

01025
59



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

"CARACTERISTICAS DEL PERFIL DE FORMACION DE LOS
DOCENTES DE EDUCACION MEDIA BASICA DE PLAYA DEL
CARMEN EN EL ESTADO DE QUINTANA ROO"



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

MARTA GUADALUPE MARTINEZ FERNANDEZ



ASesor: LIC. ALEJANDRO ROJO USTARITZ

SERIA. ACADEMICA DE
SERVICIOS ESCOLARES
Sección de Exámenes
Profesionales

UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

PLAYA DEL CARMEN, QUINTANA ROO

2003



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Como muestra de agradecimiento, reconocimiento y admiración:

A mi Asesor:

Lic. Alejandro Rojo Ustaritz

A mis sinodales:

Lic. Rosa Ma. Camarena Castellanos

Lic. Ana Ma. Del Pilar Martínez Hernández

Mtra. Dora Elena Marín Méndez

Lic. Fernando Cuellar Reyes

Por su valiosa asesoría, apoyo y consideración.

A mis Profesores de la Facultad de Filosofía y Letras.

A Lics. Lina y Marco Antonio Molinet

Con agradecimiento eterno, esperando algún día poder corresponder a su confianza y apoyo para la realización de éste proyecto.

*A mis alumnos de Quintana Roo
Por lo que aprendemos juntos día con día.
GRACIAS*

B

A mi padre:

*O. Manuel Martínez Peña
Por su presencia y ejemplo de amor incondicional.*

A mi madre:

*Alicia Fernández Granados
Por su ejemplo, amor, paciencia y entrega*

A René Romero Alcántara

Por su amor, apoyo y tolerancia

A mis hijos:

*Renata Catalina y René de Jesús
Por su Ser*

A mis hermanos:

*Victor, Javier, Laura, Armando y Patricia B.
Por su amor, unión y apoyo incondicional*

A mi abuela:

*Soledad Granados Luna
Por su ejemplo y apoyo incondicional.*

A mis sobrinos:

*Gissela, Joao, Israel, Paolina, Eliz, Frida, Oscar E., Ameyalli y Melissa
Con amor y agradecimiento eterno*

*A Dr. Mosqueda, Irma, Luz María y Zoila
Con cariño y agradecimiento*

A mis tías:

*Lupita, Elena, Aida, Belem Rangel y Carmen Manríquez
Con agradecimiento y amor eterno*

A mis primos:

*Marcia Lago, Ernesto Gómez, Minerva Jacques y Elsa M. Rangel
Con amor, admiración y agradecimiento.*

A mi sobrino Roberto Meléndez Romero

Por su apoyo en la elaboración de este trabajo.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	2
1 ANTECEDENTES.....	4
1.1 IDENTIDAD MAGISTERIAL.....	10
1.2 CONDICIONES Y FORMAS DE VIDA.....	11
1.3 PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO.....	12
1.4 EN PLAYA DEL CARMEN.....	13
1.5 MARCO JURÍDICO.....	14
1.6 MARCO CONTEXTUAL.....	16
1.6.1 SISTEMA ECONÓMICO.....	17
1.6.2 SISTEMA SOCIAL.....	17
1.6.3 SISTEMA POLÍTICO.....	17
1.6.4 SISTEMA CULTURAL.....	18
1.6.5 SISTEMA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA.....	18
1.6.6 SISTEMA DEL CONTEXTO INTERNACIONAL.....	18
1.6.7 SISTEMA EDUCATIVO A NIVEL MEDIO BASICO	20
1.6.8 LA JERARQUÍA RELIGIOSA.....	21
1.6.9 LA INICIATIVA PRIVADA.....	21
1.6.10 LOS PARTIDOS POLÍTICOS.....	22
2 OBJETO DE ESTUDIO.....	22
2.1 OBJETIVOS.....	23
3 MARCO TEÓRICO.....	24
4 METODOLOGÍA.....	34
5 TRABAJO DE CAMPO.....	36
5.1 PRIMER PROCEDIMIENTO.....	36
5.2 SEGUNDO PROCEDIMIENTO.....	37
6 RESULTADOS.....	39
6.1 PRIMERA ENCUESTA.....	39
6.2 SEGUNDA ENCUESTA.....	40
6.2.1 MOTIVOS DE INCORPORACIÓN AL SERVICIO..	44
CONCLUSIONES.....	46
EL PARADIGMA.....	57
BIBLIOGRAFÍA.....	59
ANEXOS I-II.....	62
GRAFICAS.....	70

INTRODUCCIÓN

La investigación que presento, se circunscribe al ámbito de la formación y profesionalización de los docentes que se desempeña en la educación media básica de Playa del Carmen específicamente en el marco institucional de los Servicios Educativos Integrados al Estado de Quintana Roo .

El perfil de formación de los docentes de educación básica en Quintana Roo se indaga a través de un estudio de carácter descriptivo. Inicialmente se establecieron los marcos teórico, jurídico y contextual para definir los ejes de análisis respecto a la formación académica, inicial y de servicio, de los docentes de Educación Media Básica de Secretaría de Educación Quintanarroense (SEQ); en un segundo momento se diseñaron, elaboraron y aplicaron, a través de un trabajo de campo, los instrumentos para la recolección de datos que permitirán describir el estado de las variables denominadas formación académica inicial y formación académica en servicio, así como las condiciones sociales y expectativas de superación de la población de docentes intervenidos; en un tercer momento, se realizó un análisis de las discrepancias existentes entre la formación real de los docentes en servicio con los perfiles requeridos por el sistema educativo y se confrontaron con las expectativas de éstos para identificar los elementos significativos que permitieran delimitar las problemáticas existentes, para generar planteamientos propositivos y alternativas viables de superación, que permitan mejorar su situación académica, profesional y laboral, coadyuvando a que las necesidades y demandas de los beneficiarios del servicio de educación media básica, que se presta en la entidad, se puedan ver satisfechas significativamente.

El trabajo que presento es un primer acercamiento al análisis de la problemática de la profesionalización del magisterio, y sus resultados se presentan con la intención de abrir caminos para lograr que la SEQ, como organismo dedicado a la prestación de servicios educativos, alcance los propósitos explícitos en su misión institucional, a través del reconocimiento de las necesidades y características del personal que tiene a su cargo la concreción del quehacer educativo.

El presente reporte incluye un primer apartado con los antecedentes acerca de la problemática en la formación de docentes, en él se hace una revisión del estado del conocimiento sobre el particular, incorporando la información referente a las recomendaciones internacionales que los organismos no gubernamentales (ONG) hacen a los ministerios de educación, de acuerdo a la UNESCO por ejemplo, "La formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociadas al campo profesional",¹ además se abordan los

¹ Ducoing, Patricia, et. al. (1993). Estados del conocimiento, Formación de docentes y profesionales de la educación, 2º Congreso de Investigación Educativa. México, SNTE.

resultados de algunos estudios que en el ámbito nacional han llevado a cabo diversos autores, y las iniciativas y acciones realizadas por la Secretaría de Educación Pública, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, los Gobiernos Estatales y la sociedad en general.

La segunda parte del reporte se refiere al objeto de estudio, en él se plantea la problemática abordada desde la posibilidad de indagar acerca de ella para construir una visión prospectiva que posibilite la integración del sistema estatal para la formación, capacitación, actualización y superación de los maestros de Educación Media Básica.

Posteriormente se establecen los marcos referenciales del estudio: teórico, contextual y jurídico, los cuáles permiten definir los elementos conceptuales y metodológicos para la indagación.

En seguida, se incluye la descripción de la metodología utilizada para realizar el estudio, definiendo las variables e indicadores que sirvieron de base para diseñar los instrumentos que permitirían la visión prospectiva de las necesidades de profesionalización así como caracterizar el perfil de formación de los docentes, se describe en este apartado, la forma en que se conciben los diferentes momentos del desarrollo de la investigación, así como la articulación entre cada uno de ellos; la definición de la población objeto de estudio y el procedimiento de selección de la muestra; así como los procedimientos utilizados para el trabajo de campo.

La parte de resultados incluye la descripción de las interpretaciones derivadas del análisis de los datos recuperados durante el trabajo de campo, para cada uno de los procedimientos realizados. La información se presenta describiendo los resultados obtenidos de la encuesta realizada y con gráficas.

Las conclusiones pretenden dar cuenta del estado en que se encuentra el problema objeto de estudio, articulando en forma integral los resultados, con lo que se posibilita el planteamiento de algunas aseveraciones propositivas respecto al deber ser, concebido como un escenario deseable y factible para la formación permanente (capacitación, actualización y superación) de los maestros de educación básica en servicio; en esta parte se hace énfasis en la necesidad de tomar en cuenta las condiciones de vida y trabajo de los docentes para presentar propuestas de trabajo viables con relación a su formación permanente.

Finalmente se incluyen los instrumentos empleados, así como la bibliografía e instituciones a las que se acudió a fin de recuperar la información necesaria.

1. ANTECEDENTES

Los docentes constituyen hoy en casi todos los países, uno de los sectores más importantes del sector público. La cantidad y la distribución de docentes en los distintos niveles del sistema es, sin embargo, muy heterogénea. La expansión cuantitativa de la profesión docente ha estado asociada a varios fenómenos importantes. El primero de ellos es la significativa diferenciación interna, vinculada no sólo al ejercicio profesional en niveles distintos del sistema, sino también a diferentes tipos de actividad, que van desde el trabajo en la sala de clases hasta las actividades de gestión, supervisión y atención especializada a determinadas necesidades de los alumnos y a muy diferentes niveles de calificación requeridos para el desempeño de la misma actividad. Al respecto, la comparación tanto internacional como nacional es muy elocuente, por ejemplo: para ser maestro de escuela, en muchos lugares, sólo es necesario haber cursado algunos años de educación profesional, mientras que en otros se exige un título de educación superior; muy pocas profesiones tienen un nivel tan amplio de variación en las calificaciones formales que se exigen para su ejercicio.

En segundo lugar, la expansión cuantitativa también ha estado asociada a la pérdida de prestigio que afecta particularmente al ejercicio de la profesión en la enseñanza básica. Diversos estudios muestran, por ejemplo, que los docentes de mayor edad que trabajan en la escuela secundaria valoran su trabajo mucho más que los docentes jóvenes. La explicación de este fenómeno radica, entre otros factores, en que los docentes más antiguos fueron formados en el marco de una sociedad en la cual el acceso a la escuela secundaria era muy importante y constituían para muchos alumnos, la única oportunidad educativa de su vida.

Ahora, en cambio, el docente de escuela secundaria sabe que su actividad es parte de un proceso de larga duración, por lo cual, tanto el docente como los alumnos, le otorgan un valor relativo.²

Dentro del marco de las recomendaciones internacionales sobre educación, la política educativa nacional se sustenta en el reconocimiento del papel del profesor, su empeño y dedicación, sobre la base de una sólida formación profesional, los que son factores esenciales para la buena marcha de la educación.

² Tedesco, Juan Carlos. Fortalecimiento del rol de los docentes: Balance de las Discusiones de la 45a sesión de la Conferencia Internacional de Educación. SEP, revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1998.

Las investigaciones y estudios realizados en los últimos años ³ revelan que una buena organización escolar, basada en el trabajo articulado y comprometido del cuerpo docente y directivo, permite que logre buenos resultados en la escuela.

Por este motivo, la política educativa tiene como objetivo favorecer el trabajo magisterial mediante una estrategia múltiple que consiste en ofrecer, de manera permanente, oportunidades de actualización a los maestros de educación básica; modernizar y definir los nuevos planes y programas de estudio para las escuelas normales; distribuir una amplia variedad de materiales educativos con el fin de apoyar la labor del profesor en el salón de clases; la creación de un sistema de promoción horizontal que reconoce y estimula a los mejores maestros; y el esfuerzo permanente por lograr una remuneración justa al trabajo de los profesores.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado en 1992 por el SNTE y la SEP, establece la necesidad de impulsar el trabajo de los maestros por diversas vías, a fin de mejorar la calidad de la educación. Con este propósito el gobierno de la república y el de entidad ha emprendido diversas iniciativas para apoyar la labor magisterial, entre las cuales se encuentran: El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP), el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las escuelas Normales, la edición de materiales de apoyo a la función educativa, el Programa de Carrera Magisterial y la revisión constantes de los salarios y prestaciones para las maestras y maestros.

En las conclusiones de la 45ª Conferencia Internacional de Educación se señala que el problema principal en cuanto a la formación de docentes es "la enorme separación que existe entre la formación recibida y la exigencias de un desempeño eficaz e innovador... Esta disociación entre la formación inicial y las exigencias para el desempeño, es una de las características más típicas de la actividad docente"⁴.

³ Resultados obtenidos por la Dirección General de Evaluación de la Subsecretaría de Planeación y Coordinación de la SEP, apuntan en esta dirección al igual que estudios e investigaciones efectuados por el Centro de Estudios Educativos, A.

⁴ Revista Educación N°. 54. Consejo Nacional Técnico de la Educación, Secretaría de Educación Pública, diciembre 1998. México, p 47

Lo anterior pone de manifiesto una problemática que prevalece en los planteamientos de quienes se encargan de delinear las políticas educativas en los países latinoamericanos.

"En el caso de México, el establecimiento de políticas necesarias para el logro de una verdadera profesionalización del magisterio tiene efectos directos sobre la calidad de la educación pública en dos dimensiones: por un lado, en lo que se refiere a las medidas subsidiarias o complementarias necesarias; por otro, en lo que se refiere a sostener y defender los tiempos necesarios a la consolidación de cada una de ellas"⁵. En el 2º. Congreso Nacional de Educación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) se establece, a partir del análisis sobre esta temática la necesidad de trabajar entorno a la consolidación de la propuesta de integración y articulación de un Sistema Nacional de Formación, Capacitación, Actualización y Superación Docente⁶

El actual Programa Nacional para la actualización Permanente de los maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP), a siete años de su operación, ha reflejado problemáticas relacionadas con la falta de articulación entre oportunidades de actualización que se ofrecen a los docentes, la inexistencia de las competencias establecidas como prerequisites para acceder al dominio de contenidos, métodos y enfoques de los planes y programas actuales de educación básica; además de que no se cuenta con una oferta de actualización suficiente para satisfacer a la multiplicidad de servicios, niveles educativos, modalidades y asignaturas que integran el Sistema Educativo Nacional.

Como un antecedente importante, en el ámbito de la formación y profesionalización del magisterio de educación Media Básica, y como elemento base para establecer un punto de partida desde donde se realizaría la investigación denominada "Características del perfil de formación de los docentes de educación Media Básica de Playa del Carmen en Quintana Roo" , se hace una referencia a los resultados obtenidos en los Congresos Nacionales de Investigación, organizados en la República Mexicana por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. (COMIE).

⁵ Ibarrola, María de y Silva, Gilberto. Las políticas necesarias para la profesionalización del magisterio en México, Políticas públicas y profesionalización del Magisterio en México. Perspectivas Educativas, Buenos Aires, 1995. pp 37 a 49

⁶ Conclusiones. 2º Congreso Nacional de Educación SNTE, México, 1997

En un balance del estado del conocimiento del 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa 1993, varios estudios del tema han señalado que la formación docente es un ámbito profundamente ideologizado. Opera el supuesto de que conminando, argumentando, interpelando al profesor, se avanza en materia de formación; esto se hace evidente con la existencia de muchos eventos de formación y textos que atienden este problema, fundamentalmente con acción. Así, pareciera que el problema de la formación de maestros consiste más en "crear una mentalidad", dotar de un bagaje de discursos, concentrar el interés y disponerse para la atención de determinados fenómenos, que en habilitarlos con los conocimientos e instrumentos requeridos para el desempeño de diferentes actividades académicas y de enseñanza, en una abstracción artificial que no permite indagar acerca de la situación real de desempeño de la práctica docente.

Este mecanismo no se limita a prescribir ideales para la docencia sino que se expande a otras esferas del terreno educativo. Los modelos de maestros traen consigo modelos de alumnos, políticas educativas, formas de organización de la institución, de las relaciones laborales, de los recursos institucionales.

El hecho de que se pueda "participar" en la formación de docentes movilizándolo idealizaciones, resulta condición propicia para imaginar no sólo un docente ideal, sino también para pensar en una institución utópica. Se trata de una problemática que permite la presencia de "propuestas" no siempre rigurosas, ni teóricas, ni prácticas.

Desde perspectivas diferentes, otros estudios aportan al conocimiento del maestro urbano y rural, información variada que puede versar sobre diferentes tópicos como el de las características del estudiante normalista, es decir, el futuro maestro urbano, del maestro urbano en funciones y del maestro rural y rural-indígena, también en funciones.⁷

Algunos de estos estudios se centran en la perspectiva de las actitudes, motivaciones, expectativas y aspiraciones personales del maestro, otros van más allá de esa dimensión. Estos últimos, a partir de conceptos como "control político", "socialización política", "postura ideológica", "conciencia política", "proceso de aculturación", "aprendizaje paralelo" y "enseñanza no centralizada", intentan construir uno o varios perfiles del maestro como fenómeno relacionado y

⁷ (Ducoing, Patricia; Pasillas, Miguel y Serrano, José A. Balance del estado del conocimiento. En Formación de docentes y profesionales de la Educación. Estado del conocimiento. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. Cuaderno)

subordinado a la estructura social mayor, a procesos culturales y con el papel que juega tanto la educación en general como la educación normal en particular en un país como México.

Desde una dimensión de la antropología y de la sociología cualitativa, el estudio de caso realizado sobre la Escuela Nacional de Maestros,⁸ antes de la reforma que eleva la carrera de profesor de educación primaria a nivel de licenciatura, ofrece un perfil del estudiante normalista.

Se trataba de una población compuesta mayoritariamente por mujeres (dos terceras partes) y el resto por hombres, donde los requisitos eran ser estudiantes de tiempo completo solteros y sin hijos. La mayor parte de la población provenían de familias relativamente grandes con ingresos medios que les impedía continuar estudios de mayor duración por la falta de recursos económicos. En promedio ingresaban a la escuela a los 14 años de edad y se incorporaban a la labor docente a los 18 años. El ingreso a la escuela normal tenía el atractivo de obtener automáticamente plaza y sueldo al concluir los estudios, así como un Certificado de Bachiller que le permitía continuar con otros estudios en la universidad, estas condiciones motivarían a muchos para utilizarla de "trampolín" en sus objetivos personales, dejando al margen la vocación por la profesión. En su mayoría no contemplaban ser maestros de primaria a largo plazo, pues consideraban que ser maestro de ese nivel no era suficiente, que era un trabajo de poco prestigio, además de que los sueldos eran muy bajos, su estancia durante cuatro años en la escuela normal, los preparaba fundamentalmente como técnicos y especialistas en la didáctica, entendida como el conjunto de técnicas de enseñanza, y en el manejo y uso del libro de texto gratuito. Otros estudios construyen el perfil del maestro a partir de un análisis del proceso de desmitificación de su imagen ideal presentada por el discurso y, con diferentes técnicas, contrastan la imagen oficial del maestro con aquella que existe en la realidad.⁹

⁸ Calvo 1989, 1991 a; Weistemar 1983; Bertely 1992; Donnadieu 1992; Fierro 1991; Franco et al. 1992; Claro Moreno y Botho 1982. Estado del conocimiento. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. Cuaderno.

⁹ Barba y Zorrilla 1989; Lebreiro 1990; Rojas et al. 1987 y Sandoval, D. 1991. Estado del conocimiento. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. Cuaderno.

Barba y Zorrilla, en un estudio sociológico, dicen que el maestro está estructuralmente subordinado al sistema social y su labor es consistente con la reproducción de éste. También es resultado de una formación poco sistemática y de corte artesanal: hace todo lo que tiene que hacer, pero sin referirse a una ideología educativa que relacione teoría y práctica, pensamiento y acción. Los maestros se distinguen por sus intereses orientados a su supervivencia personal, a salvaguardar la imagen de sí mismo. La enseñanza queda como interés secundario.

En el caso de los profesores de Playa del Carmen, algunos profesores son egresados de Normales con sistema semiescolarizado, de un fin de semana al mes o de hacer la licenciatura en el verano, situación que se refleja en la práctica docente otro porcentaje es egresado de la Normal de Bacalar, de la UPN de Chetumal, de la Normal de Felipe Carrillo Puerto y de la Normal de Campeche, esta variedad doctrinaria aunada al conjunto de creencias, actitudes, convicciones e ideologías conforman su código valoral.

1.1. IDENTIDAD MAGISTERIAL

Tratar de explicar el trabajo docente a partir de una definición que resulte válida para todo maestro, es algo tan difícil de lograr como inútil, ya que existen tantos estilos y formas de ser maestro como realidades educativas.

Respecto a los fenómenos de identidad magisterial o vocacional de los maestros en relación a su autovaloración y a la forma como perciben su actividad docente, se han realizado varios estudios en diferentes lugares de la República, bajo una aproximación etnográfica y guiada por el concepto "vida cotidiana",¹⁰ el fenómeno de la autovaloración y desvaloración social del trabajo docente, y concretamente el de la mujer maestra en tanto se vincula con condiciones de trabajo y con las políticas gubernamentales de disminución del gasto público en este sector. En primer lugar, de la baja remuneración del trabajo docente se derivan prácticas tales como la doble o triple actividad (doble plaza en el magisterio, combinación del magisterio con otros oficios, tales como taxista, vendedor, y otros oficios, e incluso ser maestro y estudiante como una vía para obtener otra formación que permita a corto plazo abandonar la docencia).

Además, las maestras mujeres deben atender todo lo relativo al cuidado y atención de los hijos, marido y hogar. En segundo lugar, la falta de reconocimiento institucional hacia el trabajo de los maestros ocasionan que poco importe a los maestros ser un "buen" maestro o no serlo, pues de todas formas ganan lo mismo. En tercer lugar, la desvalorización también es consecuencia del hecho de considerar al maestro como mero aplicador de curricula, métodos o procedimientos diseñados sin un concurso, negando en los hechos su experiencia profesional. Finalmente, el sindicato también ha tenido que ver en este proceso, pues las prácticas que la dirigencia sindical ha construido para lograr el control político de los trabajadores de la educación han repercutido de manera negativa en los espacios educativos al contribuir al vaciamiento del contenido profesional del magisterio. Además, el hecho de que el trabajo docente sea una labor desarrollada mayoritariamente por mujeres, genera imágenes cargadas de estereotipos femeninos con un fuerte contenido ideológico, impregnado de prejuicios, que contribuyen a la desvalorización social de esta actividad. Así, la condición de género de las mujeres maestras, se liga al fenómeno de la desvalorización de su trabajo. De esta manera, los maestros y maestras atraviesan por una crisis de identidad fruto de las tensiones a que se han sometido en su trabajo y de las condiciones en que lo ejercen.

¹⁰ Sandoval, E. 1986, 1992; Aguilar y Sandoval (1991). Estados del conocimiento: Formación de docentes y profesionales de la educación. 2° Congreso de Investigación Educativa. Cuaderno.

1.2. CONDICIONES Y FORMAS DE VIDA

Las condiciones de vida de los maestros también son parte de su perfil. Durante las últimas décadas, los maestros han sufrido de manera intensa los efectos de la crisis. Son pocos los estudios que tratan concretamente las condiciones de vida de este sector, la mayoría se centra en el análisis de otros procesos, especialmente de los políticos. Sólo algunos estudios describen los factores que intervienen en la devaluación del poder adquisitivo de los maestros y sus repercusiones en sus formas de vida cotidiana. En 1982, el sueldo promedio del maestro era de 2.5 salarios mínimos; a principios de 1989 el sueldo del mismo maestro era lo equivalente a 1.3 salarios mínimos;¹¹ con estas condiciones un maestro y su familia, con necesidades vitales que atender, difícilmente podían subsistir, por lo que se veía obligado a buscar nuevas alternativas de ingreso. Hoy en día ocurre de igual forma.

La situación descrita afecta su ritmo de vida, transforma sus propiedades, y cambia sus expectativas con respecto al magisterio. La forma como actualmente desempeña su trabajo docente, está condicionada por su nueva forma de vida cotidiana. Hay maestros que inclusive tienen tres o cuatro trabajos, lo que los obliga a desvelarse, no contar con tiempo para descansar o para preparar clases o superarse profesionalmente.

Para el nivel de educación secundaria, son aún menos los estudios realizados. Quiroz realizó estudios de casos de escuelas de este nivel ¹²en los que a través de observación e historias de vida a maestros descubre que las condiciones de vida de estos se vuelven más desgastantes por el hecho de que tratan de compensar el insuficiente salario consiguiendo más horas de clase, además se conservan su plaza de primaria, lo que significa atender un número muy alto de alumnos. En promedio, en las escuelas secundarias, un maestro puede atender siete grupos por turno, lo que implica un total de aproximadamente 350 alumnos. Trabajar paralelamente un turno como maestro de grupo de primaria y atender varios grupos de secundaria, repercute en las formas de vida de los maestros: levantarse a temprana hora, correr de una escuela a otra, solicitar permisos para arreglar asuntos personales, administrativos y sindicales, asistir a reuniones de academia, atender a los padres de familia, conseguir bibliografía, corregir en la noche los trabajos y exámenes y, preparar las clases para el día siguiente. Además, en los casos de las maestras, el desgaste es todavía mayor, tienen que combinar estas responsabilidades con aquellas de madre y esposo.

¹¹ Calvo 1991 b (coord), Docentes de los niveles básico y normal, en sujetos de la educación y formación docente.

¹² Quiroz 1992. Estados del conocimiento; Formación de docentes y profesionales de la educación. 2º Congreso de Investigación Educativa. Cuaderno.

1.3. PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO

En lo referente a la profesionalización del maestro, desde la perspectiva de los procesos y condiciones que hacen posible o limitan el ejercicio del trabajo docente como actividad profesional, se han realizado algunos estudios que refieren los procesos surgidos desde los propios espacios de trabajo, con relación a la organización del mismo, a su preparación, superación, desempeño desde y dentro de los lineamientos profesionales y disposiciones sindicales; elementos que conforman un conjunto complejo, que están implicados en las formas en que se construye la profesionalización y que se dan principalmente dentro del ámbito escolar, pero también fuera de éste.

Algunos trabajos de investigación se centran en la indagación de la práctica docente, como una práctica social compleja, y reflejan que ésta no se reduce sólo a las prescripciones pedagógicas sino a un conjunto de prácticas en la vida cotidiana de las escuelas, que se articulan con otras dimensiones de la vida social.¹³ En estos estudios la dimensión profesional es estudiada desde el punto de vista de las formas en que los maestros como "sujetos", producen, reproducen y dan sentido a sus actividades en el ámbito de la vida cotidiana de la escuela.

En otros estudios las preocupaciones principales han girado alrededor de fenómenos como la participación de los maestros en los asuntos políticos y sindicales de la escuela, sus estrategias para permanecer en ella, la organización y funcionamiento de la escuela;¹⁴ la prioridad- y obligatoriedad- que las actividades no pedagógicas tienen sobre las educativas y que finalmente, son las que norman la vida cotidiana de las escuelas (cargos en comisiones de aseo, deportes, guardias, actividades sociales, etc.), la participación de los maestros en la instancia técnica de la escuela (consejo técnico escolar); los valores que imperan en la vida de las escuelas la desvalorización que de sí mismos tienen los docentes, producto de su enajenación, la cultura, la ideología y posición que promueven como grupo profesional.¹⁵

En otras investigaciones han sido abordados temas como la conceptualización de los procesos educativos desde una dimensión cotidiana, su situación como trabajador, como sujeto y actor

¹³ Aguilar, 1986; Bertelley, 1990 b, 1992; Carvajal, 1993; Ezpeleta, 1986; Mercado, 1986a, 1986b; Talavera, 1992; Velásquez, 1992. Estados del conocimiento; Formación de docentes y profesionales de la educación. 2º Congreso de Investigación Educativa. Cuaderno.

¹⁴ Idem

¹⁵ Idem

social, como figura apologizada dentro de relaciones con poder ; el uso de la lengua con relación a la cultura magisterial y a las condiciones de trabajo; la interacción con el alumno y la formación como profesores desde algunos paradigmas teóricos, entre ellos la investigación participativa y la investigación acción .¹⁶ Los resultados de los estudios han conceptualizado a la escuela como un campo complejo en el que se da una correlación de diferentes fuerzas sociales, de negociaciones, de relaciones de poder; un espacio problemático, obstaculizador facilitador y condicionante de formación modelizada de normas y deber ser, de reproducción de ideales, normas y marcos interpretativos, de constitución histórica del maestro y de construcción de significados que van haciendo al maestro; un lugar de trabajo docente cotidiano con condiciones sociales y materiales concretas, donde las relaciones docentes, bajo una dimensión histórica precisa, adquieren sentidos diversos. También la escuela es vista como un campo de organización y funcionamiento burocrático, institucional y normativo.

1.4. EN PLAYA DEL CARMEN QUINTANA ROO

La formación de educación secundaria había venido dependiendo hasta 1993 en algunos casos de las normales, en otros de la UPN, y otras instituciones incorporadas al estado. La variedad de dependencias había impedido, criterios de unidad doctrinaria y técnico – pedagógica siendo a su vez un obstáculo para que estas tareas pudieran planearse de acuerdo a los requisitos de la realidad social y en función de los recursos de que se dispusiera. El acuerdo para la federalización en la educación básica y normal, previene la solución de este problema, cuando establece que cada una de las entidades federativas constituirá un sistema para la formación, actualización y superación académica de los profesores de educación básica y normal". Desde la puesta en vigor del acuerdo se siguen advirtiendo confusiones y presiones, a las cuales no están preparadas a responder las instituciones por falta de coordinación y apoyo además de un órgano que los atienda.

Al analizar las relaciones institucionales del trabajo docente de Playa del Carmen se observan los aprendizajes adquiridos durante sus años de "formación en la práctica", trabajando en distintas escuelas. Como son: rutinas, métodos pedagógicos, actitudes, formas de relación con las autoridades escolares, concepciones sobre el trabajo, concepciones sobre sus alumnos, tradiciones, costumbres y festejos de la región. Todos estos aprendizajes-aunados a la situación

¹⁶ Barabharlo, 1992; Cervin et al, 1984. Estado del conocimiento. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. Cuaderno.

laboral de maestros en cuestiones como salario, prestaciones, organización sindical, participación, que se refieren al magisterio como trabajo, van moldeando de alguna manera a cada maestro, de acuerdo con las instituciones a las que ha pertenecido.

1.5 MARCO JURÍDICO

El marco legal del sistema educativo está conformado por el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación que, con sus principios y normas, fundamentan y regulan la educación en México. Corresponde su observancia y cumplimiento a la Secretaría de Educación Pública (SEP), asistida por los diferentes organismos que le auxilian en su funcionamiento.

El artículo 3° Constitucional ha tenido varias reformas en el presente estudio sólo se hace mención de las realizadas de 1991 y 1992, que tienen como propósito la actualización del marco jurídico normativo que regula la educación en el país y que constituye la base de las reformas educativas actuales, dando pauta para el proyecto de desarrollo iniciado en 1995, en el que la educación se convierte en un elemento de cambio para enfrentar los retos de la globalización de la economía, la democracia y el desarrollo del país.

En 1991 se reforma el artículo 130 que reconoce la personalidad jurídica de las asociaciones religiosas, y a fines de 1992, en el artículo 3°, se hacen reformas en las que se suprimen las prohibiciones y limitaciones impuestas a las Iglesias y a las asociaciones religiosas, para participar en la educación, primaria, secundaria y normal, con la salvedad de que debe haber una autorización previa por parte del estado al inicio de la oferta de esos tipos de servicios educativos que además deberán cumplir con los planes y programas oficiales.

Otra de las reformas importantes es la que se hace al artículo 3°, en 1992 sobre la obligatoriedad de la educación secundaria, la inclusión de la cláusula de que en México, todo individuo tiene derecho a recibir educación y el establecimiento en el artículo 31 del deber de los padres de enviar a sus hijos a las escuelas públicas o privadas para obtener la educación primaria o secundaria.

Con estas reformas, el texto actual del artículo 3° constitucional, estipula el carácter obligatorio de asistencia a los estudios de nivel primaria y secundaria; siendo el deber del estado el impartir la

educación preescolar, primaria y secundaria.¹⁷ También se establece que la educación que imparte el estado deberá tender a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia, que esta educación será gratuita y que promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas, incluyendo la educación superior, apoyará la investigación científica y tecnológica y alentará el fortalecimiento y la difusión de nuestra cultura.

Para dar cumplimiento a estas disposiciones se consagró, como facultad del Poder Ejecutivo Federal, determinar los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República Mexicana, en acuerdo con la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores involucrados en la educación.

La Ley General de la Educación también sufre innovaciones en el año de 1993, las que se refieren a precisar o ratificar las atribuciones que corresponden al Ejecutivo Federal en educación pública y la de los Gobiernos Estatales en materia de educación. Amplía y refuerza algunos de los principios establecidos en el artículo 3º constitucional al establecer que compete a la (SEP) garantizar el carácter nacional de la educación básica, elevar la calidad y vigilar el acceso equitativo a los servicios.¹⁸

Respecto a las atribuciones de la Federación se instituye el regular un Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación, para los Maestros de Educación Básica, cuyo propósito será elevar la calidad de la Educación en este nivel de estudios; la Ley reitera el papel de Estado como promotor de la Educación Media superior, y otros tipos y modalidades como la educación para adultos; así también sienta las bases de un esquema de formación para el trabajo pertinente y vinculado con las necesidades del sector productivo, es responsabilidad de la federación y las 31 entidades federativas, conjuntamente, ejercer una función compensatoria encaminada a eliminar las carencias educativas que afectan a comunidades pobres, dispersas y alejadas.

Así mismo se establece que a las entidades federativas les corresponde de manera exclusiva, la prestación de los servicios de educación inicial, básica e incluso la indígena y la normal, así como

¹⁷Secretaría de Educación Pública (1993) Ley General de Educación en México. Poder Ejecutivo Federal. SEP.

¹⁸ idem

los relacionados con la Formación, Actualización y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio, que laboran en cada una de las entidades.

Como resultado de la descentralización de la educación básica, 29 entidades de la República Mexicana, tienen su propias secretarías e institutos y cuentan con leyes estatales de educación que les permiten el ejercicio de sus atribuciones normativas y el ofrecimiento de un servicio de calidad y pertinencia.

Estos cambios que han sido de trascendencia en el marco jurídico de la educación han dado como resultado reformas educativas que se ven reflejadas en acontecimientos como los compromisos establecidos por el Gobierno de la República, los Gobiernos de los Estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), al suscribir el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en mayo de 1992.

La repercusión de estas reformas en el Marco Jurídico – Normativa de la Educación ha dado lugar a cambios significativos en el ámbito educacional y la apertura de espacios para una participación social que involucren a maestros, alumnos, padres de familia, directivos y autoridades escolares, delimitando su interacción a partir de la escuela hacia cada uno de estos elementos.

El proyecto educativo nacional para el periodo 1995 – 2000 está diseñado e implementado sobre el marco jurídico expresado anteriormente y sobre las prioridades que demandan el logro de niveles satisfactorios de eficiencia, calidad y equidad en la distribución de oportunidades educativas.

1.6 MARCO CONTEXTUAL

La educación en México, desde su implementación oficial, hasta la fecha, se ha proyectado de acuerdo a las condiciones que presentan los diversos microsistemas que integran la sociedad mexicana, así como las expectativas de los diversos actores sociales que interactúan y determinan el contexto en el que se desarrollan los diversos tipos y modalidades de estudios integrados al sistema educativo nacional. En esta delimitación contextual, también participan otros factores externos como la economía de globalización, los tratados o acuerdos comerciales con otros países que han logrado su desarrollo, los avances de la ciencia, la tecnología y la cibernética, que nos proporciona un cúmulo de información de manera instantánea y se convierten en los indicadores para que los gobiernos en turnos orienten y diseñen el proyecto educativo nacional.

De acuerdo a los resultados de 23 estudios sobre el futuro de la sociedad mexicana, realizados entre 1977 y 1995 ,¹⁹ los microsistemas, cuyos elementos son portadores de las tendencias educativas, por las condiciones que presentan, están caracterizados de la siguiente manera:

1.6.1 Sistema Económico

Sus elementos importantes son la desigual distribución del ingreso, el crecimiento de la deuda externa – interna, el control de precios y salarios, el aumento a los procesos de privatización, el colapso financiero mundial, el desempleo, la inversión extranjera, la modificación de la tenencia de la tierra y la reimplantación del sistema neoliberal económico.

1.6.2 Sistema Social

Las formas de organización familiar, la cobertura a las necesidades mínimas de bienestar, la escasa participación social, el crecimiento de la pobreza, la segmentación social, los procesos de deregulación y la emergencia de nuevos actores sociales.

Sus principales indicadores son el crecimiento de la población, la modificación de la pirámide demográfica, la distribución de la población, la degradación ecológica, la calidad de vida, la emigración, el control de la tasa de natalidad, el retorno de enfermedades ya erradicadas y el narcotráfico.

1.6.3 Sistema Político

Su ámbito lo conforman los partidos políticos y la democratización, la relación entre Poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial, así como las modificaciones del aparato corporativo estatal, la política exterior, el replanteamiento entre las relaciones de estado, la sociedad civil e iglesia, la reestructuración de legislación sobre relaciones laborales, la descentralización, el agotamiento del partido oficial y el fin del estado benefactor.

¹⁹ Alvarez Isaías. (2000). La Educación Básica en México. Vol.1. México. pp 271-275, volumen 1.

1.6.4 Sistema Cultural

Los elementos de este sistema son las instancias tradicionales generadoras de la ideología y cultura, el deterioro de los símbolos patrios y de la cultura tradicional, el predominio del consumismo con base en valores "del tener y no en el ser", la privatización de medios masivos de información y comunicación, así como el tránsito del valor social al valor económico.

1.6.5 Sistema de ciencia y tecnología.

Tiene como base el nuevo paradigma científico y tecnológico, la privatización de la ciencia y tecnología, los límites de las estructuras disciplinares del saber y el desplazamiento de órganos internos de la ciencia por externos asociados al mercado.

En relación a la educación y la ciencia se puede decir que el conocimiento es acumulativo, por consiguiente, los alumnos necesitan empezar a aprender temprano en el hogar.

El aprendizaje mediante la observación cuidadosa de las cosas es un paso importante que lleva a explicaciones científicas.

La ciencia no es tan sólo una colección de datos. Los datos son parte de la ciencia. La ciencia también envuelve la prueba y el error; probar, errar, y probar otra vez. La ciencia no provee todas las respuestas. Requiere que seamos escépticos a fin de que nuestras " conclusiones" científicas puedan ser modificadas o cambiadas totalmente mientras vamos haciendo nuestros descubrimientos.

1.6.6 Sistema del contexto internacional

Entran en vinculación la globalización de la economía, la formación de grandes bloques económicos, los tratados y acuerdos comerciales y el incremento de la sensibilidad del sistema mundial a sucesos sociopolíticos eventuales.

Los elementos de estos microsistemas constituyen los factores que determinaran los objetivos y metas de alcance de los diferentes programas y acciones que deberá llevar a cabo el Estado para resolver la problemática de la sociedad mexicana en los aspectos económico, político y social, que solamente con un instrumento como la educación pueden generarse.

En este orden de importancia se hará referencia a los grandes actores sociales que tienen relación con el ámbito educativo y que, de acuerdo a las políticas e intereses del sector al que representan, han influido en la elaboración de los proyectos educativos nacionales.

Uno de los principales actores sociales es el gobierno, que establece los lineamientos y la normatividad de la educación nacional, vía la SEP, y cuya actuación, a partir de 1992, ha sido un obstáculo en la visión histórica y de desarrollo de la educación en la que confluyen diversos fines e intereses políticos y económicos de los dirigentes en sus gestiones de gobierno. Retomando una de las acciones de 1992, se tenía como objetivo adelgazar el tamaño del aparato gubernamental para lo cual se hizo realidad la federalización de la educación básica, asignando la administración de la misma a cada uno de los estados, excepto en el Distrito Federal, sin embargo el poder del Estado queda visualizado en la descentralización de puntos estratégicos, acordes a la liberación económica, con lo cual redefine sus funciones.

En otra alternativa de acción, el ejecutivo, a través de la SEP implementa el Programa Nacional para la Actualización y Profesionalización de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP), puesto en marcha en 1995 y cuyo propósito es atender con calidad, pertinencia y flexibilidad las necesidades de actualización de los maestros. Las modalidades que ofrece el programa son los Cursos Nacionales de Actualización y los Talleres Generales de Actualización, además de contemplar cursos a nivel estatal. Actualmente se ofrecen 9 cursos contenidos en un paquete de materiales que el maestro inscrito recibe gratuitamente y que abordará en forma autodidacta, con la asesoría de especialistas. Al término de los cursos deberá presentar un examen estandarizado y nacional que al ser acreditado le da la posibilidad de avanzar en el Programa de Carrera Magisterial.

Con respecto a los talleres, estos se ofrecen a todos los maestros de educación básica al iniciar cada ciclo escolar con una duración de 12 horas en su primera fase intensiva y cuyo objetivo es facilitar al maestro el manejo de los materiales educativos para que pueda enriquecer sus posibilidades didácticas e intercambiar experiencias docentes con otros maestros participantes, la segunda fase con una duración de 8 o más horas, dependiendo del nivel de estudios al que está destinado, se realiza durante el ciclo escolar y tienen como base para su desarrollo una guía que se entrega a cada participante de acuerdo a los niveles de estudio que atiende en su práctica docente.

Uno de los componentes del ProNAP son los Centros de Maestros que son espacios destinados a la actualización y consta de Biblioteca, Videoteca, Materiales didácticos, Aulas para el trabajo individual o de grupo, Computadoras y el enlace a la red Edusat, así también cuentan con el

servicio de asesoría para los maestros participantes de los cursos, elemento que resulta básico para el éxito del programa.

1.6.7 Sistema Educativo. Nivel Medio Básico

Otro factor social de relevancia es el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que siempre ha tenido un papel protagónico en el ámbito educativo y social y que se define ²⁰ como "una unidad, en la pluralidad, que debe enfrentar los retos, que ésta definición le impone, a través de una homogeneidad de actitudes, prácticas e intereses que le permitan su estancia y poder en el gremio magisterial y como uno de los sindicatos que a pesar de la crisis del sindicalismo, al ser reconocido por el Estado como el único que realmente representa las demandas de la mayoría de los trabajadores al servicio de la educación, así como su titularidad para negociar las relaciones laborales de los maestros, se compromete a vigilar el cumplimiento de los compromisos pactados y continuar con la defensa de la educación pública para todos los mexicanos".

En un afán de reivindicación con sus agremiados el sindicato prospecta "el desarrollo profesional de los docentes con visión de calidad y productividad, en la práctica de su ejercicio, a lo que deberán corresponder mayores ingresos y prestaciones, para lo que gestiona el presupuesto del Programa de Carrera Magisterial, cuyo objetivo es estimular la profesionalidad de los maestros y a la vez la calidad de la educación. En acción similar el SNTE se compromete con la Nación para Mejorar la calidad de la educación, lo que significa: su arraigo a la identidad nacional, a la promoción del bienestar social, el fortalecimiento de la democracia y el desarrollo del conocimiento científico". ²¹

En esta misma convergencia de acciones se establecen las condiciones que permitan a los maestros continuar con su formación, capacitación, actualización y superación, de acuerdo a los cambios establecidos en los planes, programas, contenidos y materiales didácticos de la educación básica. Así surge la Carrera Magisterial, como instrumento de promoción horizontal, que sirve a los profesores de grupo, directivos, personal comisionado y de apoyo técnico pedagógico, cuya implementación tendrá una dualidad de fines al estimular el trabajo y fomentar la actualización

²⁰ Conclusiones. 2º. Congreso Nacional de Educación SNTE, México, 1997. pp 69.

²¹ Idem

continúa que finalmente deberá mejorar la calidad de la práctica docente y de la educación como misión.

En la práctica esta estrategia no ha funcionado del todo, tal vez debido a que los requisitos y políticas no son cubiertas por la mayor parte de los maestros que muestran una heterogeneidad del perfil solicitado, problema que es más notorio en la educación secundaria. Los requisitos como antigüedad, grado académico, preparación profesional, cursos de actualización y desempeño profesional reciben una ponderación de acuerdo a ciertos criterios de evaluación que determinaron el ingreso a este programa. La dificultad para cubrir estos puntos hace que la población de alcance no sea representativa y exista disgusto entre los maestros por no poder aspirar a los beneficios que conlleva el programa, por la falta de democracia.

1.6.8 La jerarquía religiosa

Como resultado de la reforma del Estado, muchos actores sociales son requeridos para hacerse corresponsables de la modernización educativa y en lo que corresponde a la participación de la iglesia, el Ejecutivo Federal promueve reformas a los artículos 3º, 5º, 24, 27 y 130 Constitucionales, donde se reconoce el status jurídico de la iglesia, lo que permite una mayor participación en el ámbito educativo como órgano social y pone de manifiesto una tolerancia al Estado laico.

1.6.9 La iniciativa privada

La operatividad del modelo económico que el Estado implementa para facilitar su inserción a la economía mundial, demanda la presencia de hombres capaces de llevar a la práctica los nuevos principios de eficacia, calidad, productividad y competitividad que son la clave para el cambio y que han llevado a cabo otros países para lograr su desarrollo. En esta perspectiva se requiere de la participación de los empresarios para que diseñen e implementen el Programa de Modernización Educativa, puesto que son ellos quienes están a cargo de la planta productiva y conocen de los procesos, estrategias y requerimientos de recursos humanos, financieros, materiales y tecnológicos.

La vinculación de los empresarios al ámbito educativo se lleva a cabo a través de sus comunidades intermedias que son las Organizaciones Empresariales, representadas por el Consejo Coordinador Empresarial, que junto con dos de sus afiliadas, la Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio (CONCANACO) y la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX) se han distinguido por su peso ideológico y sus planteamientos sobre las cuestiones educativas.

1.6.10 Los partidos Políticos

En el contexto de las sociedades contemporáneas, la participación de los partidos políticos ha sido fundamental por sus funciones, convirtiéndose en intermediarios entre la sociedad y el Estado, al articular demandas e intereses sociales, e incluso son los diseñadores y promotores de los grandes proyectos políticos de la nación.

Con el paso a las políticas modernizadoras la educación significa una nueva forma de relación del gobierno con la sociedad al incorporar en definitiva, a ciudadanos y grupos, al ambiente educativo que, a través de una ideología homologada, se preocuparan por la calidad, productividad y eficacia que exige el nuevo modelo económico para enfrentar positivamente la intensa competencia mundial.

En este contexto los partidos políticos se constituyen en actores sociales cuya intervención se ubica en dos vertientes, la conformación de la opinión pública y el debate en los recintos políticos.

2. OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio de la investigación se centra en la problemática de la formación y profesionalización de los profesores de educación media básica en servicio de la región de Playa del Carmen en el estado de Quintana Roo, es una muestra muy pequeña pero significativa. Escs. Secs. Grales. 10 y 21 y Esc. Sec. Téc. No 23.

La formación inicial que los docentes reciben en las escuelas normales o en otras instituciones de educación superior, aunada a las actividades de formación en servicio y a las expectativas de mejoramiento profesional, definen lo que podría denominarse el perfil general de los docentes de educación media básica; este fue el punto de partida para la realización de la investigación de que derivó en la posibilidad de confrontar el perfil requerido para el desempeño de la labor docente con el perfil profesional real que dichos profesores poseen, además de revisar la situación institucional y las características del sistema educativo que se constituyen en la oferta que en materia de formación, actualización y capacitación docente se generan en el contexto actual de la entidad federativa.

La delimitación del objeto de estudio de la investigación se hace desde la idea de plantear un apoyo a futuro, partiendo del conocimiento del sistema y sus derivaciones prospectivas, hacia la posibilidad de plantear alternativas para la integración del Sistema Estatal de Formación, Capacitación, Actualización y Superación Profesional del docente de Playa del Carmen en Quintana Roo.

2.1 OBJETIVOS

LOS OBJETIVOS QUE SE SEÑALARON PARA LA INVESTIGACIÓN SON LOS SIGUIENTES:

- Establecer, a través de una intervención descriptiva, el perfil de formación académica inicial de los docentes de educación media básica en servicio de la región de Playa del Carmen en Quintana Roo, destinatarios de los servicios de formación, capacitación, actualización y superación que ofrece en la entidad.
- Confrontar, a través de un análisis de discrepancias, las características del perfil del docente de Educación Media Básica de Playa del Carmen en el estado de Quintana Roo con los prerrequisitos que se establecen en los planteamientos de la Reforma Educativa par asegurar su ingreso, permanencia y posibilidades de promoción en el Sistema Educativo.
- Identificar mediante la aplicación de un modelo de Planeación prospectiva los elementos necesarios para elaborar propuestas que coadyuven en la integración y articulación del Sistema Estatal de Formación, Capacitación, Actualización y Superación Profesional del docente, de Playa del Carmen.

3. MARCO TEÓRICO

LA DOCENCIA

Es una relación entre personas; es un "encuentro" entre el maestro y sus alumnos. Maestros y alumnos se relacionan con el conocimiento, con el saber acumulado por la humanidad a través de su historia.

El trabajo del maestro está íntimamente relacionado con la realidad social, económica y cultural que lo rodea. Otra relación importante es la que el maestro establece con la institución en la que trabaja, esta a su vez se integra en el Sistema Educativo Nacional. Por último el maestro se relaciona con un conjunto de orientaciones, ideologías y valores, tanto personales como institucionales.

Maestro es la persona que por vocación dedica su existencia a transmitir a una nueva generación aspectos teóricos, prácticos, éticos y estéticos de la cultura en forma equilibrada y distinguiendo cuidadosamente los contenidos permanentes de los transitorios.

El Perfil del profesor, está formado por una serie de cualidades características que configuran el modo de ser y de actuar de esta profesión.

Con la finalidad de dar un sustento teórico a los planteamientos y procesos de la investigación realizada, el presente apartado señala las conceptualizaciones y posturas epistemológicas que sirvieron de base para el desarrollo de la misma.

Desde el inicio del proceso de indagación se estableció en el proyecto la intención de adoptar una perspectiva holística y sistémica tanto en la mirada al objeto de estudio como en los procedimientos de recuperación y tratamiento de la información.

Bajo la idea de que la teoría como vía de acceso al conocimiento de la realidad concreta, nos permite reconstruir de manera más precisa las relaciones existentes entre los elementos del problema que estudiamos, el enfoque teórico metodológico que se ha adoptado refleja la postura ideológica que se sustenta a lo largo del desarrollo de la investigación.

Tomando como base a importantes teóricos, el presente trabajo, por un lado, es permeado por una concepción dinámica e interactiva de la asociación humana. A partir de esta postura²² se formuló el proyecto de investigación y se delinearón los procedimientos con los que se llevaría al cabo.

Por otro lado, es posible afirmar que una característica particular de los tiempos actuales es el aceleramiento de las transformaciones, en todos los órdenes y en todas las dimensiones, ante lo cual el presente estudio no puede quedar al margen. El cambio es global y en México no se es ajeno al mismo, ni mucho menos a sus impactos y repercusiones. En el mundo entero estos cambios y la dinámica de su vertiginoso acontecer, han provocado una separación cada vez mayor entre las ofertas de educación, el desempeño profesional de los profesores y las verdaderas necesidades y demandas de la sociedad.

Si este fenómeno era ya, de suyo, inquietante, en los diagnósticos realizados tiempo atrás, su tendencia futura, así como los efectos nocivos inherentes a la misma, han hecho que el problema pase a ser una preocupación vital que reclama una atención urgente, una visión prospectiva para prever las necesidades de profesionalización de los docentes que enfrentan el reto de contribuir a la formación integral de los futuros ciudadanos.

Ante estos planteamientos la investigación se constituye en descriptiva a partir e su propósito de caracterizar el perfil básico de formación de los docentes de Educación Media Básica de Playa del Carmen, Quintana Roo.

El enfoque conceptual que se adopta para intentar comprender la situación que se vive y encontrar los caminos para solucionar los problemas, es el denominado "Enfoque Sistémico". Desde esta perspectiva se concibe el funcionamiento de las instituciones formadoras de docentes (Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional), de los Centros de Maestros, de los Centros de Actualización del Magisterio, la operación de las diferentes actividades de actualización y la organización de los equipos técnicos, encargados de concretar lo planificado.

²² Niklas Luhman, Walter Buckley, Robert Lilienfeld y Antoni J. Colom Cañellas. Balance del estado del Nconocimiento. En Formación de docentes y profesionales de la Educación. Estado del conocimiento. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Cuaderno. Conclusiones. 2º Congreso Nacional de Educación SNTE, México, 1997.

Revisando los procesos históricos que hacen emerger la escuela, como institución formadora, encontramos que la educación ha sido fruto del crecimiento en complejidad que ha sufrido la sociedad.

La educación, entonces, aparece como una entidad que no es por naturaleza extrasocietaria sino que se encuentra inserta en el sistema social y no por encima o sobre él.²³

Desde su surgimiento, la educación ha atendido a tres objetivos básicos:

- Asimilación de la cultura, pautas y normas sociales
- Transmisión, de una generación a otra, de dicha cultura, pautas y normas sociales y,
- Preparación de las nuevas generaciones para la vida en sociedad (en su sentido amplio).

La educación formal, de manera descontextualizada, no puede complementar esta misión, siendo, entonces, un subsistema que forma parte del Sistema Educativo. Se complementa en su acción educativa con la familia, el medio de vida, las relaciones de convivencia, las instituciones religiosas, a los medios de comunicación, los partidos políticos, entre otros. Todas estas instituciones y relaciones conforman al macro conjunto social orientado a un mismo fin que es el de la educación de sus individuos.

La educación se concibe como un fenómeno social, en cuanto se da en toda sociedad y es un dato inherente y ligado al hecho mismo de su existencia, conservación y desenvolvimiento de esta realidad cambiante que se haya en la capacidad adaptativa y en la ultraestabilidad que forzosamente ha de poseer.

Por otra parte, la educación forma un complejo o totalidad constituido por elementos con misión educadora y que, por lo tanto, por participar del mismo objetivo y referirse al mismo fin, han de hallarse en interrelación. Puede decirse entonces que la educación forma un sistema (en cuanto subsistema de la sociedad) por ser una totalidad compleja y dinámica formada por la interrelación de elementos con capacidad procesual respecto de un fin.

²³ Pereira, L. Y Foracchi, M. (1970). Educación y Sociedad. Buenos Aires. El Ateneo, p. 55

La formación permanente de los docentes no se plantea sólo como una relación en un momento dado (relaciones entre objetivos del ProNAP y procesos de actualización, asesoría y procesos de estudio de los asesorados, programas de estudio y materiales de apoyo, perfil deseado en el currículo de formación inicial y perfil de los egresados) sino, al mismo tiempo, y fundamentalmente, como una relación proyectiva y dinámica (acción formativa hacia un logro o fin específico, relación entre lo que se es y lo que se debe ser).

El enfoque sistémico y la orientación naturalista (con lo que se pretende no perder de vista el sentido humanista de los procesos de formación de docentes) que se dé a éste ²⁴ permite estudiar no sólo los hechos, las situaciones, sino también las acciones (entendiendo que como fenómeno humano la actualización se centra en acciones humanas y en las consecuencias de las mismas).

Derivado de lo anterior se explica, desde un prisma sistémico – naturalista, la fenomenología humana que se da a la formación permanente de los docentes, puesto que contempla los logros a que aspira el propio proceso: la consecución del perfeccionamiento del individuo (yo personal), el perfeccionamiento del yo espiritual (el deber ser) y el perfeccionamiento del ser convivencial (yo social)²⁵.

Una categoría más que se ha introducido en este planteamiento teórico sobre la forma en que se perciben los procesos de actualización de docentes es el otorgarle a estos un sentido holístico, de globalidad.

Para Castillejos y Colom. "El globalismo es un punto de mira que ha tomado significaciones peculiares y distintas según el contexto de pensamiento desde el que de hable"²⁶.

"El surgimiento del paradigma globalista se puede explicar como una respuesta, una alternativa a la falta de potencialidad explicativa y descriptiva que empieza a acusarse en el reduccionismo"²⁷.

²⁴ Desarrollar la actualización del maestro como un trabajo de tipo naturalista implica adoptar como criterio el concebir la realidad en forma natural como un todo, en la totalidad y en su propio contexto.

²⁵ Castillejos, J.L. y Colom, A.J. op.cit. p. 23

²⁶ Castillejos, J.L. y Colom, A.J. op.cit.p.49

²⁷ Idem

Desde esta idea, la frase "el todo es más que la suma de sus partes" (Pascal) cobra un significado específico, para Edgar Morin, la organización es la disposición de relaciones entre los componentes de un sistema y esa misma organización es la que produce la unidad global del sistema: "la simple interrelación de elementos no da explicación de las producciones del todo; esas producciones o acontecimientos se dan en razón de esa organización que es elemento clave de la dinamicidad, tanto interna como externa, del sistema"²⁸.

- El potencial de cada individuo puede crecer infinitamente, con la condición de que haya internalizado el "valor del aprendizaje a lo largo de la vida".

Los adultos no sólo se mueven a lo largo de un continuum de aprendizaje sino también de un continuum de cambio. La vida es simple e intrascendente si se rehúsa a dar el paso a un nivel más alto, donde se adquieren las habilidades, compromisos y conciencia necesarios para efectuar el cambio en sí mismos y en la sociedad.

Para algunos autores,²⁹ "la esencia de la educación en la nueva era es holismo y la síntesis; educar verdaderamente significa proporcionar un ambiente en el que el proceso de aprendizaje autorregulado del estudiante pueda desarrollarse naturalmente. El proceso de educación tiene dos partes que parece que evolucionan simultáneamente: la evocación de la esencia transpersonal desde el mundo interior, y el desarrollo de la personalidad (cuerpo, emociones, mente, imaginación y voluntad), de tal modo que esa esencia tenga un vehículo para su expresión efectiva y no distorsionada en el mundo exterior"

Desde esta perspectiva, se pugna por otorgar un enfoque naturalista a los procesos de formación de profesores, estudiando la realidad en forma natural, como un todo, en toda su complejidad, en su propio contexto particular, y en el flujo perpetuo de ese continuum en movimiento.

²⁸ Morin, E. La methode. Tomo 1. La nature de la Nature. En Castillejos y Colom, op. cit.

²⁹ Canfield, J. y Klimek, P. 1977. Estado del conocimiento. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. Cuaderno.

De acuerdo con el paradigma naturalista la realidad no está "ahí afuera", para que cada cual la vea o la registre, más bien, la realidad es una "construcción social".

Como individuos se contribuyen las propias realidades individuales, llevando en sí mismos los significados especiales que personalmente se otorgan al mundo. Las interacciones sociales en las familias, las comunidades, los colectivos de profesores, generan realidades compartidas, construidas por los propio sujetos, con distintos niveles de comunidad. Dentro de las realidades compartidas hay algunas que son únicas para los individuos, su especificidad les otorga una validez fundamental, de ahí que deban ser estudiados como singularmente lo sostienen los individuos o los grupos, por lo que no debe haber extravío en intentos de llegar, necesariamente, a leyes universales sobre los procesos de formación docente o de construcción de saberes en los colectivos de profesores.

Para ser más explícitos respecto a lo arriba afirmado, se hace una fundamentación de la concepción que prevalece sobre la naturaleza del conocimiento dentro del paradigma naturalista.

Haciendo una revisión sobre el concepto de formación docente es posible afirmar que hasta hace tiempo se concebía como aquella que recibía el futuro maestro a fin de desempeñarse como profesionista durante toda su vida laboral, actualmente esta concepción ha cambiado.

Atendiendo al diccionario, la palabra formación viene de formar, desarrollar las capacidades naturales, hacer capaz de alguna función determinada o, generalmente, realizar su finalidad de hombre.

Para D. Cooper, citado por Bernard Honore³⁰, por formación se entiende "la emergencia de un cierto tipo de persona que condensa fragmentos particulares de experiencia, es decir, la superación de la contradicción sujeto – objeto, en la medida en que la persona, y solamente ella, sintetiza estas dos entidades, utiliza activamente los momentos pasivos de su experiencia y observa pasivamente su actividad y la de los demás, hasta el periodo en que la observación llegar a ser ella misma acto, y así sucesivamente".

Para Bernard Honore "la formación está colocada bajo el signo de la exterioridad, raramente es considerada desde el punto de vista del sujeto, de la interioridad, como una dimensión característica de la persona... La formación puede ser concebida como una actividad por la cual

³⁰ Honore, Bernard, Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad, Narcea, S. A., Ed. Madrid, España 1980. p 7.

se buscan, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado bajo una nueva forma, enriqueciendo con significado en una nueva actividad³¹.

Al respecto del mismo concepto de formación Gerardo Meneses señala "pareciera transparente la idea de formación, sin embargo, contiene amplios problemas. A diferencia del entendimiento que el sentido común tiene de esta palabra, la formación no se refiere exclusivamente a la influencia de los procesos escolarizados en los sujetos. Como definición hace alusión a las experiencias de trabajo, lenguaje e interacción, que se presentan contextualizadas y que parten de la precondition interpretativa o hermenéutica que tienen los seres humanos"³².

Vale la pena poner énfasis en la argumentación del citado autor:

"Casi siempre, la formación es pensada como un proceso que se vive en pos de alcanzar el estatuto de educado, como resultado o producto de alguna experiencia o proyecto diseñado para tal fin. Difícilmente se piensa en la formación como un problema que encierra contrasentidos, en tanto realidad constitutiva de lo humano. Menos aún, conserva toda la carga histórica que posee la formación como un problema social relevante"³³.

De acuerdo con Gadamer "en su sentido histórico la formación pasó de ser natural a vincularse a la cultura en un primer momento y, en una progresión posterior, se convirtió en una ruptura con lo inmediato, ascenso a la generalidad y recuperación para sí de la conciencia con otros, como superación incesante de la enajenación"³⁴. En consecuencia, cada experiencia de formación es única, como único es cada sujeto y, por lo tanto, se afirma que la formación dinámica de la propia experiencia formativa, de las vivencias de carácter relacional y por ende, sólo concluye con la muerte.

Durante mucho tiempo la formación de los docentes se concibió bajo una perspectiva dicotómica en los currícula de las escuelas normales. Existía por un lado lo que pudiera llamarse la formación académica o disciplinaria, esto es, los conocimientos y saberes que habían de ser transmitidos y,

³¹ Honore, Bernard. op. cit. pp 8

³² Meneses Díaz, Gerardo. Orientación Educativa: Discurso y Sentido. Ed. Lucerna Diagenesis, México, 1997, pp 131

³³ Meneses Díaz, Gerardo. op. cit. pp 132

³⁴ Gadamer H.G. Verdad y Método. Ed. Sígueme. España, 1998. pp57

Durante mucho tiempo la formación de los docentes se concibió bajo una perspectiva dicotómica en los currícula de las escuelas normales. Existía por un lado lo que pudiera llamarse la formación académica o disciplinaria, esto es, los conocimientos y saberes que hablan de ser transmitidos y, por otro lado, los aspectos pedagógicos del ejercicio de la profesión docente. La formación inicial que se "proporcionaba" a los futuros docentes atendía por un lado a la adquisición de conocimientos de disciplina enseñada y, separado de esto, una formación pedagógica con sus aspectos teóricos: psicología del niño o del adolescente, sociología, historia de la educación; y sus aspectos prácticos: Los métodos de enseñanza, la dinámica de grupos, las actitudes del profesor, etc.

Aún hoy, a pesar de las reformas, los modelos de la formación docente y sus aplicaciones continúan regidos por las normas del mundo escolar, Gilles Ferry afirma que "la formación se define casi siempre en términos de programas, de años de escolaridad y de obtención de diplomas. Esto, que es válido para la formación inicial, también lo es para la formación permanente, la que, donde existe, a menudo se concibe como complemento a la formación inicial, ya sea en la escuela donde el docente ejerce o en un centro de formación..."³⁵

En un seminario realizado por la Universidad de Buenos Aires, Argentina para el programa de Formación de Formadores³⁶ Gilles Ferry afirma "un programa de aprendizaje, el currículo, que hace que haya cierta cantidad de etapas fijadas de manera racional, es también algo indispensable para la formación, forma parte de los soportes y condiciones de formación, pero no es la formación. Entonces ¿Qué es la formación? - se pregunta - es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma ... es ponerse en forma, como el deportista... la formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, una profesión. Cuando se habla de formación, se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas.. Conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la

³⁵ Ferry, Gilles. *Pedagogía de la formación. Formación de formadores*. Serie de los documentos. Vol. 6. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. et. *Novedades Educativas*. Argentina, 1997. pp 17

³⁶ Ferry, Gilles. *op.cit.* pp 53

profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, entre otras.”

Desde esta perspectiva la formación se percibe como una dinámica de desarrollo personal en la búsqueda por las mejores formas de ese desarrollo, búsqueda orientada por los propios objetivos. Entonces la idea que subyace a la afirmación de que en determinada carrera se recibe una buena formación tiene que ser desechada, la formación no se recibe, nadie puede formar a otro, pensarlo así implica pensar que hay alguien que forma y alguien que será formado. Un sujeto activo que es el que otorga la formación y un sujeto pasivo que la recibe. Esto, definitivamente no es así, nadie forma a nadie, la idea de que un maestro es como un escultor que crea otro ser a su imagen, lo modela, le da forma, es una idea que prevalece en muchos educadores.

Y en la postura contraria se afirma que el individuo se forma a sí mismo por sus propios medios, sin intervención de nadie, lo cual resulta también una afirmación extrema que no es para nada una realidad. El proceso de formación es individual, cada quien se forma a sí mismo, pero el proceso de formación se da en un contexto social a saber, en donde hay medios a través de los cuales se logra ese desarrollo o dinámica formativa. La medición se da a través de otros seres humanos (los padres, los maestros), de medios impresos (libros, revistas, periódicos), de las circunstancias de cada individuo, de sus interrelaciones con otros individuos, del desarrollo evolutivo de la vida misma.

Al respecto Ferry afirma “Los contenidos de aprendizaje, los currícula, no son la formación en sí, sino medios para la formación”³⁷ y señala tres condiciones para que la formación de un sujeto tenga lugar: condiciones de lugar, de tiempo y de relación.

Su postura se interpreta de la siguiente manera: trabajar sobre sí mismo, formarse, sólo puede hacerse en el lugar previsto para ello. Un profesor que da clases, realiza un trabajo profesional, para sus alumnos, pero no se forma. De ahí que la afirmación de que el maestro se hace en la práctica no se da por efecto instantáneo. La experiencia que el docente realiza en su práctica cotidiana sólo será formadora para él, si en un momento dado, y en un tiempo determinado, trabaja sobre sí mismo.

Este trabajo sobre sí mismo implica pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho buscar otras maneras para hacer. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para

³⁷ Ferry, Gilles, op. cit. pp 55

aqué que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios para volver la mirada hacia lo que ha hecho, para hacer un balance reflexivo; la reflexión sobre su propia práctica le hará intentar hipótesis y explicaciones sobre lo realizado, tratar de comprender y, en ese momento si hay formación.

Ferry afirma que sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para ese trabajo sobre sí mismo, pero adiciona un elemento más, refiriéndose a la relación que el sujeto establece con la realidad. "Uno se desprende de la realidad para representársela. Representar quiere decir presentar otra vez la realidad, porque uno tuvo que ver directamente con esta realidad. Pero en un espacio y tiempo de la formación se retira de ella y a la realidad queda configurada por representaciones"³⁸ por ejemplo un profesor que prepara su clase, intenta imaginar cómo será ésta al presentarse él, cómo podrá plantear el problema a sus alumnos, cómo lograr su interés, etc. El profesor trabaja, razona sobre esta representación de la clase, pero la clase no está ahí en ese momento, el profesor trabaja con imágenes, símbolos, con una realidad mental que representa la realidad que vivirá después. En ese momento vive en una situación de formación, anticipa relaciones reales y se prepara para desempeñar su rol buscando actitudes, gestos convenientes, adecuados para esa realidad futura, para su práctica profesional.

En los planes de estudio actuales para la formación inicial de los docentes se percibe una tendencia a incorporar una especie de vinculación teórico práctica posibilitando al futuro docente el vivir situaciones que representan lo que será su futura práctica profesional. Las actividades de actualización en ejercicio también se relacionan con la idea de que el profesor, revisando su quehacer, podrá establecer vínculos con la teoría, hipotetizar y generar posibles cambios e innovaciones en su quehacer, que mejoren su práctica profesional.

En las propuestas pedagógicas al respecto, prevalece una idea de alternancia teoría – práctica – teoría ó práctica – teoría – práctica, que permea los programas de trabajo ya sea, en las instituciones formadoras de docentes en las actividades de actualización o, incluso, en los programas de postgrado.

Durante la formación inicial, durante su permanencia en una escuela normal o universidad, no se está en el campo profesional. Al realizar las prácticas profesionales el sujeto se enfrenta, durante un tiempo breve por cierto a lo que puede concebirse como la realidad profesional – o su

³⁸ Ferry, Gilles, op. cit. pp 56

representación – y posteriormente vuelve a las aulas a continuar con su formación. Aquí se intenta la alternancia.

En el ejercicio de la profesión, el docente que participa en actividades de actualización o capacitación, en un momento dado asiste a un curso, taller o encuentro, abandonando la actividad profesional para volver a lo que se concibe como un "Espacio intermedio, transicional, que es el tiempo y lugar para la formación"³⁹, en una especie de alternancia práctico teórica.

Ferry critica este hecho afirmando que esa alternancia se concibe simplemente como un dispositivo, con la idea de que basta estar a veces en el centro de la escena – tanto en la formación inicial como en la propia práctica profesional – para que la alternancia produzca buenos efectos. Y pone énfasis en señalar que si en esta alternancia transitoria existiera una relación dinámica, viva entre los dos lugares, sí podría darse tal formación.

El que los alumnos de normales realicen sus prácticas profesionales, no tendrá un valor formativo a menos que, en la escuela normal, en la clase de laboratorio de docencia, o incluso en todas las demás se retome la experiencia para analizarla, aprehender la problemática de formación que se presentó en el momento de esa práctica.

En el ejercicio de la docencia, al acudir a un curso o taller de actualización, este no tendrá valor formativo si no se genera como un espacio en donde el profesor, en situación de aprendizaje, vincula su quehacer con esta acción; incluso el curso mejor preparado carecerá de sentido si no hay un nivel relacional que permita al sujeto problematizar su propia práctica, y generar teoría a partir de su análisis y reflexión.

4. METODOLOGÍA

La investigación se presenta a través de un estudio de tipo descriptivo, con dos procedimientos de intervención, los cuales se desarrollan en el apartado correspondiente.

Se realizó trabajo de campo para determinar el estado de las variables denominadas formación inicial, formación en servicio, expectativas o necesidades de superación y perfil socioeconómico, del grupo de docentes que labora en los servicios de educación media básica en la región de Playa del Carmen.

³⁹ Idem

Se tomó una muestra respectiva de la población objeto de estudio, conformada por cien docentes para su intervención.

El grupo seleccionado como muestra corresponde al nivel medio básico.

El estudio permitió indagar la incidencia de los valores en que se manifiestan las variables. El resultado de este momento posibilitó la realización de un diagnóstico sobre la situación con relación a "formación docente" para plantear perspectivas encaminadas hacia la superación de la problemática detectada. Principalmente a la distancia que hay entre la preparación inicial y lo que el servicio docente requiere para una "calidad educativa".

En el siguiente paso se buscó configurar una situación posible como respuesta ideal al reto de dar satisfacción y solución al conjunto determinado de necesidades y problemas concretos identificados, delimitados y sistematizados en las etapas previas, gracias al estudio de diversos elementos que intervienen en el proceso del tema estudiado. El producto del estudio está representado por el esbozo de una solución teórica global, o propuesta, para superar las necesidades y problemas identificados de una manera óptima.

La propuesta hace referencia al sistema de formación permanente de los docentes de educación media básica en servicio, posibilitando su profesionalización para responder a las demandas de un ambiente dinámico y abierto, como lo es el sistema educativo, mediante procesos continuos de adaptación. Se intenta sentar las bases para la posterior constitución de un sistema formal que daría pie a la integración de los procesos de capacitación, actualización y superación de los docentes, concebidos como un proceso integral para la formación permanente que toma en cuenta todos los factores intervinientes incluyendo aquellos del contexto en que se desenvuelven los maestros.

Esquemáticamente se representa el procedimiento seguido en tres grandes momentos, (ver esquema), en donde el elemento superpuesto no puede ser concebido sin la realización de los dos primeros y el segundo sin realización del primero, y a su vez los tres están íntimamente relacionados aportando elementos uno al otro durante, la realización del estudio.

5. TRABAJO DE CAMPO

5.1 PRIMER PROCEDIMIENTO:

El trabajo de campo, en un primer momento, consistió en la vinculación con el director de los planteles. Con el propósito de elaborar un instrumento que permitiera establecer un diagnóstico, con relación a las expectativas y necesidades de superación de los docentes, respecto al programa de estudio Cursos Nacionales de Actualización del ProNAP, (el instrumento se incluye en la sección de anexos).

Al respecto, con motivo del presente estudio, se propuso la pertinencia de incluir, en dicho instrumento, aquellos elementos que pudiera dar cuenta del estado que guarda la población encuestada en materia de formación.

Para el logro de dicha acción se realizaron las siguientes tareas:

- Diseño y elaboración del instrumento.
- Impresión y reproducción.
- Distribución.
- Aplicación de la encuesta, aproximadamente al 50% de la población total del área de influencia de la región de Playa del Carmen.
- Análisis del 50% de la población encuestada.
- Interpretación de los resultados.

a) Población objeto de estudio

La población definida para la realización del estudio es el universo de docentes de educación media básica de Playa del Carmen (aprox. 120 en total) del subsistema estatal. Así, la unidad de análisis considerada para el estudio son tres instituciones de educación media básica .

b) Definición de la muestra

Para el trabajo de campo se determinó un subgrupo de la población universo, constituido por los docentes de educación básica conformada por 100 docentes aproximadamente, de donde se seleccionó una muestra probabilística, a través de una selección aleatoria de las unidades de análisis, definida por el 50% del subgrupo poblacional, del cual se aplicará la encuesta a 50 docentes.

Lo anterior tomando en cuenta que de los tres planteles dos laboran sólo en el turno matutino y hay profesores que laboran en las tres escuelas, o sea que son los mismos.

5.2 SEGUNDO PROCEDIMIENTO

En este procedimiento se determinó aplicar una encuesta, diseñada ex profeso- que a diferencia de la utilizada en el primer procedimiento pretendía indagar primordialmente la situación social, económica y laboral de los encuestados, a fin de valorar la disponibilidad de estos para participar en los procesos de actualización -. La encuesta se aplicó a una muestra de docentes para cada uno de los grupos de análisis establecidos, esto complementó lo realizado en el primer procedimiento, incluyendo a docentes de tres grupos definidos, e independientemente de su participación, o no, en los Cursos Nacionales de Actualización.

a) Diseño de Instrumentos

- Se diseñó el instrumento y se aplicó previamente a un grupo de docentes para verificar la pertinencia y confiabilidad de las preguntas, aún cuando este procedimiento no siguió un rigor científico en la verificación, permitió adecuar el instrumento y proceder a su reproducción y aplicación.
- Se establecieron líneas generales para su aplicación.
- Los indicadores que se definieron para cada variables son los siguientes:

Variable: Perfil socioeconómico

- I) Datos generales: Edad, sexo, estado civil, lugar de origen, radicación, lugar de trabajo.
- II) Situación laboral: Número de centros de trabajo, número de plazas, tipo de plaza, categoría laboral, escalafón horizontal.

- III) Solvencia: Nivel de ingresos por salario, dependencia económica, ingresos familiares, otros empleos, actividades complementarias, accesibilidad en el tiempo y distancia, dependencia de asistencia y necesidad de asistencia.

Variable: Formación

- I) Grado de escolaridad: Formación profesional básica y formación profesional especializada.
- II) Institución de procedencia.
- III) Motivación para Ingresar a la docencia.

El instrumento elaborado se incluye en la sección de anexos.

b) Proceso de Muestreo

A partir de los recursos disponibles, sugerencias y delimitaciones dadas por la dirección del plantel de acuerdo a la metodología elegida e instrumento diseñado, se seleccionó la siguiente muestra:

10 Profesores de Español	5 Profesores de Inglés
10 Profesores de Matemáticas	5 Profesores de Biología
10 Profesores de Ciencias Sociales	5 Profesores de Química
	5 Profesores de Taller

c) Proceso de aplicación

Los instrumentos se aplicaron asistiendo a los centros de trabajo, previa autorización de las autoridades educativas y considerando la voluntariedad en la participación.

Posteriormente a la aplicación se procedió a sistematizar la información obtenida .

6. RESULTADOS

La aplicación de las encuestas, señaladas como parte de los procedimientos metodológicos descritos, permitió obtener información acerca de las variables definidas para el estudio, los resultados se presentan a continuación de manera descriptiva y posteriormente se hace el análisis que da origen a las conclusiones obtenidas.

En el caso de la primera encuesta los resultados que se presentan son derivados del concentrado estadístico del trabajo realizado en la región.

6.1. PRIMERA ENCUESTA

El grupo de maestros y maestras encuestados se encuentra comprendido entre los 22 y 50 años de edad, el grueso de la población se ubica entre los 26 y 40 años, en relación proporcional a la antigüedad manifestada con un promedio de 2 o más años de servicio. (ver gráfica A-1). La presencia del sexo femenino representa las tres cuartas partes de la población total. (ver gráfica A-2). El total de casadas se encuentra comprendido en la misma proporción.

El grueso de la población representando por un 90%, trabajan frente a un grupo, mientras que el resto desempeña funciones de apoyo y/o directivas. (ver gráfica A-3).

Una cuarta parte de la población esta dentro de la carrera magisterial. De este grupo más del 45% es de la primera vortiente. Del 100% de los profesores que participan en carrera, alrededor del 25% han ascendido al nivel "B", mientras que aproximadamente el 30% se encuentra en nivel "A".⁴⁰ (ver gráfica A-4).

En relación a la situación académica de las maestras o maestros, el 50% tienen estudios de Normal Básica, el 44% grado de Licenciatura y un 5% cuenta con estudios de Bachillerato. Un poco más de la tercera parte que cuenta con nivel de licenciatura son egresados de la normal superior, el 8% de la Universidad Pedagogía Nacional y, por lo menos, la tercera parte restante son

⁴⁰ Son niveles o categorías, después de realizar un examen con cierto grado de dificultad. Cada nivel equivale a una cantidad "x" de incremento salarial. En Playa del Carmen existe sólo una profesora en nivel "C".

egresados de instituciones superiores formadoras de docentes. Un poco más del 20% del profesorado no se ha titulado o tiene sus estudios inconclusos. (ver gráfica A-5).

Sólo el 25% de la población acude a seis eventos de actualización al año, mientras que alrededor del 50% lo hace entre tres o cinco veces, y el resto lo hace en menos de tres veces. (ver gráfica A-6). El 44% dedica menos de tres horas de estudio, sólo el 12% lo hace de cuatro horas, el porcentaje restante alude a no disponer de tiempo para el estudio. (ver gráfica A-7). El 20% manifiesta disposición para acudir o recibir actualización los días sábados por las mañanas y un 10% preferiría que fuera entre semana por las tardes, y el resto de la población encuestada señala no disponer de tiempo para asistir a asesorías.

Entre las diferentes formas en que las maestras y los maestros manifiestan el deseo de recibir los programas de actualización, el 20% lo prefiere a través de cursos y un 10% mediante talleres, el resto no define ninguna preferencia al respecto o manifiesta que prefiere realizar estudios autodidactas. (ver gráfica A-8). En cuanto a las prioridades temáticas, alrededor de la quinta parte del total, las jerarquiza en el siguiente orden descendente: planes y programas, planeación didáctica, evaluación del aprendizaje, teorías del aprendizaje, psicología y motivación del aprendizaje, elaboración de material didáctico, control de grupo, elaboración de exámenes y estrategias didácticas. Sin embargo, una tercera parte ubica en segundo lugar el tema de gestión educativa aún cuando, contrariamente, en un porcentaje similar lo ubica en la penúltima opción.

En cuanto a la difusión. Alrededor de la mitad manifiesta que la información de los programas de estudio la recibe oportunamente, la otra mitad dice que no. (ver gráfica A-9). En cuanto a las expectativas. Más del 20% de los profesores que están inscritos en los C.N.A. lo han hecho por desarrollo profesional, alrededor del 20% por desarrollo personal y el resto por puntuación. (ver gráfica A-10). En cuanto a la necesidad de asesoría. El 90% de los que participan en los C.N.A. manifiesta que requiere del apoyo de asesoría, el resto señala que prefiere estudiar por su cuenta. (ver gráfica A-11). En cuanto a la acreditación. De esta misma población alrededor de la mitad ha presentado examen de acreditación, el 68% en la primera etapa, un 22% en la segunda y cerca del 10% en la tercera. Por lo menos el 30% han acreditado los exámenes. (ver gráfica A-12).

6.2. SEGUNDA ENCUESTA

A partir de los resultados de la primera encuesta realizada se definieron los rangos de edad que se aplicaron en esta encuesta, en donde, coincidentemente con los resultados del primer proceso, el grueso de la población se ubica entre los 26 y 40 años de edad, representando los comprendidos entre 30 y 44 años, la tercera parte del total, otra tercera parte está representada en un rango

mayor que va de los 30 a los 39 años, donde solamente entre los 35 y 39 años se encuentra el 22%, el 16% lo integran quienes tienen entre 45 y 49 años.

Un dato significativo que se puede observar consiste en que el 20%, partiendo del supuesto de que por la edad que tienen, la cual se comprende entre los 45 años o más, si son egresados de la normal, ingresaron al servicio desde 18 años, o 22 años si egresaron de una institución superior, lo que hace suponer que tienen 25 años o más en el servicio, dato que coincide con los años de antigüedad observados en la primera encuesta, con un promedio de 3 años o más. Y que significa que son muchos los años o tiempo activo de trabajo, debido a la posibilidad de ejercer su derecho a jubilación.

De la población docente encuestada se observa una clara dominancia del género femenino, en casi todos los grupos de análisis, lo cual coincide con lo referido en la primera encuesta. En cuanto al estado civil los datos refieren que más de la cuarta parte de los encuestados, no tienen compromiso de pareja, de donde el 18%, son solteros y el 32 %, divorciados, lo que sin embargo no representa, necesariamente, que estén libres de responsabilidad respecto a dependientes familiares. Los datos reflejan que más del 30% tiene una relación de pareja que implica compromiso, casados o en unión libre. Estos datos coinciden, nuevamente, con los datos arrojados en la primera encuesta, donde alrededor de las tres cuartas partes tienen algún compromiso marital.(ver gráfica B-1).

El 39% de los docentes proviene de Mérida y Campeche. En otro porcentaje similar los docentes han emigrado al Estado de Quintana Roo provenientes de diferentes Estados de la República, distribuidos los porcentajes entre el 0.5 y el 6%.

De los resultados obtenidos se puede deducir que cerca de la mitad, el 16.8%, de los docentes, tienen sus familias de origen lejos de su radicación y que por lo tanto, cuando cuentan con espacios de descanso o períodos vacacionales prefieren visitarlas que acudir a los programas de actualización.

Más de la mitad de los docentes radican en la ciudad de Playa del Carmen, el 57%, mientras que el resto provienen de tres municipios, o ciudades, las cuales colindan con Playa del Carmen, y cinco de ellas están más allá de los 70 Km. de distancia. La mayor parte de los docentes provienen de tres lugares principalmente, sumando más de la tercera parte, 30% del total. Estos lugares son, en orden ascendente, en función del número de maestros y maestras que radican en ellos, Cancún 2%, Tulum 2% y Carrillo Puerto 5% . Los que provienen de este último lugar, junto con aquellos donde la distancia rebasa los 70 Km., que son: Chetumal, Cozumel, Isla Mujeres,

Otón P. Blanco suman alrededor del 13%, población con la que difícilmente se podría contar en sesiones periódicas y frecuentes de actualización. (ver gráfica B-2).

Cruzar los diferentes aspectos o características que conforman la situación laboral de los docentes encuestados resulta un trabajo harto complejo por la diversidad de los grupos de análisis, sin embargo, en términos generales la población se caracteriza de la siguiente manera:

Alrededor del 40% trabaja en un sólo plantel, mientras que en los otros grupos se identifica personal que labora en dos o tres planteles a la vez, aunque no todos en la misma proporción corresponde a la media de la población total. Este hecho junto con otros aspectos que se describen a continuación se interpreta como sinónimo de inestabilidad laboral. (ver gráfica B-3).

En cuanto al número de plazas, un poco más de la mitad, el 55%, tienen dos plazas. (ver gráfica B-3a).

En el primer caso seguramente se refiere a plazas compactadas, pues estos profesores, según lo mencionado arriba, sólo trabajan en un plantel.

En cuanto al tipo de plazas casi el total, el 75%, cuenta por lo menos con una plaza de base, un elemento más sinónimo de estabilidad laboral, estando sólo el 25% laborando por honorarios. (ver gráfica B-3b).

A este respecto cabe destacar la existencia de una diferencia en el porcentaje de maestros que se dedican a la función docente, 90% en la primera encuesta y 75% en la segunda. Lo anterior derivado, seguramente, de que la primera encuesta fue aplicada a los docentes que acuden a los programas de actualización, lo cual señala que hay un 15% dedicados a funciones directivas o de apoyo técnico pedagógico que no está asistiendo a las actividades de actualización.

En lo que respecta a la carrera magisterial ninguno de los encuestados ha logrado alcanzar los niveles "D" y "E", un 60% aún no se incorpora, del cual las dos terceras partes, ni siquiera participa, o sea un 20% del total. Rasgo significativo que deja entrever dificultades en las posibilidades económicas de éste grupo, así como el que, seguramente, no logren cubrir los requisitos para su inscripción, documentos que avalen su nivel académico, el número de horas, o bien en su defecto, no tengan interés de hacerlo por dedicarle más tiempo a otras cuestiones, sin embargo la población no deja de ser significativa. (ver gráfica B-4a).

Los datos analizados arrojan la siguiente información:

Del total de la población encuestada más del 75% señala que su ingreso mensual no le permite solventar sus gastos fijos, de éstos aproximadamente la mitad resuelve la situación sin adquirir compromisos crediticios; sólo el 10% manifiesta que sus ingresos mensuales son suficientes para atender sus gastos fijos. En cuanto a los ingresos familiares mensuales el 30% recibe menos de \$5,000.00, el 20% entre \$5001.00 y \$8,000.00, el 15% recibe más de \$10,000.00, y más del 30% recibe entre \$8,001.00 y \$ 12,000.00. (ver gráfica B-4b).

En lo que respecta a ingreso adicional, más del 17% lo obtiene a través de otro trabajo, mientras que menos del 3% lo recibe a través de pensiones, más del 54% recibe el apoyo de otras personas o comparte sus gastos con ellas, el resto no cuenta con ingresos adicionales.(ver gráfica B-5a).

De la población encuestada sólo el 30% realiza alguna actividad que le permita obtener ingresos económicos extras. De entre las actividades referidas aquellas que presentan un porcentaje significativo son el comercio establecido o ambulante con un 13%, el desempeño de una profesión independiente con un 7% y la organización de tandas, rifas o cajas de ahorro con más del 5%. (ver gráfica B-5b).

En los datos obtenidos se pudo observar que aquellos que cuentan con mayores ingresos familiares no buscan, o no cuentan con ingresos extras ni adicionales.

Respecto a la necesidad de que tienen los docentes de atender o asistir a familiares en el hogar, el 44.5% manifiestan dicha necesidad, en su mayoría esta dependencia es para con los hijos, aunque también se deja ver en alto grado para con el cónyuge, en el caso concreto de las mujeres; en el caso de los hijos, ya por ser menores de edad – dependencia de tipo asistencial – y respecto a los mayores, por dedicarse al estudio – dependencia de carácter económico -. En aquellos casos que la dependencia es por parte de los padres de los docentes o de su pareja, ésta es de tipo asistencia y económico. (ver gráfica B-6).

La accesibilidad se considera como un factor que al relacionarse con otros, como el número de plazas que tienen o número de planteles donde trabajan, permite aproximarse al tiempo disponible que el profesor o profesora pueden tener para dedicarse a otras actividades. Este factor fue considerado desde dos puntos de vista: el medio de traslado, transporte o forma en que se dirige de su casa a su trabajo; y el tiempo que invierte en ello.

Este rubro, en concreto, se refiere al tiempo que se invierte para trasladarse al centro de trabajo, lo cual depende, principalmente, de la distancia existente entre su casa, lugar de partida o llegada según el caso, y del medio o forma de traslado. Considerando que la encuesta fue aplicada en

centros de trabajo dentro del municipio de Playa del Carmen se podría suponer que la mayoría de los encuestados son gente que, además de trabajar ahí, también vive en dicho municipio.

El comentario anterior es debido a que un porcentaje significativo, el 20%, invierte de una a dos horas de traslado, porcentaje que, coincide, con el número de maestros que viven fuera del municipio. Al respecto, dicho tiempo, considerando la ida y la vuelta, representa de tres a cuatro horas, un tiempo usado solo en transportarse, que a la semana puede significar de 15 a 20 horas, o sea, en promedio, más de las dos terceras partes de un día.

En los datos obtenidos se manifiesta que el 60 % del total de los docentes utiliza como medio para trasladarse a su trabajo el transporte colectivo, en contraste menos del 10% lo hace en bicicleta, taxi, motocicleta, alrededor del 10 % lo hace a pie y un 20 % en automóvil propio. (ver gráfica B-7).

El 54.1 % de los docentes ha realizado estudios superiores, donde el 11.9% tiene inconclusos sus estudios, el 12% terminó sus estudios sin titularse y el 22 % está titulado. El grueso de la población que ha cursado estudios superiores proviene de la Normal Superior, sin embargo donde se observan más titulados es en los egresados de escuelas superiores formadoras de docentes.

En los grupos de secundarias generales no se identifican docentes que hayan realizado estudios en la UPN. De ahí el 25%, proviene o ha realizado estudios complementarios en estas instituciones, aunque sólo alrededor del 10% ha logrado titularse en alguna licenciatura.

El 30% sólo cuenta con estudios de formación básica, donde la mayoría son egresados del plan de cuatro años. En este nivel no se contemplan los grupos de Secundarias Generales. Los datos referidos en esta encuesta coinciden con los datos reflejados por la aplicada en el primer procedimiento.

Respecto a la formación profesional superior es muy incipiente, apenas el 15% del total ha incursionado en el nivel de postgrado.(ver gráfica B-8).

6.2.1. MOTIVOS DE INCORPORACIÓN AL SERVICIO

Alrededor de 50 diferentes motivos fueron arrojados por la encuesta, al cuestionar a los docentes sobre la causa que los llevó a dedicarse a dicha actividad. Dichos motivos pudieron integrarse en cuatro rubros genéricos: actitud de servicio y compromiso social, proyección personal, necesidad socioeconómica e inadecuada identidad ocupacional.

Entre los diferentes motivos expresados por los encuestados el 52.5 % su interés surge por aportar conocimientos y experiencias a la niñez y juventud, así como por el compromiso de servir a la sociedad.

En otro rubro, el 30% ha visto la labor docente como una posibilidad de proyectarse profesionalmente, de desarrollo personal, reconocimiento y aceptación social.

En promedio, el 10% de la población, a excepción de Secundarias Generales, su interés por ingresar a la docencia fue la necesidad de contar con un trabajo estable y seguro, además que se ajustara a sus horarios respecto a otras ocupaciones, o bien tomarlo como algo que se podía combinar con las ocupaciones del hogar.

En cuanto a la idea de estar en el servicio educativo como una forma de encontrar su identidad ocupacional, como consecuencia de la falta de orientación, por casualidad o por carecer de un proyecto de vida, el 7.5% del total de la población manifiesta que ese ha sido su motivo pero no su motivación. (ver gráfica B-9).

CONCLUSIONES

Partiendo de los procedimientos de intervención realizados, del análisis de los resultados obtenidos, de la operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio se define el perfil de formación de los docentes, desde la idea de profesionalización en donde la formación inicial, la formación en servicio, las expectativas de mejoramiento profesional, los motivos de adscripción al servicio educativo, ubicados en el contexto de la situación socioeconómica, estabilidad laboral y disponibilidad para su desarrollo, se manifiestan como los elementos constituyentes que lo conforman.

Esa idea de profesionalidad, entonces, se concibe a partir de considerar diversos elementos que permiten la caracterización de la población intervenida y que proporcionalmente representa, también, al universo de la población docente en servicio de educación media básica en Playa del Carmen. Bajo ésta concepción, las conclusiones del presente trabajo se presentan en forma descriptiva del cual se genera una propuesta que pretende servir de apoyo para el Sistema Estatal de Formación Permanente de los Maestros de Educación Media Básica en Servicio.

Se evidencia una separación entre la formación inicial recibida por los docentes en servicio y las exigencias de un desempeño eficaz e innovar en la práctica cotidiana, la cual es considerada como una práctica social compleja, y no se reduce sólo a las prescripciones pedagógicas sino a un conjunto de prácticas en la vida cotidiana de la escuelas que se articulan con otras dimensiones de la vida social.

La confrontación del perfil de formación de los docentes con el perfil requerido para el desempeño profesional, ante las demandas actuales impuestas a la práctica docente, discrepan significativamente con los propósitos del sistema educativo respecto a la revaloración de la función del magisterio y ante las posibilidades de desarrollo de los propios docentes. Al respecto, por un lado, las características de la oferta de actualización, capacitación y superación, no han logrado satisfacer las necesidades de formación permanente requeridas para hacer frente a las demandas de desempeño. Por otro lado, la formación inicial de los docentes presenta una heterogeneidad que muy bien puede superarse a través del establecimiento de programas permanentes de actualización, sin embargo, no se ha logrado superar la heterogeneidad, en el nivel académico, o formación profesional básica, donde todavía un gran número de docentes, que representa alrededor de la mitad de la población, tiene sus estudios inconclusos o no se han titulado, lo que entre otras cosas, representa inseguridad, falta de reconocimiento, dependencia, pobres

expectativas, y sobre todo una limitante que le impide mejorar su posición escalafonaria, ya sea vertical u horizontalmente.

Partiendo de lo establecido por el SNTE y la SEP, en el sentido de trabajar en torno a la consolidación de la propuesta de integración y articulación de un Sistema Nacional de Formación, Capacitación, Actualización y Superación Docente, a través de la evaluación de los resultados de las encuestas y de las opiniones vertidas por los maestros y maestras, se manifiesta que el ProNAP, ha reflejado problemáticas relacionadas con la falta de articulación entre las oportunidades de actualización que se ofrecen a los docentes y la inexistencia de las competencias establecidas como prerrequisitos para acceder al dominio de contenidos, métodos y enfoques de los planes y programas actuales de educación básica, implementados a partir de la Reforma Educativa.

La realización de observaciones durante el desarrollo de los Talleres Generales de Actualización (TGA), las asesorías de los Cursos Nacionales de Actualización (CNA) y los Cursos Estatales de Actualización (CEA) y los talleres y cursos diseñados por el personal de los Centros de Maestros, reflejan que los profesores y profesoras de educación básica, que participan en estas actividades conservan aun una percepción instrumental de su formación, acudiendo, en el mejor de los casos, a las actividades de actualización, en la búsqueda de soluciones prácticas a los problemas que se le presentan en el aula, sin permitirse la búsqueda compartida de soluciones, ni la posibilidad de reflexión y análisis de las situaciones de enseñanza y aprendizaje que les permitirían mejorar su hacer y revalorar su profesión.

Esta percepción instrumental de la profesión docente se evidencia en los resultados de la encuesta aplicada en el primer procedimiento, en donde el mayor número de docentes encuestados plantean el interés de recibir "cursos" sobre cuestiones "prácticas", como planeación didáctica, evaluación del aprendizaje, elaboración de material didáctico y control de grupo por ejemplo.

Lo anterior pone de manifiesto que el ProNAP no ha logrado que los maestros en servicio sientan la necesidad de transformar sus condiciones de cultura pedagógica para cambiar sus formas de trabajo en el aula, es verdad que un alto porcentaje de docentes se ha inscrito a los CNA (aunque es menor el de los que presentan examen, los encuestados han presentado examen, a pesar de estar inscritos en los cursos); que en los CEA hay avances significativos en cuanto a organización y disposición de materiales; que los TGA son la actividad a la que más asisten los docentes y el espacio que puede asegurar un cierto grado de atención a sus necesidades, pero también es una realidad que muchos de los maestros y maestras que acuden a estas actividades lo hacen por

atender a indicaciones de sus superiores (como en los TGA) o bien con idea de obtener un puntaje para el escalafón horizontal (como en los CNA y en los CEA).

Estas afirmaciones permiten poner énfasis en que los procesos de actualización, tal como se han ofrecido hasta ahora, han incidido en la posible repetición de esquemas relacionados con las prácticas pedagógicas, criticadas hasta hoy, en donde hay un docente que es el que sabe y un grupo de alumnos que es el que aprende (analógicamente en los cursos un "asesor" o "conductor" que es el que sabe y un grupo de docentes que es el que aprende cómo debe hacer las cosas en el salón de clase), una práctica pedagógica relacionada con el aprendizaje mecánico, memorístico y por repetición, para aprender los contenidos que deberán ser contestados adecuadamente en un examen (como el examen de preparación profesional de carrera magisterial o el de los CNA), la preparación de las clases a partir de un plan y programa de estudios oficiales que el docente debe adecuar a las "necesidades" de sus alumnos, pero que en la práctica se vuelven en único parámetro para su trabajo, viéndose presionado por agotar el abordaje de todos los contenidos marcados en su programa y dando un trabajo superficial los temas que, además, no logra articular con las vivencias de sus alumnos con lo que los aprendizajes, si es que los hay, dejan de ser significativos (en los TGA, los CNA, los CEA, y otros cursos y talleres, sucede algo similar, se da prioridad a agotar los temas señalados en la guía o al leer todos los documentos de trabajo de la antología, la articulación con la práctica vendrá después, si el maestro tiene la capacidad de aplicar lo aprendido).

A la forma en que se "ofertan" las actividades de actualización por parte de las instancias involucradas en el ProNAP – Centros de Maestros, equipos técnicos de los niveles, departamento de actualización – subyace una concepción de formación que deja de lado la vinculación necesaria del trabajo que el docente realiza en la escuela, el aprendizaje y la gestión escolar, con los propios procesos de actualización – en el sentido de lograr una reflexión profunda sobre la práctica que podría otorgar el sentido formativo a los procesos - , y más aún se olvida de la idea de la formación como un proceso permanente, que sólo logra el propio individuo colocándose en situación de aprendizaje como una actividad socialmente compartida y relacionada con su propio ser, la relación con su entorno y con los otros.

Al respecto la evidencia se muestra en la oferta de cursos y talleres desvinculados entre si y en el tiempo, el activismo y la masificación, que deja mucho que desear y se contraponen a la posibilidad de consecución de los propósitos de elevar la calidad de la educación, la socialización de las experiencias – que son muchas – y del saber pedagógico de los profesores y profesoras es subestimado y se diluye en el individualismo competitivo de los docentes, al pretender adquirir un mayor rango y reconocimiento por su promoción, o no, en el escalafón horizontal.

Por lo que respecta a los procesos de aprendizaje se advierte la existencia de una enorme distancia entre lo que se ofrece a los maestros en las actividades de actualización y la realidad de sus necesidades de aprendizaje.

Los resultados de los exámenes, las participaciones de maestros y maestras en los colectivos de trabajo y las formas en que estos expresan su opinión sobre las propuestas actuales de trabajo en el aula muestran que, en el mejor de los casos el docente se ha apropiado – en mayor o menor medida – de un lenguaje “nuevo”, que él aprecia como una forma elegante de decir las cosas y que le permite demostrar que “sí está actualizado”, se oye hablar a los docentes de “constructivismo”, de “el enfoque de la asignatura”, de autores que ponderan el aprendizaje significativo, el tomar en cuenta los saberes previos de los alumnos o el uso de técnicas para “aprende a aprender”, sin embargo no se advierte un esfuerzo por reconocer la diferencia y el significado del lenguaje que circula por los espacios de actualización, las implicaciones que esto representa para el trabajo áulico, mucho menos se muestra como resultado de la búsqueda – por iniciativa propia – de espacios colegiados del debate y la reflexión de la necesidad de reconstruir la experiencia docente o del desarrollo de competencias y habilidades para la lectura y la escritura que en todo proceso de aprendizaje se hacen necesarias.

La situación que prevalece pone de manifiesto la necesidad de revisar la oferta de actualización en el reconocimiento de los procesos propios de la experiencia social que vive el docente al formarse, reconocer al docente en situación de cultura pedagógica, revisando la posible relación de los aprendizajes escolares (del cómo aprende el alumno) y la formación docente (el cómo aprende el docente).

La noción de “ser formado”, que prevalece en las prácticas de actualización se evidencia al privilegiar en las asesorías el uso de la enseñanza, la verticalidad del que sabe sobre el que se coloca en el plano del aprendiz, el uso formalizado del conocimiento por sobre el reconocimiento del saber social, la preponderancia otorgada por los profesores a las clases magistrales y a la memorización por repetición – producto de la concepción bancaria de la educación – que refuerza la percepción instrumental que se tiene de los procesos de actualización. Todo esto es en contraposición con las orientaciones académicas del ProNAP, que impulsan la generación de procesos de aprendizaje sustentados en la reflexión de los colectivos sobre los problemas de su práctica cotidiana.

Lo anterior muestra que no existe aún el descubrimiento de un campo de aprendizaje adecuado y propio a las necesidades del docente, la selección, ubicación y organización de los contenidos de la actualización, y los criterios pedagógicos con que se conforman las estrategias para hacer llegar

a los docentes dichos contenidos, no responde a la posibilidad de ser trabajados en el desarrollo de actitudes, aptitudes, habilidades, destrezas y competencias que permitan la aprehensión de estos en la idea de formarse a sí mismo, crecer profesionalmente como personas y en la idea de mejorar la propia práctica profesional.

En lo referente a los procesos de comunicación y organización, en los diferentes niveles de participación intervención del ProNAP, se valora como uno de los puntos débiles que ha imposibilitado la concreción de los propósitos del programa, el que los equipos de coordinación no han sido capaces para encontrar los caminos idóneos para establecer una comunicación eficaz que posibilite una mejor organización.

Se percibe duplicidad en las acciones, el temor por perder "el poder" en los ámbitos de trabajo las autoridades técnico pedagógica ven a los centros de maestros como a un espacio de competencias más que de colaboración, posiblemente por la forma en que se ha hecho llegar la propuesta de trabajo, persiste el burocratismo y muchas veces, se actúa de manera impositiva permitiendo que se refuerce la idea de que se trata de imponer el programa a costa de "hurtar" los espacios, en donde se genera la actualización.

La falta de vinculación entre el departamento y los responsables de las áreas de proyectos de apoyo educativo de los niveles de educación básica, ha dificultado la coordinación de las acciones en algunos casos se han logrado avances pero estos han sido posibles por esfuerzos individuales o aislados, más que a la actuación de las autoridades o a la necesidad sentida de quienes tienen a su cargo la asesoría técnica.

No existe una definición clara de los roles, ni se promueven espacios colegiados para el análisis de los problemas enfrentados en los problemas de actualización. En telesecundarias por ejemplo, persiste la idea que el modelo pedagógico de esta modalidad educativa es conocido sólo por quienes pertenecen a esa área y que por lo tanto, las propuestas de trabajo no son pertinentes para ser aplicadas en sus espacios; al interior de un mismo nivel o vertiente educativa, se observa algo similar, los procesos de actualización de las asignaturas académicas se ven separados por los destinados a las actividades de desarrollo; lo mismo sucede con educación preescolar y especial, subestimando la posibilidad de intercambio de experiencias y fomentándose el aislamiento de los equipos de trabajo, en contraposición con la idea de globalidad de la educación básica, lo que se impide, a quienes participan en estos niveles y modalidades, conocer las formas de trabajo y organización, los contenidos, enfoques metodológicos y formas de evaluación que se ejercen en los distintos niveles educativos, imposibilitando la articulación.

Otro factor que ha sido afectado por la falta de una comunicación y organización adecuada es el de la selección y formación de asesores, toda vez que quienes participan en estos procesos son las propias autoridades educativas, sin considerar los criterios académicos que subyacen a la propuesta del programa para TGA y CEA, por ejemplo, la selección de coordinadores de grupo se hace invitando a participar a quienes demuestran disposición o son "amigos" de los supervisores, por imposición, compromiso o compañerismo, sin tomar en cuenta elementos importantes como el perfil de formación, el liderazgo o las características personales de los sujetos seleccionados; en CNA la situación es similar los asesores en los centros de maestros no pasan por un periodo de capacitación previa ni se consideran criterios pedagógico serios que avalen la posibilidad de participación en estas áreas.

Con respecto a los procesos de sistematización e indagación, que posibilitarían una adecuada articulación entre los procesos de evaluación y planeación, se reconoce que no ha existido, a la fecha, una reflexión sobre las formas de recuperación de resultados y el desarrollo de los procesos.

Las actividades de seguimiento y evaluación se limitan a la aplicación de encuestas y, en el mejor de los casos, a observaciones del trabajo de asesoría o durante el desarrollo de los cursos y talleres.

Los procesos de diagnóstico se dan de manera parcializada; en los CEA, por ejemplo, se parte de la visión de quien diseña el curso, de la percepción que este tiene con respecto a las necesidades de actualización de los docentes y con base en el propio dominio de los contenidos que se proponen, con el riesgo, siempre latente, de partir de falsos supuestos con respecto a los saberes previos, que los profesores y profesoras tienen, sobre el tópico a abordar.

En los CNA, las asesorías se planifican en función de lo prescrito en las guías de estudio y los manuales del asesor pocas veces se toma en cuenta los resultados de los exámenes, el interés y expectativas de los maestros o la exploración de las experiencias de trabajo en el aula que los asesorados tienen al abordar los temas que en el curso se proponen, los TGA se desarrollan también de manera estandarizada, siguiendo al pie de la letra las actividades propuestas en la guía, las actividades de planeación previas al desarrollo de las sesiones de trabajo se limitan a ponderar las posibilidades del trabajo bajo la modalidad del taller, sin profundizar en las implicaciones que el tratamiento de los temas tienen para el trabajo docente, mucho menos se parte de diagnósticos o de la exploración de las experiencias de los docentes, desvirtuando el propósito de este programa de estudios para socializar los conocimientos, estrategias metodológicas y posibilidades de aplicación de las propuesta vertidas en los materiales de apoyo docente editados por la SEP.

En los talleres y cursos breves programados por los Centros de Maestros, se parte, de la petición de los docentes del área de influencia de organizar una actividad de actualización en torno a un tema de su interés, sin valorar si verdaderamente lo que piden los docentes es lo que se necesita para mejorar el trabajo en el aula.

La falta de una visión de conjunto y el excesivo énfasis en el terreno administrativo ha fomentado que la planeación de las acciones se realice a manera de una descripción programada de las actividades recurrentes que deben hacerse para operar los diferentes programas de estudio del ProNAP, sin ponderar el análisis crítico y reflexivo que debe hacerse sobre los fundamentos epistémicos que subyacen a los procesos de formación de docentes, lo anterior es consecuencia de continuar con aquella práctica añeja de adoptar alternativas propuestas en otras latitudes, que surgen como producto de experiencias y condiciones de contextos diferentes y, aunque estén encaminadas a la solución de problemas similares o a retos comunes como es el de mejorar la calidad educativa, los procesos de incorporación en cada caso son diferentes, además de que al momento, todavía, no se dispone de información que dé cuenta de que la puesta en marcha de dichas alternativas esté dando los resultados esperados.

En concordancia con los planteamientos hechos por algunos autores, mencionados en la parte de antecedentes del presente estudio, que han revisado el tema de la formación docente, se manifiesta que es un ámbito ideologizado, sobre manera, debido a que opera el supuesto de que enfrentando al profesor a cuestionamientos sobre su hacer y la responsabilidad que éste implica, se avanza en materia de formación, los contenidos que se trabajan en las actividades de actualización promueven, las más de las veces, elementos persuasivos que instrumentos de vinculación con la propia práctica.

En este sentido el problema de la formación de maestros se perfila más en la idea de "crear una mentalidad" o dotar de un bagaje de discursos que posibilitar la indagación acerca de la situación real de desempeño de la práctica docente.

La "identidad magisterial" o vocacional de los maestros está relacionada directamente con su autovaloración y con la forma cómo perciben su actividad docente. En la encuesta aplicada a fin de valorar los motivos que los docentes tuvieron para incorporarse al servicio, destaca que en Secundarias Técnicas un mayor porcentaje de profesores, en comparación con otros niveles educativos, manifiesta haber ingresado al magisterio por casualidad, por falta de orientación o por carecer de un proyecto de vida. Además, sobre todo en el caso de las mujeres, se alude haberse incorporado a la actividad de maestra por ser un trabajo que permite combinar el tiempo en otras actividades, sobre todo con las labores del hogar, esto se manifiesta en todos los niveles

educativos. En este aspecto es importante destacar que es en educación preescolar en donde se ha identificado un mayor compromiso para con la profesión, las educadoras manifiestan actitud de servicio y compromiso social, valorándose como agentes importantes en el desarrollo de los niños que atienden.

El origen de los docentes de Quintana Roo es otro dato significativo, el cual se hace más relevante en Playa del Carmen, y sobre todo en las zonas conurbanas. El observar que menos del 4% son quintanarroenses no es más que el resultado, también, de haber adoptado, en su momento, por parte del Estado, la política educativa de expansionismo del servicio, que por la densidad de la población existente en la periferia de Cancún ocasionó la demanda de mentores y profesionistas que atendieran la infraestructura instalada y la demanda educativa. Esta situación trae consigo el hecho de que durante los tiempos en los que se supone los docentes pueden participar en los procesos de actualización, como son los periodos vacacionales, recesos escolares e incluso los fines de semana, éstos prefieran dirigirse a su lugar de origen para estar con sus familias y/o atender asuntos particulares.

El tiempo de permanencia que los docentes tienen en el servicio es otro factor que no hay que soslayar. El grueso de la población tiene más de tres años de antigüedad en el servicio, de la cual una mínima parte alcanza los 25 años, esto necesariamente conlleva a la reflexión de que las expectativas de permanencia cada vez son mayores, por su lejanía a la jubilación. Y aunque es el interés de cualquiera retirarse del servicio con el mayor número de prestaciones y con una pensión holgada, se sabe que la participación en los procesos de actualización no garantiza estos hechos, motivo por el cual prefieren no incorporarse. De ahí que es importante que la formación permanente de los profesores en servicio se debe pensar con propuestas diferenciadas de acuerdo a las posibilidades de permanencia, considerando planes de corto, mediano y largo plazos.

El análisis de los resultados y la articulación de los diferentes indicadores, como: accesibilidad; medio de transporte, tiempo de traslado, número de plazas, número de planteles, compromisos manuales, atención a los hijos, ingresos suficientes, realización de otras actividades, como trabajos extras, estudios de grado académico, entre otros aspectos, son elementos, como lo muestran los resultados de las encuestas, que tienen que ver más con la realidad del docente que con la idea de "resistencia" que se ha forjado en el ámbito de quienes asumen, de una u otra manera la responsabilidad de la puesta en marcha de los programas de formación permanente. Datos que manifiestan este hecho se pueden observar en los resultados de los Exámenes Nacionales de Acreditación (ENA), donde se demuestra que el 100% de los profesores que acreditan su examen, alrededor de la mitad estudió por su cuenta y muchos de ellos ni siquiera siguieron un estudio sistemático. Definitivamente no se puede generalizar la existencia de esa resistencia.

Contrario a lo anterior, en algunos momentos, se ha argumentado que la falta de participación en los procesos de formación se debe a que la permanencia en el servicio es de carácter transitorio o no tiene efectos directos en la posibilidad de promoción en carrera magisterial, y por ende el mejoramiento de sus ingresos.

Al respecto, nuevamente, los resultados permiten establecer argumentos contrarios. Más del 35% de los maestros encuestados están incorporados en carrera magisterial, y el resto, por lo menos, la cuarta parte está en "tránsito". Lo que significa que para mantener su permanencia en carrera magisterial o tener la posibilidad de promoción requiere necesariamente de su participación en los procesos de actualización.

El otro aspecto que se vincula con los expuestos se refiere a que la mayoría manifiesta que sus percepciones salariales le son insuficientes para satisfacer sus gastos fijos, y que si bien, muchos de ellos buscan la manera de compensar esta deficiencia sumando sus ingresos con los familiares o buscando entradas extras, es obvio que si sus percepciones se vieran mejoradas por su incorporación o promoción en carrera magisterial dicha posibilidad no se desdía.

Definitivamente, después de exponer algunos de los elementos encontrados a través del estudio de los resultados de la intervención, no se puede generalizar la existencia de esa supuesta resistencia, señalada reiteradamente, manifestada por los maestros y maestras para incorporarse en los procesos de actualización, capacitación y superación. Más bien se debe de ver este fenómeno, por un lado, en función de la disponibilidad para participar en los procesos de formación, partiendo del docente y su circunstancia, concebida ésta con los elementos que se han descrito arriba.

Por otro lado, la falta de una oferta de actualización institucional que no ha cumplido el compromiso asumido, y el no atender primero la diversidad que se tiene en cuanto al grado académico son factores de mayor peso, incluso, que la propia disponibilidad de los docentes para participar en los procesos de formación permanente.

Por lo que respecta a la formación inicial o formación profesional básica, se encuentra una heterogeneidad entre los docentes, los resultados lo reflejan: el 50% y 33% cuentan con Normal Básica, el 30% de la segunda muestra tiene Normal Superior, el 8% tiene nivel de licenciatura y el 25% una formación no docente.

La heterogeneidad manifiesta pone énfasis en la posibilidad de un desempeño irregular de los docentes ante la demanda de su función, aún más si destacamos que el porcentaje de aquellos que cuentan con licenciatura no han terminado sus estudios o bien no han logrado titularse,

paradójicamente la mayoría de los no titulados o con estudios inconclusos son aquellos que han cursado estudios relacionados con la docencia, lo que refleja una inconsistencia del propio sistema educativo, que no ha sido capaz de lograr una formación inicial adecuada para satisfacer su propia demanda.

La situación descrita pone de manifiesto la necesidad de hacer un alto en el camino, revisar el hacer y el quehacer, y generar una propuesta de trabajo que privilegie el ámbito académico, con fundamentos y criterios pedagógicos que permitan dar mayor solidez a los programas de actualización, capacitación y superación docente.

La posibilidad de plantear una visión de futuro, se da a través de la planeación prospectiva. Hablar del futuro es discurrir sobre una abstracción. El futuro, como tal, concreto palpable, no existe en el aquí y en el ahora. Sólo puede ser concebible por la imaginación, gracias a la extraordinaria capacidad humana de creación intelectual, de visualizar lo abstracto y, más aún, de visualizar multiplicidad de futuros posibles, deseables, temibles, etcétera; lo cual está muy encima de las concepciones de un futuro único, totalmente predeterminado, cerrado e imposibilitado de ser diferente.

En tanto se acepte que el futuro no está predeterminado, al menos del todo, se pueden crear, develar, descubrir, diseñar y hasta construir futuros más convenientes, más factibles y más deseables. De ahí la consideración de utilizar como instrumento estratégico a la Planeación prospectiva, considerando una perspectiva holística, que desde un enfoque sistemático permita definir el aquí y la vinculación entre la formación y el desempeño profesional del docente y su sensibilización a la problemática nacional y a las múltiples necesidades de la sociedad en general. La propuesta planteada se apoya sobre dos premisas básicas: el futuro a largo plazo que se conforma tanto por los elementos de continuidad de las tendencias pasadas, como por las discontinuidades futuras, al igual que por la consideración de que no son las partes las que determinan el todo, sino que es el todo el que habrá de determinar cada una de las partes.

Alternativas (¿hacia dónde ir?), (¿por dónde conviene ir?), (¿cómo? ¿con qué? Y ¿con quién?).

El diseño de la propuesta considera el establecimiento del diagnóstico de la situación que guarda ProNAP, y de la caracterización del perfil de formación de los docentes, así la estructura metodológica de la propuesta se caracteriza por transitar del largo hacia el corto plazo sobre la formación permanente del docente.

El compromiso se centra en la búsqueda de nuevos paradigmas "modelos" de calidad profesional del docente, de sus métodos y de su desempeño profesional, asociándolos con las respuestas

necesarias a la búsqueda de intelectuales polivalentes, de sujetos capaces de construir sus propios procesos de formación, de los investigadores y del amplio dominio de las nuevas tecnologías; como parte de ello se enfatiza la importancia que reviste la vinculación entre la formación y el desempeño profesional del docente y su sensibilización a la problemática nacional y a las múltiples necesidades de la sociedad en general.

Deberán definirse múltiples opciones en cuanto al programa de formación permanente para los docentes, que sean flexibles pero congruentes con los requerimientos emanados de la acreditación y evaluación; estas opciones deberán promover la creación de una conciencia y de una identidad regional, estatal, nacional, aunadas a la vinculación con el contexto internacional; los docentes deberán formarse mediante propuestas multi e interdisciplinarias y finalmente, deberá impulsarse el desarrollo de las modalidades de la educación a distancia y abierta para la formación docente, combinándolas con actividades de tipo presencial y de vinculación laboral y social.

Lograr lo anterior implica, la participación, no de un Centro de Maestros o una Escuela Normal, no de alguna Unidad de la UPN o de un CAM, requiere de una visión holística por parte de la Dirección de Formación, y Actualización y Superación Docente con una actitud decidida y propositiva y una visión participativa por parte de todos los involucrados.

EL PARADIGMA

La visión actual sobre los procesos formativos prioriza el aprendizaje sobre la enseñanza, centrándose, por lo tanto en el aprendizaje interactivo, crítico y colaborativo. Este paradigma concibe a la educación como práctica de la libertad y como formadora para la competencia, la paz, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad y el respeto.

Ante este ideal, se contempla claramente el reto que tendrán que sortear los equipos de coordinación de los Centros de Maestros, las escuelas formadoras de docentes y los equipos técnicos de los diferentes niveles educativos, al realizar la ineludible tarea de promover la formación de "docentes íntegros", que si bien dominen niveles crecientes de competencia en el campo del conocimiento, también estén formados en lo humanístico, lo ético, lo político, lo participativo, lo colaborativo y lo transformador de su compromiso social.

No se puede hablar de calidad educativa si no hay calidad personal, congruencia entre lo que se dice y se hace.

Esta propuesta está determinada en función de las partidas presupuestales y de las políticas educativas que han de ser lo suficientemente sólidas para argumentar la erogación en programas de actualización, que tienen que ver, en el momento de su implementación, con una serie de factores, como son: la infraestructura, el equipamiento, los materiales; el diseño de programas y contenidos congruentes al modelo educativo, así como la posibilidad de que sean aceptados por sus destinatarios; la organización y preparación de los responsables de llevar a cabo dichas acciones; la concertación de las autoridades educativas y representaciones sindicales para mantener el equilibrio de la inminente movilización social-laboral que trae como consecuencia su implementación entre otros.

No se pretende introducir ideas originales de análisis, ni mucho menos ser audaces en la presentación de posibles soluciones, más bien se pondera la necesidad de realizar un esfuerzo de coherencia sintética.

Los propósitos que marcan el rumbo de la propuesta se basan en la idea principal de consolidar la presencia de las instituciones formadoras de docentes como espacios de actualización y apoyo a la práctica docente de las maestras y los maestros de educación básica "media básica".

El fin último sería consolidar la organización y funcionamiento del Sistema Estatal de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Docente como un sistema abierto, desde una perspectiva

naturalista y holística, a través de la articulación de los programas de estudio con relación a los recursos disponibles, la demanda potencial y los procedimientos de trabajo, para lograr, mediante una tarea de conjunto y unidad, que quienes han decidido desenvolverse en el campo de la docencia se apropien de los procesos de actualización como parte de su proyecto de vida.

Una propuesta de formación que implica una metodología de intervención-participación, conlleva a la aplicación de un método de análisis de la práctica docente que parte desde seis dimensiones (Fierro, Cecilia): la personal, la interpersonal, la institucional, la pedagógica, la social y la valoral.

En virtud de que el enfoque humanista, que se adopta en la propuesta, procura una adecuada comprensión de las diversas relaciones involucradas en la docencia-como medio para promover cambios que coadyuven a realizar un conjunto de objetivos personales y transparentes-la eficacia de los programas que en el se basan debe estar centrada en indicadores de la calidad de vida del maestro-tanto en lo personal como en el ambiente escolar.

Independientemente del camino que se siga al caracterizar las prácticas docentes que se consideran eficaces, no puede esperarse que los cambios propuestos fueran asumidos por los maestros espontáneamente. Ni siquiera lo serán si sólo se intenta difundir los cambios a través de sistemas convencionales de capacitación y actualización docente. Es ineludible que las prácticas de los docentes sólo se acercarán a las pautas deseables si se instrumenta un conjunto de políticas sistemáticamente articuladas entre sí, y si éstas son implementadas a partir de enfoques estratégicos..

Hasta el momento las evidencias muestran un compromiso por parte de autoridades para llevar a efecto las metas planteadas en torno a la profesionalización de los docentes, en el caso de la administración estatal se percibe disposición para apoyar las acciones encaminadas al cumplimiento de los objetivos, muestran un grado de madurez y compromiso, generado de la experiencia adquirida en la operación de las diferentes acciones en torno a la formación de docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Isafas. (2000). La Educación Básica en México. Vol. 1. México; Noriega/Limusa.
- v Álvarez Isafas. (2000). La Educación Básica en México, Vol. 2. México; Noriega/Limusa.
- v Ander-Egg, Ezequiel (1976). Técnicas de investigación social, Argentina; De Humanitas.
- v Anzaldúa Arce, Raúl. (1996). Los Imaginarios de la formación docente. Pedagogía, Vol. 11, num. 9, Invierno. (México). UPN
- v Calvo , Romero J (coods) y D. Sandoval. 1991 Docentes de los niveles básico y normal, en sujetos de la educación y formación docente.
- v Calvo Pontón, Beatriz, et. al. (1994). Memoria sobre el seminario de análisis sobre política educativa nacional; Educación, fin de siglo. ¿Quiénes son los maestros mexicanos?. México; SNTE.
- v Camacho Trujillo, María Eréndira. (1998). La función docente desde cuatro teorías de la educación. Pedagogía, Vol. 14, num. 2. (México).UPN.
- v Castillejo, J.L. y Colom, A. J. (1987). Pedagogía Sistemica, España. Ediciones CEAC.
- v Comisión Nacional SEP/SNTE (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México. SNTE.
- v Comisión Nacional SEP/SNTE de Carrera Magisterial (1998). Lineamientos Generales de Carrera Magisterial. México. SEP/SNTE.
- v Chehaybar y Kuri, Edith. (coord.). Hacia el futuro de la formación docente en Educación Superior. Estudio comparativo y prospectivo. México. CESU/UNAM/Plaza y Valdés Editores.
- v Ducoing P. y Landesmann , M.(coords), (1996). Serie: La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- v Ducoing, Patricia, et. al. (1993). Estados del conocimiento; Formación de docentes y profesionales de la educación. 2º Congreso de Investigación Educativa. Cuaderno 4. México; SNTE.
- v Educación y Cambio, A.C. (1993). Cero en Conducta. La formación de Maestros. Año 8. No. 33-34. Mayo. (México). Educación y cambio, A.C.
- v Ejecutivo Federal (1995). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México. Poder Ejecutivo Federal/SEP.
- v Espinosa, ángel R., Mata G., Verónica, et. al. (1999). El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas. Lucerna, Diógenis, México.
- v Ferry, Gilles. (1997). Pedagogía de la Formación. Formación de formadores. Serie los documentos No.6 Argentina. Universidad de Buenos Aires/ed. Novedades Educativas.

- v Fierro, Cecilia. et. al. (1995). Mas allá del salón de clases. Centro de Estudios Educativos, A.C. México.
- v García Sipido, María José (coord.) (1996). La formación continuada del profesorado de ciencias en Iberoamérica; Nivel Medio. España. OEI/Ministerio de Educación y Cultura/IBERCIMA.
- v Grzegorzczak, Andrzej (1987). Hacia una síntesis metodológica del conocimiento. México; UNAM.
- v Ibarrola, María de y Silva, Gilberto. Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México. 1995. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol. XXVI, No.2. pp.13-69. México.
- v Imbernón, Francisco. (1994). La formación del Profesorado. Barcelona/Buenos Aires/México. Paidós.
- v Lara Rosano, Felipe (1990). Metodología para la Planeación de sistemas: un enfoque prospectivo. Cuaderno de Planeación universitaria 3ª. Época año 4, Núm.2. Mayo. (México). UNAM.
- v Maerk, Johannes y Cabrolìè, Magali. (coord.) (1999). ¿Existe una epistemología Latinoamericana?. México, Universidad de Quintana Roo/Plaza y Valdés.
- v Martínez Romo, Sergio y Navarro Leal, Marco A. (compiladores.) (1990). Antología de Planeación educativa. Cuaderno de Planeación universitaria 3ª. Época-año 3, Núm. 1, Abril. (México). UNAM.
- v Morales Moisés, Lucía M. (1993). El rol de la dimensión política en la formación continúa. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. 23, No.3. (México). CEE.
- v Morán Oviedo, Porfirio. (1997). La docencia como actividad profesional. México. 3ª. Ed. Gemika.
- v Narváez, Adriana Edith y Mota, Sandra Laura. (1997). El "cómo" de la interdisciplina. Colección respuestas educativas. Serie EGB Polimodal. Argentina. Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- v Organización de Estados Americanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (1998). Encuentro Internacional sobre formación de profesores de Educación Básica; Una educación con calidad y equidad. España/México; OEI.
- v Padua, Jorge. (1982). Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. México ; FCE/Colegio de México.
- v Pérez Álvarez, Sergio (s/f). Cuatro cuestiones actuales de la investigación educativa. Argentina; Ed. Braga.
- v Piña Osorio, Juan Manuel (1997). El docente como particular entero. Pedagogía. Tercera época. Vol. 12. núm. 10. Primavera. (México). UPN.
- v Reyes Esparza, Ramiro y Zúñiga Rodríguez, Rosa. Ma. (1995). Diagnóstico del subsistema de educación inicial. México. SNTE.

- v Salas S., Raúl. (1998). Un proyecto de Educación Holística. Rev. Innovación Educativa. No. 8., Chile, pp 71-82.
- v Sandoval, Etefvina, 1991. Para conocer a los maestros de escuela secundaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXVI, No. 2 pp. 111-137, México.
- v Secretaría de Educación Pública (1993). Ley General de Educación. México. Poder Ejecutivo Federal/SEP.
- v Secretaría de Educación Pública (1994). Reglamento interior de la secretaria de Educación Pública, México. SEP.
- v Secretaría de Educación Pública (1996). Lineamientos Generales para el Establecimiento y Operación del proNAP en las Entidades Federativas, México. SEP/ Subsecretaría de Educación Elemental.
- v Secretaría de Educación pública (1999). Perfil de la Educación en México, México; SEP.
- v Secretaría de Educación pública (s/f). Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización permanente de maestros en México. Documento de trabajo, Versión Núm. 1, México. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- v Secretaría de Educación Pública. (1996). Programa de desarrollo educativo 1995-2000, México.
- v Secretaría de Educación Pública. CONALTE. Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación. No. 54, diciembre de 1998.
- v SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del proNAP en las Entidades Federativas, México, 1996.
- v Servicios Educativos Integrados al Estado de México (1998). Programa de Desarrollo Institucional 1996-2000. 2ª. ED. Estado De México. SEIEM.
- v SNTE, Segundo Congreso Nacional de Educación. Educar para la democracia y el respeto a la diversidad: compromiso de SNTE. México. Noviembre de 1997.
- v Tudesco, Juan Carlos, Fortalecimiento del rol de los docentes: Balance de las discusiones de la 45ª Conferencia Internacional de Educación. En Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación 7ª época, Volumen XXI, numero 54, México, diciembre de 1998.
- v Tirzo Gómez, Jorge. (1998). Las escuelas normales en México: De la Unidad Nacional del siglo XIX al compromiso de la diversidad a finales del siglo XX. Pedagogía. Vol. 13, núm., 1, Primavera. (México). UPN.

ANEXOS

INSTRUMENTOS

CUESTIONARIO PRIMER PROCEDIMIENTO

ESTIMADO MAESTRO (A)

La necesidad de contar con información fidedigna y actualizada sobre sus necesidades de apoyo académico y estar en la posibilidad de diseñar proyectos o programas de capacitación, actualización o superación, para satisfacer sus demandas, le solicitamos responder a las preguntas que a continuación se detallan:

DATOS GENERALES

1. Edad _____ 2. Sexo _____ 3. Edo. Civil _____

2. ¿Está inscrito en carrera magisterial?

Vertiente _____

Nivel _____

5. Grado máximo de estudios:

Secundaria: _____ Bachillerato: _____ Normal Básica: _____ Licenciatura: _____
Maestría: _____ Doctorado: _____

Si es licenciatura indicar: Normal Superior _____ CAM _____ UPN _____ UNAM _____ IPN _____ UAM _____

Otra licenciatura en educación _____ Otra diferente a educación _____ Especificar _____

Estudios Incompletos _____ Pasante _____ Titulado _____

6. Anotar si cursa actualmente algún grado académico _____

SITUACIÓN LABORAL

7. Nivel educativo en que labora: Primaria _____ Secundaria _____

Sector/Zona _____

8. Función que se desempeña: Docencia _____ Directiva _____ Apoyo Tec. _____ Otra _____

9. Si trabaja en Secundaria frente a grupo, ¿Qué asignatura imparte con el mayor número de horas? _____

10. Número de años de servicio _____

EXPECTATIVAS PROFESIONALES

11. ¿A cuántos eventos de tipo académico ha asistido en los últimos años? (cursos, talleres, seminarios, congresos, etc.)

a) menos de 3 _____ b) de 3 a 5 _____ c) de 6 a 8 _____ d) más de 9 _____

12. ¿Cuántas horas semanales dedica Usted a su actualización? (asistir a eventos, bibliotecas, Centros de maestros, autodidactismo, etc.)

a) menos de 3 _____ b) de 3 a 5 _____ c) de 6 a 8 _____ d) más de 9 _____

13. ¿Qué tipo de actividades considera necesarias como apoyo a su práctica educativa? (abotonar los números del 1 al 5 de acuerdo a su preferencia).

Cursos _____ Talleres _____ Conferencias _____ Seminarios _____ Otros _____

14. Jerarquice de mayor a menor la temática específica que le interesa para su actualización. Anotar los números del 9 al 1 de acuerdo a sus necesidades.

- * Conocimiento e interpretación de planes y programas _____
- * Planeación didáctica _____
- * Evaluación del aprendizaje _____
- * Desarrollo del niño y del adolescente _____
- * Psicología del aprendizaje _____
- * Elaboración de materiales didácticos _____
- * Gestión educativa _____
- * Otros ¿Cuáles? _____

15. ¿Ha recibido en tiempo y forma las notificaciones para inscribirse a los Cursos Nacionales de Actualización?

16. ¿Está inscrito en alguno de los Cursos Nacionales de Actualización?

¿En Cuál? _____

17. Si su respuesta ha sido afirmativa señale el motivo por el cual se inscribió.

Desarrollo personal _____ Desarrollo profesional _____ Buscar puntuación _____

18. ¿Desea contar con asesoría para el desarrollo de las actividades contenidas en el paquete didáctico de los CNA?

19. ¿De que tiempo dispone para asistir a las asesorías?

Entre semana por la mañana _____ Por la tarde _____
Sábados por la mañana _____ Por la tarde _____

20. ¿Ha presentado Exámen Nacional de Acreditación a CNA durante alguna de las tres etapas pasadas?

En cuál?

21. ¿Lo ha acreditado?

COMENTARIOS ADICIONALES

Si desea tener atención personalizada favor de anotar sus datos de identificación:

NOMBRE: _____

DOMICILIO: _____

TELÉFONO: _____ FAX: _____ e-mail: _____

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

CUESTIONARIO SEGUNDO PROCEDIMIENTO

ESTIMADO PROFESOR: El presente cuestionario, como parte de un proyecto de investigación que se lleva al cabo en Playa del Carmen, tiene el objetivo de recuperar información básica sobre el perfil de formación de los involucrados en la docencia en la educación media básica, el propósito central es el de conocer quiénes somos los maestros de secundaria con la finalidad de proponer alternativas para el diseño de actividades dirigidas a la actualización y superación de los docentes en nuestra entidad.

Agradeceremos su colaboración al contestar las preguntas con la mayor veracidad posible, asegurándole que los datos obtenidos son de carácter confidencial y sólo serán utilizados para los fines de la investigación mencionada.

Instrucciones: Marque con una **X** los recuadros correspondientes y/o complete los datos que se piden en los casos que así sea requerido.

DATOS GENERALES

- | | | | |
|--|--------------------------|-----------------------------------|----------------|
| 1. Edad | 2. Género | 3. Entidad federativa donde nació | |
| Años | Masculino/Femenino | | |
| 4. Entidad Federativa y municipio donde radica actualmente | | | |
| 5. Entidad federativa y municipio donde labora actualmente | | | |
| 6. Estado Civil | Soltero (a)
Casado(a) | Unión Libre
Viudo (a) | Divorciado (a) |

SITUACIÓN LABORAL

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------|--------------------------|
| 7. Subsistema (s) a que pertenece: | Federalizado | Estatal | |
| 8. Dependencia: | Oficial | Particular | |
| 9. Nivel o niveles educativos: | Secundaria Técnica | Secundaria General | |
| 10. ¿En cuántos planteles o centros de trabajo labora? | | | |
| 11. Núm. de Plazas de base | Núm. de Plazas Interinas | | |
| 12. Categorías: | Docente frente a grupo | Directivo | Apoyo Técnico Pedagógico |

13. Número de plazas incorporadas a carrera magisterial:

Nivel:	A	En proceso de Incorporación	No participa
	B		
	C		
	D		
	E		

SOLVENCIA

14. El salario que percibe permite solventar sus gastos fijos mensuales

- a) holgadamente
- b) suficientemente con margen de ahorro
- c) insuficientemente sin adquirir compromisos crediticios
- c) suficientemente sin margen de ahorro
- e) insuficientemente y adquiriendo compromisos crediticios

15. Si el salario que actualmente percibe no le permite solventar sus gastos fijos mensuales de qué manera obtiene ingresos adicionales (de no ser su caso pase a la siguiente pregunta).

- | | |
|---|---|
| a) Recibe pensión | b) Recibe apoyo económico de otra persona |
| c) Comparte los gastos con otras personas | d) Desempeña otro trabajo |

16. A cuanto asciende su ingreso familiar mensual.

Menos de 5,000	entre 5,000 y 8,000	entre 8000 y 12, 000
Entre 12,000 y 18,000	entre 18,000 y 24,000	más de 24,000

17. Realiza una o varias actividades que le permitan tener ingresos económicos extras (si no lo hace pase al siguiente punto).

Comercio Establecido	Comercio esporádico o ambulante	Alquila u opera unidades de transporte	Invierte en valores divisas o metales (autos, casas, etc.)
----------------------	---------------------------------	--	--

Organiza tandas rifas o cajas de ahorro	Invierte en la cooperativa, organiza excursiones, quermeses, o promueve la venta de material didáctico
---	--

Produce material didáctico, Libros de texto, cuadernos de Trabajo y/o prácticas de taller o laboratorio	Escribe artículos, ensayos o reportajes para algún periódico o revista
---	--

Trabaja como profesionista libre	Trabaja en la iniciativa privada
----------------------------------	----------------------------------

Trabaja en oficinas de gobierno

18. si en su hogar existen personas que requieren ser asistidas por usted, menciónelas de acuerdo a los datos requeridos en el siguiente cuadro (de no ser su caso pase al siguiente punto).

PARENTESCO	SEXO	EDAD	MOTIVO DE LA ASISTENCIA

19. De acuerdo a sus condiciones de vida actual ¿requiere del apoyo asistencial de alguna institución o persona para realizar sus actividades cotidianas? Si es así mencione el nombre de la institución o la función que desempeña la persona que lo asiste y describa brevemente en que consiste el apoyo que recibe y la frecuencia del mismo (de no ser su caso pase al siguiente punto).

20. La forma habitual en que se traslada de su casa a su trabajo es:

Caminando Transporte colectivo taxi bicicleta motocicleta automóvil

21. Tiempo de traslado de su domicilio al trabajo:

menos de una hora entre una y dos horas mas de dos horas

FORMACIÓN

22. Secundaria inconclusa

Secundaria terminada

Bachillerato inconcluso

Bachillerato terminado

Nivelación Pedagógica

Normal Básica Inconclusa

Plan de 3 años

cuatro años

cinco años

Normal Básica terminada

Plan de 3 años

cuatro años

cinco años

23. Normal Superior

inconclusa

terminada

título

Licenciatura en Normal

inconclusa

terminada

título

Lic. En UPN

inconclusa

terminada

título

Lic. En Inst. de Educ. Sup.

inconclusa

terminada

título

Si su último nivel académico es de licenciatura mencione en que institución, lugar y facultad realizó o realiza sus estudios.

24. Estudios de Maestría

inconclusa

terminada

título

Estudios de Doctorado Inconcluso

terminado

título

Si su ultimo nivel académico es de postgrado mencione en que institución, lugar y facultad realizó o realiza sus estudios y sobre que tema trata su investigación.

25. Enuncie de uno a tres motivos por los cuales decidió dedicarse a la docencia:

26. ¿Ha cursado algún diplomado? Si No ¿Cuál? _____

¿Dónde? _____ ¿Cuándo? _____

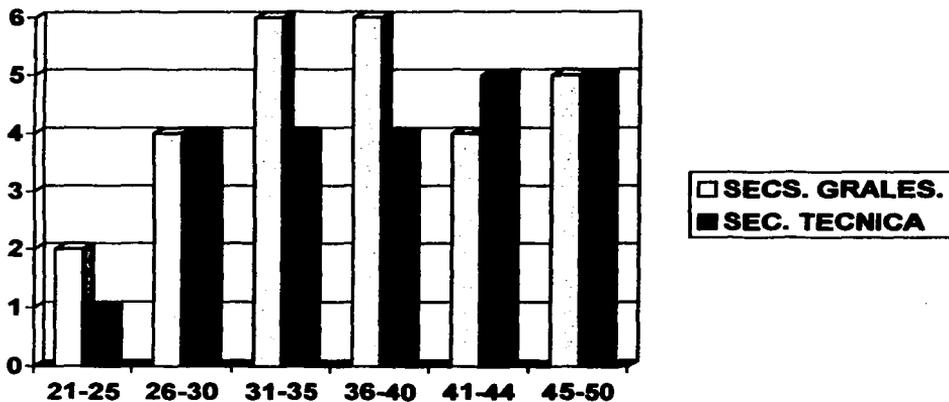
27. ¿Ha cursado alguna especialidad? Si No ¿Cuál? _____

¿Dónde? _____ ¿Cuándo? _____

GRAFICAS

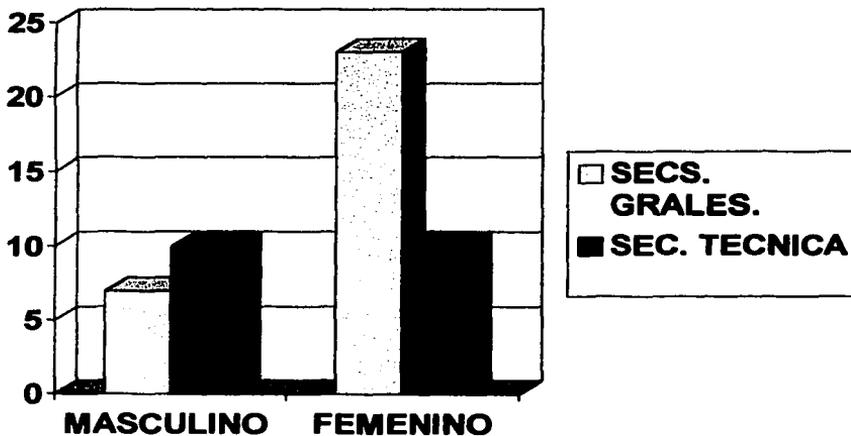
**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

GRAFICA A-1 EDAD



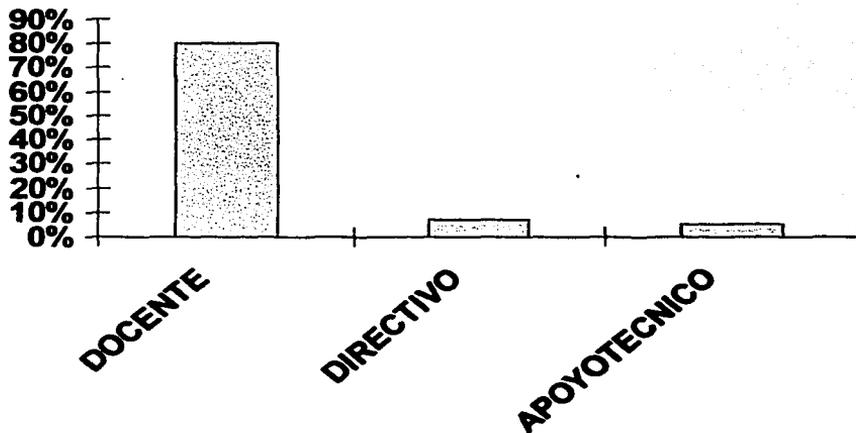
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

GRAFICA A-2 GENERO



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

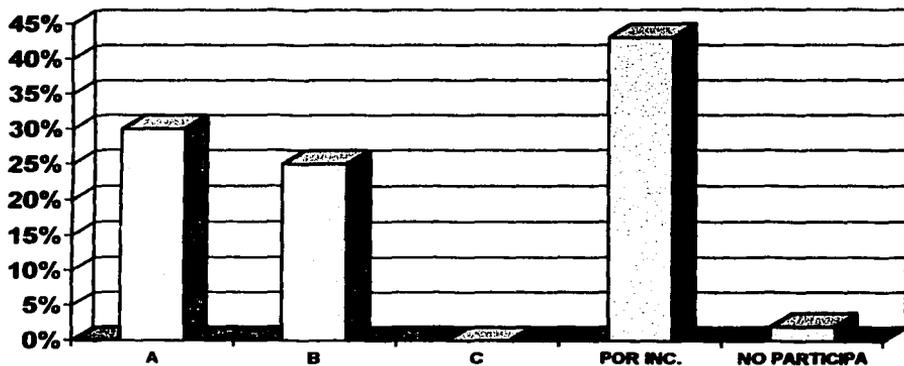
A-3 CATEGORIA LABORAL



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

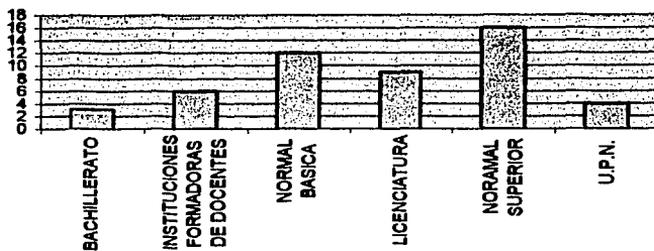
A-4 SITUACION LABORAL

CARRERA MAGISTERIAL

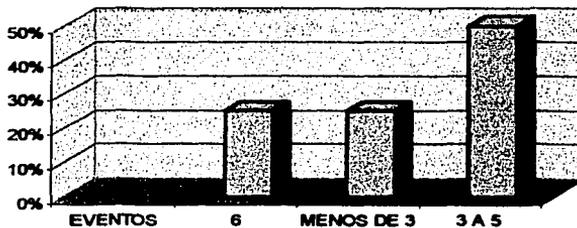


TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A-5 FORMACION PROFESIONAL

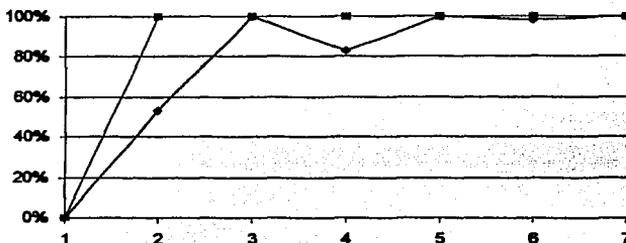


A-6 PARTICIPACION A EVENTOS DE ACTUALIZACION ANUALES

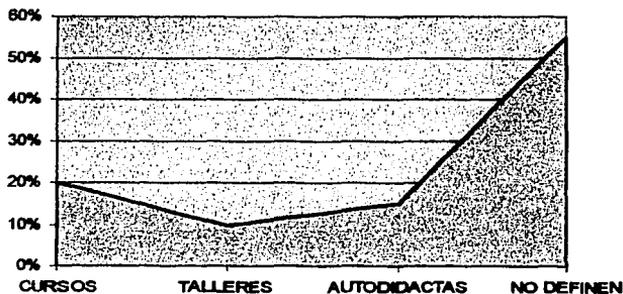


**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

A-7 HORAS DE ESTUDIO DE LOS DOCENTES

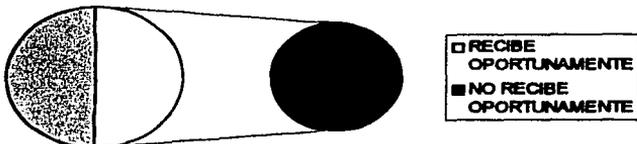


A-8 PROGRAMAS DE ACTUALIZACION

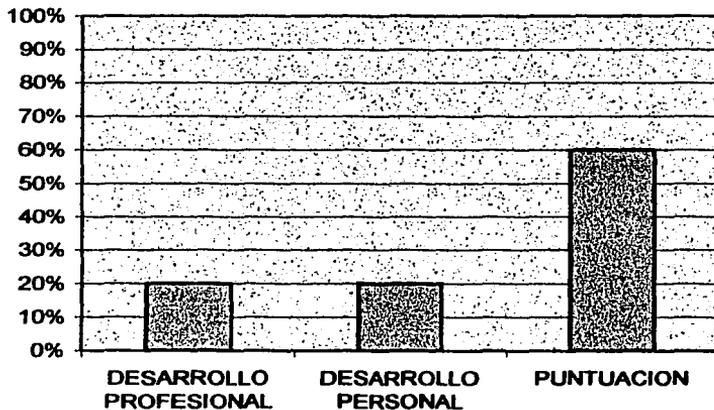


**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

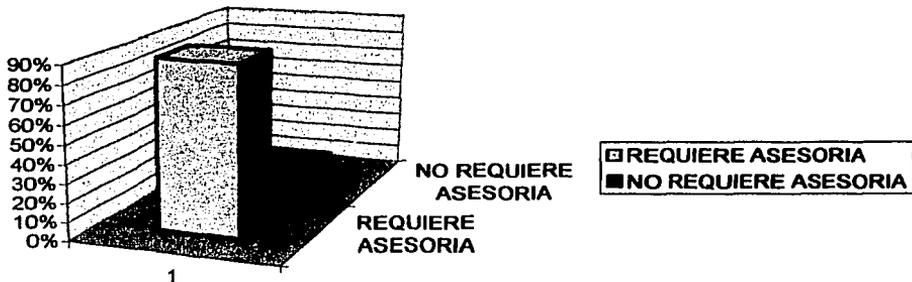
A-9 DIFUSION DE PROGRAMAS DE ESTUDIO



A-10 EXPECTATIVAS DE LOS CURSOS NACIONALES DE ACTUALIZACION

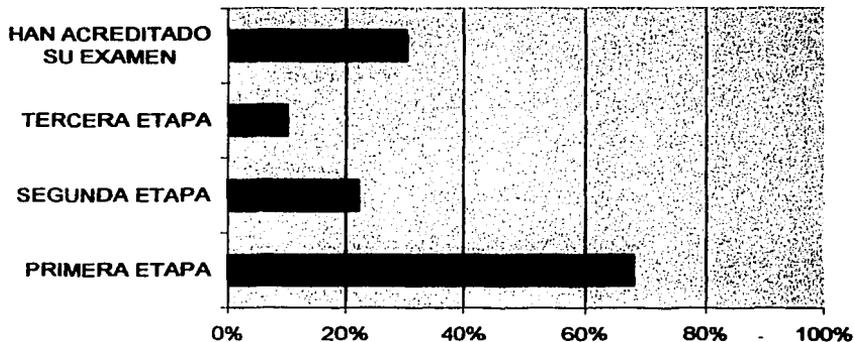


A-11 NECESIDAD DE ASESORIA DE LOS C.N.A.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

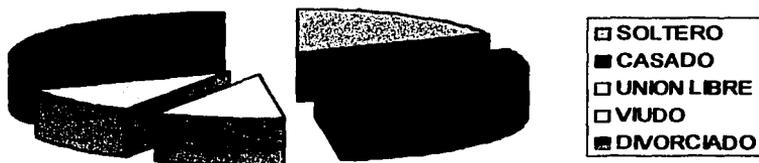
A-12 ACREDITACION DE EXAMEN DE LOS CNA



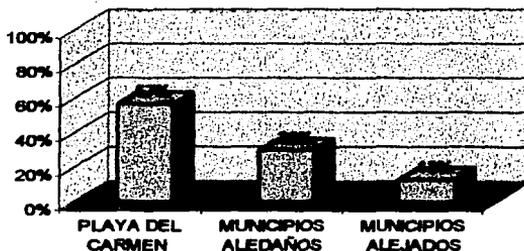
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

B-1 ESTADO CIVIL

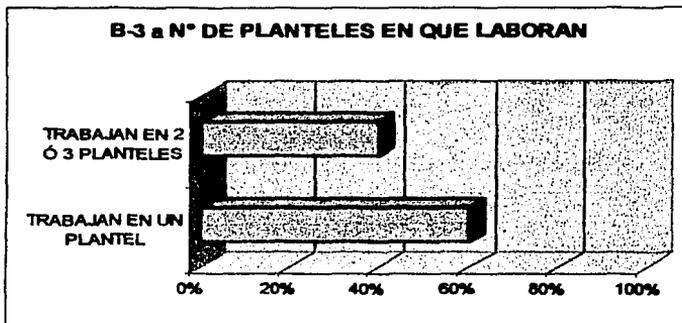


B-2 PORCENTAJE DE DOCENTES-RADICACIÓN



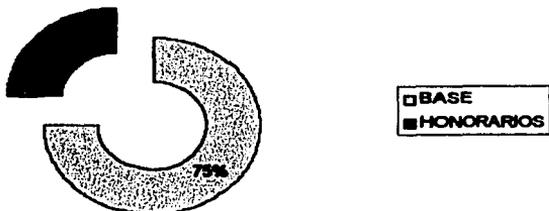
TESIS CON
BARRA DE ORIGEN

B-3 a N° DE PLANTELES EN QUE LABORAN

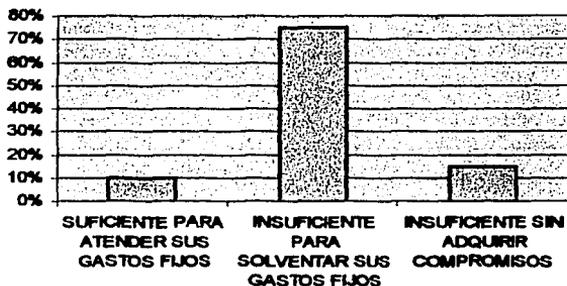


**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

B-3 b TIPO DE PLAZAS

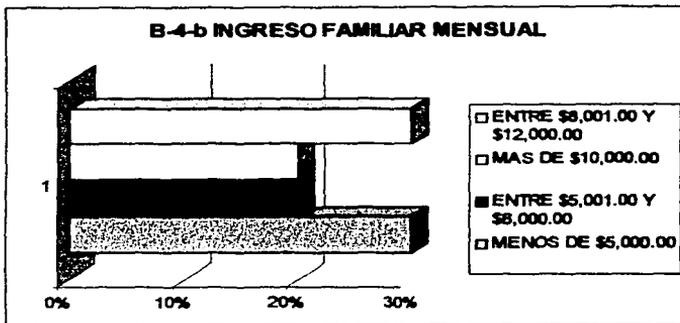


B-4-a SOLVENCIA

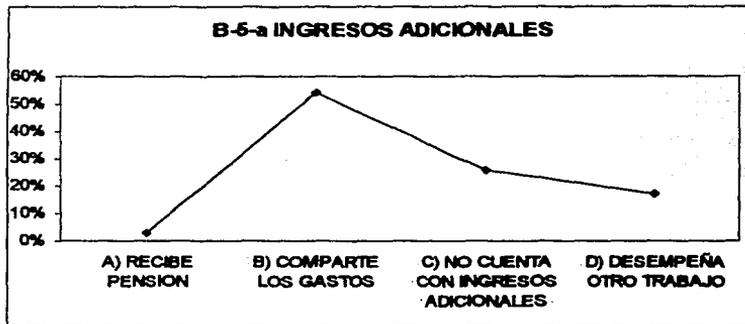


**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

B-4-b INGRESO FAMILIAR MENSUAL

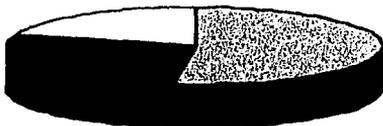


B-5-a INGRESOS ADICIONALES



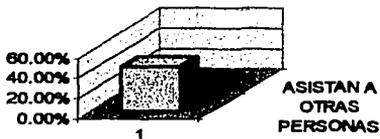
**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

B-5-b INGRESOS ECONOMICOS EXTRAS



- COMERCIO ESTABLECIDO
- PROFESION INDEPENDIENTE
- ORGANIZACIÓN DE TANDAS, RIFAS, ETC.

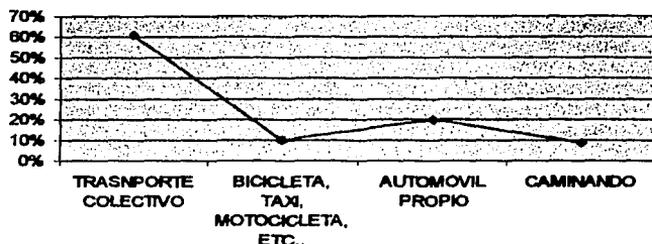
B-6 ASISTENCIA DE DOCENTES A OTRAS PERSONAS O NECESITAN SER ASISTIDOS



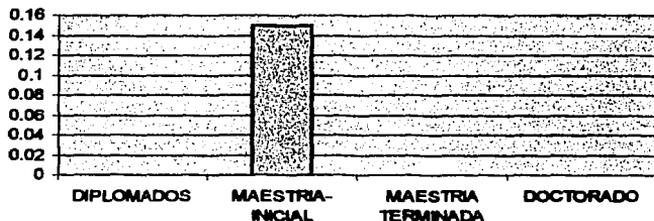
- ASISTAN A OTRAS PERSONAS
- REQUIEREN SER ASISTIDOS

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

B-7 MEDIO DE TRASLADO

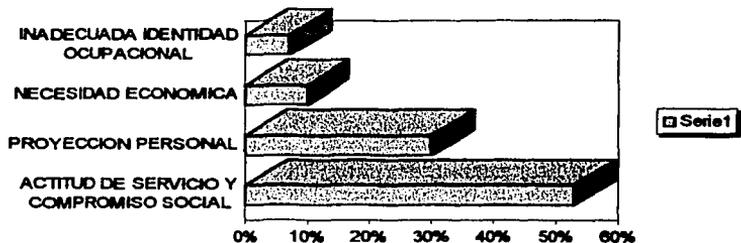


B-8 FORMACION PROFESIONAL SUPERIOR "POSTGRADO"



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

B-9 MOTIVOS DE INCORPORACION AL SERVICIO



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**