



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

“PROPUESTA TEÓRICO ALTERNATIVA DE ACTUALIZACIÓN
DOCENTE PARA PROFESORES EN EJERCICIO DE ESCUELA
SECUNDARIA TÉCNICA EN EL ESTADO DE MÉXICO”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

LIC. ARACELI CARRANZA CABALLERO



CD. UNIVERSITARIA, D. F.

MARZO 2007



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.

DEDICATORIA

Este trabajo ha llevado muchos años de mi vida, es testigo de algunas vicisitudes que en el camino se me han presentado y que hasta este momento he podido pasar algunas, con otras me he quedado; han sido una lección de vida dolorosa, pero al mismo tiempo invaluable.

Es por eso que ahora quiero expresarle mi cariño y agradecimiento a mi mamá, que si no hubiera sido por su amor y apoyo incondicional en un momento tan doloroso de mi vida, este trabajo no hubiera sido concluido. Asimismo este trabajo está dedicado a mi hermana Cynthia quien también me ha apoyado como sólo ella suele hacerlo, a mi sobrino Yonathan, quien a su corta edad entendió muy bien el dolor; a mi hermano Jorge quien en su desparpajo cotidiano me ha sostenido. También es fundamental darle las gracias a Jorge por acompañarme en este trance.

Quiero darle las gracias al Dr. Miguel Escobar Guerrero, quien depositó su confianza en mí y se solidarizó conmigo como sólo los verdaderos maestros saben hacerlo.

A mi Maestra Alicia Valdés Kilian, quien con sus comentarios me elevó el alma.

A Oscar quien no perdió oportunidad para recordarme que tenía un trabajo pendiente y que aún danzando había que terminarlo.

A mi amiga de siempre, Sonia que me prestó más que su computadora y a la que siempre querré.

A mi amiga Ana, quien siempre tiene la palabra precisa para reconfortarme, en momentos difíciles.

A mis compañeros maestros y maestras que día con día me aportan elementos para analizar mi propia práctica docente.

Y por supuesto que no podría olvidar al Profr. José Luis Aguilera y la Profra. Angelina Díaz Chávez, quienes me apoyaron incondicionalmente como compañeros laborales cuando más lo necesite.

A mis alumnos y a mis alumnas quienes con su espontaneidad y su ingenio han logrado provocarme para producir un trabajo como este y me han seducido para apasionarme por el oficio de maestra.

No podría dejar de mencionar a Paulo Freire, quien desde la primera vez que lo leí me planteo una forma diferente de educar.

Y por último a todos aquellos amigos y amigas que de alguna o de muchas maneras intervinieron para la realización de esta investigación.

A todos un abrazo sincero.

INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	5
 CAPÍTULO I ANTECEDENTES HISTÓRICO Y DOCUMENTOS NORMATIVOS	
 1.1 ANTECEDENTES GENERALES DE LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE, EN ESCUELAS SECUNDARIAS EN EL ESTADO DE MÉXICO	
1.1.1 El inicio de las escuelas secundarias técnicas en el Estado de México.....	13
1.1.2 Estructura de una estrategia de capacitación.....	14
1.1.3 Un nuevo enfoque del Instituto de Capacitación Magisterial.....	15
1.1.4 La DGETI (Dirección General de Educación Técnica Industrial) se convierte en DGEST (Dirección General de Educación Secundaria Técnica) y sus funciones.....	17
1.1.5 Surge la actualización docente. Objetivos y propuestas.....	18
 1.2 PERSPECTIVA DEL ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ANMEB-1992 Y EL PROGRAMA DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA 1989-1994	
1.2.1 Surgimiento de la Modernización Educativa y su contexto.....	20
1.2.2 Firma del ANMEB (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica).....	22
1.2.3 Propuestas y cambios en la estructura educativa del ANMEB.....	24
1.2.4 La necesidad de un sistema de formación de maestros.....	26
 1.3 PERSPECTIVA DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE DESDE EL PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO 1995-2000	
1.3.1 Fines, estrategias y acciones del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.....	29
1.3.2 Los tres propósitos fundamentales de la educación desde el programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.....	30
1.3.3 El docente como agente de vital importancia: necesidades.....	32
1.3.4 Soluciones al problema de la formación docente: finalidades.....	34
1.3.5 Propuesta de la actualización docente para profesores en ejercicio.....	37

1.4 PERSPECTIVA DE LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE DESDE EL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006

1.4.1 Retos y desafíos desde el Programa nacional de educación 2001-2006.....	40
1.4.2 La actualización docente: prioridad en el sexenio 2001-2006.....	42
1.4.3 Estrategias y acciones para lograr los objetivos de la actualización docente del PNE 2001-2006.....	44

CAPÍTULO II LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE: UNA EXPERIENCIA DOCENTE

2.1 LA ACTUALIZACIÓN: UN CONCEPTO EN CONSTRUCCIÓN

2.1.1 Desde el análisis de la propia práctica educativa: ¿Qué significa la actualización docente?....	48
2.1.2 La actualización docente, también, un compromiso propio.....	51

2.2 UN ACERCAMIENTO A LOS PROCESOS DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE: UNA EXPERIENCIA DOCENTE

2.2.1 El Programa Emergente de Actualización Magisterial: una lectura docente.....	53
2.2.2 El proceso de actualización docente dirigido por Apoyos Técnicos Pedagógicos.....	55
2.2.3 L@s docentes hacen la revisión del material didáctico elaborado por la SEP.....	56
2.2.4 La actualización docente con guías elaboradas por la SEP.....	57
2.2.5 Las fases extensivas de los Talleres Generales de Actualización.....	59
2.2.6 Los Talleres Generales de Actualización, finalmente llegan a las escuelas.....	62
2.2.7 Comenzamos a trabajar la transversalidad de los contenidos en los Talleres Generales de Actualización.....	70

2.3 EL PROBLEMA DE LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN LOS TALLERES GENERALES DE ACTUALIZACIÓN: UNA MIRADA DOCENTE

2.3.1 Los objetivos de los Talleres Generales de Actualización sin cumplirse.....	80
2.3.2 Precario dominio de los conocimientos de la asignatura a impartir.....	81
2.3.3 Aún no se han comprendido los enfoques.....	82
2.3.4 Incipiente dominio de métodos de enseñanza.....	83
2.3.5 Desconocimiento teórico y práctico del desarrollo del niño y del adolescente.....	84
2.3.6 Escasa participación para establecer comunicación con los padres de familia y la comunidad.....	86
2.3.7 Desconocimiento de la política educativa vigente.....	87
2.3.8 Incipiente trabajo colegiado.....	88

2.3.9 Un problema urgente a resolver.....	89
---	----

2.4 LA NECESIDAD DE ACTUALIZARSE

2.4.1 El contexto en que surge la necesidad de actualizarse.....	94
2.4.2 Elevar la calidad de la educación: un objetivo olvidado.....	96
2.4.3 La actualización docente: un compromiso no cumplido.....	97
2.4.4 Es necesario trabajar en colectivo.....	99

CAPÍTULO 3 LA PERSPECTIVA TEÓRICA.

3.1 EDUCACIÓN

3.1.1 La educación: un concepto en construcción.....	103
3.1.2 La educación en la escuela.....	104
3.1.3 La dirección en educación.....	107
3.1.4 Transformar las debilidades de la educación.....	108
3.1.5 La enseñanza.....	110
3.1.6 El acto de enseñar.....	111

3.2 TAREA DOCENTE

3.2.1 Dos retos en la tarea docente.....	112
3.2.2 La relación docente-alumno.....	113
3.2.3 El lugar docente.....	115
3.2.4 La formación profesional.....	117

3.3 PRÁCTICA DOCENTE

3.3.1 ¿Qué significa la práctica docente.....	120
3.3.2 Elementos que constituyen la práctica docente.....	121
3.3.3 Reflexionar la práctica docente: una circunstancia inevitable.....	124

3.4 EVALUACIÓN

3.4.1 Construyendo el concepto de evaluación.....	126
3.4.2 Los elementos de la evaluación.....	128

CAPÍTULO 4 EL SEMINARIO

4.1 EL SEMINARIO: ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

4.1.1 introducción.....	131
4.1.2 Una propuesta alternativa.....	132
4.1.3 El propósito del seminario.....	135
4.1.4 Los momentos del seminario.....	136

4.2 ESTRUCTURA DEL SEMINARIO

4.2.1 Una propuesta para comenzar.....	138
4.2.2 Materiales bibliográficos para el seminario.....	141

5. CONCLUSIONES.....	146
----------------------	-----

6. BIBLIOGRAFÍA.....	151
----------------------	-----

7. GLOSARIO.....	159
------------------	-----

INTRODUCCIÓN

Hace aproximadamente 13 años se hizo una modificación en el Sistema Educativo Nacional, poniendo énfasis en lo que ahora conocemos como educación básica. El planteamiento de modernizar la educación respondía en ese momento a intereses políticos, sociales, y económicos, tanto a nivel nacional como internacional. El Lic. Carlos Salinas de Gortari, Presidente de la República Mexicana en el sexenio 1988-1994 afirmaba que una de las tareas principales de su gobierno era:

(...) asegurar cantidad y cobertura en materia educativa y que la prioridad (era) alcanzar la calidad que (requería) sociedad y economía.¹

Empezó así un gran despliegue de recursos para plantear el nuevo modelo educativo, que entre otras cosas, pretendía articular el nivel pre-escolar, con el nivel de primaria y por consecuente la educación secundaria en lo que ahora se conoce como educación básica, la intención era que todos los mexicanos cursarán por lo menos dicho tramo que se legisló como obligatorio.

Este modelo educativo buscaba:

(...) una educación primaria universal, más firme y más útil para la vida; una educación secundaria y media-superior mejor definidas y más flexibles en las opciones que abre; una educación superior de excelencia e innovaciones, donde el mayor financiamiento respalde la mejor organización, y una educación abierta restituya y abra un futuro de oportunidades a los más necesitados entre nosotros.²

Fue un enorme proyecto que pretendió atender a todas las estructuras que conforman un Sistema Educativo, de tal manera que este proyecto se basó en tres grandes ejes: La reformulación de contenidos y

¹ SEP, *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, p. 1

² *Ídem*, p. xi

materiales, la revaloración social del magisterio y la reorganización del Sistema Educativo Nacional.

Por cuestiones particulares de este trabajo se abordará el eje que corresponde a la revaloración social del magisterio. En este gran eje se planteó la Carrera Magisterial para promover la profesionalización del magisterio y con ello también una remuneración económica. Dicha carrera consiste en presentar una serie de exámenes que comprueben ante una comisión, formada por autoridades y sindicato, que los profesores y las profesoras han estado en procesos de actualización y por ende han entendido el enfoque de los programas de estudio. A este hecho se aúnan diversas formas de actualizar al docente, que se conjuntaron en el PRONAP (Programa Nacional de Actualización Permanente), en donde el propósito era:

(...) mejorar la capacidad y habilidad del maestro en servicio, favoreciendo su desempeño dentro de las condiciones del cambio social acelerado.³

Es así que surgieron los Cursos Nacionales, los Cursos Estatales, los Talleres Breves y los Talleres Generales de Actualización, éstos últimos con carácter obligatorio para todos los docentes en servicio y frente a grupo. La idea era ir promoviendo una enseñanza diferente a la que se venía operando, se pretendía por ejemplo, modificar la enseñanza enciclopédica dentro de las aulas, los temas contenidos en los programas de estudio se mostraban como detonadores para potenciar capacidades intelectuales, capacidades físicas, habilidades, y valores en los alumnos y las alumnas de educación básica. Sin embargo, esto no se ha logrado a la fecha, pues entre la formación profesional de los docentes, su propia ideología, sus intereses, la

³ *op. cit.* p. 77

imagen deteriorada del maestro y la maestra ante la sociedad, la carencia de recursos y el salario, entre otros, poco o nada contribuía a que el profesor y la profesora quisieran o pudieran actualizarse, aunado a esto el hecho de que esta Reforma Educativa como otras tantas era una imposición que venía de las altas esferas educativas y que en apariencia parecía democrática, pues se realizaron varias consultas nacionales con los diversos sectores de la sociedad. Finalmente a los docentes sólo se les pedía, y se sigue llevando a cabo esta forma de trabajo, cumplir con el Plan y programas de estudio. El resultado es palpable, pues el nivel educativo con el que en este momento cuenta nuestra Nación es de muy mala calidad, en educación básica, la meta, no ha sido cubierta y esto se nota en los datos que aporta en el año 2004, el INEGI; por ejemplo: la deserción en educación secundaria a nivel nacional fue de 8.1% en hombres y de 6.0% en mujeres, del total de la población en edad de asistir a la escuela secundaria. Y si nos remitimos a las publicaciones que en diversos medios de comunicación se han presentado respecto al estado que guardan los educandos mexicanos, en comparación con otros países, es inevitable ver que la situación actual que tiene la educación en México es deficiente. Los motivos son muchos, entre ellos la falta de interés por constituir un magisterio verdaderamente profesional, que enfrente los retos educativos en forma cualitativa. Hemos visto y vivido la experiencia, dentro de las escuelas secundarias técnicas en el Estado de México, en cuanto a la actualización docente se refiere, y ésta no ha impactado dentro de las aulas como se pretendía. Su propósito original apuntaba a:

Promover el conocimiento de los recursos educativos, favorecer la planeación de clases, generar la creación de estrategias de trabajo docente

y estimular la reflexión y el análisis de problemas educativos en el contexto de trabajo de los maestros.⁴

Desde la experiencia personal como docente frente a grupo desde hace 16 años, he visto como cada día se deteriorara más la educación pública y con ello por supuesto la imagen del maestro y de la maestra. No hay realmente un detonador (y si lo hay lo llaman terrorismo o necesidad) que provoque en los profesores y las profesoras buscar alternativas que coadyuven sino a dar una solución al problema educativo por completo, sí a ir planteando nuevas formas de actualización docente que respondan por sobre todo, a las necesidades que cotidianamente dentro de un salón de clases se van presentando a un docente.

Desde la experiencia personal como docente de educación secundaria y dadas las diferentes circunstancias por las que se ha atravesado en los Talleres Generales de Actualización surge la necesidad de plantear una forma alternativa de actualizarse, dado que las diversas modalidades que se propusieron en la Reforma Educativa de 1989-1994 y que se siguen llevando a cabo, no han logrado llegar a la médula que es la propia escuela y por ende no han impactado en la forma de enseñanza que se ejercita actualmente, que como ya se mencionó sigue siendo enciclopédica, en el mejor de los casos. Es importante plantear una forma distinta que surja finalmente de la escuela secundaria, que es donde justamente se necesita.

Para elaborar esta investigación fue necesario primero elegir el método más viable que posibilite analizar las particularidades del trabajo aquí presentado, de una forma flexible, de tal manera que la metodología de dicha investigación está construida de acuerdo a la

⁴ PRONAP, Doctos. Normativos e informativos, febrero, 2001, p. 1

especificidad de la misma. Por esto se hizo necesario tomar elementos de la investigación etnográfica, que posibilita:

(...) la identificación, análisis y solución de múltiples problemas de la educación. Con este enfoque pedagógico (que) surge en la década del 70, en países como Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia, y se generaliza en toda América Latina, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, estudiar y resolver los diferentes problemas que la afectan. Este método cambia la concepción positivista e incorpora el análisis de aspectos cualitativos dados por los comportamientos de los individuos, de sus relaciones sociales y de las interacciones con el contexto en que se desarrollan.⁵

Permite analizar el fenómeno educativo desde los elementos subjetivos que lo constituyen, dando así cuenta de lo que acontece en un problema de orden pedagógico y muy específico, de manera más cercana; de ahí que el investigador pedagógico debe enriquecer su método de trabajo con diferentes procedimientos, que le permitan esclarecer situaciones que el dato "frío" no puede revelar.

Asimismo también fue necesario recurrir la metodología llamada estudios de casos, debido a que esta metodología:

(...) permite registrar procesos, dinámicas, relaciones, contenidos y significados, (...) del fenómeno, y su intencionalidad radica en la interpretación del mismo para dar cuenta de su lógica de constitución y desarrollo.⁶

Es así que la combinación de estas dos metodologías, la perspectiva teórica de Paulo Freire y otros autores abrieron la posibilidad de construir una metodología que se adecuó al fenómeno educativo a analizar. De igual forma la revisión de diversos materiales bibliográficos, hemerográficos, así como el registro de observaciones

⁵ Versión on line: <http://bvs.sld.cu>

⁶ García, *Normas y Valores en el salón de clases*, p. 13

que se elaboró durante la asistencia a los llamados Talleres Generales de Actualización, permitieron estructurar la construcción de una propuesta denominada alternativa, en donde la apuesta radica en que si a los maestros y las maestras se les proporcionan elementos pedagógicos que les expliquen, desde su propia práctica docente cotidiana el fenómeno educativo en donde ellos y ellas son los principales actores esto despertará, como la llama Freire, su curiosidad epistemológica, provocando, con toda la intención, la necesidad indispensable para continuar su formación como profesores y profesoras, redundando este hecho en tener una mejor educación escolar para l@s jóvenes de nuestro país.

Es por esto que se considera que si el educador y la educadora cuentan con un espacio de manera continua, que les permita exponer sus dudas, sus ideas, sus experiencias, sus emociones, respecto a su desempeño docente dentro de su propia escuela, los profesores y las profesoras, se sentirán parte y al mismo tiempo comprometidos con su propio quehacer educativo. La práctica docente cobrará otra dimensión, y no será más la mera instrucción de unas actividades aisladas de la cotidianidad de los educandos y de los propios educadores, que nada tienen que ver con lo que acontece en nuestro mundo.

Para la realización de este trabajo fue indispensable en un primer momento hacer un recorrido histórico por la actualización docente, de tal forma que el primer capítulo contiene los antecedentes históricos que dan pauta a lo que ahora conocemos como actualización docente; pues anteriormente se le llamaba nivelación pedagógica o capacitación del magisterio. Asimismo en el inicio de la investigación se abordan los referentes normativos de las instancias dedicadas a ello. Esto fue necesario, porque tampoco se pretende tomar una postura radical en

donde se condene todo lo que emana de la SEP (Secretaría de Educación Pública), además de que si esos espacios que se generan para la actualización docente no son ocupados, tienden a desaparecer y con ello continuar en la inercia que nos acoge en la actualidad.

Asimismo era pertinente tener presente las perspectivas de los diferentes programas educativos que se plantearon en los diferentes sexenios para poder insertar una propuesta como la que aquí se construye.

En el segundo apartado de este trabajo se abordan los elementos referentes a la actualización docente, se elabora una noción de lo que se entiende por dicha actualización, pues ésta posibilita ubicar tanto el problema de la misma, al mismo tiempo que posibilita rescatar la experiencia propia vivida en los procesos de actualización que se han llevado a cabo en los Talleres Generales de Actualización, de la misma manera se plantea el problema que se enfrenta en estos procesos; concluyendo este capítulo con la afirmación de que existe una necesidad de actualizarse, dados los retos que se nos plantean, tanto, dentro del salón de clases, como en la propia escuela.

En el tercer capítulo, teniendo construida la noción de actualización docente, el problema de la misma, así como una detallada descripción de la experiencia propia frente a estos talleres y la necesidad real de actualización se construye un marco teórico de los elementos que son indispensables para cualquier persona que se dedica a la labor docente.

Es así que desde una perspectiva freiriana se abordan nociones de educación, tarea docente, práctica docente y evaluación. Es desde la propuesta de Freire que se construyeron dichas nociones por considerar que se acercaban de manera más precisa y verdadera a la

situación cotidiana que se vive dentro de una escuela. Es Paulo Freire quien, entre otros, plantea la mirada a la educación como un acto que conlleva una serie de elementos, tales como: los afectos, las emociones, los sentimientos y que además dichos elementos posibilitan o no una práctica docente que redunde en un aprendizaje real para los alumnos, las alumnas, los maestros y las maestras. Es este autor, quien observa el proceso educativo desde lo más íntimo del propio acto de educar, no se concreta solamente al cómo hacer, sino al por qué y al para qué; asimismo no deja de lado la historia personal con la que cada docente llega a un salón de clases, ésta es parte también fundamental de los profesores y las profesoras; no se puede dejar en ningún lado la propia historia, con ella se camina durante toda la vida de cada sujeto.

Para concluir el trabajo se elabora la propuesta de un seminario, en donde la primera parte de dicho seminario argumenta el por qué se elige esa modalidad de estudio; de igual manera se plantea el propósito que se tiene al proponerlo; y posteriormente se esboza la estructura con el propósito particular de cada etapa, así como también se señalan las fechas y el tiempo en que podrá llevarse a cabo.

Para concluir este trabajo se plasman las conclusiones que se obtuvieron durante la realización de esta investigación y para finalizar se transcribe la bibliografía que fue utilizada para realización el presente trabajo, así como también un glosario de siglas institucionales.

CAPITULO I ANTECEDENTES DE LA ACTUALIZACION DOCENTE.

1.1 Antecedentes generales de la actualización docente, en las escuelas secundarias técnicas en el Estado de México.

1.1.1 El inicio de las escuelas secundarias técnicas en el Estado de México.

Las escuelas secundarias técnicas, inician en el Estado de México a finales de la década de los sesenta, Solana plantea:

(...) con el propósito de que aquellos jóvenes que no puedan o deseen continuar estudios superiores, no queden desamparados por la falta de elementos de lucha, sino por el contrario, estén en capacidad de incorporarse decorosamente a la vida productiva del lugar.¹

Esta modalidad educativa en lo que antes de la Reforma Educativa llamada Modernización Educativa se conocía como nivel Medio-Básico, estaba normada por la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI); que se encargaba tanto de la normatividad como de los planes y programas de estudio, al igual que de la contratación de los profesores, de las profesoras y de todo el personal que requiere una escuela secundaria técnica para funcionar.

En el año en que surgen las escuelas secundarias técnicas en el Estado de México, la DGETI es la única facultada para hacer las contrataciones del personal, tanto directivo, docente, administrativo y de apoyo.

¹ Solana , *et. al.* *Historia de la Educación Pública en México*, p. 499

1.1.2 Estructura de una estrategia de capacitación.

Ante la escasez de personal preparado, la DGETI estructura una estrategia de capacitación para apoyar al personal que ya ha contratado; pues en este momento, por ejemplo: a los docentes sólo se les pedía que cubrieran el 50% de créditos de la Normal Superior o su equivalente, por lo que se hacía necesario, sobre todo, para los que venían de otras instituciones superiores, capacitarlos. Esto se da tanto en las llamadas áreas académicas como en las denominadas, en ese entonces, áreas tecnológicas.

De tal forma que en las escuelas secundarias técnicas, la institución que se encarga de capacitar a los docentes es: El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio; que fue creado en 1944.

Sus objetivos eran la capacitación de los maestros en servicio para que (los profesores y las profesoras) no abandonaran los centros rurales de trabajo y unificar la formación de los docentes en lo referente a planes, programas, métodos y doctrinas educativas.²

En estos cursos se “adiestraba” al docente para que éste aprendiera a operar los planes, programas, métodos y doctrinas como se planteaba desde la normatividad de la institución.

Las maestras y los maestros tenían la obligación de inscribirse a los cursos del Instituto y para hacerlo requerían tener menos de diez años de servicio o ser menores de cuarenta años de edad; para quienes no cubrían estos requisitos la inscripción sería voluntaria. Se estipularon estímulos económicos que aumentaban sus ingresos proporcionalmente por cada grado que cursaban.

Los cursos se impartían de dos formas a saber: una era por correspondencia y la otra a través de cursos orales, que se llevaban a

² *Ídem*, p. 461

cabo en distintos lugares del país; durante los dos meses de vacaciones, que anteriormente se daba a los profesores y a las profesoras.

Asimismo el Instituto dentro de las diversas actividades que realizaba en cuanto a lo que ahora conocemos como actualización docente, mantenía contacto de forma permanente con las maestras y los maestros a través de materiales que resultaban de gran utilidad (lecciones, cuestionarios, boletines bibliográficos y los textos), éstos últimos parece que fueron de tan buena calidad que en algunas Normales fueron utilizados en las cátedras.

Las publicaciones también eran tarea del Instituto en lo que se refiere a la ahora llamada actualización docente, en estas publicaciones se encontraba la de Ciencia y Técnica y la Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional.

El Instituto de Capacitación del Magisterio fue uno de los esfuerzos más grande realizados para preparar profesionalmente a los maestros en servicio. Asimismo se dice que el interés que los profesores y las profesoras mostraron, fue notable.

Los cursos que este Instituto llevaba a cabo eran de mejor calidad que, la preparación que recibían las maestras y los maestros en las escuelas Normales.

1.1.3 Un nuevo enfoque del Instituto de Capacitación Magisterial.

La función que desempeñó el Instituto de Capacitación del Magisterio trajo como consecuencia, en el año de 1971 un nuevo enfoque a sus actividades; por lo que su nombre se modificó por el de Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

(...) sus metas se orientaron a promover el mejoramiento y la calidad del trabajo docente de los maestros de los diversos niveles del sistema educativo nacional.³

Este organismo –después del nuevo enfoque- planteaba la necesidad de *capacitar* a los profesores y a las profesoras para que éstos utilizaran herramientas didácticas necesarias y así poder llevar a cabo los planes y programas de estudio como lo planteaba la normatividad de la Secretaría de Educación Pública SEP. La Reforma Educativa del 17 de agosto de 1974 planteó que:

No puede existir una renovación educativa sin la participación consciente, crítica y entusiasta del magisterio.⁴

Surgen así, por los años setenta los cursos llamados DM1 y DM3 (Didáctica y Medios de Comunicación), que todavía están a cargo de la DGETI. Estos cursos tenían como objetivo “agregar” a los maestros y a las maestras habilidades que les permitieran utilizar nuevas técnicas grupales y medios didácticos, con la finalidad de que aprendieran a operar el programa por objetivos que estaba en vigor en esos años. Esto es claro cuando la Reforma Educativa, se proponía que:

Se organicen cursos sobre la elaboración y usos de los materiales didácticos para los maestros de educación Media Básica. (...) Se promuevan reuniones de maestros por especialidad, a nivel escuela y de zona escolar, para intercambiar ideas sobre la elaboración y empleo de materiales didácticos.⁵

En esta etapa de la capacitación docente los maestros y las maestras eran vistos como los “técnicos de la educación”, puesto que lo que importaba en ese momento de la historia de la educación en nuestro país, era el manejo de técnicas grupales y el control de grupos a través de los medios antes mencionados.

³ *op. cit.* p. 462

⁴ SEP; *Resoluciones de Chetumal, Educación Media Básica*, p. 7

⁵ *op. cit.* p. 19

1.1.4 La DGETI (Dirección General de Educación Tecnológica Industrial) se convierte en DGEST (Dirección General de Escuela Secundaria Técnica) y sus nuevas funciones.

En 1978 la DGETI, por decreto presidencial cambia su nombre por el de Dirección General de Escuela Secundaria Técnica DGEST; esta nueva estructura institucional se sigue haciendo cargo del planteamiento curricular de la educación en este nivel y modalidad de secundaria, en el país.

Para 1984 surge un curso llamado “Nivelación Pedagógica”, como respuesta a las carencias formativas (de orden pedagógico) del personal que imparte clases, en este momento, en las escuelas secundarias técnicas. Pues la formación con la que contaban los docentes contratados, sólo cubría los contenidos a enseñar, no así, conocimientos de didáctica.

Este curso tenía como objetivo: aportar elementos técnico-pedagógicos a los profesores y a las profesoras que acababan de incorporarse al subsistema de secundarias técnicas, donde los perfiles bajo los cuales se contrataba al personal docente, no cubrían las necesidades que planteaba la labor educativa.

La Nivelación Pedagógica consistía en un curso dividido en tres trimestres, en donde se les impartían materias tales como: Psicología Evolutiva del adolescente, Didáctica General, Tecnología Educativa, entre otras. Los profesores y las profesoras asistían durante un ciclo escolar todos los sábados de 8:00 a.m. a 14:00 p.m.

Este curso había sido requisito indispensable para impartir clases en la educación pública como en la educación privada y sobre todo para el nivel que anteriormente se le conocía como Educación Media-Básica.

De tal forma que en las escuelas secundarias técnicas la Nivelación Pedagógica era condición indispensable para que al profesor o a la profesora se le otorgaran más horas de clase, de tal manera que dichos docentes pudieran aumentar sus ingresos económicos. Varios maestros y varias maestras tomaban el curso únicamente para obtener un incremento de horas, y no por el interés genuino de mejorar su práctica docente.

1.1.5 Surge la actualización docente. Objetivos y propuestas.

Para el año de 1992, cobra gran importancia el término actualización docente, con la llamada “Modernización Educativa”, aquí se plantea la necesidad apremiante de actualizar al docente en forma permanente; pues siendo los educadores y las educadoras los protagonistas de la educación y dados los cambios sustanciales de los contenidos de los programas se hace imprescindible atender la actualización de los docentes en servicio.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica 1992 plantea:

En lo que se refiere a la actualización, es necesario un esfuerzo especial para motivar al maestro a que actualice permanentemente sus conocimientos y dotarlo de las condiciones adecuadas para realizar su importante actividad. En consecuencia se aplicará un Programa Emergente de Actualización del Maestro.⁶

Aparentemente existe un interés, al menos en el discurso oficial, una preocupación del que el maestro y la maestra no se queden “rezagados”, esto es, que no se queden al margen de los avances científicos y tecnológicos, que en materia educativa se van gestando.

⁶ *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica 1992*, p. 33

Asimismo en el ANMEB-1992 se propone que los cursos de actualización docente sean de fortalecimiento de los conocimientos que el docente adquirió en su preparación profesional para poder desempeñar mejor su función pedagógica.

En virtud de que apremia la actualización de conocimientos del magisterio nacional, se conviene el establecimiento de un Programa Emergente de Actualización del Maestro con miras a fortalecer, en el corto plazo, los conocimientos de los maestros y de coadyuvar así a que desempeñen mejor su función.⁷

De tal forma que para el mes de agosto de 1992, se lleva a cabo en toda la República Mexicana el Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM) a través de multiplicadores, esto es, se les impartió primero el curso a los supervisores de zona, después a los directores de las escuelas y por último a los profesores y a las profesoras frente a grupo; esto se realizó en todos los niveles de la ahora llamada educación básica.

Así el objetivo general de estos cursos será transmitir, un conocimiento inicial, suficiente y sólido sobre la reformulación de contenidos y materiales para la educación básica. En esta primera fase, se proseguirá la actualización a través de actividades de concentración, pero en especial, mediante actividades en los propios planteles y zonas escolares.⁸

Dando inicio el Programa de Modernización Educativa, los cursos de actualización docente se implementaron de manera formal en las instituciones educativas del país.

Estos cursos y talleres de actualización se imparten a lo largo del ciclo escolar, en las dos modalidades ya mencionadas. Los cursos, están teniendo mayor demanda que los talleres, pero no porque exista

⁷ *op. cit.* p. 79

⁸ *op. cit.* p. 80

una seria reflexión acerca de la preparación permanente que l@s docentes deben tener durante el tiempo que ejercen como tales, sino que esta situación responde a que estos cursos nacionales tienen un valor para poder ingresar a la llamada Carrera Magisterial; lo cual implica más ingresos económicos para los maestros y para las maestras que logran ingresar a dicho programa de estímulos.

(...) los maestros asisten –voluntaria u obligatoriamente- a cursos de perfeccionamiento o capacitación en los cuales, más allá de su utilidad pedagógica, suelen buscar las posibles ventajas que en general ofrecen para su carrera laboral: puntaje, mejores condiciones para aspirar a traslados, ascensos o bonificaciones.⁹

Es el inicio de los procesos de actualización docente en la educación básica, con una estructura diferente a la que se venía operando. Asimismo la oferta de cursos y talleres se amplía, con la finalidad de atender a las necesidades de los docentes.

1.2 Perspectiva desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica ANMEB-1992 y El Programa de Modernización Educativa 1989-1994.

1.2.1 Surgimiento de la Modernización Educativa y su contexto.

La Modernización Educativa surge en México, en el sexenio del entonces presidente Carlos Salinas de Gortari; el proyecto educativo es presentado como respuesta a un reclamo social y también a un nuevo orden económico mundial. En este sexenio (1989-1994), el país pretende incorporarse a la nueva economía internacional,

⁹ Ezpeleta, “Factores que inciden en el desempeño docente: Las condiciones de trabajo de los maestros” p. 9

argumentando que este hecho va a traer una mejor calidad de vida. Bien, un ámbito de la vida nacional que no se podía pasar por alto es precisamente la educación.

Para todos es muy claro que es necesario cambiar el sistema educativo, un cambio de fondo y con una dirección clara. El gran reto hoy es la calidad de la educación, la modernización integral del sistema y su respuesta. La modernización educativa es inevitable y necesaria. La revolución en los conocimientos y la intensa competencia mundial imponen hoy a las naciones realizar una seria reflexión y evaluación de sus sistemas educativos.¹⁰

En el siglo XX la ciencia y la tecnología han avanzado vertiginosamente, el impacto del “boom” tecnológico y científico se refleja en la economía de cada gobierno, la forma de administrar los recursos de cada Nación ha ido cambiando, tan es así que la nueva economía mundial sufre serias modificaciones que afectan a todos los gobiernos. Y dadas las circunstancias económicas internacionales son pocos los países que quedan fuera de dicha economía.

La modernización educativa da respuesta –desde el punto de vista del régimen salinista- a esa necesidad urgente de incorporar al país al sistema económico neoliberal (1989-1994). Un sistema económico que pretende eliminar las fronteras económicas para permitir el libre flujo de capitales entre las distintas naciones que se han ido incorporando al ya dicho sistema económico.

Un factor estrechamente relacionado con el desarrollo del país será el impulso a la investigación científica y la incorporación de nuevas tecnologías. México deberá preparar en corto plazo al personal necesario para la producción de conocimiento científico e innovaciones tecnológicas, considerando prioritarios los campos en los que probablemente se producirán los avances de mayor impacto en el futuro.

¹⁰ *Programa para la Modernización Educativa*, 1989-1994, p. i

La integración mundial del desarrollo impone un reto al sistema educativo y exige la formación de mexicanos que sepan aprovechar los avances científicos y tecnológicos e integrarlos a su cultura.

Asimismo, la nueva cultura científico-tecnológica requiere que la formación especializada genere una actitud crítica, innovadora y adaptable, capaz de traducirse en una adecuada aplicación de los avances de la ciencia y la tecnología.¹¹

Dentro de este contexto se empieza a promover una campaña publicitaria, utilizando los diversos medios de comunicación; asimismo se abren los espacios para iniciar, tanto la discusión, evaluación y propuestas educativas. En los centros educativos de todos los niveles se empieza a generar un intenso trabajo pedagógico, apostando –en algunos casos- a la modernización educativa como la solución total de la educación mexicana.

Cabe mencionar que el proyecto de Modernización Educativa, involucró a todos los actores del sistema educativo, de tal forma, que no sólo se abrieron los espacios en las escuelas, sino que también se invitó y se convocó a participar en dicho proyecto, a padres de familia, al sector privado, a los intelectuales del país, así como también a reconocidos académicos. Esta consulta nacional para la modernización de la educación básica, buscó consensuar dicho proyecto, dándole así la legitimidad necesaria ante la sociedad.

1.2.2 Firma del ANMEB (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica).

En 1989, se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica ANMEB-1989-1994 con las instancias gubernamentales.

¹¹ *op. cit.* p. 13

La modernización educativa implica definir prioridades, revisar y racionalizar los costos educativos y, a la vez, ordenar y simplificar los mecanismos para su administración. Innovar los procedimientos, articular los ciclos y las opciones; imaginar nuevas alternativas de organización y financiamiento; actuar con decisión política y con el concurso permanente y solidario de las comunidades es la respuesta.¹²

El sistema educativo mexicano había hecho su última reforma en educación en el sexenio del entonces presidente Luis Echeverría, en la década de los setenta; veinte años después, se hace necesario y urgente modificar el proyecto con el que se había venido trabajando; debido a que dicho proyecto se volvió completamente inoperante, centralista, rígido y obsoleto. Y dadas las características anteriores, no había posibilidad de innovaciones pedagógicas, ni tampoco se podía contar con alternativas educativas, debido a la rigidez del planteamiento educativo de los años setenta. Las consecuencias de la Reforma Educativa del Presidente Luis Echeverría, aún se padecen.

Es claro que el proyecto de Modernización Educativa busca romper esquemas ineficaces, para incorporar otros que permitan de forma continua, estar construyendo nuevas opciones, alternativas, innovaciones, que tengan como propósito fundamental elevar la calidad educativa; entendiendo dicha calidad, por mejores condiciones pedagógicas, de infraestructura y económicas, en todo lo largo y ancho del país.

El reto no es fácil, si cada persona no asume su parte de compromiso social que le corresponde, los resultados, entonces, no pueden ser los óptimos.

La modernización educativa exige un sistema nacional que desencadene las fuerzas de nuestra sociedad contenidas en todas las regiones del país; organice en función de necesidades locales el esfuerzo educativo; acerque la atención de

¹² *op. cit.* p. v

la función educativa a los problemas y realidades desde su entorno más inmediato, y cuente con la participación de todos los sectores de la comunidad local.¹³

1.2.3 Propuestas y cambios en la estructura educativa del ANMEB.

Una de las propuestas que contiene el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, es descentralizar el sistema educativo nacional, esto es, que cada Entidad Federativa asuma la responsabilidad educativa de su Estado; con la finalidad de ir rompiendo esos procesos burocráticos que ocasionaron que la educación se fuera rezagando. Partiendo del hecho de que no todas las regiones tienen las mismas condiciones y necesidades que atender en materia educativa.

El proyecto plantea –no sin perder de vista uno de sus propósitos fundamentales– elevar la calidad de la educación, cambios que beneficien a la población en el ámbito educativo.

Los cambios –desde el ANMEB 1989-1994- no pretenden o pretendían ser superficiales, y mucho menos cuantitativos; las modificaciones hechas al sistema educativo nacional intentan modificar de fondo y en forma cualitativa la educación mexicana.

Modernizar la educación no es efectuar cambios por adición, cuantitativos, lineales; no es agregar más de lo mismo. Es pasar a lo cualitativo, romper usos e inercia para innovar prácticas al servicio de fines permanentes; es superar un marco de racionalidad ya rebasado y adaptarse a un mundo dinámico.¹⁴

El proyecto de modernización educativa reconoce que para elevar la calidad educativa de un país, implica mejorar los servicios que se proporcionan, es indispensable contar con la decidida participación y compromiso por parte de los maestros y de las maestras. Esto requiere

¹³ *op. cit.* p. 7

¹⁴ *op. cit.* p. 17

ofrecer de manera continua programas de formación sólida, así como también verdaderas alternativas de actualización y capacitación de forma constante a los trabajadores y a las trabajadoras de la educación. Una parte importante de este proyecto es el reconocimiento a la labor docente, tanto en lo económico como en lo académico. Pues es fundamental que una transformación educativa, como la que propone la modernización empiece por un lado, a actualizar a los docentes, pues son los pilares fundamentales de cualquier sistema educativo; y por el otro que este trabajo –el de maestro o maestra- se profesionalice teniendo mejores condiciones económicas de vida.

Para mejorar la calidad de nuestros servicios educativos, una de las tareas fundamentales debe ser el apoyo al magisterio y la previsión de mecanismos idóneos de reconocimiento. La modernización educativa requiere del establecimiento de estructuras de promoción en el trabajo que hagan factible conciliar el sentido de servicio, propio de la vocación educativa, con mejores condiciones de vida; al mismo tiempo, hacer indispensable contar con un sistema adecuado de formación de maestros, de actualización de sus conocimientos y de perfeccionamiento continuo de su capacidad educativa. Los medios de comunicación y el uso de otras tecnologías habrán de contribuir a reforzar los procesos de formación y actualización de los docentes de todos los grados y niveles educativos.¹⁵

Es evidente que una transformación educativa de tal magnitud, tenga como una de sus prioridades la formación, la actualización y la capacitación de los profesores y de las profesoras; pues difícilmente se podría pensar en dicha transformación sino se actualiza a los docentes para enfrentar el desafío educativo propuesto. El hecho de modificar la currícula y los métodos, hace presente la necesidad de un constante diálogo entre los docentes con las diferentes instancias, para así poder contribuir a mejorar el servicio educativo que proporciona el gobierno.

¹⁵ *op. cit.* p. 21

La adecuación de los contenidos y métodos educativos, por su parte, reclama el diálogo permanente, a fin de que sean los maestros mismos y las comunidades en las que trabajan quienes contribuyan a realizar las transformaciones necesarias. De ahí la exigencia de contar con canales de participación académica que los involucren como protagonistas de la modernización educativa; así como con el concurso de todos los participantes del proceso educativo con instancias académicas de evaluación y seguimiento que aseguren el cumplimiento de la normatividad y la calidad del servicio. Así, corresponsabilidad y participación son dos momentos complementarios.¹⁶

1.2.4 La necesidad de un sistema de formación de maestros.

Es importante que los docentes se comprometan con su profesión, y que verdaderamente contribuyan a elevar la calidad educativa, transformando así la realidad económica, política, social y cultural de una Nación. Por esto el proyecto de modernización educativa reconoce la necesidad de un sistema de formación de maestros acorde con los avances científicos y tecnológicos que día con día se van generando en el mundo. Reconoce también la falta de programas permanentes que apoyen el proceso de actualización de los docentes que trabajan como formadores de maestros y que hasta el momento no han permitido fortalecer a las escuelas normales como instituciones de educación superior. Los contenidos curriculares, en las escuelas normales, han vivido demasiadas modificaciones en tiempos relativamente cortos, sin antes haber vivido una evaluación. Tienen bastante información, pero asimismo muestran serias lagunas en los diferentes ámbitos del conocimiento y es muy frecuente que olviden u omitan los avances tecnológicos, dada su propia estructura y cómo esta se ha intentado modificar. Sin embargo, dichas modificaciones no han sido de fondo lo que ha provocado un rezago en la formación de los maestros y de las maestras. La creatividad, la crítica, la construcción teórica, no han tenido cabida, y todo se ha vuelto acumulación de conocimientos.

¹⁶ *op. cit.* pp.21 y22

Hasta el momento existe una desvinculación entre los contenidos de los programas en Formación de docentes, tanto con los avances científicos y tecnológicos, así como también con las diversas realidades educativas que se presentan día con día; pues no se ha procurado buscar alternativas viables y coherentes con la realidad educativa que se presenta, situación que ha provocado que muchos profesores y profesoras desconozcan los avances científicos y tecnológicos –en materia educativa- hechos que dan lugar a un estancamiento profesional y académico, que inmediatamente se ve reflejado en las aulas en las que dichos docentes imparten clases.

El esquema vigente de actualización, desprovisto totalmente de una modalidad abierta que incorpore la tecnología de la comunicación moderna y haga llegar la información hasta el centro de trabajo docente, ha generado que no pocos maestros, quizás los que más necesitan estos servicios por que habitan en comunidades aisladas, se vean excluidos de ellos, no quedándoles más alternativa que actualizarse mediante cursos de fin de semana o de verano, que hasta ahora han mostrado una calidad insatisfactoria.

Los contenidos de los cursos de actualización se vinculan escasamente a los problemas educativos y sociales que enfrenta el maestro en la práctica. Para su diseño y organización no se toma en cuenta la opinión de los docentes en servicio.¹⁷

Así se venían planteando los cursos de actualización magisterial; que anteriormente eran llamados cursos de capacitación y nivelación pedagógica. Los contenidos ciertamente no tenían ninguna vinculación con lo que sucedía en la cotidianidad de un salón de clases, así como tampoco se percataban de las diferentes circunstancias en que estaban inmersas las entidades del país.

El proyecto de modernización educativa logra identificar las diversas causas que han propiciado la falta de alternativas, tanto de formación, actualización y capacitación docente; asimismo reconoce

¹⁷ *op. cit.* p. 68

que si no se proporciona un apoyo real en este sentido, los docentes seguirán siendo rebasados por su realidad educativa. Es evidente que los profesores y las profesoras son los protagonistas de esta transformación educativa, llamada Modernización Educativa.

El maestro ha sido –y deberá seguir siendo- el protagonista de la obra educativa del México moderno.¹⁸

Modernizar la educación, implica también descentralizar los procesos de actualización y nivelación, reconociendo que es necesario revisar a fondo y con seriedad la relevancia y pertinencia de los programas, de tal forma que se incorporen distintos cursos que sean coherentes con los problemas actuales que enfrenta la educación mexicana. Con el objetivo de:

Ampliar los programas de nivelación y actualización docente con el propósito de mejorar la capacidad y habilidad del maestro en servicio, favoreciendo su desempeño dentro de las condiciones del cambio social acelerado.¹⁹

Es claro que el análisis que se hizo durante la Modernización Educativa, en lo que se refiere a la actualización docente, dio como resultado una propuesta con diversas modalidades, que en su momento pretendieron satisfacer la demanda de actualización docente.

¹⁸ *Ídem*, p. vi

¹⁹ *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, p. 70

1.3 Perspectiva de actualización docente desde el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

1.3.1 Fines, estrategias y acciones del Programa de Desarrollo Educativo (PDE1995-2000).

En el año de 1995 el gobierno del presidente Ernesto Zedillo Ponce de León, presenta el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en el cual se plasman los fines, las estrategias y las acciones que van a guiar la tarea educativa del país, en la actual administración. El Programa está sustentado en los principios y lineamientos del artículo tercero Constitucional, en la Ley General de Educación y en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica 1992. Respondiendo con este documento a las demandas educativas de la Nación.

El Programa tiene como propósito dar realización plena a los principios y mandatos contenidos en el artículo tercero Constitucional y en las disposiciones de la Ley General de Educación, que introduce innovaciones trascendentes. Igualmente, el Programa especifica los objetivos y las estrategias generales establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000.

Se nutre de las muy diversas aportaciones realizadas por sus diversos actores que participan en el quehacer educativo.

Las acciones de este Programa se inscriben en nuestra tradición educativa, comprometida con los anhelos de libertad y justicia. Desde que surgimos como Nación independiente los mexicanos hemos visto en la educación el camino viable para superar la pobreza, combatir la ignorancia y la desigualdad.²⁰

²⁰ *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, pp. 9 y 10

1.3.2 Los tres propósitos fundamentales de la educación desde el PDE 1995-2000.

El Programa marca tres propósitos fundamentales que orientan la educación mexicana en el sexenio de 1995-2000. A saber: la equidad, la calidad y la pertinencia en la educación.

La equidad responde al derecho que tienen todos y todas, los mexicanos y las mexicanas para acceder a los diferentes niveles educativos, en condiciones óptimas, que les proporcionen obtener un beneficio sustancial del proceso educativo; posibilitando con esta acción la incorporación de los ciudadanos y de las ciudadanas, de forma competitiva a la vida productiva del país.

El Programa intenta, en consecuencia, ampliar crecientemente la cobertura de los servicios educativos, para hacer llegar los beneficios de la educación a todos, independientemente de su ubicación geográfica y de su condición económica o social.²¹

En cuanto a la calidad, el Programa plantea mejorar el servicio educativo nacional; llevando a cabo el compromiso social que a cada uno de los actores del proceso educativo corresponde. Asimismo reconoce que a pesar de que se ha avanzado en ciertos aspectos de la educación, siempre surgen nuevas perspectivas, que son más complejas para su cumplimiento. Sin embargo, la calidad –desde el PDE1995-2000- responde a una constante búsqueda del mejoramiento, que implica llevar a cabo y de manera continua, procesos de evaluación, actualización e innovación.

La calidad de la educación ha sido una preocupación permanente de todos los que intervienen en el proceso educativo o se enfrentan a sus resultados.

²¹ *op. cit.* p. 13

La calidad de este servicio es producto de un conjunto de factores que concurren en diversos momentos y circunstancias. Cuando se ha avanzado en ella, aparecen nuevas expectativas más difíciles de alcanzar. Por eso la calidad es una carrera continua en la búsqueda del mejoramiento, que requiere de un esfuerzo constante de evaluación, actualización e innovación.²²

En cuanto a la pertinencia se propone que la educación básica dote a los alumnos y a las alumnas de los elementos pedagógicos necesarios, es decir, que los niños y las niñas desarrollen sus capacidades intelectuales, adquieran las herramientas necesarias para seguir aprendiendo; asimismo la pertinencia dentro de la educación básica implica que dichos elementos mencionados les permitan a los educandos estar acorde con el mundo actual, para entender e incorporarse en su entorno social.

Pertinencia para que lo que se aprende sea genuinamente útil al individuo. Lo aliente a aprender más y mejor, y a aplicar provechosamente cada nuevo conocimiento, cada nueva habilidad perfeccionada.²³

Asimismo plantea que es pertinente que sin perder de vista la equidad y la calidad, el servicio educativo, llegue a toda la población, sobre todo a aquella que está en edad de cursar la educación básica, que a partir de la modernización educativa, comprende seis años de primaria y tres de secundaria, debido que dicho nivel proporciona los elementos básicos, donde los educandos viven un período de formación importante, pues en esta etapa educativa es donde se adquieren valores, actitudes y conocimientos, con los cuales debe contar cada ser humano, para llegar a las metas que cada persona vaya construyendo.

El Programa es muy claro cuando plantea, que una de sus prioridades, en cuanto a la educación básica se refiere, será la de

²² *Ídem*, p. 16

²³ *op. cit.* p. 19

atender a los grupos sociales más débiles, tanto de zonas rurales, como los de las zonas urbanas-marginadas.

El Programa define prioridades. Todos los tipos, niveles y modalidades educativas son importantes, pues responden a necesidades y aspiraciones individuales y sociales. Sin embargo, por razones éticas, jurídicas, de búsqueda de eficacia y por sus mayores consecuencias positivas en ámbitos más amplios, en el Programa se otorga mayor prioridad a la educación básica. En ella se adquieren valores, actitudes y conocimientos que toda persona debe poseer a fin de alcanzar la oportunidad de su desarrollo individual y social.

En este tipo de educación el Programa establece que merecerán atención preferente los grupos sociales más vulnerables, tales como los que habitan en zonas rurales y urbano-marginadas, las personas con discapacidad, los jornaleros agrícolas y en particular, los indígenas. Especial atención se prestará al desarrollo educativo de la mujer. La educación para adultos asumirá el reto que representa el rezago en educación básica y pondrá énfasis en la formación para el trabajo.²⁴

1.3.3 El docente como agente de vital importancia: necesidades.

Es palpable que en el Programa, los propósitos fundamentales, equidad, calidad y pertinencia en la educación, no serían posibles sin la participación decidida de los docentes. Debido a que los profesores y las profesoras, son pilares de suma importancia en el sistema educativo nacional. Por esto, el Programa, después de haber elaborado un diagnóstico donde reconoce, que hasta el momento, tanto la formación de maestros y maestras, la actualización y la superación profesional, no han vivido de forma real una transformación concreta y precisa, esto es, que hasta la fecha los resultados que se han obtenido –en cuanto a la actualización docente- aún no logran materializarse en la práctica educativa cotidiana. Por esto es importante atender los procesos de formación docente, actualización, que posibiliten de forma continúa la superación profesional y en consecuencia se eleve la calidad educativa.

²⁴ *op. cit.* p. 25

Si bien el currículo y los materiales de enseñanza básica han sido revisados con profundidad, la formación de los maestros y el establecimiento de normas y procedimientos para su actualización y superación profesional no se han sometido a una transformación similar.

Desde 1992 se han puesto en práctica diversos programas para la actualización del magisterio que preparan el inicio de una actividad más sistemática y permanente.²⁵

Asimismo el PDE 1995-2000, reconoce al docente como el agente de vital importancia para llegar a la calidad del servicio educativo; y este hecho conlleva a prestar atención especial a las condiciones sociales, culturales y materiales de los profesores y de las profesoras. Por esto mismo el Programa plantea fortalecer las vías de comunicación que propicien el diálogo en forma constante con los docentes. Partiendo de esta situación el Programa establece como necesidades apremiantes la formación, la actualización y la revalorización del magisterio en el sistema educativo nacional.

El Programa considera al maestro como agente esencial en la dinámica de la calidad, por lo que otorga atención especial a su condición social, cultural y material. Para ello, será necesario reforzar los canales de comunicación que faciliten el diálogo permanente con los maestros. El Programa establece como prioridades la formación, actualización y revalorización en todo el sistema educativo.²⁶

De tal manera que la equidad, la calidad y la pertinencia en la educativa, no serían posibles alcanzar sin los profesores y las profesoras, sin embargo, si los maestros y las maestras no tienen aún claro los propósitos de la educación, es decir que no se han apropiado de dichos propósitos, y a esto le aunamos la carencia de recursos materiales en las escuelas, las condiciones de infraestructura, entre otras, difícilmente podrán cumplir con calidad su función. El Programa

²⁵ *op. cit.* p. 28

²⁶ *op. cit.* pp. 13 y 14

reconoce que los docentes, son el factor definitivo, y no los únicos responsables, para elevar la calidad educativa; asimismo plantea que aún en un mundo lleno de avances científicos y tecnológicos la labor docente seguirá siendo insustituible.

Al destacar la función del maestro no se pretende trasladarle una responsabilidad única, pues ésta es compartida por las autoridades, los directivos escolares, los padres y los propios alumnos. Para realizar su labor el maestro requiere de condiciones dignas de vida, de una situación profesional estable y de apoyos materiales y técnicos adecuados a la naturaleza de sus tareas. En un contexto favorable, la función de los profesores seguirá siendo insustituible, aún en la perspectiva de avances notables en el uso de la informática y la comunicación a distancia como medios de educación.²⁷

1.3.4 Soluciones al problema de la formación docente. Finalidades.

Para dar soluciones a los problemas que se presentan en lo que concierne a la formación docente, y a la actualización que posibiliten la superación profesional; el Programa señala como una de sus finalidades resolver la desvinculación que existe entre las instituciones que tienen como tarea la formación inicial de los docentes, así como también la desarticulación que existe en las instituciones encargadas de plantear programas de actualización y desarrollo profesional para los profesores y las profesoras en servicio. Pues en años anteriores hubo una proliferación de este tipo de instituciones, que dado su crecimiento acelerado, ha provocado que las funciones se fragmenten, y que no den respuesta a las demandas concretas de maestros y maestras. Por esto es importante ordenar las funciones de las instituciones, presentar nuevas alternativas para el desarrollo y superación profesional de los docentes; al mismo tiempo que es importante también articular los servicios para operar bajo la directiva de las autoridades educativas

²⁷ *op. cit.* p. 57

estatales, y abriendo así la posibilidad de adaptación a las necesidades y condiciones locales.

El primer objetivo de esta transformación será resolver los problemas de desarticulación que permanecen aún entre las instituciones responsables de la formación inicial, la actualización y el desarrollo profesional de los profesores en servicio: las escuelas normales, los centros de actualización del magisterio, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y las unidades que operan en los estados. Como respuesta a necesidades de carácter nacional o regional, durante décadas se crearon en el país centenares de instituciones dedicadas a dichas tareas. Esta proliferación fue estimulada por la sobreposición y descoordinación que afectó a las acciones del gobierno federal y las políticas de autoridades de los estados. Su consecuencia ha sido el aislamiento de instituciones que cumplen funciones parciales, la ausencia de complementación entre planteles, el uso ineficiente de recursos y la escasa capacidad de respuesta a nuevas demandas en materia del personal docente. Esta situación reclama un complejo esfuerzo de reorganización de las funciones de las instituciones existentes y la generación de nuevos servicios, bajo la concepción de un sistema integrado que contemple el conjunto de necesidades de personal calificado para atender el desarrollo de la educación en cada una de las entidades del país.

El sistema nacional no será una estructura administrativa centralizadora, que tienda a anular los principios del federalismo educativo. Será un conjunto de instituciones y servicios articulados y coherentes que operarán bajo la dirección de las autoridades educativas estatales y con un alto grado de adaptabilidad a las necesidades y condiciones locales.²⁸

En cuanto a la formación inicial, el Programa plantea, rescatar la tradición del normalismo mexicano y sobre todo establece coherencia entre la formación inicial con las demandas del desempeño profesional; fomentando ambientes académicos estrictos y alentadores, con el propósito de captar un número mayor de estudiantes hacia esta profesión, ser maestro o maestra.

Por esto mismo es necesario –desde el PDE 1995-2000- hacer una revisión seria de los planes y programas que ofrecen las instituciones encargadas de la formación de los docentes. Esta premisa es el resultado de una evaluación que se ha llevado a cabo en cuanto a

²⁸ *Ídem*, p. 57

las consecuencias formativas de los planes de estudio para las escuelas normales que se constituyeron en la década de los años ochenta. En el diagnóstico y evaluación que realiza el Programa, apunta a una dispersión temática, asimismo existe incongruencia entre los contenidos teóricos y la reflexión acerca de la práctica docente, de igual manera no hay una vinculación entre la formación escolar y las necesidades de conocimiento y competencia que emanen del trabajo docente.

De tal forma que para ir subsanando esta problemática, el Programa menciona, en primer lugar fortalecer las capacidades de los maestros, con el fin de que su aprendizaje se vuelva autónomo; y éste le permita alentar los procesos de aprendizaje con sus alumnos y sus alumnas; teniendo claro su campo disciplinario y didáctico en la enseñanza. Buscando con esto despertar una continua sensibilidad a las características sociales y culturales de su futuro ambiente laboral. De igual forma se pretende vincular el trabajo académico con el trabajo práctico en condiciones verdaderas de trabajo y con apoyo de las personas especializadas en materia educativa.

La transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales tienen un carácter prioritario y se atenderá a corto plazo. Los futuros maestros de educación preescolar, primaria y secundaria se formarán en estos planteles, por lo que el cumplimiento de esa función primordial exige un esfuerzo múltiple, que recupere la mejor tradición del normalismo mexicano y establezca una clara congruencia entre la formación inicial y las exigencias del desempeño profesional. Deberá además, promover ambientes académicos rigurosos y estimulantes, capaces de atraer hacia la profesión del maestro a un número mayor de estudiantes con genuina vocación y sentido de servicio.

Una primera tarea en este campo será la reforma de los planes y programas de estudio de las normales para maestros de preescolar, primaria y secundaria. Hay dos razones que justifican esta acción: la primera se desprende de la evaluación que se ha obtenido sobre los efectos formativos de los planes de estudio para las escuelas normales establecidas en la década de los ochenta. Sobre ellos se señala la dispersión temática, una

inadecuada relación entre los contenidos teóricos y la reflexión sobre la práctica y una débil vinculación entre la formación escolar y las necesidades de conocimiento y competencia que surgen del trabajo docente. La segunda razón, de carácter coyuntural, consiste en que, habiéndose realizado el cambio de los currículos de la educación básica, la formación de los maestros no ha experimentado las adaptaciones de fondo que la hagan congruente con la redefinición de muchas actividades del trabajo docente.

Las reformas de los planes de estudio para formar a los maestros de preescolar, primaria y secundaria tendrán, con las particularidades de cada caso, las siguientes orientaciones comunes: fortalecerán las capacidades del maestro para aprender con independencia y, por tanto, para estimular los procesos de aprendizaje de sus alumnos; asegurarán el dominio disciplinario y didáctico de su campo de enseñanza; la familiarizarán con las pautas características de las etapas de desarrollo por las que transitan sus alumnos; lo harán sensible a las particularidades sociales y culturales de su futuro entorno de trabajo, como base de una relación respetuosa y constructiva con los padres de familia y la comunidad. Un rasgo esencial de los nuevos planes será la inclusión de prácticas profesionales realizadas en condiciones reales de trabajo y con apoyo de asesoría experta.²⁹

1.3.5 Propuesta de actualización docente para profesores en ejercicio.

En cuanto a la actualización docente el Programa reconoce que debe elaborarse un planteamiento de dicho proceso de actualización a las personas que están ejerciendo la labor docente. Propone facilitar el conocimiento de los contenidos y enfoques de los nuevos planes de estudio, así como también impulsar la utilización de novedosos métodos, y recursos didácticos que establezcan una congruencia con los propósitos del plan de estudios. También se llevará acabo una actualización para directores y supervisores. El programa será planteado por la SEP y las autoridades estatales. Los supervisores, directores y maestros podrán inscribirse a los cursos, talleres de actualización en el momento en que éstos lo decidan. Asimismo se proporcionarán paquetes didácticos de manera gratuita. Se abrirán centros de maestros, con los espacios necesarios, recursos materiales,

²⁹ *op. cit.* pp. 58 y 60

para llevar acabo su trabajo de actualización docente. Las instituciones encargadas de la formación de maestros y maestras proporcionarán asesorías, coadyuvando así en esta tarea. Las formas en que los maestros y las maestras decidan estudiar serán flexibles. Asimismo la SEP propondrá un sistema de evaluación estandarizado, que proporcione a todos los inscritos las mismas posibilidades de acreditación.

La actividad más amplia debe concentrarse en la operación de un programa de actualización destinado al personal en servicio de los tres niveles de educación básica. La función inicial del programa será facilitar el conocimiento de los contenidos y enfoques de los nuevos planes de estudio, así como promover la utilización de nuevos métodos, formas y recursos didácticos congruentes con los propósitos formativos del currículo. (...)

Asimismo, el programa contemplará opciones destinadas a los directores y supervisores, tanto para lo que ya desempeñan esas labores, como para la inducción a ellas de quienes provienen del servicio de la docencia. El programa lo llevarán acabo la Secretaría de Educación Pública y las autoridades educativas de los estados. Los maestros, directivos y supervisores en servicio podrán inscribirse voluntariamente en los cursos que se ofrezcan de acuerdo al nivel en el cual laboran, sus intereses y posibilidades de estudio.

Para apoyar al personal docente, en sus estudios de actualización, los inscritos recibirán gratuitamente paquetes didácticos de material impreso y orientación mediante radio y televisión. Se instalarán, además, un número mínimo de 500 Centros de Maestros, que dispondrán de espacios de trabajo, biblioteca, recursos audiovisuales y de informática y asesoría. Las instituciones de formación de maestros que ya existen apoyarán los cursos y asesorías y, mediante convenios, las instituciones universitarias y técnicas superiores también participarán en este esfuerzo. Los maestros podrán utilizar con toda flexibilidad diversas formas de estudio: el trabajo individual autónomo o en grupos de estudio y la participación en actividades semiescolarizadas y escolarizadas. La Secretaría de Educación Pública promoverá un mecanismo de evaluación estandarizada que ofrezca a todos las mismas oportunidades de acreditación.³⁰

En cuanto al proceso de capacitación el Programa propone mecanismos de manera continua que fortalezcan la formación de los maestros y de las maestras que tengan una formación carente de

³⁰ *op. cit.* p. 61

elementos pedagógicos que les permitan enfrentar con más recursos su práctica educativa; sobre todo aquellos y a aquellas que trabajan en comunidades aisladas, pues las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que enfrentan son difíciles y complejas. Aún así han alcanzado logros educativos, por su identificación con los grupos con los cuales laboran; esto les permite ganarse el respeto y autoridad que hace posibles dichos logros. El Programa pretende atender a las necesidades apremiantes de estos maestros y maestras, en su propia realidad.

Otra preocupación del Programa radica en los maestros y las maestras que imparten clases en las escuelas secundarias, y que no tienen una formación normalista, aunque sí en la disciplina que imparten; pero es innegable que la mayor parte de las veces desconocen los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, y por lo mismo, su labor se vuelve insuficiente. De tal forma que se diseñarán estrategias con el propósito de que maestros y maestras tengan acceso a una formación que les posibilite entender mejor su labor educativa.

Se establecerán mecanismos de capacitación continua para fortalecer la formación de miles de educadores que teniendo una preparación insuficiente realizan una labor meritoria en las comunidades aisladas y en las zonas indígenas, a pesar de trabajar en condiciones muy difíciles. En una alta proporción alcanzan logros educativos considerables, debido a su identificación con los grupos con los cuales trabajan, que les permite ganarse la confianza de las comunidades. Esta capacitación continua no será una réplica de los esquemas de formación inicial; por el contrario, responderá tanto al trabajo específico de los maestros como a las legítimas expectativas de mejoramiento profesional.

Una necesidad de capacitación de otra naturaleza la presenta una proporción importante de los maestros de educación secundaria que no se formaron en las escuelas normales superiores. Muchos de ellos tienen una formación adecuada en las disciplinas que enseñan y del desarrollo de los alumnos suele ser insuficiente. En este caso se diseñarán módulos de

estudio a fin de que los maestros obtengan una formación más completa para el desarrollo de su trabajo.³¹

Es evidente que el sexenio del Presidente Ernesto Zedillo, había la intención de continuar el proyecto de Modernización Educativa, por lo tanto, esto hizo posible analizar de manera puntual las debilidades que en materia de actualización docente presentaba el proyecto de dicha Modernización Educativa. Cabe mencionar que el Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León, fue Secretario de Educación Pública en el sexenio en que se construyó y se emprendió la Reforma Educativa (1989-1994). De hecho él fue el impulsor de este magno proyecto.

1.4 Perspectiva de Actualización Docente desde el Programa Nacional de Educación 2001-2006.

1.4.1 Retos y desafíos desde el Programa Nacional de Educación. PNE 2001-2006.

En el apartado anterior se presentan los retos, los objetivos y las metas propuestas para el sexenio 1995-2000; se hace patente la necesidad de actualizar al docente para poder cumplir con la perspectiva educativa que en ese momento se planteaba. Una vez más el gobierno Federal atiende su responsabilidad legal y constitucional de presentar un Programa Nacional de Educación para el sexenio 2001-2006, dando así cumplimiento a sus obligaciones.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 es el resultado de una consulta en la que participaron numerosas instituciones, dependencias y personas. La Secretaría de Educación Pública (SEP) condujo el proceso e integró sus resultados, con base a las atribuciones y responsabilidades que señala el Artículo 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, como la dependencia del Ejecutivo Federal a cuyo cargo se pone la atención

³¹ *op. cit.* p. 62

de la educación pública, definida en el Artículo 3º. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.³²

Después de darle cumplimiento en lo legal, para desarrollar el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se plantearon retos, no sólo para este sexenio, sino que el Programa contiene ahora una visión futurista, esto es, a lo que se pretende llegar para el año 2025.

(...) la educación nacional afronta tres grandes desafíos: cobertura con equidad; calidad en los procesos educativos; y niveles de aprendizaje; e integración y funcionamiento del sistema educativo. Éstos son asimismo, los retos que señala el Plan nacional de Desarrollo y que encuentran su expresión en tres principios fundamentales: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia.³³

En dicho Programa se plantean asimismo las líneas, las metas, los objetivos a seguir en este sexenio; su construcción es el resultado de distintas aportaciones de diferentes personas, involucradas e interesadas en el acontecer educativo nacional.

Para elaborar el Programa y materializarlo en el documento que ahora conocemos, fue necesario llevar a cabo foros y reuniones para validar dicho Programa. Los temas más recurrentes fueron los siguientes:

Contenidos y operación de los programas de actualización permanente de los profesores de educación básica. Nuevos mecanismos de apoyo financiero para los estudiantes y aspirantes a cursar la educación media superior.

Impulso a la elaboración de proyectos escolares y de ejercicios de auto evaluación en las escuelas de educación básica, a partir de los resultados del proyecto de investigación aplicada sobre gestión escolar que actualmente opera en dos mil escuelas.

Ampliación de la cobertura en educación básica y media superior en modalidad abierta y a distancia.³⁴

³² *Programa Nacional Educativo 2001-2006*, p. 18

³³ *op. cit.* p. 16

³⁴ *op. cit.* P. 21

1.4.2 La actualización docente: prioridad en el sexenio 2001-2006.

Es relevante y significativo que uno de los primeros temas reiterados haya sido el que corresponde a la actualización docente, sobre todo de educación básica, pues en esta etapa escolar se sientan las bases necesarias para que los alumnos sigan desarrollando sus capacidades y concluyendo dicha etapa estén en condiciones favorables de ingresar a la educación media superior. Para lograr esto es indispensable que los maestros transformen su práctica educativa.

La transformación de las prácticas educativas es un elemento indispensable para alcanzar una educación básica de calidad para todos; están determinadas, entre otras cosas, por las posibilidades de acceso de los profesores a nuevos conocimientos y propuestas con sentido práctico acerca de los procesos de aprendizaje de los niños de las formas de enseñanza de contenidos con naturaleza distinta y de métodos específicos para el trabajo en diferentes circunstancias sociales y culturales. En este sentido, durante la década pasada se avanzó en el establecimiento de un sistema nacional para la actualización de maestros en servicio, mediante la creación de centros de maestros y una oferta de cursos de actualización.

Es necesario evaluar con profundidad el impacto de estas acciones para tomar medidas que garanticen su eficacia. Uno de los problemas urgentes por atender es la saturación de la oferta de cursos de actualización –de calidad desigual- dirigido a profesores.³⁵

Hasta el momento el impacto de estas acciones ha sido poco, en la escuela secundaria, por ejemplo, se sigue trabajando en forma tradicional; la manera en que está estructurado el Plan y programas de estudio, los proyectos escolares, las reuniones académicas, sindicales, los festivales, entre otras, no dan tiempo a que los docentes, ni siquiera puedan terminar, en un ciclo escolar su programa, es evidente que mucho menos tiempo hay para la propia actualización docente y menos si dicha es poco atractiva y accesible. Esta serie de situaciones nos indica que a pesar de la Reforma Educativa de 1992 en educación

³⁵ *op. cit.* p. 117 y 118

básica no ha sido suficiente, pues todavía no se logra articular los tres niveles que conforman la educación básica, por un lado, por el otro con la saturación de asignaturas y contenidos en el Plan de educación secundaria se ha caído en una organización totalmente tradicionalista, pues no hay tiempo ni espacio para organizarse de forma distinta, por ende no estamos acordes con la concepción de educación básica para la vida.

En secundaria se llevó a cabo una reforma que fue insuficiente para superar la fragmentación de conocimientos y de la experiencia educativa de los estudiantes; no se ha logrado sustituir la estructura y organización tradicional de la escuela secundaria por una nueva, acorde con la concepción de educación básica para la vida, ni se ha logrado mejorar el ambiente formativo para los adolescentes en esta etapa de su desarrollo.³⁶

Es urgente una transformación profunda en el nivel de educación básica, pues hay que superar los problemas que existen para ingresar a dicho nivel, así como también superar y abatir los índices de reprobación y deserción escolar. Esto exige reformar, modificar las prácticas de enseñanza, así como también la organización y funcionamiento de las escuelas; implica reconocer que gran parte de lo que ocurre en el aula y en la escuela depende de las acciones u omisiones de las instancias dirigentes del sistema.

Es notorio que hay que transformar el Sistema Educativo Nacional, pues la sociedad en la que vivimos presenta retos constantes.

Los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación deberán tomar en cuenta todas estas transformaciones. Más que nunca, el aprendizaje no se limita a la formación inicial: es una necesidad que se extiende a lo largo de la vida; la capacidad de aprender a aprender es fundamental garantizarla es una de las tareas más importante de la formación inicial y su ejercicio se tornará condición indispensable para tener acceso a los beneficios del desarrollo y mantenerse actualizado.³⁷

³⁶ *op. cit.* p. 63

³⁷ *op. cit.* p. 50

1.4.3 Estrategias y acciones para lograr los objetivos de actualización docente del PNE 2001-2006.

Para lograr los objetivos propuestos en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, es necesario plantear qué es lo que se quiere para que con base en ello se pueda trabajar. Lo que queda claro es que una de las primeras acciones a realizar, es estructurar una estrategia que coadyuve a modificar la práctica educativa de los docentes, pues de otra forma difícilmente van a poder enfrentar el reto con los elementos pedagógicos necesarios. La sociedad ha ido avanzando, las generaciones han ido y seguirán cambiando, ahora los estudiantes tienen más acceso a la información y esto hace que su pensar sea distinto al de hace 20 ó 30 años.

La educación para un futuro que ya está aquí hace necesario que, en todos los tipos, niveles y modalidades, haya educadores con características precisas y cualidades diversas, incluyendo:

Dominio de procesos que determinan la generación, apropiación y uso del conocimiento;

Capacidad para trabajar en ambientes de tecnologías de información y comunicación;

Deseos de propiciar y facilitar el aprendizaje;

Capacidad para despertar el interés, la motivación y el gusto por aprender;

Disponibilidad para aprender por cuenta propia y a través de la interacción con otros;

Habilidad para estimular la curiosidad, la creatividad y el análisis;

Aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo;

Imaginación para identificar y aprovechar oportunidades diversas de aprendizaje;

Autoridad moral para transmitir valores a través del ejemplo.³⁸

Para lograr esto es necesario plantear con claridad que es lo que se espera de la educación y:

³⁸ *op. cit* p. 51

Pensar en la educación que queremos es equivalente a reflexionar sobre la sociedad que deseamos, el futuro que esperamos construir.³⁹

Así como también es imprescindible tener claridad acerca del perfil del docente que se espera tener para afrontar los desafíos planteados, es necesario asimismo mencionar las características que éste deberá tener, así como también construir el Programa, a través de sus distintas instancias que habrá de definir los conocimientos indispensables con los que el profesor enfrentará su nuevo reto; por esto el perfil deseado del maestro es que:

El profesional de la docencia se caracterizará por un dominio cabal de su materia de trabajo, por haber logrado una autonomía profesional que le permitirá tomar decisiones informadas, comprometerse con los resultados de su acción docente, evaluarla críticamente trabajar en colectivo con sus colegas y manejar su propia formación permanente.

El maestro de educación básica dispondrá de las capacidades que le permitan organizar el trabajo educativo, diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas con el fin de que todos sus educandos alcancen los propósitos de la educación; reconocerá la diversidad de los niños que forman el grupo a su cargo y atenderá a su enseñanza por medio de una variedad de estrategias didácticas, las cuáles desarrollará de manera creativa.⁴⁰

Para lograr esto es imprescindible llevar a cabo la actualización permanente de los educadores; el papel que desempeña el maestro y la maestra es fundamental para alcanzar una educación de calidad; y para lograr esto hay que realizar ejercicios cotidianos en las instituciones educativas; pues el analizar la práctica educativa día con día posibilita conocer y enfrentar los retos planteados de una mejor forma.

La búsqueda del conocimiento debe convertirse en una práctica cotidiana, en la forma natural de enfrentar los retos que presenta la vida, en un recurso para continuar desarrollándose siempre.⁴¹

³⁹ *op. cit* p. 122

⁴⁰ *op. cit.* p. 125

⁴¹ *op. cit.* p. 124

Con esto se pretende que el docente en un futuro este en condiciones de intercambiar su experiencia educativa con otros colegas, de tomar en cuenta su entorno social, así como también será capaz de darle la importancia debida a la función educativa de la familia.

El maestro que se espera tener en el futuro habrá desarrollado la disposición y la capacidad para el diálogo y la colaboración profesional con sus colegas. Tendrá la capacidad de percepción y sensibilidad para tomar en consideración las condiciones sociales y culturales del entorno de la escuela en su práctica cotidiana; valorará la función educativa de la familia y promoverá el establecimiento de relaciones de colaboración con las madres, los padres y la comunidad.⁴²

Para lograr esto el Programa propone ofertar una serie de propuestas para que los docentes se sigan formando, capacitando y actualizando. Asimismo menciona que el desarrollo profesional de los docentes tendrá que ser retribuido por medio de un sistema de estímulos que motiven a los profesores a seguir actualizándose.

Fomentar el desarrollo profesional de los maestros asegurando una oferta de formación continua, variada, flexible y congruente con los propósitos educativos, así como las condiciones institucionales para esa formación, y un sistema de estímulos que aliente el ejercicio profesional y retribuya el trabajo eficaz de los maestros.⁴³

Los objetivos, las acciones, las metas y los retos que se plantean en el Programa conllevan también a lo que se espera tener, en materia educativa, para el año 2025, de tal forma que para ese año el Gobierno Federal de este sexenio 2000-2006 menciona:

Nos hemos propuesto lograr que en los próximos años el ámbito de la educación básica nacional –los educandos y educadores, las autoridades, los planes, programas y métodos y las escuelas e instituciones- se transformen en un sistema abierto dinámico, orientado a lograr, con el apoyo de los

⁴² *op. cit.* p.126

⁴³ *op. cit.* p. 151

padres de familia y la sociedad, los propósitos que animan a la función de educar: que los niños reciban un servicio de calidad y adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para su desarrollo, que aprendan a ejercer con responsabilidad sus derechos y sus obligaciones y que puedan seguir superándose a lo largo de la vida.⁴⁴

Es claro que este Programa retoma elementos tanto del sexenio del Lic. Carlos Salinas de Gortari como del Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León y por supuesto agrega su propia visión de lo que debe ser la educación básica en nuestro país.

⁴⁴ *op. cit.* p.123

CAPÍTULO II LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE: UNA EXPERIENCIA DOCENTE

2.1 La Actualización Docente.

2.1.1 Desde el análisis de la propia práctica docente: ¿Qué significa la actualización docente?

En el apartado anterior se menciona a *grosso* modo los antecedentes de la actualización docente asimismo se enuncia la visión de la autoridad educativa desde los documentos normativos: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB-1992), el Programa de Modernización Educativa (PME 1989-1994) y el Programa de Desarrollo Educativo (PDE1995-2000). Esto se hace necesario, porque son documentos que al construir una propuesta de actualización docente no se deben debe omitir, dado su carácter normativo; además de que plantean su propia visión respecto de dicha actualización desde un lugar muy diferente al que tiene el docente frente a grupo.

Pero, ¿qué significa la actualización docente? Y ¿por qué si ya el maestro y la maestra concluyeron un plan de estudios, se requiere de una actualización docente?

Pues bien, en estos momentos de la historia de la humanidad sabemos que una persona que estudia alguna licenciatura, o alguna carrera técnica, no concluye su proceso de aprendizaje al haber cumplido con un plan de estudios emanado de la institución educativa; en esta etapa de su vida académica, entró en un proceso en donde los contenidos del plan de estudios se abordaron en forma sistemática, es decir, con un orden que plantea la institución y que a su vez ésta se sustenta en diferentes aspectos, (normativos, académicos, administrativos, entre otros).

La formación docente no escapa a este proceso de ordenamiento de los saberes que se consideran necesarios para impartir clases en lo que hasta ahora conocemos como educación básica.

La formación de un profesor y de una profesora, conlleva una organización de conocimientos, en donde se desarrollan capacidades y habilidades necesarias para poder ejercer una práctica docente. Este proceso de formación da a los sujetos elementos teóricos, en donde desde diversos ángulos se explica el fenómeno educativo; asimismo se conocen distintas metodologías que ayudan a entender diferentes rutas mediante las cuales se pueden entender mejor los problemas educativos; así como también coadyuvan a encontrar soluciones a dichos problemas que se gestan en la práctica cotidiana del docente.

Y también están los componentes técnicos que funcionan como auxiliares para aplicar las diferentes metodologías a las situaciones educativas que se van presentando. Es así que:

(...) la formación puede ser explicada en términos de escolarización, es decir los planes y programas de estudio que dan sustento teórico para el ejercicio de una profesión;(...)¹

Es innegable que la formación docente inicial aporta elementos pedagógicos (teorías, metodologías, técnicas, entre otros) indispensables para la práctica educativa, sin embargo, dichos elementos a veces resultan insuficientes para poder ir entendiendo el propio ejercicio de la práctica docente cotidiana.

Un maestro y una maestra no deben conformarse con los conocimientos aprendidos durante su proceso académico formal, pues llegará un momento, en el desarrollo de su profesión, que dichos conocimientos no serán suficientes para entender su propia labor

¹ Díaz Romero, Carlos. En *Revista del Centro Coordinador Continua para el Magisterio del Estado de México*, México, 1994. P. 78

educativa, debido a que la visión de los diferentes ámbitos del conocimiento están en constante construcción y reconstrucción y también hay que tener presente que nunca se trabaja con los mismos sujetos. La práctica docente siempre exige entrar en un proceso de investigación y evaluación de la misma práctica educativa.

Por esto y más se hace imprescindible hacer una seria reflexión así como también un análisis, al mismo tiempo una problematización de la práctica docente.

El ideal de nuestra formación está en que nos convenzamos de y nos preparemos para el uso sistemático de nuestra curiosidad epistemológica.²

No basta entonces con cursar un plan de estudios en una institución de educación superior y creer que ya aprendimos todo lo necesario para impartir clases; es importante y fundamental para el desarrollo profesional de un profesor y de una profesora seguir conociendo las diferentes teorías y propuestas educativas que continuamente se presentan en diversas formas: Congresos, Seminarios, Publicación de Investigaciones, Talleres, entre otras; con el fin de que esto posibilite la propia construcción de saberes de los docentes. Y para incorporar estos elementos es importante tener claro que las educadoras y los educadores deben vivir un proceso de actualización constante.

Por tanto en este trabajo la actualización docente se va entender como un proceso al cual toda profesión está sujeta; esto es, estar al tanto de las últimas investigaciones, realizadas en la materia que nos ocupa, conocer los adelantos científicos y tecnológicos pues un buen profesionalista necesita contemporanizar sus saberes intentando ir a la par de los descubrimientos e innovaciones que en su área se realizan.

² Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*; Siglo XXI, p. 166

La actualización docente implica un análisis permanente de la práctica educativa, asimismo requiere de incorporar nuevos elementos educativos como también aprender a rescatar aquellos componentes que han funcionado en el pasado. De tal forma que este reconocimiento de su propia labor educativa haga de dicha labor su propio objeto de estudio.

La actualización docente tiene como punto de partida y de llegada el ejercicio de una profesionalidad, desde donde radica una determinada caracterización, considerando que toda práctica profesional está determinada social e individualmente y que a ella se incorpora un conjunto de acontecimientos que significan una revisión permanente de la práctica, haciendo de ésta un continuo objeto de estudio, reflexión y transformación.³

2.1.2 La actualización docente, también, un compromiso propio.

La actualización docente implica un compromiso, un constante reconocimiento de la propia práctica docente; dicha práctica se hace necesaria en tanto que un docente debe estar en constante relación con lo que hace propiamente en su espacio de trabajo: la escuela, pero al mismo tiempo es pertinente que se involucre de forma profesional con lo que se lleva a cabo en otras instituciones educativas y sobre todo en la propia con el fin de enriquecer su práctica docente, para así poder ir rescatando los elementos necesarios y pertinentes para seguir actualizándose y crecer –en el sentido profesional- como maestro y maestra.

Hay que tener claro que si se pretende mejorar la práctica docente la actualización es un componente imprescindible para lograrlo, pues no podemos pensar en una educación de calidad, esto es, que los alumnos y las alumnas aprendan los elementos básicos que les

³ Díaz Romero, Carlos. *En Revista del Centro Coordinador de Educación Continua para el Magisterio del Estado de México*; México, 1994. P. 78

permitan desarrollar sus capacidades intelectuales para poder continuar su proceso formativo en lo que a la escuela se refiere, sino se considera preponderante el papel que juega la actualización docente.

Es importante que los docentes estemos en la claridad de que actualizarnos coadyuva a desarrollarnos profesionalmente y que esto a su vez posibilita la calidad educativa, pues no sólo nos proporcionan elementos teóricos, sino también elementos didácticos, que posibilitan una enseñanza de calidad en nuestras escuelas.

La actualización es una de las distintas actividades formativas que contribuyen al desarrollo profesional de los maestros. (...) Igualmente, propicia el desarrollo de las capacidades didácticas, la creatividad de los maestros en servicio y el conocimiento de las relaciones escolares y sociales que influyen directamente sobre los procesos de aprendizaje.⁴

De esta forma podremos enfrentar mejor cada día nuestra práctica docente, que si seguimos en la soledad de nuestra aula, es necesario contar con los espacios pertinentes para analizar nuestra propia práctica docente, así como también es conveniente, a partir de dicho análisis entender mejor los cambios que se van gestando en el currículo, nos permite estar al día de los avances sobre en materia educativa y mejorar la enseñanza que impartimos en la escuela.

⁴ Martínez Olivé, Alba. *“Construir el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio”*; Docto. SEP, p. 9

2.2 Un acercamiento a los procesos de actualización docente: Una experiencia docente.

2.2.1 EL Programa Emergente de Actualización Magisterial: una lectura docente (PEAM).

En el apartado anterior mencioné lo que en esta investigación se está entendiendo por actualización docente con la finalidad de analizar los procesos que se han vivenciado respecto a dicha actualización. Es fundamental en este trabajo plasmar la experiencia personal vivida en los talleres generales de actualización, pues dicha experiencia, marca en el sentido estricto de la palabra, la necesidad urgente de proponer diferentes formas para analizar la práctica docente, al mismo tiempo que retroalimentar dicha práctica.

Con la puesta en marcha de la Modernización Educativa, plasmada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB-1992), los actores educativos entramos a un proceso de actualización, con el propósito de conocer la nueva propuesta educativa, pues resultaba fundamental entender dicha propuesta para poder apropiársela y así darle un giro a la forma en que se venía ejerciendo la práctica educativa.

De tal forma que en un primer momento de esta actualización, se empiezan a llevar acabo reuniones en cascada, hasta llegar con los integrantes de cada centro escolar, con la finalidad de conocer y analizar la nueva reforma educativa (1992). A este proceso se le conoció con el nombre de Programa Emergente de Actualización Magisterial (PEAM) y tuvo como propósito:

(...) recoger y resumir de manera reflexiva y crítica, las aportaciones de los docentes con la intención de coadyuvar a generalizar la convicción de que la

actualización de maestros debe ser un servicio educativo, continuo y permanente.⁵

Es el primer acercamiento a los procesos de actualización docente.

En esta etapa se suspenden clases y los maestros y las maestras junto con los directivos del plantel nos damos cita para conocer y analizar la Reforma Educativa (1992), esto es, entender su estructura, sus conceptos, y así poder modificar la práctica docente de acuerdo a las necesidades que en ese momento de la historia de nuestro país se hacían patentes.

En estas reuniones leíamos documentos que nos presentaba el director del plantel, quien en la mayoría de los casos fungía como coordinador de los trabajos; analizábamos y conocíamos el discurso educativo; pero no sólo eso sino que este proceso generaba debate, como una estrategia de aprendizaje, y este hecho nos posibilitaba la crítica y el análisis de nuestro propio trabajo: la práctica docente, que anteriormente no se había dado, porque no había ni el espacio ni el tiempo para hacerlo, además de que antes de que surgiera la reforma educativa de 1992, nosotros los maestros y las maestras sólo éramos operadores de programas de estudio. Ahora se presentaba la oportunidad de poder discutir nuestro trabajo, en este sentido el ser profesores y profesoras cobraba otra dimensión en la tarea educativa.

Ahora, no en todos los actores educativos fue así; las opiniones frente al nuevo modelo educativo fueron diversas; había quien enunciaba frases como: “La modernización educativa es sólo para legitimar el régimen político actual” (Carlos Salinas de Gortari). Otros opinaban: “qué bueno que hay una reforma educativa, por que ya estábamos muy desfasados con el avance tecnológico y científico” y

⁵ SEP, *Marco normativo del Programa Nacional de Actualización de Maestros de Educación Básica en Servicio*, Dcto. p. 12

algunos más dejaban ver su escepticismo ante el nuevo modelo educativo mencionando: “¿a ver si es cierto que se modifica la educación?” Y así también hubo quien en aparente indiferencia guardo silencio. Lo importante de estas opiniones fue, precisamente que dieron un sentido diferente a la práctica docente, en ese momento. El PEAM abrió el espacio para analizar, cuestionar y criticar, nuestra labor docente; que hasta este momento estaba anquilosada, estática y condenada al quedarse en el olvido.

La Modernización Educativa, de alguna o de muchas maneras, hay que reconocer, logró en este primer momento dinamizar la práctica docente.

2.2.2 El proceso de actualización docente dirigido por los Apoyos Técnicos Pedagógicos.

Para el año de 1993, se continua con las reuniones de actualización dentro de las escuelas y también con los (entonces llamados) asesores técnico-pedagógicos de cada signatura; con dichos asesores elaboramos el análisis del programa de estudio, de acuerdo a la asignatura que cada docente impartía, de tal forma que los maestros y las maestras que impartían matemáticas, se reunían para conocer los contenidos del nuevo programa de estudio; pero no sólo era conocerlo, sino también proponer algunas modificaciones o plantear nuevos temas que en su momento no habían sido contemplados y que era –desde una perspectiva docente- fundamentalmente inscribirlos en la nueva currícula de la asignatura en cuestión. En este otro momento algunos profesores y algunas profesoras vivimos un reconocimiento profesional, al mismo tiempo que se abría la posibilidad de darnos cuenta de los elementos pedagógicos que nos hacían falta para mejorar la práctica

docente. Ahora, lo importante del reconocimiento que se nos otorga, es justamente esa revalorización del magisterio mexicano; esto es, abrir el espacio y dar el tiempo, para hablar de las experiencias que como educadores y educadoras habíamos acumulado y aunado a esto una notable mejora salarial.

2.2.3 L@s docentes hacen la revisión de materiales didácticos elaborados por la Secretaría de Educación Pública.

Para 1994, en forma organizada y con propósitos muy concretos, el lunes 4 de julio de 1994, en el Diario Oficial, se plantea el PRONAP (Programa Nacional de Actualización Permanente). Aquí se plasman las leyes jurídicas que sustentan dicho Programa, al igual que se enuncian los lineamientos y la estructura que constituye al PRONAP.

En este momento la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, elabora el libro para el maestro, y aquí cabe mencionar que no todas las asignaturas cuentan con este material didáctico; pero para las que sí se elaboró, se entregó en los –entonces llamados- Cursos Generales de Actualización en 1994. El propósito de dicho material:

(...) es ofrecer al maestro múltiples alternativas prácticas para la enseñanza de los temas centrales de los nuevos programas, poniendo especial atención a los que presentan mayores y más frecuentes dificultades para los alumnos.⁶

En este momento reunidos por asignatura con el asesor técnico-pedagógico de la materia se comienza a analizar el nuevo programa de estudios; sin embargo, cabe destacar que la participación activa que en un primer momento de los procesos de actualización se vivió, empieza

⁶ *Libro para el maestro*, Educación Secundaria Español; SEP; p. 5

a perder fuerza, hay una ruptura en el desarrollo de estos procesos de actualización docente. La razón se desconoce, pero si se empezó a percibir un estancamiento e incluso indiferencia por parte de los maestros y de las maestras respecto a dichos procesos; que en un principio se venían construyendo en un escenario más cercano a la realidad educativa escolar y con una participación activa.

Para el año de 1995 seguimos trabajando, reunidos por asignatura, el enfoque de la materia y la primera parte del libro para el maestro.

La actitud mostrada por algunos hacia este nuevo material, fue de resistencia, de desconfianza y de escepticismo ante lo que emanaba de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Entre algunos docentes surgían comentarios en cuanto a las sugerencias que el Libro para el Maestro proponía; decían: “Son innovadoras, sin embargo, algunas de ellas requieren de un tiempo mayor del que tenemos para dar la clase” (50 minutos, en secundaria por asignatura). Otros más estaban impacientes por que se terminara el taller al que habíamos sido convocados.

2.2.4 La actualización docente con guías elaboradas por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En 1996, comenzamos con los Talleres Generales de Actualización (TGA), con la primera guía elaborada por la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Esta propuesta que elabora la SEP, fue el resultado del diagnóstico a nivel Nacional que se lleva a cabo la Secretaría de Educación Pública, en donde se dio a la tarea de recuperar información

en cuanto a las necesidades de actualización docente que maestros y maestras teníamos en ese momento.

Es así que en 1996 durante el mes de agosto los TGA inician su desarrollo con una guía que se llamó:

Estrategias para el aprovechamiento de los libros del maestro.”⁷ En donde “(...) tienen como intención la exploración y el conocimiento de las posibilidades didácticas de los materiales con que cuentan los maestros.”⁸

En este otro momento del proceso de actualización docente que se lleva a cabo en el mes de agosto a través de los Talleres Generales de Actualización TGA, la resistencia por parte de los participantes se manifiesta abiertamente y se comenta: “Y ahora, ¿qué nos van a enseñar, si lo único que hicieron fue cambiar algunos temas de un grado escolar a otro?”

Empezamos a asistir a los Talleres Generales de Actualización por obligación, y no por una necesidad profesional de actualización.

Este taller que cuenta con una guía, que implicó ordenar ciertos saberes didácticos, recuperados del diagnóstico nacional, termina con “un mal sabor de boca”; pues cuando regresamos a nuestros centros escolares y conversamos acerca de los Talleres Generales de Actualización, los comentarios que compartimos entre compañeros docentes, no son nada alentadores, ni demuestran un aprendizaje, por el contrario denotan frustración y escepticismo, pues varios compañeros y compañeras los viven como una pérdida de tiempo debido a que no logran los TGA involucrar al docente precisamente porque no toman en cuenta las necesidades reales de profesores y profesoras en servicio.

⁷ *Guía para el Taller de maestros de Física*; Estrategias para el aprovechamiento de los libros para el maestro, Educación Secundaria; SEP, México; 1996

⁸ *op. cit* p. 3

2.2.5 Las fases extensivas de los Talleres Generales de Actualización Docente.

En 1997 la SEP por medio de las guías elaboradas expresamente para los Talleres Generales de Actualización, vuelve a explicar ¿qué se entiende por taller? Y plantea a dichos talleres como:

(...) espacios de trabajo colectivo (...)”⁹ Asimismo menciona la finalidad del taller y dice que es la de “(...) promover el conocimiento y análisis de los propósitos, los enfoques y los materiales de apoyo para la enseñanza de las asignaturas, así como favorecer el diseño y la elaboración de propuestas didácticas que permitan llevar a cabo, en el aula las orientaciones de los planes y programas de estudio de la educación básica.”¹⁰

En este año escolar el énfasis está en la planeación didáctica, y en el uso del vídeo en el aula. La respuesta de los maestros y de las maestras, vuelve a ser indiferente, lo más grave es que este sentimiento va creciendo y por ende deteriorando más la calidad educativa y con ello la posibilidad de analizar la propia práctica docente.

En el TGA de este año, ya no son sólo tres sesiones de cuatro horas, desde este ciclo escolar se aumentan dos sesiones más que serán acordadas, en cuanto a la fecha se refiere, por la autoridad estatal educativa correspondiente.

De tal manera que se lleva a cabo en el mes de agosto las tres primeras sesiones, siguiendo al “pie de la letra” lo que está plasmado en la guía, y cuando surge algún comentario que podría muy bien generar un debate, éste es anulado, porque no es lo que está planteado en la guía; la misma estructura de la guía cierra las posibilidades de análisis, pues marca tiempos en los que se deberán realizar las actividades ahí planteadas que además son excesivas justo para el tiempo que se

⁹ *La enseñanza de la geografía y la Planeación Didáctica*, Educación Secundaria. SEP, p. 5

¹⁰ *Ídem*, p. 7

destina para llevar a cabo estos talleres. Nos vemos entonces envueltos en la prisa por terminar y aparentar un cumplimiento que no queda claro ¿para qué es? Seguimos los profesores y las profesoras asistiendo a los talleres que se imparten en el mes de agosto por obligación y para que el pago no se vea disminuido en la siguiente quincena, pues si no se asiste y la falta no cuenta con un justificante “oficial” el salario del docente se ve acortado por no haber asistido a los talleres que son de carácter obligatorio.

Desde la autoridad educativa no se le da la importancia necesaria a este proceso de actualización y los maestros y las maestras, no entramos en discusiones y hacemos lo que se nos solicita, pero nada más.

Para 1998 se plantea la siguiente temática:

Los procedimientos didácticos y la enseñanza de la historia en educación secundaria.¹¹

Cabe aclarar que el tema fue así para la mayoría de las asignaturas, excepto para las llamadas actividades de desarrollo tecnológico, educación física y expresión y apreciación artística.

Se marca la fecha, el horario y las sedes, en que los profesores y las profesoras asistiremos a este TGA. Se inicia la primera sesión con una técnica “rompe hielo”, posteriormente se lee la presentación, contenida en la guía, la introducción, la descripción del taller: Propósitos, modalidad de trabajo, la distribución de temas por sesiones, los productos a elaborar y los materiales requeridos: Sin más comentario empezamos a trabajar sobre el contenido de la guía tal y como viene propuesto en dicha guía. Se realizan actividades conforme

¹¹ Guía de Historia, *Los Procedimientos Didácticos y la Enseñanza de la historia en la educación secundaria*; SEP, 1998, p. 4

el tiempo avanza y nunca deja de existir la presión del tiempo, tanto por la persona que coordina el taller, como por la guía y también por algunos asistentes. Hay cuestiones que la guía propone y que abren la posibilidad para discutirse, analizarlas, criticarlas, reflexionarlas, sin embargo, no se permite la participación activa; por que debate lo confunden con pelea, la reflexión se considera una pérdida de tiempo, la crítica la atribuyen a su persona, el análisis queda de lado en todo momento.

Esta situación va coartando la participación del docente y empieza a verse un sentimiento de frustración que va creciendo lentamente, pero que puede resultar pernicioso para elevar la calidad educativa por parte de los docentes. Termina este taller y los maestros y las maestras, también terminamos cansados y con malestar, por el cómo se llevo a cabo esta primera parte del taller.

En enero de 1999 se convoca a la 4ª sesión –propuesta a consideración por las autoridades educativas de cada entidad- se distribuyen las actividades por equipo, por que el tiempo es corto y lo que sí se logra es desarticular la 4ª sesión con las otras tres de agosto, pues no se hace un breve recordatorio de lo que habíamos visto en la primera etapa; fragmentando así los contenidos de la guía. Las profesoras y los profesores empezamos a buscar la forma de evadir el trabajo del TGA, por falta de interés, o porque no sentíamos que hubiera beneficios al asistir a estos talleres, o también porque perdimos el sentido de la práctica docente, pues estos procesos de actualización docente, no han generado seducirnos ante lo fundamental que es estar analizando la propia práctica educativa, por el contrario, cada vez es más notoria la indiferencia, como se ha venido mencionando a lo largo de este trabajo.

Por lo tanto terminar las fases extensivas del TGA, se lleva a cabo la 5ª sesión en el mes de mayo, pero no se plantea el contenido de la guía, se nos plantea una problemática: el índice de reprobación se ha elevado y se considera necesario tomar medidas, para que dicho índice baje, se nos dice que busquemos la forma para ayudar a los alumnos y a las alumnas a elevar su promedio, no se cuestiona el por qué hay que elevar dicho índice, qué repercusiones tiene en el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas, sólo se nos dan algunas sugerencias tales como: pidan trabajos extras, hagan exámenes sencillos fáciles de entender, entre otras. Termina la 5ª sesión de la etapa extensiva del ciclo escolar 1999-2000.

2.2.6 Los Talleres Generales de Actualización, finalmente, llegan a las escuelas.

Para el ciclo escolar 2000-2001 la propuesta para trabajar en los TGA, es trabajar algunos contenidos de los programas de estudio; su propósito es:

(...) reflexionar sobre el papel desempeñado por el conocimiento sistemático de los contenidos de los programas de estudio en el planteamiento de situaciones didácticas acordes con la naturaleza de los contenidos y con los procesos de aprendizaje de los alumnos.¹²

Asimismo, se propone, en este ciclo escolar, trabajar tres sesiones más, en su centro escolar, para que los maestros le den continuidad al trabajo planteado por el PRONAP. La finalidad es intercambiar opiniones para construir metas comunes de trabajo, e ir trabajando la transversalidad de los contenidos propuesta en el Programa de Modernización Educativa.

¹² Historia. *Trabajemos algunos contenidos de los programas de estudio*. Secundaria. SEP. ProNAP. México, 2000, p. 5

En este taller comenzamos las tres primeras sesiones por academia con el Jefe de enseñanza de cada asignatura (antes asesor técnico-pedagógico), en la primera sesión se lee la presentación y organización del taller, se elabora un análisis de una situación de clase; ya no se considera necesaria la presentación de los participantes pues la mayoría nos conocemos. Se procede a leer la introducción en voz alta por algunos compañeros. Posteriormente y en equipo hay que elaborar una lista que tiene que ver con los aprendizajes que es preciso lograr en el taller. Se pone énfasis en el sentido que tiene la enseñanza del español en la escuela secundaria, pero de una forma muy superficial; los participantes comentan: “es importante la ortografía”; “qué sepan leer en voz alta”; “que aprendan a escribir; por que lo hacen muy mal, tienen una letra espantosa”; entre otras. El sentido que tiene enseñar español, no es claro para algunos docentes. Es claro que la labor de un docente es enseñar bien a leer en voz alta, corregir la ortografía, escribir adecuadamente, con letra legible; pero se olvida que lo importante es trabajar las habilidades como el hablar, escuchar, leer y escribir en una forma más profunda, esto es que cada una de dichas habilidades cobren sentido, que sean significativas para cada sujeto que las produce. Sin embargo, el coordinador del taller no presta atención a lo que se dice, y al parecer está de acuerdo con todo lo que se menciona en ese momento, no importando que las opiniones vertidas sean contradictorias unas con otras. Los maestros y las maestras siguen pensando que así debe ser la enseñanza del español; en este caso. Nos saltamos una actividad propuesta en la guía del TGA; por que se da por hecho que todos la sabemos y la entendemos y el tiempo apremia. De tal forma que pasamos a la siguiente actividad que consiste en observar cuatro imágenes y elaborar un texto acerca de lo

qué dichas imágenes nos comunican. Leemos cada equipo el resultado de esta actividad y sin reflexión pasamos a leer el concepto del texto, propuesto por la guía del TGA; después se nos pregunta ¿cómo trabajamos el texto con nuestros alumnos? Algunos maestros y algunas maestras contestan: “Pues yo le dejo de tarea a mis alumnos que escriban lo que entendieron del texto que leímos.” Otro participante: “Yo les dejo que escriban 5 renglones de algo que les guste.” Terminamos la sesión de ese día. Para la siguiente clase del taller empezamos con las propiedades del texto para entender los requisitos de cualquier escrito; vemos que los textos tienen que tener coherencia, cohesión, gramática, o corrección, presentación y estilística. Y entonces varios compañeros y compañeras empiezan a dar sus propias definiciones de cada característica. Esto se hace rápido, pues el tiempo nos limita mucho para poder profundizar. Por equipos se trabaja la adecuación, la coherencia y la cohesión y así como se escribe así se ve en estos talleres; terminamos cada equipo expone lo que entendió por cada término y se termina la sesión. Otra vez se queda abierta, y no se logra dar un cierre y obtener conclusiones.

Para la última sesión por asignatura la guía planteaba trabajar La coherencia y la cohesión en el texto. Empezamos por leer en equipo un texto que presentaba la guía del TGA; después contestamos unas preguntas, se mencionó brevemente porque es importante cuidar la coherencia y la cohesión de un texto. Posteriormente hicimos el esqueleto de un texto para darle un orden a lo que íbamos a escribir. Se expuso en papel rota folio por cada equipo. En este momento, ninguno de los participantes en el TGA planteamos profundizar en el tema que nos ocupa este día; por el contrario, entre más rápido lo terminemos, más pronto nos iremos. Por último trabajamos revisamos un listado que

propone diversas estrategias para trabajar el texto en clases con los alumnos. Lo hacemos enumerando las estrategias y terminamos el TGA por academia. Las demás sesiones se llevaran a cabo en nuestros centros escolares.

En la escuela se trabaja la sexta sesión; las otras dos propuestas por la guía se omitieron; la razón se desconoce. De tal forma que en la sesión por escuela, revisamos estadísticas con el propósito: de analizar ¿cuál era la situación académica que guardaba la escuela? de tres años anteriores a este taller. Se plantearon los diferentes problemas que en ese momento presentaba la escuela; se elaboraron propuestas para elevar el nivel académico y así atraer a más población en edad de cursar la educación secundaria a la escuela. Todo quedó anotado, desafortunadamente nadie cumplió con el compromiso que habíamos adquirido en esta etapa del TGA.

Para el ciclo escolar 2001-2002 se sigue trabajando con los contenidos de los programas de estudio y el propósito para este TGA es:

(...) propiciar el estudio y el conocimiento de los contenidos, y la reflexión sobre el papel que esto tiene en el diseño de situaciones didácticas acordes con los procesos de aprendizaje de los alumnos y con la naturaleza de los propios contenidos.¹³

Se retoma el propósito del ciclo escolar anterior y esto me parece que marca continuidad al proceso de actualización docente; también otra innovación es que las tres sesiones de la segunda etapa se llevan a cabo en la escuela, las intenciones son:

¹³ *Español* Secundaria, ProNAP. México 2001. p. 5

Generar entre los maestros formas de relación y de intercambio que permitan la identificación de las problemáticas de aprendizaje comunes a un plantel escolar. Propiciar el análisis de la misión que tiene la escuela y de los propósitos de cada nivel educativo, para decidir acciones conjuntas tendentes a que las prácticas escolares sean congruentes con éstos.¹⁴

Comenzamos este taller reunidos por academia para la primera etapa que también constó de tres sesiones, en la primera sesión se hace la presentación del taller y el encuadre del mismo; se lleva a cabo una técnica “rompe hielo”, para propiciar un clima de trabajo adecuado; se deja de lado plantear las vivencias de los talleres anteriores, y se procede a escribir en una hoja de rota folio los compromisos de trabajo para este taller, no se analiza ni se discute. Se sigue con las demás actividades propuestas en la guía. A pesar de que hay temáticas que generarían un rico intercambio de opiniones, experiencias, formas diversas de ver la enseñanza del español, no se da el espacio y por supuesto el tiempo tampoco. Seguimos trabajando como lo marca la guía, algunas actividades las realizamos por equipo, otras de forma individual, otras más en plenaria, etcétera. Aquí me parece importante mencionar que cuando llevamos a cabo las actividades por equipo, se empezaba a generar una rica discusión, pero cuando menos acordábamos el tiempo para la actividad nos había rebasado y era hora de entregar los productos; nos quedábamos sin poder concluir el intercambio de opiniones y conforme avanzaba el tiempo se iba generando molestia, por parte de algunas compañeras y de algunos compañeros pues no se lograba concretar nada. Salíamos pensando y diciendo que un taller pierde su sentido pedagógico, porque la prisa por el tiempo siempre es preponderante ante el conocimiento profundo de las diversas temáticas.

¹⁴ *op. cit.* pp.11 y12

Para la segunda sesión se plantean cuáles van a ser las actividades y se comienzan a realizar; algunos compañeros se salen del salón, otros más no van y empiezan las amenazas con los que sí nos quedamos, situación que provoca un clima de trabajo muy tenso y que genera que se empiecen a hacer las actividades para cumplir e irse; terminamos esta sesión y finalmente viene la tercera; igualmente que las dos anteriores se realizan las actividades propuestas en la guía, de forma individual, otras por equipo, se plantean plenarias y por último llenamos la “Hoja de opinión” que se encuentra al final de la guía y la recoge el coordinador del TGA y dice que es para hacer su evaluación.

Para la 4ª sesión que corresponde a la segunda etapa, nos reunimos ya con nuestros compañeros del plantel donde laboramos, el temario propuesto plantea una situación difícil sobre todo para los directivos del plantel, porque implicó dar información que las maestras y los maestros de la escuela no conocíamos o la conocíamos parcialmente; en este momento la sesión es coordinada por la coordinadora de actividades académicas.

En esta 4ª sesión, las profesoras y los profesores del plantel empezamos a tener una visión más amplia de la situación que hay en la escuela y nos damos cuenta que de 1998 al 2000, la matrícula de la escuela ha ido disminuyendo, esto genera cuestionar ¿por qué? Hay quienes en ese momento quieren decir o encontrar la causa exacta, otros más se molestan y salen del salón donde se estaba llevando a cabo el taller. Sin embargo, los que ahí nos quedamos seguimos planteando nuestras preocupaciones al respecto; hubo quienes empezaron a mencionar la falta de participación de las autoridades del plantel en el proceso de enseñanza-aprendizaje; los directivos por su parte se sintieron agredidos y contestaron de la misma forma a los

docentes que se atrevieron a cuestionar, las justificaciones se hicieron presentes y gran parte de los asistentes cayeron en la trampa de averiguar ¿quién era el culpable? Dejando así de lado el problema fundamental, que era, analizar la disminución en la matrícula de la escuela.

La situación es que nadie asumimos la parte de responsabilidad que nos corresponde dentro de una escuela. Hubo quejas por parte de algunos docentes en cuanto a que los alumnos y las alumnas, no cumplían con la tarea, no estaban atentos en clase, los padres de familia no prestaban la atención suficiente sus hijos e hijas, la reprobación de los exámenes es por falta de interés de algunos alumnos y de algunas alumnas, los medios de comunicación obstaculizan la labor de la escuela y un sin más número de situaciones que reflejan que algunos profesores y algunas profesoras no quieren asumir la responsabilidad que le toca dentro de la escuela, sin embargo, lo importante aquí es que se generan participaciones que van involucrando a los maestros y a las maestras en la problemática propia de su escuela, esto es importante mencionarlo por que de alguna manera se revive y se empieza a recuperar el análisis de la práctica docente.

La sesión terminó y no supimos que pasó con la información recuperada de esta 4ª sesión, se queda sin la reflexión y sin el análisis que merece el quehacer docente. También esta 4ª sesión plantea bastantes actividades que el tiempo que se daba no permitió hacer el trabajo en forma más profunda.

Para la 5ª sesión del TGA, nos reunimos una vez más en el plantel, a las 10:40 a.m. hora en la que los alumnos y las alumnas

fueron retirados del centro escolar, para que los maestros y las maestras trabajáramos esta sesión. Los fines de dicha sesión fueron:

(...) identifiquen la misión de la escuela secundaria y la importancia que tiene el trabajo en conjunto para el logro de la misma.¹⁵

Organizados por equipos, de manera interdisciplinaria, contestamos las siguientes preguntas:

¿Cuál es la razón de ser de la escuela secundaria? ¿Qué sentido tiene para ustedes que la escuela secundaria forme parte de la educación básica y sea la fase final de este nivel educativo? Los contenidos programáticos y la forma de impartirlos, ¿contribuyen al logro de este propósito? ¿Por qué?¹⁶

Se dio un tiempo para esta actividad, que posteriormente se expuso en plenaria. La mayoría de los docentes mencionaban que una de las acciones que había que llevar a cabo la escuela secundaria, era: “fomentar la disciplina, porque las generaciones actuales no tenían valores”; algunos más contestaron que: “la secundaria era formativa”, sin explicar que entendían ellos por formación; asimismo se contestó la segunda pregunta, mencionando que sí era importante que la secundaria formara parte de la educación básica porque entonces había continuidad (sin embargo la realidad en las aulas dice lo contrario), otros más opinaron mencionando que todavía no se notaba esta ligazón entre la escuela primaria y la escuela secundaria. Para la tercera pregunta contestaron que: “los contenidos programáticos sí contribuían al logro de la misión de la escuela, por que se les daban conocimientos que les servían para pasar a otro nivel educativo.” Algunos nos opusimos a este tipo de respuesta, precisamente porque los contenidos

¹⁵ *Español*, Secundaria, ProNAP, SEP, México, 2001, p. 64

¹⁶ *op. cit.* p. 65

programáticos no responden a la demandas que l@s jóvenes están presentando y que esto obstaculizaba en forma significativa el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Posteriormente leímos el texto que viene plateado en la guía acerca del Artículo 3º constitucional, ya no realizamos las actividades que se planteaban porque el turno matutino estaba a punto de terminar y muchos compañeros y compañeras ya se iban a retirar. Ya cansados y cansadas, completamos un esquema propuesto en la guía en donde se pedía que en la columna de la izquierda anotáramos la asignatura y en la columna de la derecha el propósito de ésta de acuerdo a los Planes y programas de la SEP. Conforme iba avanzando el tiempo los docentes que terminaba su turno a las 14:00 hrs. se iban retirando, por lo que esta 5ª sesión estuvo muy fragmentada, pues ya no se logró recuperar la opinión de los compañeros que se habían retirado. No se terminaron las actividades de la 5ª sesión, precisamente por falta de tiempo, y porque las actividades propuestas en la guía siempre son demasiadas, y como suele suceder, el tiempo no fue suficiente. En esta sesión se fragmentó el trabajo reflexivo y en algunos casos hasta las relaciones laborales. La 6ª sesión de la segunda etapa del TGA, no se llevo a cabo por que los mandos medios no habían dado la orden y las autoridades del plantel no podían tomar la decisión.

2.2.7 Comenzamos a trabajar la transversalidad de los contenidos en los Talleres Generales de Actualización.

Trabajar la transversalidad de los contenidos en un plan de estudio implica tomar en cuenta los elementos de orden pedagógico que son indispensables para el aprendizaje de cualquier sujeto dentro de una educación formal, asimismo involucra una serie de capacidades y

habilidades que sin ellas no sería posible aprender; dentro de ellas está la expresión oral, la expresión escrita, la capacidad de escuchar, la lectura, el razonamiento matemático, entre otras.

De tal forma que al inicio del ciclo escolar 2002-2003 y días antes de iniciar las clases oficialmente se llevó a cabo el TGA. En este nuevo año escolar, el tema fue: “La expresión oral en la escuela secundaria” y no sólo iba dirigido a los docentes que impartíamos la asignatura de español, sino para todos los agentes educativos del plantel escolar. Sorprendente para algunos profesores y profesoras, pues en un primer momento no estaban muy convencidos de que el tema propuesto en la guía del TGA, contribuyera al desarrollo propio de su práctica docente en la asignatura que impartían (excepto español). Como propósito la guía del TGA planteó lo siguiente:

Reflexione, con base en su experiencia y en la revisión de algunos documentos, acerca de la importancia de promover la expresión oral en los alumnos, para acordar un plan de acción que contribuya a mejorar su práctica docente.¹⁷

La guía planteó sólo tres sesiones de 4h, cada una durante tres días, justo antes de iniciar las clases; la conducción, se pretendió en un primer momento que la llevaran a cabo los directores de los planteles en sus respectivas escuelas, sin embargo casi no tuvo “eco” pues algunos de ellos manifestaron tener que hacer otras cosas de suma importancia; por lo que la conducción en el caso del plantel donde en ese entonces laboraba, estuvo a cargo de la coordinadora de actividades académicas, un maestro de matemáticas, y una maestra de español. De tal forma que la primera sesión, “La calidad educativa en nuestra escuela” la condujeron el maestro de matemáticas y la

¹⁷ *La expresión oral en la escuela secundaria*, Secundaria, ProNAP, México, 2002, p. 9

coordinadora de actividades académicas, la segunda la maestra de español y la tercera la coordinadora.

Comenzamos por leer los propósitos de la guía y los contenidos plasmados en ésta, también leímos algunos documentos que nos daban datos estadísticos, acerca del índice de reprobación, deserción y eficiencia terminal, sin cuestionarlos y mucho menos analizarlos; esta parte generó ansiedad y molestia pues en este primer momento nadie quería emitir su opinión. Después de un tiempo, surgieron las propuestas para rescatarla de su propia desaparición, entonces se planteó lo siguiente: elaborar un trabajo en conjunto para promover la escuela, hasta tener una disciplina militar con los alumnos y las alumnas del plantel, para que los padres de familia, percibieran que ahí, en ese centro educativo sí había un control. Aquí empezó el debate, porque teníamos que llegar a un acuerdo, primero de construir un “piso común” en cuanto a la significación de los términos que se estaban utilizando; pues desafortunadamente todavía hay muchos profesores, profesoras e incluso autoridades que sostienen que “La letra con sangre entra” y no es el planteamiento de la Modernización Educativa y tampoco la forma de educar; no es gratuito que la hayan nombrado Modernización; sin embargo, hasta el momento todavía se dificulta entender que la práctica docente no puede ser similar al tipo de educación que muchos de nosotros recibimos en décadas pasadas, que en su mayoría era de sometimiento a las normas escolares. Posteriormente se hizo un reconocimiento de las habilidades que se deben favorecer en los alumnos y que contribuyen al aprendizaje de cualquier asignatura: Aquí no se generó debate pues los que estábamos en el taller coincidimos que para que un alumno o alumna aprenda es importante que hable, escuche, lea y escriba, pues sin estas

habilidades, en la escuela secundaria, como en cualquier otro nivel educativo, no se podría aprender. Hubo quien mencionó lo importante que era que enseñáramos a los muchachos y a las muchachas a hablar bien, pues cuando tenían que exponer en clase no lo sabían hacer (situación muy cierta); además teníamos que enseñarles a expresarse correctamente, esto es, a que no se dijeran malas palabras y una propuesta fue: que se buscara algún mecanismo para sancionar a quienes utilizaran “malas palabras” en la escuela. Siendo que en casa el lenguaje cotidiano que se utiliza para comunicarse contiene en su mayoría “malas palabras” dichas por los propios padres de familia, sobre todo en zonas marginadas como en la que laboramos. Habría que replantear la propuesta tomando en cuenta lo antes mencionado. Para finalizar esta 1ª sesión, se había organizado un desorden, cada que alguien participaba, hablaba de cosas muy distintas a las que en ese momento ocupaban nuestra atención; hasta que por fin alguien levantó la mano le dieron la palabra y dijo: “compañeros ubiquemos el tema, por que cada quien está hablando de quién sabe qué cosa.” Terminamos ese primer día del TGA, desconcertados, pues no se había dado un cierre a la sesión y esto provocó que muchas ideas quedaran sueltas y los profesores y las profesoras se fueron molestos y molestas ante esta situación generada. Para la 2ª sesión del TGA “La expresión oral en el contexto escolar” que condujo la profesora de español, se inicio planteando el propósito de esta sesión y mencionó que no se perdiera de vista, por que no sólo era el tema de la sesión, sino del TGA en su totalidad. De tal forma que se hizo un recorrido primero, por los propósitos de las distintas asignaturas que se imparten en la escuela secundaria, con la finalidad de analizar ¿cómo se iba articular la expresión oral en cada materia? en forma organizada. De tal manera

que la maestra de español mencionó el propósito de dicha asignatura, y así fue con las demás materias que se imparten en la secundaria. Conforme iban mencionando el propósito, también iban redescubriendo la importancia de la expresión oral, pero otra vez insistían en que hablar correctamente es utilizar un lenguaje, que ellos llaman decente, esto es que no incluya “malas palabras”; situación que pone a reflexionar acerca de los que se está entendiendo como “malas palabras.” La maestra de Formación Cívica y Ética, preguntó: “¿qué entiende usted por malas palabras?” le contestaron con un ejemplo: “pues que los alumnos digan palabras como chale, neta, carnal, entre otras” y la maestra insistió, “¿por qué son malas palabras?” a lo que el maestro contestó, pues porque es un lenguaje vulgar que la escuela no debería de permitir. Alguien más mencionó, “pues como quieres que hablen de otra forma si así hablan en su casa, en su barrio y es la forma de comunicarse con sus compañeros.” Realidad tangible, pues cuando uno habla con los padres de familia, se da cuenta –si pone atención- de la carencia de la habilidad de expresión oral. Estuvimos un rato analizando ¿qué se entendían por “malas palabras”? La misma discusión nos fue llevando hasta marcar la diferencia entre capacidades y habilidades. Cuando aparentemente quedó claro; pasamos a la siguiente actividad que fue la de establecer que tipo de habilidades comunicativas se favorecían más en una asignatura que en otra, dada su función.

En plenaria, y de forma muy breve cada equipo expuso sus conclusiones respecto a esta actividad. Esto nada más lo hicimos por que venía planteado en la guía, pero no hubo interés, por estos contenidos. Seguimos con la última actividad de esta 2ª sesión; que consistía en formar 5 equipos con profesores y profesoras de distintas asignaturas y había que elaborar un texto oral, con diferente temática,

destinatario y situación comunicativa. Esta actividad fue muy benéfica, pues se presentaron textos muy graciosos, otros con falta de información y algunos otros donde las ideas no eran claras. Al final de la actividad se hizo una reflexión sobre el trabajo elaborado; en donde los docentes mencionaron su sentir en la actividad realizada, las habilidades y conocimientos que tuvieron que sortear para realizar el trabajo, las dificultades a las que se enfrentaron y el cómo las resolvieron. Esta actividad dio la pauta para reflexionar la práctica docente, pues logramos, en este momento, percibir que en varias ocasiones exigimos a nuestros alumnos y a nuestras alumnas que lleven a cabo actividades que para ellos resultan complejas y que nosotros como docentes las pasamos desapercibidas.

Para la 3ª sesión, “Elaboremos un plan de acción”, conducida por la coordinadora, se nos mencionó el propósito, elaborar un plan de acción, que contribuyera a renovar la práctica docente en el ámbito de la expresión oral. De tal forma que en esta sesión, reunidos por academia planteamos algunas ideas que contribuyeran a elaborar el plan de acción; tales como: llevar a cabo exposiciones en todas las asignaturas, hacer mesas redondas por los alumnos y las alumnas, llevar a cabo un taller de lectura, buscar espacios en la escuela en donde los jóvenes puedan expresarse, etcétera. El plan de acción no lo vimos y al paso del tiempo se perdió el propósito del TGA.

Posteriormente se implementaron las fases intensivas del TGA; planteado por las autoridades estatales educativas; de tal forma que llegó una especie de guía, la cual había que seguir, casi sin cuestionar el ¿por qué dicha guía? Elaborada por la Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo, DESySA, con base a sus propias

ideas en lo que se refiere a actualizar al docente. Esta guía contenía un plan de acción, para mejorar la enseñanza.

Pero, la sesión fue únicamente para cubrir el trámite de las llamadas fases extensivas del TGA, pero nada más. El plan de acción no se llevó a cabo, no nos reunimos ni siquiera para conocerlo. Para el ciclo escolar 2003-2004 el TGA propone trabajar “La producción de textos en la escuela secundaria”. Se inicia el taller en los respectivos centros escolares, los días 14, 15 y 16 de agosto antes de iniciar el nuevo ciclo escolar.

El propósito del taller es que, los encargados del quehacer educativo puedan aprender más acerca de contenidos fundamentales para el aprendizaje que atraviesan todo el currículo, y que están relacionados con el desarrollo de las habilidades intelectuales de los estudiantes.¹⁸

Se inicia el trabajo del TGA, leyendo los propósitos generales de la guía, en donde se plantean dos cosas: la primera consiste en reflexionar acerca de la importancia de producir textos en todas las asignaturas; y la segunda plantea elaborar un plan de acción que contribuya al fortalecimiento, tanto de las competencias docentes y al manejo de estrategias de aprendizaje, con el fin de desarrollar en los alumnos las habilidades comunicativas en todas las materias que se imparten en la escuela secundaria. Por supuesto que hay participantes dentro del taller que mencionan que esa tarea es exclusiva de los docentes que nos dedicamos a impartir la asignatura de español. Generalmente si los alumnos no saben escribir, hablar, leer y escuchar, se considera que es responsabilidad del docente que imparte español. Ha sido difícil que algunos educadores entiendan la transversalidad de los contenidos. De tal forma que hubo quien preguntó “¿eso de enseñar

¹⁸ *La producción de textos en la escuela secundaria*, SEP, 2003-2004, p. 9

a escribir, no les toca a los de español?” Hubo explicaciones llanas y escuetas por parte de los coordinadores del taller, sin embargo, dichas explicaciones no lograron hacer comprender que la responsabilidad de enseñar a leer, escribir, hablar y escuchar, no sólo es tarea del docente de español, si bien es cierto tiene bastante peso en dicha asignatura, pero esto no implica que no sea una responsabilidad compartida entre todos los actores educativos en un centro escolar. Sin embargo, en la práctica docente y escolar, la realidad o las realidades son algo muy distinto al discurso. Seguimos el curso del taller, y como siempre sucede, lo que importaba en este momento era obtener los productos que la guía exigía; de tal manera que nos fuimos; primero a realizar un autorretrato de nosotros mismos; esta actividad consistió en hacer una descripción de nosotros mismos, incluyendo rasgos físicos y de carácter. Al terminar el trabajo se colocó en una mesa al centro del salón; de esta forma cada profesor elegiría una descripción al azar. El propósito era identificar que compañero o compañera había escrito el texto acerca de sí mismo. Hubo quienes nos identificamos rápidamente, otros les costó más trabajo, sobre todo a los maestros que pasan más tiempo dentro de su aula; y hubo también quienes optaron por preguntar: “¿de quién es este escrito?” Esta actividad rompió de alguna forma la apatía con la que siempre se comienzan este tipo de trabajos en la escuela. Hasta aquí llegó la actividad, pues los coordinadores del TGA empezaron a hacer presión con el tiempo y los productos. Posteriormente por equipos leímos la guía, es decir, que a cada equipo nos tocó un fragmento para acortar el tiempo. Cada equipo expuso de manera breve lo que había entendido, este hecho empezó a desvincular el trabajo que se había llevado a cabo el ciclo escolar anterior a este;

pues en la guía sí había una propuesta de articular el trabajo anterior con este, pero esto no sucedió.

Proseguimos con el TGA reflexionando acerca de la importancia que tiene la composición de textos en las distintas asignaturas. Los participantes empezaron a decir: “el problema es que salen de la escuela primaria y no saben escribir” otra opinión: “no es posible que en secundaria tengamos que enseñarles a escribir, nosotros ya contamos con que los alumnos han desarrollado esta habilidad”. El coordinador del taller hizo énfasis en que también en la escuela secundaria hay que seguir trabajando con la escritura, pero hasta ahí quedó la idea. Después nos dividieron en dos equipos para leer dos textos propuestos en la guía; una vez terminada la lectura elaboramos un listado que mencionaba las razones por las que es importante aprender a escribir. Y aquí terminamos la primera sesión de este taller. Había más actividades planteadas en la guía, pero el tiempo y la cantidad de actividades como siempre nos rebasó.

Para la segunda sesión empezamos en colectivo analizando qué tipo de actividades promovían la escritura. Algunos dijeron que los resúmenes, otros los reportes de lectura y algunos más mencionaron los trabajos de investigación. Después analizamos las dificultades que nosotros habíamos enfrentado para elaborar por escrito nuestro autorretrato. Algunos maestros y maestras mencionaron que no sabían qué escribir en un primer momento; después se cuestionaron –algunos- si estaba bien escrito.

Posteriormente formamos equipos de cinco y seis integrantes de distintas asignaturas; nos dimos a la tarea de leer los textos que se presentaban en la guía y que habían sido escritos por alumnos de secundaria; algunos escritos eran solamente transcripciones de los

libros de texto; llegamos a la conclusión de que transcribir limitaba a los alumnos a crear sus propios textos y por supuesto a aprender. Sin embargo, hubo quienes mencionaron que eso estaba bien, por que era una manera de que “algo se les pegara”. ¿A qué se refería? Nunca lo dijo. Después hablamos acerca de la problemática que enfrentamos los docentes para enseñar a escribir. Curiosamente el maestro de matemáticas dijo que le costaba mucho trabajo enseñarlos a escribir y que eso era obligación de los docentes que impartíamos español. Concluimos la segunda sesión.

Para la tercera sesión y última de esta primera fase nos dimos a la tarea de elaborar un plan de actualización basado en las dificultades que habíamos mencionado en las sesiones anteriores, la finalidad era trabajar al interior de cada asignatura la composición de textos, de tal forma que terminamos esta tercera sesión con el Plan de formación para el ciclo escolar 2003-2004.

La cuarta sesión de la fase extensiva se llevo a cabo el 30 de enero. No revisamos el dicho Plan de formación. La 4ª. Sesión correspondiente a la fase extensiva, se redujo a que nos dieran una serie de técnicas para empezar a escribir. Aquí cabe mencionar que el taller estuvo a cargo de una persona que venía de la editorial española SM (barcos de vapor). No fue conducida por las autoridades del plantel, como era la propuesta original. Nos divertimos con las técnicas pero nada más.

A más de diez años de la puesta en marcha de la llamada Modernización Educativa y con ella la actualización docente; los resultados obtenidos a la fecha todavía no cuentan con un reflejo dentro de las aulas, por ende los procesos de actualización docente aún no logran su objetivo. Bien es cierto que estos un procesos son largos y

difíciles sin embargo, aún persisten prácticas docentes tradicionales, autoritarias y enciclopédicas que no provocan en los alumnos y en las alumnas una necesidad surgida de lo íntimo para que ellos aprendan a aprender y por supuesto esto demerita la calidad de la enseñanza al mismo tiempo que devalúa la imagen de profesor y de la profesora.

2.3 El problema de la actualización docente en los talleres generales de actualización: una mirada docente.

2.3.1 Los objetivos de los Talleres Generales de Actualización, sin cumplirse.

En el apartado anterior se ha descrito en forma minuciosa y detallada la propia experiencia del proceso de actualización docente desde que éste se inicia con la Reforma Educativa de 1992, asimismo se describe la vivencia docente en los talleres generales de actualización (tga). A lo largo de la descripción se van mencionando las diferentes etapas y la forma en que éstas fueron vividas durante el desarrollo de los tga.

Se deja ver en una primera lectura que los llamados tga no están cumpliendo los objetivos que se plantearon al ser propuestos como parte del Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP); los talleres no han logrado contribuir a que los docentes en ejercicio logremos:

El dominio de los conocimientos de las distintas disciplinas que son indispensables para enseñar adecuadamente los contenidos de los planes y programas de estudio. La comprensión de los enfoques y los contenidos de los planes y programas de estudio. El dominio de los métodos de enseñanza y de los recursos educativos adecuados al nivel escolar y los contenidos programáticos. El conocimiento de los procesos de desarrollo del niño y del adolescente durante el tramo escolar correspondiente. El conocimiento y análisis de las relaciones internas en las instituciones escolares y las que existen entre éstas, los padres de familia y la comunidad. El conocimiento de las características, aplicación y avances de la política educativa vigente. El

trabajo colegiado para lograr la innovación y mejoramiento de la práctica docente.¹⁹

La experiencia plasmada nos demuestra una realidad distinta a la pretendida por el PRONAP y más en concreto por los tga.

2.3.2 Precario dominio de los conocimientos de la asignatura a impartir.

En lo que se refiere al dominio de los conocimientos para enseñar las distintas asignaturas aún no se ve materializado en las aulas por parte de los docentes. Y esto lo podemos corroborar con los resultados de las pruebas nacionales que aplica el Centro Nacional de Evaluación CENEVAL a los aspirantes al bachillerato. En el año 2003 –por ejemplo- dicho centro obtiene el siguiente resultado:

(...) 24% de los alumnos de tercer grado de secundaria tienen un pobre desarrollo de sus competencias lectoras y que la mitad de los estudiantes muestra un desempeño desfavorable en el área de razonamiento matemático.²⁰

Siendo que en los dos ciclos anteriores 2001-2002 y 2002-2003 se trabajaron en los tga “La expresión oral” y “La elaboración de textos” respectivamente, y que durante el tiempo que se han desarrollado los talleres se han trabajado siempre las competencias lectoras, aparentemente.

Las dos grandes temáticas mencionadas propuestas para trabajarse al interior de cada escuela pretendían abordar la transversalidad del currículum de la secundaria; implicaba que todos los maestros de todas las asignaturas hiciéramos énfasis en La expresión oral y en La

¹⁹ Martínez Olivé, Alba. En “*Construir el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*.” SEP, pp. 7 y 8

²⁰ En “*Educación 2001*”, núm. 107, abril 2004, p. 17 *Dossier Educativo*

elaboración de textos respectivamente, a través de un plan de acción construido por los participantes en el tga. Cuando vemos los resultados que muestra el CENEVAL nos damos cuenta que los alumnos y las alumnas que concluyen su educación secundaria –algunos- no logran alcanzar las expectativas que plantea el plan y programas de estudio actual. Esto es, que no alcanzan a desarrollar sus competencias lingüísticas –en este caso- a pesar de que los dos ciclos anteriores a la aplicación de las pruebas del CENEVAL se debieron haber trabajado con las habilidades que se relacionan con las competencias lectoras. Cabe aclarar que dentro de un hecho educativo existen diferentes factores que lo afectan o modifican, sin embargo, no se puede negar que los resultados de las pruebas aplicadas por el CENEVAL coadyuvan en este trabajo a entender y ubicar el problema que se está abordando.

Los datos que resultan de las pruebas no son determinantes para decir que los maestros y las maestras no tenemos el dominio de los conocimientos para enseñar la o las asignaturas del plan y programas de estudio, pero sí nos posibilita detectar un síntoma que hay que atender.

2.3.3 Aún no se han comprendido los enfoques.

En cuanto a la comprensión de los enfoques de cada asignatura y:

(que) centran la atención en las ideas y experiencias previas del estudiante y se orientan a propiciar la reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo, y el fortalecimiento de actitudes para una sociedad democrática, participativa y ciudadana.²¹

²¹ En “*Documento Base de la Reforma Integral de la Educación Secundaria*,” Versión para su discusión. Seminario Taller para Autoridades Estatales de Educación Secundaria, 2002, p. 18

Los tga tampoco han logrado que la mayoría de los maestros y las maestras tenga claridad en la visión de su asignatura y por ende su trabajo en las aulas es muy incipiente pues l@s docentes –en su mayoría- siguen “a pie juntillas” el temario contenido en el programa de su asignatura sin posibilidad de plantear de una forma distinta el estudio de la química, física, biología, historia, geografía, etcétera; lo que se hace es dar una serie de datos, fórmulas, estadísticas, desconectados totalmente de la cotidianidad de los alumnos y las alumnas. Esta manera de abordar los contenidos de las materias privilegia la enseñanza memorística, repetitiva, fragmentando así el conocimiento y lo que es peor aún limitando a los alumnos en el desarrollo de sus capacidades intelectuales que son básicas para su formación a lo largo de su vida.

Prácticas de enseñanza que priorizan la memorización y el enciclopedismo sobre la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Con demasiada frecuencia, los maestros exponen y los alumnos toman apuntes; los maestros dictan y los alumnos gradualmente aceptan el hecho de que no necesitan comprender para “aprender”. Por su parte, los profesores se preguntan cómo hacer para que sus estudiantes se sientan motivados, cómo lograr una comunicación eficaz con ellos y hacer de su materia algo que tenga sentido para sus vidas. La presencia recurrente de este tipo de prácticas docentes es indicador de que los nuevos enfoques de enseñanza no han logrado permear el trabajo en las aulas.²²

2.3.4 Incipiente dominio de métodos de enseñanza.

En lo que respecta al dominio de los métodos de enseñanza y de los recursos educativos adecuados al nivel escolar y los contenidos programáticos, los profesores y las profesoras continúan trabajando con métodos de enseñanza tradicionales que de alguna o muchas formas nos han funcionado y también agilizan el trabajo, sobre todo cuando hay que atender a una gran cantidad de alumnos y alumnas en tan poco

²² *op. cit.* p. 19

tiempo, con un plan de estudios saturado de contenidos y con poco tiempo; además a esto se le agrega la entrega calificaciones; por tanto, lo que buscamos es lo “práctico” sin importar sacrificar la calidad educativa.

Y los tga no han logrado provocar en el profesor la investigación, la construcción, la innovación de métodos de enseñanza distintos a los que “tradicionalmente” se vienen utilizando, ni han planteado una metodología para trabajar en grupos numerosos y con calidad.

Por un lado en cuanto a los recursos educativos se refiere, esto depende en gran medida de la organización de la escuela, en cuanto a tiempos, espacios y difusión de los recursos que existen en ella; y por el otro no todas las escuelas secundarias públicas cuentan con los materiales educativos necesarios. Y en las que sí existen los docentes no sabemos utilizarlos o las autoridades educativas no los facilitan porque hay el temor de que el objeto se deteriore o se desgaste. Ante estas situaciones los maestros optamos por trabajar en nuestro salón de clases desaprovechando así la posibilidad de llevar a cabo una práctica educativa distinta.

2.3.5 Desconocimiento teórico y práctico del desarrollo del niño y del adolescente.

Por lo que se refiere al conocimiento de los procesos de desarrollo del niño y del adolescente durante el tramo escolar correspondiente a educación básica, los tga no han cumplido cabalmente su cometido. Pues todavía hay profesores que no logran establecer una verdadera relación docente-alumno en un marco de autoridad y respeto. Por otro lado, también estamos los docentes que por la falta de referentes teóricos acerca de los adolescentes, solicitamos trabajos que para los

alumnos suelen presentar serias dificultades al elaborarlos, y no percibimos que su desarrollo intelectual no está en condiciones de elaborar dichos trabajos, pues aún faltan muchas capacidades y habilidades que desarrollar y sin embargo se insiste en que ellos y ellas pueden hacerlo y sino lo hacen es “pura flojera”. Esta situación lejos de provocar un interés genuino por el aprendizaje, al contrario de lo que se piensa, deteriora la motivación que podría generarse en otras circunstancias, es decir, con actividades, que ellos y ellas, no sólo puedan hacer, sino también disfrutar y conocer. Otro de los problemas que se enfrenta en esta relación docente-alumno, es que precisamente por no haber un conocimiento teórico del adolescente, continuamente tanto las autoridades del plantel, como los maestros y las maestras, así como también el demás personal, entran en enfrentamientos de igual a igual con los alumnos y las alumnas, mostrando con esta actitud un autoritarismo exacerbado enunciando ¿quién es quién tiene el poder? dentro de la institución escolar. De tal manera que los jóvenes lejos de entender lo que implica y es una autoridad, cultivan un sentimiento de temor que en nada contribuye para su aprendizaje; pues al vivir situaciones en donde se ejerce tal coacción, parece ser que la única salida es el sometimiento.

Asimismo pocas veces se toma en cuenta que los alumnos y las alumnas traen consigo una historia personal, concepciones acerca de la religión, el amor, la escuela, la muerte; sin embargo esto no es escuchado, mucho menos analizado por los maestros y las maestras que imparten clases.

2.3.6 Escasa participación para establecer una comunicación con los padres de familia y la comunidad.

En cuanto a las relaciones internas entre las instituciones escolares y las que existen entre éstas, los padres de familia y la comunidad; los profesores tenemos escasa participación y comunicación, pues la relación que se establece con ellos se limita hablar de las calificaciones de sus hijos y de sus hijas, así como también de la mala conducta de los mismos, sin poder profundizar en los hechos, pues no hay un tiempo específico destinado a establecer una verdadera relación con el padre de familia.

En paralelo, las posibilidades de que la escuela y la comunidad establezcan una comunicación efectiva se ven disminuidas, en tanto ésta debe sujetarse a los horarios de los profesores y a la disponibilidad de tiempo de las madres y los padres de familia.²³

No hay una comunicación con padres de familia y la comunidad que permita estar relacionados de tal manera que este hecho contribuya a un mejor desempeño de los alumnos y de las alumnas. Al contrario en las reuniones de diverso carácter que se tienen dentro de una institución escolar, en muchas ocasiones se escucha a varios compañeros y compañeras decir lo siguiente: “el problema es que sus padres no los apoyan, por que no les interesan sus hijos, y entonces ¿cómo le hacemos para que nos hagan caso?” Situación en muchos casos es cierta, sobre todo en el turno vespertino, que es donde se nota un abandono, por parte de los padres de familia” para con sus hijos e hijas; sin embargo nosotros como docentes sí tenemos la responsabilidad de buscar canales de comunicación con los tutores de nuestros alumnos y de nuestras alumnas, con el fin de llevar a cabo un

²³ *op. cit.* p. 26

trabajo conjuntamente que permita a l@s jóvenes sentirse verdaderamente apoyados, comprendido y atendidos, para que ellos y ellas tengan un mejor desempeño escolar y esto a su vez redunde en una vida digna para nuestros educandos.

2.3.7 Desconocimiento de la política educativa vigente.

Con lo que respecta al conocimiento de las características, aplicación y avances de la política educativa vigente; el conocimiento que tenemos a través de los tga, es muy generalizado y aún escaso, pues en todo caso lo que hemos conocido acerca de este rubro ha sido por la necesidad de estudiarlo para presentar el examen de Carrera Magisterial. Pero existen muchos elementos de la política educativa vigente que los maestros y las maestras desconocemos y que los tga tampoco han logrado promover para su conocimiento y aplicación.

Dicha aplicación de las políticas educativas tiene que ver con los intereses de quienes las proponen y en este sentido a los profesores y las profesoras, en el mejor de los casos, sólo se informa cuáles son y nada más.

Se desconocen de manera absoluta las líneas de acción que se emprenderán, para revalorar la función magisterial, para reformular los contenidos del Plan y programas de estudio para educación secundaria, así como también se desconocen las estrategias propuestas para la actualización docente; se desconoce los propósitos que las autoridades de altos mandos imponen para llevar a cabo programas que beneficien a los más necesitados, en materia educativa. Y en gran medida se desconocen por dos razones: una, por que no hay interés por parte de algunos profesores y de algunas profesoras, y la otra por que tampoco a las autoridades educativas les interesa que se conozcan; esto se nota

cuando algún docente busca documentos tales como el Programa Nacional de Educación, o el documento que diagnóstico que elaboró la Secretaría de Educación Pública (SEP) para implementar la Reforma de Educación Secundaria (RES), entre otros. De tal forma que si a algún maestro o alguna maestra le interesan estos documentos tendrán que buscarlos por propia cuenta, pues de otra manera es muy complicado obtenerlos a través de quien sí los debería proporcionar.

2.3.8 Incipiente trabajo colegiado.

En lo que se refiere a la promoción del trabajo colegiado para lograr la innovación y el mejoramiento de la práctica docente aún es incipiente y para ser honestos no se práctica.

En algunos centros escolares ha habido intentos de iniciar un trabajo colegiado, sin embargo, siempre es rebasado por la rigidez de algunas autoridades escolares (directores), así como también por parte de algunos compañeros docentes y compañeras docentes; aún se confunde el trabajo colegiado con una simple reunión en donde sólo participan los compañeros “de siempre.” Una reunión en la que dicho por algunos compañeros y algunas compañeras: “Ni tiene caso hablar, uno les dice y no hacen nada.”

En la práctica, los espacios para el trabajo colegiado son escasos; no suelen analizarse los problemas de aprendizaje, ni establecerse los acuerdos necesarios para prevenirlos o solucionarlos de manera conjunta.²⁴

Y por supuesto esto ha ocasionado que el trabajo docente se aisle cada vez más, no sólo de lo que acontece en nuestro país, en nuestra región, sino de lo que acontece en nuestra propia institución escolar. No se ha creado el espacio, dentro de la mayoría de las escuelas secundarias

²⁴ *op. cit.* p. 23

técnicas en el Estado de México, para poder trabajar como un verdadero colectivo que participe desde su propia experiencia docente, y así ir buscando alternativas que puedan dar solución a los problemas educativos que se enfrentan cotidianamente en un centro escolar.

Los dirigentes de los centros escolares están angustiados y atemorizados con la sola idea de posibilitar la participación del personal que labora en una escuela, por que no están dispuestos a escuchar y menos si se trata de los problemas que aquejan al centro educativo.

2.3.9 Un problema urgente a resolver.

A diez años, aproximadamente, de la puesta en marcha de la Modernización Educativa y con ella la implantación de los talleres generales de actualización, los objetivos de éstos no han logrado permear en las aulas, a pesar de los esfuerzos que en algunas instancias educativas han llevado a cabo para su realización. Sin embargo, también existe una falta de trabajo conjunto por parte de las diferentes autoridades educativas para la realización de los tga; así como también están los docentes que de alguna forma han logrado mantenerse al margen de estos procesos, por lo que podemos inferir que los maestros y las maestras tampoco estamos asumiendo nuestro compromiso respecto a la actualización.

¿Qué ha pasado? ¿Por qué hay una negativa ante este tipo de actualización?

Desde la experiencia personal los tga no han logrado impactar en las aulas porque quienes determinan los contenidos y elementos didácticos que necesitamos los profesores y las profesoras, para ejercer nuestra práctica docente acorde con los enfoques del plan y programas de estudio, no somos los educadores y las educadoras, sino los

especialistas en educación, que si bien es cierto sus saberes coadyuvan a entender la práctica educativa también hay que tener presente que existe una gran distancia entre lo que dichos especialistas determinan en relación con lo que l@s docentes necesitamos en una realidad concreta, cotidiana y escolar en lo que a la actualización docente se refiere. No es posible que se este promoviendo una formación crítica, autónoma, reflexiva, analítica por un lado, y por el otro lleguen las imposiciones desde las diferentes instancias educativas junto con las guías de los tga sólo para su aplicación.

Y lo curioso de todo es que a veces los sabelotodo que elaboran detalladamente sus paquetes llegan a hacer explícito pero casi siempre dejan implícito en su discurso, el que uno de los objetivos esenciales de los paquetes, que ellos no llaman con ese nombre, es viabilizar una práctica docente que forje mentes críticas, audaces y creativas. Y la extravagancia de esa expectativa está precisamente en la contradicción frontal entre el comportamiento pasivizado de la *maestra*, esclava del paquete, domesticada por sus guías, limitada en la aventura de crear, contenida en su autonomía de su escuela, y lo que se espera de la práctica de los paquetes: niños libres, críticos y creativos.²⁵

Se nos pide a los maestros y a las maestras que seamos innovadores, creativos, comprensivos, reflexivos, críticos, analíticos, pero olvidan la rigidez y el hermetismo con que se trabaja en educación pública; se olvida también las formas en las que llegan “los paquetes” a las escuelas para su aplicación.

Ante estas circunstancias l@s docentes sólo hemos fungido como ejecutores de propuestas didácticas elaboradas por los conocedores de teorías pedagógicas y métodos de enseñanza, que en su mayoría son importados de España, entonces nuestra participación en estos trabajos se reduce a escribir algún comentario al terminar la guía y entregarlo al Coordinador del tga, quien posiblemente no lo haga llegar a su destino.

²⁵ Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, p. 15

Es así que a los tga sólo se asiste por obligación, no por la firme convicción y compromiso propio de actualización docente. Ante esta situación los tga se han hecho monótonos, son una pérdida de tiempo, una serie de actividades desconectadas de la cotidianidad áulica; situación que gesta una predisposición por parte de los participantes para asistir a estos talleres. Aunado a este fenómeno también está presente la forma de conducirlos en donde en la mayoría de los casos la guía se reproduce tal cual está propuesta porque si no se hiciera así también habría una llamada de atención por parte de las autoridades educativas, por no seguir las “indicaciones”, de esta forma no hay posibilidad de cuestionar, debatir, reflexionar, analizar la propia práctica docente, asimismo los contenidos de la guía se vuelven el fin del taller pero se abordan de manera superficial pues no hay una profundidad en el tratamiento de éstos, por consiguiente el desarrollo de las competencias intelectuales de los maestros y de las maestras no se promueve y tampoco se alcanza a identificar el problema pedagógico de la escuela, tal parece que esto es precisamente lo que trata de evitar.

Otra situación que también se manifiesta en los tga y además los demerita, es la conducción y coordinación de los mismos, a veces es improvisada, (en el sentido que se refiere a que no se cuentan con los elementos pedagógicos necesarios y tampoco se dan la tarea de revisar dicha guía para poder coordinar bien el trabajo) y esto provoca un malestar en los participantes, percibimos que el coordinador no tiene claridad en los propósitos o se pierde con facilidad en cualquier temática. Esto sucede porque se organiza la actividad de desarrollo con un personal específico y en el momento de la realización se sustituye a quien fue inducido en el tratamiento del tga delegando así sin mayor apoyo la responsabilidad en alguien que no tuvo el tiempo suficiente

para prepararse. De la misma forma hay una imposición en la elaboración del trayecto formativo por parte de algunos directivos, pues son ellos quienes determinan ¿cómo?, ¿por qué?, y ¿para qué? Se va abordar los tga de tal o cual manera. Por esto no es raro ver a los promotores de las editoriales conduciendo los tga, pero abordando otra temática y promoviendo, por supuesto, sus productos. Asimismo se dan casos en donde se abandona por completo la guía o se da un tiempo reducido para “ver” los contenidos y el tiempo restante se utiliza para tratar temas ajenos al objetivo del tga. (Préstamos, invitaciones a la participación política partidista del SNTE, organización de fiestas, entre otros.)

Es palpable que los tga sólo se llevan a cabo porque así lo establece la normatividad. Persiste una visión utilitarista de la actualización docente desde la perspectiva institucional, pues lo que se busca es que a través de los tga, los contenidos del plan y programas de estudio se cumplan cabalmente, únicamente por cumplirse, de tal manera que se deja de lado los espacios y tiempos necesarios para la reflexión, el análisis, la crítica, la evaluación del propio trabajo docente.

Parece no tomarse en cuenta, para plantear los contenidos de las guías de los tga, los elementos que intervienen en estos procesos de actualización docente, tales como: la formación profesional del maestro, la concepción de educación, la tarea docente, la enseñanza, las formas de evaluar, los intereses personales de los profesores, en cuanto a actualización docente se refiere. Sólo se busca que los docentes funjamos como operadores del plan y programas de estudio y que mejor hacerlo por medio de los tga.

Políticas y estrategias que hablan de protagonismo, profesionalización, autonomía docentes, pero que continúan de hecho profundizando el perfil

subordinado y subvalorado del oficio docente, condenando a los maestros a la enajenación y a la mediocridad, a ser ciudadanos de segunda, implementadores de currículos y textos escolares, facilitadores de aprendizajes en cuya definición y orientación no participan ni tienen control.²⁶

La participación que tenemos los profesores es sólo para legitimar las propuestas que de por sí ya están elaboradas. Es evidente que los tga no estén impactando al interior de los salones de clases pues aún no se ha logrado partir de las necesidades propias de los docentes para su elaboración. Es cierto que las autoridades educativas no se van a dar a la tarea de preguntar a cada maestro ¿cuál es su necesidad de actualización docente?, pero tampoco pueden basarse únicamente en los resultados de los exámenes de los llamados Cursos Nacionales de Actualización porque no son representativos de la mayoría docente. Es obvio que con estos mecanismos no se respetan las diferencias que existen entre una región y otra, entre una escuela y otra. Ahora, tampoco es sencillo encontrar un mecanismo que permita abarcar los intereses de una mayoría docente.

Hasta el momento los profesores y las profesoras, aún no logramos tener eco de nuestras demandas de actualización docente con las autoridades educativas correspondientes. Y si como maestra no me identifico, en la propuesta de la autoridad educativa, mis propias necesidades de actualización, difícilmente voy a ser parte del proyecto educativo en el que no colabore en su construcción de tal forma que sólo asistiré a los tga por cubrir un requisito laboral netamente administrativo dejando del lado el ámbito pedagógico.

El motor del cambio son los maestros y las maestras. Ninguna propuesta – por mejor que ésta sea- tendrá posibilidades de transformar la práctica

²⁶ *op. cit.* p XV

educativa si los profesores no asumen el compromiso por el cambio y participan activamente en su construcción.²⁷

Como docente sí necesito sentirme parte del proyecto educativo y en la medida en que me vaya apropiando de dicho proyecto, asumiré mi propio compromiso frente a la propuesta educativa y entonces mi actitud será otra, entonces sí podremos estar en constante cambio y aprendizaje continuo, situación que nos va a posibilitar comprender mejor nuestra propia práctica docente, que por supuesto los beneficios que yo obtenga de dicha práctica se verán reflejados directamente en aula en donde imparto clases a un número de alumnos y alumnas que necesitan mi mejor esfuerzo.

2.4 La necesidad de actualizarse.

2.4.1 El contexto en que surge la necesidad de actualizarse.

En el apartado anterior se menciona a grandes rasgos, y desde la propia mirada docente, los problemas educativos que hemos tenido que enfrentar en cuanto a los diversos procesos de actualización docente, que se han llevado a cabo desde la última reforma educativa (1992).

Lo palpable, cabe destacar, es la necesidad permanente de seguir actualizando a los maestros, tarea nada fácil dada la complejidad del Sistema Educativo Nacional, así como también el número de profesores que lo conforman; entre otros aspectos. Lo que queda claro es que hay una necesidad de actualizarse.

Nuestro Sistema Educativo Nacional ha vivido varias reformas, éstas han respondido –en su momento- a las necesidades – aparentemente- que se han ido presentando a lo largo de la historia de la educación en México. Es así que la última reforma educativa para la

²⁷ SEP Dcto. *Base de la Reforma Integral de Educación Secundaria*. Versión para su discusión; p. 31

educación básica fue puesta en marcha en 1992, pues los programas de estudio que se venían operando no respondían, en ese momento, al desarrollo de los conocimientos, las habilidades, las capacidades, las destrezas, las actitudes y los valores que se necesitaban, para incorporarse al nuevo orden económico a nivel mundial.

La gran apuesta de estas modificaciones era reorientar la práctica educativa, de manera que el desarrollo de capacidades y competencias cobrara primacía por sobre la visión predominantemente memorística e informativa del aprendizaje que la secundaria conserva desde su origen.²⁸

De tal forma que se plantearon diversos programas de actualización docente, los cuales tenían como objetivo reorientar desde la Modernización Educativa, la práctica docente como uno de los ejes fundamentales para elevar la calidad de la educación en México. Sin embargo, los esfuerzos por parte de las autoridades educativas, así también como de los profesores y las profesoras, no han sido suficientes.

El resultado que hasta hoy se tiene del cambio curricular de 1992 a la educación básica es un plan y programas sobrecargados por el número de asignaturas que constan en él, para educación secundaria, pues se intentó abarcar elementos de cultura general, conocimientos especializados y aspectos prácticos. De tal forma que dadas las características del actual plan de estudios para educación secundaria; los maestros y las maestras nos encontramos ante una disyuntiva, por un lado hay que cubrir un número de temas que están insertos en los programas de las diferentes asignaturas que se imparten en este nivel educativo, y por otro en las asignaturas que se les conocían en el anterior programa como Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, se

²⁸ *op. cit.* p. 71

dosifican en Biología, Química, Física para la primera área y para la segunda también sufren una modificación se opta por dar Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética, e identidad estatal. Con este cambio los docentes que impartían las llamadas Ciencias ven incrementado en forma considerable el número de grupos, por ende aumentan también los alumnos, y los programas a impartir. Se masifica aún más la educación, logrando con esto que la educación secundaria se vuelva de muy mala calidad.

2.4.2 Elevar la calidad de la educación: un objetivo olvidado.

¿Dónde quedó el objetivo de elevar la calidad de la educación básica? Se perdió y por consecuencia se volvió a caer en prácticas de enseñanza que privilegian la memorización, el enciclopedismo, el dictado, entre otras. No se buscó, ni se busca que los alumnos y las alumnas que están cursando la educación secundaria participen en la construcción de sus propios conocimientos de forma crítica; por el contrario los jóvenes están ocupados y preocupados por pasar los exámenes, tomar bien el dictado del profesor y de la profesora, que por aprender de una forma distinta, y esto en el mejor de los casos. Entonces hay que abatir las prácticas de enseñanza que no están aportando nada a los estudiantes de secundaria y que sí están logrando matar el deseo de los alumnos por aprender.

Una de las funciones que tiene el docente frente a sus alumnos es la de acompañarlos, guiarlos, conducirlos, orientarlos en el camino del aprender. Considero que uno de los factores que han intervenido en forma directa para que este proceso educativo no se lleve a cabo cual debe de ser, es justamente la falta de actualización de algunos profesores; pues la reforma educativa de 1992, plantea que lo

importante es que a partir de ciertos temas el alumno y la alumna puedan desarrollar sus competencias intelectuales y sus destrezas, sin embargo, el maestro y la maestra al verse enfrentado a cubrir una serie de requisitos, opta por hacerlo “más fácil” sin importar sacrificar la calidad, aunado a esto está la exigencia de algunas autoridades educativas de “cumplir con todo el programa” sin importar que aprendieron los adolescentes y si a esto le agregamos un currículo sobre cargado, pues resulta complicado lograr el objetivo de elevar la calidad educativa.

El profesor y la profesora sólo se concretan a impartir los conocimientos que a su asignatura corresponden, en el mejor de los casos, y no hay una preocupación por articularlos con las demás materias que se imparten en la escuela secundaria, es decir, que no se logra la transversalidad de los contenidos que atraviesan los programas de estudio para educación secundaria. Como tampoco se logra despertar el interés de los alumnos y de las alumnas por aprender a aprender, construir, comprender su propio entorno, su nación, con todo lo que ésta implica, lo que si se logra es cada vez más los jóvenes opten por desertar ante la falta de alternativas educativas que coadyuven a su formación académica y por ende a una formación como sujetos de su propio pensar.

2.4.3 La actualización docente: Un compromiso no cumplido.

Es una realidad tangible que faltado compromiso por parte de los actores educativos, los programas, las exigencias administrativas, la falta de opciones reales para actualizarse han mermado que el maestro y la maestra entre en un proceso importante de actualización, en un ambiente educativo en donde se imponen programas, políticas, formas

de actualizarse, donde no hay autonomía, donde lo único que interesa es responder a los intereses económicos de la Nación, difícil es buscar espacios en donde los profesores y las profesoras podamos actualizarnos.

El compromiso profesional de seguir preparándose, actualizándose, no cabe la menor duda, emana de uno mismo, la práctica educativa cotidiana nos da elementos suficientes que nos posibilitan, tanto ver nuestras carencias en nuestra formación, como también nos permite ver nuestros aciertos en cuanto a la función que como profesores y profesoras desempeñamos en un salón de clases. Pero ¿qué hacemos con esto que acabo de mencionar? La mayoría de los casos nada, y en ocasiones podemos compartirlo con algunos compañeros en los pasillos, pero nada más. De igual manera no se cuenta en el Sistema Educativo Nacional, en el nivel de educación básica con una propuesta sólida de actualización docente que atienda las carencias formativas que l@s docentes tenemos para impartir clases.

He mencionado reiteradas ocasiones que a los procesos de actualización docente impuestos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), sólo se asiste por dos motivos, uno por el puntaje que otorgan algunos cursos para ingresar al programa denominado Carrera Magisterial, en donde el educador y la educadora verán incrementado su salario, si “pasan” todos los filtros de lo que ellos llaman evaluación del docente; el otro motivo tiene que ver con la obligatoriedad que tienen los Talleres Generales de Actualización, en donde es obligación asistir a ellos, por que así lo marca la normatividad.

2.4.4 Es necesario trabajar en colectivo.

Somos seres sociales y por ende siempre necesitamos de los otros para poder llevar a cabo nuestros proyectos, ¿qué quiero decir con esto? Como profesores y profesoras no sólo basta con que nos demos cuenta de lo que acontece en nuestro salón de clases o en nuestra escuela, o en nuestra comunidad, esto no debe quedarse ahí, hay que compartir con otros compañeros y con otras compañeras las distintas experiencias educativas y de luchas sociales que se van gestando, de esta manera surgen otras necesidades que nos provocan investigar tal o cual cosa y optar por una posición política, que me proporcione elementos para situarme mejor ante mi práctica docente, ante mis alumnos y mis alumnas. Esto también es actualización y el hecho de poder percibir lo que acontece en mi país, me genera la urgente necesidad de actualizarme, de entrar e interactuar en un proceso formativo con mis colegas, de entender que la solidaridad y el apoyo es imprescindible si se desea lograr un cambio educativo que repercuta directamente junto a nuestros educandos. Poco sirve el hecho de que me de cuenta de mis carencias formativas, sino hay un compartimiento con la comunidad escolar, en mi región y con el resto de mis colegas profesores y profesoras. La escuela no puede funcionar al margen de los acontecimientos sociales que se viven cotidianamente en un país como el nuestro; no hay otra manera en que una escuela funcione bien, sino es a través del trabajo colectivo que la hace ser una comunidad educativa. Por ejemplo, un solo docente que se percate de la situación educativa por la que atraviesan sus alumnos y sus alumnas, si dicha situación no es compartida, analizada, reflexionada por el colectivo escolar, difícilmente podrá lograr algo. Las experiencias educativas son para compartirse, justamente por que la comunidad escolar esta

conformada por un número de personas que tienen un mismo fin educar.

Es así que entonces, pensando en que la educación básica debe transformarse, al igual que otros ámbitos de la vida Nacional, entonces:

El ideal de nuestra formación permanente está en que nos convenzamos de, y nos preparemos para, el uso sistemático de nuestra curiosidad epistemológica. La cuestión central que se nos plantea a nosotros, educadoras y educadores, en el capítulo de nuestra formación permanente, es la de cómo hacer para, partiendo del *contexto teórico* y tomando distancia de nuestra *práctica*, desentrañar de ella su propio saber. La ciencia en la que se funda. En otras palabras, es cómo desde el *contexto teórico* “tomamos distancia” de nuestra práctica y nos hacemos epistemológicamente curiosos para entonces aprehenderla en su razón de ser.²⁹

Es importante que reconozcamos y se reconozca que la actualización es imprescindible para l@s docentes frente a grupo. Es necesario promover nuevas formas de actualización y que dichas formas se articulen con las necesidades propias de cada escuela y por supuesto de los profesores y profesoras que la conforman; esto con el fin de proporcionar una educación que contribuya en forma sustancial a la formación de los estudiantes que cursan este tramo de la educación básica, apostando a formar seres capaces de ser críticos, autónomos, libres, seres capaces de cumplir sus propios deseos y comprometerse con ellos mismos.

El mejoramiento de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente se basa en la práctica de analizar la práctica.³⁰

Por tanto se hace imprescindible analizar nociones tales como: educación, tarea docente, práctica educativa y evaluación, pues dichas

²⁹ Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, p. 116

³⁰ Freire, *Política y educación*, p. 81

nociones nos van a permitir ubicarnos mejor como maestros y maestras dentro de un contexto social que demanda urgentemente la participación activa y decidida, también de l@s docentes mexicanos. Aunado a esto tendremos mayor claridad para abordar los saberes que se vuelven imprescindibles para ser profesor y profesora. La concepción que se construya de los ya mencionados conceptos va a generar una forma diferente de abordar los programas; pues sí yo como docente me sigo manteniendo al margen del acontecer social y por ende de lo que ocurre en mi centro educativo, la noción de educación con la que abordaré el proceso de enseñanza-aprendizaje estará lejos de la propia cotidianidad del alumno y de la alumna y por supuesto de la mía como profesor y como profesora, por tanto estaré alejada del lo que hace posible que la vida valga la pena vivirse. Lo que intento decir es que para que l@s docentes construyamos nuestra propia postura política ante la educación, es necesario contextualizarnos, primero en el país en el que estamos viviendo y todo lo que esto implica, para que a partir de una lectura crítica de nuestras realidades sociales, políticas, económicas y culturales, podamos optar por lo que nos beneficia a nosotros como educadores y educadoras y por supuesto y con esto a nuestros educandos. Es necesario –desde mi punto de vista como docente- no sólo es pertinente comprender los conceptos arriba mencionados, sino también contextualizarlos en nuestra realidad social, y de esta forma podremos tener un punto de partida que nos permita, primero ubicarnos como maestros y maestras en esta sociedad mexicana, al mismo tiempo que entonces podamos, a partir de una postura clara, entender y modificar, las formas anquilosadas de enseñanza que hasta el momento se siguen ejercitando en muchas escuelas secundarias del país; asimismo que dicha postura nos abra la

posibilidad de crear nuestras propias estrategias de aprendizaje y con ello una didáctica adecuada con los requerimientos actuales que los alumnos y las alumnas demandan con urgencia.

CAPÍTULO 3 LA PERSPECTIVA TEÓRICA

3.1 Educación.

3.1.1 L educación: un concepto en construcción.

En el apartado anterior se menciona la urgente necesidad de actualizarnos que tenemos los educadores y las educadoras frente a la situación educativa y al contexto social por el cual estamos atravesando en el país. De ahí que se considere en este trabajo elemental volver a los conceptos que son fundamentales para ejercer como maestro y maestra.

Es así que cada vez que el plan y programas de estudio de la educación básica se modifican es de suma importancia volver a reconstruir las nociones tales como: educación, enseñanza, tarea docente, práctica educativa y evaluación; pues dichas nociones son los cimientos pedagógicos de cualquier método educativo, de hecho sin ellas no hay dicho método.

Por esto en este apartado se plasma lo que se está entendiendo por educación y enseñanza, asimismo se plantean articuladas porque la una sin la otra no son posibles.

No hay educación sin enseñanza (...)¹

Pues no se educa y luego se enseña, sino que se educa justamente enseñando. Asimismo se considera pertinente construir un piso teórico, acerca de los conceptos ya mencionados, para la propuesta de actualización docente en cuestión. Esta construcción epistemológica posibilitará tener pilares sólidos que permitan la consolidación de un

¹ Freire, *Pedagogía de la Esperanza*, p. 105

proceso de formación permanente para l@s docentes en ejercicio de educación secundaria.

De tal forma que la educación va a ser considerada un proceso de a través del cual se transmiten conocimientos, saberes, emociones, afectos, deseos, ideología, entre otros; y es dentro del aula donde los elementos mencionados se conjugan cotidianamente de tal forma que se establece el proceso de enseñanza-aprendizaje, en una relación docente-alumno.

La educación también es una práctica social, pues permite a los sujetos aprender a interrelacionarse con los otros, posibilita conocer su entorno social, desde una mirada diferente, así como también permite reconocerse en los demás sujetos logrando posteriormente encontrar su propia identidad. Es la educación formal la que proporciona al hombre incorporarse a su ámbito social con una estructura diferente del que no tiene acceso a la escuela.

3.1.2 La educación en la escuela.

La educación formal está constituida por teorías, métodos, técnicas entre otras, estos elementos le dan una organización de tal forma que posibilitan estructurarla de tal manera que sólo a través de la escuela se pueden transmitir ciertos conocimientos, que dada su complejidad no pueden ser transmitidos desde el hogar o por la sociedad. Cada ámbito tiene funciones claras, habrá saberes que la escuela no puede transmitir y que sólo en casa se logran, y así sucede en el ámbito social.

La educación es también un acto de amor, pues quien se dedica a esta profesión debe saber que el amor es uno de los elementos indispensables para educar; porque quien es capaz de amar, lo que hace es transmitir su deseo o sus deseos por la vida y esto a su vez

provoca que los educandos logren, seducirse ante lo maravilloso que resulta conocer y aprender.

Es por esto que la educación requiere de valentía y coraje, pues estar en el lugar de docente implica satisfacciones, aunque también, hay que mencionarlo, porta malestares y frustraciones; sin embargo, no por esto:

La educación [deja de ser] un acto de amor, por tanto un acto de valor.²

Sin este coraje, como fuerza interna, sin esta valentía que se necesita para enfrentarse a los retos que tanto alumnos como alumnas, instituciones y la misma vida van planteando a lo largo de su desarrollo, no existiría entonces la posibilidad de una educación capaz de transformar a los sujetos.

Cuando un profesor y una profesora no aman su labor educativa y sólo intenta “vaciar” en l@s jóvenes una serie de datos que aislados del salón de clases no funcionan, el aula se convierte en un trámite por el que hay que transitar, justamente para poder salir de ahí; de tal manera que la riqueza de saberes, emociones, afectos, contradicciones, entre otros; que se podría generar en este espacio sólo se convierte en el lugar en donde se obtienen datos numéricos que en apariencia proporcionan una satisfacción, cayendo así en una trampa que no permite percibir aquello que realmente es importante, la vida que se gesta cotidianamente en las aulas, anulando así –docentes y alumnos, la posibilidad de hacer una lectura diferente de su propia realidad.

Los conocimientos, se ponen en duda, se comprenden, se desprenden, se debaten, se analizan, se reflexionan y es a partir de estos procesos que llega el momento en que se hacen propios, sobre

² Freire, *La educación como práctica de la libertad*, p. 92

todo cuando éstos se experimentan en la propia vida cotidiana del sujeto, se aprehenden cuando dichos conocimientos ayudan a pensar y comprender en forma estructurada el mundo en el que se vive. Cuando uno como profesor o profesora logra crear las condiciones para que surjan estos procesos se abre la puerta a los educandos provocando en ell@s la necesidad de seguir conociendo e investigando, Freire lo llama “curiosidad epistemológica”. No es sólo conocer, sino que esta curiosidad posibilita construir sus propios saberes, que posibilitarán incorporarse a su sociedad de una forma crítica.

Educar es provocar a l@s jóvenes a plantearse retos a sí mism@s; es seducirl@s hacia la comprensión de su propio mundo y de su entorno social día a día; es cuestionarl@s para que aprendan a argumentar y defender sus propias convicciones; educar es analizar lo que me acontece cotidianamente en la sociedad en que vivo; pero ¿para qué educar? Educar para transformar mi propia vida en lo que deseo ser y hacer, para conocer mejor y de manera crítica las situaciones sociales, políticas, económica y culturales que me toca vivir y como se involucran en mi propia vida.

¿A quiénes educar? A los sujetos que dudan constantemente de la educación formal, asimismo a los individuos que encuentran en este proceso una forma de vida diferente ¿Cómo educar? A través de una sólida convicción de que la educación crítica posibilita a los sujetos una manera autónoma de vivir su propia vida. ¿Hacia dónde educar? Justamente hacia una transformación social que posibilite una vida en sociedad justa y equitativa en todos los sentidos.

Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer a favor de qué y quién conocer- y, por consiguiente, contra qué y contra quién conocer- son

cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas que nos son planteadas por la educación (...)³

Interrogantes que nos dirigen a la construcción de un concepto temporal de la educación y que además van a posibilitar que dicha noción no se convierta en una definición hecha y concluida, por el contrario estos cuestionamientos permiten que la elaboración de dicho concepto pueda estar en movimiento forma permanente, esto es, que esté en constante reflexión, análisis y debate, logrando así un proceso dialéctico que posibilite un crecimiento y no un rezago, como hasta la fecha lamentablemente ha sucedido.

3.1.3 La dirección en educación.

El hecho de pensar la educación va dando la pauta para construir la teoría educativa que sustentará en su momento los principios educativos por los cuales se regirá la práctica educativa. De aquí derivarán los propósitos, metas, contenidos, y sobre todo habrá una dirección clara para los actores educativos, de tal forma que no se pierda el sentido que tiene educar en la escuela.

La educación anda más allá de ella misma. No hay educación sin objetivos, sin finalidades. Esto es, haciéndola directiva no permite su neutralidad o la neutralidad del educador. Partiendo del hecho de que toda práctica educativa es directiva por su propia naturaleza, la cuestión que se plantea para educadores progresistas coherentes, es decir, que hacen lo posible para disminuir la distancia entre lo que dicen, y lo que hacen, es no permitir que la directividad se pervierta en autoritarismo o manipulación o, también, que la directividad debilitada, se pierda en la falta de límites de la permisividad.⁴

La falta de convicciones, así como de una dirección clara y concreta en los objetivos y metas educativos ocasiona una desestructura en el

³ Freire, *Cartas a Guinea-Bissau*, p. 135

⁴ Freire, *La educación en la ciudad*, p. 141

trabajo cotidiano escolar, generando además una serie de confusiones y limitaciones en cuanto a la función de la tarea docente, que desgastan, tanto las relaciones entre los profesores con los alumnos y las alumnas, como l@s docentes en las relaciones que se establecen en una escuela. Se pierde el sentido de la educación. Es como “navegar sin una brújula” en el ámbito educativo.

En cambio cuando la dirección es clara y concreta, tiene bien planteados sus propósitos, y por ende sus metas, los maestros y las maestras logran mejores resultados educativos pues conocen cual es la dirección que llevan. Por esto es imprescindible en educación, como en otras tantas áreas del conocimiento plantear ¿hacia dónde se dirige?

Y no sólo se trata únicamente plantear dicha dirección, sino que también se trata de entenderla, analizarla, y ejecutarla, no perderla de vista; pues de otra forma la educación se debilita repercutiendo en las tareas educativas a cumplir.

3.1.4 Transformar las debilidades de la educación.

La educación no es la panacea de los problemas que aquejan a nuestro país, pues:

Sabemos que la educación no lo puede todo, pero puede algunas cosas. Su fuerza reside exactamente en su debilidad. A nosotros nos cabe poner su fuerza al servicio de nuestros sueños.⁵

Son las debilidades, las que han hecho posible que los sistemas educativos avancen, se modifiquen y tomando en cuenta que son procesos que requieren de bastante tiempo para ver sus efectos, ha valido la pena la espera y sobre todo correr los riesgos que esto implica. Así es, tanto en la educación como en la vida, siempre se están corriendo riesgos, pues romper con lo establecido nunca ha sido

⁵ *op. cit.* p. 149

sencillo, para quebrar la inercia en la que a veces queda instalada la educación, se han requerido de luchas sociales, para poder dar paso a una educación acorde con el momento histórico que se vive. Asimismo ha sido necesario pensar a la educación en forma crítica, analítica, autónoma y concreta; ha sido fundamental en todo momento para rescatar el sentido esperanzador que proporciona la educación, asumiendo la gran responsabilidad que implica esto. De igual manera, ha sido importante transgredir las fronteras de lo inerte de un sistema educativo; se ha vuelto de primera necesidad vencer obstáculos como los burocráticos, la idiosincrasia, incluso los diques que ostentando el *status* de “científico”, en diferentes momentos han reducido el sentido de la educación, a trámites, a mitos y a una serie de pasos a seguir, como si educar fuera cosa de un instructivo que l@s docentes tienen que operar, para lograr que el producto (alumnos y alumnas) funcione.

Con esto no se plantea que se deje del lado la Teoría Pedagógica, fundamental para comprender a la educación, por el contrario se considera imprescindible para poder explicar, situar y estructurar el concepto de educación. Pero lo que no se puede permitir es que la educación sea reducida:

(...) al entrenamiento puramente mecánico de técnicas o a la memorización no menos mecánica de principios científicos.⁶

Aunque se sabe que es a lo que se ha reducido la enseñanza en una gran mayoría de centros escolares, pues la noción de enseñanza se ha convertido en sinónimo de instrucción en el sentido literal de la palabra.

⁶ Freire, *Cartas a Cristina*, p. 130 y 131

3.1.5 La enseñanza.

Se cree aún que la enseñanza es depositar en los alumnos una serie de datos que se consideran “importantes” para que los educandos los recuerden, los memoricen y así se plasmen en un examen sin mayor cuestionamiento.

Esto por supuesto no es la enseñanza, no se trata de transferir datos, en la enseñanza de lo que se trata es que los contenidos sean planteados para ser analizados, debatidos, criticados, contextualizados, por los alumnos y por las alumnas acompañados por el docente.

Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.⁷

Hay enseñanza cuando los alumnos y las alumnas empiezan a dudar y por ende a elaborar sus propias hipótesis acerca de los contenidos que se van planteando en el salón de clases; hay enseñanza en el momento en que l@s jóvenes en una clase se atreven a criticar lo que ahí está sucediendo, hay enseñanza cuando el docente abre las posibilidades para que sus alumnos y sus alumnas debatan, analicen, critiquen, propongan, entre otros; hay enseñanza cuando el maestro y la maestra logran transmitir su pasión por el conocimiento. Es así que:

Enseñar y aprender tienen que ver con el esfuerzo metódicamente crítico del profesor por desvelar la comprensión de algo y con el empeño igualmente crítico del alumno de ir *entrando* como sujeto en aprendizaje, en el proceso de desvelamiento que el profesor debe desatar.⁸

⁷ Freire, *Pedagogía de la autonomía*, p. 47

⁸ *op. cit.* p. 114

3.1.6 El acto de enseñar.

Así logramos llegar al acto de enseñar, desde esta perspectiva, no es más un trámite burocrático en donde el docente aparenta que enseña y el alumno y la alumna aparentan que aprenden.

Cuando se da un acto de enseñanza es porque el profesor y la profesora han podido transmitir en las aulas los contenidos, permeados por sus afectos, sus emociones, sus deseos, sus miedos, sus angustias, entre otros, los alumnos y las alumnas al percibir al profesor y a la profesora tan humanos como ellos, se dan cuenta que los conocimientos tienen que ver con la vida de cada ser, es aquí, justo en ese pequeño instante que los alumnos y las alumnas se convierten en sujetos de aprendizaje posibilitando un mundo insospechado de saberes que les va a permitir tener un visión crítica de su hacer cotidiano dentro de su sociedad de tal manera que esto les posibilitará poder elegir su propia forma de vida.

(...) al enseñar, no como *burócrata* de la *mente* sin (reconstruir) los caminos de su curiosidad –razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las *adivinaciones* de los alumnos, a su ingenuidad y su criticidad el educador que actúe así tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar.⁹

Tarea harto difícil para los maestros y las maestras, pues lograr llegar a este acto puede llevar una vida completa; más aún en este momento que atraviesa el país, en donde la falta de empleo, en donde la corrupción cada vez más se apoderan de las instituciones, en donde los jóvenes son utilizados como grandes consumidores, en donde los *mass media* sólo engañan, en donde no hay alternativas para el desarrollo de los muchachos y las muchachas; la tarea del docente

⁹ Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, p. 29

queda imperceptible y se torna complicada ante estas y otras situaciones que parecen imposibles de solucionar. Por eso es imprescindible que el profesor tenga claro que:

El proceso de enseñar, que implica el proceso de educar y viceversa, contiene la “pasión de conocer” que nos inserta en una búsqueda placentera aunque nada fácil.¹⁰

3.2 Tarea Docente.

3.2.1 Dos retos en la tarea docente.

El ser maestro o maestra no es una tarea fácil, debido a que en esta labor confluyen una serie de elementos que posibilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al decidir ser docente se enfrentan dos retos fundamentales para llevar a cabo el acto educativo. Por principio de cuentas está la necesidad de estructurar la sensibilidad en el conocimiento y reconocimiento de sus alumnos y alumnas, en donde se hace indispensable promover ciertos valores que permiten reconocer la importancia de aprender a aprender; el segundo reto está en cumplir un programa dictado por las autoridades educativas del Estado, en él que posiblemente el profesor y la profesora no participaron y sin embargo tienen que operar. De tal forma que:

La labor docente se desarrolla desde la necesidad de articular la sensibilidad en el conocimiento y reconocimiento de sus alumnos sin dejar por ello cumplir los encargos del sistema.¹¹

Asimismo estos dos retos están enmarcados por una serie de relaciones que dan pauta a que surja la práctica educativa docente.

¹⁰ *op. cit.* p. 10

¹¹ Bonals, *El trabajo en equipo del profesorado*; p. 5

Todo proceso escolar se realiza a partir de un conjunto de relaciones sociales, institucionales, pedagógicas y personales que se materializan en los sujetos de la educación: maestros y alumnos. Las particularidades de la dinámica de esta relación obedecen a múltiples determinaciones, unas provienen del orden social e institucional y otras de los procesos específicos de la relación. Al mismo tiempo, la relación educativa se revierte tanto hacia los sujetos que la sufren directamente como hacia los procesos sociales e institucionales que la condicionan.

Maestros y alumnos se encuentran íntimamente marcados por las formas de esta relación y a la vez proyectan hacia la sociedad los efectos de la misma.¹²

3.2.2 La relación docente-alumno.

Dentro del conjunto de relaciones sociales e institucionales, pedagógicas y personales en las que se inscribe el proceso educativo, está por principio de cuentas la relación docente-alumno, en donde en un primer momento, el profesor o la profesora establecen un vínculo con sus alumnas y sus alumnos, a partir de una serie de contenidos, de reglas y valores que van a ir dando cabida y estructura al acto educativo. El docente y la docente empiezan a construir lazos con los jóvenes a través de un programa establecido, en un espacio llamado aula. El maestro o la maestra se presentan ante los educandos desde un lugar de autoridad educativa; esta imagen –a veces mal entendida– plantea una ruptura en este vínculo (docente-alumno), pues se le otorga un lugar de divinidad y omnipotencia, por que se considera que son los que tienen “el saber científico,” no obstante esto sólo es en apariencia. Los alumnos y las alumnas dan por hecho que los profesores y las profesoras saben “todo”, acerca de la asignatura que se imparte. Hasta el punto en que si se manifiesta algunas dudas respecto a los contenidos que se están impartiendo, y el profesor o la profesora no tienen la respuesta, los comentarios de algunos alumnos y de algunas

¹² Díaz-Barriga, *Tarea Docente*, p. 55

alumnas suele ser de enojo arguyendo:”Entonces, ¿para qué es maestro?”

Ahora el maestro y la maestra tendrán que poner en juego sus habilidades para explicar y hacer comprender a sus alumnos y a sus alumnas que el docente no lo sabe todo. Tendrán que buscar estrategias que le den un giro a esta imagen falsa que tienen algunas personas de los profesores..

Ahora bien, el giro que el educador o la educadora den a está idea posibilitará reestructurar el vínculo docente-alumno y por ende podrá guiar y acompañar a sus educandos en el camino del aprender a aprender, así como también en el desarrollo de sus capacidades intelectuales y sus habilidades. En este fenómeno educativo l@s docente saben que no trabajan con “tablas rasas”, que tanto ell@s, al igual que sus alumnos y sus alumnas traen consigo una serie de valores, reglas, su propia historia y por consecuencia diferentes puntos de vista acerca de la religión, la educación, la sexualidad, el amor, la política, la escuela, entre otras. De tal forma que el maestro o la maestra tendrán que mantener ese vínculo en un marco de respeto y tolerancia dentro del salón de clases. Entendiendo que:

La tolerancia no es un favor que la “gente superior” le hace a la “gente inferior”, o una concesión que las personas bondadosas o altruistas hacen a las “personas carentes.” La tolerancia es un deber de todos en nuestra relación con los demás, deber de respetar el derecho de todos de ser diferentes. Sin embargo, la tolerancia no me obliga a concordar con el otro si yo discrepo con él por las razones que sean.¹³

La tarea docente es un devenir, porque siempre está en constante movimiento, pues el conocimiento no es estático, y la forma de vincularse con los sujetos que aprenden, actualmente, se han ido

¹³ Freire, *Cartas a Cristina*, p. 167

modificando a lo largo de la historia; la tarea docente implica, por ende, un constante movimiento desde lo más profundo de su estructura, así:

(...) el buen profesor es el que consigue, mientras habla traer al alumno hasta la intimidad del *movimiento* de su pensamiento. De esa manera su aula es un desafío y no una “canción de cuna.”¹⁴

La tarea docente está en un constante despertar hacia la construcción de los conocimientos y no en una mera repetición de lo que otros construyeron sin un análisis serio de dichos conocimientos. Asimismo para el docente es fundamental promover los aprendizajes y enseñanzas para sus alumnos y para sus alumnas; entendiendo promoción como la posibilidad, a partir de diferentes estrategias educativas, que los educandos vayan construyendo sus propias herramientas de aprendizaje. Y para que esto se logre, pertinente es que l@s docentes pongan en práctica los conocimientos adquiridos en su formación profesional; así como también los aprendizajes de su propia práctica educativa. Este hecho va a dar pauta, para poder ir construyendo, de forma cotidiana su lugar como docente.

3.2.3 El lugar docente.

Es de suma importancia que la maestra y el maestro tengan clara su función social como tales; asimismo que tengan la claridad en los conceptos pedagógicos de los cuales están partiendo para llevar a cabo su práctica educativa.

Es necesario que el docente haya construido sus conceptos de: aprendizaje, enseñanza, didáctica, metodología, epistemología, filosofía educativa, entre otros; pues la estructura de su clase, al igual que la relación con sus alumnos y con sus alumnas va a estar cimentada en

¹⁴ Freire, *Pedagogía de la autonomía*, p. 83

dichos referentes. Al mismo tiempo no perder de vista los sueños que se gestan a lo largo de la experiencia como maestros y maestras, estos sueños son los que hacen posible que la cátedra de un profesor o de una profesora logre transmitir su pasión por enseñar al mismo tiempo que aprender de l@s jóvenes.

Quien como profesora o profesor no tiene clara la importancia de su tarea, difícilmente podrá ser maestro o maestra, lo que es peor sólo será un docente más en la plantilla escolar; situación que complica y conflictua el proceso de enseñanza-aprendizaje porque no hay claridad en el o los propósitos que se debieran establecer cuando uno decide dedicarse a la docencia. ¿Qué puede aportar o transmitir un profesor o una profesora a sus alumnos y alumnas, en cuanto a enseñanza se refiere, si a él o a ella se le perdieron de vista sus propios propósitos educativos junto con sus sueños?

Un profesor o una profesora así en su salón de clases, sólo provoca que los educandos se vuelvan indiferentes y muestren apatía por el conocimiento. Por esto y más me parece fundamental señalar que el docente tiene que tener ubicado su lugar como tal y estar en constante construcción y reconstrucción de sus propios referentes pedagógicos, porque de esta ubicación y de esta construcción y reconstrucción van a emanar las diferentes formas, tanto de enseñar, como aprender, de dichos conceptos van a derivar, también, sus estrategias didácticas que van a contribuir al desarrollo de las capacidades y habilidades de sus estudiantes. Entiéndase por capacidades a aquellas elementos que le van a permitir un desarrollo intelectual, emocional, afectivo, aunado al desenvolvimiento de sus habilidades que desarrollará durante su estancia en este nivel educativo; y que estos dos ingredientes van a posibilitarle incorporarse

a su sociedad poco a poco como sujetos críticos, capaces y dueños de su pensar; esto también forma parte de la tarea docente. El maestro y la maestra deben tener presente que el hecho de colocarse en el lugar del docente, implica un respeto hacia ell@s mism@s, a su profesión, al igual que a sus educandos; si no hay dicho respeto por lo que se hace, no se espere que los alumnos y las alumnas lo practiquen. Esto depende en gran medida de la forma en que los profesores y las profesoras fueron educados en el seno familiar, así como también tiene que ver su formación profesional, con la forma en que mira su propia tarea docente.

3.2.4 La formación profesional.

La formación profesional del docente, así como su propia historia de vida, imprime su propia ideología, como también su concepción acerca de la educación, la tarea docente, la práctica docente, la evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal forma que la educación informal y la educación formal que constituyen su personalidad estarán presentes en todo momento de su tarea como docente; sin embargo, el hecho de que un maestro o maestra haya estudiado Leyes, Medicina, Sociología, entre otras, no es de ninguna forma una limitante para poder ejercer como profesor o profesora, por que la tarea docente tiene que ver más con algo que se llama vocación, en el sentido no religioso de inspiración.

En el caso de escuelas secundarias técnicas en el Estado de México, gran parte del personal docente no lo es de formación normalista, en su mayoría son egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México, de el Instituto Politécnico Nacional, de la Universidad Autónoma Metropolitana, así como también de

universidades privadas, y sí hay quienes son normalistas, pero en esta vertiente de educación secundaria son pocos. Este hecho interviene directamente, en su percepción de lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje y afecta directamente a la tarea docente porque el egresado de instituciones superiores no normalistas, puede tener más que suficiente información, en lo que se refiere a la asignatura para la cual fue contratado para impartir en educación secundaria, y esto le permite cubrir “el perfil”, pero no asegura de ninguna forma, que el maestro o la maestra, conozcan el cómo, el por qué y el para qué de su práctica educativa. Como tampoco asegura nada que el profesor o la profesora que se han formado en una Escuela Normal de Maestros, comprendan y analicen su tarea docente.

De tal forma que cuando no se tiene clara la tarea docente la relación que se establece con los alumnos y las alumnas a través de los contenidos, dicha relación no existe, es decir, que se mira a los educandos como algo ajeno a la vida cotidiana del salón de clases, lo más problemático es cuando dichos contenidos se vuelven algo extraño al propio docente, de tal forma que el programa de la asignatura se imparte y parte como si nada tuviera que ver con lo que cotidianamente sucede en nuestra vida. Parece que los contenidos están ahí fragmentados y aislados de las otras materias y que sólo están puestos ahí para ser reproducidos sin más preocupación que la de memorizarlos para responder correctamente en un examen, porque fuera de esto parecen no tener ninguna función ni utilización. Aunque en la vida cotidiana se demuestre lo contrario.

Aquí la tarea docente se fragmenta llegando así a su propia anulación como tal; y si a este hecho le aunamos la exigencia no sólo de cumplir con un listado de temas en cada asignatura, pues el maestro

se van a preocupar entonces por terminar el programa de su materia, más que por enseñar a aprender coadyuvando a sus alumnos a construir sus propios conocimientos a partir de la reflexión y análisis de dichos conocimientos; por consecuencia el programa se vuelve ajeno a la tarea docente, cuando debiera ser un buen pretexto para llevar a acabo el quehacer educativo. Sin embargo, no es así porque se convierte en una tarea administrativa y no en una tarea pedagógica. Muy probablemente esto tenga que ver en cómo las autoridades educativas, que por lo general, le dan más importancia a los procesos administrativos en una escuela, que a los procesos pedagógicos; considero que aún no se ha entendido que la parte administrativa deriva de la cuestión pedagógica y esto ha causado que la tarea docente se reduzca a llevar a acabo una serie de acciones limitándose a entregar “cuentas” de dichas acciones (listas de calificaciones, formato de planeación didáctica, planes anuales, informes finales, cuadros de concentración, entre otros), que por supuesto no se les resta importancia, pero tampoco son lo fundamental ni conforman los procesos pedagógicos en sus cimientos.

Obviamente los docentes al verse presionados para entregar esta serie de documentos, aunado a esto su propia formación y educación, olvidan o hacen caso omiso de su propio quehacer docente.

Es aquí cuando la maestra y el maestro debieran hacer un análisis de su propia práctica educativa y poder darse cuenta a partir de dicho análisis que para seguir creciendo como profesores es importante estar actualizándose.

Hace algunas décadas todavía se pensaba que las profesiones que requería de una constante actualización eran las llamadas científicas y nada más. Ahora y por fortuna cada vez hay más gente que

se convence por sí misma de que en cualquier profesión uno tiene la responsabilidad ética de actualizarse. Por supuesto la docencia no escapa a este suceso, pues es imprescindible para poder seguir impartiendo clases, como ya lo mencioné, pues las formas de pensamiento han ido cambiando, los conocimientos se han ido modificando, precisamente porque están en un constante redescubrimiento. No en vano el Sistema Educativo Nacional ha hecho –quizás- intentos de actualización docente a través de diferentes medios utilizando distintos métodos y técnicas; ha puesto en marcha programas permanentes de actualización, tanto para los maestros y las maestras como para el personal que labora en las instituciones educativas; desafortunadamente sin obtener resultados satisfactorios; pues entre otras cosas, existen aún much@s docentes que siguen impartiendo clases bajo un modelo enciclopedista, memorístico y autoritario que no corresponde, ni responde a los retos educativos que día con día se plantean en un salón de clases. Pero aún y con todas estas situaciones planteadas, los maestros y las maestras no podemos hacer caso omiso de nuestra responsabilidad que como profesores y profesoras tenemos frente a la tarea docente, esto implica que hay que continuar en una lucha social que apunte a tener mejores condiciones laborales para mejor educar, representa no permitir que “alguien o alguien” destruya el sueño que como docentes hemos ido construyendo.

3.3 Práctica Docente.

3.3.1 ¿Qué significa la práctica docente?

En el apartado anterior se han mencionado los elementos pedagógicos que constituyen la tarea docente, asimismo se enuncia el sentido de dicha tarea, sus ventajas, y sus contradicciones, entre otros. En este

momento de la investigación se construirá el concepto de práctica docente para poder sustentar la propuesta alternativa de actualización docente.

La práctica docente constituye la puesta en marcha de los propósitos, metas y finalidades de la tarea docente. Estos elementos son los que un profesor y una profesora deben tener presente en el acto de enseñar. Dicha práctica son las acciones que cotidianamente llevan a cabo los profesores y las profesoras para poder transmitir los contenidos que están planteados en el currículo vigente y que en el discurso pretenden desarrollar capacidades y habilidades de los alumnos y de las alumnas.

Esta práctica está estructurada por sujetos, objetos de conocimiento, objetivos, métodos, procesos, técnicas de enseñanza y materiales didácticos; estas herramientas van a estar presentes en la práctica docente en forma permanente.

Para llevar a cabo dicha práctica son imprescindibles los sujetos, los contenidos, los objetivos tanto mediatos como inmediatos, que van a dar sentido a estos contenidos aunados al potenciamiento de capacidades intelectuales de los alumnos; para concretar los propósitos es necesario utilizar métodos, seguir procesos, técnicas de enseñanza y materiales didácticos, elementos que van a permitir concretizar y darle vida dentro de un salón de clases a el plan de estudios, en este caso de educación secundaria.

3.3.2 Elementos que constituyen la práctica educativa.

Para que haya práctica docente es indispensable:

A] Presencia de sujetos. El sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña. Educador y educando.

B] Objetos de conocimiento que han de ser enseñados por el profesor (educador) y aprehendidos por los alumnos (educandos) para que puedan comprenderlos.

Contenidos

C] Objetivos mediatos e inmediatos hacia los cuales se orienta o se destina la práctica educativa.

D] Métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, la opción política, con la utopía, con el sueño de que el proyecto pedagógico está impregnado.¹⁵

Es con esta estructura que el profesor lleva a cabo su práctica docente, es en este lugar donde se materializan los propósitos educativos, es en este acto que el educador y la educadora entran en un proceso de estar cotidianamente optando por este o aquel método, por esta o aquella técnica de enseñanza, proceso que los lleva a romper constantemente con formas de enseñanza anquilosadas y así darle paso a otras que ell@s consideran óptimas para cumplir sus objetivos y llegar a sus metas, en una práctica educativa que apunta a la transformación social.

Cuando un profesor o una profesora logran entrar en este proceso de reflexión cotidiana, está trascendiendo el mero hecho de depositar datos en los alumnos a los que forma.

Cuando esto sucede l@s docentes logran hacer de su práctica una práctica crítica, y no por decreto presidencial como ha sucedido hasta el momento en nuestra historia educativa como país, sino por que han logrado hacer un análisis constante de las acciones que día con día se manifiestan en un salón de clases.

Desde el momento en que un maestro o una maestra entran al aula todos los elementos mencionados se conjugan haciendo tangible la práctica docente y si dicha práctica entra en constante análisis y reflexión va a posibilitar que los alumnos y las alumnas aprendan en forma crítica. Por esto es de suma importancia que los profesores y las

¹⁵ Freire, *Política y educación*, pp. 76 y 77

profesoras opten, en materia educativa, por lo que consideran mejor para sí mism@s y por ende para sus educandos; asimismo es necesario saber que al optar hay una ruptura de esquemas anquilosados y de prácticas nocivas que justamente por no ser las adecuadas, hay que dar el paso a otro tipo de práctica educativa que genere vida y no muerte; hay que atreverse y arriesgarse para seguir luchando contra la ignorancia que nos tiene sometidos en muchos sentidos; hay que tomar una postura política frente a los acontecimientos que cotidianamente se dan en nuestro país, en nuestra región, en nuestra comunidad y por supuesto en nuestro gremio; esto es justamente lo que hay que portar, en el sentido estricto de la palabra, al salón de clases, la vida, por que de esta forma podré modificar mi práctica docente.

No puedo ser profesor sino percibo cada vez mejor mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí entre escoger esto y aquello. No puedo ser profesor a favor de quienquiera y a favor de no importa qué. No puedo ser profesor simplemente del Hombre o de la Humanidad, frase de una vaguedad demasiado contrastante con lo concreto de la práctica educativa. Soy profesor a favor de la decencia contra la falta de pudor, a favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de derecha o izquierda. Soy profesor a favor de una lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración; la miseria en la abundancia.

Soy profesor a favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor a favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde sino cuido el saber que debo enseñar, sino peleo por este saber, sino lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa pero no desiste.¹⁶

¹⁶ Freire, *Pedagogía de la autonomía*, pp. 99 y 100

Cuando se logra discernir, experimentar las situaciones mencionadas la práctica docente cobra una dimensión diferente, porque logra, precisamente percibir una serie de circunstancias y a su vez se elige lo que se considera lo más pertinente y coherente con la postura que mi práctica docente exige. Esta reflexión profunda es la que coadyuva, no sólo a que los alumnos y las alumnas aprendan mejor, también contribuye a que el profesor y la profesora puedan construir ese lugar que ya de por sí le pertenece; logrando tener más claridad, con este lugar construido, en las metas que persigue, al mismo tiempo teniendo la dirección clara hacia dónde va su práctica docente.

3.3.3 Reflexionar la práctica docente: una circunstancia inevitable.

En la medida en que los docentes vayan reflexionando sobre su quehacer educativo en el aula, los educandos percibirán esta acción y el maestro y la maestra por ende van despertando esa curiosidad por conocer, por aprender, por luchar por lo que se desea, el maestro así ofrece una esperanza de vida.

Con estas acciones el profesor crece como profesional de la educación y como sujeto capaz de seguir aprendiendo. Un profesor y una profesora así no se dejan vencer, al contrario van a buscar siempre las formas de mejorar en todo momento su práctica educativa.

Pensar la práctica como la mejor manera de perfeccionar la práctica. Pensar la práctica a través de la cual se va reconociendo la teoría implícita en ella.¹⁷

Pues no se puede negar que cuando existe un análisis, una reflexión en torno al quehacer cotidiano de la práctica docente, se va organizando el pensamiento, se van aclarando dudas respecto a las acciones que día

¹⁷ Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, p. 13

con día se llevan a cabo en un salón de clases; asimismo se van poniendo a prueba diferentes maneras de enseñar y por supuesto esto ayuda a elaborar o corroborar teorías que permiten comprender el fenómeno educativo, dentro y fuera del aula. Teoría y práctica están vinculadas, una sustenta la otra. De tal forma que cuando se plantea y se ejerce una práctica docente crítica, ésta posibilita analizar, tanto las debilidades como las fortalezas que dicha práctica conlleva.

La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer.¹⁸

La práctica docente es también ese movimiento que se da diariamente en un salón de clases, es a través de la afirmación, de la negación y de la síntesis que el maestro reflexiona acerca de su desempeño como tal; es a través de las contradicciones, o de los errores que el profesor también construye su práctica docente; dichos errores y contradicciones abren posibilidades y caminos diferentes para ejercer la práctica docente y para el acto educativo crítico, analítico y reflexivo; pues cuando un docente se detiene a analizar sus errores y contradicciones, los percibe, los asume y su práctica educativa entra en un constante movimiento, no se queda estática.

Cuando los errores y las contradicciones que se tienen en la práctica docente son tomadas en cuenta, analizadas, se abre un panorama educativo más amplio, pues dichos elementos dejan ver que es lo que funciona, lo que se contradice y por consiguiente se buscan elementos que hagan que la práctica docente funcione en forma crítica y no autoritaria.

¹⁸ Freire, *Pedagogía de la autonomía*, pp. 51 y 52

La práctica de pensar y estudiar la práctica nos lleva a la percepción de la percepción anterior o al conocimiento del conocimiento anterior, que generalmente abarca un nuevo conocimiento.

En la medida en que vamos progresando en el contexto teórico de los grupos de formación, en la iluminación de la práctica y en el descubrimiento de errores y equivocaciones, también vamos ampliando necesariamente el horizonte del conocimiento científico, sin el cual no nos “armemos” para superar los errores cometidos y percibidos.

Este necesario ensanchamiento de horizontes, que nace del intento de responder a la necesidad primitiva que nos hizo reflexionar sobre la práctica, tiende a ampliar su espectro. La aclaración de un punto aquí desnuda otro allí que igualmente precisa ser descubierto. Es por esto por lo que pensar la práctica enseña a pensar mejor del mismo modo que enseña a practicar mejor.¹⁹

Es así como el docente podrá reestructurar de forma permanente su trabajo en el aula con sus alumnos y sus alumnas, con sus compañeros y sus compañeras, y con el demás personal que labora dentro de una escuela; con su sociedad y consigo mismo.

Lo más importante es que los profesores y las profesoras se reconozcan como sujetos capaces de analizar su propio quehacer educativo, no sólo en el discurso, sino haciendo y siendo en ese espacio llamado aula, a través de la reflexión permanente de sus acciones como educadores y educadoras, de otra forma se están condenado a la anulación de ellos mismos por ell@s mism@s.

3.4 Evaluación.

3.4.1 Construyendo el concepto de evaluación.

En el apartado anterior se plantea lo que se está entendiendo por práctica docente, se plasma su estructura así como también los elementos que la constituyen dentro del aula y fuera de ella.

Ahora bien, tanto la educación, la tarea docente y la práctica docente, precisan ser revisadas, analizadas y evaluadas, pues estas

¹⁹ Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, pp.125 y 126

acciones nos permiten conocer los avances, así como también nos posibilita reflexionar acerca de los problemas que en la práctica educativa se enfrentan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de una institución educativa; de aquí la importancia de construir el concepto de evaluación educativa eminente para este trabajo, pues sino existe la posibilidad de elaborar un reconocimiento de la práctica docente con juicios claros y concretos en donde se pueda acceder a evaluar las acciones que se llevan cotidianamente en un salón de clases y de la propia escuela, el trabajo docente perdería la “brújula” del mismo, es decir, sus sentidos.

El concepto de evaluación educativa permite llevar a cabo un proceso dialéctico pues primero se analiza el planteamiento inicial, después, su contraposición y por último nos lleva a concluir una síntesis del trabajo realizado; de tal forma que abre de manera permanente la posibilidad de analizar, cuestionar, reflexionar, debatir, revisar y proponer elementos nuevos para llevar a cabo mejor nuestro quehacer educativo cotidiano.

De tal manera que la evaluación educativa va a ser entendida como una práctica social que es llevada a cabo por los agentes educativos de un centro escolar con todo lo que esta premisa implica, esto es, tomar en cuenta varios elementos que se encuentran en la práctica docente y fuera de ella, de tal forma que al llamar a la evaluación práctica social es por que ésta tiene que ver con la aprobación, con el fracaso escolar, con los logros educativos alcanzados por l@s estudiantes y l@s docentes, con la deserción escolar; una práctica social porque el proceso de enseñanza-aprendizaje se manifiesta en un ambiente de ambigüedad, de contradicciones, de conflictos que se generan en la

interrelación que se da con los sujetos involucrados en este fenómeno educativo.

Esta práctica apuesta a realizar transformaciones en la práctica educativa, así como también apunta a construir hipótesis que posteriormente se espera que deriven en teorías que sustenten el concepto de evaluación.

3.4.2 Los elementos de la evaluación.

Se ha mencionado que la evaluación educativa es una valoración que se hace de todas aquellas acciones y prácticas que se llevan a cabo durante un ciclo escolar para alcanzar los objetivos, las metas, entre otros, plasmadas en el proyecto escolar y en el currículum vigente; en este caso de educación secundaria. La evaluación educativa precisa de elementos que favorezcan su desarrollo, esto es, hay que tomar en cuenta los elementos, en este caso pedagógicos, que han viabilizado el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus distintas relaciones dentro y fuera de la escuela, para tener puntos de partida que permitan valorar los logros, avances, fracasos y retrocesos del acto educativo y de la práctica docente.

Por tanto habrá que analizar primero, los propósitos educativos que se encuentran en el Plan y programas de estudio, posteriormente hay que revisar cuáles son los propósitos de cada asignatura y a su vez compararlos con los objetivos del proyecto escolar, para analizar hasta que punto se están cumpliendo dichos elementos de la educación secundaria en donde simultáneamente se podrán analizar los avances que los alumnos y las alumnas presentan durante su formación en la escuela secundaria, así como también permitirá analizar la práctica docente dentro de la escuela.

La tarea no es nada sencilla, pues justamente el problema comienza cuando los docentes se preguntan ¿qué evaluar? ¿Cómo evaluar? Y ¿para qué evaluar? Aunado a esto la vinculación de los elementos mencionados anteriormente, entonces empiezan las dificultades para entender la evaluación educativa, uno de los principales problemas que enfrenta la evaluación es ¿quién dice qué se debe evaluar? ¿porqué hay que evaluar eso que se dice? Y ¿qué utilidad tiene estar evaluando la práctica docente? Por otra parte, generalmente se piensa que dicha evaluación sólo se debe llevar a cabo al final del ciclo escolar, porque en apariencia se termina con un programa de estudio; sin embargo, no es así, la evaluación tendrá que llevarse a cabo durante todo el ciclo escolar, el análisis de analizar la práctica docente en su contexto propiamente educativo requiere de una evaluación permanente para ir re-orientando la práctica educativa y docente hacia el logro de los propósitos planteados al inicio del año escolar.

Sucede que el buen comienzo de una buena práctica sería la evaluación del contexto en que se dará. La evaluación del contexto significa un reconocimiento de lo que viene sucediendo en él, cómo y por qué. En este sentido, ese pensar crítico sobre el contexto implica evaluarlo, precede a la propia programación de la *intervención* que pretendemos ejercer sobre él, al lado de aquellos y aquellas con quien trabajaremos.²⁰

En la medida en que los agentes educativos en un centro escolar podamos ir analizando las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales, materiales, entre otras, en que nos vamos encontrando en los diferentes momentos del proceso enseñanza-aprendizaje, a su vez esto nos va dar la pauta para analizar lo que sí funciona y lo que no, así como también el por qué y el para qué funciona.

²⁰ *op. cit.* p. 14

Hacer una valoración del contexto en el que se va a empezar a trabajar abre una gama infinita de posibilidades para lograr de forma significativa el alcance de los objetivos educativos, que obviamente redundarán en una formación sólida de los educandos y en una claridad respecto al quehacer docente, así como también permitirán estructurar la clase del maestro y de la maestra de una manera más acorde con las necesidades de aprendizaje que hoy día demandan los estudiantes.

El hecho de contar con estas herramientas coadyuva sustancialmente a reflexionar acerca de nuestra práctica docente, porque se conocen los referentes y esto a su vez contribuye a construir un punto de partida diferente; pues el hecho de ir analizando y evaluando las acciones que llevamos a cabo en una escuela posibilita también fortalecer aquellos puntos débiles en los que hay que poner especial atención.

La evaluación en estos momentos se convierte en una imprescindible tarea de los educadores y de las educadoras, porque a su vez va a permitir acompañar paso a paso el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el aula, y aunado a esto el hecho de constatar si la práctica educativa nos está llevando a la concretización del sueño por el cual estamos luchando.

CAPÍTULO 4 EL SEMINARIO

4.1 El Seminario: Análisis de la práctica docente en educación secundaria.

4.1.1 Introducción.

Se han planteado los problemas a los que nos enfrentamos los maestros y las maestras de educación secundaria técnica, dentro de los llamados Talleres Generales de Actualización, en donde lo que menos importa es que dicha actualización contribuya a lograr el sueño que algunos tenemos de contar con una educación que posibilite a l@s estudiantes contar con los elementos necesarios para poder seguir desarrollándose como sujetos críticos, autónomos y dueños de su propia vida. Se ha mencionado reiteradamente como dichos talleres generaron malestar en los asistentes y como dicho malestar ha ido provocando indiferencia y apatía por asistir a cualquier evento que tenga que ver con actualización docente; asimismo se plantea el problema de la conducción, en donde dada la premura de tiempo con que estos trabajos son propuestos no les queda más opción que dar la responsabilidad “a quien quiera” impartir estos talleres y como se nota que el mismo hecho de no plantearlos con el suficiente tiempo, advierte ya una falta de interés por parte de las autoridades educativas responsables de estos procesos. A esto le aunamos la imposición de las guías que elabora la Secretaría de Educación Pública (SEP), que resultan ser excluyentes, pues los datos en los que se basa dicha secretaría no son representativos de una mayoría docente, además la omnipotencia con que dichas guías son planteadas avasalla cualquier intento de un planteamiento crítico que proponga una forma diferente de actualizar a l@s docentes, la ignorancia de muchos directores y directoras de los centros escolares, que lejos colaborar abriendo

espacios para la actualización docente, los van desapareciendo cada día más, la falta de recursos materiales para llevar a cabo una actualización, también resta importancia al análisis de la práctica docente.

De tal forma que el discurso político oficial, en materia educativa, sólo elabora planteamientos para obtener “más votos”, sin reparar en la necesidad urgente de cambiar las prácticas educativas que hasta ahora no han podido cumplir con sus propios propósitos y sólo basta acercarse a una escuela para poder constatar el deterioro de la educación pública.

De tal manera que los problemas que se han enfrentado a lo largo de nueve años asistiendo a estos talleres, provocan una seria reflexión en cuanto a la demanda de actualización docente que profesores y profesoras deseáramos tener. Uno se plantea la no posibilidad de seguir asistiendo, pero entonces ¿qué hacer con esta decisión? Una respuesta podría ser olvidarse del tema y seguir haciendo como que se trabaja y hacer como que nada pasa y todo permanece igual; la otra, es continuar luchando por abrir espacios que permitan hacer un análisis de la propia práctica docente de manera profunda, crítica, que nos posibilite entrar en un proceso permanente de análisis del quehacer educativo, y con ello por supuesto concretar nuestros sueños que como maestros y maestras tenemos en y para la educación pública.

4.1.2 Una propuesta alternativa.

Se ha hecho una lectura del desarrollo de los talleres generales de actualización; en donde se plantean las serias dificultades a las que estamos enfrentados cotidianamente los docentes. Asimismo se han construido los conceptos que se consideran imprescindibles para

ejercer como maestro o como maestra, al mismo tiempo se plantea la perspectiva teórica desde la cual se pretende realizar el seminario. Dicha postura abre caminos alternativos para comprender en forma más profunda y analítica, la propia práctica docente, además de que es a partir de una visión crítica de los elementos fundamentales de la pedagogía, que coadyuvarán sustancialmente a que nuestra práctica educativa adquiera un dinamismo, que le posibilite estar en constante transformación de acuerdo a las demandas educativas, particularmente que l@s jóvenes, en su contemporaneidad nos van planteando cotidianamente en el salón de clases.

Uno de los grandes problemas que se enfrentan en el ámbito educativo a nivel secundaria, sobre todo en la modalidad de técnica, es que la mayoría de los docentes no lo son de formación, sino que en su mayoría son profesionistas que han encontrado en el sector educativo una forma de vivir, al mismo tiempo que emplean sus conocimientos desde un ángulo diferente para el que se formaron. Es necesario por tanto proponer y llevar a cabo tareas de orden pedagógico que constituyan el quehacer docente en forma cualitativa. Dado que, como se ha venido mencionando a lo largo de esta investigación, los llamados Talleres Generales de Actualización Docente no han cumplido con su objetivo, pues dichos talleres se plantean en el inicio del ciclo escolar durante tres días en jornadas de 4 ó 5 horas, no hay un seguimiento concreto y continuo para analizar y ver el impacto que dicho talleres deberían generar y los profesores y las profesoras sólo asisten a este tipo de actualización por obligación y no por convicción, situación que demerita aún más el trabajo que se pretendía lograr con este tipo de actividades.

Desde la propia experiencia docente se vislumbra que los profesores y las profesoras requerimos de un trabajo de análisis de la práctica docente profundo y constante dentro de nuestros centros educativos; es así que a partir del recorrido, que se ha hecho en este trabajo, se ha elegido la modalidad de seminario en primer lugar, porque permite llevar a cabo dos acciones al mismo tiempo, por un lado, ser profesor y por la otra investigar acerca de los temas planteados en el seminario; además de que esta modalidad de estudio, posibilita reunir a los asistentes con el fin de realizar un estudio profundo del tema o los temas que requieren un tratamiento interactivo entre dichos asistentes.

Asimismo un seminario es un grupo de aprendizaje en donde los participantes no reciben la información hecha y elaborada, sino por el contrario parte de su trabajo será elaborar e interpretar la información que cada uno de los participantes va obteniendo de su propia investigación, de tal manera que la modalidad de seminario:

(...) ejercita a los estudiantes en el estudio personal y de equipo, los familiariza con medios de investigación y reflexión y los ejercita en el método filosófico. El Seminario es fundamentalmente una práctica.¹

El docente requiere constantemente para su trabajo intelectual de analizar la práctica educativa y así poder modificarla hasta donde sea posible con miras a que el profesor y la profesora obtengan los mayores beneficios posibles de dicho seminario y redunden en su trabajo educativo cotidiano dentro del salón de clases.

¹ Versión on line <http://www.es.wikipedia.org/>

Lo importante, no cabe duda, es no detenernos satisfechos en el nivel de las intuiciones, sino someterlas al análisis metódicamente riguroso de nuestra curiosidad epistemológica.²

Es urgente y necesario que dentro de los centros escolares, l@s docentes constituyamos nuestras propias formas de estudio acerca de nuestra práctica educativa; pues hasta el momento sólo nos sometemos a lo que las autoridades plantean, en el mejor de los casos y olvidamos por completo que nosotr@s mism@s hemos adquirido experiencia al ejercer como maestros y maestras y que dicha experiencia se pierde justamente por no crear un espacio de discusión e investigación que nos posibilite precisamente lo que Freire llama el análisis metódico de nuestra práctica docente.

4.1.3 El propósito del seminario.

El propósito del seminario será analizar la práctica docente a través del estudio, discusión y análisis de diversos materiales bibliográficos para entender, organizar y ubicar nuestro quehacer educativo en forma significativa, esto es, que este estudio contribuya en forma permanente a analizar nuestra propia práctica docente. De tal manera que los profesores y las profesoras, a partir de dicho seminario consideren la importancia que tiene el hecho de investigar a la par que ser educador y educadora. Por tal motivo en el seminario se propondrán una serie de temas concernientes a lo que fundamentalmente estructura la práctica docente, en donde los profesores y las profesoras, recuperen sus experiencias en el aula a partir del análisis de la misma y con apoyo de textos propuestos par que estos materiales bibliográficos aporten los elementos pedagógicos que requiere para analizar y modificar el

² Freire, *Pedagogía de la autonomía*, p. 46

proceso de enseñanza-aprendizaje que cada profesor y profesora establecen en su aula.

4.1.4 Los momentos del seminario.

El seminario estará constituido por cuatro momentos a saber: Por tal situación es necesario comenzar con la construcción del concepto **Educación**, en este momento se pretende recuperar las diversas definiciones que a lo largo de la propia práctica docente se han ido incorporando al saber del maestro y la maestra es a partir de la construcción del concepto de educación que el profesor y la profesora podrán tomar una posición política frente al acto educativo. Dicha definición coadyuvará a que l@s docentes puedan situarse en su lugar de maestro y maestra, tanto en la sociedad como dentro de la escuela y del aula, además de que esto va ir abriendo la posibilidad o posibilidades de construir de forma diferente su clase. En un segundo momento se analizará la **Tarea Docente**, en esta etapa del seminario se pretende se aborden los objetivos, los propósitos que tiene concretamente el ser profesor o profesora dentro del centro educativo, dentro del aula y en una sociedad como en la que actualmente vivimos, de igual forma será necesario profundizar en ¿cuáles son las funciones que como docentes tenemos dentro del aula y del centro educativo? Así como también se analizará la responsabilidad social que tenemos. Será necesario establecer los compromisos que la propia tarea docente plantea para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En una tercera etapa de dicho seminario se abordarán los elementos que conciernen a la **Práctica Docente**, es decir, ¿cuáles son los elementos pedagógicos que estructuran a la práctica docente? Y

¿Para qué sirven dichos elementos? Dentro del salón de clases; ¿cómo es que la práctica docente se concretiza dentro del aula? Esto es, la forma en que se juega con los diversos elementos pedagógicos con los que el profesor y la profesora cuentan para llevar a un plano real su práctica docente.

Por último se propone analizar el termino **Evaluación**, así como también construirlo de acuerdo al análisis que se haya hecho de los elementos pedagógicos ya mencionados, pero sobre todo construir dicho concepto a partir de la experiencia educativa; es decir que el hecho de que nosotros profundicemos en este tema, tenga un impacto en la modificación de nuestras formas de llevar a cabo la evaluación, que hasta el momento han sido precarias y no nos han aportado los suficientes elementos para poder llevar a cabo dicha evaluación que verdaderamente nos dé cuenta del estado que guarda nuestra práctica docente, así como también nos permita ver el desarrollo de las capacidades de nuestros alumnos y alumnas en un contexto social como el nuestro. Plantear una evaluación que conjugue dos cosas a la vez, a saber: por un lado el estado del desempeño docente aunado con el desempeño del escolar, y por otro que nos posibilite vincularlo con la demanda que se plantea en el Plan y programas de estudio para educación secundaria.

La apuesta con esta modalidad de trabajo apunta a mejorar e involucrar a los educadores y a las educadoras del centro educativo en diferentes dinámicas que posibiliten un análisis de trabajo escolar que se lleva a cabo dentro de una institución educativa, además se intenta con esto un movimiento que redunde en una mejor educación en las escuelas secundarias públicas.

4.2 Estructura del Seminario

4.2.1 Una propuesta para comenzar.

Para un buen comienzo del año escolar, es necesario, hacer una evaluación de las acciones que en el anterior ciclo escolar se llevaron a cabo con todos los involucrados en el centro escolar (directivos, maestros, alumnos, personal administrativo, de apoyo y de intendencia) y ¿cómo impactaron? Esto es, analizar lo que sí funcionó y lo que no aportó elementos pedagógicos a la práctica educativa. Partiendo de dicho análisis es entonces necesario plantear para el inicio del año escolar el Seminario que he denominado “Análisis de la práctica docente en educación secundaria.”

El seminario será durante todo el ciclo escolar durante la primera semana y la tercera de cada mes, cuando esto sea posible, pues habrá que reorganizar las fechas en periodos vacacionales. De tal forma que la estructura del seminario será:

Propósito: analizar el sentido que tiene comprender y estudiar los elementos que constituyen el concepto de educación a través del análisis de las experiencias docentes, así como también de sus prácticas educativas y de las concepciones que aportan algunos autores para la materia en cuestión; que nos permita encontrar el sentido o los sentidos que tiene el educar en el contexto social en que nos encontramos actualmente.

I. Educación (Primera etapa).

1.1 El concepto de educación y su sentido o sentidos. (Docentes).

1.2 El concepto de educación desde diversos autores.

1.3 Construcción propia del concepto de educación por l@s docentes.

1.4 Estudio comparativo entre los diversos conceptos de educación y su sentido o sentidos.

Fecha: Septiembre y octubre

Tiempo: Dos sesiones por mes, de 3 horas cada una.

Materiales: Textos, hoja y, pizarrón y gis.

En un segundo momento:

Propósito: Analizar los elementos fundamentales que conforman la tarea docente a través del análisis y revisión de diversos autores para poder ubicar su función como docente.

II Tarea Docente (Segunda etapa)

2.1 Partiendo de la práctica educativa: ¿Qué significa la tarea docente? (docentes).

2.2 Análisis de la tarea docente desde la propia experiencia.

2.3 Construcción del concepto tarea docente.

2.4 La Tarea Docente en la cotidianidad escolar.

Fecha: Noviembre y diciembre.

Tiempo: Dos sesiones por mes de 3 horas cada sesión. (Aquí habrá que hacer los ajustes necesarios en lo que respecta a las fechas pues inicia el primer periodo vacacional obligatorio).

Propósito: Recuperar los elementos que posibilitan la práctica docente cotidiana, a través del análisis y la crítica, tanto de la propia experiencia, como del abordaje de diversos autores, para concretar en forma clara su hacer cotidiano como profesores dentro del salón de clases específicamente.

III Práctica Docente (Tercera etapa)

3.1 Desde la perspectiva propia ¿Qué significa la práctica docente?

3.2 Análisis de práctica docente desde el planteamiento de diversos autores.

3.3 Reconocimiento de los elementos que constituyen la propia práctica docente.

3.4 Los elementos fundamentales de la tarea docente que hacen posible el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fecha: Enero y febrero.

Tiempo: Dos sesiones por mes, de 3 horas cada sesión.

Propósito: Estructurar una propuesta de evaluación educativa escolar a partir del análisis, estudio, crítica e indagación de la práctica docente en relación con los conceptos de educación, tarea docente, práctica educativa. A través de la revisión de diversos autores y de la experiencia propia frente a grupo, para analizar las debilidades y fortalezas del trabajo docente y de la práctica educativa.

IV Evaluación (Cuarta etapa)

4.1 Concepto de evaluación

4.2 Concepción de evaluación desde el planteamiento de diversos autores.

4.3 Los elementos fundamentales para construir una propuesta de evaluación educativa escolar.

4.4 Construcción de la propuesta de evaluación educativa por el colectivo escolar.

Fecha: Marzo y abril.

Tiempo: Dos sesiones por mes, de 3 horas cada sesión. Aquí nuevamente habrá que ajustar las fechas pues inicia el segundo periodo de vacaciones obligatorias.

En el mes de mayo se podrá realizar una sesión, para recuperar la experiencia de los docentes acerca de dicho seminario y analizar la posibilidad o no de continuar el seminario para el próximo ciclo escolar.

No se plantea nada para el mes de junio debido a que en este mes dado que es el último en el que los alumnos y las alumnas asisten a clases normales, surgen actividades de fin de ciclo escolar que ocupan en su mayoría a los profesores, las profesoras y en general a todo el personal; situación que provoca que no se pueda impartir el seminario.

4.2.2 Materiales bibliográficos para el seminario.

A lo largo de esta investigación se hace mención acerca de las carencias de orden pedagógico que existen en la práctica docente de los maestros y las maestras en educación secundaria técnica. Se

enuncian los problemas que los profesores y las profesoras enfrentamos respecto a la actualización docente impartida por el estado. Tomando en cuenta estos elementos la bibliografía que se propone, no pretende formarlos como pedagogos, pues para eso ya existen instituciones que se ocupan de la formación académica. Pero lo que sí pretende este seminario es ir aportando los elementos pedagógicos que resultan fundamentales porque se requieren para impartir clases en educación básica (secundaria). Por tal motivo la bibliografía que se plantea corresponde al objetivo de dicho seminario así como también a la postura frente a la educación de quien elabora este seminario; es así que la selección del material bibliográfico enuncia desde donde se está haciendo la lectura de una particular realidad educativa; es pertinente mencionar que no existe un matrimonio consagrado con los autores elegidos, pero sí muchos puntos en los que se está de acuerdo con el planteamiento que dichos autores hacen en materia educativa. De tal manera que para comenzar las sesiones se planteará para la primera etapa, una bibliografía obligatoria, con el fin de no perderse en las diversas visiones, tales como la programación neurolingüística (neurología), el desarrollo de competencias (administración de empresas), las diferentes inteligencias (psicología industrial), entre otras, que sólo han generado confusión en l@s docentes, así como también han logrado que se pierda el sentido pedagógico que nos ocupa como profesores y profesoras. De aquí la importancia de utilizar una bibliografía obligatoria que nos permita ubicarnos en el terreno propiamente pedagógico y no en la administración de empresas, en la neurología, o la psicología industrial que si bien son ámbitos del conocimiento que pueden aportar algunos elementos al terreno de la pedagogía, no implica que nos apropiemos

de las concepciones que ahí se gestan para traerlas sin ningún criterio al ámbito educativo. Cabe mencionar que dicha situación sucede con bastante frecuencia en el ámbito educativo, sólo basta leer las guías que se elaboran para los talleres generales de actualización, para poder percibir ¿cuál va a ser la “moda”? en materia educativa del ciclo escolar que inicia.

Es pertinente aclarar, que el hecho de que en el seminario haya una bibliografía obligatoria, no implica que no haya la flexibilidad para que los participantes sugieran textos que ell@s consideren relevantes para analizar la práctica docente.

Obligatoria.

Bautista Alberdi, Juan. **“La educación no es la instrucción.”** En Doce textos Argentinos sobre educación de Ana Carolina Ibarra. México: SEP (Secretaría de Educación Pública) El Caballito, 1985. Pp. 73-78

Freire, Paulo. **Política y educación.** México: Siglo XXI. 1996. 132 p.

Sugerida:

Robert Díaz, Mauricio. **Unamuno y la educación.** Antología. México: SEP (Secretaría de Educación Pública) El Caballito, 1985, 157 p.

Escobar Guerrero, Miguel. **Paulo Freire y la educación liberadora.** México: SEP (Secretaría de Educación Pública) El Caballito, 1985, 160p.

En la segunda etapa que corresponde a la Tarea Docente la bibliografía será:

Obligatoria:

Freire, Paulo. ***Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo.*** México: Siglo XXI, 1996, 284 p.

Díaz-Barriga, Angel. ***Tarea Docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial.*** México: Nueva Imagen, 1993, 228 p.

Sugerida:

Freire, Paulo. ***Cartas a quien pretende enseñar,*** 2ª. Edición. México: Siglo XXI, 1996, 141 p.

Para el tercer momento de este seminario en donde se abordará la práctica docente, la bibliografía obligatoria es:

García Salord, Susana y Liliana Vanella. Normas y valores en el salón de clases. México: Siglo XXI, 1992, 135 p.

Sugerida:

Fullan, Michael y Andy Hargreaves. ***La escuela que queremos.*** México: SEP (Secretaría de Educación Pública) Biblioteca para la actualización del maestro, 1999, 183 p.

Para el último periodo del seminario la bibliografía obligatoria será:

Díaz Barriga, Angel. "Problemas y retos del campo de la evaluación educativa" en ***Perfiles Educativos,*** jul-ago-sep/ 1987, pp. 3-15

Díaz Barriga, Angel. "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia", En ***Perfiles Educativos,*** oct-nov-dic/ 1987, pp. 33-54

Es evidente que la bibliografía obligatoria, habrá que leerla, la sugerida será a consideración de los profesores y de las profesoras. También cabe la posibilidad de que los maestros y las maestras hagan sus aportaciones bibliográficas a dicho seminario. Esta bibliografía se plantea como punto de partida y en coherencia con la perspectiva teórica en la que está basado el seminario así como su propia estructura.

CONCLUSIONES

Hace aproximadamente 9 años que inicié esta investigación y ya vislumbraba las carencias que iban presentando los llamados Talleres Generales de Actualización, generalmente siempre había un descontento por gran parte de los profesores y las profesoras que por obligación teníamos que estar ahí, llegábamos sin ninguna motivación a dichos talleres; hubo ocasiones en donde las disputas no se hicieron esperar y eso tensaba aún más la asistencia a estos eventos; siempre había, por parte del coordinador, la prisa por terminar y seguir a “pie juntillas” la guía. Analizando estas situaciones y las que se vivían dentro del plantel escolar, comencé a plantearme ¿cuál sería la forma más acorde para llevar a cabo una actualización docente? Que rindiera verdaderos frutos, entonces decidí elaborar una propuesta que respondiera a la particularidad de cada escuela así como de cada sujeto, lo más cercano posible. Planteé el anteproyecto en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en la Coordinación del Postgrado en Pedagogía y este fue aceptado.

Ha sido un trabajo complicado, en primer lugar por el tiempo en que me tardé en elaborarlo y en segundo porque es difícil elaborar una propuesta sobre todo si uno le coloca el adjetivo de alternativa, pues hubo que hacer una revisión exhaustiva primero de los antecedentes históricos de la actualización docente, segundo, hubo que revisar los documentos normativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y analizar minuciosamente el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP), precisamente para no duplicar las formas de actualización que dicha Secretaría tiene en el programa y que la

propuesta que aquí presento fuera realmente alternativa a las formas en las que se ha intentado actualizar al magisterio.

En estos dos momentos del trabajo que implicaron una constante investigación, como lo acabo de mencionar, me era muy importante tener claridad de cómo se estaba entendiendo la actualización docente desde la mirada de las autoridades educativas, y fue aquí que percibí que la primera incongruencia entre lo que se plasma en un Programa de tal magnitud, y lo que se lleva a cabo en la práctica son completamente ajenos uno con el otro; de tal manera que los Talleres Generales de Actualización (TGA), resultaban ser un trámite más y no una modalidad para seguir actualizando a las maestras y a los maestros en servicio. De aquí que haya surgido el tercer momento de esta investigación, pues era imprescindible enunciar cuál era la mirada desde este trabajo de la actualización docente, así como también el proceso personal vivido dentro de estos talleres, entonces al ir elaborando estos apartados de la tesis me di cuenta que el problema es más complicado de lo que aparentaba, porque en donde aterriza dicho problema es directamente en las aulas y entonces no se cumplen los propósitos de la educación básica; y esto implica que los educandos no adquieran y desarrollen tanto sus capacidades intelectuales, como habilidades, entre otras, y que por lo tanto el resultado al egresar de la educación secundaria como último tramo de la educación básica, no sea nada alentador para los jóvenes mexicanos; pues cuando ingresan al subsiguiente nivel educativo no están en condiciones (la mayoría) de enfrentar este nuevo reto educativo.

De tal forma que la necesidad de actualizarse se me planteaba en este trabajo como urgente. Es así que comencé a revisar diversos

textos que abordarán este problema y también busqué que sugirieran elementos para tratar de resolver dicho planteamiento.

En el tercer momento de este trabajo me planteé los elementos que desde mi experiencia personal como docente debe tener en cuenta cualquier persona que decida dedicarse a la labor docente. Surgió la necesidad de elaborar el marco teórico que da sustento al Seminario que propongo.

Esta investigación logró abrirme la posibilidad de buscar formas diferentes para la actualización docente, pues el hecho de estar en una búsqueda y en una constante reflexión de este trabajo, fue dando luz para ir indagando las diversas posibilidades que los profesores y las profesoras tenemos para hacernos cargo nosotros mismos de nuestra propia formación permanente, como la llama Paulo Freire. Asimismo este recorrido me plantea mirar que el término actualización da la idea de momentáneo, fugaz y efímero, a diferencia del término formación permanente que posibilita estructurar la profesión docente de una forma profunda y comprometida con el quehacer del profesor y de la profesora. De ahí la importancia de haber culminado este trabajo con la propuesta de un seminario, pues como ya mencioné viabiliza de forma más profunda el análisis de la práctica docente y no se fragmenta como había venido sucediendo con los llamados Talleres de Actualización Docente.

En un principio la idea era proponer un taller, pero conforme iba avanzando en el trabajo, aquí presentado, tanto la teoría como la experiencia personal me dieron la pauta para proponer una alternativa que no repitiera lo que ha sucedido con los llamados TGA; entonces

empecé indagar ¿cuál sería la forma mas idónea y acorde con la realidad que vivimos dentro de nuestra escuela? Fue así como surgió la idea de plantear un seminario. Asimismo era importante plantear dicho seminario de tal manera que pueda llevarse a cabo en diferentes instituciones y se vaya adaptando a la realidad educativa de cada escuela.

Vivimos un momento muy álgido en la educación básica, pues ésta atraviesa uno de sus peores momentos, la deserción escolar, como la falta de cobertura y la eficiencia terminal, están muy por debajo, incluso de países como Costa Rica, es necesario por consecuencia que no esperemos a ver ¿qué es lo que hacen las autoridades? El hecho de elaborar este trabajo me cuestiona y me plantea una necesidad urgente, como ya lo mencioné, de que seamos los maestros y las maestras quienes tomemos la responsabilidad de proponer formas diferentes para actualizarnos, tenemos los espacios, y habrá que ser muy hábiles para reorganizar los recursos que siempre han sido escasos, pero de lo que se trata es que no sigamos esperando a ver qué deciden las autoridades, que además lo que plantean no es acorde con la realidad educativa que en cada escuela se vive. Es tiempo de que nosotros mismos nos comprometamos con nuestro propio quehacer educativo, pues el panorama cada vez está más oscuro, y esto acarrea consecuencias graves de las que podemos lamentarnos.

Mujeres y hombres, seres históricos-sociales, nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper, por todo eso, nos hicimos seres éticos. Sólo somos porque estamos siendo. Estar siendo es, entre nosotros, la condición para ser. No es posible pensar a los seres humanos lejos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella.

Entre nosotros hombres y mujeres, estar lejos, o peor, fuera de la ética, es una transgresión.¹

¹ *op. cit.* p. 34

BIBLIOGRAFÍA

Bonals, Joan, ***El trabajo en equipo del profesorado***, 3ª. ed.

Barcelona: Graó Biblioteca del aula 101. Barcelona, España, 1998, 116 p.

“Calidad de la educación” ¿Un adjetivo de la política educativa? En ***Cero en conducta, núm. 4***, Educación y cambio, México, 1988, 63 p.

Carreño, Miryam *et. al.* ***Teorías e instituciones contemporáneas de educación***. Madrid: Síntesis Educación, 2000, 287 p.

Chehaybar y Kuri, Edith. ***Técnicas para el aprendizaje grupal (Grupos numerosos)***. 3ª. ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1985, 180 p.

Díaz- Barriga, Angel. ***Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones***. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa, 1985,138 p.

Díaz-Barriga, Angel. ***Tarea Docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial***. México: Nueva Imagen,1993, 228 p.

Díaz-Barriga, Angel. ***Ensayos sobre la problemática curricular***. México: Trillas, 1996, 116 p.

Escobar Guerrero, Miguel. ***Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil***. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1990,152 p.

Escobar Guerrero, Miguel. ***Paulo Freire y la educación liberadora***. Edit. México: Secretaría de Educación Pública -El Caballito,1985, 160 p.

Escobar Guerrero, Miguel “Lo cotidiano en el salón de clases.” Por; en ***Rompan Filas***, núm. 15, 1994, pp. 21-27

Escobar Guerrero, Miguel *et. al.* “***Participación estudiantil y compromiso docente.***” México:IV Simposium Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, 1996, 15 p.

Esquivel, Juan Eduardo y Lourdes Chehaybar Nader. ***Profesionalización de la docencia (perfil y determinaciones de una demanda universitaria).*** México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1987, 125 p.

Ezpeleta, Justa. “La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción.” En ***Cuadernos de investigación Educativa.*** México: Instituto Politécnico Nacional, 1986, pp. 20

Foucault, Michael. ***Genealogía del racismo.*** Madrid: La Piqueta, 1992, 282 p.

Foucault, Michael. ***Microfísica del poder.*** 2ª. ed. Madrid: La Piqueta, 1979, 189 p.

Freire, Paulo. ***Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo.*** México: Siglo XXI, 1996, 284 p.

Freire Paulo. ***Cartas a Guinea-Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso.*** 8ª. ed. México: Siglo XXI, 1987,141p.

Freire, Paulo. ***Cartas a quien pretende enseñar.*** 2ª. ed. México: Siglo XXI, 1996, 141 p.

Freire, Paulo. *¿Extensión o comunicación? La conciencia en el medio rural*. 19ª. ed. México: Siglo XXI, 1996, 109 p.

Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. 2ª. ed. México: Siglo XXI, 1972, 151 p.

Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. 5ª. ed. México: Siglo XXI, 1987, 176 p.

Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI, 1993, 226 p.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 39ª. ed. México: Siglo XXI, 1988, 245 p.

Freire, Paulo. *Política y educación*. México: Siglo XXI, 1996, 132 p.

Freire, Paulo y Ana P. de Quiroga. *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Riviére*. 2ª. ed. Argentina: Ediciones Cinco, 1986, 120 p.

Freire Paulo y Frai Betto. *Esa escuela llamada vida*. Buenos Aires: Legasa, 1986, 120 p.

García Salord, Susana Y Liliana Vanilla. *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI, 1992, 135 p.

Gerson, Boris. "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente." En *Revista Perfiles Educativos* Núm. 5, julio-septiembre, 1979, pp. 3-22

Granja Castro, Josefina. " Formación de maestros a partir de una experiencia institucional." En **Revista de Pedagogía**, vol. 6, núm. 19. México, 1989, 105 p.

Giroux, Henry. **Teoría y resistencia en educación**. México: Siglo XXI, Universidad Nacional Autónoma de México, 1992, 329 p.

Ibarrola, De María. **"La política de formación para el trabajo. Cuatro retos para la investigación educativa."** México: Instituto Politécnico Nacional, 1983, 29 p.

Ibarrola, De María. (1983) **Repensando el currículo**. México: Instituto Politécnico Nacional, 1988, 400, 50 p.

Jackson, Philip. **La vida en las aulas**. 2ª. ed. España: Ediciones Morata- Fundación Paideia, 1991, 251 p.

"La educación en la secundaria ¿control o proyección de las capacidades de los alumnos y de los maestros?" Ponentes: Vázquez, Estrella y Otros. Mesa 6.3 Relaciones Interpersonales, pp. 70-72

La Jornada, 08-julio-1993. La jornada World Media Network. **"México la prisa por educar."**

La Jornada, 08-julio-1993. La Jornada World Media Network. **"Testimonios de clase."**

La Jornada, 09-julio-1993. La Jornada World Media Network. **"Propuestas y balances."**

Molina, Alicia. ***Diálogo de interacción en el proceso pedagógico.*** México: Secretaría Educación Pública-El Caballito, 1985, 156 p.

Pichón-Riviêre, Enrique. ***El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social.*** Argentina: Ediciones Nueva Visión, 1985, 231 p.

Querrien, Anne. ***Trabajos elementales sobre la escuela primaria.*** Madrid: La Piqueta, 1979, 198 p.

Quiroz Estrada, Rafael (1995) ***Los cambios de 1993 en los planes y programas de estudio en la educación secundaria.*** México: Instituto Politécnico Nacional, Núm. 40, 17 p.

Quiroz estrada, Rafael. ***El maestro y el saber especializado.*** México: Instituto Politécnico Nacional, 1987, 27 p.

Remedi, Eduardo y OTROS (1989). ***Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión.*** México: Instituto Politécnico Nacional, 55 p.

Ribeiro, Lidio. ***La educación de los educadores.*** 2ª. México: Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica-Secretaría de Educación Pública El Caballito, 1992, 189 p.

Rockwell, Elsie y Ruth Mercado. ***La escuela un lugar del trabajo docente. Descripciones y Debates.*** México: Instituto Politécnico Nacional, Cuadernos de educación, 1986, 68 p.

Rockwell, Elsie y Justa Ezpeleta. (1992). ***La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso.*** 2ª. México: Instituto Politécnico Nacional, 1, 16 p.

SEP. ***“Acuerdo 200 por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal.”***

México: Secretaría de Educación Pública, 1994, 4 p.

SEP. ***Guía para el taller de maestros. Estrategias para el aprovechamiento de los libros del maestro.*** México: Secretaría de Educación Pública, 1996, 14 p.

SEP. ***La enseñanza de la geografía y la planeación didáctica.*** México: Secretaría de Educación Pública, 1997, 20 p.

SEP. ***Los procedimientos didácticos y la enseñanza de la historia en educación secundaria.*** México: Secretaría de Educación Pública, 1998, 39 p.

SEP. ***Español. Los contenidos de Español y el diseño de estrategias didácticas.*** México: Secretaría de Educación Pública, 1999, 44 p.

SEP. ***Trabajemos algunos contenidos de los programas de estudio.*** México: secretaria de Educación Pública, 2000, 83 p.

SEP. ***Español.*** México: Secretaría de Educación Pública, 2001, 90 p.

SEP. ***La expresión oral en la escuela secundaria.*** México: Secretaría de Educación Pública, 2002, 28 p.

SEP ***La producción de textos en la escuela secundaria.*** México: Secretaría de Educación Pública, 2003, 78 p.

SEP. ***Los adolescentes y la escuela secundaria.*** México: Secretaría de Educación Pública, 2004, 55 p.

SEP. ***La formación de los adolescentes, una tarea compartida en la escuela secundaria.*** México: Secretaría de Educación Pública, 2006, 66 p.

SEP. ***PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje.*** México: Secretaría de Educación Pública, 2005, 243 p.

SEP ***“Perfiles de desempeño para pre-escolar, primaria y secundaria.”*** .México: Secretaría de Educación Pública, 1991, 90 p.

SEP. ***“Guía para el taller de maestros estudios de materiales de apoyo al trabajo docente. Educación Secundaria.”*** México: Secretaría de Educación Pública, 1991, 90 p.

SEP. ***“Plan y programas de estudio 1993: educación básica secundaria.”*** México: Secretaría de Educación Pública, 1995, 177 p.

SEP. ***“Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.”*** . México: Secretaría de Educación Pública, 1996, 172 p.

SEP. ***“Programa Nacional de Educación 2001-2006.”*** México: Secretaría de Educación Pública, 2001, 269 p.

SEP. ***“Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.”*** México: Secretaría de Educación Pública, 1989, 203 p.

SEP. ***“Reforma de la Educación Media-Básica. Resoluciones de la Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación.”*** México: Secretaría de Educación Pública, 1974, 47 p.

SEP-USEDEM. ***“Hacia un nuevo modelo educativo.”*** México: Secretaría de Educación Pública, 1991, 167 p.

Solana, Fernando y OTROS. ***Historia de la educación pública en México***. México: Secretaría de Educación Pública, 1982, 645 p.

Varela, Julia y Uría Alvarez. ***Arqueología de la escuela***. Madrid: La Piqueta, 1992, 281 p.

Zermeño, Sergio. ***La sociedad derrotada. El desorden mexicano del fin de siglo***. México: Siglo XXI Universidad Nacional Autónoma de México, 1996, 241 p.

GLOSARIO

ANMEB (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica)

DGEST (Dirección General de Educación Secundaria Técnica)

DGETI (Dirección General de Educación Técnica Industrial)

DESySA (dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo)

PEAM (Programa Emergente de Actualización Magisterial)

PDE (Programa de Desarrollo Educativo)

PME (Programa de Modernización Educativa)

PNE (Programa Nacional de Educación)

RES (Reforma de Educación Secundaria)

SEIEM (servicios Educativos Integrados al Estado de México)

SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación)

SEP (Secretaría de Educación Pública)

TGA (Talleres Generales de Actualización)