctica docente y por tanto la formación y capacitación de los mismos maestros.

Uno de los énfasis de esta tradición disciplinadora, normatizante o bien conocida como de racionalidad técnica **(7)**, fue la aparición de los equipos tecnoburocráticos centralizados, que anticiparon y planificaron la labor del maestro. Esta tarea se facilitó ya que se diseñaron planes y programas de estudio cuya orientación curricular respondía a tal racionalidad.

Tales planes de estudio anticipaban objetivos, contenidos, actividades y hasta material didáctico. Aunque era señalada la flexibilidad en su uso, el maestro buscó la manera de cumplir los objetivos y las actividades como la SEP quiere, como lo ordenan “de arriba”, resultó más fácil sólo aplicar que repensar y adaptar los programas; los avances programáticos o dosificaciones y los auxiliares didácticos, hicieron su aparición para “auxiliar” en la capacitación del maestro en servicio; posteriormente, los cuadernos de trabajo y complementos didácticos - libros no oficiales- “completan” el trabajo de aula, ya que habían dejado de editarse los cuadernos de trabajo como libros gratuitos.

Finalmente, el papel del maestro se redujo a un rol extremadamente pautado, y anticipado, que quizá aparentemente "resolvía" el problema de atender a grupos numerosos en una reducida jornada escolar.

La capacitación del maestro se centró en aprender a diseñar una clase con estrategias didáctico-conductuales, con uso de técnicas grupales, con apego estricto al programa de estudios y "previamente cronometrada" para dar "cumplimiento" a las áreas y unidades de aprendizaje en que se organizaron los programas de estudio (antes de los años 70, la programación o planeación escolar era por temas o contenidos generales, lo que obligaba al maestro a llevar un diario **(8)** para planificar sus clases utilizando para ellos los textos que se encontraran en el mercado y los recursos de la comunidad y los que así tuviera a bien el maestro decidir).

Se inicia una serie de cursos y talleres para conocer los programas de estudio, la taxonomía de los objetivos de B. Bloom**(9)** y de sistematización de la enseñanza, cuyo principal objetivo era lograr que el maestro pudiera aplicar esta reforma, conocida como la Reforma Educativa de 1972.

Junto a esto, se pregona que el maestro debía dominar la asignatura que enseña, debía aplicar acciones previamente "planificadas" para atender a todos los alumnos que llegaran a la escuela, y aplicar el mismo plan o programa

independientemente si cambiaban los alumnos del lugar donde se ubique la escuela.

Una fatal derivación para la capacitación y actualización del maestro en servicio, fue que el maestro ya no tuvo necesidad de planificar su trabajo docente. bastaba con seguir un avance programático elaborado a partir -del acuerdo en cuanto a prioridad y orden, en muchos casos- de los contenidos y actividades que ya están escritos en el programa; es decir, si antes de la reforma educativa del año 72, el maestro podía decidir profundidad y secuencia del trabajo docente, con los nuevos cambios, pierde el sentido de su labor y se desprofesionaliza, al convertirse en un mero ejecutor de órdenes y decisiones ya tomadas por otros o bien decididas por los equipos técnicos centralizados.

Sumado a esto, se da el deterioro en el nivel de vida del maestro, los salarios caen abrumadoramente, la proletarización de su trabajo se acentúa, se inicia una depreciación social y económica del trabajo docente, de la tarea de la enseñanza (10). Su promoción laboral, económica y profesional se reguló por vía escalafonaria, más que por su desempeño en el aula, o por nivel de profesionalización logrado en su trabajo.

Incluso, la misma capacitación se orientó hacia la adquisición de puntajes escalafonarios para asegurar la promoción, antes que a desarrollar habilidades y

capacidades para ser mejor docente, vale decir, científicamente profesional - capaz de analizar y resolver los problemas de la enseñanza-aprendizaje-.

El maestro de esta tradición dejó de inspirar su trabajo en ideales de mejoramiento social y de cambios revolucionarios, para adoptar una filosofía pragmática, utilitarista, en muchos casos influida por un burocratismo y desinterés social fuertemente marcado por el desconocimiento y apatía por las necesidades e intereses de la comunidad donde se prestan los servicios docentes.

Notas Bibliográficas

(1) Cfr. DAVINI, María Cristina, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1995. p.p. 20-45. La autora presenta un panorama de las tradiciones en la formación de docentes, así como las manifestaciones que caracterizan a cada una de éstas tradiciones, al hacerlo con cierto sentido de sucesión histórica, ilustra la evolución y énfasis de la formación docente

(2) Cfr. COCKCOROFT, JAMES D. *El maestro de primaria en la revolución mexicana*, Ediciones Movimiento, México, 1978. p.179. De hecho se destaca el papel activo que tuvieron los maestros en la Revolución Mexicana como portadores de la confianza de las masas (sic) semi-analfabetas, y como portadores de un elocuentes discursos y escritos, aunque no preparados para los enredos de la política. Anne Staples, *Panorama educativo al comienzo de la vida independiente, en: varios ensayos sobre la historia de la educación en México*, Colegio de México, 1981. p. p. 115-165, maneja la misma idea con respecto a las condiciones sociales políticas y laborales del maestro de esta época

(3) Este fenómeno de expansión cuantitativa que ilustra Juan Prawda en su texto *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*, Ed. Grijalbo, México, 1987. p. p. 20-24, es lo que se ha denominado masificación de la escuela pública

(4) Cfr. DAVINI, María Cristina, *Op. cit.* p. 26. Esta autora define al buen maestro como el que tenía independencia en su actuación.

(5) La SEP crea en 1944, bajo la administración de Torres Bodet, el Instituto de Capacitación del Magisterio, en el contexto de la fuerte campaña de alfabetización que emprendió, con la que logró reducir el índice de analfabetismo en un 50%, para ello aprovechó que este problema se agudizaba en el campo, y una forma de llegar a ellos era fomentar manualidades y oficios y consecuentemente atacar el problema mencionado. Cfr. PRAWDA, Juan, *Op. cit.* p. 28.

(6) Entre esos autores se encuentra Jean Piaget que afirma que "existen numerosos países en que la preparación del maestro no guarda relación con las facultades universitarias se preparan en escuelas normales sin relación directa con la investigación universitaria". **PIAGET, Jean. *Psicología y Pedagogía*, Ed. Ariel. México, 1981, p. 21**

(7) Por **racionalidad técnica** se ha denominado a aquella forma de proceder que universaliza y aparentemente "especializa" formas, procedimientos y conocimientos, con un "excesivo" rigor y control técnico de variables, para el caso de la educación de objetivos, separando la ejecución y concepción de la enseñanza del control administrativo y burocrático del mismo, en aras de la eficiencia, de tal modo que para la educación unos son los que planean, otros los que administran, y otros los que enseñan o aplican lo planeado. Algunas referencias al respecto pueden localizarse en **DAVINI, María Cristina, *Op. cit.* p. p. 28-42**. En **Husen, Törsten, *Paradigmas de la investigación en Educación: Un informe del estado de la cuestión*** del II Congreso Mundial Vasco-Aspectos metodológicos de la investigación educativa Tomo VI Narcea. Madrid, 1988 p p 46-59

(8) En entrevista con el maestro Cenobio Flores, en su casa en Garza García, pionero y fundador de escuelas rurales en Nuevo León, el día 7 de Abril de 1997 nos expresa que los maestros tenían autonomía para decidir, conforme al ritmo y avances logrados por los alumnos la profundidad secuencia y actividades que tenían que trabajar sus alumnos, para ello elaboraban un diario donde planificaban sus clases según los temas o contenidos que habrían de cubrir y lograr el aprendizaje de sus alumnos

(9) Cfr **BLOOM, Benjamín S. y cols. *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1971**. Es uno de los textos básicos utilizados en la capacitación de los maestros en servicio a la hora de aplicar la reforma educativa del 72, ahí surgieron una serie de autores que apoyaban la idea de que la tecnología educativa y la sistematización de la enseñanza podría atender a muchos alumnos a todos por igual, con la misma información para todos; es la época de la educación masiva Entre tales autores podemos citar a **José Huerta con su texto, *La clasificación de los objetivos de aprendizaje, (texto programado)***, Ed. Trillas, México, 1976; **Robert M Gagne y otros, *Especificación de objetivos de la educación***, Ed. Guajardo, México, 1973 o **Robert F. Mager, *La confección de objetivos para la enseñanza***, Ed. Guajardo, México, 1975.

(10) El maestro no ha tenido, al menos en forma permanente y en ascenso, adecuados salarios, prestigio profesional o valoración y aprecio por su trabajo; en ciertas ocasiones según la situación económica y de bonanza, podrá tener mayor poder adquisitivo su salario o por decisiones políticas. Un ejemplo de ello es la valoración que hacen los maestros estatales de la gestión gubernamental de Arturo B de la Garza, al verse beneficiados en su situación laboral y económica por las medidas adoptadas por este gobernante **STAPLES, Anne, *Panorama educativo al comienzo de la vida independiente*, en: *varios ensayos sobre la historia de la educación en México*, Colegio de México, 1981, p. p. 115-165** menciona que el escaso sueldo que se acostumbraba pagar a los maestros, fue la nota sobresaliente en las primeras cinco décadas de independencia. **COCKCOROFT, JAMES D. *El maestro de primaria en la revolución mexicana*, Ediciones Movimiento, México, 1978, p.179**, afirma que "la parte socio-económica de los maestros actuales en México es con frecuencia, un poco mejor pero que los maestros de hoy muestran menos impulsos revolucionarios". Actualmente el maestro se manifiesta con marchas y plantones en busca del mejoramiento de sus condiciones salariales, por mejores condiciones para su jubilación y retiro y por la mayoría de sus condiciones laborales.

CAPÍTULO II

EL PERFIL ESPERADO DEL MAESTRO ACTUAL

A. Qué maestro demanda la reforma educativa de 1993

Una acción principal de la política educativa del presidente Carlos Salinas de Gortari es "mejorar la calidad de la educación primaria y que esta política se concreta, entre otras cosas, con la elaboración de nuevos planes y programas de estudio, mismos que se elaboraron a partir de una selección y reorganización de los contenidos educativos que la escuela ofrece en estos momentos, para darle énfasis a prioridades y eliminando la dispersión y dejando abierta la estructura curricular para que estos -planes y programas- sean flexibles (sic) y los maestros puedan utilizar su experiencia, iniciativa y creatividad, además del aprovechamiento de las realidades locales y regionales para organizar la enseñanza-aprendizaje en todas las escuelas del país".(1)

Esta reforma -en opinión de sus diseñadores- debe ser integral puesto que establece -al mismo tiempo que se producirán nuevos planes y programas- la renovación de los libros de texto gratuitos, la producción de materiales educativos, el apoyo a la labor del docente y revaloración de sus funciones vía un programa de actualización y, mediante estímulos al desempeño y mejoramiento profesional, apoyo compensativo a las regiones y escuelas que

padecen rezagos y a los alumnos que abandonan la escuela, y por último, la integridad incluye la federalización que permite a cada entidad federativa del país dirigir y operar las escuelas primarias sujetas a una normatividad nacional. **(2)**

No podemos negar que hay “buenas intenciones” en el cambio de la política educativa, y que para hacer creíbles estos cambios se han cuidado una serie de detalles, entre los que destacan:

1.- Diagnosticar y consultar los planes y programas de estudio con todos sus involucrados -SNTE, padres, alumnos, maestros, intelectuales y autoridades educativas, entre otros-, hecho que se dio desde 1989. Obviamente lo anterior llevaba como meta identificar los principales problemas educativos, precisar prioridades y definir estrategias de atención al magisterio en este proceso de cambio.

Se señala que las prioridades de esta reforma son renovar contenidos, cambiar los métodos de enseñanza, formar a los maestros y articular los niveles educativos **(3)**.

2.- En 1990 se elaboraron planes-experimentales denominados "Prueba Operativa" para analizar aspectos de pertinencia y viabilidad de los contenidos escolares **(4)**. Tales planes se aplicaron en forma de prueba piloto en las

entidades, muchos maestros desconocen por completo los resultados de esta prueba o plan piloto. La "caída" o relevo del Lic. Bartlett, titular de la Secretaría de Educación, principal promotor de la "prueba operativa" no permitió conocer los resultados de ella y a utilizar la información derivada de la misma, para reorientar las acciones de Modernización Educativa.

Esta experiencia de "prueba operativa," al ser manejada como experiencia piloto capacitó a los maestros en las escuelas que se eligieron para experimentar los nuevos cambios en la educación. Obviamente la capacitación se llevó a cabo sobre la marcha, es decir, trabajando con grupos de alumnos y destinando espacios para la reflexión y para planear el trabajo de aula conforme a los apoyos entregados a cada estado y aplicados o adaptados por los equipos técnicos centrales de cada estado, donde se llevó tal experiencia. Sin embargo, se desconocen las bondades de la misma en cuanto la posibilidad para conformar un modelo de actualización de maestros en servicio.

3.- En 1991 aparece lo que se denominó "Nuevo Modelo Educativo" como una propuesta para orientar la modernización de la educación básica, acción que duró muy poco y que no se tiene plena información sobre si realmente orientó a no a la educación básica o simplemente si sirvió de algo. Al respecto, se cuestiona la cantidad de recursos económicos y bibliográficos que se invirtieron para impulsar estas propuestas y en las que el maestro no obtuvo beneficio alguno en su

formación o actualización profesional; editar el modelo no basta para que este se entienda y mucho menos para que se aplique y se desarrolle.

4.- El SNTE en el Congreso de febrero de 1992 ratifica lo que la SEP había determinado como prioritario: fortalecer los conocimientos y habilidades básicas, entre los que se encuentran la capacidad de lectura y escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas y en la vida práctica, la vinculación de los conocimientos científicos con la preservación de la salud y la protección del ambiente y un conocimiento más amplio de la historia y la geografía de nuestro país.

5.- Por último, en mayo de 1992, se firma un Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, entre la Secretaría de Educación Pública, el SNTE y los gobiernos de cada estado, con lo que, políticamente, se "amarrarían" las acciones para modernizar la educación básica y se establecerían las reglas del juego para federalizar la educación. Le toca al Lic. Ernesto Zedillo, como Secretario de Educación, ya por estas fechas "hacer realidad" la llamada Modernización Educativa. Para ello rompe con la estrategia técnica instrumentada por Bartlett, y opta por una estrategia de convenio político para arrancar y -sobre la marcha- hacer los ajustes y modificaciones técnicas requeridas para instrumentar la mencionada modernización. El Acuerdo Nacional es el principal instrumento de cambio y representa el compromiso político logrado para

“modificar” el sistema educativo, entre el Gobierno Federal, los Gobiernos de los Estados y el propio SNTE.

Derivado de lo anterior surge el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos (PERCME) que elabora y distribuye guías didácticas para actualizar al maestro, y una serie de materiales complementarios para trabajar en el año escolar 92-93. Estos materiales fueron bautizados por los maestros como la “cajita feliz” y “la caja de pandora” entre otros adjetivos. El objetivo de tales materiales era el de orientar al maestro para que preste atención especial y se dedique más a fortalecer los temas básicos enunciados líneas arriba **(5)** En nuestra opinión el ciclo escolar 1992-1993 se esperaba que fuese un año de transición y de ruptura con las prácticas docentes inspiradas y aplicadas en la reforma educativa del año 72. Consideramos que no resulta fácil que en cursos dirigidos y presenciales realizados para conocer los materiales del PERCME, el maestro rompiera con una tradición, enfoque y objetivos de trabajo docente practicados durante casi un poco más de 20 años, período que dura la reforma del año 72.

Lo ocurrido, al parecer, fue que cada entidad federativa dio su propia interpretación respecto al uso, orden y secuencia de los materiales del PERCME. En particular, cada maestro trabajó en el aula como mejor le convino, puesto que se dijo que los programas y libros de texto de la reforma del 72 aún continuaban

vigentes. Se cuestiona su vigencia al advertir que dejaban de serlo en el momento en que para Español se dejaba de ver la lingüística estructural y se le daba énfasis a lectura y escritura; en Matemáticas desaparecía la lógica de conjuntos y una serie de temas como división de fracciones, etc., que eran en la reforma del año 72 temas centrales; en Ciencias Naturales se desagregaron los contenidos en salud, medio ambiente; las Ciencias Sociales prácticamente desaparecen al darle énfasis a la Historia de México, Geografía y Civismo; además, las materias Educación Física, Artística y Tecnológica ni siquiera fueron tocadas por el PERCME, pues los maestros las consideran como "de relleno", o simplemente no se trabajan en el aula por dedicarse más a las materias básicas - español y matemáticas-.

Por otra parte, la Secretaría de Educación Pública no podría -por cuestiones de imagen política y normativas administrativas- retirar de la circulación una reforma como la del año 72 si no tenía otra que la sustituyera en este momento.

Acompañada a esta fase de transición hacia el nuevo plan y programas de estudio que aparecería para el ciclo escolar 1993-1994, se aplicaron acciones de actualización de los maestros en servicio para orientar -fortaleciendo los temas básicos- el Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM).

En julio y agosto de 1993 se convoca a los maestros a participar en el Programa de Actualización del Maestro (PAM), mismo que deja de ser emergente para enfatizar el conocimiento del enfoque, propósitos y contenidos que aparecerán en los nuevos programas y libros de texto de educación primaria, presentados por el Lic. Zedillo en julio de 1993, en la ciudad de San Luis Potosí.

La actualización se concretó en una fase intensiva de trabajo en todo el país, actualizando a los maestros en español, matemáticas, historia y un curso para directivos escolares, para que conocieran y aplicaran los cambios y acciones que exige la Modernización Educativa. Formar a los multiplicadores y capacitadores de la implementación del PERCME y del PAM, representó un esfuerzo bastante amplio y un empleo de recursos, en nuestra opinión pocas veces visto en la SEP.

Posteriormente, se llevó a cabo otra actualización del maestro, por grados, cuyo sentido era, como la anterior, que los maestros conocieran los contenidos y la estructura, enfoque y propósitos de los programas por grado.

Tales hechos comprueban la importancia del Gobierno por hechar a andar una reforma por demás inaplazable.

Previo a lo anterior, en el otoño de 1992, hasta mediados de 1993 cada estado de la República envió maestros al Distrito Federal para que por medio de la

Coordinación del Consejo Nacional Técnico de la Educación elaboraran propuestas programáticas detalladas y formularon versiones completas de los planes y programas así como algunos ajustes a los nuevos libros de texto gratuito, de guías didácticas y auxiliares para los maestros.

Todo lo anterior sirvió para llegar a concretar los nuevos programas de estudio que ahora denominamos genéricamente la Reforma del 93 o de la Modernización Educativa.

Después de sintetizar los antecedentes sobre esta reforma, se ha precisado el orden de las cosas y las pretensiones de política educativa del régimen de Salinas de Gortari; recuérdese que el antecedente de esta reforma fue el Programa Nacional de Modernización Educativa y posteriormente la promulgación de la Ley General de Educación en 1993 que sustituyó a la Ley Federal de Educación.

Ahora se intentará precisar:

a).- Los propósitos y metas que dan claridad en cuanto al tipo de alumno que habrá de formar esta reforma, elemento importante para precisar el tipo de capacitación y actualización que debe adquirir el maestro en servicio, y

b).- La estructura y organización curricular que guardan los contenidos de esta reforma; para detectar cómo pueden trabajarse ahora los aspectos relacionados con la práctica docente y la enseñanza.

a) Propósitos del programa 1993

El nuevo plan de estudios y los programas de asignaturas tiene como propósito general organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos para asegurar que los niños:

“Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que los permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquéllos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

Se formen críticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo” **(6)**.

Se aclara que estos propósitos o contenidos básicos, no se refieren a trabajar conocimientos aislados o fragmentados, sino habilidades que permitan adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente. Por lo que se advierte, que de lo que se trata es que el alumno logre hábitos y habilidades comunes a todas las áreas o asignaturas o simplemente los necesarios para cualquier tarea de tipo académico o intelectual tales como leer, escribir, contar, etc.

Se trata de que los alumnos desarrollen las habilidades necesarias para que continúen aprendiendo permanentemente (7), lo que nos indica que no necesariamente tienen que ser las referidas a los pasos del método científico como ocurría en la reforma del 72, o bien que sean propias de una u otra asignatura del plan de estudios, más bien son las habilidades escolares propias de cualquier estudiante de cualquier nivel educativo.

El currículo que emana de esta reforma busca modificar la enseñanza informativa por una formativa, que el alumno reflexione sobre el sentido de lo que aprende o va a conocer (vale decir de lo que se le enseñará), y que aplique dichas habilidades en conocimientos fundamentales. En la medida en que cumpla estas tareas la escuela podrá atender otras funciones sociales y culturales que considere pertinentes o se le asignen oficialmente.

b) Estructura y organización curricular de la reforma del 93 (8)

Se ha dicho que este plan de estudios está elaborado para cumplirse en una jornada de cuatro horas de clase, hasta cumplir con 800 horas anuales, que extiende el calendario escolar a 200 días. Al respecto podemos señalar que si bien es importante que el maestro pueda -en caso de querer o poder hacerlo- destinar más tiempo en trabajar con los alumnos, no basta con ello para asegurar los propósitos y objetivos que el nuevo plan se propone y por tanto desarrollar las habilidades y hábitos esperados

Se afirma que será el maestro quien establecerá con flexibilidad la utilización diaria del tiempo, para lograr la articulación, equilibrio y continuidad en el tratamiento de contenidos, pero deberá cuidar que durante la semana se respeten las prioridades establecidas.

Las prioridades se refieren a la cantidad de horas anuales, que en este caso se le destinarán a cada una de las materias; por ejemplo, a Español de primero a segundo grados se le destinarán 360 horas anuales en una frecuencia de nueve horas semanales, y de tercero a sexto grados 240 horas con una frecuencia de seis horas semanales; para Matemáticas, en primero y segundo grados se emplearán 240 horas anuales en seis horas por semana, y de tercero a sexto

grados se trabajarán 200 horas anuales de matemáticas en cinco horas semanales.

Para Ciencias Naturales en primero y segundo se verán en forma integrada con Historia, Geografía y Educación Cívica, es decir las cuatro asignaturas se trabajarán 120 horas anuales con una frecuencia de tres horas a la semana; y de tercero a sexto se trabaja en forma independiente del resto de las asignaturas mencionadas en 120 horas anuales, dedicándole tres horas a la semana.

A las materias que menos tiempo se les destina es a Educación Artística y Educación Física sólo con cuarenta horas al año y con una frecuencia por semana. La Educación Tecnológica desaparece como asignatura aparte y se integra a Ciencias Naturales como un eje de estudio denominado Ciencia y Tecnología.

Las Ciencias Sociales desaparecen como tal y en su lugar se ve Historia y Geografía a las que de tercero a sexto se les destinan sesenta horas anuales a cada una, que se han de trabajar en una hora y media, a la semana.

Las diferencias que se establecen en esta reforma del 93 con la del 72 son las siguientes:

1.- Se le asigna una alta prioridad al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral. Para primero y segundo grados se destina el 45% del tiempo escolar a fin de lograr una buena alfabetización.

2.- Se elimina el enfoque formalista de los programas al desechar las "nociones de lingüística" y la gramática estructural.

3.- Se prioriza como propósito central el desarrollo de las capacidades de comunicación oral y escrita, por lo que se llevará a cabo actividades donde aprendan, en forma eficaz, a leer y escribir, a hablar con claridad, coherencia y sencillez, a redactar textos distintos, que los reconozcan y utilicen estrategias apropiadas sobre el significado de lo que leen, lo valoren y lo critiquen para disfrutar la lectura y formarse criterios y gustos estéticos. También se busca que sean hábiles para revisar y corregir textos, que conozcan las reglas y normas del uso de la lengua para que se comuniquen con claridad y eficacia; por último, se desea que busquen información, la valoren, procesen y empleen dentro y fuera de la escuela.

4.- En matemáticas se dedicará la cuarta parte del tiempo del trabajo escolar y se busca que el alumno la aplique en el aprendizaje de otras disciplinas. El énfasis de esta materia está en lograr habilidades para que los alumnos resuelvan problemas y desarrollen el razonamiento matemático a partir de situaciones

prácticas. En Matemáticas se suprime la lógica de conjuntos y se reorganizan los contenidos en líneas temáticas: números, relaciones y operaciones, medición, geometría, líneas a las que se les destinará más atención, además de procesos de cambio, enfatizando razón y proporción, el tratamiento de información y predicción y azar.

En esta materia se busca que los alumnos desarrollen capacidades, habilidades y destrezas para usar las matemáticas para reconocer, plantear y resolver problemas, anticipar y verificar resultados, comunicar e interpretar información matemática, imaginación espacial, estimar resultados de cálculo y mediciones, usar instrumentos de medición, dibujo y cálculo, además de desarrollar el pensamiento abstracto para sistematizar y generalizar procedimientos y estrategias.

5.- En Ciencias Naturales de primero y segundo grados se integran la historia, la geografía y el civismo a partir de un elemento articulador: el conocimiento del medio natural y social que rodea al alumno.

De tercero a sexto grados se modifican los contenidos para destinarle una atención especial a los temas de preservación de la salud, protección del ambiente y de los recursos naturales. La Ecología no sólo se ve en Ciencias Naturales sino que se integra en Geografía y Educación Cívica.

Se incluye en Ciencias Naturales un eje temático exclusivamente dedicado a las aplicaciones de la ciencia y la tecnología y a la reflexión sobre los criterios para seleccionar y usar tecnología.

Se estudian los derechos y garantías de los mexicanos -en particular de los niños-, las responsabilidades cívicas, los principios de convivencia social y las bases de la organización política de México.

6.- Para Educación Física y Artística, se dice que forman parte de la formación integral de los alumnos, en ellas no están los profesores obligados a cubrir contenidos y seguir secuencias como en las presentadas en la reforma del 72; sin embargo se dice que las actividades que se hagan deben adaptarse a los momentos de desarrollo de los niños, los niños deben jugar y usar bien el tiempo libre.

Como se podrá evidenciar, con esta forma de organización se hace clara la diferencia entre esta reforma y la del 72, como además los propósitos últimos que se persiguen en cada asignatura y los temas y contenidos que se usarán para lograrlo, también se detecta la disminución considerable de los contenidos, temas y actividades que se han de llevar a cabo. Ahora con la reforma del 93 los seis grados de la escuela primaria están reunidos en sólo 164 páginas. mientras que la reforma del 72 los explicaba en seis libros que contenían cada uno las áreas de

cada grado. Estos libros sumaban más o menos 2,400 páginas, aproximadamente.

Uno de los ejes del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se refiere a la revaloración social de la función del maestro. De aquí surgen diversas y variadas propuestas o estrategias para lograr este objetivo.

Una estrategia en tal sentido consistió en la instauración de un salario profesional, Su base es la tesis de que quien estudie más y logre mejores resultados con su grupo de alumnos, tendrá mejor ingreso salarial.

Es pertinente aclarar que, desde el inicio del mismo Acuerdo Nacional, (la reforma del 72, experimentó los mismos problemas), las reacciones ante esta nueva reforma fueron de pesimismo evidente. El magisterio llegó a externar pensamientos tales como: "es otra moda sexenal", " me quieren enseñar a mí, que tengo 30 años de servicio", "siempre lo mismo", "es atole con el dedo".

Otro tipo de reacción fue el de la inseguridad. Muchos maestros dudaron de la funcionalidad de algo "diferente". Junto a ellos, no podemos dejar de lado a los que se expresan pesimistamente de cualquier intento de capacitación que tenga orígenes institucionales, devalorándolo pedagógicamente, pues históricamente, la formación del maestro no ha podido concretarse en acciones que realmente lo

conviertan en profesional de la educación, que gane como tal y que se desempeñe como tal. Todo lo anterior no es gratuito, existe detrás toda una historia que soporta y, de alguna forma, explica las diferentes actitudes de los docentes expresadas como reacciones por agravios recibidos.

B. Hechos y alcances esperados de la profesionalización del docente

Es cierto que el maestro en servicio tiene diferentes alternativas en cuanto a los espacios de formación que posee dentro de la Secretaría de Educación y el impacto que éstos tienen en su profesionalización. Los maestros reciben, paralelamente al desarrollo de su trabajo, formación y capacitación que se les imparte ya sea por dependencias de la propia Secretaría de Educación, por cursos o talleres realizados al interior de cada sector, zona o región, o cursos, talleres, seminarios, diplomados que los maestros acceden -aunque en menor escala- a recibir pagando por su asistencia; todo ello conforme a los cambios ocurridos a partir de la puesta en práctica del denominado Programa de Modernización Educativa.

También es cierto que la formación de los maestros en servicio, no ha estado basada en estrategias de capacitación permanente y continua; formación que presupone la constante reflexión y observación de la labor diaria que el maestro

realiza por sí mismo, con el fin de hacer realidad el anhelo del maestro: dignificar su labor y resolver los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus alumnos.

Para que tal formación permanente, fuese valiosa en sí misma, en nuestra opinión, ésta debería de componerse de varios planos:

a).- La constante innovación teórica y el cambio de la producción científica-tecnológica, en particular las innovaciones de la investigación educativa y del desarrollo curricular que experimentan las sociedades obligan al maestro a estar constantemente actualizado. Por ello, los procesos de formación docente deben precisar los contenidos en los que debe apoyarse una formación permanente.

b).- Valorar la importancia de la escuela como espacio para el aprendizaje de problemas nuevos, que en la medida que se resuelvan, constituyan una nueva forma de actualización y capacitación permanente, que oficialmente no se regula y reconoce, ya que no se otorgan certificados o diplomas que acrediten la formación del maestro, en este espacio. Quizá pueda probarse que el modelo normalista o de licenciatura en educación es un modelo desgastado, e incapaz de atender las demandas reales que los servicios de educación exigen al no poder resolver los problemas de la aplicación y desarrollo del currículo. Hay una

formación permanente cuando el maestro es capaz de desarrollar una reforma escolar en función de las peculiaridades que el contexto le confiere.

c).- Por otra parte, la formación permanente tiene una relación muy estrecha con un proyecto pedagógico, en el sentido de que un proyecto implica su constante construcción, que mueva al docente a realizarlo basado en el querer ser, el querer saber y en el querer hacer, que son la expresión de su deseo y de su voluntad; es decir, no se concibe a un maestro pasivo, silenciado o conformista; tal situación supone el rescate y valoración del compromiso y responsabilidad profesional y social del maestro.

Dentro de este planteamiento aceptamos las deficiencias de los modelos vocacionalistas, misioneros y de apóstol de la educación pero también los de trabajador o asalariado de la educación, ya que en poco han resuelto la profesionalización del docente y, sin embargo, han agravado el servicio educativo, al perpetuar rezagos y atrasos que afectan a los alumnos que requieren de mayor apoyo por parte de la escuela.

Tradicionalmente, hemos de reconocer que la capacitación del maestro, se ha concebido y se ha trabajado con un carácter formal, escolarizado e institucional, como una instancia formativa totalmente separada de los espacios que dentro de su ejercicio profesional le permitieran al maestro recuperar su papel y función en

la escuela pública, alejándose la misma de alternativas más cercanas a la práctica y realidad laboral del maestro en servicio.

También reconocemos el cómo la profesión docente ha sido presionada para que se responsabilice de la calidad de su trabajo como parte de una exigencia social para elevarla a *status* profesional (9).

Por otra parte, en el transcurso de la formación continua del docente, la inspección o supervisión escolar ha jugado el papel de instrumento de la Secretaría de Educación para garantizar que todo profesor "sea competente" y siga "fielmente" sus instrucciones en la puesta en práctica del plan de estudios, en el cumplimiento de las actividades que la SEP determina, entre otras cosas; quizá sea la forma tradicional o más utilizada para "observar" el desarrollo del trabajo docente, quizá la que más influya en la autocapacitación del maestro, ya que es la persona que con autoridad formal indica u organiza qué se haga en las escuelas, con qué prioridad o en qué orden. La influencia de la supervisión escolar en tareas de capacitación continua, es algo que se ha descuidado o se le ha limitado, trastocando el esfuerzo que muchos inspectores y supervisores llevan o pueden llevar a cabo, o bien, propiciando acciones que se caracterizan por la poca permanencia, secuencia y continuidad.

Con los cambios en los planes de estudio, y en la enseñanza de las asignaturas -enfoque y propósitos- se plantea para los supervisores que asuman un papel más de asesor y de orientador del maestro, de líder académico y que operen como evaluadores de la eficacia de las escuelas en el cumplimiento de sus propios programas de trabajo **(10)**. Esta situación bien asumida, quizá pueda propiciar una preparación diferente u orientada en el maestro y mejorar los resultados escolares de la escuela pública. Será por ello importante cerciorarse qué mecanismos y acciones hacen posible orientar la formación y actualización del maestro en este rubro, qué posibilidades tienen los supervisores e inspectores de asumirse y actuar como propiciadores de la formación del maestro en servicio.

También encontramos que no existe un sistema de evaluación **(11)** que permita orientar la formación del maestro, así como precisar líneas o áreas de capacitación o actualización continuas.

Poco se sabe de la capacitación de maestros en servicio, que, a veces, se derivan de las experiencias de acción de las propias escuelas, de cómo evalúan su trabajo y proyectan mejoras continuas.

Reconocemos que hay acciones de capacitación continua y se plasman en acciones de autoevaluación, ligadas al trabajo colegiado, que suponen que los propios maestros y el director/supervisor deben analizar las acciones y resultados

de la enseñanza, discutir la calidad y resultados que se están logrando y exploren y apliquen nuevas formas de mejorar la práctica docente y superar niveles de resultados. Sin embargo, poco se sabe de lo que ocurre al interior de las escuelas al respecto.

En Carrera Magisterial se aplican exámenes a los alumnos y a los maestros (estandarizados a nivel nacional) para evaluar el desempeño profesional de los maestros. Estos se llevan a cabo en forma muestreada estadísticamente y con los maestros inscritos en ella; sin embargo, a la fecha no hay acciones que retroalimenten la formación de los maestros al respecto; por tanto una acción importante sería la exploración del impacto de los exámenes nacionales como estrategia para la capacitación docente.

Otra línea de trabajo sería indagar que impacto en la innovación y cambio de prácticas docentes tiene la llamada capacitación y actualización de maestros en servicio que se sujeta a estímulos e incentivos credencialistas, o bien, qué tan desvirtuados y cuestionados se encuentran tales procesos.

Notas Bibliográficas

- (1) Cfr. SEP, *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria*. Méx. jul.1993 p.p. 9-19
- (2) Cfr. SEP, *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, Editado el 18 de mayo de 1992, en la Ciudad de México y firmado por todos los gobernadores de cada entidad y por el SNTE, con el presidente Salinas como testigo de honor
- (3) Cfr. SEP *Acuerdo Nacional* Op, cit.
- (4) Cfr. SEP, *Hacia un nuevo modelo educativo*, Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, 31 de Julio de 1991, p.p. 33-58. En este capítulo se expresan las acciones y etapas del proceso metodológico seguido para aplicar el Programa de Modernización Educativa en la Administración del Licenciado Manuel Barlett, Secretario de Educación
- (5) Cfr. SEP, *Contenidos Básicos, educación primaria*, México, Septiembre de 1992. p. p. 5-8. Se señala el sentido del PEAM, mismo que convoca a los educadores a concentrar sus esfuerzos en cinco puntos críticos: lectura, resolución de problemas, historia de México, educación cívica y el cuidado del medio ambiente y la salud.
- (6) SEP, *Plan y programas* Op. cit. p. 13
- (7) *Ibidem*.
- (8) Passim. Los comentarios e interpretaciones que se hacen en este apartado, sobre la estructura y organización curricular de esta reforma que hemos denominado del 93, fueron extraídos a partir de la lectura de SEP, *Plan y programas de estudio 1993. Educación Primaria*. SEP, México 1993, en sus páginas 13 a 19. Tratan de reflejar el rumbo y sentido en que se ha de conducir la práctica docente y por consiguiente la actualización y capacitación del maestro en servicio.
- (9) Cfr. el apartado de SEP, *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, Editado el 18 de mayo de 1992, denominado. REVALORACIÓN DE LA FUNCIÓN MAGISTERIAL donde se clarifica la responsabilidad que se espera del maestro en esta reforma educativa
- (10) Uno de los textos que trata de este papel de los directivos escolares y que se ha distribuido a los maestros en servicio, es el trabajo de Sylvia Schmelkes, *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas, Biblioteca para la actualización del maestro OEA/SEP*, México, 1992 p. p. 65-77. Dicho papel se enmarca en las acciones que los directivos han de hacer para ofrecer una educación de calidad en el sentido de igualar las oportunidades sociales a la adquisición de la misma y la permanencia de los alumnos en procesos de escolaridad.
- (11) Para el caso de la Secretaría de Educación de Nuevo León se aplican una serie de exámenes a los alumnos en una muestra de primaria y secundaria y de algunos aspectos de ciertas asignaturas, dichos exámenes reportan debilidades y fortalezas en el aprendizaje -mejor dicho, dominio- de ciertos contenidos. Pero nada se sabe si tales resultados sirven para orientar la formación y capacitación del maestro en servicio o si ellos forman parte de una evaluación mucho más amplia de la que se puedan tomar decisiones para cambiar algunas estructuras del sistema educativo, que poco contribuyen a superar rezagos y atrasos académicos del mismo.

CAPITULO III

LA CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL MAESTRO EN SERVICIO

A. Estado de la cuestión

La formación y actualización docente juega un papel esencial en el avance y logros educativos de cualquier nivel; pero lo realizado hasta ahora en esta materia, no muestra efectividad o resultados positivos. Prueba de ello son los estudios realizados tanto por la Secretaría de Educación Pública (a través de la Dirección de Evaluación y Certificación) como por revistas especializadas "Nexos No. 162, 1991 ("México: un país de reprobados"), los trabajos de Juan Prawda (1989), y Gilberto Guevara Niebla (1992), entre otros autores, donde muestran las deficiencias en la educación básica.

Sin embargo, no puede culparse exclusivamente a los maestros de la crisis que afecta al sector educativo; en cambio sí puede reconocerse que su formación y capacitación representan un problema para la enseñanza y que éste debe resolverse en forma inmediata, para -entre otras cosas- fortalecer la garantía del derecho a la escolaridad, de la mayoría de la población mexicana.

Por otra parte, la sociedad a través de los distintos sectores que la conforman reclaman "calidad en la educación" y prevalece un esquema de culpas mutuas, resultando que el nivel educativo inmediato inferior es el responsable de dicho

fracaso; así las universidades culpan a la preparatoria, éstas a su vez señalan que la secundaria no prepara lo suficiente a sus egresados, a su vez la secundaria pasa la responsabilidad de las deficiencias educativas a la escuela primaria y ésta a preescolar o al sistema educativo o a los padres de familia.

Lo cierto es que nuestro sistema educativo desde sus orígenes no ha logrado ofrecer un servicio educativo de calidad. Las razones estructurales del problema se pueden ubicar en un desequilibrio entre el desarrollo económico, político y social de nuestro país, y las carencias, deficiencias y dificultades que se dan en la formación y actualización de los docentes.

Como lo señalamos, en el fenómeno educativo confluye una serie de variables externas, como pueden ser lo económico, político o social, y en lo interno los planes y programas de estudio, la formación y actualización docente. los niveles de apoyo de los padres de familia y las condiciones socioeconómicas y culturales de los alumnos, entre otras. Lo anterior no es el único limitante del proceso de actualización; a eso hay que agregar la tendencia natural de resistencias al cambio por considerarlo inseguro en cuanto a resultados, o porque cuesta más trabajo para entender y aplicar dichos cambios.

Lo anterior nos mueve a reflexionar sobre el por qué una reforma educativa no se hace con y para los maestros, para innovar y modificar su práctica cotidiana que

poco responde a la lógica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre la orientación y sentido que tienen los programas de “capacitación o actualización” de los docentes en servicio, sobre su efectividad para mejorar la práctica docente o cambiar los resultados escolares, cuando se aplican en forma complementaria o posterior a la aplicación de los planes de estudio, sobre las causas reales que influyen en cambios de actitudes, conocimientos, habilidades y competencias de los maestros y si mejoran el desarrollo de los procesos de E-A.

Consideramos conveniente revisar primero el porqué, sobre qué y cuándo se tiene que capacitar y actualizar el maestro de educación primaria en servicio; después revisaremos en qué situación laboral y administrativa se encuentra; examinaremos las causas por las que el sistema educativo no puede egresar alumnos con una formación que les permita seguir desempeñándose en la vida social y escolar.

¿Por qué un Programa de Modernización Educativa?

Implícitamente se reconoce que la forma en que se ha administrado y organizado la educación pública, hasta ahora, no ha representado una verdadera “transformación de la sociedad.”(1)

Sin embargo se valora que la educación en México ha permeado o contribuido al desarrollo de "las ideas y luchas de independencia, al desarrollo de un Estado Nacional al lograr una educación libre y científica..., y producto de la Revolución Mexicana, la educación cumplió un papel de promoción de la justicia social e instrumento de desarrollo económico y político..., ha contribuido al desarrollo de los valores históricos y culturales de nuestra nacionalidad, ...ha capacitado en las destrezas especializadas de la tecnología, ...generado fuentes de trabajo. A la educación mexicana le debemos una población más letrada, la escuela rural, la autonomía universitaria, la educación agropecuaria y politécnica y, en suma, la cultura mexicana. Indiscutiblemente se le reconoce a la educación mexicana el mérito de la cobertura, de la educación elemental, la creación de la educación media y superior, de carácter público y popular. En 70 años la educación pública mexicana procuró atender a todos los niños en edad escolar, elevó su escolaridad promedio de uno a seis grados, redujo el analfabetismo del 68 al 8%, atendió en aula a uno de cada tres niños, logró una cobertura cercana al 95% en la escuela primaria, cuatro de cada cinco alumnos pueden acudir a la secundaria, de 850 mil alumnos matriculados ahora atiende a más de 25 millones" (2)

En suma, aunque a la educación se le reconocen avances en este documento, se plantea que aplicar un programa de modernización educativa es necesario, porque "se acumularon rezagos y desequilibrios en el sistema educativo, porque se manifestaron evidentes inequidades y deficiencias y nacieron nuevos y más complejos desafíos" (3)

En el mismo documento se confiesa que "para todos es muy claro que es necesario cambiar el sistema educativo, un cambio de fondo y con una dirección

clara. El gran reto de hoy es la calidad de la educación, la modernización integral del sistema y su respuesta.”(4)

Así que se moderniza la educación para atender rezagos, inequidades, deficiencias y mejorar la calidad del servicio educativo; se admite que el sistema educativo se quedó obsoleto al revolucionar los conocimientos, al darse una intensa competencia mundial; tácitamente se reconoce que países como Estados Unidos, Japón, Francia, entre otros, llevan a cabo cambios en sus sistemas educativos para asegurar y mejorar su posición y el bienestar social, ante el resto de los países del mundo, por ello requieren una educación de calidad, a la altura de los cambios mundiales. Tal parece que la pretensión del régimen salinista era no quedarse atrás al respecto, buscaba aparecer como país del primer mundo o bien preparar al país para que a partir de la educación pueda competir mundialmente.

Entre otras razones que se argumentan, en dicho programa para cambiar la educación en México encontramos que modernizar la educación, servirá para “lograr los objetivos nacionales”; se dice que se necesita “cambiar lo que impide sustentar un nuevo desarrollo del país, que abra iguales oportunidades a todos los mexicanos”, se advierte que se cambiará para “preservar los valores y las tradiciones de la nacionalidad quizá para contrarrestar la influencia del mundo, de los medios masivos de la comunicación, la apertura comercial en una economía

global, que penetra e influye en la cultura y costumbres de un pueblo, para “sostener el crecimiento para el bienestar y competir exitosamente con las naciones de vanguardia”, para “asegurar una voz más fuerte, más presente y más decisiva de México en el mundo, para formar a los mexicanos del siglo XXI”, para “formar a los jóvenes de México con la perspectiva de un empleo digno y bien remunerado”, para “cumplir con la definición del Artículo Tercero Constitucional.”(5)

Resulta interesante comprobar que las últimas tres reformas en México, prácticamente se han argumentado con lo mismo, han pretendido idénticos resultados, lo que comprueba que el camino no es esperar a que cambie la sociedad, el mundo, la economía, para cambiar la educación o mejorarla, sino que los cambios deben “acostumbrar” a los maestros a modelos estáticos. Los ajustes sexenales no han sido la mejor manera para mover la estructura del sistema educativo mexicano, y tampoco para garantizar los resultados esperados. Todos éstos cambios que se mencionan tendrán que repercutir en los programas de formación, capacitación y actualización del maestro en servicio.

Por ejemplo, en un párrafo del Programa para la Modernización Educativa, se lee que “modificamos el sistema educativo para devolverle capacidad de respuesta a los retos de la sociedad de hoy y a las necesidades que anticipamos para el futuro” (6) ¿Quién le quitó la capacidad de respuesta al sistema educativo?

¿Quién se la devuelve y bajo cuáles términos?, ¿Por qué se plantea así la cuestión?, ¿Por qué no se reconoce que la capacidad de respuesta es algo que se construye en forma permanente ajustando las acciones conforme a resultados, logros y contextos donde opera el servicio educativo? Interrogantes como éstas permiten ubicar, en parte, la acción que se percibe atrás de los cambios: cambiar para no cambiar, ajustar para que funcione el sistema, o el cambio controlado y dirigido.

¿Cómo se debe llevar a cabo la modernización educativa o de quién es responsabilidad?

Abiertamente se dice que de "todos, sin excepción." Sin excepción se "requiere transformar la escuela, la enseñanza y la investigación, la conciencia y el papel mismo de todos los actores en este proceso esencial de la nación; sobre todo requiere una participación sin precedente del magisterio. Si a todos interesa y afecta la educación, es a las maestras y maestros de México a quienes principalmente corresponde y afecta la modernización; son los responsables primeros de llevarla a los hechos" (7)

Como se advierte en esta cita, son los maestros de México a quienes el Estado les "devuelve" la capacidad de gestión e innovación para que en forma comprometida y responsable cumplan con los retos, enfoques, propósitos y

contenidos que exige la llamada Modernización Educativa, pero, ¿qué ocurre con los maestros?, ¿podrán atender los reclamos y exigencias de los cambios que se avecinan y los propósitos del programa de esta nueva reforma educativa?

Revisemos ahora el estado de la cuestión, al respecto:

¿Cómo se quiere capacitar y actualizar a los maestros de México para responder a las exigencias plasmadas en el Programa de Modernización Educativa?

El 15 de mayo de 1990 aparece editado por la SEP el Plan de Acción para el Desarrollo del Subsistema de Formación y Actualización de Docentes. Ahí se menciona, con respecto a las acciones de formación de los maestros en servicio, entre otras cosas que:

a).- Se le brindarán "oportunidades permanentes de actualización y superación académica" (8)

b).- Que las instituciones formadoras de maestros (normales, centros de actualización del magisterio, unidades UPN) darán "una mejor respuesta a las necesidades de actualización de los maestros de educación básica en servicio"(9). Obviamente lo que se había hecho hasta el momento no hubo resuelto o garantizado una mejora del servicio educativo o de la práctica docente.

c).- Se señala en dicho documento, que cada entidad tiene experiencia y acciones interinstitucionales sobre formación y actualización de maestros, que “pueden ser aprovechadas para responder a las necesidades específicas de formación y actualización de docentes.” **(10)**

En dicho documento se expresan las observaciones generadas en las reuniones de trabajo del Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal, efectuadas en febrero y mayo de 1990. Ahí mismo se enfatiza que México debe contar con maestros capaces y comprometidos para que participen en los cambios presentes y futuros. Por ello se plantea que las “acciones se centren en los maestros... como en los que tienen a su cargo la formación de docentes. Su práctica cotidiana es un elemento relevante en el proceso de cambio.” **(11)**

Como se advierte al respecto, el esfuerzo que se espera de los maestros es muy amplio y la estrategia para lograrlo es utilizar la infraestructura ya instalada, así como propiciar una política de concertación que, a partir de diagnósticos, se decidan acciones inmediatas y sustantivas para atender, en este caso a los maestros en servicio.

En el mismo documento se señala que para iniciar este trabajo se ha de iniciar un plan estatal, en cada entidad, de formación y actualización de docentes, dicho plan deberá surgir de cuatro agendas de trabajo:

- “1. Agenda de autoevaluación institucional.
2. Agenda de desarrollo académico para formadores de docentes.
3. Agenda de actualización y nivelación de docentes.
4. Agenda de fortalecimiento administrativo.” **(12)**

Cada agenda tiene sus propósitos y acciones específicas, en nuestro caso interesa comentar la referida en el número tres. En ella se señala que su principal propósito es "ofrecer al personal docente y directivo de educación básica, oportunidades para su nivelación, actualización y superación profesional. Las actividades se derivarán del análisis de las condiciones y las necesidades, del diseño de estrategias y de la coordinación interinstitucional a nivel estatal.” **(13)**

Aquí se advierte la importancia que se le asigna al rubro de generar oportunidades para que los maestros que no tengan grado de licenciatura, lo obtengan pero resalta la idea de que tales oportunidades sean acordes con las necesidades y condiciones (suponemos) que de los propios maestros en servicio. Eso implica atender a las regiones y diversidad de maestros que laboran en una entidad federativa. Se cree que la profesionalización del docente se logra acumulando los títulos, constancias o efectuando los estudios que se ofrecen en las escuelas formadoras de docentes. Al parecer se sigue la lógica de proveer al maestro de ideas, prácticas y conocimientos que después él pueda transferir o aplicar a su contexto real.

En dicha agenda también se señala que, en una segunda etapa, se integre un “programa estatal permanente de actualización y nivelación de docentes. Este programa incluirá el trabajo de otras instituciones de educación superior y organizaciones de otros sectores públicos y privados.” **(14)**

Al respecto se advierte la idea de permanencia de acciones de actualización, (la cual no se ha podido concretar) y el esfuerzo de otras instituciones que no han estado ligadas a la atención de los maestros, situación que no siempre resulta pues que cada institución se involucrará en la medida de compromisos políticos o de beneficios directos o indirectos, hacer el trabajo por “amor al arte” no es el síntoma de estos tiempos, así como que nadie se compromete si no encuentra beneficio o prestigio.

Como parte final de esta agenda se busca llegar a “mecanismos de relación entre la actualización y la carrera magisterial.” **(15)** No se menciona nada al respecto sobre qué tipo de mecanismos y para qué finalidad se establecerán dichas relaciones. Podemos deducir que esta estrategia de actualización y capacitación se diseña, concibe y planea al margen de las realidades del aula escolar, del contexto donde se aplica el trabajo docente, sin tocar la estructura y organización de las zonas y escuelas.

De hecho, no resultó que cada estado se hiciera cargo de esta tarea, no se involucró o no participaron otras instituciones; en los hechos cada escuela formadora de maestros "trabaja" para sí misma, en forma aislada y a veces sin coordinación de esfuerzos y sólo atendiendo en forma burocrática el servicio que tradicionalmente presta.

A continuación se muestra un cuadro que ilustra el programa de acción para el desarrollo de las escuelas formadoras de maestros.

ESQUEMA DEL PLAN DE ACCIÓN PARA EL DESARROLLO DEL
SUBSISTEMA DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES

AGENDAS DE ACCIONES INMEDIATAS	RESULTADOS A NIVEL ESTATAL	
	PRIMER MOMENTO	SEGUNDO MOMENTO
DE AUTOEVALUACION INSTITUCIONAL	INTEGRACIÓN DEL PLAN DE REESTRUCTURACIÓN ACADÉMICO-ADMINISTRATIVA Y DE MEJORAMIENTO DE PLANES Y PROGRAMAS	ESTABLECIMIENTO DE MECANISMOS PERMANENTES DE EVALUACION INSTITUCIONAL
DE DESARROLLO ACADÉMICO PARA FORMADORES DE DOCENTES	INTEGRACIÓN DE MECANISMOS PARA EL TRABAJO ACADEMICO INTERINSTITUCIONAL	ESTABLECIMIENTO DEL PROGRAMA PERMANENTE DE DESARROLLO ACADEMICO
DE ACTUALIZACIÓN Y NIVELACIÓN DE DOCENTES	INTEGRACIÓN DEL PROGRAMA PERMANENTE DE ACTUALIZACIÓN Y NIVELACIÓN DE DOCENTES	ESTABLECIMIENTO DE MECANISMOS DE RELACION ENTRE LA ACTUALIZACIÓN Y CARRERA MAGISTERAL
DE FORTALECIMIENTO ADMINISTRATIVO	INTEGRACIÓN DE SERVICIOS FEDERALES BAJO UN SÓLO MANDO OPERATIVO EN CADA ESTADO	ESTABLECIMIENTO DEL ESQUEMA DE PARTICIPACION DE LAS INSTITUCIONES FEDERALES Y ESTATALES EN LA FORMACION Y ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES



PLAN ESTATAL DE
FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES

Esquema 1 Plan de acción para diseñar el plan estatal de formación y actualización de docentes (tomado del Plan de acción para el desarrollo del subsistema de formación y actualización de docentes pág 19)

Las acciones básicas que contempla la agenda de actualización y nivelación de docentes se basan en los siguientes propósitos y razones:

- 1.- Elevar la calidad académica y fortalecer el trabajo de los profesores de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, física y especial, ya que son ellos quienes apoyan la formación de la gran mayoría de los mexicanos.
- 2.- Brindar oportunidades para participar de los avances del conocimiento, en sus logros y sus métodos.
- 3.- La actualización debe atender las áreas en las que ellos han pedido apoyo a través de las consultas y aquellas otras que resulten de los múltiples diagnósticos realizados.
- 4 - Reuniones estatales en las que participen las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes, las instancias responsables de los servicios de educación básica, así como directores y profesores de reconocida experiencia... para identificar a las poblaciones de profesores a atender, jerarquizar las necesidades específicas de actualización y nivelación, además de diseñar las estrategias para atenderlas, ajustar los programas de estudio vigentes.
- 5.- Desarrollo de un programa editorial y otro de actualización radiofónica dirigidos a los profesores de educación básica.
- 6.- Iniciar estudios para vincular el esfuerzo y los logros de los profesores para su actualización como parte de la carrera magisterial
- 7.- Impulsar acciones encaminadas a ofrecer oportunidades de superación académica " **(16)**

Dentro de las principales ideas que se desprenden de la cita anterior, se encuentran la que señala el fortalecimiento del trabajo de los maestros para mejorar la calidad de la educación, la de actualizar a partir de las innovaciones científicas y metodológicas, para atender las áreas y acciones que se han

quedado rezagadas. Una estrategia que se advierte es la de incorporar al trabajo de las escuelas formadoras de maestros la experiencia y opinión de maestros y directores experimentados, y que se mantenga su incorporación para tomar decisión sobre a quién, en qué forma y cuáles estrategias se requieren para atender a los maestros en servicio.

Por último, se deja la idea de que para mejorar la capacitación y actualización de los maestros se requiere ofrecer más y mejores oportunidades al respecto, asignar más o mejores materiales bibliográficos, radiofónicos, así como de oportunidades y estudios de vinculación de esfuerzos.

En esta propuesta subyace la idea de considerar al maestro como un sujeto al que le falta información, nivelación, oportunidades y habilidades para ejercer y mejorar su práctica docente. La capacitación es considerada como una acción de inculcar más y mejores conocimientos, para -se supone- mejorar o profesionalizar su labor. Supone que primero se establece un currículo y posteriormente se capacita para aplicarlo o desarrollarlo.

En otro documento sobre el mismo tema, editado por la SEP (CONACEN) el 24 de enero de 1991, denominado Elementos Iniciales para el Programa de Actualización de Profesores y Directivos de Educación Básica (17) encontramos que:

- 1) Se expresa un diagnóstico de la situación que guardan estos servicios, así como un ejemplo de la manera en que se concibe el proceso de actualización, en este caso, iniciando con la difusión del nuevo modelo pedagógico para su comprensión e incorporación a la práctica educativa.

- 2) Se expresa como diagnóstico el aspecto de las condiciones laborales, como obstáculo que enfrenta la actualización, asimismo, se incluye el bajo poder adquisitivo del salario de los profesores, la necesidad de dedicarse a otras actividades, el nulo reconocimiento a su trabajo y a su desempeño, la falta de tiempo y energía para dedicarse a otras actividades académicas, la constante movilidad laboral y geográfica, el abandono temporal de labores, entre otras.

- 3) En el rubro de organización y ejecución de la actualización se contemplan como problemas los siguientes: limitadas oportunidades y facilidades de actualización, obstáculos administrativos e institucionales, insuficientes equipos de actualizadores, ausencia de un sistema funcional para detectar necesidades de actualización, recursos financieros y materiales escasos y marginales, falta de planeación integral de las acciones de actualización, nula coordinación entre instituciones actualizadoras, dispersión y ofrecimiento inequitativo de los servicios de actualización, falta de oportunidades de actualización para directivos escolares, servicios de actualización asistemáticos y sin impactar en los centros

de trabajo, escasa utilización de equipo y tecnología moderna, falta de vinculación entre las normales y centros de formación docente con la educación universitaria y tecnológica, escasa valoración de las reuniones de intercambio académico, acciones y eventos académicos como oportunidades efectivas de actualización.

4) Dentro del aspecto de problemas académicos que enfrenta la actualización docente el documento señala a) escaso aprovechamiento de los avances científicos teóricos y prácticos en los programas de actualización; b) los programas de actualización no han dado respuesta a las necesidades docentes de los profesores; c) no se hace uso de los resultados de la investigación educativa; d) los apoyos bibliográficos son insuficientes y obsoletos; e) los programas no consideran los intereses profesionales de los docentes en servicio; f) no se cuenta con mecanismos adecuados para evaluar el impacto de la actualización en la práctica educativa; g) no se considera la experiencia de los docentes y la reflexión colectiva sobre su práctica como elementos de actualización.

5) Se reconoce en este documento que la experiencia de actualización que más se ha aplicado es la llamada nivelación a licenciatura para profesores de educación primaria, preescolar y los llamados cursos, talleres, seminarios o reuniones para la capacitación en y para el trabajo docente, ofrecidos por

dependencias de la misma SEP o de las dependencias encargadas de la educación en cada entidad federativa.

6) Se entiende como superación profesional a las carreras, especializaciones, maestrías y doctorados que los maestros en servicio llevan a cabo en la UPN, escuelas normales superiores, universidades u otras instituciones oficiales o particulares; muchas de las veces por su cuenta o por interés propio.

7) Se menciona que los requerimientos de actualización señalados por los maestros en diversos foros se refieren, en cuanto a contenidos, a organización escolar, administración escolar, planeación y evaluación, diseño, implantación y evaluación curriculares, relaciones humanas y dinámicas de grupo, desarrollo escolar y comunitario, supervisión escolar, didáctica de las asignaturas.

8) En particular los profesores del nivel de educación primaria solicitan trabajar la actualización con contenidos sobre el desarrollo del niño, lectoescritura, matemáticas, ciencia y tecnología, historia y civismo, problemas de aprendizaje, planeación y evaluación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, metodología para la enseñanza, elaboración de material didáctico, diseño, interpretación y manejo de los programas de estudio.

9) Solicitan que la actualización sea en horario laboral, en el propio centro de trabajo y en aspectos que incidan en el mejoramiento de la práctica educativa

Hasta lo que va del documento citado puede deducirse que el modelo pedagógico que se planteaba en 1991 para la actualización del maestro en servicio se caracteriza por los siguientes aspectos

-La actualización se considera como un medio para transformar y mejorar la práctica docente, en función del nuevo plan de estudios, no como un mecanismo de profesionalización del docente.

-Los problemas de la escuela serán el núcleo básico para desprender la actualización docente. Las experiencias de los docentes, sus necesidades e intereses en este modelo son poco o nada tomadas en cuenta.

-Al directivo escolar (jefe de sector, supervisor, inspector, director) se le ve como un agente promotor de las dinámicas institucionales, no como una persona comprometida y con roles de asesoría, evaluación y capacitador y por lo tanto no plantea atendersele o apoyársele como tal.

-La forma de instrumentar y acreditar la actualización es sujeta a normatividad y a evaluación centralizada, los maestros y directivos por sí mismos no pueden

validar o certificar los procesos de actualización que se lleven a cabo en las escuelas de la zona o sector escolar, aunque en los hechos lo hagan.

-Aunque el modelo, en teoría, puede manejar una cobertura para la mayoría de los maestros en servicio, no es nada fácil hacer llegar a todos los maestros que laboran en todos los municipios, los cursos y programas de actualización, en forma equitativa y pertinente.

-Se plantea que las escuelas formadoras de maestros se incorporen a esta tarea, hecho que no tiene arraigo o tradición, ya que algunas escuelas llevan actividades de este tipo más como una actividad aislada y de oportunidad, muchas veces alejada de las necesidades de la práctica docente, o de los problemas de la enseñanza que ocurren en las aulas

- Aunque la actualización supone el uso de medios masivos de comunicación no existe la infraestructura ni los recursos capacitados, ni los materiales audiovisuales apropiados o tal vez sean insuficientes para llevar o utilizar tales medios en experiencias de actualización y capacitación de maestros en servicio(18).

-El modelo de actualización reclama que ésta sea dentro del horario laboral y dentro del centro de trabajo, y con los problemas de enseñanza-aprendizaje que

cada escuela tiene, sin embargo no existen los recursos humanos, ni la infraestructura instalada para atender la actualización de esta manera. Considérese además las dificultades propias para compaginar el cumplimiento del calendario escolar con la actualización de los maestros en servicio.

-No existen experiencias de aprovechamiento de la infraestructura educativa de las instituciones privadas y oficiales que pudieran colaborar en una tarea de actualización y capacitación permanente de los maestros en servicio. No dudamos de que haya habido intentos o experiencias al respecto, pero creemos que en la mayoría de los casos la falta de permanencia y continuidad ha sido la característica de tales experiencias.

Estas acciones y estrategias del programa de actualización fueron planteadas por el CONACEN apoyadas por la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) y la DGENAM (Dirección General de Educación Normal y de Actualización del Magisterio), la Subsecretaría de Educación Elemental y Media, la Subsecretaría de Coordinación Educativa, la Coordinación para la Descentralización Educativa y el CONALTE en 1991, dos años después de presentado el Programa de Modernización Educativa.

Finalmente, ninguna de las dos propuestas que hemos mencionado hasta aquí se llevó a cabo, mientras tanto, del 89 al 92 continuaba la experiencia de Prueba

Operativa instrumentada por la administración del Lic. Bartlett, y fundamentada en los trabajos realizados por el CONALTE (perfiles de desempeño y el nuevo modelo educativo) y trabajada a manera de estudio piloto en ciertas Entidades Federativas y en ciertas escuelas.

En el ciclo escolar 1991-1992 la SEP echa a andar el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, después de firmarse el Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica en Mayo del 92, y de la renuncia del Lic. Bartlett de la SEP.

Se menciona que este programa surge como una propuesta "que recoge tanto las necesidades de la sociedad, como de los educandos y maestros, con el fin de fortalecer, en un plazo corto, los contenidos básicos de la educación." **(19)**

Como se verá, este programa opta por dar cumplimiento a una exigencia de los maestros y acordada con el SNTE: trabajar "cinco puntos críticos que han sido considerados básicos por amplios sectores de la sociedad y que reclaman atención inmediata." **(20)** Tales puntos son los siguientes:

"a) Fortalecer el aprendizaje de la lectura, la escritura y la expresión oral, es decir, orientar a las generaciones jóvenes hacia un uso eficaz y creativo de nuestra lengua tanto en el aula como en la vida cotidiana.

b) Desarrollar la capacidad de plantear y resolver problemas y la habilidad para hacer mediciones y cálculos precisos para propiciar con ello la comprensión y el disfrute del conocimiento matemático.

c) Otorgar un lugar importante al estudio sistemático de la historia de México y recuperar la enseñanza de la geografía, para fortalecer así la identidad regional y nacional y el conocimiento del patrimonio material y cultural de la nación.

d) Dirigir la educación cívica hacia la conciencia de los derechos y los valores vigentes, de tal forma que su influencia se haga presente y determinante en las conductas y actitudes frente a la vida escolar, familiar y comunitaria.

e) Organizar los contenidos básicos de la formación científica en torno a dos problemas fundamentales de nuestra época: el cuidado del medio ambiente y el de la salud. Este ordenamiento tiene como intención fomentar la toma de conciencia, el compromiso y la participación del educando en la vida comunitaria." (21)

Tales puntos se le señalaron al maestro como "una selección y un reordenamiento de los contenidos educativos de los programas vigentes." (22) De ellos se decía que debían atenderse en forma prioritaria pero que los mismos no excluían la enseñanza de otros contenidos de los programas vigentes (libros del maestro, reforma educativa del 72). Se señaló en tal Programa Emergente que se sustituyen para el ciclo 92-93 los contenidos de ciencias sociales de cuarto a sexto.

Tal situación generó confusión en los maestros ya que algunos llevaban los materiales de la reforma del 72 a la práctica (programas y textos) y otros sólo utilizaban en parte los nuevos materiales que contenía la “cajita feliz” (nombre que los maestros dieron a este paquete de materiales que les llegó como Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos).

De hecho en cada estado se instalaron antenas parabólicas y equipo de televisión para recibir la capacitación referente en tal programa, se preparó a instructores para dirigir tales sesiones, sin embargo la señal no llegó a muchos espacios habilitados para ello, los instructores tuvieron que improvisar su trabajo y los mismos maestros asistentes confesaron que fue insuficiente y acelerada la información que recibieron para aplicar el Programa Emergente.

Cada estado dio su propia interpretación en el uso, orden y secuencia de los materiales del PERCME y cada maestro trabajó en el aula como mejor pudo. En el caso de Nuevo León se decidió apoyar esa insuficiente información que señalan los maestros, que recibieron, con una serie de cursos de dos semanas de duración denominados Jornadas de Desarrollo Académico.

De hecho el modelo de capacitación utilizado en el PEAM fue el denominado “en cascada”, donde se atiende primero a personas de confianza que envía cada estado al lugar indicado por la SEP y éstas capacitan a nivel regional, y con más

personal cada estado difunde el trabajo en su entidad capacitando a su vez a otros maestros que llegarán hasta las zonas y escuelas en una fase final.

Posteriormente, y ya con la edición del nuevo plan y programas de estudio así como nuevos libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994, se aplicaron acciones de actualización de los maestros en servicio para instrumentar los nuevos programas escolares, a esta fase se le conoció como Programa de Actualización del Maestro (PAM)

Se convocó a los maestros a participar en el PAM, para conocer el enfoque, propósitos y contenidos que aparecerán en los nuevos programas de educación primaria, en un proceso de capacitación muy semejante al aplicado en el PEAM, es decir en cascada.

La actualización se concretó en una fase intensiva de trabajo en todo el país, actualizando a los maestros en español, matemáticas, historia y un curso para directivos escolares. Se atendió a los multiplicadores y capacitadores de la implementación del PEAM y del PAM, para que a su vez llevaran la capacitación a cada estado.

Posteriormente, en 1995 la SEP instrumenta el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio

(ProNAP) para atender principalmente a los maestros de educación preescolar, primaria y secundaria.

Se dice que este programa nace por "una sentida demanda de los maestros de México y de su organización sindical.. se requiere de un proceso de mejoramiento continuo del trabajo de los profesores, basado en la renovación de sus conocimientos y de sus competencias didácticas. ." **(23)**

En dicho programa se habla de una actualización de calidad porque ahora los maestros cuentan con "un número significativo de materiales educativos de apoyo... la puesta en servicio del sistema de televisión educativa vía satélite, EDUSAT, la instalación de un número creciente de Centros de Maestros (en Nuevo León denominados CECAM) y los programas de actualización ligados a las necesidades del trabajo docente y basados en paquetes didácticos autosuficientes..." **(24)**

Nosotros creemos que no se puede decir actualización de calidad por contar con tales materiales, mucho menos sin considerar el uso que se haga de ellos, si llegan y son aplicados correctamente por los maestros en las aulas si realmente impactan en las prácticas docentes.

En este documento expresaremos algunos aspectos que pueden orientar el desarrollo de acciones de actualización y capacitación de los maestros en servicio, pero ello no quiere decir que actualmente los CECAM u otras dependencias encargadas de atender al maestro los sigan o cumplan con ellos. Entre ellos se destacan la definición del maestro como un profesionalista en un proceso de formación en servicio, que tiene experiencia docente y que es capaz de plantear problemas de su práctica cotidiana y solucionarlos en un proceso de reflexión y estudio acompañado de materiales y apoyos pertinentes **(25)**

Se dice también que la actualización del maestro sirve para generar estrategias didácticas, sugerencias metodológicas y propuestas didácticas viables, sustentadas y sensatas siempre apegándose a los contenidos de las asignaturas oficiales, ello supone que el maestro ya no aplicará mecánicamente actividades, sino que tendrá bases (no se dicen cuales, ni si tendrá tiempo para ello) para renovar permanentemente sus formas de enseñanza. **(26)**

Para lograr lo anterior se dice que el maestro debe de interrelacionar didáctica, procesos de aprendizaje, desarrollo del alumno y formas de evaluación, aunque para lograr tal propósito no se dice cómo.

En este mismo documento se parte de considerar la experiencia del docente pero sólo como materia de reflexión y punto de partida ya que debe reflexionar sobre su acción para modificarla en forma continua. **(27)**

Vemos al respecto que estos procesos de actualización descritos tienen atrás la hipótesis de que la reflexión del trabajo cotidiano del maestro en servicio es el mecanismo y estrategia para profesionalizar su labor, acción con la que supera aquellas que suponen que el maestro profesionaliza su labor acumulando títulos.

Por otro lado, se señala que la actualización debe ser colectiva, con colegas que tengan problemas comunes y compartan una misma problemática, ello para tomar decisiones para aplicar en forma inmediata a la realidad de cada aula o escuela. **(28)** Creemos que no siempre el reunirse de la forma en que se señala da los resultados esperados, no existe una cultura de la participación, de la crítica, del trabajo en equipo; estos son retos que se tienen que vencer o considerar en procesos de capacitación del maestro en servicio

Se considera en la primera etapa del ProNAP que los maestros revisen materiales donde el énfasis en la lectura y la escritura, sea tal que puedan desarrollarse como lectores y escritores competentes para que puedan impulsar en sus alumnos el uso comunicativo y funcional de la lengua escrita y oral **(29)**

Nos agrada reconocer que éstas ideas se plantean como plataforma de salida y que tales deben de probarse y enriquecerse para conformar un modelo de actualización de maestros. Al respecto señalaremos en el siguiente capítulo que algunas experiencias se acercan mucho a este propósito.

La unidad de normatividad y desarrollo para la actualización, capacitación y superación profesional de maestros (UNyDACT) edita los lineamientos generales para planear, organizar, ejecutar y evaluar los procesos y acciones de capacitación y actualización de los maestros en servicio: en dichos lineamientos se incluyen los aspectos jurídicos que le dan vida al ProNAP, la explicación de lo que es el ProNAP, las funciones y propósitos de la UNyDACT así como de las instancias estatales de actualización, se menciona también en dicho documento lineamientos para establecer y operar el ProNAP en cada entidad federativa, los diferentes programas de capacitación y estudio, los centros de maestros (CECAM en Nuevo León), así como sugerencias para planear y evaluar el ProNAP.

Nosotros rescataremos de este documento sólo las ideas más generales que podrían caracterizar a la propuesta oficial de atención al maestro en servicio, con el fin de valorarla como una alternativa más a las que mencionaremos en el siguiente capítulo.

En esta propuesta oficial se menciona que la capacitación permanente del maestro en servicio debe ser organizada, sistemática, flexible y que en su fase inicial debe "facilitar el conocimiento de los contenidos y enfoques de los nuevos planes de estudio, así como promover la utilización de nuevos métodos, formas y recursos didácticos congruentes con los propósitos formativos del currículo." **(30)**

Los maestros deberán inscribirse voluntariamente "en los cursos que se ofrezcan, de acuerdo con el nivel en el cual laboran, sus intereses y posibilidades de estudio." **(31)**

Esta capacitación se recibirá en 500 centros de maestros instalados en todo el país, ahí podrán recibir paquetes didácticos de material impreso, orientación mediante radio y televisión y disponer de "espacios de trabajo, biblioteca, recursos audiovisuales y de informática y asesoría". **(32)**

La capacitación oficial la reciben de sus propios compañeros que forman parte de un equipo técnico central de los centros de maestros, seleccionados conforme a determinado perfil y por escuelas formadoras de maestros u otras instituciones de educación superior, que previo convenio participen en estas tareas.

Los maestros en servicio podrán recibir la capacitación conforme a las modalidades y formas de estudio que más se adapten a sus necesidades, podrán

utilizar "el trabajo individual o en grupos de estudio con sus colegas, la participación en actividades semiescolarizadas, como el trabajo en grupos, con el apoyo sistemático de un asesor que colabore en el esclarecimiento de puntos o temas específicos, partiendo de las necesidades de los maestros, o su asistencia a eventos académicos programados..." (33)

Dentro de los argumentos para aplicar el ProNAP se encuentra la idea de que tal programa servirá para lograr el "fortalecimiento profesional requerido para mejorar de manera permanente la calidad de su trabajo... actualizar sus conocimientos y destrezas a través de una gama de acciones flexibles y acordes a sus necesidades y realidades de vida y de trabajo, y a los requerimientos que el desarrollo del sistema educativo plantea." (34)

Como se podrá advertir, la idea es consolidar un proyecto de capacitación permanente, flexible, continuo, para los maestros en servicio, mismo que avanzará por etapas o niveles. Nos parece una adecuada pretensión. falta saber cómo y qué se ofrece realmente para capacitarse, qué se aprovecha, qué se puede innovar y qué impacto tiene en el cambio de las prácticas pedagógicas escolares, esto es el verdadero asunto de la cuestión, y es de donde más adelante se tendrá que informar, para documentar tal experiencia.

Notas Bibliográficas

(1) PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. Separata Educación Básica. SEP. México, 1989. p. i.

(2) Passim. PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Programa Op. cit.* p. p, i - ii.

(3) Ibid. p. iii.

(4) Ibídem

(5) Passim., PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Programa Op. cit.* p p.iii y iv

(6) Ibid. p. iv.

(7) Ibídem

(8) SEP, *Plan de Acción para el Desarrollo del Subsistema de Formación y Actualización de Docentes. Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994*, SEP, México, 1990. p.12

(9) Ibídem.

(10) Ibid. p.13.

(11) Cfr. Ibídem

(12) Ibid. p.14.

(13) Ibid. p. 16-17.

(14) Ibid. p. 17.

(15) Ibídem.

(16) Ibid. p.p. 39-40.

(17) Hemos preferido hacer los comentarios en general sobre este documento, ya que su presentación es en forma esquemática y muy telegrafiada. Al no presentar una redacción tipo ensayo dificulta citar ideas de conjunto por ello preferimos hacer los comentarios en general, para mayor información confróntese SEP (CONACEN) **Elementos Iniciales para el Programa de Actualización de Profesores y Directivos de Educación Básica**. SEP-CONACEN, México, 24 de enero de 1991.

(18) En el caso de Nuevo León, al momento de aplicarse el PEAM (Programa Emergente de Actualización del Maestro), en el ciclo escolar 1991-1992, se acondicionaron escuelas con antenas parabólicas y televisores preparadas para recibir la señal vía satélite, y conforme a un horario y programación para diferentes asignaturas los maestros se quedaron esperando la señal del satélite misma que fue difícil captar, tuvieron que improvisar el curso de actualización entre otras eventualidades ocurridas. A la fecha no se sabe qué pasó con el equipo instalado, dónde está, no se sabe si se está utilizando o no para el fin que fue adquirido.

(19) SEP, *Educación Primaria, Contenidos Básicos*. p.5.

(20) Ibídem

(21) Ibid p. 6.

(22) *Ibíd*em:

(23) SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, *Lineamientos Generales Centros de Maestros. Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros*. México 1996. p. 2.

(24) *Ibid*. p. 4.

(25) Cfr *Ibid* p. 5

(26) Cfr *Ibíd*em.

(27) Cfr. *Ibíd*em

(28) Cf *Ibíd*em.

(29) Cfr *Ibíd*em

(30) *Ibid*. p. 8.

(31) *Ibíd*em

(32) *Ibid*. p. 9.

(33) *Ibíd*em

(34) *Ibid* p. 10.