



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**EL PROGRAMA NACIONAL PARA LA ACTUALIZACIÓN PERMANENTE
DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO (PRONAP).
EL CASO DE LA REGIÓN SUR DEL ESTADO DE MÉXICO**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
CARPÓFORO EMILIO MARTÍNEZ VENCES

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. PATRICIA MEDINA MELGAREJO

CIUDAD UNIVERSITARIA, 2009



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.

AGRADECIMIENTOS

Sé que es lugar común pero, en verdad, esta tesis no hubiera sido posible sin la ayuda de muchas personas. Nombrarlas es una feliz manera de ponerle punto final a este largo proceso de aprendizaje.

Agradezco especialmente a mi directora de tesis, Dra. Patricia Medina Melgarejo, por cada una de las sesiones de trabajo y conversaciones que sostuvimos durante estos años. Proceso durante el cual aprendí no sólo de su reconocida experiencia académica, sino de la honestidad intelectual que me modeló y de su gran calidad humana y confianza en que llevaríamos a buen término esta experiencia formativa. Ha sido un privilegio compartir este proyecto con ella.

Mi mayor agradecimiento a la Mtra. Martha Corenstein Zaslav y al Dr. Juan Manuel Piña Osorio. Ellos, como miembros del comité tutorial, no son ajenos a la dirección tomada en las reflexiones que se presentan, pues sus observaciones basadas en su intelectualidad original y estimulante contribuyeron de manera decisiva a definir los rumbos de la tesis.

De igual manera reconozco la disposición de la Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos y el Dr. Raúl Enrique Anzaldúa Arce, quienes aceptaron con la calidad humana que les caracteriza, restarle tiempo a sus múltiples actividades para realizar la lectura atenta y crítica del trabajo y fortalecerlo con sus observaciones y sugerencias.

Igualmente valoro el apoyo de Agustín Ramos Durán por su lectura y corrección al borrador final del documento y por las valiosas sugerencias que contribuyeron a que resultara más accesible a los futuros lectores.

Mi infinito agradecimiento y reconocimiento a los maestros: Serafín, Tranquilino, Manuel, Melita, Pedro, Filogonio, Hermelinda, Jesús y Donaldo, que a través de sus testimonios y recuerdos me permitieron asomarme y descubrir un mundo olvidado e insospechado en la profesión de maestro.

A los maestros de la Zona Escolar No. 255 de Educación Primaria del municipio de Tejupilco, estado de México, quienes generosamente me abrieron las puertas de las sesiones de trabajo de los Talleres Generales de Actualización (TGA) durante dos ciclos escolares, además de compartir sus experiencias y saberes, sin los cuales este trabajo no habría podido realizarse.

Al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) y en particular a la División Tejupilco, por haberme dado las facilidades necesarias para desarrollar esta tesis como proyecto de investigación institucional, le estoy profundamente agradecido por los apoyos recibidos a lo largo de todos estos años. Ha sido la cuna de mi formación como investigador, imposible separarlo de lo que ha sido mi trayectoria académica y desarrollo personal durante este tiempo.

Por último, las palabras resultan insuficientes para expresar mi agradecimiento por todo lo que he recibido de Ana María mi compañera de vida y de mis hijos Iván, Huber y Oliver. Sin su paciencia y otras mil maneras en que me han apoyado amorosamente nunca habría podido terminar esta tesis, su compañía y sus oportunas interrupciones me hicieron notar los niveles de aislamiento a los que se llega con estos trabajos solitarios y me obligaron a reconsiderar estas aparentes “pequeñas cosas”, las que para mi le dan sentido a la vida. Ha sido con su amor, solidaridad, confianza, ánimo y continuo apoyo que me fue posible culminar este reto. El reto fue también de ellos y cada quien lo ha vivido a su manera. Los sabores y sinsabores de esta aventura quedan en nosotros como el más preciado recuerdo. Este trabajo, en verdad, es también de ellos.

“Soy profesor contra el orden que inventó la miseria en la abundancia”.

Paulo Freire.

CONTENIDO

Introducción-----	9
-------------------	---

CAPÍTULO I

LOS PROCESOS DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO. ELEMENTOS PARA SU ESTUDIO

1.1 El objeto de estudio-----	13
1.2 Acercamiento conceptual-----	16
1.2.1 La relación profesión docente- profesionalización-----	17
1.2.2 La formación/actualización de los maestros. Un debate necesario-----	20
1.2.3 Identidad magisterial-----	24
1.3 La actualización de los maestros en servicio-----	27
1.4 Las preguntas de investigación-----	28
1.4.1 Objetivos-----	31
1.5 Acercamiento al estado del conocimiento-----	32
1.6 Perspectiva metodológica-----	40
1.6.1 Etapas de la investigación-----	44
1.6.2 Analítica de las políticas de actualización del magisterio-----	45
1.6.3 La etnografía y la intención biográfica-----	49
1.7 Estructura de la tesis-----	57

CAPÍTULO II

LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA, SUJETOS DE LA ACTUALIZACIÓN EN LOS CONTEXTOS DE TEJUPILCO, ESTADO DE MÉXICO

2.1 Tejupilco como parte de la región socio-cultural de “Tierra Caliente”-----	62
2.2 Los maestros de educación primaria-----	64
2.2.1 Por sexo-----	66
2.2.2 Estado civil-----	67
2.2.3 Años de servicio-----	68
2.2.4 Tipo de plaza y función-----	69
2.2.5 Preparación profesional-----	70
2.2.6 Carrera Magisterial-----	71
2.3 La Zona Escolar No. 255-----	72
2.4 ¿Quiénes son los maestros?-----	75
2.4.1 La formación profesional de origen-----	76
2.5 Las redes magisteriales-----	78
2.5.1 Los jóvenes licenciados en educación primaria y los maestros con años de servicio-----	80

PRIMERA PARTE

LA HISTORICIDAD DE LOS PROCESOS DE CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO A TRAVÉS DE LOS VIEJOS MAESTROS DE TEJUPILCO

CAPÍTULO III

LA REFORMA DE 1943. CAPACITAR A LOS MAESTROS PARA LA “UNIDAD NACIONAL”

3.1	Apunte metodológico-----	84
3.2	La reforma de 1943-----	88
	3.2.1 Ley Orgánica de la Educación Pública-----	90
	3.2.2 El proceso de formación en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM)-----	91
3.3	El contexto del estado de México-----	97
	3.3.1 El proceso de incorporación al magisterio. “ <i>La necesidad nos hizo ser maestros</i> ”-----	99
	3.3.2 Capacitar a los maestros en servicio. “ <i>Estimular el espíritu de creatividad</i> ”-----	102
3.4	En busca de una identidad magisterial-----	111

CAPÍTULO IV

LA REFORMA DE 1973. ARRAIGAR LA RESPONSABILIDAD Y ACTITUD PROFESIONAL DE LOS MAESTROS

4.1	Apunte metodológico-----	121
4.2	La reforma de 1973-----	124
	4.2.1 Ley Federal de Educación-----	127
	4.2.2 “Educación para Todos”-----	130
	4.2.3 “Hacer más con menos”-----	132
4.3	El contexto del estado de México-----	136
	4.3.1 La incorporación al magisterio. “ <i>En el sur no había otra salida</i> ”-----	138
	4.3.2 La responsabilidad de formar a los maestros. “ <i>Asistir al Seminario para no perder la plaza</i> ”-----	141
	4.3.3 El Centro Coordinador de Educación Continua para al Magisterio del Estado de México (CCECMEM)-----	147
4.4	Hacia una identidad normalista-----	149

SEGUNDA PARTE

LAS POLÍTICAS DE ACTUALIZACIÓN Y SU RESONANCIA EN LA REGIÓN

CAPÍTULO V

LA REFORMA DE 1993. LA ACTUALIZACIÓN, CONDICIÓN BÁSICA DE LA MODERNIZACIÓN

5.1	Apunte metodológico-----	153
5.2	La reforma de 1993-----	156
	5.2.1 El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y la Ley General de Educación (LGE)-----	158
5.3	El contexto en el que surge el PRONAP-----	163
	5.3.1 La Conferencia Internacional de “Educación para Todos” -----	163
	5.3.2 La propuesta de CEPAL-UNESCO-----	165
	5.3.3 Las orientaciones del Banco Mundial-----	166
5.4	¿Hacia una educación de vanguardia?-----	168
5.5	El PRONAP y su modelo de formación-----	172
	5.5.1 Los Programas de Estudio-----	174
	5.5.2 Los Centros de Maestros-----	177
5.6	El contexto del estado de México-----	180
	5.6.1 Formarse en la Escuela Normal. “ <i>Como no se pudo estudiar Sociología opté por la Normal</i> ”-----	182
	5.6.2 La adscripción al magisterio. “ <i>Desde el primer día tuvimos la plaza de base</i> ”-----	185
5.7	Actualizarse a través de los “Centros de Maestros” o por cuenta propia-----	188
	5.7.1 Carrera Magisterial. Una preocupación que se entrecruza con lo pedagógico-----	188

CAPÍTULO VI

EL PRONAP COMO PARTE DE LAS POLÍTICAS ACTUALES. UNA VISIÓN DESDE LA ARTICULACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

6.1	Los TGA. Un espacio para la actualización-----	195
6.2	La organización del TGA-----	196
6.3	El TGA de la Zona Escolar No. 255-----	198
	6.3.1 Las visitas a México y a Aguascalientes-----	204
6.4	Expectativas en torno a la actualización. Disposición oficial o motivación personal-----	206
	6.4.1 Interés por “estar al día”-----	210
6.5	La oferta del TGA y su vínculo con el currículum de educación primaria----	215
	6.5.1 Preocupación por mejorar la práctica docente-----	217
6.6	Trabajo colectivo. El intercambio de experiencias como aprendizaje en común-----	222
	6.6.1 Compartir en el Consejo Técnico (CT)-----	223
6.7	El TGA como espacio que posibilita la articulación con otras prácticas-----	226
	6.7.1 La pertenencia a un partido político-----	229
	6.7.2 La afición por el deporte-----	231
	6.7.3 La devoción por la religión-----	232
6.8	Las expectativas profesionales-----	234
6.9	Una identidad docente constituida de satisfacciones, deseos y tensiones entre lo institucional y los sujetos-----	236

Consideraciones Finales-----	239
------------------------------	-----

FUENTES DE INFORMACIÓN

1.- Entrevistas-----	253
2.- Archivos-----	253
3.- Bibliográficas-----	254
4.- Hemerográficas-----	259
5.- Documentales-----	261

ANEXOS

1.- Estructura escolar de la región sur del estado de México (Subsistema Estatal)-----	265
2.- Estructura escolar del municipio de Tejupilco-----	266
3.- La región socio-cultural de "Tierra Caliente"-----	267
4.- El municipio de Tejupilco de Hidalgo-----	274
5.- Decreto No. 60 que crea el Instituto de Capacitación del Magisterio al Servicio del Estado de México (ICMEM)-----	284
6.- Estadística de generaciones de la Escuela Normal de Tejupilco-----	285
7.- Estadística de generaciones de la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan-----	286

CUADROS

1.- Informantes-----	54
2.- Comunidades con escuelas atendidas por maestros multigrado-----	73
3.- Comunidades con escuelas atendidas por un maestro por grado-----	73
4.- Estructura de la Zona Escolar No. 255 de Educación Primaria-----	75
5.- Objetivo estratégico: Calidad del proceso y el logro educativos-----	171
6.- Centros de Maestros autorizados e instalados por año-----	178
7.- Matrícula del sistema educativo del estado de México 1980-2000-----	186
8.- Factores que evalúa Carrera Magisterial-----	191
9.- Trayecto Formativo 2006-2007-----	199
10.- Trayecto Formativo 2007-2008-----	200
11.- Calendarización del TGA. Ciclo Escolar: 2006-2007-----	201
12.- Calendarización del TGA. Ciclo Escolar: 2007-2008-----	201
13.- Índices de marginación de la región sur-----	268
14.- Estructura poblacional de la región sur-----	269
15.- Distribución de la población por tamaño de asentamiento-----	270
16.- Situación educativa de la región sur-----	273
17.- Principales poblaciones del municipio de Tejupilco en 1960-----	279

INTRODUCCIÓN

El interés por trabajar políticas magisteriales, en particular las concernientes a los procesos de formación/actualización de los maestros es producto de diferentes momentos. En primer lugar, la experiencia desarrollada en el ejercicio de la docencia en el nivel de educación básica, allá por las décadas de los setentas y ochentas, donde se tuvo la oportunidad de interactuar con los maestros asistentes al “Seminario” y a las Jornadas de Actualización con las cuales se iniciaban formalmente las actividades del ciclo escolar.

En estos espacios escuchamos, por un lado, la versión de aquellos maestros formados en la práctica cotidiana, los cuales, por alguna circunstancia no realizaron estudios de Normal Elemental y por eso mismo consideraban como base fundamental del trabajo su experiencia, por lo tanto, se resistían a involucrarse en los procesos de actualización argumentando que nadie tenía que enseñarles absolutamente nada, razón por la cual anteponían como su principal herramienta sus años de servicio. Por otro lado, nos percatamos también del sentir de los maestros egresados de la Normal que adoptaban una actitud complaciente e indiferente cuando de procesos de actualización se trataba.

Además, encontramos maestros que reconocían sus carencias y limitaciones, dado que concebían la profesión del magisterio y su razón de ser enfocada a la formación de los hombres, por lo que continuamente estaban a la expectativa de las últimas innovaciones y reflexiones que en esta materia se presentaban. Este acercamiento con los maestros fue despertando la curiosidad y el interés por indagar las motivaciones que los llevaban a involucrarse en estos procesos de formación/actualización.

Un segundo momento tiene que ver con mi paso por instituciones formadoras de docentes en la década de los noventa, como son: la Escuela Normal, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y finalmente el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), División Tejupilco, donde al interactuar de manera cotidiana con colegas y estudiantes me acerque al debate en torno al proceso de formación de los maestros en servicio, entendido

éste no como algo acabado que se realiza únicamente al interior de las aulas, siguiendo mecánicamente los objetivos de un programa tratando de obtener recetas y poder aplicarlas de manera inmediata en la práctica cotidiana, o bien reducir el proceso de formación a lo que da la experiencia o a la obtención de un certificado o título expedido por alguna institución educativa.

Estos espacios se constituyeron en el marco ideal para continuar con la discusión en torno a concebir al maestro y su proceso de formación, como aquel sujeto en continuo movimiento y posibilidades de resignificación, al que nunca encontraremos como depositario de la verdad completa, ni investido de una aureola de infalibilidad; por el contrario, estos debates nos llevaron a pensar en el maestro como sujeto social y protagonista histórico, capaz de asumir una mentalidad abierta y crítica a los retos y responsabilidades que le plantea su presente y futuro en el contexto sociohistórico que le ha tocado vivir en el cual irremediablemente está inmerso. Pero también, al mismo tiempo, pensar en un sujeto fundamentalmente dispuesto a pensar y actuar y a la inversa, con disposición permanente de superarse en constante corresponsabilidad con los otros, quienes a su vez se le presentan como diferentes y no como contrarios.

Un tercer momento se da con la puesta en marcha del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), en el cual, destacan como parte de las estrategias de profesionalización las acciones orientadas a la revaloración de la función magisterial, de donde se deriva la creación del *Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio* (PRONAP). El involucrarme en una temática de esta naturaleza, parte de reconocer que a nivel nacional las políticas relativas a la formación del magisterio –fundamentales para la calidad de la educación- muestran una situación preocupante y debieran ser objeto de un debate nacional.

Sobre todo, aparecen en el escenario de tales análisis, aquellas zonas que tradicionalmente han permanecido al margen de los beneficios que el desarrollo promueve, como es el caso de la región sur del estado de México. Es por ello que, debido a la cercanía y familiaridad con esta región, me ha permitido conocer además de las características de marginación y pobreza, el enorme potencial que

esta vasta zona virgen representa para la investigación educativa, sobre todo en la temática que me interesa abordar, la relacionada a los procesos de formación/actualización a través de las trayectorias profesionales de los maestros.

De esta forma, nuestro objeto de estudio no puede ser pensado sino como una distinción que resulta de una mirada compuesta por un conjunto de huellas que se cruzan unas a otras y que con seguridad en el momento mismo de la selección, procesamiento y análisis de la información –según sea el momento- algunas permanecerán más o menos tenues que otras. De ahí que mucho de lo que se diga en estas líneas no me sea ajeno. Sin embargo, y creo que en ello estriba la riqueza de la cercanía a estos procesos, lo cual me otorga la posibilidad de plantear interrogantes acumuladas a lo largo de este trayecto y tal vez, recuperar otras que no se habían planteado originalmente.

Así, con la intención de hurgar en el mundo de lo que los maestros viven en los contextos de actualización y buscar respuestas a estos cuestionamientos, el presente trabajo no es un punto de llegada, humildemente se concibe como un punto de partida para comprender la complejidad de la profesionalización docente y construir nuevos horizontes que lleven a la búsqueda permanente por encontrar las vías para mejorar la calidad de la educación primaria en esta región sureña del estado de México.

CAPÍTULO I

LOS PROCESOS DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO.
ELEMENTOS PARA SU ESTUDIO

CAPÍTULO I

LOS PROCESOS DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO. ELEMENTOS PARA SU ESTUDIO

Este capítulo constituye una introducción al tema de la investigación: la relación entre los maestros de educación primaria de la región sur del estado de México y el *Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)*. Se alude en un principio a la delimitación del objeto de estudio y se precisa el uso y manejo de algunos conceptos ordenadores. Posteriormente se presenta el núcleo de la investigación donde se aterrizan las preguntas y objetivos que orientarán el trabajo. Más adelante, se hace un acercamiento al estado del conocimiento, donde resultan evidentes algunos intentos por abordar los procesos de actualización del magisterio en general y el PRONAP de manera particular, a partir de algunas evaluaciones hechas por las autoridades educativas, como de aquellos trabajos que lo conciben como objeto de estudio. En seguida, se describe la perspectiva metodológica, la cual se enmarca dentro del paradigma interpretativo-comprensivo, a saber: el enfoque biográfico y la etnografía, para finalmente explicitar la estructura de la tesis.

1.1 El objeto de estudio

El eje central de la investigación aborda la relación entre los maestros de educación primaria de la región sur del estado de México y el nuevo modelo de formación que diseña el PRONAP, cuya finalidad es brindar una opción organizada y sistemática para mejorar su desarrollo profesional, de tal manera que estén en condiciones de ofrecer a sus alumnos una enseñanza de mejor calidad y, con ello, tener escuelas que cumplan plenamente con la misión encomendada.

La investigación parte de reconocer que la profesionalización de los maestros de educación primaria en servicio, ha sido un componente que ocupa un lugar central en casi todos los procesos de reforma educativa ocurridos en los últimos años y ha sido objeto de diversas acciones, desde la creación en 1945 del Instituto

Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), hasta llegar a constituirse en toda una política de Estado¹ que se concreta en 1994 con el establecimiento del PRONAP.

En el marco del *Programa para la Modernización Educativa (PME)* y de manera concreta en el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*² destacan, como parte de las estrategias de profesionalización, las acciones orientadas a la revaloración de la función magisterial, la cual contempla entre otros aspectos: el impulso al aprecio social del trabajo docente, la revisión de las condiciones salariales, el establecimiento de la Carrera Magisterial (CM), y finalmente la reforma de la formación inicial y continua.

En este último sentido, se planteó como una política sustantiva la creación de un Sistema Nacional de Formación, Actualización y Superación del Magisterio, que se proponía como metas aglutinar los diversos esfuerzos de formación, dispersos a nivel nacional y orientarlos hacia un sistema profesional de formación docente que dio origen al PRONAP, el cual se estructura a través de tres componentes: los Cursos Nacionales de Actualización (CNA), los Talleres Generales de Actualización (TGA) y los Centros de Maestros (C de M). Es precisamente el componente de los TGA como espacio donde se convoca a los docentes de forma colectiva el que nos interesa revisar, más allá del discurso oficial que señala como propósitos:

Favorecer el trabajo colaborativo[...]. Generar la reflexión sobre la práctica docente con el fin de crear puentes entre lo que los participantes realizan para enfrentar su cotidianeidad y las aportaciones conceptuales que ofrecen soluciones o alternativas[...], y profundizar en el conocimiento y manejo de los enfoques de enseñanza planteados en el plan y programas de estudio de los distintos niveles educativos e impulsan el conocimiento y uso de los materiales de apoyo que edita la SEP (*dossier educativo 23*, 2003: 12).

¹ De acuerdo a Pablo Latapí lo que se destaca en una "Política de Estado" es su continuidad a través del tiempo en contraste con una política meramente gubernamental, definida y ejercida por el gobierno en turno. Para profundizar en la temática se sugiere revisar el trabajo del mismo autor: **La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)**, Fondo de Cultura Económica, México, 2004.

² Además, de dicho Acuerdo se derivan otras tres grandes políticas: la descentralización de la educación básica y normal, la elevación de la calidad educativa que considera principalmente la renovación de los planes, programas y libros de texto y la participación de la sociedad en la escuela.

Por tanto, la idea es tener una aproximación de los maestros e intentar recuperar sus experiencias en torno a sus procesos de formación, conocer las inquietudes que los llevan a incorporarse a estos talleres y las preocupaciones vinculadas con la enseñanza, es decir, la mirada la centramos en la forma como los maestros al actuar en este tipo de espacios, introducen sentidos en sus acciones, conformando con los demás redes de pertenencia y un tejido de significados que constituyen la trama de la vida social y que no siempre las exigencias que les presentan las demandas institucionales están acordes con sus expectativas profesionales e intereses de grupo y de gremio.

Así, nuestro objeto de estudio se ubica en el estado de México, una entidad que adquiere significaciones particulares como producto de los procesos históricos y sociales que han cruzado su constitución, donde los movimientos de migración, industrialización, urbanización, promovidos por el modelo desarrollista³ marcaron una serie de diferencias y desigualdades entre regiones y sectores de la población. Lo urbano y lo rural se fueron configurando como dos polos identificados con niveles diferenciados de desarrollo: lo rural como el atraso y lo urbano como lo avanzado.

Sobre todo, aparecen en el escenario de tales análisis aquellos contextos regionales como es el sur del estado de México y concretamente el municipio de Tejupilco, donde en las últimas décadas se ha ido configurando un abismo entre las necesidades e intereses de las comunidades y las exigencias y propósitos de la escuela, donde esta última se ha conformado como un mundo aparte, con su propia cultura y su propio discurso, aislándose cada vez más de la relación viva con la comunidad a la que se debe.

En ese tenor, la manera en que el modelo de formación derivado del PRONAP se convierte en el marco que posibilita opciones sociales y profesionales que

³ Se le atribuye a Carlos Hank González (1969-1975) el esplendor de dicho modelo en la entidad, el cual se fundamentaba en conjugar economía y política dentro de un programa gubernamental que establecía los mecanismos para asegurar la reproducción del capital. Para mayor información revisar el trabajo de Becerril García, René Roberto y Moreno Gutiérrez, Irma Leticia *“Las ideologías políticas dominantes y el modelo desarrollista en el Estado de México”* en: Galván, Luz Elena et. al. **Memorias del Primer Simposio de Educación**, CIESAS Colección Miguel Othón de Mendizábal, México, 1994.

construyen los maestros de Tejupilco, representa un ámbito de construcción teórica e interpretativa que permite poner en la mesa de la discusión una serie de procesos sociales, culturales e históricos que definen y sitúan un tipo de relación para estos sectores históricamente marginados.

1.2 Acercamiento conceptual

En nuestro país existen diferentes maneras de referirse a la formación de maestros en servicio, algunas de ellas, derivadas de la oferta institucional que se caracteriza por la confusión de funciones y atribuciones de diferentes procesos: capacitación, nivelación, actualización, superación, perfeccionamiento o mejoramiento profesional.⁴

Así tenemos que, la formación de estos maestros en el ejercicio de sus funciones se le ha denominado tradicionalmente “capacitación”, término que se institucionalizó en 1945 con la creación del IFCM. Este concepto se ha entendido comúnmente como la formación práctica que proporciona destrezas, técnicas y procedimientos. En años recientes, este término ha sido destinado a identificar la formación de miles de maestros que teniendo una preparación insuficiente y que además no cursaron la educación normal, realizan una labor meritoria en las comunidades rurales más aisladas y en las zonas indígenas, que se encuentran en regiones apartadas y de difícil acceso (*Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, 1996: 62), pero por costumbre, también se sigue utilizando en el campo de la formación del magisterio en servicio, campo donde su aplicación hoy día es discutible.⁵

Posteriormente, a fines de la década de los ochenta, con la puesta en marcha del PME, se plantean como objetivos: “Ampliar los programas de nivelación,

⁴ A esta actividad también se le ha llamado: educación permanente, formación permanente, formación continua, formación en ejercicio. Imbernón, F. “*Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado*” en: Ferreres, V. y F. Imbernón, **Formación y actualización para la función pedagógica**, pp. 25-34, Madrid, Síntesis, 1999.

⁵ Al respecto, Alba Martínez Olivé, Directora General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la SEP, ha señalado: “En la denominación –formación continua- hay un reconocimiento de que no basta con que los maestros se actualicen o capaciten de manera esporádica y con una sola modalidad; hace falta que cuenten con posibilidades para formarse a lo largo de su vida profesional mediante estrategias diversas...”. Entrevista concedida a Gilberto Guevara Niebla, en: **Educación 2001**, No. 122, Julio de 2005, pp. 11.

capacitación 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” (PME, 1989: 77).

Ante este estado de cosas, caracterizado por el uso indistinto de los términos arriba citados, aunado a la ausencia de reflexión sobre las acciones de la formación, lo cual ha conducido muy frecuentemente a simplificar el complejo entramado que supone, soslayando la conceptualización y por tanto, enfatizando las dimensiones políticas, legales, organizacionales, institucionales, económicas, técnico pedagógicas y de infraestructura, en ese sentido y con el ánimo de enriquecer el debate en torno a los procesos de actualización de los maestros en servicio, como punto de partida, precisamos el uso y manejo de algunos conceptos ordenadores.

1.2.1 La relación profesión docente – profesionalización

En relación a este vínculo, partimos de la idea de reconocer que, si bien existe una abundante literatura en torno a definir y caracterizar las profesiones, la mayoría de los trabajos se centran en el modelo de rasgos, presentando una relación de cualidades específicas cuyo estricto cumplimiento daría el carácter de profesión a una determinada ocupación. Estas cualidades, entre otras, van desde la libertad que tiene el profesionista para juzgar y decidir en cada momento, hasta el reconocimiento de que la larga duración de la formación, el grado de responsabilidad y la dedicación al cliente son recompensadas con un alto prestigio social y una elevada remuneración.⁶

⁶ Este modelo de rasgos tiene su origen en el paradigma sociológico de las profesiones implementado por Max Weber. Para este autor, una profesión es una combinación estructural de tres características típicas: [...]conocimiento especializado, formalmente aprendido y acreditado con un título, diploma o examen; alto grado de autonomía y responsabilidad específica respecto de los juicios hechos y de los actos cumplidos dentro del ámbito de esa autonomía profesional y prestigio y reconocimiento social, con todas las ventajas materiales y simbólicas que se asocian con este capital simbólico. Weber, Max (1980) *El político y el científico*, citado por Emilio Tenti Fanfani en: “Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente” en: Prudenciano Moreno (Coordinador) **Simposio Internacional: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización**, Tomo II, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 13-35.

Creemos que la aplicación de este modelo resulta inadecuada para la serie de procesos que acompañan el ejercicio de la docencia. En ese caso, nos parece sugerente explorar la vía que señala Imbernón (1994) cuando intenta caracterizar la profesión docente:

El concepto de profesión está socialmente construido, ni es neutro ni estrictamente científico; es en cada momento, el resultado de un marco social, cultural e ideológico que exige ser estudiado en sus condicionantes sociales e históricos. (Por tanto), la profesión docente ha de significar el compromiso con una forma de trabajo en los espacios educativos basada en la reflexión, en la investigación, en la innovación en torno a los problemas de la práctica que la mejoren y que vaya dando paso a una nueva cultura profesional construida desde el trabajo en equipo y orientada hacia un mejor servicio a la sociedad (Imbernón, 1994: 20).

Ahora bien, la tendencia dominante es considerar la profesionalización como una supuesta cualidad esencial de la identidad docente. Sin embargo, frente a quienes defienden que el magisterio asiste a una progresiva profesionalización, se sitúan autores críticos entre los que destacan: Fernández Enguita (1990) y Derber (1982), que manifiestan que la tendencia que vive este sector es un proceso de proletarianización.

El primero, define al proletario como un trabajador que ha perdido el control sobre los medios, el objetivo y el proceso de su trabajo. En este sentido, la desaparición de momentos laborales que antes estaban bajo el control autónomo del docente supone, en efecto, un paso hacia la proletarianización, entendida como pérdida de la autonomía profesional. Pero también constituye un fenómeno de proletarianización la separación de las funciones en instancias distintas, situando en un lado la definición de las metas y de la política educativa, así como el poder de evaluar, controlar y sancionar los procesos y los resultados, y en otro la simple ejecución del trabajo.

La aparición de nuevas figuras de intermediación entre las estructuras administrativas y los maestros (asesores del Centro de Maestros, miembros de los equipos de la Supervisión, del Departamento Regional, etc.) conlleva también un aumento de la sensación de dependencia y, a menudo del trabajo real del colectivo docente. Sin embargo, el problema mayor del proceso de intensificación

y proletarización es, tal vez, cierta pérdida del sentido ético por parte del profesorado que, naturalmente desvía una parte de la responsabilidad sentida sobre su propia tarea a las instancias que le reducen su capacidad real de decisión, su autonomía personal y profesional.

La sensación de pérdida de control sobre la tarea se acompaña, lógicamente, de una reducción del sentido de responsabilidad directa sobre la misma, lo cual relaja, a su vez, la autoexigencia moral. Este sentimiento negativo, que a menudo no trasciende el nivel de lo inconsciente, puede estar, junto a otros factores, en la base de la rutinización de los procesos de aula, la escasa participación en los órganos de gestión y el repliegue hacia posiciones contrarias a la innovación y la mejora del proceso educativo.

Por su parte Derber (1982), identifica en el trabajo de los maestros una proletarización técnica e ideológica. Es técnica cuando hace referencia al proceso de pérdida de control sobre los medios necesarios para desarrollar el trabajo y, por tanto, sobre la forma de organizarlo y llevarlo a cabo. Una planificación estricta de lo que se debe hacer o un determinado ritmo impuesto desde fuera constituyen factores coercitivos que determinan el proceso de pérdida de control.

Por su parte, la proletarización ideológica se produce cuando existe una pérdida del control sobre los fines y sobre la orientación que el trabajo debe adoptar. Es un claro ejemplo de este tipo de alienación la reciente orientación a la excelencia de la que se ha impregnado nuestro sistema educativo. Ambas formas de proletarización se producen, a menudo, de forma concurrente. Sin embargo, en el caso de los profesionales, parece que tienen mucha mayor importancia los procesos de proletarización ideológica. Los profesionales siguen teniendo el control sobre los medios, que en su caso, se concretan sobre todo en el conocimiento experto que poseen, que permanece hasta en las situaciones de mayor intensificación y burocratización laboral. Sin embargo, pierden el control sobre los fines de su trabajo, situado en términos generales, en el mercado y más específicamente en los empleadores, sean del sector privado o de la administración pública.

Esta caracterización de los docentes se basa en la consideración inicial de que éstos son trabajadores asalariados sometidos a determinadas condiciones de trabajo y a procesos históricos peculiares relacionados con el modo de producción capitalista. Las funciones y tareas asignadas a estos trabajadores han ido evolucionando históricamente en función de dictados ajenos al contexto escolar (cambios en las políticas educativas, sociales y económicas; exigencias sociales).

Estos cambios provienen de exigencias externas mediadas por la parte patronal, que determina en buena medida el estatus profesional de los docentes, diseñando no sólo el rol, sino también las condiciones de trabajo: salarios, horarios, condiciones de productividad y disponibilidad, movilidad local y funcional, etc.

Posteriormente esta forma de concebir la profesionalización de los maestros, se ha visto enriquecida con las reflexiones de autores como Medina (2000) cuando señala que ésta se entendería como el efecto de establecer, ya sea, a través de intensas negociaciones y luchas las formas y mecanismos para legitimar este tipo de saberes,⁷ bien por medio de la escolarización, constituyéndose en un campo de conocimiento y/o mediante el control de las formas de ingreso, permanencia y del ejercicio del ámbito laboral.

1.2.2 La formación/actualización de los maestros. Un debate necesario

Partimos de la idea que el campo de la formación no se construye a partir de perspectivas disciplinarias, sino que contrariamente, su definición igual que su demarcación y desarrollo están marcados por visiones, miradas e ideas que en él se articulan. Este planteamiento supone reconocer que determinados presupuestos, conceptos o categorías, patrimonio de ciertas disciplinas o de ciertas orientaciones de las mismas, han transitado al campo de la formación abriendo el cuestionamiento y con él la reflexión de sus fundamentos y de su

⁷ Para que los saberes que constituyen al ejercicio de una práctica sean definidos con el carácter de conocimientos especializados se ponen en juego los siguientes tres elementos: procesos de escolarización; organizaciones que definen el campo de conocimiento, el desarrollo y ejercicio del mismo, y los organismos certificadores a nivel estatal, los cuales regulan el contenido y la práctica social de dicho saber. La historicidad de la constitución de cada uno de éstos –y los vínculos entre sí– posibilitará la profesionalización de conocimientos y los intereses puestos en juego en las relaciones sociales y políticas. Medina Melgarejo, Patricia (2005) **Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional**, México, Universidad Pedagógica Nacional-Miguel Ángel Porrúa.

pertinencia. Ello ha traído como consecuencia, reconocer la complejidad teórica que implica la temática de la formación y la naturaleza polisémica del término,⁸ razón por la cual, en un primer momento, nos adscribimos a la vertiente que concibe la formación no sólo como el conocimiento especializado que se adquiere para ejercer una profesión, sino como un proceso en que los docentes construyen el significado desde la cotidianeidad de su práctica, contraponiéndola a la visión técnico-pedagógica, a la vez que activan propuestas de desarrollo profesional.

Esta vertiente se ha visto enriquecida con los aportes de autores como: Rosas (1996) y Piña (1993). La primera, parte de reconocer diferentes dimensiones de la práctica docente: personal, interpersonal, institucional, social, didáctica y valoral como base para ser trabajadas y analizadas por el propio maestro. Se trata de reconocer las prácticas en todo su dinamismo, recuperar su historia, sus elementos constitutivos, situarse en ella y reconocer todas sus dimensiones, lo que implica tomar distancia para volcarse después hacia ella con una perspectiva diferente, estableciéndose un proceso dialéctico y dinámico de comprensión y transformación.

Desde esta perspectiva, se ha verificado que los maestros en servicio se constituyen en grupos de reflexión, de trabajo, de aprendizaje y de transformaciones en torno a sus prácticas, rebasando las actuales nociones de capacitación y actualización. Se trata de un proceso de formación, en donde subyace una epistemología basada en la construcción del conocimiento desde la cotidianeidad por parte de los mismos sujetos que la viven. Es a partir del conocimiento y construcción acerca de su práctica y de las dimensiones que la componen que existe la posibilidad de transformarla.

En el mismo tenor, Piña (1993) critica la tendencia actual de la formación utilitaria y pragmática impulsada desde las políticas educativas actuales. Sus reflexiones

⁸ Otros referentes categoriales que también han posibilitado la revisión y análisis de las nociones de formación son: a) a partir de un tratamiento filosófico-educativo, b) desde la mirada del docente intelectual y c) desde la centralidad del sujeto. Para una mayor profundidad en la temática, se sugiere revisar: “*En torno a las nociones de formación*” en: Ducoing Watty, Patricia, **Sujetos, Actores y Procesos de Formación. La Investigación Educativa en México 1992-2002**, No. 8, Tomo II, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. Secretaría de Educación Pública, Centro de Estudios sobre la Universidad, México, 2005.

las centra en torno al debate que desarrolla a partir de la exaltación de la formación instrumental y la subestimación de la comprensión teórica. Considera que el mercado de trabajo y las prácticas profesionales que ahí se despliegan han derivado en la orientación de la formación profesional, donde la voz de los empresarios y de los empleadores que reclaman la especialización del saber, usualmente de tipo técnico, es lo relevante. Se deja en consecuencia, de lado la comprensión de lo social, la explicación de las causas de un determinado fenómeno y se destaca la conformación de un perfil que satisfaga los requerimientos de la sociedad actual.

Por el contrario, la reflexión del autor está encaminada a considerar la formación profesional como una ejercitación de la artesanía intelectual, entendida como recreación, creatividad y juego intelectual, pero es también la dedicación y la pasión por la profesión. La artesanía intelectual, a la que se hace alusión, supone que el profesional controla su proceso de trabajo, sus herramientas e incluso puede contemplar sus productos, a diferencia de la formación tecnológica, en la que se prioriza el saber-hacer con base en la aplicación de técnicas y en donde el artesano se convierte en obrero, en tanto que no controla su trabajo, sus instrumentos, ni su producto, porque trabaja para otro.

Se trata de una forma de trabajo en la que la imaginación, la creatividad y el ingenio desaparecen. En fin, señala el autor que es importante reivindicar la artesanía intelectual como una forma de vida que permita detener la tecnologización de la vida social y de la vida académica.

En un segundo momento, se revisan las reflexiones que intentan recoger y esclarecer el debate y el análisis que se ha venido formulando en el trabajo conceptual sobre lo que se entiende por formación y las nociones contiguas que le rodean tales como: actualización, formación permanente, nivelación, capacitación, a la vez que ubicar sus posibilidades de particularización y distinción. Por ello, retomamos las aportaciones de autores como Farfán (1997) y Yurén (2000) que al respecto señalan:

Para Farfán (1997), la formación se concibe como un proceso social y complejo referido al uso y la producción del conocimiento, igual que a los valores subyacentes, en el que se transita por diferentes niveles, estrechamente vinculados: actualización, capacitación, especialización. Estas modalidades son niveles del proceso formativo conducentes a la profesionalización de las prácticas tanto en el ámbito disciplinar, como en el pedagógico-didáctico y humanístico en un contexto socio-histórico, institucional y áulico.

Para Yurén (2000) formar es una actividad orientada a propiciar procesos intersubjetivos, igual que objetivaciones y experiencias centradas en la preocupación de lograr un sujeto actor y autor en el campo de acción. Constituye un proceso permanente y continuo; de ahí que la actualización representa sólo una alternativa que ayuda al docente en su proceso de adquisición de saberes, en el análisis de su experiencia, en la valoración de aportaciones y relaciones conducentes a entender mejor la problemática de su desempeño y su autocrítica para hacer mejor su trabajo diario. De esta concepción de formación se desprende una forma de concebir la actualización, en la que se apunta:

[...]la modelación de las prácticas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales operan desde la trayectoria escolar del docente, ya que a través del tránsito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones donde asume el rol de profesor. En tal sentido, las instituciones educativas mismas donde el docente se inserta a trabajar se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo (De Lella, 2003).

De esa manera, se recomienda deliberar sobre la lógica y tendencias de la actualización y, sobre todo, partir del protagonismo y potencial de los sujetos en la construcción de la realidad, condición que supone el reconocimiento de la historicidad y temporalidad de las prácticas, a fin de recuperar el futuro y ubicar la circunstancia presente como un momento de los proyectos de corto y largo alcance. En este sentido, la actualización se vería como un proceso de ubicación histórica, en el que el fin no es estar al día, sino uno de los medios para lograr nuestros proyectos, generando con ellos esfuerzos de creatividad, compromiso,

crítica y autocrítica. Es decir, se concibe la actualización como condición de posibilidad para pensar el discurso del maestro.

1.2.3 Identidad magisterial

Concebimos y abordamos la identidad como una articulación compleja y multidimensional de elementos psicológicos, sociales, culturales e íntimo-afectivos que se sintetizan de manera específica en la historia personal de cada maestro. En ese sentido, compartimos las tesis de Giménez (1997) y Reyes (2000). Del primero, recuperamos la idea de que la identidad de las personas implica una distinguibilidad cualitativa y no sólo numérica, además de que ésta no se concibe como una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino como una construcción que se desarrolla mediante un proceso intersubjetivo y relacional.

Por tanto, hacemos referencia que la constitución de una identidad docente nos remite a un proceso inacabado, tenso e indeterminado, en donde las construcciones imaginarias de la institución que convocan a procesos de actualización, se entretajan con los sujetos, con sus biografías, sus deseos y resistencias, sus construcciones imaginarias, con los otros lugares y momentos de sus vidas, de tal forma que en la constitución de identidad, los sujetos no solamente se ubican en la trama institucional sino que se apropian de ella, la resignifican y le confieren sentidos diversos.

El maestro no llega al mundo y transita por él con una identidad dada, ésta se va construyendo en confrontación con otras identidades en un campo de interacciones sociales y en la construcción de espacios íntimos propios. Los maestros van incorporando y seleccionando elementos para su identidad en confrontación e interacción con los otros en diferentes contextos, tanto físicos como simbólicos en que viven (familia, escuela, grupo) y las posiciones que ocupan como: directivo, docente, sindicalista, político y sus relaciones con el mundo de la vida.

La historia misma del sujeto (maestro) está atravesada por la relación social construida dentro y fuera de la escuela. Dentro y fuera, tiene vínculos con otros profesionales, como él, ligados a la misma tarea educativa, con ellos comparte espacios de interacción formal e informal, dentro del ámbito formal están las relaciones que establece dentro de la escuela misma o en otros espacios, como pueden ser los destinados para reuniones de profesores de zona o los TGA. Alrededor de estos espacios el docente puede desempeñar distintos roles, en algunos puede ser el maestro, en otros el compañero y en algún otro el alumno.

Esta concepción de identidad cobra un sentido epistemológico superando la visión descriptiva, dado que conceptualiza la identidad como una construcción social que implica un sentimiento de pertenencia, lo que genera la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad, dicha inclusión se realiza sobre todo mediante la apropiación e interiorización, al menos parcial, del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la comunidad en cuestión, lo que lleva a que los sujetos piensen, sientan y vean las cosas desde el punto de vista del grupo de pertenencia.

Por otro lado, los aportes de Giménez (1997), permiten revisar al PRONAP y la manera como los maestros se apropian del discurso de la actualización no como algo dado, lo que genera un paradigma individualista. Por el contrario, la concepción de identidad aludida, permite incursionar con otra mirada, poniendo la atención en considerar que existe un complejo de relaciones en redes que tienen que ver con un sujeto social histórico. Esto es, en las identidades se da una construcción de sujetos, lo cual nos permite identificar a qué nivel el PRONAP está dialogando con éstos y qué opciones sociales le permite construir.

De igual manera, se recupera el modelo conceptual de Reyes (2000) que identifica la identidad docente como un núcleo estructural de cualidades permanentes e intemporales alrededor del cual se sitúan otras cualidades cambiantes relacionadas con las coordenadas espacio-temporales de la profesión (los contextos, los tiempos) y con las elecciones profesionales individuales, a su

vez influenciadas por esas coordenadas y por otros múltiples factores (formación, socialización profesional, etc.).

Por tanto, en la identidad docente se produce un proceso doble de diferenciación. Por una parte, se hace manifiesta una diferenciación del colectivo docente en relación a otros colectivos profesionales. Por otra parte, se produce una diferenciación de carácter individual, interna al colectivo, que define a cada profesor o profesora en oposición a sus compañeros. Este doble proceso provoca una extrema singularización del trabajo en una ocupación en la que no existe una práctica única socialmente válida.

Esta concepción de identidad, hace que las propuestas y demandas externas en relación con el trabajo docente sean puestas en duda y confrontadas con la estructura de los lugares donde han de ser puestas en práctica. Las nuevas exigencias son tamizadas siempre por el examen de las condiciones en que han de ser satisfechas. Por tanto, de acuerdo a Reyes (2000) las reformas educativas no son festejadas por sí mismas, aunque propongan cambios con los que se está plenamente de acuerdo. A veces, constituyen simples cortinas de humo que ocultan la realidad e incluso dificultan verdaderos cambios.

Finalmente, se asume que existe una pretensión de instituir, de estructurar una identidad que defina límites en la conducta del individuo, pero también se reconoce que no se puede establecer una relación de identificación con ningún modelo o rol que no tome en consideración la historia del sujeto. Pero lo más importante es el reconocimiento de que las identidades se sobredeterminan, que no corresponden a relaciones únicas o necesarias, que no tienen un lugar de constitución, es decir, que no derivan de la norma o de la regla del universal; pero que tampoco resultan del aquí y ahora. En fin, podemos decir que la identidad profesional está sustentada en referentes compartidos de la cultura magisterial, como base de la interpretación y la orientación de las acciones educativas.

En ese tenor, la relación profesionalización-formación/actualización-identidad, representa un ámbito de construcción teórica e interpretativa, que por un lado, enriquece el debate acerca de la actualización de los maestros de educación

primaria en servicio, y por el otro, nos lleva a replantearnos cuáles son los sentidos del PRONAP como política de profesionalización, lo cual conlleva a revisar el esquema laboral salarial que le acompaña y la manera como se va configurando un escenario para un nuevo tipo de relaciones que habrá de modificar la perspectiva del trabajo docente.

1.3 La actualización de los maestros en servicio

Podemos señalar que los procesos de actualización en los que han participado los maestros en servicio de la región sur del estado de México han transitado por varias etapas, Primeramente aquellos que se incorporaron al magisterio allá por las décadas de los treinta, cincuenta y sesenta, en su gran mayoría con su certificado de primaria, algunos con la secundaria terminada, los cuales, sin tener esos elementos pedagógicos concebían su trabajo y desplegaban una serie de acciones que se convertirían en la práctica, misma que se iba profesionalizando a través de la experiencia y de la capacitación que recibían en el IFCM, bien en la ciudad de México o en la Agencia No. 14 ubicada en Toluca, razón por la cual, la atención de la Inspección Escolar a tono con el proyecto de la “Unidad Nacional”, la actualización se centraba en reorientar el trabajo al desempeño de la actividad docente, privilegiando actividades tales como: cursos intensivos sobre educación física, danza, música, teatro humano, teatro guiñol, trabajos manuales y organización de festivales, así como la renovación constante de las técnicas de enseñanza y la elaboración y aplicación de pruebas pedagógicas.

Por tanto, el papel del maestro consistía en dominar didácticas para la enseñanza dejando de lado su contacto con las comunidades, convirtiéndose en un profesional sólo dedicado a la enseñanza y reducida su actuación a la esfera del aula. Sin embargo, más allá del discurso dominante de la época, a estos maestros que se contrataba de manera emergente, se les ubicaba en las escuelas primarias rurales como docentes frente a grupo, lejos de las redes burocráticas y/o sindicales y cuya acción política se concentraba directamente en las escuelas con los padres de familia y los alumnos, en donde las comunidades se caracterizaban por la pobreza y la marginación social, aumentando con ello su

responsabilidad que no solo se limitaba a los aspectos de la enseñanza, sino también al mejoramiento económico y social de las comunidades en las que trabajaban.

Posteriormente en el marco de la reforma de 1973, y considerando que los maestros de la región sur del estado ya se formaban en las recién creadas escuelas normales de Tejupilco y Santa Ana Zicatercoyan en el municipio de Tlatlaya y dado que su incorporación al magisterio era con una plaza de maestro interino, su proceso de actualización ponía el acento en la asistencia al Seminario, jornada de trabajo organizada por la Supervisión Escolar al inicio de cada ciclo escolar para conocer los nuevos planes de estudio y la mejor manera de utilizar los libros de texto, así como orientarlos en la aplicación de los métodos ecléctico, global de análisis estructural para la escritura y la lectura y la introducción de los conceptos de la matemática moderna.

Finalmente, a raíz de la puesta en marcha del PME en 1993, en el cual, con base a las nuevas exigencias de enseñanza y conocimiento del nivel básico se necesitaba una educación de “alta calidad”, lo que significaba en primer lugar, mejorar el apoyo al magisterio y la previsión de mecanismos de reconocimiento social y económico (Carrera Magisterial) por su labor, y en segundo lugar, como parte de las estrategias de profesionalización, las acciones se orientaron a la revaloración de la función magisterial, poniendo especial interés en la formación continua del magisterio. Para ello se planteaba como una política sustantiva la creación del PRONAP, el cual posibilita que los maestros tengan la oportunidad de actualizarse bien a través de cursos nacionales, estatales o bien asistiendo a los TGA.

1.4 Las preguntas de investigación

La investigación parte de varios supuestos, entre los que sobresalen: el programa de actualización podría ser pensado como un nuevo modelo tendiente a generar una serie de disposiciones que no sólo lo vinculen con los objetivos de la modernización, sino que éste mismo sea la condición de posibilidad para implementar las nuevas relaciones que se pretenden introducir con dicha reforma.

El deterioro de la calidad de la educación en las últimas décadas, acentuado en el marco de las políticas neoliberales de ajuste puestas en boga nos obliga a preguntarnos entre otras cosas: ¿quiénes son actualmente los maestros de educación primaria? ¿qué relación guarda la formación escolar con el conjunto de prácticas y proyectos sociales? y ¿cómo pensar los procesos de formación y las prácticas de estos maestros en este contexto? Este fenómeno está vinculado al deterioro que ha venido experimentando la condición laboral y profesional de los maestros, por lo que la docencia como práctica profesional es objeto de duda, más allá del sector educativo, toda vez que ante el rompimiento del carácter del Estado, el maestro está sujeto a nuevas concepciones de trabajo-empleo y a formas de control y regulación (evaluación) de su quehacer Medina (2005).

Debido a ello, se da un empobrecimiento de la acción del maestro, en donde lejos de concebirlo como un representante central de la acción educativa y portador de la acción política se le ha reducido a empleado de la burocracia escolar, a simple facilitador y reproductor de las políticas, lo que en la práctica significa que se está desprofesionalizando y termina por ser transgredido y desplazado por otros proyectos. Esta desprofesionalización, en palabras de (Torres, 1997: 3):

[...]tiene que ver no únicamente con condiciones materiales, sino con un proceso gradual de “desposesión simbólica” (donde) los educadores (son) relegados a un papel secundario, meramente operativo, y excluidos de la información, el conocimiento, el debate y la toma de decisiones en torno a los temas y problemas que afectan de manera sustantiva su trabajo y la educación como un todo.

Esto ha traído como consecuencia que en los últimos años se dé un vaciamiento y agotamiento del campo de la formación, desplazando ésta al campo de la evaluación que es la que se encuentra permeando las acciones hoy día.

Los programas de actualización, de acuerdo a autores como Latapí (1999) se basan en la hipótesis de que los maestros se pondrán a estudiar individualmente o en grupo si la oferta es atractiva, esto es, si se les proporcionan abundantes y sugerentes materiales; el esfuerzo se ha concentrado en poner a su disposición esos materiales, entre otras maneras a través de los medios electrónicos; para esto son los Centros de Maestros, el sistema EDUSAT, la extraordinaria

producción de videos y programas televisivos del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), la Unidad de Televisión Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y otras instituciones.

Sin embargo, la apuesta deja de lado o no ha prestado demasiada atención en la demanda, en toda una serie de rasgos y características que acompañan el trabajo del maestro como son: por un lado, las condiciones personales y familiares, la formación profesional, su experiencia laboral y cotidiana, las relaciones que establecen con las autoridades civiles, educativas y sindicales, aunado a las múltiples y variadas actividades que tienen que desempeñar, tanto al interior del aula como fuera de ella.⁹

Por otro lado, poco es lo que se sabe acerca de la orientación y contenidos de los programas de actualización a los que efectivamente los maestros tienen acceso, se desconocen también los esfuerzos que han realizado por superarse y actualizarse, más allá de estos programas, las motivaciones para desempeñar mejor su trabajo, la manera como conciben y resignifican este tipo de actividades y sobre todo, cómo estos programas trastocan las exigencias a la profesión docente.

En este contexto, la presente investigación inició en 2005 e intenta responder en un primer momento las siguientes preguntas: **¿quiénes son y cómo se han formado los maestros de educación primaria? ¿cuáles son sus expectativas en torno a la actualización? Y ¿cómo reciben el modelo de formación del PRONAP?** En un segundo momento, las preguntas giran en torno a indagar: **¿a qué nivel el programa permite la apropiación y negociación de los diversos sujetos sociales? Y ¿qué opciones sociales les permite construir?**

⁹ Diversas investigaciones realizadas en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) han documentado estos aspectos de la vida cotidiana de los maestros. Como casos ilustrativos destacan los trabajos de Mercado, Ruth (1986) *"El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria"* en: Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth. **La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates.** Cuadernos del DIE, México y De Ibarrola, María (1998) "Formación de docentes. Reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC" en: Moreno, Prudenciano (Coordinador) **Simposio Internacional: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, Tomo I**, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Se reconoce a estos maestros como pertenecientes a diferentes colectivos, con procesos de formación diversificados producto de su trayectoria profesional y de la relación con los contextos específicos vinculados a su experiencia cotidiana, con dominios desiguales de sus capacidades y con diferentes niveles de compromiso con su trabajo docente.

El hilo conductor es la dinámica personal de la construcción del sentido de los actores a partir de cómo conciben sus procesos de formación frente a las oportunidades de la actualización, con respecto a sus propios itinerarios profesionales y la forma como reciben y articulan el discurso del PRONAP. Por ende, la investigación intenta mostrar que frente a la oferta de este programa se presentan distintas reacciones, los sujetos abren otras posibilidades de entrada.

Es decir, no se presenta una dimensión única y homogénea y lo que se da es una serie de apropiaciones y negociaciones, resistencias activas o pasivas, usos selectivos, conflictos y prácticas cotidianas que alteran la iniciativa gubernamental y le dan múltiples significados.

1.4.1 Objetivos

- Reconstruir la historia de la política educativa referida a la actualización del magisterio, a partir de considerar las reformas de 1943, 1973 y 1993 como espacios que posibilitan a los maestros la apropiación y negociación de diferentes intereses y expectativas.
- Analizar desde lo histórico-político los significados y sentidos que los maestros de educación primaria de la región sur del estado de México le atribuyen a sus experiencias formativas en el marco de los Talleres Generales de Actualización (TGA) del PRONAP.

Cabe aclarar que, el presente trabajo tiene como antecedente el desarrollo de una investigación¹⁰ que abordó el problema de la desigualdad en la distribución de la educación básica y la manera como el *Programa Integral para Abatir el Rezago*

¹⁰ Martínez Vences, Carpóforo Emilio (2004) Tesis de Maestría: **Las políticas compensatorias en la región sur del estado de México 1995-2000. El caso del PIARE (Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo)**, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), Toluca, México.

Educativo (PIARE) ha impactado a través de un conjunto de medidas compensatorias tendientes a impulsar la calidad y equidad en este importante nivel del sistema educativo, donde, entre otras cosas se encontró que el componente de capacitación a docentes y directivos no cumplió con el objetivo de abrir espacios de discusión para abordar temáticas próximas a los problemas que enfrentan los maestros y de donde surgió el interés por analizar de manera más amplia el rubro de la formación y su relación con el trabajo, que en el ámbito de la región sur del estado de México se expresa de manera singular el fenómeno planteado.

1.5 Acercamiento al estado del conocimiento

A pesar de la amplia presencia del PRONAP (cursos nacionales y estatales de actualización, talleres generales, centros de maestros, etc.), tanto en el discurso oficial como en la práctica cotidiana, la manera en que éste recrea las condiciones de vida y trabajo y se ha constituido en un espacio de relaciones para los maestros en el estado de México, y concretamente en la región sur, no ha sido lo suficientemente estudiado y valorado en términos de lo que efectivamente está logrando. En realidad no se sabe a ciencia cierta cómo los procesos de actualización actúan como ejes articuladores en relación con los intereses, actitudes y expectativas profesionales de los maestros.

La divergencia en el asunto de la formación y la manera como se desliza en la actualización del magisterio y las medidas adoptadas en los últimos años, hacen ver la necesidad de profundizar en el análisis de estas políticas. Este es uno de los grandes problemas de política educativa pendientes de solución. Por ello, estudios realizados muestran la necesidad de: “[...]conocer mejor las condiciones en que viven y trabajan los docentes y las causas por las que no aprovechan lo que se les ofrece; así se podrá trabajar en crear condiciones más propicias para que puedan aprovecharlo” (Latapí, 1999: 45).

En ese tenor se expresa De Ibarrola (1998) al señalar que hasta la primera mitad de la década de los noventa, la temática referida a la relación entre investigación, formación profesional de los maestros de educación primaria y política educativa,

seguía siendo un tema no abordado de forma sistemática por los estudiosos del campo educativo, dado que prácticamente no había información estadística al respecto. Por ello, coincide en impulsar una mayor investigación sobre los aspectos clave de los procesos de formación puesto que:

Es inconcebible el nivel de desconocimiento sobre los datos “duros” de la problemática de los maestros del país. Hay ausencias de todo tipo, desde censos de maestros hasta evaluaciones comparadas de la eficiencia de los distintos programas de formación inicial y continua que han venido operando a partir de la elevación de la formación a licenciatura (De Ibarrola, 1998: 61)

Es a partir de la segunda mitad de la década de los noventa, cuando el tema de la formación/actualización y profesionalización del magisterio despierta el interés de los investigadores por ser abordado a través de los más variados y diversos enfoques. Así, la presente investigación tiene sus antecedentes en el estado del arte de la manera como se ha venido construyendo el conocimiento sobre los procesos de formación de los maestros de educación primaria y las acciones que se derivan, dado que éstos han sido objeto de distintas políticas en el transcurso de los últimos años.

El acercamiento que hicimos a la literatura respectiva nos permitió identificar trabajos que bien podrían agruparse en tres grandes grupos: las investigaciones de De Ibarrola y Silva (1996), Torres (1997) y Latapí (1998) cuyo eje rector son las políticas de profesionalización del magisterio ante el cambio estructural del país a partir de la globalización económica y la apertura del mercado internacional. Estos trabajos recuperan como punto de partida el escenario internacional y su vinculación con la reforma educativa, específicamente la formación de docentes de educación básica.

En el primero de ellos, se señala que frente al escenario internacional y nacional resultaba imprescindible la necesidad de debatir los problemas que enfrentaba el país respecto de la formación de sus maestros, y las políticas que declaraban profesionalizarlo. Por ello, su atención se centra en el análisis de este tipo de políticas fomentadas durante las décadas de los ochentas y los noventas. Se exploran las implicaciones derivadas a partir del cambio radical del contexto

socioeconómico, en términos de la instrumentación de políticas de profesionalización dispuestas por el PME y las contradicciones en las que se incurrió.

En tanto, en el trabajo de Torres (1997) se sostiene que las tendencias globales y las recomendaciones de política del Banco Mundial (BM) han determinado para los países de la región, reducir el componente de la formación inicial a la vez que dirigir los esfuerzos a la actualización de los maestros en servicio.

Finalmente, en el trabajo de Latapí (1998) se señala que a raíz de la Conferencia de Jomtien, Tailandia en 1990, impulsada por la UNESCO, el BM, y otros organismos internacionales, proclamaba la urgencia de lograr el acceso universal a la enseñanza básica y entre las medidas concretas para lograrlo, destacaba la profesionalización de un magisterio más autónomo y responsable.

En el segundo grupo, destacan los trabajos de Rockwell (1986), Fuenlabrada (1997) y Weiss (2000) que desde una aproximación etnográfica y guiados por el concepto de “vida cotidiana”¹¹ centran el análisis en las prácticas y procesos desarrollados en el marco de programas que se proponen explícitamente incidir en la formación profesional de los maestros en servicio a partir de considerar las formas y los sentidos que le imprimen a determinados aspectos de su trabajo cotidiano.

Este tipo de trabajos documentan la visión funcionalista dominante de los cursos de actualización, centrada en el ajuste de determinadas condiciones para mejorar el funcionamiento del sistema escolar. Se tiene la percepción de que el maestro es un ejecutor de programas en términos de organización y transmisión de contenidos, en donde se requiere la máxima eficiencia de su actividad, negando la posibilidad de concebirlo como “sujeto”, que produce, reproduce y da sentido a las actividades en el ámbito de la vida cotidiana de la escuela.

¹¹ El concepto “vida cotidiana” se convierte en el eje de estos trabajos, alrededor del cual se analizan procesos educativos, y concretamente docentes en las escuelas. Se encuentra que las condiciones históricas y materiales, así como las institucionales en las que se desarrolla el trabajo docente cotidiano, son nuevas y originales explicaciones a problemas educativos. El DIE-CINVESTAV-IPN ha consolidado una rica tradición en torno a esta perspectiva. Para profundizar al respecto, véase: Heller, Ágnes. **Sociología de la vida cotidiana**, ediciones Península, colección Historia-Ciencia-Sociedad, núm. 144, España, 1977.

Finalmente, en el tercer grupo encontramos los trabajos que analizan directamente el PRONAP a partir de la evaluación que hacen las autoridades educativas al final de la administración 1994-2000¹² o bien como investigaciones que lo abordan como objeto de estudio. En cuanto a las primeras, vale la pena revisar tres documentos: el *Perfil de la Educación en México* (1999), *La federalización educativa: una valoración externa desde la experiencia de los estados* (2000) y la *Memoria del Quehacer Educativo 1995-2000* (2000).

En el primero de ellos, *Perfil de la Educación en México* (1999), se señala en el rubro del personal docente que la política educativa nacional se sustenta en el reconocimiento del papel del profesor. Su empeño y dedicación, sobre la base de una sólida formación profesional, son factores esenciales para la buena marcha de la educación. Por tanto, tiene como objetivo favorecer el trabajo magisterial mediante una estrategia múltiple que consiste en ofrecer, de manera permanente oportunidades de actualización a los maestros de educación básica.

En el caso concreto de los TGA del PRONAP se dice de manera optimista que, en cada ciclo escolar se ofrecen al conjunto de los profesores de educación básica, los cuales:

[...]representan la posibilidad de que cada maestro tenga, al menos, 20 horas al año para mejorar su manejo de los materiales educativos, enriquecer sus posibilidades didácticas e intercambiar experiencias docentes con sus colegas. Estos talleres están apoyados en una guía que recibe cada uno de los participantes. Los talleres constan de dos fases. La primera, intensiva, con una duración de 12 horas, previa al inicio del ciclo escolar, y la segunda con una duración variable entre los niveles y se lleva a cabo durante los meses de trabajo escolar (SEP, 1999: 105).

En cuanto al segundo documento *La federalización educativa: una valoración externa desde la experiencia de los estados*, elaborado conjuntamente con los sistemas educativos estatales, constituye un interesante ejercicio de reflexión sistemática y ordenada que de acuerdo a (Barba, 2000: 3) “[...]representa una experiencia valiosa que arroja luz sobre el quehacer de la educación básica

¹² En ningún gobierno anterior el desarrollo educativo del país había sido tan amplia y esmeradamente documentado como el del periodo 1994-2000, bien a través de los Informes de Labores publicados anualmente por la Secretaría de Educación Pública, como de los documentos analizados en la presente investigación.

desde 1992 y señala los retos de los próximos años”. A continuación se retoman algunos de los planteamientos elaborados en el capítulo III apartado 4, referente al sistema de formación del magisterio.

Cuando se discute el apartado sobre la revaloración de la función magisterial del ANMEB, se insiste en señalar que los avances fueron notorios si se comparan con los problemas y rezagos existentes. Se dice en el documento, que el PRONAP se ofrece a maestros en servicio y es promovido y normado por la SEP. Está constituido por un conjunto de servicios educativos regulares que las entidades federativas han asumido como parte de su responsabilidad para la elevación de la calidad educativa. En la cronología que se hace de los TGA, se pone de relieve que éstos:

[...]iniciaron en 1995 y se dirigieron al estudio de los materiales de apoyo al trabajo docente, bajo la comprensión de que no basta contar con el material sino que éste debe conocerse a fondo para darle un uso educativo. En 1996, los talleres se dirigieron al desarrollo de estrategias para el aprovechamiento de los libros de texto y los materiales de apoyo para el maestro. En 1997 el énfasis se colocó en la enseñanza en la escuela y la planeación didáctica. Para 1998 se programaron talleres sobre las estrategias y actividades didácticas para la enseñanza de las asignaturas, en 1999 se atendió la cuestión relativa al dominio de contenidos para el diseño de situaciones didácticas acordes con los procesos de aprendizaje y en el año 2000 se dirige al trabajo colegiado y colectivo dentro de cada centro escolar (Barba, 2000: 81-82).

El documento finaliza con un apartado denominado zonas de riesgo donde se mencionan algunos de los aspectos de la operación de los sistemas educativos que la evaluación identifica como asuntos que requieren mejor atención o mayor esfuerzo. En relación a los TGA se señala lo siguiente:

- *Se cuenta con poco tiempo para las actividades de planeación.*
- *Se requiere una orientación más práctica y ágil.*
- *Falta evaluación de su impacto en la práctica docente.*
- *Es necesario adecuar más los tiempos en su realización.*

Por su parte, la *Memoria del Quehacer Educativo 1995-2000*, inicia haciendo el señalamiento que la actualización es una de las distintas actividades formativas que contribuyen al desarrollo profesional de los maestros. Sus propósitos son la

consolidación y la puesta al día de los conocimientos científicos y humanísticos que los maestros requieren para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria. Al abordar las condiciones en que se pusieron en marcha los TGA se señala que:

La modalidad de taller propuesta, basada en una guía que cada participante recibía, causó desconcierto entre los maestros y algún disgusto. La percepción era que la SEP se desatendía de su obligación de capacitar al trasladar la responsabilidad por el resultado del taller a los participantes y no a un coordinador externo. La molestia estaba asociada, también, con la deficiente distribución de los materiales que iban a servir de base para el trabajo y que, en algunos casos, no aparecieron a tiempo en las escuelas. Ya para agosto de 1996 comenzó a comprenderse mucho mejor por parte de los maestros la utilidad de la modalidad de estudio en un taller autodirigido, además de que los aspectos logísticos se cuidaron bastante y, si bien el problema del arribo de los materiales de apoyo al trabajo docente persistió, fue menor que el año anterior (Martínez, 2000: 162).

Según el documento arriba citado, en el marco del PRONAP se ha construido en estos seis años de actividad una plataforma general que debe permitir profundizar los efectos de la actualización docente en el quehacer escolar. El camino a recorrer es largo todavía, los cambios educativos suelen ser más lentos de lo deseado, sin embargo se han creado durante este lapso y en todo el país las condiciones materiales y de recursos humanos que deberán permitir que la actualización de los maestros de educación básica se constituya en un servicio educativo permanente.

Como podrá apreciarse, es práctica común, en el discurso de las autoridades educativas del país, enfatizar las bondades de la actualización del magisterio en servicio como un componente central para lograr la calidad de la educación.

Sin embargo, a pesar de los logros y del optimismo gubernamental, también se han alzado voces críticas que, por un lado y de acuerdo a las propias cifras de la SEP, cuestionan la cobertura del programa al considerar que si bien:

[...]los cursos y talleres organizados dentro del Programa para el periodo 2001-2002, sólo concluyeron 76.2% de los que se inscribieron, pero se omite enunciar el dato referente a los docentes potenciales en total. Las cifras otorgan niveles altos de capacitación pero no informan sobre la realidad, es decir el total de población potencial de académicos, con lo que no es posible observar el alto porcentaje de profesores que no se inscriben a dichos cursos y lo que es más impactante: el contenido de talleres y cursos no han contribuido a la revaloración de la función social del magisterio, sino que han servido para obtener puntos en el programa de estímulos que sirve para disfrazar un incremento salarial al profesorado (Vázquez, 2002: 24).

Por otro lado, se hace referencia a que la conducción y la gestión de los programas de formación permanente de maestros de educación básica, como es el caso del PRONAP presentan serias dificultades. Esto se debe a varios factores, entre los cuales sobresalen los siguientes:

- a) Una deficiente regulación de los programas de formación permanente, debido a que es un campo en el que intervienen diversas autoridades e instituciones públicas y privadas, y cuyas atribuciones están superpuestas y no pocas veces son difusas y confusas.
- b) La íntima relación que existe entre la formación permanente y las condiciones laborales y salariales de los maestros (determinados por el antiguo escalafón, la carrera magisterial y otros escalafones), lo cual provoca que, con relativa facilidad, los programas de actualización, capacitación y mejoramiento profesional queden sometidos, más que al imperativo de la calidad y pertinencia académica, al imperativo del mejoramiento laboral y salarial del magisterio (Arnaut, 2003: 41-42).

La información arrojada en este tipo de trabajos se confirma en un estudio realizado por la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP (2005) a propósito de una evaluación del PRONAP. Entre las conclusiones destacan las siguientes: falta de regulación y vinculación entre los servicios y las instituciones de formación continua; desconocimiento de las necesidades de formación continua de los docentes por parte de los responsables de la actualización; desarticulación entre la estructura educativa y las autoridades y programas de formación continua, entre otros.

De acuerdo a esto, se deduce que la dinámica de este tipo de cursos y talleres están sujetos a la presión de dinámicas sociales burocráticas y gremiales que más inducen al “credencialismo” que a la genuina formación, por lo que no queda claro si éstos favorecen el desempeño profesional o el aprovechamiento escolar.

Es importante resaltar que, la proliferación de los programas de formación/actualización en la última década ha planteado severas dificultades en la gestión de los mismos para garantizar su calidad y pertinencia, derivados de un marco normativo deficiente que no distribuye con claridad y precisión las competencias entre el gobierno federal y los gobiernos estatales, así como entre las diversas instancias y dependencias que participan en el campo dentro de la SEP y de las administraciones educativas estatales.

Entre las investigaciones que abordan el PRONAP como objeto de estudio, destacan las de Crisóstomo (2002), Pineda (2003), Sánchez L. (2003), Sánchez M. (2003), Rincón (2004), Encinas (2005) y Juárez (2005), quienes han considerado la posibilidad de utilizar una mirada crítica para el análisis del programa, a partir de enfoques alternativos y de nuevas perspectivas que tiendan a clarificar su sentido, superando esa visión descriptiva y evaluativa en la que el interés estuvo centrado fundamentalmente en valorar la proximidad de los procesos formativos y las prácticas profesionales de los maestros con lo dispuesto en las prescripciones de los documentos normativos.

En cada una de estas temáticas sobre los docentes se observa el intento por indagar y dar cuenta de ¿quiénes son los maestros? Por lo que el ámbito cualitativo de las interrogantes se compone de distintas tendencias metodológicas. Las producciones de los investigadores en México cuyos objetos de estudio están ubicados en torno al análisis de las condiciones del magisterio, nos permitieron confirmar supuestos y nos brindaron datos específicos respecto a la situación de la profesión y la manera que se va constituyendo una identidad magisterial.

Por todo lo anterior, comulgamos tanto con la idea de Ducoing (2005) quien señala que aún falta por consolidar y fortalecer la difusión del conocimiento producto de la relación entre el campo de la investigación, la formación docente y la política educativa, como de Zorrilla y Villa (2003) quienes reconocen que, si bien es cierto, se han realizado esfuerzos a partir de diferentes perspectivas, lo que ha significado un acercamiento al problema desde nuevos marcos teóricos,

las investigaciones referentes a la formación continua de los maestros es un vacío importante para el campo de las políticas de profesionalización.

Se desconocen los procesos de la puesta en marcha y resignificación que han tenido las políticas modernizadoras en los diferentes sectores, instituciones y sujetos que comprenden la formación docente. Pero sobre todo, la toma de decisiones al respecto ha carecido de una plataforma sistemática y analítica de información que dé cuenta de los problemas y necesidades que aquejan esa parte del sistema educativo.

Por ello, advierten a la comunidad de investigadores y académicos, sobre la necesidad de dar cuenta de las problemáticas que se enfrentan en el ámbito de la profesionalización del magisterio, al encontrarse con un desfase del resto de las reformas del sistema educativo, cuando el debate en torno a la calidad y equidad de la educación pone su mirada en torno a la participación comprometida del maestro.

Sin duda, los aportes hechos por estos autores dan pie para justificar ampliamente la necesidad de realizar estudios que aporten información e interpretaciones que ayuden a comprender la emergencia, producción y recepción de una política educativa específica, lo cual puede resultar de interés para quienes están involucrados en el diseño, implementación y evaluación de políticas y programas educativos. Se trata al final de cuentas, de que estos programas respondan en la mejor medida a las demandas, necesidades y expectativas de los maestros y apunten a una profesionalización intercultural incluyente.

1.6 Perspectiva metodológica

La investigación se ubica en una perspectiva histórico-política que requiere un ejercicio de mediación y problematización desde los referentes de complejidad en el sentido que le asigna Morín (2000). A partir de estos referentes se plantean las vidas profesionales de los maestros de educación primaria como sistemas íntimamente complejos, en las que cada una de sus partes está conectada con las demás, las influye y es influida por ellas. Se trata de representar la complejidad de la vida profesional influida por las experiencias de formación

previas: las adquiridas en la infancia, adolescencia, juventud y en general de los acontecimientos de significación para las personas.

También intenta representar la vida profesional en un contexto determinado que la influye y en el que ella ejerce impacto; considera además que existen una serie de saberes y conocimientos, formas de actuación propias de la profesión del magisterio que también son importantes y finalmente se representan los elementos de la vida privada familiar que pueden influir en la vida profesional. Ello implica partir de las condiciones de vida y trabajo de los maestros, considerados como sujetos sociales y políticos que se ubican en posiciones subalternas y subordinadas con respecto a las estructuras dominantes de la sociedad y el Estado.

Además, el enfoque histórico-político concebido como acumulación de sentidos articulados o superpuestos a través de periodos, nos aporta elementos para comprender realidades educativas en momentos coyunturales específicos, dado que conceptualiza la vinculación maestro-sociedad en una dimensión amplia, que no se reduce al aula ni al proceso estricto de enseñanza-aprendizaje.

De la misma manera, este enfoque nos permite revisar las nuevas relaciones sociales desde otra óptica, como políticas de re-conocimiento desde la diferencia y la desigualdad. Este hecho nos obliga a revisar el tránsito que ha tenido la política de actualización de maestros en servicio y la manera como se ha cristalizado en un programa concreto como lo es el PRONAP. Esta mirada nos permite conocer cuál ha sido el desplazamiento del concepto de actualización, qué procesos sociales atraviesa y qué otros construye. De igual forma, posibilita acercarnos a la organización social de la experiencia de los sujetos que constituye su inserción a la docencia, en donde no sólo se reconoce a ésta como el espacio para plantear e identificar problemas de la práctica cotidiana sino también reconocer a los TGA como posibilidad para encontrar alternativas.

Es decir, desde el discurso gubernamental no sólo se pretende tener maestros mejor preparados y más evaluados, sino que la mirada crítica con la que se pretende abordar la problemática, abre la posibilidad de cuestionar la manera en

que un programa de actualización se concibe y posteriormente transite hacia una política de profesionalización que en un escenario probable certifique y determine la permanencia misma de los maestros en servicio.

Tomando como referentes las aportaciones anteriores y si partimos del hecho de considerar el PRONAP como espacio privilegiado donde emergen múltiples voces de los sujetos, se configuran redes de pertenencia y se cruzan diferentes identidades, Medina (2005) enriquece la perspectiva de abordaje al concebir al maestro como sujeto social que recrea sus condiciones de vida y trabajo desde ámbitos locales que median su acción profesional y social, y a partir de dicho reconocimiento centrar el análisis en la producción de narrativas en su tránsito social e institucional, en donde se plantean niveles de aproximación a la complejidad de una práctica como la docencia.

Parte de esta política de re-conocimiento es concebir al maestro como sujeto social, el cual tiene una responsabilidad: responder por el desarrollo moral de sus alumnos como futuros ciudadanos; como sujeto profesional tiene la encomienda de activar conocimientos; como sujeto histórico está inscrito en una institución permeada por políticas sindicales, partidistas y situaciones macroeconómicas.

Por ende, la investigación intenta mostrar, por un lado, al maestro como sujeto en una red de pertenencias históricamente construidas, en donde los referentes de edad y género, no sólo hombre-mujer, sino revisar las condiciones que configuran estas prácticas, así como los lugares ocupados durante las trayectorias profesionales y de los procesos de vida, el origen social de la familia de procedencia, las expectativas de escolaridad y de formación, en su conjunto, constituyen una trama compleja de mediación en la constitución de los sujetos ubicados en condiciones institucionales y sociales concretas.

La concepción de sujeto descrita ha sido central en el desarrollo del trabajo, puesto que se toma distancia de los planteamientos reproductivistas en los cuales se alude a la actuación de los sujetos como inevitablemente determinada por las estructuras del sistema social. Asimismo, se toma distancia de planteamientos en los que se hace abstracción de las condiciones materiales e

históricas y se alude a rasgos de personalidad como elementos explicativos de la acción de los sujetos particulares.

Por otro lado, se aborda la orientación del modelo de formación del PRONAP como política de profesionalización, poniendo de relieve la concepción de trabajo-empleo como posibilidad para implementar las nuevas relaciones que se pretenden introducir con dicha reforma. En esta dimensión, interesa rescatar la manera en que el maestro como sujeto educativo, escolar y pedagógico aterriza en políticas de profesionalización, de conocimiento, de identidad. Cómo configura su biografía y trayectoria, a qué contextos responde en ese proceso de inclusión y cómo comparte el proyecto gubernamental.

Bajo los señalamientos anteriores, la investigación pone el acento en las relaciones educación y maestros, vinculadas y subordinadas a procesos sociales más amplios y a condiciones políticas, sindicales, laborales e institucionales-administrativas en momentos concretos, tomando como punto de partida y de encuentro la intencionalidad de los sujetos en formación atravesados por lo socio-cultural en su complejidad histórica y social.

De esta manera, el incursionar a través de los referentes de la teoría social nos permite revisar procesos sociales articulados a lo educativo y lo pedagógico, destacando la intervención de los sujetos en la recreación de realidades socio-culturales, comprendiendo el movimiento de lo particular a lo colectivo y su síntesis y posibilidad de tránsito a la particularidad nuevamente.

Por tanto, las elecciones metodológicas y las perspectivas teóricas están enlazadas a través de la comprensión de los procesos compartidos en el análisis sobre la formación de maestros en servicio. En consecuencia, se opta por mirarlos a través de sus actores: los maestros de grupo de educación primaria y sus trayectorias personales y profesionales.

Esta postura permite incursionar con una mirada diferente la propuesta del PRONAP, no sólo como un campo de oportunidades políticas, sociales e institucionales que contemplan la innovación y mejoramiento del ejercicio profesional del docente, sino también como el escenario donde los sujetos se

mueven, sobreviven, interactúan y construyen relaciones en redes de pertenencia con escalas diversas de convergencia o confrontación que posibilitan la acción cotidiana.

En esta perspectiva destacan sujetos centrales a los que en ningún momento les es permitido abandonar el escenario, como es el caso de los maestros de educación primaria inscritos en el PRONAP, pero también se encuentran sujetos secundarios, que en ciertos momentos asumen un protagonismo que va más allá de ciertas expectativas; sujetos sociales en fin, que durante este tiempo de cambio van de menos a más en cuanto a su participación. Ambos, a partir de la resignificación, acuerdos, conflictos y negociaciones construyen la trama que da forma a esta dimensión.

1.6.1 Etapas de la investigación

En lo referente a la construcción metodológica, ésta ha tenido distintos niveles de abordaje. En un primer momento nos dimos a la tarea de revisar las fuentes primarias, constituidas por un lado, por los documentos oficiales tales como las leyes de educación, planes de gobierno federales y del estado de México, programas sectoriales de educación, emitidos por la SEP y por otras instancias de gobierno en las cuales se describen las reformas educativas de 1943, 1973 y 1993¹³, de las que se deriva el marco jurídico en el cual opera el programa de actualización del magisterio que finalmente aterriza en la implementación del PRONAP. Por otra parte, se estimó conveniente la revisión de documentos emitidos por organismos internacionales en materia de política educativa referente a los procesos de actualización de los maestros.

En un segundo momento, se construyeron supuestos interpretativos y se realizó un proceso de indagación con el propósito de identificar en la región sur del estado de México el municipio más representativo por el número de maestros. En ese sentido, para los fines de la presente investigación el municipio elegido fue Tejupilco (Anexo No. 1).

¹³ En el trabajo se ha considerado delimitar nuestro objeto de análisis a aquellas que han sido tratadas como reformas globales, tomando como referencia la entrada en vigor de la ley federal de educación respectiva, dado que en ellas se puede tener una dimensión más completa de la posición que ocupa la política de formación/actualización del magisterio.

Posteriormente, y a partir de un primer acercamiento a la estructura escolar de este municipio, se delimitó una zona escolar representativa, en este caso la No. 255 del subsistema estatal, en donde se privilegiaron datos como: número de escuelas, plaza/función del personal docente, pero sobre todo, por ser la zona que concentra, tanto el mayor número de maestros multigrado inscritos en CM (81%) como en acreditar los Cursos Estatales de Actualización (56%) (Anexo No. 2).

Esto permitió establecer supuestos y generar una caracterización de los maestros por su tipo de contratación, experiencia laboral, condición de género, origen de formación y el acercamiento a ciertas concepciones clave en la autodefinición de sí mismos y de su quehacer, lo que generó nuevos supuestos de investigación. Además, habría que precisar los orígenes de su formación y los momentos de su incorporación al magisterio como un cruce fundamental entre estas dos categorías. Estos maestros, a partir de ciertos criterios y caracterizaciones se convirtieron en informantes para la realización de entrevistas con la intención de recuperar sus trayectorias profesionales.

En un tercer momento y con el propósito de acercarse a los espacios donde se convoca a los docentes de forma colectiva, se asistió en los ciclos escolares 2006-2007 y 2007-2008 a 16 jornadas de trabajo de los TGA, donde asistían 20 maestros, los cuales atendían grupos multigrado, con el fin de tener una aproximación con éstos e intentar recuperar sus expectativas en torno a la actualización y la manera cómo reciben el modelo de formación del PRONAP, además de conocer a qué nivel el programa permite la apropiación y negociación entre los diversos sujetos y qué opciones sociales les permite construir.

1.6.2 Analítica de las políticas de actualización del magisterio

En esta parte de nuestro trabajo analizamos tanto los documentos oficiales como aquellos sobre los cuales se ha configurando una posición con respecto de las reformas educativas en el rubro de la formación y actualización del magisterio que han servido de antecedente para la creación del PRONAP. Es importante aclarar que antes de abordar directamente el contenido de los materiales en torno a las

reformas educativas, consideramos oportuno abrir una línea que permita ver, de manera general, al contexto político, económico y social, en cada una de las coyunturas y su impacto en el escenario del estado de México.

Por tanto, la actualización del magisterio será revisada a partir de los momentos de quiebre marcados por las reformas como estrategias tendiente al cambio y la inflexión. Dadas las cualidades atribuidas a nuestro concepto, abrir la perspectiva para el análisis del sentido de la actualización, implica sacar este elemento del PME (1988-1994) y visualizarlo en su relación con otras reformas. Para ello, recuperamos el debate en torno a éstas y los procesos que desencadenan tanto en las instancias políticas responsables de su puesta en marcha, como en las escuelas a las cuales se dirigen. Este tipo de reformas generan:

Procesos que alteran –y se proponen alterar- las prácticas propias de los diversos ámbitos, con la intención de reencauzarlas. Sin embargo, tales propuestas llegan a instituciones constituidas y el hecho de formularlas y aún de proyectar racionalmente las vías para su realización, no garantiza el reencauzamiento al que sus objetivos aspirarían. Al intentar articularse con las estructuras y las prácticas ya existentes, a las que se proponen transformar, los nuevos postulados realizarán o perderán sus sentidos. En el encuentro de lo viejo con lo nuevo, siempre pueden preverse tensiones, cuando a la par de conservar algunas prácticas, se intenta construir otras nuevas y, con ello, desplazar, readecuar o reemplazar, formas del hacer escolar largamente establecidas (Ezpeleta, 2000: 18).

En el estudio de las reformas, lo que tenemos en cada momento histórico son formaciones discursivas que mantienen una dispersión pero también una regularidad a través de conceptos, instituciones o ángulos de tratamiento que delimitan y constituyen su objeto. Asumida la reforma como formación discursiva, ella misma, implica cambio, es una redefinición de perspectivas, de categorías y de relaciones; es decir, el ajuste a los límites agrega o suprime elementos al objeto y éste deja de ser el mismo.

La reforma incluye una serie de ajustes estructurales, a nivel de relaciones, que se objetivan en la conformación de instituciones; Por otra parte, las reglas que las constituyen, serán siempre negociables. Así, pues, se concluiría que “los actuales esfuerzos nacionales de reforma son parte de y ayudan a configurar las

relaciones de poder y las regulaciones que se producen dentro y a través de las sociedades” (Popkewitz, 1994:17).

Una vez definido el carácter de la reforma, nuestra siguiente tarea es revisar la relación que guarda ésta con un elemento específico que la conforma, la política magisterial y en particular la actualización del magisterio. En las reformas más recientes,¹⁴ particularmente a partir de la década de los ochenta, el énfasis se ha puesto en el trabajo y formación de los maestros. Este punto ofrece un interés especial para nuestra investigación, puesto que estamos concentrados en abordar la relación entre reforma y actualización docente.

Cada una de las reformas implica cambios en los modelos de regulación y poder en la formación del docente. Sin embargo, se mantiene la regularidad en las pautas institucionales para planificar, organizar y controlar la formación profesional. Los nuevos modelos sancionan nuevos estilos de razonamiento y acción que al ser aceptados para la formación del profesorado legitiman intereses y acciones particulares al tiempo que obstaculizan otras posibilidades.

Detrás de la reforma se localizan actores económicos, políticos y sociales, que articulan sus intereses a efecto de ejercer presión, en este caso en los procesos de actualización docente, de tal forma que ésta se corresponda con los requerimientos que son considerados urgentes en cada una de las regiones de interés. Con este fin, los actores presionan en varios sentidos: en la selección de contenidos, sobre el énfasis del currículum, en la regla administrativa o en la misma agenda de investigación; son los grupos de interés los que definen qué es “legítimo y razonable”. Sin embargo, también se descarta que dicho proceso sea racional, es decir, la práctica y la política se encuentran entrelazadas en relaciones de poder expuestas durante el proceso de enseñanza.

¹⁴ Popkewitz (1994) señala que terminada la segunda guerra mundial el ámbito que tiene mayor peso en la discusión y en las decisiones de Estado, es el relacionado con las reformas en el ámbito educativo. La finalidad era racionalizar el sistema educativo y que dicho orden se pusiera en consonancia con los nuevos esquemas políticos y las estructuras económicas mundiales. En: Popkewitz, Thomas (1994) **Modelos de poder y regulación social en pedagogía**. Pomares, Madrid.

Así tenemos que en la etapa de 1943 a 1960 se da una reorganización interna del magisterio con la creación del SNTE, instancia que habrá de monopolizar a partir de esa época la representación del gremio ante el Estado y dado que la apuesta era rectificar el proyecto de educación socialista por una orientación ideológica moderada encaminada a fortalecer el proyecto de “Unidad Nacional”, ello da pie por un lado, a la promulgación de la *Ley Orgánica de la Educación Pública* y por el otro negociar con el SNTE la creación del IFCM, desde donde se intenta ofrecer la capacitación a los maestros en servicio sobre las nuevas orientaciones de planes y programas de educación primaria.

Con esta situación se empieza a configurar el hecho de que el orden social se logra a través de corporaciones integradas al partido del gobierno. La participación y conformación de la política pública a partir de esa etapa se autoriza y se legitima desde las burocracias de las corporaciones. Esta condición nos lleva a considerar como elemento clave para el análisis de las reformas al SNTE como organización magisterial.

Por lo que respecta a las décadas de los setentas y los ochentas es importante destacar en el rubro de los procesos de actualización del magisterio, la promulgación por un lado, de la *Ley Federal de Educación* y por el otro, la creación de instancias como la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM) y la Dirección General de Educación Normal (DGEN). Ambas instituciones crecieron justificando claramente la función entre la formación y la actualización desde el ámbito académico. No obstante, debido a los desacuerdos con respecto a las acciones que realizaban cada una de ellas y ligadas a las disputas por los espacios y facultades institucionales para realizarlas, se optó a finales de 1976 por la creación de una nueva institución alternativa: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).¹⁵

Además, una de las acciones que sin duda tuvieron mayor trascendencia en la composición del gremio magisterial fue la elevación de los estudios de normal a

¹⁵ No se debe pasar desapercibido que la creación de la UPN también se inscribe en el contexto de las presiones del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE para obligar a la SEP a responder a las demandas magisteriales de profesionalización del magisterio.

nivel licenciatura. Esta situación les permitió a los maestros mejorar su nivel académico además de incrementar sus percepciones salariales.

Finalmente, es en las nuevas políticas implementadas a partir de la década de los noventa donde encontramos las bases jurídicas del PRONAP, en éstas se enfatiza la preocupación sobre las condiciones de la formación del magisterio. Por ello, el tema de la actualización de los maestros ocupó un lugar central tanto en el ANMEB como en la *Ley General de Educación*.

Las políticas implementadas en ese momento, destinadas a formar y actualizar docentes constituirían un frente clave para reforzar la función magisterial como una profesión de Estado. ¿Qué implica esto? Por un lado, vendría la recuperación de los espacios de formación, y por el otro; más importante aún, recuperar la capacidad de controlar e introducir los modelos formativos.

1.6.3 La etnografía y la intención biográfica

La perspectiva etnográfica se hace presente en el tercer momento de abordaje, pues se parte de considerar que hacer etnografía implica desmadejar la intrincada red de la gran cantidad de detalles y acontecimientos que suceden en una realidad particular como lo es el caso de los TGA, sólo así es posible llegar a entender, por un lado, cuál es la relación que se establece entre los maestros, bajo qué condiciones se constituye ese intercambio y por el otro, cuál es la significación que las personas le dan a sus acciones. Sin embargo, esto no implica hacer un estudio del caso, sino estudiar, y poder reconstruir conceptualmente, la expresión particular en ese caso de procesos más generales.

La pertinencia de utilizar una perspectiva etnográfica en la construcción de este objeto de estudio, está dada desde la necesidad de dar contenido concreto tanto a los conceptos que se elaboraron en el proceso de investigación, como a las relaciones que se establecieron entre la creación, la adaptación y la puesta en marcha de las distintas prácticas al interior de los espacios referidos. En términos de (Rockwell, 1987: 16) “construir un conocimiento significa desde la tradición etnográfica dar contenido concreto a los conceptos que se elaboran teóricamente. Significa establecer las relaciones no sólo entre conceptos “en abstracto” sino

entre conceptos con contenidos derivados de un contexto histórico determinado y la localidad del estudio”.

Para acceder a los sujetos “informantes” y poder dar cuenta de la manera como reconstruyen los sentidos de su actuar se recurre a la comprensión de los significados etnográficos, en el sentido antropológico que plantea Geertz (1987), de esta manera, la posibilidad de abordar parte de esta cotidianeidad social que se concreta en la formación docente, es posible a través de la metodología etnográfica, la cual pone al investigador en situación de recuperarla, analizarla y explicarla a otros a través de una interpretación de la misma, lo cual posibilita vislumbrar horizontes de sentido más que respuestas cerradas.

De igual manera, se opta por el enfoque biográfico, perspectiva de estudio que no descarta la importancia de lo macrosocial, pero que enfatiza el rescate de la experiencia cotidiana de los sujetos sociales, en tanto constructores de la realidad social. Una constante de esta mirada, es que el acento está puesto en los sujetos particulares, en sus historias y en la reconstrucción de su trayectoria profesional, entendida ésta como:

[...]el tránsito del sujeto desde su formación hasta las prácticas laborales en las que ha intervenido empleando los saberes especializados producto de su formación y de los intereses y contextos sociales e institucionales de su acción profesional y social; por tanto, es un proceso socio-histórico en donde se condensan la generación como etapa de la formación tanto escolar como del mundo de vida social y político y de las tradiciones (Medina, 2000: 47).

El auge de este tipo de enfoques se debe a distintos procesos producto de las transformaciones radicales en la redefinición de los contextos institucionales educativos, lo cual marca tensiones directas en las más elementales circunstancias que viven los actores sociales en cuanto a su acceso, permanencia y nivel de participación en las propias políticas que condicionan su actuar desde interrogantes e incertidumbres, como serían sus procesos de formación y las nuevas normatividades de evaluación académica. De esta forma, la apuesta teórico-metodológica es la elaboración de una estrategia que permita comprender al propio sujeto en su dimensión constructora de espacio y tiempo.

La investigación intentó recuperar el plano personal de los sujetos a través de entrevistas a maestros de educación primaria, una serie de experiencias que se viven en los contextos de actualización. Este panorama nos motivó a penetrar en el terreno poco explorado de las visiones de los profesores en relación a los procesos que viven en la actualización; indagar sobre sus motivaciones para estar ahí, mediante un diálogo cercano a sus expectativas, realidades y saberes docentes que la experiencia de actualizarse puede desencadenar en cada maestro y con los cuales se tiene la oportunidad de conversar cara a cara.

El grupo de estudio estuvo integrado por nueve profesores, seis de ellos adscritos a la zona escolar objeto de estudio, maestros en servicio frente a grupo, los cuales se seleccionaron a partir de su trayectoria profesional y del papel protagónico desempeñado al interior de los TGA. Los restantes tres y dado que al interior de la zona escolar no se encontraban maestros que cubrieran el perfil requerido, esto es, tener más de 40 años de servicio y haber estudiado en el IFCM para poder documentar la Reforma de 1943, razón por la cual nos dimos a la tarea de buscar en un escenario más amplio.

Así, gracias a la sugerencia de uno de mis compañeros de trabajo que al ver mi preocupación por no encontrar a los maestros con el perfil profesional deseado para el trabajo de investigación, en una ocasión me dijo: “Oye, por qué no entrevistas a mi papá, el fue maestro rural federal y fue de los primeros que se desempeñó como Inspector Escolar en esta región, ahora se encuentra jubilado y se muere de ganas por platicar sus innumerables experiencias acumuladas a lo largo de su carrera profesional. Él te puede aportar mucho”. De esa manera y aunque ya conocía al maestro Serafín, tuve la oportunidad de entrevistarle y conocer parte de su rica trayectoria profesional.

En otra ocasión, fueron los mismos maestros del TGA que en una de las múltiples charlas tenidas con ellos en uno de los recesos, me comentaron: “Si lo que quiere es entrevistar a maestros que tengan más de cuarenta años de servicio y hayan participado activamente en procesos de formación, debería de platicar con el maestro Tranquilino, él es todo un personaje en esta región, además es muy conocido ya que además de desempeñarse al interior del magisterio es el director

de una banda musical, y siempre está muy dispuesto a compartir sus experiencias. Recientemente se acaba de jubilar y a pesar de que continuamente anda muy ocupado, se da tiempo para platicar de su paso por el magisterio”.

Con estas referencias, fue hasta el segundo intento cuando tuve la oportunidad de conocer personalmente al maestro Tranquilino, lo cual me causó una grata impresión. Vestido de manera informal, con huaraches y sombrero de palma nos recibió muy amablemente a la entrada de su domicilio allá en Rincón del Carmen, municipio de Tejupilco. Después de los tradicionales ¡Buenos Días! nos preguntó: “¿*Quieren una tocada?*”, -refiriéndose a que si deseábamos contratar la banda musical-, esto se debe, a que una de las múltiples facetas del maestro es su afición por la música ya que es el fundador y director de la “Banda Lira”, popular organización musical de esta región sur del estado de México, que se encarga de amenizar bailes populares y eventos familiares, llámese Bodas, XV años, Bautizos, Onomásticos, etc. Y normalmente cuando alguien lo visita en su domicilio es con el fin de contratar la banda.

Después de explicarle que el motivo de nuestra presencia obedecía a que nos concediera una entrevista para un trabajo de investigación sobre los procesos de actualización de los maestros de educación básica, gentilmente nos invitó a pasar a su casa y nos aclaró que en ese momento no tenía mucho tiempo disponible, en virtud de que eran las 11:30 horas de un día sábado y tenía una presentación con la banda a las 14:00 horas, en la cabecera municipal de Tejupilco y había que ultimar algunos detalles, razón por la cual, sugirió que la entrevista pudiera realizarse en otra ocasión. No puse objeción, había logrado mi propósito de entrar en contacto con él y acordamos reunirnos en una fecha posterior.

Como el tiempo apremiaba, nos pidió de favor lo lleváramos en nuestra camioneta al lugar donde se presentaría la banda, no sin antes, solicitarnos lo aguantáramos un poco mientras cambiaba su indumentaria. Al poco rato aparecía el maestro Tranquilino, bien afeitado, vestido con pantalón negro, camisa blanca vaquera, sombrero blanco y su inseparable trompeta que en poco tiempo y al compás de las notas musicales de la “Banda Lira” haría pasar un rato agradable a todos los presentes en la fiesta.

Para el caso del maestro Manuel, ya había tenido la oportunidad en varias ocasiones de intercambiar algunos puntos de vista en relación al ámbito educativo, además de haber compartido algunos espacios en nuestro tránsito como estudiantes de licenciatura en la Escuela Normal Superior No. 1 del Estado de México, en la ciudad de Toluca, allá por la década de los setentas. Continuamente me acercaba a él porque fue uno de los primeros en incursionar en el magisterio en esta región y sin duda sus opiniones reflejaban una rica experiencia acumulada, razón por la cual creí conveniente entrevistarlo y hurgar en su trayectoria profesional. De manera desinteresada compartió conmigo sus experiencias como maestro rural en el pasado y las vicisitudes que ahora enfrenta en su función de Supervisor Escolar de educación primaria en torno a los procesos de actualización vividos.

El denominador común de todos ellos es ser reconocidos por sus compañeros como docentes prestigiados por su trabajo pedagógico, además de que representaban con su trayectoria profesional las distintas opciones y formas de constitución de una identidad magisterial (ver Cuadro No. 1).

CUADRO NO. 1

INFORMANTES

NOMBRE DEL SUJETO	GÉNERO	FORMACIÓN	AÑOS SERV.	GENERACIÓN	PLAZA/FUNCIÓN	CARR MAG.
Serafín García	Masculino	Normal Elemental (IFCM)	60	1950-1952	Jubilado	
Tranquilino Sánchez	Masculino	Normal Elemental (IFCM)	50	1961-1964	Jubilado	
Manuel Rodríguez	Masculino	Normal Elemental (IFCM)	45	1964-1967	Supervisor Escolar	2/B
Melita Campuzano	Femenino	Normal Elemental	29	1975-1979	Profesor Titulado/Docente Multigrado	1/A
Pedro Mora	Masculino	Normal Elemental	22	1981-1986	Director Escolar con Grupo Multigrado	1/B
Filogonio Benavides	Masculino	Normal Elemental Lic. C. Soc.	18	1982-1987	Director Escolar con Grupo Multigrado	1/B
Hermelinda Albíter	Femenino	Licenciatura Educación Primaria	10	1993-1997	Profesor Titulado/Docente Multigrado	
Jesús Jaimes	Masculino	Licenciatura Educación Primaria	10	1993-1997	Profesor Titulado/Docente Multigrado	
Donaldo Enciso	Masculino	Licenciatura Educación Primaria	3	1997-2001	Profesor Titulado/Docente Multigrado	

Las entrevistas fueron reconstruidas alrededor de ejes cronológicos y referenciales producto del análisis de las historias de cada maestro, por tanto, las preguntas iniciales giraron en torno a indagar: ¿cuáles fueron los antecedentes de su proceso de formación y las motivaciones para incorporarse al magisterio? ¿en su trayectoria por la Normal Elemental y/o Licenciatura, cómo vivieron los procesos de reforma educativa en relación a la actualización? ¿cuáles son las opciones de actualización en las que han participado? ¿cuál es su opinión sobre el PRONAP y de manera concreta el componente de los TGA? ¿cuáles son las redes y/o relaciones que han construido en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven? Y finalmente ¿cuáles son sus expectativas profesionales?

Para documentar los procesos de actualización de la Reforma de 1943, recuperé las trayectorias profesionales de los maestros Serafín, Tranquilino y Manuel, con más de 45 años de servicio y cuya educación normal la cursaron en el extinto IFCM, todos ellos se incorporaron al magisterio en las décadas de los treinta, cincuenta y los sesenta como maestros de grupo y posteriormente fueron escalando posiciones hasta llegar a convertirse en directores o supervisores escolares, además, refieren haber fundado una o varias escuelas en las diferentes comunidades donde desarrollaron su labor docente.

Para el caso de revisar la manera en que se dieron los procesos de actualización en el marco de la Reforma de 1973, consideré las trayectorias profesionales de Melita, Pedro y Filogonio, los cuales, tanto en su proceso de formación en la escuela normal como su incorporación al magisterio se dio en la década de los setenta y los ochenta, precisamente en el periodo en el que se implementa y consolida dicha reforma. De igual manera y dado que estos maestros se encuentran activos y participaron activamente en los TGA, se recuperaron sus vivencias con el propósito de contrastarlas con el modelo de formación implementado por el PRONAP.

Finalmente, para dar cuenta del modelo de formación derivado del PRONAP, en el marco del ANMEB, se trabajó con cinco maestros y se intentó profundizar en tres de ellos a través de la reconstrucción de los relatos de vida y trayectorias profesionales de Hermelinda, Jesús y Donald, maestros egresados de la licenciatura en Educación Primaria durante la década de los noventa y cuya incorporación al magisterio coincide con la puesta en marcha de dicho programa.

Sin duda, una de las experiencias más gratificantes a nivel personal y profesional fue haber compartido con cada uno de los maestros de esta historia, sus vivencias en torno a sus procesos de formación y actualización a la luz de las diferentes reformas educativas que les tocó vivir, su paso por diferentes escuelas y responsabilidades con lo cual han ido construyendo su profesión, así como también conocer las distintas redes en las cuales se han involucrado. De igual forma, el interactuar con ellos me permitió adentrarme en algunos rasgos de su

identidad y conocer sus inquietudes, expectativas y opciones que el tránsito por estos espacios de actualización les depara.

Así tuve la oportunidad de conocer las casas de los maestros, cuatro de ellas ubicadas en zonas donde predominan familias de maestros en las cabeceras municipales de Tejupilco y Amatepec respectivamente, una más a la orilla de la carretera de terracería que comunica dos comunidades rurales en el mismo municipio de Tejupilco. En ellas pude conocer a algunos miembros de la familia que al enterarse del objetivo de mi visita, gentilmente me abrieron las puertas y agradecían el hecho de reconocer la trayectoria profesional del maestro en cuestión.

El poder compartir, aunque sea por unas cuantas horas parte de su territorio más íntimo me permitió conocer sus lugares de trabajo, que para algunos era la sala de la casa, donde en un rincón y junto a las fotos de la boda y de los hijos se encontraba un escritorio lleno de papeles y un pequeño librero. Recuerdo que en una de las entrevistas me pude dar cuenta de cómo el maestro con más de cuarenta años de servicio escribía en una vieja máquina de escribir IBM, según él para ejercitarse en el uso de la computadora y no quedarse rezagado en comparación con los maestros jóvenes.

Para otros maestros, su lugar de trabajo era el corredor en el extremo de la casa de teja, donde se podían identificar algunos reconocimientos, una mesa austera y en una esquina junto a los enseres domésticos se apilaban hileras de documentos cuidadosamente ordenados, fieles testigos de su paso por el magisterio, además, desde el lugar privilegiado donde se desarrollaba la entrevista, se podía contemplar también el patio de tierra donde se encontraban algunas armazones de focos que se utilizan para configurar el escenario de las presentaciones de la banda musical, su otra pasión en la vida.

Para algunos maestros, el espacio vital es el salón de clases, tal es el caso de dos de ellos, que me sugirieron que la entrevista se realizara en su escuela a la hora del recreo dadas las múltiples actividades a desarrollar, las cuales los mantienen ocupados durante todo el día. De esa manera, pude conocer la

comunidad y el entorno que rodea la escuela, me percaté del orden y la limpieza en la que desarrollan su labor al interior de su salón de clases así como también de su preocupación por fomentar ciertos hábitos de respeto en sus alumnos. Así, entre la algarabía y la curiosidad de los niños por haber encontrado una iguana en el patio del recreo transcurrió una amena charla que me permitió incursionar en los terrenos poco explorados de estas interesantes trayectorias profesionales.

En otra ocasión los encuentros se dieron al final de una agotadora jornada de trabajo a las afueras de la Escuela del Deporte, donde pude comprobar una genuina afición y derroche de energías del maestro por el fútbol y demostrar que es posible encarar por las tardes una nueva responsabilidad que enriquezca y complemente la profesión magisterial.

En otros, la conversación se dio en el receso y al final de los TGA, único espacio donde fue posible contactar a un maestro, en virtud de que sus actividades de gestoría en el ámbito político-sindical prácticamente le absorbían todo su tiempo, incluso, cuando parecía que al fin podía tener la exclusividad y poder disponer de su total atención, no faltaban las llamadas a su teléfono celular recordándole que tenía alguna cita con algún funcionario o atender una reunión con personas a las cuales les había prometido acompañarlas para realizar determinada gestión, razón por la cual había que suspender la entrevista y esperar hasta el siguiente mes donde se reunirían en el TGA para continuar con la charla.

De este modo, podemos decir que lo interesante del trabajo no es quedarse en la descripción de la anécdota de los hogares y salones de clase, sino que busca comprender y dar sentido a las narraciones de los sujetos como vehículos de expresión y como proceso de construcción y reconstrucción de significados a partir del abordaje del contexto social en la interpretación de los discursos.

1.7 Estructura de la tesis

En lo que al contenido se refiere, el trabajo de investigación se encuentra estructurado en seis capítulos distribuidos en tres partes: el capítulo I ***“Los Procesos de Actualización del Magisterio. Elementos para su estudio”***,

constituye una introducción al tema de la investigación: la relación entre los maestros de educación primaria de la región sur del estado de México y el PRONAP, a partir de ubicar al lector en la perspectiva metodológica enmarcada dentro del paradigma interpretativo-comprensivo, a saber: las trayectorias profesionales y la etnografía.

En el capítulo II **“Los maestros de educación primaria, sujetos de la actualización en los contextos de Tejupilco, estado de México”**, la atención se centra en revisar cómo la dimensión de región socio-cultural se constituye en el marco simbólico donde los maestros construyen su subjetividad y comparten concepciones, prácticas sociales y culturales. En un primer momento, se describe a la región sur como parte de la “Tierra Caliente”, poniendo el acento en la zona escolar objeto de estudio. En un segundo momento, se da cuenta de quiénes son los maestros a partir de identificar ciertos perfiles, que nos permitan arribar a una dimensión particular: los componentes culturales que movilizan a los docentes.

En una primera parte del trabajo que hemos denominado **La historicidad de los procesos de capacitación del magisterio a través de los viejos maestros de Tejupilco**, se aglutinan dos capítulos que dan cuenta de cómo los actores regionales van leyendo las distintas políticas de actualización y la manera en que las resignifican a través de sus propias trayectorias profesionales. Así, en el capítulo III **“La reforma de 1943. Capacitar a los maestros para la “Unidad Nacional”**”, se busca describir y analizar cómo se encuentra articulado el programa de actualización en el esquema discursivo de la reforma educativa de 1943. Se trata de mostrar el tránsito que han tenido este tipo de programas, a partir de la expedición de la *Ley Orgánica de la Educación Pública* y la subsecuente creación del IFCM. Además, se revisa cómo este hecho se traduce en el estado de México y concretamente en la región sur a través de recuperar las trayectorias profesionales de tres maestros: Serafín, Tranquilino y Manuel.

En tanto en el capítulo IV **“La reforma de 1973. Arraigar la responsabilidad y actitud profesional de los maestros”**, se revisa cómo en el marco de esta reforma se concibe la formación de los maestros a partir de la puesta en marcha de la *Ley Federal de Educación*, y de los aportes más significativos tanto del

programa “*Educación para Todos*” como de la política educativa de “*Hacer más con menos*”. Así mismo se hace un análisis de cómo este proceso de formación se implementó en el contexto del estado de México y por ende en la región sur con la llegada del normalismo, tomando como punto de partida las trayectorias profesionales de tres maestros: Melita, Pedro y Filogonio.

La segunda parte del trabajo ***Las políticas de actualización y su resonancia en la región*** comprende dos capítulos que sirven como hilo conductor de los antecedentes y puesta en marcha del PRONAP y cómo este programa posibilita la articulación con otro tipo de prácticas. En ese sentido, en el capítulo V “***La reforma de 1993. La actualización, condición básica de la modernización***”, aborda los orígenes del PRONAP, a partir de la revisión del PME, el cual se cristaliza en el ANMEB y en la *Ley General de Educación* (LGE), en donde uno de los aspectos que tuvieron mayor impacto fue la revaloración de la función magisterial, en la vertiente de la actualización y superación del magisterio en servicio. Por ello, resulta imprescindible historizar dicho programa a partir de revisar el papel que desempeñaron ciertos actores sociales, que por el lugar que ocupan en el ámbito internacional y nacional, las funciones que se les atribuyen y los intereses que comparten en un momento y lugar determinados, tienen la capacidad o fuerza para actuar en los procesos económicos, sociales o educativos, cambiar su dirección o reforzarlos. De igual manera, se revisa el modelo de formación del PRONAP en el proceso de actualización, su impacto en el contexto del estado de México y de manera particular en el ámbito de la región sur a partir de recuperar las trayectorias profesionales de tres maestros: Hermelinda, Jesús y Donaldo.

El propósito del capítulo VI “***El PRONAP como parte de las políticas actuales. Una visión desde la articulación de las prácticas***”, es analizar la información obtenida durante las observaciones hechas al interior de los TGA, complementadas con las entrevistas realizadas a los maestros, donde se muestran las motivaciones que los impulsan para acercarse a estas opciones de mejoramiento profesional, en las cuales, el horizonte de la actualización docente aparece como elemento que intenta acuñarse en la cotidianeidad de las prácticas educativas y se vincula con las preocupaciones de los sujetos. En este sentido, la

actualización cobra desde la configuración de los usuarios un valor ligado no sólo a lo académico, como una necesidad profesional por ofrecer una enseñanza de calidad, sino que también posibilita la construcción de redes de pertenencia y un tejido de significados que los vinculan con otras prácticas sociales.

Al final del trabajo, se plantean algunas consideraciones a manera de cierre, sin pretender ser concluyente en el tema, en el entendido de que quedan algunas preguntas por responder sobre la manera en que los maestros de educación primaria de la región sur del estado de México resignifican el modelo de formación derivado del PRONAP y la manera en que estos espacios pueden detonar otro tipo de prácticas sociales. Asimismo se incluyen siete anexos que sintetizan y concentran información clave en el desarrollo de la investigación.

CAPÍTULO II

LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA, SUJETOS DE LA ACTUALIZACIÓN EN LOS CONTEXTOS DE TEJUPILCO, ESTADO DE MÉXICO

CAPÍTULO II

LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA, SUJETOS DE LA ACTUALIZACIÓN EN LOS CONTEXTOS DE TEJUPILCO, ESTADO DE MÉXICO

En este capítulo la atención se centra en revisar cómo la dimensión de región socio-cultural se constituye en el marco simbólico donde los maestros construyen su subjetividad y comparten concepciones, prácticas sociales y culturales. En un primer momento, se describe a la región sur del estado de México como parte de la “Tierra Caliente”, poniendo el acento en la zona escolar objeto de estudio. En un segundo momento, se da cuenta de quiénes son los maestros a partir de identificar ciertos perfiles, que nos permitan arribar a una dimensión particular, los componentes culturales que movilizan a los docentes.

2.1 Tejupilco como parte de la región socio-cultural de “Tierra Caliente”

Un primer acercamiento a la conceptualización de región socio-cultural la encontramos en autores como Lomnitz (1995) y Giménez (1999), quiénes han enriquecido el debate con trabajos cuya temática se centra en el análisis de la delimitación regional, sobre todo este último, quien nos dice que la noción de región es de las más confusas y ambiguas que maneja la geografía humana por la multiplicidad de significados utilizados. Por ello, propone concebirla como región socio-cultural, considerada en primera instancia como soporte de la memoria colectiva y como espacio de inscripción del pasado del grupo que funcionan como otros tantos “recordatorios”. En segundo lugar, también se concibe como un espacio geosimbólico cargado de afectividad y de significados. Es decir, un espacio de comunión entre un conjunto de signos y valores.¹⁶

Esta forma de concebir las regiones encuentra un campo bastante fértil en las condiciones *sui géneris* del sur del estado y da pie para empezar a configurar la región socio-cultural “Tierra Caliente” como:

¹⁶ Cfr. Giménez, Gilberto, Territorio, Cultura e Identidades. La región socio-cultural. en: **Revista de Estudios sobre las culturas contemporáneas**, Época II, Volumen V, No. 9, Universidad de Colima, México, 1999.

[...]un espacio en el que se comparten concepciones, prácticas sociales y culturales, así como características naturales y económicas singulares. Además, mantienen necesidades y problemas similares, tales como la decreciente producción agrícola, la migración a las grandes ciudades y a los EU, desintegración familiar, alto nivel de desempleo, fracaso escolar, servicios educativos atomizados, dispersión de servicios públicos y una geografía accidentada (Mejía, 2000: 1).

Tomando como referencia lo anterior, dicha región se integra con numerosas comunidades, muchas de ellas aisladas por falta de comunicación, con rezagos acumulados en la atención de justas demandas de sus habitantes por mejores condiciones de vida y con insuficiente infraestructura para el aprovechamiento de su potencial productivo. Están pobladas por hombres y mujeres recios en su fortaleza interna y comprometidos para el trabajo, marcados sin duda por la amplitud de su paisaje y la dificultad de su orografía.

Esta región socio-cultural de “Tierra Caliente” es una extensión comprendida en la cuenca del Río Balsas, cuyo centro se ubica en la región más baja, que es Ciudad Altamirano, Guerrero. Partiendo de este lugar y trazando un círculo imaginario en torno a esta ciudad, están comprendidos los valles localizados en la parte noroeste del estado de Guerrero como son: Cutzamala de Pinzón, Coyuca de Catalán, Tlapehuala, Arcelia, Ajuchitlán, Zirándaro, Poliutla, San Miguel Totolapan, Paso de Arena y Placeres del Oro entre otros, y se prolonga a varios lugares del estado de Michoacán, entre los que destacan: Huetamo, San Lucas, Riva Palacio, Tiquicheo, Carácuaro, Nocupétaro y Tuzantla. Esta región socio-cultural comprende también los cuatro municipios ubicados en el sur del estado de México: Tejupilco, Luvianos, Amatepec y Tlatlaya.¹⁷

¹⁷ Algunos otros autores como Camposortega (1987) y Aguado (1995) han diseñado criterios de regionalización a partir de identificar algunas características socioeconómicas y el nivel de desarrollo municipal. Para ello proponen una caracterización del estado de México, que al mismo tiempo revele las desigualdades sociales en las regiones. Los autores identifican once variables sobre la satisfacción de las cuatro necesidades básicas: alimentación, salud, vivienda y educación; generando un índice que ordena y estratifica las unidades geográficas a partir de la situación promedio de los habitantes. Con esta clasificación el estado es dividido en seis regiones de marginación: La Región No. II de alta marginación (Sur) en la que se agrupan 20 municipios (Almoloya de Alquisiras, Amanalco, Amatepec, Coatepec Harinas, Donato Guerra, Ixtapan del Oro, Otzoloapan, San Felipe del Progreso, San Simón de Guerrero, Santo Tomás de los Plátanos, Sultepec, Tejupilco, Temascaltepec, Texcaltitlán, Tlatlaya, Valle de Bravo, Villa de Allende, Villa Victoria, Zacazonapan y Zacualpan), que se localizan al suroeste y que presentan los índices más bajos en cuanto a satisfacción de necesidades.

El río Balsas y la abundancia de agua en una gran porción de la zona, han sido un geosímbolo fundamental en la conformación de esta región socio-cultural y geográfica. “El agua tiene una dimensión especial siempre presente en los ríos, canales o presas e incluso en las canciones y literatura de creación popular” Bustamante (2000). En su proceso histórico, “Tierra Caliente” ha sido reconocida como la tierra de los sones guerrerenses y la región del “mal del pinto”. Por su producción agrícola ha sido zona ajonjolinerera y actualmente destaca por la producción melonera de exportación. Para tener un panorama completo de la región socio-cultural de “Tierra Caliente” ver el Anexo No. 3.

Tejupilco de Hidalgo es considerado de acuerdo a la tradición oral e histórica como puerta de la exuberante “Tierra Caliente”, que se extiende geográficamente a los estados de Guerrero y Michoacán y nos conduce al pacífico por la inigualable orografía, conformada por la sierra de La Cumbre, extensión de la sierra de Temascaltepec, la sierra de Pericones donde destaca el Cerro Gordo, y el singular Cerro de la Muñeca que se extiende hasta la sierra de Nanchititla.

Este es el lugar donde habitan la mayoría de nuestros informantes y es también el punto de referencia, el “centro” de todos los demás que viven fuera de la cabecera municipal, pero cuyas localidades pertenecen al municipio. Para una información más detallada del municipio de Tejupilco ver el Anexo No. 4.

2.2 Los maestros de educación primaria

La composición y distribución de los integrantes de una profesión, como es en este caso el magisterio del subsistema estatal en el municipio de Tejupilco, por sexo, estado civil, años de servicio, tipo de plaza y función, preparación profesional, carrera magisterial y asistencia a cursos de actualización, nos permite delimitar particularidades en su formación, desempeño y desarrollo profesional.

De acuerdo a autores como De Ibarrola y Silva (1997) el uso de los términos “profesor” o “el magisterio” se han hecho tan comunes que la mayoría de las veces los aceptamos sin cuestionarnos acerca de los rasgos demográficos que están detrás de estas expresiones. Por regla general, estos términos se refieren

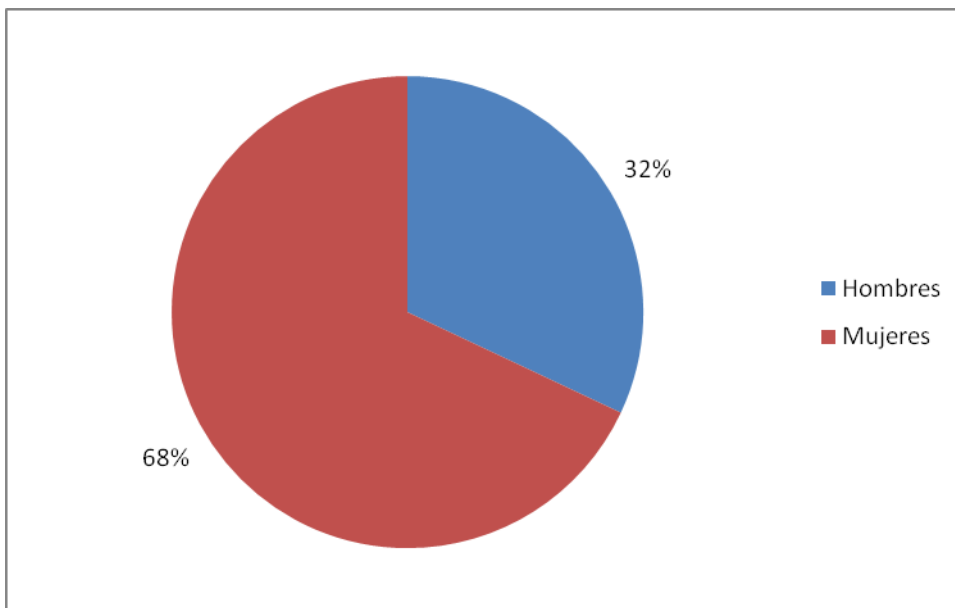
al magisterio como una entidad indefinida, lo que imposibilita el reconocimiento de las características personales claramente diferenciadas que conforman este grupo profesional en comparación con cualquier otro sector de la sociedad.

La influencia que los rasgos personales y demográficos básicos pueden tener sobre la actuación del maestro como trabajador, como miembro de un gremio, como parte de un grupo de trabajo o frente a un grupo de alumnos es fundamental y sin embargo, rara vez se contemplan en las estadísticas del sistema educativo o en la construcción y el análisis de los diagnósticos sobre el profesorado.

En relación con la variable sexo, por ejemplo, la mayoritaria participación de las mujeres en el trabajo docente ha sido uno de los rasgos más sencillos generalmente olvidados en las políticas educativas. Los datos de los años de servicio, por su parte, ofrecen información que permite orientar decisiones tan importantes como las previsiones sobre la reposición de las plazas o el mejor uso de la experiencia efectiva del personal con que se cuenta.

En este apartado se presentan las frecuencias simples de sexo, estado civil, años de servicio, tipo de plaza, preparación profesional y adscripción al programa de carrera magisterial de los 466 maestros de educación primaria que laboran en el municipio de Tejupilco.

2.2.1 Por sexo



Resalta de manera significativa que la educación primaria en el municipio de Tejupilco se encuentra a cargo de las maestras (Hombres 32%, Mujeres 68%). Este hecho plantea elementos de análisis diversos: la feminización del magisterio del nivel básico parece corresponderse con la visión tradicional del papel femenino en la atención de los niños de los primeros grados. De igual forma esta situación nos obliga a revisar la incidencia de los distintos papeles que históricamente desempeña la mujer en nuestra sociedad: madre de familia y ama de casa, que pueden ser muy demandantes al recaer exclusivamente en la mujer y entrar en conflicto con el desempeño profesional.

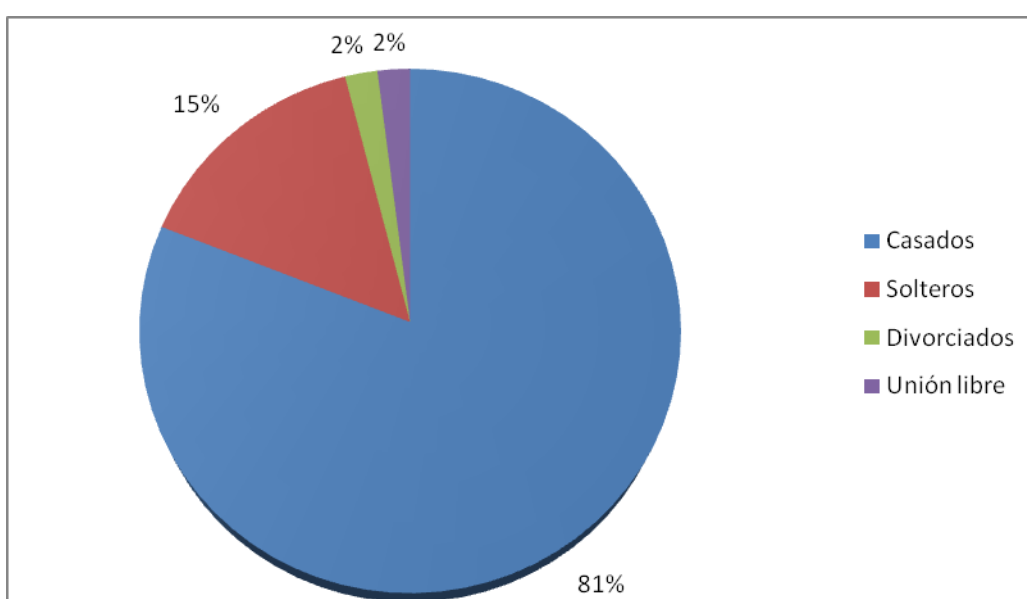
En el caso de las maestras, el desempeño laboral, la actualización y la superación están condicionados en gran medida por la disponibilidad y uso del tiempo para la profesión. En relación a este hecho, recuperamos los aportes de trabajos de investigación¹⁸ que sugieren que la feminización de la profesión magisterial se relaciona además con los siguientes aspectos:

- a) Un impacto positivo sobre la igualdad por género en la matrícula escolar, al promover y alentar la permanencia de las niñas en la escuela.

¹⁸ Organización Internacional del Trabajo, **Incidencia del ajuste estructural en el empleo y la formación del personal docente**. OIT, Ginebra, 1996.

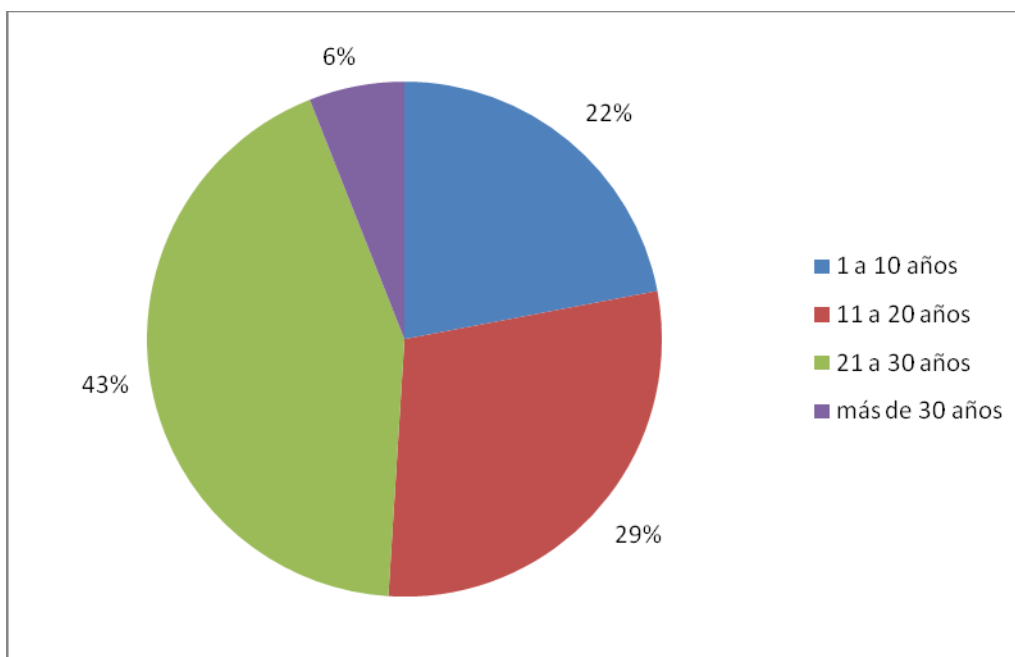
- b) Una influencia (aunque velada entre los distintos rasgos de la discriminación por género) de la feminización sobre la devaluación del salario magisterial, por considerarlo un segundo salario o salario complementario de los ingresos familiares.
- c) Las maestras, sobre todo en décadas recientes, han tenido un importante papel en la intensa historia de participación política y sindical del gremio magisterial.
- d) La distribución de las responsabilidades académicas y administrativas en el interior de la escuela parece estar condicionada por fuertes distinciones de género.

2.2.2 Estado civil



La composición del estado civil en el municipio de Tejupilco permite suponer responsabilidades familiares y económicas importantes para la mayoría de los maestros. En esta distribución es notorio el predominio de las relaciones de pareja (81 % de casados y 2% unión libre) por sobre los solteros (15%) y los divorciados (2%). Se empieza a notar en el gremio un estado civil que responde a pautas no tradicionales: los cambios en las relaciones familiares y de pareja son un hecho documentado en las sociedades actuales y el conjunto del magisterio no parece estar ajeno a dichas transformaciones.

2.2.3 Años de servicio



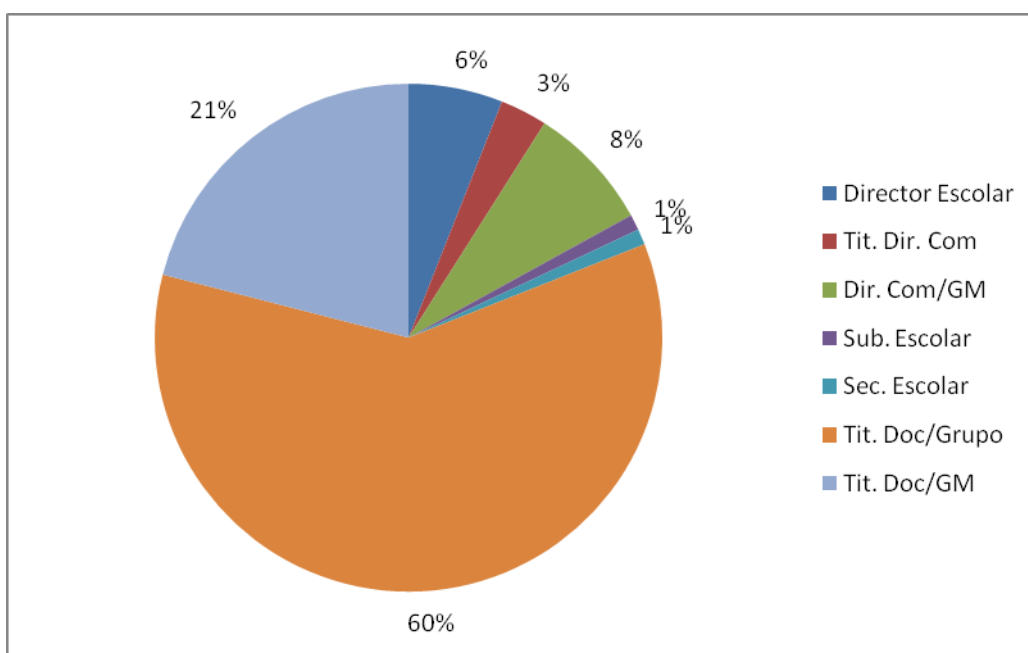
En la distribución de permanencia en el servicio, es notoria la presencia de maestros que acumulan un promedio de veinte a treinta años (43%) en comparación con los que tienen de once a veinte años (29%) y más aún de los que apenas se incorporan al magisterio (22%).

Esta situación plantea interrogantes tales como la creciente diferencia de edades entre el maestro y sus alumnos y además influir en la disposición de tiempo e interés para dedicarse a los procesos de actualización y superación, en las actitudes que se tendrán frente a los avances tecnológicos y científicos, ante las transformaciones sociales y ante los requerimientos educativos que marcan a nuestra sociedad.

Podemos apreciar también la longevidad de la profesión docente en educación primaria, pues encontramos maestros que han ejercido la actividad docente por más de treinta años (6%). Otras interrogantes tienen que ver con la necesidad de reponer, en un plazo cercano, la fuerza de trabajo que cada vez más se acerca a su retiro; exige, además, implementar mecanismos que permitan recuperar la experiencia de maestros que dejan la labor docente.

Por otra parte, es importante señalar la convivencia de edades dispares en el grupo magisterial, donde en algún plantel pueden convivir maestros con edades que van desde los veintiuno hasta los sesenta años; esta convivencia puede ser fuente de experiencias compartidas o de tensiones y conflictos generacionales.

2.2.4 Tipo de plaza y función

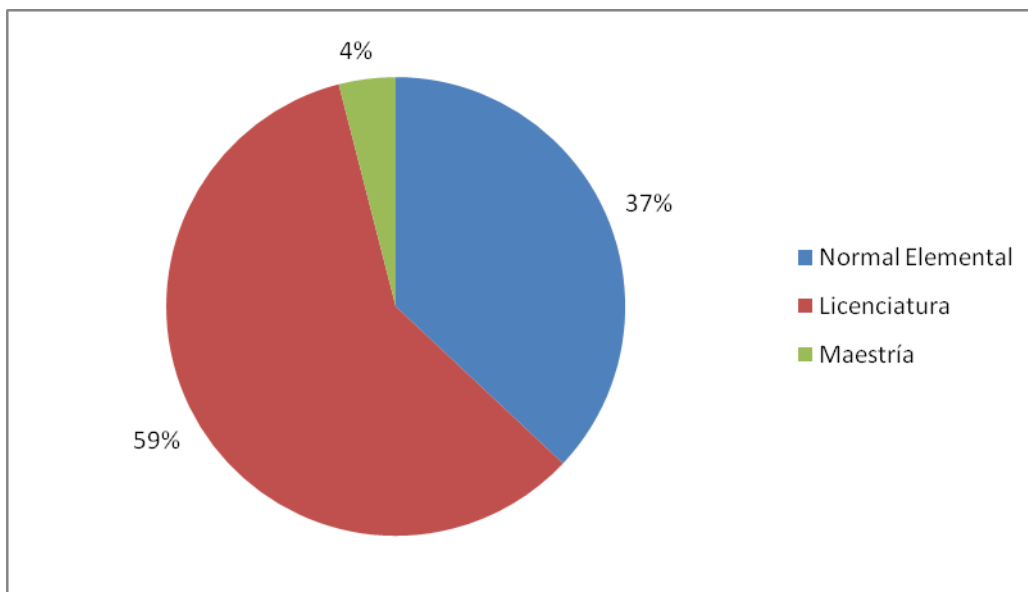


Los maestros que laboran en las escuelas primarias no se ajustan propiamente a un “mercado de trabajo” como el de las profesiones liberales, en el que la experiencia constituye uno de los principales elementos de negociación, sino que forman parte de un servicio constitucionalmente obligatorio y, por tanto, la estructura del empleo para ellos está determinada por los reglamentos de los trabajadores del Estado, por la SEP, por convenios bilaterales entre la Secretaría de Educación Estatal y el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM), que se han ido aprobando o modificando a lo largo del tiempo.

Así tenemos que la plaza y función que más prevalece es la de Profesor Titulado frente a grupo (60%), seguida del Profesor Titulado con grupo multigrado (21%), lo cual nos da una idea de la duplicidad de funciones que tienen los maestros al atender dos o más grados. Encontramos también los casos de maestros que además de atender grupos multigrado tienen la responsabilidad de la dirección de

la escuela (8%). En menor medida se da la situación de los maestros que tienen asignada por escalafón la plaza de Director Escolar de primaria (6%), por sobre aquellos que tienen la responsabilidad de la dirección de forma comisionada (3%). Sólo en un porcentaje mínimo se dan las plazas de Subdirector Escolar de Primaria (1%) y Secretario Escolar de Primaria (1%)

2.2.5 Preparación profesional



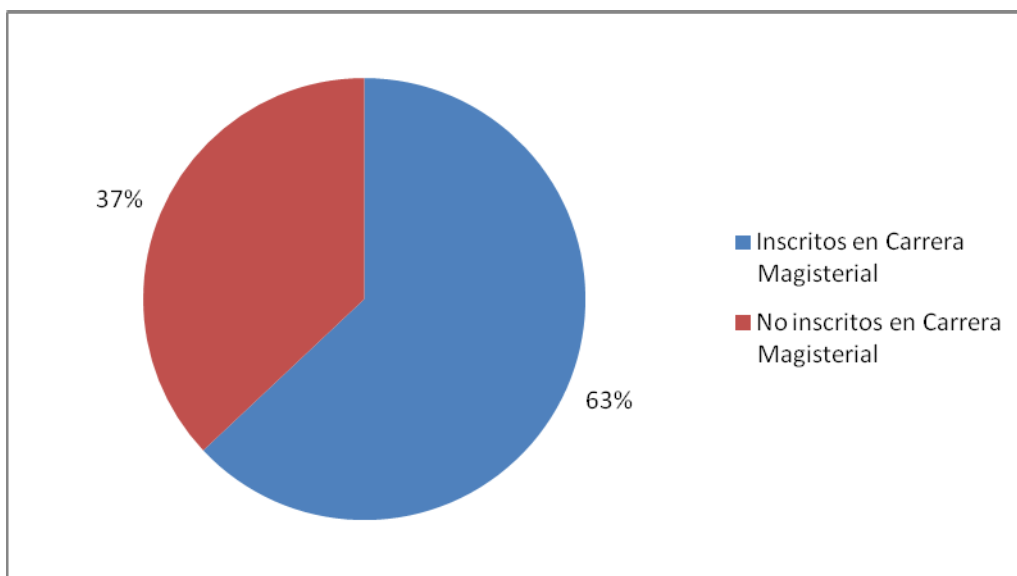
El ejercicio de la profesión magisterial exige una formación especializada previa: la de profesor normalista y, en la actualidad, la de licenciado en educación primaria. Esta formación ha ido variando históricamente tanto en su duración como en el contenido del currículum y en la concepción que la guía.

En los cuarenta años más recientes ha habido tres tipos básicos de planes de estudio para la formación del magisterio: el plan de tres años de Educación Normal posterior a la secundaria, vigente hasta 1969; el plan de cuatro años de Educación Normal, igualmente posterior a la secundaria, pero que ofrecía también el grado de bachiller (vigente de 1969 a 1984) y, a partir de esta última fecha, la licenciatura en educación primaria, que exige como requisito de ingreso la posesión del certificado de bachillerato.

En relación a esto encontramos que un gran porcentaje de maestros (37%), se formaron conforme al plan de cuatro años posteriores a la secundaria, al cual se le reconocía una formación equivalente a la de bachiller y permitía continuar de manera directa estudios de licenciatura en instituciones de educación superior. Se cuenta también con un porcentaje significativo de maestros formados en la licenciatura en educación primaria (59%). Es importante señalar que el proceso de formación inicial de los maestros se ha dado casi de manera exclusiva en la Escuela Normal de Tejupilco.

De igual manera empiezan a destacar aquellos maestros que han incursionado en estudios de posgrado, principalmente en programas de maestría, aprovechando el establecimiento de instituciones públicas como el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), como de las privadas como son: El Colegio de Posgrado de la Ciudad de México A. C. y la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID). Actualmente el porcentaje de estos maestros es del 4%.

2.2.6 Carrera Magisterial



Hasta la promoción 2006, el 63% de los maestros quedó inscrito en este nuevo sistema escalafonario. Cerca del 37% quedó fuera del mismo. Sin duda, adicionalmente al cuestionamiento de los criterios formales que valora el

programa, es necesario un mayor análisis de la manera en que los maestros lo han conocido y aceptado, elementos que podrían explicar mejor el número tan elevado de maestros pendientes de inscribirse hasta la fecha.

Si atendemos exclusivamente al análisis de las frecuencias estadísticas simples realizado en este apartado, se vislumbra un perfil sociodemográfico que en líneas muy gruesas podría caracterizarse de la siguiente manera:

El magisterio frente a grupo para la educación primaria del subsistema estatal del municipio de Tejupilco, es fundamentalmente femenino; sólo el 32% del total son varones. Se trata de personas casadas que conviven cotidianamente sólo con el cónyuge y los hijos en una estructura familiar de tipo nuclear. Sin embargo, 4% reconoce distintas pautas no tradicionales en su estado civil: unión libre y divorciados.

Los maestros tienen casi en su totalidad más de diez años de experiencia magisterial –el promedio se sitúa en poco más de veinte años-, pero hay quienes cuentan con más de treinta años de servicio en el magisterio. Casi todos se han formado en la Escuela Normal de Tejupilco y en su gran mayoría iniciaron su carrera profesional en la región sur del estado de México.

En una gran proporción la categoría que tienen es de Profesor Titulado frente a grupo, aunque también se dan los casos de maestros que atienden grupos multigrado, además de ser responsables de atender la dirección de la escuela de manera comisionada, sólo una porción de ellos tienen la categoría de Director Escolar de Primaria y sólo dos terceras partes estaba incorporado a Carrera Magisterial hasta 2006.

2.3 La Zona Escolar No. 255

El aislamiento geográfico y la pobreza, son los atributos sobresalientes de las casi doce comunidades que integran la Zona Escolar No. 255. Éstas permean la vida de sus gentes y condicionan su horizonte de expectativas. Las escuelas no escapan a esos signos definitorios de su medio. En ese sentido, presentamos en este apartado un panorama general de las actividades económicas –en su

mayoría de subsistencia- en el conjunto de las doce comunidades. La disponibilidad de servicios en cada una sugiere las formas usuales de satisfacer ciertas necesidades y algunas estrategias de sobrevivencia.

La organización de las escuelas en multigrado o en planteles de un docente por grado, obviamente responde al tamaño de la población a las que sirven. Con fines analíticos las presentamos en dos grupos para dar cuenta de sus principales características (ver Cuadros No. 2 y 3).

CUADRO NO. 2

COMUNIDADES CON ESCUELAS ATENDIDAS POR MAESTROS MULTIGRADO

ESCUELA	COMUNIDAD	NO. DE HABITANTES	NO. DE MAESTROS	NO. DE ALUMNOS
"GRAL. FRANCISCO VILLA"	LAS JUNTAS DE IXTAPAN	203	5	57
"HERMENEGILDO GALEANA"	EL AGUACATE	173	4	47
"AGUSTÍN MELGAR"	LA BARRANCA DE IXTAPAN	284	3	46
"BENITO JUÁREZ"	PUERTO DE JALPAN	213	4	45
"RICARDO FLORES MAGÓN"	SANTA MARÍA DE LAS FLORES	273	4	40
"GRAL. EMILIANO ZAPATA"	RANCHO LAS MORAS	98	3	38
"CARMEN SERDÁN"	HACIENDA DE IXTAPAN	231	3	28
"SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ"	SAN FRANCISCO	108	2	26

Fuente: Archivo de la Zona Escolar No. 255, Ciclo Escolar: 2005-2006.

CUADRO NO. 3

COMUNIDADES CON ESCUELAS ATENDIDAS POR UN MAESTRO POR GRADO

ESCUELA	COMUNIDAD	NO. DE HABITANTES	NO. DE MAESTROS	NO. DE ALUMNOS
"IGNACIO RAMÍREZ"	SAN MIGUEL IXTAPAN	1152	16	252
"MIGUEL HIDALGO"	PUERTO DEL AIRE	673	9	168
"JOSÉ MA. MORELOS Y PAVÓN"	MONTE DE DIOS	249	7	85
"GRAL. IGNACIO ZARAGOZA"	LODO PRIETO	292	6	67

Fuente: Archivo de la Zona Escolar No. 255, Ciclo Escolar: 2005-2006.

En el primer grupo se concentran ocho comunidades pequeñas de entre un centenar y trescientos habitantes, con carencias de servicios básicos, donde se sitúan las ocho escuelas multigrado. El segundo grupo reúne a cuatro comunidades (de 250 a 1200 habitantes), con más y mejores servicios públicos y particulares que el primero, que disponen de escuelas de un docente por grado.

Sin embargo, la clasificación por tamaño no quiere sugerir diferencias socioeconómicas homogéneas, con ventajas para los pueblos grandes. Esto podría decirse con relación a sólo uno de ellos, mientras que los otros tres muestran igual o mayor pobreza que varios de los poblados chicos. Las distinciones de grado entre la pobreza de estos pueblos dependen de la particular combinación, en cada uno, de la productividad del trabajo en el campo, con el aprovechamiento de los recursos naturales disponibles y con la migración.

En general, las condiciones geográficas del municipio determinan el hecho de que la mayoría de las rutas de acceso a las escuelas que conforman la zona sean a través de carreteras de terracería, donde el único medio de transporte es propiedad de los mismos profesores que trabajan en ellas. Un gran porcentaje de las comunidades se localiza a una distancia considerable de la cabecera municipal, pero ello no impide que los maestros se trasladen diariamente a sus lugares de trabajo.

En estas comunidades, la mayoría de las casas están construidas de adobe y teja con pisos de tierra y paredes generalmente sin aplanar, cuentan cuando mucho con dos cuartos cada vivienda, aunque algunas son ya de concreto y tienen antena SKY y camioneta norteamericana, producto de sus migraciones a los Estados Unidos, notable contraste de miseria y productos de opulencia. Son comunidades realmente pequeñas que en su mayoría carecen de los servicios básicos como agua potable, drenaje, transporte público, ya que se encuentran localizadas en zonas geográficas accidentadas.

La ocupación principal de la población es la agricultura, donde predomina el cultivo del maíz y el frijol, constituyendo esto la base de su limitada alimentación; la siembra es de temporal, no hay suficiente terreno propicio para trabajarla,

habiendo la necesidad de alquilarse como peón. Esta gente que se alquila o tiene siembra raquíca, aunado a las condiciones del suelo y la falta de preparación y oportunidad para emplearse en otros giros, determinan el bajo nivel económico de la población que conforma esta zona escolar.

2.4 ¿Quiénes son los maestros?

Quiénes son los maestros de la Zona Escolar No. 255 de educación primaria del municipio de Tejupilco, estado de México, en términos de su condición de género, sus lugares de procedencia, las instituciones donde estudiaron, cómo ingresaron al magisterio, qué experiencia tienen en la docencia, qué plazas ocupan, cuáles son sus expectativas en torno a la actualización, cómo reciben el modelo de formación del PRONAP y qué opciones sociales les permite construir. Todas estas son preguntas que nos llevan a incursionar tanto en el ordenamiento simbólico institucional para la formación, como en las trayectorias profesionales de los profesores y en las significaciones que sobre esas trayectorias se construyen.

La Zona Escolar No. 255 de Educación Primaria se encuentra a cargo de un Supervisor Escolar, un Auxiliar Técnico de Supervisión (ATS) y un Asesor Metodológico. Esta zona como se dijo anteriormente agrupa 12 escuelas, de las cuales 8 son multigrado y son atendidas por un total de 66 maestros (ver Cuadro No. 4).

CUADRO NO. 4

ESTRUCTURA DE LA ZONA ESCOLAR NO. 255 DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ESC.	MAESTROS			ESTADO CIVIL				AÑOS DE SERVICIO				PREPARACIÓN PROFES.		
	H	M	T	S	C	D	UL	1 10	11 20	21 30	MAS 30	NOR. ELEM.	LIC.	MAES.
8	11	17	28	5	21	1	1	6	5	17		14	12	2
4	14	24	38	5	32		1	8	8	17	5	10	24	4
TOT.	25	41	66	10	53	1	2	14	13	34	5	24	36	6

Fuente: Archivo de la Zona Escolar No. 255, Ciclo Escolar: 2005-2006.

Como podemos apreciar, el magisterio de esta zona se encuentra constituido de la siguiente manera: 41 son mujeres y 25 hombres. De estos maestros, en su

gran mayoría (53) son casados, 10 son solteros y solamente encontramos 1 divorciado y 2 que viven en unión libre. En su totalidad son oriundos y radican en la cabecera municipal de Tejupilco y por lo regular son maestros que tienen en su haber un buen tiempo en el magisterio.

2.4.1 La formación profesional de origen

En lo que llamaremos profesión de origen de los 66 docentes de la zona, se encuentra que 47 en principio estudiaron la Normal Elemental, desde aquellos que la hicieron en la Agencia No. 1 del Instituto de Capacitación Magisterial del Estado de México (ICMEM) con el Plan de Estudios de tres años en la sede de Tejupilco, hasta los que la cursaron con el Plan de Estudios 1972, "Estado de México" y más adelante el Plan de Estudios correspondiente a la licenciatura.

Posteriormente 21 de ellos cursaron alguna licenciatura, tanto en Educación Primaria como en Educación Media (Español, Ciencias Naturales), algunos otros hicieron su licenciatura en Administración Escolar, Psicología Educativa y Pedagogía, sólo seis de ellos han incursionado en los estudios de posgrado, principalmente en los programas de maestría en Ciencias de la Educación y en Docencia y Administración de la Educación Superior, tanto en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) como en el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México respectivamente.

Para algunos de ellos, su ingreso a la Escuela Normal no fue fácil, ya que tuvieron que valerse de alguna recomendación para lograr su objetivo, tal es el caso de la maestra Melita quien nos comparte su experiencia al respecto:

Primero trabajé un año cubriendo interinatos, al siguiente año me dieron plaza, logré entrar a la Normal por medio del maestro Lauro Rendón Castrejón, él estaba en Toluca en el SMSEM, yo lo fui a ver para que me apoyara para entrar a la Normal y él fue el que me dio una tarjeta y por eso pude entrar al curso intensivo. En ese tiempo ya empezaban las dificultades para entrar a estudiar en la Normal (E8M-MVCE180608).

El lugar donde el profesor se formó como profesionista remite a usos y costumbres que forman parte del imaginario social sobre su proceso de formación en la escuela normal. La maestra Hermelinda, egresada de la licenciatura en

educación primaria se reconoce en esas imágenes y las trae como referencia al buscarle sentido a su quehacer y al orden institucional:

Debido a las inclinaciones que una tiene se terminan haciendo ciertas actividades que lo relacionan con la profesión que una quería escoger, en este caso la Sociología, por eso mi paso por la Normal me permitió tener mayor acercamiento con la gente, conocerla, involucrarme en sus problemas, entonces, he sido muy dada a platicar con la gente, entender el porqué de su actuar, qué necesidades tiene, además, fortaleció mi capacidad de gestión. De hecho en la anterior comunidad en la que yo trabajaba fui gestora de obras públicas, de apoyos para los niños, para los padres, entonces, yo creo que la escuela le ayuda a una a desarrollar esas inclinaciones que trae uno innatas, no sé, lo llevan por esos caminos (E5H-MVCE240408).

En la escala de lo cotidiano, del trabajo de los maestros en sus escuelas depende la enseñanza de los contenidos y el uso fructífero de planes, programas y textos; el diseño y desarrollo de estrategias que aseguren la equidad, la eficiencia, la pertinencia y la calidad en el acceso a los distintos tipos de conocimiento, entre alumnos de diferentes condiciones económicas y culturales; la atención directa prestada al desarrollo integral de cada alumno; el enriquecimiento de la vida en las escuelas mediante la adecuada coordinación y vinculación con otros sectores sociales; el éxito de una evaluación bien encauzada y realizada con justicia y pertinencia, con bases sólidas en la información que requiere.

Ser maestro, entonces, implica desempeñar una profesión sumamente compleja, que requiere una preparación especializada: piénsese en la variedad y diversidad de conocimientos que debe poder integrar un profesor tanto de tipo pedagógico como disciplinario, necesita también una continua actualización y superación, debido a los avances continuos del conocimiento y las transformaciones de la sociedad y una dedicación de tiempo muy elevada, en virtud del conjunto de funciones y tareas preparatorias que desembocan en el trabajo cotidiano frente a grupo, y en las que se derivan de él. Cada uno de estos requerimientos se inscribe en procesos y estructuras igualmente complejos, que configuran el sistema educativo en su totalidad.

2.5 Las redes magisteriales

Partimos de considerar las redes como aquellas “[...]estructuras donde se articulan los elementos diferenciadores y de ciertas formas de relación, lo que genera mecanismos y procesos internos de participación de los maestros. De esta manera, se presentan redes específicas que, a su vez, pueden constituir redes más amplias, entrelazadas con otras” (Medina, 2000: 54). Así tenemos que la incorporación al magisterio asume formas diversas, algunas son más frecuentes que otras, algo que tendría que relacionarse con las políticas educativas del Estado y con las condiciones del mercado de trabajo profesional y docente en particular.

Así, en la década de los setenta en el contexto de la masificación de las escuelas primarias, de la proliferación de las escuelas normales y de una gran demanda de maestros, particularmente en la región sur del estado de México, esta situación, aunada a la gran responsabilidad que tenía la administración estatal de atender el rezago acumulado en los años anteriores y ante el crecimiento de la población escolar que demandaba educación primaria, fue una de las razones, por las cuales, muchos jóvenes al terminar su educación primaria o secundaria, vislumbraron la posibilidad de tener una fuente de trabajo en el magisterio.

Este fue el caso de 48 maestros de la zona que se incorporaron al magisterio al inicio de la década de los setentas. A partir de la segunda mitad de la década de los ochenta, se empiezan a incorporar de manera regular los egresados de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal de Tejupilco.

En las entrevistas, se aprecia cómo el ingreso al magisterio ocurre gracias a una compleja red de relaciones familiares, que de alguna manera ponen al futuro profesor en contacto con gente ya involucrada en el gremio: “En mi familia somos nueve hermanos y de esos, ocho somos maestros. Entonces, de alguna manera el ambiente familiar influyó para tomar el camino del magisterio”.¹⁹

¹⁹ Entrevista realizada a la Profesora Melita Campuzano Vázquez. Las Moras, Tejupilco, México. 18 de Junio de 2008.

En la revisión de las diferentes formas como los maestros se involucran en el magisterio, se advierte que uno de los caminos más seguros pasa por la “invitación a trabajar” de parte de familiares: “Mi cuñado me seguía insistiendo, éntrale a la carrera del magisterio igual que nosotros, es una bonita carrera”.²⁰

La relación con ciertos profesores -aquellos que ocupan algún cargo administrativo de importancia o que están bien relacionados con las autoridades educativas- es una vía de ingreso recurrente en el magisterio. Ellos son el vehículo de la oportunidad; invitan, dan el tip o recomiendan a los amigos, familiares o simplemente conocidos. Este es el caso de Jesús que nos comparte su experiencia:

Mi llegada al magisterio se dio a través de una vecina, que en aquel entonces era amiga de la familia y tenía algunas relaciones, era maestra y estaba como Auxiliar de Supervisión y me buscó el contacto y dijo, sabes qué Jesús hay un lugar pero está lejos, ¿le entras?, está en El Potrero de Tenayac, Municipio de Temascaltepec, ya casi llegando a Zacazonapan. De esa manera obtuve la plaza, por cierto en el memorándum se estipulaba que la categoría era de Profesor Estudiante con grupo a mi cargo (E1J-MVCE050308).

El hecho de tener plaza y por consiguiente mayores posibilidades de asegurar una estabilidad laboral le permitieron al maestro cambiarse del curso ordinario – donde sólo había cursado el primer grado- al intensivo, además de que se empieza a interesar por el trabajo y la convivencia con los niños.

Otro caso es el de la maestra Hermelinda que, por un lado, debido a las precarias condiciones económicas de la familia para seguir sosteniendo sus estudios, y por el otro, por ser una persona hiperactiva que no puede estar mucho tiempo en un solo lugar, se ve en la necesidad de solicitar su cambio del curso ordinario al intensivo. Esta es su versión de los hechos:

[...]fue difícil el cambio del curso ordinario al intensivo debido a la burocracia y al poder político que absorbe todo lo de las plazas, en este caso conocía a una persona que aunque me dio largas y se me complicó el asunto, al final pude lograr el cambio y entrar a trabajar como profesora en la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz” (E5H-MVCE240408).

²⁰ Entrevista realizada al Profesor Pedro Mora Hernández. Las Moras, Tejupilco, México. 18 de Junio de 2008.

La modalidad del ingreso de un profesor al servicio al término de la Normal Elemental y/o licenciatura y sus posteriores cambios de adscripción, tendrían que ver en gran medida con las “redes de relaciones” que lo sostengan, con la correlación de fuerzas de la delegación sindical y el Departamento de Educación Primaria y con el tipo de plaza de que se trate, pero por otro lado, la poca información obtenida acerca de cómo se dan los cambios de escuela de algún profesor, contribuye a la confección de variadas versiones sobre él; desde algún parentesco con un funcionario de la supervisión o del Departamento de Educación Primaria hasta alguna “palanca” dentro del ámbito político-sindical.

2.5.1 Los jóvenes licenciados en educación primaria y los maestros con años de servicio

La fecha de ingreso a la docencia permite establecer rápidamente si se trata de maestros egresados de la licenciatura que recién se acaban de incorporar o profesores “que ya tienen sus años en la escuela”, si se trata de aquellos que egresaron de la Escuela Normal Elemental. Contar con mucha o poca experiencia docente, moviliza significados diversos. Significa disponer en mayor o menor medida de uno de los atributos personales que con más fuerza le permiten al profesor reconocerse como tal frente a los administrativos, los estudiantes e incluso sus propios colegas.

Tener pocos años de servicio y ser egresado de la licenciatura en educación primaria, además de estar familiarizado con las nuevas tecnologías de la información les permiten a los maestros jóvenes ser reconocidos por sus compañeros. Este es el caso de Jesús que al igual que otros 17 maestros de la zona, se incorpora al magisterio en la década de los noventa:

Nuestra generación fue de las pioneras que salieron con la licenciatura en educación primaria, puede decirse que fuimos una generación muy afortunada. En ese tiempo la escuela normal de acuerdo al plan de estudios vigente estaba interesada en preparar los mejores profesionistas, formar mejores seres humanos. Por esa razón y como parte de esa generación, me gusta moverme, gestionar, me considero una persona activa, participativa, los compañeros reconocen en mí a una persona que se le pregunta, se le consulta, que siente les puede aclarar dudas, que se sabe desenvolver, que es espontánea, que no le da temor hablar en público. Últimamente me he encontrado con este tipo de situaciones, cuando en el TGA me dicen: que lo haga Jesús, que lo intente Jesús, hay que dejarle esto a Jesús, como que se me carga mucho la mano en ese sentido, por qué, porque cuando decido hacer las cosas con seriedad considero que las hago bien (E1J-MVCE050308).

Por otra parte, ser maestro recién incorporado al servicio significa a su vez tener que hacer méritos ante el director, el supervisor y las autoridades educativas para mejorar la condición laboral y poder acceder a una mejor plaza, lo que podría traducirse en organizar diferentes acciones para el mejoramiento de la institución. El mismo maestro nos comparte su versión de los hechos:

En esta escuela me siento muy bien, porque llegué y no había cerco perimetral, no había rejas, no había canchas, estaba en condiciones rústicas la escuela y llegué y le comenté al director; maestro, vamos a gestionar la cancha, vamos a echarle ganas, vamos a ver políticos, todos dan, no hay que ver partidos, no hay que ver colores, si uno nos apoya de una manera pues vamos a verlo, entonces con gestión hemos logrado canchas, jardineras, tableros para la cancha de basquetbol, faros, cerco perimetral, he hecho rifas junto con mi director, ya tenemos rejas, un puente, tenemos todo, de hecho cuando logré que me dieran las lozas, cuando las tramité con el diputado federal, el director me dio un papel –me dijo el director- todo lo que vayas logrando vete dejando copias, porque eso es importante para mí, yo te quiero proponer como el mejor docente de la zona, pero quiero hablar con hechos, entonces ya cuando el maestro me hizo ese comentario me sacaba copias de recibos de los materiales que me estaban dando y los iba archivando (E1J-MVCE050308).

Si se parte del hecho de considerar que las características de la región sur y su relación con una dimensión particular, como son los componentes culturales que movilizan a los docentes, descritas en este capítulo, no son más que el reflejo de la influencia de un contexto determinado en las trayectorias profesionales, habría razones de peso para creer que la llegada del PRONAP a esta región y de manera concreta al municipio de Tejupilco constituye todo un acontecimiento que bien valdría la pena analizar. Por tanto, a partir de los próximos capítulos se hará

una revisión histórica de la manera en que se han ido conformando los procesos de construcción y reconstrucción de los significados que sobre la formación/actualización tienen los maestros.

PRIMERA PARTE

LA HISTORICIDAD DE LOS PROCESOS DE CAPACITACIÓN DEL
MAGISTERIO A TRAVÉS DE LOS VIEJOS MAESTROS DE
TEJUPILCO

CAPÍTULO III

LA REFORMA DE 1943. CAPACITAR A LOS MAESTROS PARA LA “UNIDAD NACIONAL”

En este capítulo, se da a conocer el contexto histórico concreto dentro del cual es posible describir y analizar cómo se encuentra articulado el programa de actualización en el esquema discursivo de la reforma educativa de 1943. Se trata de mostrar el tránsito que han tenido este tipo de programas, a partir de la expedición de la *Ley Orgánica de la Educación Pública* y la subsecuente creación del IFCM, para finalmente bosquejar una panorámica de la situación que guardan en el contexto del estado de México y concretamente en la región sur a través de recuperar las trayectorias profesionales de tres maestros: Serafín, Tranquilino y Manuel. El análisis de la configuración discursiva de cada una de las reformas nos ofrecerá elementos para entender los quiebres de sentido sobre la forma de significar la actualización y nos ayudará a comprender los vínculos, las continuidades y rupturas con el programa de actualización vigente.

3.1 Apunte metodológico

A partir de las reflexiones en torno a la exposición de los testimonios sobre los procesos de actualización en los que los maestros se ven involucrados, se abordaron las trayectorias profesionales de los docentes que se incorporaron al magisterio y participaron en procesos de formación estando vigente la reforma educativa de 1943; intentando así, comprender los ámbitos de constitución de ciertos referentes y cerrando con una recreación del tejido entre sujeto, trayectoria y contexto social. Se inicia con las trayectorias profesionales de tres maestros a partir de recuperar los primeros indicios de su proceso de formación en la escuela pública.

El maestro **Serafín García** nace el 30 de mayo de 1917 en el pueblo de Ixtlahuaca, estado de México, proviene de una familia pobre de ese mismo lugar y como él mismo señala “[...]afortunadamente a la edad de 90 años siento que me encuentro con buena salud, aunque deben de considerar que la memoria se ha debilitado y he observado a través del tiempo que la inteligencia permanece, pero

lo demás se deteriora, la vista, el oído, todos los sentidos, entonces por eso le pido yo, que de repente me repita las preguntas. Por otra parte, me pongo a las órdenes de todo aquel que desee visitarme aquí en su casa ubicada en la Colonia Juárez (San Simón) de Tejupilco”.²¹

Sus padres fueron el señor Antonio García González de oficio peluquero e Imelda García Ángeles dedicada a las labores del hogar, ambos originarios de aquellos rumbos de Ixtlahuaca. Algunos de los datos escolares más importantes que le antecedieron para llegar a ser maestro rural a principios del siglo XX son los siguientes: cursa en su pueblo natal los estudios de Primaria Elemental como se le conocía en aquel tiempo de 1º a 4º año y enseguida la Primaria Superior que comprendía 5º y 6º. Aquí recuerda con emoción a su maestra de 6º grado, Angelina Cisneros. También recuerda las enseñanzas de su padre, cuando desarrollaba con él “el método de la reflexión”, que consistía en el regaño, pero después en una aplicación cariñosa que terminaba en una sugerencia. Así en el año de 1934 termina sus estudios elementales y superiores de primaria.

El maestro **Tranquilino Sánchez** nace el 28 de febrero de 1928 en la comunidad de Rincón del Carmen, municipio de Tejupilco e inicia a estudiar la primaria, según el “ya un poco grande, tendría unos ocho o nueve años”, gracias a que un primo hermano continuamente le estaba insistiendo para que estudiara. Recuerda muy bien su primer día de clases, debido a que se incorpora a la mitad del ciclo escolar, cuando ya se encontraban formados los grupos de 1º, 2º, 3º, y 4º grado, entonces, cuando llega por primera vez a la escuela, los alumnos de primero empiezan a gritar y aplaudir, pues con él ya iban a ser más que en los otros grados y era menos probable que el resto de los alumnos les fueran a pegar.

El maestro Tranquilino nos relata que en ese tiempo –década de los cincuentas- no había edificio escolar, por tanto, las clases se impartían en el curato de la iglesia en Rincón del Carmen, municipio de Tejupilco. La escuela pertenecía al subsistema federal y el maestro encargado de dar clases a los cuatro grados se

²¹ Entrevista realizada al Profesor Serafín García García. Tejupilco, México. 23 de Abril de 2008.

llamaba Eulalio Cadena Pérez, proveniente del estado de Veracruz, un maestro bien preparado que incluso hablaba inglés muy bien.

Recuerda con emoción dos hechos que marcaron su destino. “En una ocasión, el maestro me regaló un libro referente a la vida de Emiliano Zapata y algunos episodios de la Revolución Mexicana, lo cual me llamó la atención y me motivó a seguir estudiando para aprender más, el otro acontecimiento tiene que ver con dos de mis compañeros en primer grado que ya tenían siete años y no podían pasar a segundo, entonces pensé, yo definitivamente le voy a echar ganas pues no quiero quedarme atrás y ser del montón. Posteriormente pasé a 2º grado, con la maestra Pilar Contreras, ella misma me dio 3º grado. Recuerdo que ella no me revisaba las mecanizaciones, por esa razón sentía muchas dudas en ese entonces”.²²

Después se fue a la cabecera municipal de Tejupilco a estudiar el 4º grado con la maestra Mercedes Olascoaga. Recuerda, “con ella aprendí muy bien las cuatro operaciones elementales, suma, resta, multiplicación y división, aprendí también la prueba de la suma y las mecanizaciones. En 5º grado mis maestros fueron Manuel Hernández Izquierdo y Emigdio Alcalá y finalmente en 6º grado tuve de maestros a Alvaro Contreras, Sixto Noguez Estrada y Guillermo Ortega Valero. En ese tiempo, las clases las tomábamos en la casa del Dr. Pascual Morales ya que no había edificio escolar. Pudiéramos decir, que desde ese entonces surgió en mí el interés y la necesidad de ser maestro”.²³

Además, comenta que a la par de su proceso de formación también le ha gustado incursionar en el campo de la música: “Yo provengo de una familia que le gusta la música y mi afición a ella se da desde que tenía once años, incluso, en mi familia me decían que yo iba a ser maestro de música. Recuerdo que en aquel entonces venía un maestro de Corral Falso, del estado de Guerrero llamado Félix Tavira a enseñarnos a tocar varios instrumentos, a mí por ejemplo, siempre me gustó tocar la trompeta”.²⁴

²² Entrevista realizada al Profesor Tranquilino Sánchez Sánchez. Ocoyapan, Tejupilco, México. 7 de Mayo de 2008.

²³ *Ibíd.*

²⁴ *Ibíd.*

El maestro **Manuel Rodríguez** nace el 26 de marzo de 1946 en la cabecera municipal de Amatepec e ingresa primeramente al Jardín de Niños, posteriormente asiste a la escuela primaria en su lugar de origen. Recuerda con afecto y cariño a sus maestros. “Teresa Reyes fue mi maestra en 1º y 2º año, con ella aprendí a leer y escribir, después en 3º año la maestra Nicolasa Vázquez, en 4º año la maestra Senorina Gómez, 5º y 6º la maestra Arnulfa Mirafuentes, todas ellas nada más tenían la primaria, podría decirse que las que tenían 5º y 6º de primaria eran de las más preparadas, solamente el director de la escuela, el Profesor Juan Marín tenía su preparación completa, él si había estudiado la Normal. En ese entonces, que yo recuerde solamente vino un Inspector Escolar a visitarnos en todos mis años de estudiante de primaria”.²⁵

Relata que sus abuelos entusiasmados en que siguieran estudiando la secundaria tanto él como su hermana Emperatriz, sorteando muchos problemas acudieron a la ciudad de Toluca con la intención de conseguirles una beca para ingresar al Internado en Tejupilco. Su solicitud es aceptada pero resulta que su hermana ya no quiso ir, razón por la cual tuvo que emigrar solo a tierras desconocidas.

Con emoción nos comenta el día que sus abuelos lo llevaron a inscribirse a la secundaria “[...]nos fuimos en el servicio de autobús que había y pues si sentí temor al ver un pueblo diferente, la verdad veía un pueblo grande, el ambiente se veía muy diferente, para regresar de vacaciones nos organizábamos ya que en Tejupilco había un poquito más de servicios y alquilábamos entre todos los estudiantes de Amatepec una camioneta de tres toneladas de la familia Campuzano”.²⁶

Sigue platicando de sus experiencias en esos tres años de secundaria. “En esa escuela me dieron clase personas preparadas, como es el caso de los doctores, como por ejemplo el Dr. Pascual Morales, el Dr. Humberto Giles Ríos. Las primeras clases las sentía muy raras pero sí me fue gustando, el edificio de la secundaria era el mismo de la Escuela Primaria “Leona Vicario”, ahí tomábamos clases por la tarde, ahí estuve año y medio y el Internado estaba donde se

²⁵ Entrevista realizada al Profesor Manuel Rodríguez García. Amatepec, México. 18 de Marzo de 2008.

²⁶ *Ibíd.*

encuentra actualmente la bodega de la cerveza Modelo, ya estando ahí, participé en la construcción del edificio de la secundaria, nosotros como alumnos íbamos a dar faenas, que acarrear tabiques, sacar tierra, sacar escombros, acarrear agua, todo eso hacíamos como estudiantes, íbamos al menos dos horas a trabajar y la gratificación que nos daba el presidente municipal era un refresco, una Pepsi Cola, que era la que más se consumía”.²⁷

Este primer acercamiento al proceso de formación de los maestros nos aporta elementos comunes que empiezan a configurar su trayectoria profesional, tal es el caso de que los tres a pesar de provenir de familias pobres siempre contaron con el apoyo familiar para poder estudiar al menos la educación básica. Por otro lado, destaca en la historia de vida de estos maestros su deseo de salir adelante en un contexto donde privaba la marginación y el analfabetismo y para ello le apuestan a incursionar en la educación pública como una vía para sentar las bases de un horizonte más prometedor.

3.2 La Reforma de 1943

Hemos decidido analizar esta reforma, con base en dos razones: primera, porque es cuando, estratégicamente se produce el cambio institucional y se redefine el rumbo de la educación, el cual se hace evidente con la puesta en marcha de la *Ley Orgánica de la Educación Pública* expedida el 31 de Diciembre de 1942 y segunda, es en esta coyuntura cuando aparece, como parte de la misma, el IFCM, desde donde se intenta ofrecer formación a maestros en servicio.

Antes de abordar directamente las orientaciones y el contenido de la reforma se consideró pertinente revisar el contexto político, económico y social, en cada una de las coyunturas. Básicamente se trata de presentar la relación que guarda la SEP con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), organización magisterial que ha monopolizado la representación del gremio desde 1943.

²⁷ *Ibíd.*

Es necesario recordar que durante el régimen cardenista (1934-1940) se promueve con fuerza una relación Estado-sociedad civil, mediada por organizaciones impulsadas desde el Estado; de este modo, las necesidades populares comenzaron a ser gestionadas por corporaciones legalmente reconocidas por el gobierno federal. Esta estrategia le permitió al Estado incrementar y sistematizar el control de lo social, que años antes estaba exclusivamente en manos de la iglesia. Esto generó un clima de tensión con algunas fuerzas políticas que justificaban su reacción arguyendo que el gobierno de Cárdenas trataba de impulsar un orden social sostenido en una ideología alejada de toda conexión con la identidad nacional. Aseguraban que una prueba de lo dicho era el carácter socialista que se le había asignado a la educación, y desde donde se pretendía quitar a los padres el derecho de educar a los hijos en los principios de la familia.

Ante este clima de enfrentamiento en el contexto nacional, por un lado, y por el otro, en el contexto internacional la segunda guerra mundial que amenazaba la soberanía del país y la seguridad de los mexicanos ante la debilidad militar presentada en ese momento, dieron origen a la política estatal de la “Unidad Nacional”²⁸ a partir del gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), quien impulsa como estrategia para la reconciliación nacional, una reforma en el sector educativo. El objetivo estaba puesto en abandonar los principios de la educación socialista y colocar a la educación sostenida en valores como la familia, el amor y la paz. Quedaba claro, pues, que la reforma estaba buscando, fundamentalmente, desactivar el dispositivo que tendía a una reconfiguración de lo social vinculada con el estado laico.

Sin embargo, la empresa no era sencilla, legitimar una reforma con miras a rectificar el proyecto de educación socialista, exigiría el apoyo de la base magisterial, que hasta ese momento no había logrado unificarse. Bajo esta

²⁸ Se le nombra “Unidad Nacional”, al periodo comprendido entre 1940 a 1964 pues se consideró al nacionalismo como una base ideológica común, en el que debían de prevalecer los sentimientos de cohesión y de armonía social. Durante este periodo, México estuvo gobernado por cuatro administraciones federales: Manuel Ávila Camacho, 1940-1946; Miguel Alemán Valdés, 1946-1952; Adolfo Ruiz Cortines, 1952-1958 y Adolfo López Mateos, 1958-1964. Cabe destacar que durante la administración de Gustavo Díaz Ordaz, 1964-1970, se da un rompimiento en esta continuidad ideológica a raíz del movimiento estudiantil de 1968.

perspectiva, la necesidad de reformar pasó a ser también la necesidad de unificar a la organización magisterial. Esta aspiración se logra con la llegada en 1943 de Jaime Torres Bodet a la SEP, asumiendo como principales compromisos: imprimir a la educación pública una orientación ideológica moderada y normalizar una relación que se había descompuesto entre la SEP y los maestros.

Para lograr lo primero, se toman como referencia las orientaciones de la *Ley Orgánica de la Educación Pública* del 31 de Diciembre de 1942 para emprender una serie de acciones, y para lo segundo, se negocia por un lado, el apoyo de los maestros a cambio de otorgar a la nueva representación, el SNTE, el reconocimiento legal ante el Tribunal Federal de Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión y por el otro, se crea el IFCM.

3.2.1 Ley Orgánica de la Educación Pública

En este contexto aparece la *Ley Orgánica de la Educación Pública* del 31 de Diciembre de 1942, la cual recupera los aportes de la anterior *Ley Orgánica* de 1939²⁹ donde se redefinen los objetivos de la educación y se introducen nuevas orientaciones y conceptos tales como: capacidades físicas e intelectuales, independencia económica e integración social, pero sobre todo, el tema de la convivencia será el que más eco encontraría.

En la citada ley, en su artículo 16, fracción VI se vuelve a insistir en que la enseñanza: “*contribuirá a desarrollar y consolidar la unidad nacional, excluyendo toda influencia sectaria, política y social contraria o extraña al país, y afirmando en los educandos el amor patrio y las tradiciones nacionales, la convicción democrática y la confraternidad humana*”, lo cual significó una nueva orientación en los planteamientos de la escuela socialista y sirvió de antesala a los trabajos que conducirían a la reforma del artículo 3º constitucional en 1946. Acorde con los

²⁹ En la citada Ley y de manera concreta en el apartado III se señala que: *La educación tendrá como principal finalidad la formación de hombres armónicamente desarrollados en todas sus capacidades físicas e intelectuales y aptos para: Propugnar una convivencia social más humana y más justa en la que la organización económica se estructure en función preferente de los intereses generales y desaparezca el sistema de explotación del hombre.* en: **Documentos sobre la Ley Federal de Educación**, Secretaría de Educación Pública, México, 1974.

asuntos que define dicha ley, se reconoce a la educación pública sustentada en los siguientes principios:

- a) *Educación integral*
- b) *Educación para la paz*
- c) *Lucha contra la ignorancia*
- d) *Comprensión de lo nuestro*

Tomando como base estos principios se impulsó la revisión de planes de estudio, programas escolares y los libros de texto adoptados oficialmente. A la comisión revisora se le encargó acondicionar los sistemas de formación moral del tipo humano deseable durante los años de la posguerra. La reforma, entonces, subrayaría la búsqueda y consecución de tres valores fundamentales: paz, democracia y justicia. De este modo el cambio en el sentido de planes y programas, trajo consigo la realización de algunas acciones en materia de actualización y capacitación magisterial.

Con todo esto se van dibujando las condiciones que permiten la aparición de un instituto de capacitación de maestros en servicio, y también se asoma la necesidad de asumir la formación como un asunto de Estado.

3.2.2 El proceso de formación en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM)

La centralidad que ocupó la política de formación inicial y continua del magisterio en la reforma educativa del sexenio de Ávila Camacho se ve reflejada en la promulgación de la ley del 26 de Diciembre de 1944, que decide la creación del IFCM, el cual inicia sus trabajos el 19 de marzo de 1945. Sus objetivos eran principalmente dos: regularizar la situación profesional de los maestros sin título en todo el país, a través de la capacitación para que no abandonaran sus centros rurales de trabajo y unificar su formación en lo referente a planes, programas, métodos y doctrinas educativas.

Las actividades del IFCM fueron de diversa índole, dentro de las que destacan las siguientes: impartir cursos por correspondencia y escolarizados a los maestros frente a grupo; otorgar servicio de asesoría y apoyo a miles de profesores. El

Instituto mantuvo contacto casi de manera permanente con los maestros a través de la difusión de materiales impresos, tales como folletos, cuestionarios, boletines bibliográficos y textos.

Para crear el IFCM se partió de la consideración de que la educación rural del país requería de un magisterio con una amplia preparación profesional, pues era un hecho que el problema de la capacitación del magisterio era grave. Según datos de (Arnaut, 1998: 96), en 1940 trabajaban en el país 18,000 maestros federales que en su mayoría eran rurales y que muchos carecían de título profesional. “Los 18,000 maestros estaban distribuidos de la siguiente manera: 9,000 tenían estudios de primaria, 3,000 con uno y dos años de secundaria, 2,000 con estudios incompletos en las escuelas normales y sólo 4,000 se habían graduado en las escuelas normales rurales”

Por estas fechas, entra en vigor el Estatuto Jurídico por lo que la demanda más persistente de los trabajadores al servicio del Estado fue la de conseguir su inamovilidad, es decir, su basificación, especialmente la de los profesores sin título, quienes constituían 14,000 de los 18,000 maestros que trabajaban en ese tiempo. Ante esto, la SEP se vio obligada a normalizar su relación con los maestros y con el SNTE, debiendo resolver este problema profesional y laboral de grandes dimensiones. La inamovilidad del magisterio no titulado se impuso en los hechos, no sólo por la defensa sindical del personal docente sino por la necesidad de asegurar la continuidad de los servicios educativos, pues la SEP en palabras de (Arnaut, 1998: 96):

[...]no podía deshacerse de ese ejército de maestros sin disminuir en más de 50% la cobertura de la educación primaria...tampoco estaba en condiciones de sustituirlos a mediano plazo. El costo político y social de la reducción era incalculable y el costo económico del reemplazo...era una carga que el gobierno federal difícilmente habría solventado.

La SEP descarta las opciones del recorte y del reemplazo y se decidió por una alternativa: la creación del IFCM. Con esta decisión, el gobierno esperaba que en el transcurso de seis años el Instituto regularizara la situación de los maestros en servicio que no contaban con título profesional. Esta ley consideraba “*que la educación del país -principalmente la rural- requiere del magisterio que la imparte*

una amplia preparación profesional, tanto en los conocimientos pedagógicos como en los económicos y en los sociales".³⁰ Asimismo, establecía en su artículo 4º que: "Los maestros en servicio, no titulados, federales y federalizados, están obligados a inscribirse en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y a estudiar todos los grados hasta adquirir el título correspondiente...", este artículo, exceptuaba a los maestros con las mismas características que tenían más de diez años de servicio ininterrumpidos y a aquellos que tenían más de cuarenta años de edad, para quienes su inscripción era voluntaria.

En su discurso inaugural, el Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet, reconocía la importancia de la creación del IFCM para mejorar la preparación de los maestros, al mismo tiempo que expresaba el tipo de maestro que esperaba el gobierno con esa formación:

Hombres y mujeres íntegros y probos quiere el gobierno que se gradúen en los cursos de este Instituto. Que, en su desenvolvimiento, no sea nunca un menguado utilitarismo límite de la ciencia, ni la ciencia escolla jamás para la virtud. Que lo que aprendan no quede superficialmente adherido a su entendimiento, sino incorporado entrañablemente a su actividad. Y que, al aprestarse a remediar las diferentes angustias que su ministerio haya de proponerles, sepan dirigir con exactitud entre la fórmula que esclaviza, porque hace de nuestro prójimo el siervo –callado y ciego- de un sistema automático irremediable, y la fórmula que redime, porque convierte el trabajo de cada quien en camino de luz, de esperanza y de libertad para todos nuestros hermanos (Solana, 1982: 10, 25,26).

La ley establecía que los estudios que tenían que realizar los maestros los harían en seis años, mediante dos modalidades: la Escuela por Correspondencia y la Escuela Oral. La primera funcionaba por medio del envío de lecciones, cuestionarios, guías de estudio y ejercicios de aprendizaje que los maestros contestaban y regresaban, con la ayuda de los Centros Regionales de Estudio y Consulta que operaban en todo el país.

Esta organización "...permitiría capacitar a los maestros de manera simultánea, homogénea y en sus lugares de trabajo; al concluir esta preparación se pasaba a la otra modalidad, cuando los alumnos se concentraban, durante las vacaciones,

³⁰ Ley que establece al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. En **Boletín del IFCM. Órgano del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio Nos. 3-4-5**. Tomo IV. Marzo-Abril-Mayo de 1962. México. SEP, p. 315.

en los centros orales para completar su enseñanza y sustentar sus exámenes (en Diciembre-Enero para el calendario "A" y en Julio-Agosto para el "B". El gobierno de la República, a través de esta Ley perseguía: ...el definitivo arraigo de los profesores, así capacitados, en las localidades en las que prestan sus servicios, evitándose el que abandonen las pequeñas comunidades y particularmente el campo..."

Ahora bien, la manera en que nuestros tres personajes en esa época y después de haber cursado la educación básica se incorporaron al magisterio y se inscribieron al IFCM, situación que se dio de manera paralela aunque con diferentes matices, tal es el caso del maestro Serafín quien describe con detalle la organización de los cursos de la Escuela Oral en la ciudad de México en los primeros años de funcionamiento del Instituto.

Como yo me incorpore al magisterio en la época cardenista, opté por inscribirme en la Escuela Oral ubicada en la ciudad de México, la cual funcionaba con magníficos maestros como Rafael Ramírez, Mario Leal, Hermoso Nájera, eran pedagogos que tenían preparación, capacidad e inteligencia, estaba también Sáenz que era una nobleza de hombre. Fueron cursos intensivos que funcionaban de la siguiente manera: salíamos de nuestras comunidades, nos íbamos a México y en punto de las cuatro de la tarde estábamos ya en nuestras aulas para recibir las clases; así que nosotros teníamos que medir nuestro tiempo. Empezaban desde las cuatro y hasta las nueve, cinco horas de estudio del viernes; el sábado, empezaban los cursos a las siete de la mañana, una hora para desayunar, para venir a salir a las dos de la tarde y regresar de comer a las cuatro de la tarde para salir a las nueve de la noche. El domingo a las ocho de la mañana para suspender las clases a las dos de la tarde. Cada ocho días era esto (E11S-MVCE180608).

Cabe aclarar, que los cursos por correspondencia se siguieron ofreciendo para los maestros de las poblaciones alejadas de la capital durante todo el año, teniendo que asistir también a los cursos intensivos a los Centros Orales que se ubicaban en las capitales de los estados de la república. Asimismo, como reconoce el maestro Serafín la formación no sólo provenía de los contenidos y de las cátedras, sino también de la socialización entre los maestros, de sus experiencias, sus estilos de enseñanza y de sus saberes pedagógicos.

El caso del maestro Tranquilino es ilustrativo de como gracias al apoyo y orientación de un familiar que ya se encontraba involucrado en el magisterio, fue que logró inscribirse en 1961 en el IFCM. Este es su testimonio:

Después de haber logrado terminar los tres años de educación secundaria, fue que inicié a estudiar los tres años de normal en el IFCM. En ese tiempo recuerdo que nos reuníamos un grupo de doce compañeros aproximadamente de Tejupilco que asistíamos a clases a Toluca al Instituto para apoyarnos y aclarar nuestras dudas, fue un buen grupo y tengo buenos recuerdos de esa experiencia, entre ellos se encontraban: Manuel Mociño, Alfredo Cardoso y José Piedad Domínguez entre otros (E6T-MVCE070508).

Por lo que respecta al maestro Manuel su caso fue diferente, aquí su incorporación al IFCM se dio gracias al apoyo del supervisor escolar, que además de invitarlo a trabajar, también lo recomendó para que en ese mismo año pudiera inscribirse al Instituto. Sobre su experiencia en este centro, nos relata lo siguiente:

Junto con otros compañeros en 1963 nos inscribimos en el IFCM, le nombraban Escuela por Correspondencia en aquel entonces allá en Toluca. En un principio no nos dieron todos los libros que necesitábamos, teníamos que conseguirlos con los compañeros que ya habían estudiado. Nos daban ciertos lotes de libros para primero, segundo y tercer año y ya después de leer esos libros acudíamos mes a mes a presentar examen, nos dejaban cierta tarea y esas tareas teníamos que prepararlas durante determinado tiempo, llegábamos a presentar los exámenes y en la fase intensiva que era la fase cerrada, a fin del ciclo escolar, eran tres meses: Noviembre, Diciembre y Enero, Calendario B, me parece que le nombraban y ya en Febrero entrábamos a trabajar (E2M-MVCE180308).

Así tenemos que, dada la importante función que el IFCM había realizado en beneficio de la educación nacional, y debido a que el Estado siguió contratando a personal sin la preparación adecuada, el 26 de Diciembre de 1951 se prorrogó la existencia del Instituto por seis años más. Posteriormente, el Secretario de Educación Pública José Ángel Ceniceros dictó el Acuerdo del 4 de Enero de 1957, en donde se le dio permanencia al Instituto, debido a que el problema de la capacitación de los maestros aún no estaba resuelto. Con esta última reforma, el IFCM obtiene en el periodo de 1958 a 1964 mayores resultados, tal como lo consignan autores como (Arnaut, 1998: 117) al señalar que:

En seis años el Instituto extiende su título a 17,424 maestros, o sea 1,852 más que en los primeros 12 años de vida del Instituto –de 1945 a 1958 habían egresado 15,620- a la vez que desconcentra y acrecienta sus servicios dentro del marco del Plan de Once Años, manteniéndose las oficinas centrales en el DF y creándose 12 subdirecciones regionales, 38 agencias coordinadoras y 1,800 centros locales de estudio y consulta.

Posteriormente en 1971 se decidió darle un nuevo enfoque a sus actividades. Su nombre se modificó por el de Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM) y sus metas se orientaron a promover el mejoramiento y la calidad de la práctica pedagógica de los maestros de educación básica en los diversos niveles del sistema educativo nacional. Se trataba así de introducir una percepción de movilidad y abrir espacios para la gestión de recursos humanos en momentos de crisis.

Uno de los fines principales de la reforma de 1943 apuntaba a reorientar el trabajo de los maestros, enfocando cada vez más su desempeño a la actividad escolar, a fin de que abandonara esa posición de activista, organizador y mediador de la demanda social. La reforma se plantea entonces, como estrategia para otorgar un sentido a la historia que resulta de la lucha de fuerzas por el rumbo que habrá de tomar la educación y en tal disputa aparecen y desaparecen o se resignifican una serie de valores: nación, paz, democracia, laicidad, igualdad, justicia social, científicidad, socialismo.

De esta manera, la formación de los maestros, que hasta ese momento era una cuestión particular, pasó a ser una cuestión sindical y de Estado. Sindical, porque desde aquí se exigió, el otorgamiento de títulos profesionales, como medio para homologar a todos los maestros del país, puesto que la homologación articulaba a los docentes a recibir los beneficios que había negociado el sindicato, y esto también los vinculaba necesariamente con la organización sindical. Un asunto de Estado, porque el mismo sindicato impulsó que la formación docente fuera una competencia del gobierno federal. Al centralizarse la formación, una vez ejercido el control por parte de la SEP, no quedaba más que negociar con un solo actor y eso facilitaba mantener el orden del gremio.

Podemos cerrar este apartado, señalando que de 1945 a finales de la década de los sesenta se da una reorganización interna del magisterio y de intensas luchas políticas, lo que caracteriza formas de participación diferentes. Por un lado, los maestros que empiezan a formar parte de las redes burocráticas y/o sindicales y por el otro, docentes frente a grupo, cuya acción política se concentra directamente en las escuelas, con los padres de familia y los alumnos. Además, con esta reforma se centralizaron los programas de actualización, privando a los maestros de sus capacidades de intervención respecto del currículo, lo que aprovechó el SNTE para capitalizar el poder real de intervención y de negociación con la SEP. Así, las dirigencias sindicales desalentaron cualquier esfuerzo de renovación que viniese directamente del magisterio.

3.3 El contexto del estado de México

El sistema educativo del estado de México a principios de la década de 1940, atravesaba uno de sus momentos más críticos como consecuencia de los problemas heredados por el enfrentamiento del gremio magisterial y el ejecutivo estatal. Algunos de estos problemas fueron las justificadas demandas del pago de honorarios que se rezagaban con frecuencia y el rechazo hacia las políticas educativas implementadas por el gobierno federal que evidenciaron las malas condiciones de trabajo de los maestros, todo ello trajo como consecuencia la huelga de octubre de 1940 y el cese de varios maestros, entre los que se encontraban los mejor preparados y los de más arraigo entre el profesorado.³¹

Como resultado de los ceses decretados y del poco cuidado que se tuvo para reclutar a los sustitutos, las escuelas se hallaban atendidas por un elevado porcentaje de maestros cuya escolaridad máxima era la educación primaria. Aunado a esto, el número de maestros normalistas disminuía cada vez más debido a los bajos salarios que cobraban,³² razón por la cual optaban por emigrar

³¹ Para profundizar al respecto, véase el trabajo de: López Ponce, Norberto (2001) **Ya es tiempo de actuar. El proceso de organización de los profesores del Estado de México 1921-1959**, El Colegio Mexiquense, A.C. México.

³² Guillermina Camacho sobre la década de los treinta y cuarenta, señala que entre los sueldos más bajos que se pagaban en la república se encontraba el de los maestros del estado de México: \$ 703.50 anuales, esto es \$ 1.92 diarios. En Durango el sueldo medio era de \$ 1,777.54 anuales; de \$ 1,616.92 en Puebla, de \$ 3,083 en Sonora. **Huelga del Magisterio del Estado de México en 1940**, Documentos ISCEEM No. 3, 1992, p. 14.

al sistema federal. Por otro lado, habría que reconocer que el problema de la cobertura en educación primaria a nivel nacional y estatal también se reflejaba en la región sur del estado de México, como lo podemos apreciar en la siguiente información:

[...]la situación de la educación pública, de acuerdo con datos de 1955 (señalaba que) sólo un 47.05% de la población mayor de seis años sabía leer y escribir; que de la población escolar, 372,758 niños, únicamente un 43.5% recibían la instrucción primaria atendidos por 3,522 maestros, haciendo un promedio de 58 alumnos por maestros y de 100 por aula, ya que sólo se contaba con 1,624 salones de clase. Respecto a la eficiencia del sistema escolar, las cifras indicaban que de los alumnos que habían iniciado la educación primaria seis años antes, únicamente un 13.2% la terminaron (CEH, 1974: 264).

En otras palabras, más de la mitad de la población en el estado de México era analfabeta y menos de una cuarta parte tenía acceso a la escuela primaria. Esta información nos muestra la gravedad del problema del rezago al que se enfrentaban las autoridades estatales, que tuvo como causa fundamental la falta de cobertura. Esta situación, según el estudio de referencia se agudizó en las zonas rurales como fue el caso de “La Región Montañosa del Sur”³³ dado que la población rural tenía menos acceso a la educación pública, debido a las condiciones de marginación y dispersión en las que se encontraban las comunidades del municipio de Tejupilco.

Un estudio más, realizado en 1961, centró la problemática de la situación educativa en la falta de cobertura, al afirmar que: “[...]otra causa por la que no se asistía a la escuela...era la falta de escuelas y maestros. La imposibilidad de los niños del medio rural para proseguir sus estudios se complicaba por la gran dispersión de comunidades pequeñas, en las que sólo existían los primeros grados de primaria” (SIC. 1961: 143). Este estudio reveló también, que un 60% de niños en edad escolar asistía a la escuela, que un 33% nunca habían sido

³³ De acuerdo a este estudio, el estado de México se dividió en tres regiones naturales: La de la Planicie con pequeñas alturas, la Montañosa del Este y la Montañosa del Sur. El municipio de Tejupilco se encontraba en esta última. Comisión de Estudios Históricos (1974). **150 años de la educación en el estado de México**, Gobierno del estado de México, Dirección General de Educación Pública, Dirección de Prensa y Relaciones Públicas.

inscritos y no asistían y que un 7% de los que asistían habían interrumpido sus estudios.

Los dos estudios en cuestión permiten confirmar la grave situación en la que se encontraba la educación en el estado de México y particularmente en la Región Montañosa del Sur. Esta situación problemática se manifestó entre otras cosas en: la inasistencia de los niños a la escuela, un elevado índice de analfabetismo, deserción escolar, baja eficiencia terminal y sobre todo falta de cobertura del servicio educativo en las comunidades rurales marginadas. Ante este panorama, habrían de desplegarse un conjunto de acciones para mejorar la educación primaria.

3.3.1 El proceso de incorporación al magisterio. “La necesidad nos hizo ser maestros”

Es precisamente en el contexto arriba señalado cuando se da el proceso de incorporación al magisterio de varios maestros, entre los cuales destaca el caso del maestro Serafín quién debido a las sugerencias de su señor padre allá en su tierra natal de Ixtlahuaca, estado de México, que le decía haber oído que en la administración del presidente Cárdenas y debido al auge y desarrollo de la escuela rural se estaba invitando a trabajar como maestros a jóvenes que tuvieran terminados los estudios de primaria. Esta es su experiencia en relación a este hecho:

En ese tiempo, yo era un chamaco y la verdad no me gustaba ser maestro; primera, porque no siento ganas de ser maestro y segunda, porque me van a decir “adiós profesor” y caray apenas tengo mi sexto año de primaria y me va a dar mucha vergüenza el solo hecho de pensar que me fueran a decir maestro sin serlo, porque yo no tenía los estudios de maestro. Yo quería ser tenedor de libros, pero mi papá mucho me animaba diciéndome: mira hijo, conforme vas creciendo vas a tener más exigencias, más necesidades, yo voy a envejecer, no voy a poder rendir lo que hoy rindo, ¿qué hacemos aquí nosotros amontonados?, acepta hijo, irte de maestro rural y me dio un plazo de quince días para que me decidiera; sólo pasaron tres días para que le dijera a mi padre que aceptaba ser maestro y finalmente entrarle al toro. Así fue como un 16 de marzo de 1935 recibí mi primer nombramiento como maestro de primaria rural para trabajar en la rancharía de Boncheté municipio de San Felipe del Progreso, estado de México (E4S-MVCE230408).

Posteriormente, con la llegada de Isidro Fabela a la gubernatura del estado de México (1942-1945), lo cual representa el arribo de un grupo político que compaginaba con la política de “Unidad Nacional” y el proyecto de la plena industrialización, por lo que habría coincidencia y similitud de intereses para promover una política educativa acorde con el contexto nacional. La presencia de Isidro Fabela se considera como un parteaguas en la historia del estado de México, por sentar las bases de un estado moderno y por fortalecer sus sectores productivos y las zonas urbanas, además del alto valor otorgado a la educación como el medio que aporta recursos humanos calificados.

Esto sin duda habría de contribuir a generar condiciones favorables para el desarrollo del estado, pues al igual que en el país, a partir de este periodo se suceden gobiernos estables³⁴ que vienen a reducir la incertidumbre de décadas anteriores.

En este periodo, se introducen una serie de reformas que pusieron al sistema educativo en consonancia con las nuevas orientaciones previstas en la *Ley Orgánica de la Educación Pública*, decretada por Ávila Camacho el 31 de Diciembre de 1942. Por ejemplo, en lo que se refiere a la profesionalización del magisterio, la idea era dotarlo con las modernas técnicas pedagógicas que le servirían para cumplir eficazmente con la tarea de educar en la solidaridad y la ciencia dentro del aula. Se dejaba de lado la participación comunitaria y de vinculación con organizaciones sociales que caracterizó los primeros esfuerzos posrevolucionarios. Con ello se formó al maestro en apariencia neutro ideológicamente, que empezó a servir cumplidamente con los propósitos gubernamentales de contener las luchas populares canalizándolas hacia esfuerzos individuales de superación por medio de la escolarización.

Además, hay que señalar que una tarea prioritaria en esta administración fue la unificación del profesorado, para lo cual, se implementaron mejoras en las condiciones de trabajo, se crearon incentivos económicos a la superación profesional, estableciendo bases firmes para borrar las diferencias internas del

³⁴ Lic. Isidro Fabela Alfaro (1942-1945), Lic. Alfredo del Mazo Vélez (1945-1951), Ing. Salvador Sánchez Colín (1951-1957), Dr. Gustavo Baz Prada (1957-1963), Lic. Juan Fernández Albarrán (1963-1969), Profr. Carlos Hank González (1969-1975), Dr. Jorge Jiménez Cantú (1975-1981).

gremio y, fundamentalmente, se puso énfasis en que la actuación del maestro marchara siempre a tono con la política educativa gubernamental.

En este ambiente de estabilidad política de finales de la década de los cincuenta es cuando se da la incorporación al magisterio del maestro Tranquilino, quien con su primaria terminada como máximo logro académico cursada en Rincón del Carmen y en la cabecera municipal de Tejupilco, se dio a la tarea de conseguir plaza. Refiere el gran apoyo que recibió de parte de su maestro de sexto grado cuando le planteo el interés por trabajar. Emocionado con sus recuerdos, nos relata la siguiente historia:

Mi incursión en el magisterio se dio de esta manera. Gracias al apoyo del maestro Álvaro Contreras fue que se dieron los primeros pasos para obtener una plaza, este maestro me elaboró la solicitud y me acompañó a la ciudad de Toluca a visitar al supervisor de la zona, que se llamaba Antonio Uribe Argüelles para solicitarle la plaza. Recuerdo que él dijo que si yo hubiera tenido la educación secundaria terminada sería más fácil mi contratación, entonces el maestro Álvaro Contreras le contestó que yo llevaba la primaria bien aprendida. El supervisor me puso a prueba para saber la forma en que resolvía las situaciones difíciles que se me presentaban. Me dijo: quiero que lleves tus documentos a mi casa a esta dirección aquí en la ciudad de Toluca, la dirección era Gral. Anaya No. 9, Colonia Pensiones Tres Caminos, entonces rápidamente tomé un taxi, le di la dirección para que me llevara, llegué a su casa, le entregué los documentos a su esposa y finalmente regresé a sus oficinas, que en ese tiempo se encontraban en lo que hoy es el Palacio de Justicia, y lleno de satisfacción le comenté que había cumplido con la tarea que se me había encomendado, sobre todo considerando que provenía de un medio rural y no había tenido la oportunidad de estar en un medio urbano como era Toluca. Así fue como se dio el proceso de adscripción al magisterio. Recuerdo que mi primer nombramiento salió con fecha 1 de Marzo de 1957 para laborar en la comunidad de El Progreso Luvianos, municipio de Tejupilco (E6T-MVCE070508).

Un caso diferente es el del maestro Manuel, oriundo del municipio de Amatepec, que después de haber estado en un internado y terminar la educación secundaria en Tejupilco y ante la negativa de sus abuelos, dada la precariedad de recursos económicos para seguir apoyándolo en su deseo de entrar a la Escuela Militar, optó por buscar trabajo en la ciudad de Cuernavaca y de esa manera sufragar los gastos ocasionados en su formación. Sin embargo, al no tener éxito regresó sumamente decepcionado a su casa, de tal modo al estar desempleado nuevamente gracias al apoyo de su abuelo quien lo recomendó con el supervisor

escolar para que le consiguiera una plaza en el magisterio. Esta es su versión de los hechos:

Estando aquí en Amatepec se me ofreció un interinato de tres meses en el magisterio en el subsistema estatal, en la comunidad de San Juan Corral, municipio de Tlatlaya, estamos hablando del año de 1963, de ahí como que me nació la pasión por el magisterio. Después de ahí me mandaron como jurado para aplicar los exámenes finales a la comunidad de 18 de Marzo, municipio de Tlatlaya. El supervisor Miguel González Bernal me dijo: ¿te gustaría seguir trabajando en el magisterio? yo le conteste que sí, pues la verdad necesito el trabajo, el me prometió que me iba a ubicar, eso fue más o menos a la altura de Octubre o Noviembre cuando yo fui a esos exámenes. Ya en Febrero, me contrataron por un año con una plaza de maestro interino (E2M-MVCE180308).

Todos los maestros que se incorporaron al servicio en aquellas épocas desarrollaron su trabajo a partir de elementos informales que fueron adquiriendo en el desarrollo de su práctica profesional, pues a través de aciertos y errores, de éxitos y tropiezos fue que lograron tener experiencia en su trabajo. La mayoría de ellos, siendo egresados de la escuela primaria, otros de la secundaria y muy pocos de la normal y del IFCM se enfrentaron al reto de ser maestros ante las miradas y exigencias del grupo escolar, la comunidad y las autoridades; este reto les implicó desarrollar una serie de habilidades y destrezas en la enseñanza, en el trato con los niños y los padres de familia y en el trabajo social con las comunidades.

3.3.2 Capacitar a los maestros en servicio. “Estimular el espíritu de creatividad”

Si bien la puesta en marcha del IFCM fue determinante para la formación inicial de los maestros de educación primaria, es importante señalar que en el ámbito estatal el proyecto de creación de un Instituto de Capacitación Magisterial del Estado de México (ICMEM) ya se había iniciado en la administración de Isidro Fabela, quien buscó: “mejorar la preparación del magisterio, reestructurar la administración del sistema educativo, propagar el establecimiento de escuelas, dar nueva vida a la campaña de alfabetización y actualizar la educación superior” (CEH, 1974: 247).

En ese sentido y tras elaborar las bases para la creación de la nueva institución, en diciembre de 1943 se hace un llamado a los maestros no titulados o sin estudios normalistas para realizar estudios profesionales. Se les propone situarlos en lugares de trabajo más accesibles a la capital del estado, se compromete el gobierno a proporcionar alimentos y hospedaje a los asistentes a los cursos, además de pagar la planta de catedráticos que se requiera. Se busca a las personas más preparadas para impartir los cursos y elaborar los apuntes que sirvieran de textos en cada una de las materias y que se proporcionarían gratuitamente a los maestros-alumnos.

También se establece que, inmediatamente que terminen sus estudios, reciban un substancial aumento en sus sueldos. Organizado ya el ICMEM, los cursos se impartieron durante las vacaciones de invierno, observando los mismos planes de estudio y programas que regían las actividades de las escuelas normales del país. “[...]a este primer curso se inscribieron 500 de los 1,100 profesores estatales, cifra que reveló el gran interés con que fue visto el plan” (CEH, 1974: 248).

Los resultados que se obtuvieron con la fundación del ICMEM fueron satisfactorios, al grado de que Isidro Fabela durante la ceremonia de clausura expresó a la primera generación de maestros-alumnos: “que era preciso reforzar los conocimientos de los maestros no titulados dando más vigor y relieve a su personalidad magisterial hasta levantarlos a la altura espiritual que deben tener los hombres dedicados a la enseñanza” (CEH, 1974: 248). Es decir, que mejorando técnica y pedagógicamente al maestro, éste responderá en la formación más completa de la niñez.

La historia del ICMEM tiene dos periodos, uno que va de 1943 a 1945 y otro de 1959 a 2003. El primero se refiere a su fundación y los primeros intentos de reforzar la preparación de los maestros, y el segundo, donde surge la inquietud por parte de las autoridades educativas y sindicales de reabrir los cursos intensivos al magisterio, la cual queda plasmada en el Decreto No. 60 que aparece en la Gaceta de Gobierno No. 52 de fecha 26 de Diciembre de 1959,

donde se da a conocer la apertura de este importante centro educativo (Anexo No. 5).

La convocatoria de ingresar al ICMEM trajo consigo una gran cantidad de respuestas, los aspirantes habían terminado la educación primaria e ingresarían a primer grado de secundaria, con la posibilidad de iniciar una profesión en la docencia. Sin embargo, se debe señalar que la formación de maestros por parte del ICMEM, fue un tanto ajeno a las autoridades educativas, dado que nunca proporcionaron en Toluca, capital del estado un edificio propio para el desarrollo de las actividades, razón por la cual, maestros y alumnos emigraron siempre de escuela en escuela, tal como lo documenta (Guzmán, 2005: 48).

En los años de 1959, 1960 y parte de 1961, el Instituto se ubicó en la Escuela Secundaria No. 3 "Benito Juárez". A fines de 1961 y principios de 1962, los cobijó la Escuela Secundaria No. 1 "Miguel Hidalgo"; solamente algunos meses del año de 1962 se establecieron en la Escuela Secundaria "Ignacio Ramírez" y los últimos meses de 1961 y hasta 1971 atestiguó su formación la Escuela Primaria "Lázaro Cárdenas". De 1971 hasta el año de 2003, la Escuela Normal No. 1 y la Escuela Primaria "Lic. Benito Juárez García" ahora anexa a esta Normal, dieron cuenta de la formación de los egresados del Instituto Magisterial.

Posteriormente, el ICMEM se instala como una dependencia de la Escuela Normal del Estado, estableciéndose en los años siguientes en las Normales de Tejupilco,³⁵ Atlacomulco, Cuautitlán Izcalli y Netzahualcóyotl, regiones en las que se consideró necesario su funcionamiento por el alto índice de maestros sin estudios profesionales que en ellas se observaba.

A la par del funcionamiento del ICMEM, valdría la pena puntualizar la serie de acciones que se emprendieron en los sucesivos periodos gubernamentales a partir de la administración de Isidro Fabela, en torno al proceso de actualización de los maestros en servicio. Así tenemos que, en este periodo se organiza el cuerpo de Inspectores Escolares y el Consejo Técnico de la Educación, instancias que en lo sucesivo habrían de desempeñar un importante papel en este rubro. En

³⁵ En la Normal de Tejupilco se instala la Agencia No. 1 del Instituto de Capacitación Magisterial del Estado de México (ICMEM) donde egresan 37 alumnos de la generación 1971-1974 del Curso Intensivo. Varela Barraeta, Octavio (1996) **Escuela Normal de Tejupilco. XXV Aniversario.**

relación al primero de ellos, se señala que su formación obedeció a tres causas fundamentales:

[...]la reorganización completa que se trataba de hacer del sistema educativo estatal, la carencia de un cuerpo de inspectores estatales y la necesidad de observar los lineamientos sobre la coordinación de los servicios educativos que señalaba la Ley Orgánica de Educación de 1942. Sus funciones concretas se encaminaron a organizar la labor de los maestros en los aspectos académico, técnico, higiénico, social, administrativo y de mejoramiento material de las escuelas y las comunidades, así como la recopilación de datos estadísticos (CEH, 1974: 249).

Por lo que respecta al Consejo Técnico de la Educación, Isidro Fabela llamó a personas enteradas de los problemas en cada uno de los niveles escolares, tal es el caso de Juan Rosas Talavera, Domingo Monroy Medrano, Fernando Aguilar, Heriberto Enríquez y Elisa Estrada, encargándoles la formulación de medidas que arreglaran provisionalmente la marcha del sistema, en tanto realizaban estudios más profundos que culminaran en la elaboración de una nueva *Ley Orgánica de Educación Pública del Estado de México*, con lo que se dejaría definitivamente solucionado el aspecto legal de las reformas que se estaban introduciendo, reformas que se inspiraban en los lineamientos nacionales trazados en la ley de 1942. En dicha ley estatal se consigna que la inspección educativa es la tarea de supervisión y orientación técnica de las actividades educativas determinadas y organizadas bajo la responsabilidad del Director General de Educación Pública, tomando en cuenta opiniones y necesidades que le manifieste el personal respectivo. Entre las funciones se destacan las siguientes:

IV.-Orientar al personal docente y administrativo de las escuelas, sobre las normas más eficaces para resolver los problemas técnicos que se le presenten mediante la resolución de las consultas que los interesados le hagan; y proporcionarles la información teórica indispensable y las demostraciones prácticas que fueren necesarias.

De esta manera encontramos que en la administración de Salvador Sánchez Colín (1951-1957) y con el ánimo de mejorar constantemente la calidad profesional del maestro y elevar su capacidad docente y condición social, el cuerpo de Inspectores Escolares se dio a la tarea de organizar, por un lado,

Centros de Orientación Pedagógica y Cursos Intensivos donde se trataban temáticas sobre: Agricultura, Conservación del suelo y agua, Reforestación, Forestación, Industrias Agropecuarias, Pequeñas Industrias, Historia y Geografía del Estado, Trabajos Manuales, Danza, Educación Musical y Técnicas de la Enseñanza.

Esta capacitación a los maestros sobre trabajos manuales continuó hasta la década de los sesentas y en muchos casos sirvió para ponerla en práctica en las comunidades rurales, un ejemplo de ello lo comenta el maestro Manuel al describirnos una jornada normal de trabajo:

Me iba de Amatepec -mi lugar de origen- los lunes a las 5:00 de la mañana, bien caminando o a caballo para llegar a la comunidad de Santa María en el municipio de Tlatlaya a las 9:00 o 9:30, eran cuatro horas más o menos y quedarme allá toda la semana. Ya en el aula por lo general iniciaba todos los días con Español, después Matemáticas y luego alguna otra, pero eran tres áreas diarias aprovechando la mañana, de 12:00 a 12:30 horas el recreo y después continuábamos con la clase. Por las tardes a veces invitábamos a los alumnos a realizar trabajos manuales, ahí venían las Artes Plásticas, me acuerdo que hacíamos algunas canastitas de alambre para el huevo, éstas después se hicieron comerciales, cualquiera quería hacer canastitas de esas y las vendía, yo les llevaba el alambre y ya los alumnos lo pagaban, otros se interesaban a pintar jícaras o hacer dibujos en jícaras o en tabla (E2M-MVCE180308).

Por otro lado, se organizaron al interior de cada una de las zonas escolares, reuniones de trabajo para tratar lo referente a la Elaboración y Aplicación de Pruebas Pedagógicas, Interpretación de Programas Escolares, Metodología de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura, Elaboración de Material Didáctico y Planeación de Métodos Globalizadores.

Como resultado de su asistencia a estos Centros de Orientación Pedagógica aunado a la formación recibida al interior del IFCM y enriquecida con su experiencia en el medio rural, el maestro Serafín en su calidad de director de escuela primaria siempre mostró un gran interés por actualizar a los maestros. Este es su testimonio de la manera en que realizaba dicha actividad:

Actualizaba a los maestros desde dos puntos de vista. Primero, los actualizaba conforme al día y segundo, conforme al avance de la educación, conforme al día siempre procure que no fueran maestros rezagados, de que dijeran: “esto ya lo sé”, “esto también” “a ver muchachos hagan lo de ayer” o aprender eso o aprender lo otro, cosas que no eran o no estaban al día para una enseñanza como debe de ser, eso estaba fuera de técnica, fuera de método o como se le llame. Entonces, empecé a tener mis primeros brotes de intuición propia, con base en los conocimientos adquiridos en el IFCM, recomendaba que el maestro rural si no tiene iniciativa propia, si no tiene creatividad, hay que formársela y eso fue lo que hice con esos maestros, crearles un principio, un espíritu de creatividad, ese espíritu de creatividad se lo debo a la escuela rural. En cuanto al avance de la educación, para mí lo más importante fue la didáctica, los Centros de Interés y el periódico mural, para que este periódico funcione necesitamos que todos aporten algo de un tema de los que estén trabajando con su grupo, que funcione con metas de conocimiento, de aprendizaje. De esa manera funcionaba el periódico mural, que tuviera el carácter de investigación, para que vayan sembrando en los niños el espíritu de la investigación (E4S-MVCE230408).

El maestro Serafín de manera recurrente insistía con los maestros de su escuela en que pusieran en práctica la creatividad para tratar de resolver los problemas que se les presentaban. Estos son algunos ejemplos que compartía con sus docentes sobre cómo poner en juego la imaginación y el ingenio: sacar a los niños al campo para escuchar los sonidos de los animales y así enseñar a leer y escribir con el método onomatopéyico o bien elaborar algunos trabajos que él mismo llama “creatividades”, como la creación de un método para mejorar la calidad de la escritura, el “cronómetro” que utilizaba para medir los conocimientos en historia o la elaboración de trabajos escolares con recursos del lugar.

Asimismo, iba sistematizando también en forma empírica sus esfuerzos como maestro: “[...]en mi mesa, una mesa cubierta de varas que servían de patas y se encuentra sobre la mesa un cuaderno que tenía como título “Modo de enseñar”, ahí apuntaba lo que me daba resultado y lo que no me daba resultado; eso me sirvió de base para que fuera superando mi modo de enseñar”.³⁶ La construcción de las creatividades de este maestro fue una constante en su ejercicio profesional, por lo que ha llegado a la conclusión de que “cada problema nos orienta y nos brinda experiencia”.

³⁶ Entrevista realizada al Profesor Serafín García García. Tejupilco, México. 23 de Abril de 2008.

En la administración de Gustavo Baz Prada (1957-1963), el discurso de la formación giró en torno a mejorar y actualizar al magisterio, por lo que la atención del cuerpo de Inspectores Escolares se centró en continuar trabajando sobre la debida interpretación de planes y programas de estudio. Además de orientar a los maestros en el manejo de la Ficha Biopsicosocial y Pedagógica y en la aplicación de los tests Raven. Es importante señalar que en el primer Informe de Gobierno de Baz Prada, en el capítulo IX correspondiente a la Dirección de Educación se hace el señalamiento de que:

Es justo mencionar la labor destacada de algunas zonas escolares que han demostrado su buen espíritu de iniciativa en sus planes de trabajo, así como se han logrado modificar las pruebas de promoción y reformar los programas escolares; realizaron experimentos en función de la conservación de recursos naturales y las técnicas para la organización de hortalizas. El Consejo de Directores de Escuelas Primarias en el Sur con sede en Tejupilco trabaja eficazmente (ISCEEM, 1990: 9).

Como prueba de que la labor de los inspectores escolares estaba más enfocada a la dimensión técnico-pedagógica que ponía mayor atención a factores como el cumplimiento de planes de estudio, seguimiento de tareas de maestros y alumnos, recogemos la versión del maestro Tranquilino en cuanto a la manera como él vivió estas jornadas de planeación y actualización:

En la época en que inicié en el magisterio, a finales de los cincuentas y principios de los sesentas prácticamente no había jornadas o seminarios de actualización. De hecho, el supervisor nos convocaba a reuniones si acaso tres veces durante el ciclo escolar. Recuerdo que en la primera reunión cuando iniciaba el ciclo escolar nos entregaban tres hojas donde registrábamos nuestra planeación y al final del ciclo, la reunión era para entregar las pruebas que se aplicarían para la evaluación de los alumnos y entregar los oficios a los maestros que fungirían como jurados en las escuelas de la zona (E6T-MVCE070508).

Por lo que se refiere a la administración de Juan Fernández Albarrán (1963-1969) lo concerniente a la formación de los maestros en servicio se llevó a cabo a través de los Centros de Cooperación Pedagógica organizados por el cuerpo de Inspectores Escolares en cada una de las zonas, con objeto de mantener al día las técnicas, métodos educativos y de orientación magisterial.

Dado el crecimiento del sistema educativo se infiere que la preocupación central de la política educativa era la de atender la demanda creciente, por lo que la principal tarea de los inspectores era abrir escuelas, atender las demandas de los padres de familia, capacitar a los nuevos docentes que se incorporaban y verificar el cumplimiento de los planes de estudio, esto último, debido al aumento de escuelas, maestros, matrícula, lo que hacía crecer la situación problemática en educación, pero también la extensión de las zonas que obstaculizaban las visitas frecuentes.

Nuevamente el maestro Serafín, ahora en su calidad de Inspector Escolar en esta región sur del estado de México, nos relata la manera en que en esa época cumplía fielmente con la encomienda de las autoridades educativas de capacitar a los maestros adscritos a su zona escolar:

En 1965 andábamos muy mal en cuestiones de preparación profesional, entonces, se me metió en la cabeza la idea de las bibliotecas, que en cada escuela de organización completa funcionara una biblioteca y los talleres de lo que fuera, de Herrería, de Carpintería. Veía que los maestros no se interesaban mucho en ir a la biblioteca, había un maestro encargado de eso y la biblioteca estaba muy pobre, pero yo solicité libros a la SEP, entonces, pensé en hacerlos estudiar; que se actualizaran, actualizar yo lo entendía que estén al día de los estudios, de lo que están viviendo, parte de esto, pero lo principal, la parte elemental que no se rezagaran, que no quedaran ahí nomas, que funcionaran sus conocimientos. Para ello, les hice un diseño, haga de cuenta una cajita de dos aguas, pero esas tapas se descubrían y abajo venían ordenados libros de esto, libros de lo otro, de lo que yo sabía que los maestros estaban ocupando para preparar sus clases y así se llamó la “Biblioteca Circulante”, de salón en salón. Además implementé el Consejo Técnico de la Zona que se regía por los principios de “respeto, razón y justicia”, los cuales a través del ejemplo traté de impulsar permanentemente (E4S-MVCE230408).

Otro ejemplo de estas actividades de capacitación fue la elaboración de un álbum que el mismo tituló: “Emblemas de joyería arquitectónica” que sugirió a los maestros para que lo elaboraran con sus alumnos a partir de la recolección de cajas de cerillos y su posterior recorte y pegado de las ilustraciones de construcciones arquitectónicas de diferentes lugares del país que venían impresas en una cara de la caja; este álbum pretendía despertar el interés de los niños para que investigaran sobre las construcciones y los lugares en las que se ubicaban, creando centros de interés para que los alumnos conocieran la

geografía y la historia de México. En palabras del maestro Serafín, se necesitaba “inspiración creadora para la elaboración de este álbum, deleite de mi vocación y amor a la docencia; motivación para crear y cultivar el espíritu de investigación, impulsado por un sentimiento de nacionalismo y fervor patrio”.³⁷

Otra instancia que al igual que la Inspección Escolar marcaba ciertos lineamientos a los trabajos de los maestros era la Dirección Federal de Educación en el Estado de México (DFEEM), que tenía su sede en Toluca y que marcaba estas disposiciones por medio de los inspectores de las zonas escolares. Sus áreas de influencia eran el ámbito pedagógico y administrativo. Para el primer caso, existían documentos que sugerían la forma cómo el maestro debería de organizar al grupo, otros que convocaban por ejemplo, a concursos para trabajar las seis áreas del programa en las escuelas primarias y otros en los que se daban orientaciones sobre la organización y funcionamiento de las escuelas de demostración técnico-pedagógica, entre otros.

Para el caso del aspecto administrativo, que era al que se le ponía más atención, también había circulares en donde la DFEEM comunicaba a los directores y maestros la forma en que deberían de desarrollar las actividades inherentes a la terminación del año lectivo. Estas actividades administrativas se sumaban a la carga de trabajo que tenían los maestros en las escuelas primarias, pues la mayoría de ellas eran unitarias y el único maestro que trabajaba atendía simultáneamente los grupos y la dirección escolar. Cabe destacar, que estas indicaciones de la DFEEM eran de tipo general y eran los propios inspectores quienes de manera más concreta exigían su cumplimiento a los maestros.

Es de hacer notar que en esta época la preocupación de las autoridades educativas se centra en atender los problemas de infraestructura y en la capacitación de los inspectores, vistos como multiplicadores, la información podía llegar a más maestros interinos, a los que era urgente capacitar en los métodos y técnicas que se usaban en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, eran de suma importancia las observaciones que hacían los inspectores para mejorar el trabajo de los maestros.

³⁷ *Ibíd.*

3.4 En busca de una identidad magisterial

Aventurarse en los recuerdos de estos primeros maestros para rastrear ese imaginario constitutivo de su identidad docente ha sido una tarea de rescatar ideas, actitudes y conductas significativas; de mostrar los hechos y descubrir su filiación como si se tratase de "establecer los vínculos entre las cuentas del rosario", para decirlo en palabras de (González y González, 1995: 260).

El motivo que anima esta tarea, toma la forma de grandes interrogantes con las que se busca establecer cómo se involucran estos primeros maestros en su profesión, de dónde proceden y cuáles son sus motivaciones y expectativas profesionales; establecer el discurso pedagógico instituido que los recibe e interpela como profesores. En el marco de estas grandes interrogantes fue posible reconstruir las imágenes de aquellos maestros, jóvenes profesionistas recién egresados del IFCM.

Todos ellos provienen de familias de escasos recursos, razón por la cual se vieron en la necesidad de trabajar desde muy jóvenes, Serafín a los diecisiete años, mientras que Tranquilino y Manuel lo hacen a los dieciocho y empiezan a ser maestros a partir de su contratación en la que el "nombramiento", es decir, la asignación de una plaza por parte de la SEP o de la autoridad educativa estatal y el salario llegan muchos meses después, por lo que dependen económicamente de los préstamos que les hacen su familia o sus amigos, mientras reciben su sueldo. Este es el caso del maestro Manuel:

Inicié cubriendo un interinato de tres meses por el cual me pagaron \$ 400, posteriormente cada año tenía que solicitar plaza, en aquel entonces me asignaron la categoría de Profesor Supernumerario y al inscribirnos en el IFCM fuimos ascendidos a la categoría de Pasante "B" y no fue sino hasta que terminamos los estudios y obtuvimos el título de profesor de Educación Primaria y la respectiva cédula profesional que junto con mis demás compañeros ascendimos a la categoría de Profesor Titulado "FF" con un sueldo módico ya que era una categoría muy buena en aquel entonces y de ahí se nos fue ascendiendo a las demás categorías (E2M-MVCE180308).

El caso del maestro Tranquilino también es significativo dado que su primer año de servicio labora como maestro interino cobrando un salario de \$ 321 mensuales y es hasta el segundo año cuando obtiene la plaza de base fungiendo como Director Escolar Comisionado.

Dos de estos maestros: Serafín y Manuel utilizaron las redes familiares para la contratación o para lograr los cambios. En el caso del primero y dado que sólo tenía diecisiete años de edad y no podía ser contratado como maestro porque debería de cumplir los dieciocho; entonces, su padre que tenía un amigo que era juez, le pidió de favor que le ayudara a alterar la fecha de nacimiento para que posteriormente pudiera lograr la contratación como maestro rural. El apoyo de la red familiar también se pone de manifiesto tanto en la ubicación como en el acompañamiento al lugar donde realizaría su labor docente:

No conocía esa ranchería, pero mi padre logró tener referencias de cómo se podía llegar con un conocido que había sido administrador de haciendas en la región. Esta persona decía: no hombre, pues ahí son unas cuantas ratas nada más, no sé cómo van a mandar maestro ahí, mire el rumbo es éste, se va por aquí, saliendo de Ixtlahuaca hasta llegar a un lugar que se llama San Andrés, Santa Ana y ahí va preguntando; tiene que pasar por aquellos cerros que apenas se ven y de allí tiene que caminar. Desde mi tierra hasta la Hacienda de Boncheté me acompañó un primo hermano, nos levantamos a las tres de la mañana y a caballo iniciamos el largo recorrido, la razón por la que me acompañó mi primo es porque por ahí tenía su papá un rancho y por ahí nos fuimos, nos daban razón donde estaba la Hacienda de Boncheté, total desde las tres de la mañana, claro haciendo descansos, llegué yo a ese pueblito pobrecito, llegué a las cuatro de la tarde y estaba yo así parado y sale una indita mazahua hablándome en su lengua así enojada, por casualidad venía un señor que vendía sarapes, que sí sabía hablar español y dijo, le está diciendo que se quite de ahí porque se va a sumir su techo, eran covachas, era el cerro, así escarbaban su techo con zacatón y piedra con que lencerar y con varas hacían su puerta para su seguridad (E4S-MVCE230408).

El caso del maestro Manuel también refleja cómo la ayuda de la red familiar le permitió lograr un cambio de adscripción que le acercara más a su tierra natal.

Después de haber estado en la comunidad de Santa María en el municipio de Tlatlaya durante tres años y medio, me vine a Amatepec, precisamente cuando estaba de supervisor el Prof. David Hernández, me cambio a la primaria, incluso para venirme tuve que dar una gratificación de \$ 500 al intermediario del supervisor o no sé si para él, el caso es que mi papá habló con dos o tres personas y ahí fue donde le dijeron del dinero que había que darle al intermediario del supervisor (E2M-MVCE180308).

Otra historia es la del maestro Tranquilino quien se incorpora al magisterio gracias a la invitación que le hace su maestro de sexto grado al ver en él cualidades para la docencia, incluso le elabora la solicitud para obtener la plaza y lo acompaña a la ciudad de Toluca para entrevistarse con el Inspector Escolar de la zona que tenía a su cargo las diferentes escuelas de la región sur del estado de México.

Coinciden los tres casos, cuando al inicio de su ejercicio profesional tuvieron que arraigarse en las comunidades rurales y realizar todo tipo de gestiones, como el hecho de levantar el censo escolar, organizar a la población y trasladarse a la capital del estado para lograr la autorización de la escuela unitaria y posteriormente la construcción del edificio escolar, ya sea en comunidades rurales y a veces indígenas. Esta gestión se hacía por medio de solicitudes, de entrevistas con políticos o de audiencias con el presidente municipal, el responsable del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) o incluso el gobernador del estado. Así tenemos que el maestro Serafín funda en 1935 la escuela primaria en la Hacienda de Boncheté, municipio de San Felipe del Progreso, estado de México.

Al llegar a la comunidad, tuve que enfrentarme con la miseria de los indígenas, al mismo tiempo tuve que fundar la escuela porque los indígenas no sabían qué era una escuela. En aquella escuela unitaria tuve mis primeras experiencias en el magisterio. Recuerdo que en la escuela había más niños que niñas, hacían un grupo como de treinta, eran de diferentes edades y todos revueltos, pero lo curioso era que sólo dos o tres niños hablaban castellano, los demás el náhuatl. Así es que tuve que aprender un poco de náhuatl para poderles enseñar primero el español y después la letra y la escritura (E4S-MVCE230408).

El maestro Tranquilino funda en 1957 la escuela primaria en la comunidad de El Progreso, municipio de Luvianos en la región sur del estado de México.

Llegué como Director Interino Comisionado con dos grupos a mi cargo, junto con otros dos compañeros a la comunidad de El Progreso, hoy municipio de Luvianos. En ese lugar gestioné la construcción del edificio escolar, ya que en ese tiempo las clases se daban en la casa de la Hacienda, lo que hoy es el Palacio Municipal. Pudiéramos decir que en mi paso por el magisterio y gracias a diversas gestiones hechas ante las autoridades, logré que se abrieran tres escuelas primarias: la de Las Ánimas, la de Ojo de Agua y la de Mazatepec. Además, déjeme decirle que también gracias a gestiones hechas por mi persona, se logró la creación de la Escuela Telesecundaria del Rincón del Carmen, mi tierra natal (E6T-MVCE070508).

Por su parte, el maestro Manuel gracias a las gestiones realizadas funda en 1964 la escuela primaria de Tepehuastitlán, en el municipio sureño de Amatepec.

El Inspector Escolar me mandó a Tepehuastitlán, municipio de Amatepec a organizar un censo de población y sobre todo el censo escolar, recuerdo muy bien el dato de que fueron 119 alumnos en edad escolar en esa comunidad, después mandaron como director al Prof. Victorino Lagunas y yo me fui como auxiliar atendiendo 60 alumnos en 2º grado y el 59 de 1º y ahí pase dos años, entonces ahí se formalizó esa escuela, primer año a todos para que todos tuvieran su boleta de primero, al siguiente año ya se organizó la escuela de 1º, 2º y 3º año porque había alumnos que sí respondían para ese 3º grado, además había alumnos que quisieron otro grado mayor pero el personal no era suficiente para trabajar (E2M-MVCE180308).

Este inicio fue difícil, puesto que las comunidades no sabían qué era la escuela, no había aulas, a veces había resistencia de la misma población, tenían que trabajar en enramadas o en el curato de la iglesia y tenían que compartir la pobreza de la gente.

Dos de los maestros siguieron una trayectoria de ascenso escalafonario de manera semejante, tal es el caso del maestro Serafín que se inició como maestro de grupo y director en escuelas unitarias de comunidades indígenas; posteriormente se desempeña como director escolar comisionado en varias escuelas de la zona de Toluca, para finalmente ejercer como Inspector de la Zona Escolar Federal No. 27 de Temascaltepec. Además de ello, en los últimos años de su ejercicio profesional, se dio tiempo para atender la oficina para los asuntos de los maestros jubilados en la Sección XIX del SNTE, ubicada en la cabecera municipal de Tejupilco.

El maestro Manuel empieza su labor docente como maestro de grupo en educación primaria, después cambia de nivel y se desempeña como maestro “Horas Clase” en la asignatura de matemáticas y orientador en una escuela secundaria por cooperación, luego cambia de nivel nuevamente para ejercer como auxiliar de supervisión de educación básica para finalmente asumir la responsabilidad como supervisor escolar de educación primaria.

Por su parte, el maestro Tranquilino, todo su ejercicio profesional fue como director escolar atendiendo grupos multigrado. Comenta orgulloso, que a lo largo de los años ha ido desarrollando y perfeccionando una metodología en el proceso enseñanza-aprendizaje, que consiste en hacerles preguntas concretas a sus alumnos relacionadas con su entorno cotidiano para ponerlos a reflexionar y por sí solos encuentren la respuesta o presenten alguna alternativa de solución.

En los tres casos se manifiesta una permanencia de muchos años en el servicio. El maestro Serafín 60 años, se jubiló en 1995; el maestro Tranquilino 50 años de servicio, se jubiló en diciembre del 2007 y finalmente el maestro Manuel quien se mantenía activo hasta el 2008 logrando acumular 45 años de servicio. Es decir, los tres maestros vivieron en y para el magisterio al cual le dedicaron toda su vida, ya que no desempeñaron ninguna otra actividad fuera de la profesión, sólo el maestro Tranquilino pudo compartir el ejercicio de la docencia con las actividades de la banda musical, y ahora sí, ya después de haberse jubilado, se dedica de tiempo completo a su otra gran pasión en la vida, la música.

La permanencia y liderazgo de estos maestros en las comunidades y el compromiso contraído para con la población, lograron la aceptación y el reconocimiento social a su trabajo. Esta actitud de aceptación hacia la escuela y hacia el maestro, puede explicarse a partir del imaginario social que tenían los campesinos, en tanto veían a la escuela como un centro cultural que iba a permitir el “progreso” de las comunidades, erradicando la pobreza y los vicios. Emocionados nos comparten algunas de sus experiencias, el maestro Serafín:

Tuve que fajarme con algunos caciques, resulta que en aquellos tiempos los comerciantes adinerados de cierto pueblo indígena del noreste del estado de México, a quienes se les llamaba “la gente de razón” compraban a los campesinos sus cosechas, pero en lugar de pagarles en efectivo les cobraban ahí mismo deudas anteriores y luego los emborrachaban hasta dejarlos sin dinero. Esto, me desagradaba mucho y poco a poco tuve que ir trabajando con los padres de familia a fin de que ya no se dejaran manejar y robar por los caciques del pueblo (E4S-MVCE230408).

Por su parte, el maestro Tranquilino refiere que a lo largo de su trayectoria profesional por varias escuelas, gestionó la construcción de varias aulas, la introducción del agua potable y el alumbrado público, además en una comunidad organizó a la población para construir un puente colgante para que pudieran pasar alrededor de veinte niños que venían a la escuela de una comunidad vecina. Sin embargo, el hecho que más recuerda y le llena de satisfacción, es que en su primer año de trabajo, allá por el rumbo de Luvianos y a pesar de su inexperiencia puso todo el empeño y dedicación para que sus alumnos pudieran seguir adelante.

Al cabo de los años, en una ocasión en que se encontraba en Tejupilco, un funcionario de la administración de Arturo Montiel Rojas, en el gobierno del estado de México (1999-2005) le dijo: “Maestro Tranquilino, usted fue mi maestro, usted formó el pilar de mi casa, usted fue parte importante de mi proceso de formación, si usted o alguno de sus hijos necesita algo, no dude en pedírmelo, estoy para servirle”.³⁸

El maestro Manuel comenta que estando trabajando en la comunidad de Santa María, municipio de Tlatlaya, en la década de los sesentas y gracias a la confianza que le tenía la gente, en una ocasión lo invitaron los padres de un joven que junto con su novia habían dejado el hogar paterno, con fines de contraer matrimonio, para que fuera a hablar con los padres ofendidos y tratar de arreglar la situación de la mejor manera. Con profunda emoción nos relata ese hecho:

³⁸ Entrevista realizada al Profesor Tranquilino Sánchez Sánchez. Ocoyapan, Tejupilco, México. 7 de Mayo de 2008.

Recuerdo que en alguna ocasión me mandaron a pedir un parecer, fue muy difícil para mí ya que el señor ofendido tenía fama de ser de un carácter fuerte, de genio violento y usaba mucho la pistola. Resulta que ya habían ido varias personas a verlo y se negaba a dar el parecer, es decir el consentimiento para la boda. Me vieron y me facilitaron de parte del papá del novio: pistola, bebida, cigarros, caballo, para que me trasladara a la comunidad de Santa Cruz, lugar donde vivía. Le hice ver al señor que no necesitaba nada de eso, nada más quería un niño precisamente para que me enseñara el camino y fueron a conseguir el permiso para el niño para que me llevara. Fui, platiqué con el señor y la verdad le gané la voluntad y logré que perdonara a los muchachos, medio molesto me contestó que lo hacía únicamente por tratarse de mi persona. Después quedaron muy agradecidos los señores, tanto el papá del novio como el novio y trataron de recompensarme obsequiándome la misma pistola que me habían ofrecido anteriormente, que me la quedara en señal de recompensa, les contesté que no, que lo hice por voluntad y el gran aprecio que tengo por ustedes (E2M-MVCE180308).

En este periodo las prácticas de los maestros adquieren singularidad, pues la mayoría de ellos son contratados por el Estado de manera emergente, debido a la escasez de maestros normalistas y a la alta demanda educativa en ese momento como consecuencia del crecimiento de la población infantil y de la creación de nuevas escuelas.

En lo referente a la formación, estos maestros tuvieron que salir de sus lugares de origen para poder estudiar. Esto lo hicieron en el IFCM; el maestro Serafín en la Escuela Oral de la ciudad de México, mientras que los maestros Tranquilino y Manuel hicieron sus cursos por correspondencia en la Agencia No. 14 de la ciudad de Toluca. Estos últimos para poder obtener el título de Profesor de Educación Primaria, además de aprobar las asignaturas del plan de estudios, tenían que desarrollar un plan de práctica profesional y servicio social cada año lectivo, en tanto la primera disposición sobre este aspecto indicaba: “la práctica profesional es obligatoria a todos los alumnos del Instituto y se realizará durante el tiempo que dure su escolaridad”.³⁹ Estas disposiciones y normas dictadas por el IFCM, destacaban la importancia de elaborar un plan anual real el cual debería de fincarse en las necesidades y posibilidades del medio escolar y comunal, concreto y cuantificable para el balance y evaluación de los resultados. La elaboración de este plan y el desarrollo de las diversas actividades se justificaba según las

³⁹ IFCM. (1962) “Disposiciones y normas para elaborar el Plan de Práctica Profesional y Servicio Social”, en: **Boletín del IFCM No. 6**, Tomo IV, Junio de 1962, México, SEP, p. 533.

autoridades por la dualidad de propósitos del Instituto de lograr que cada vez fueran mejores alumnos y al mismo tiempo mejores maestros; es decir, “[...]que al mismo tiempo que se vayan capacitando con la preparación científica y pedagógica, desarrollen cada vez con mayor eficiencia y éxito sus enseñanzas, conduzcan con mejores resultados el aprendizaje de sus alumnos y superen progresivamente la realización de la obra educativa en todos sus aspectos”.⁴⁰

El maestro Manuel nos relata su experiencia de cómo presentó su examen recepcional y desarrolló junto con los compañeros que integraban el equipo de trabajo, un plan de práctica frente al jurado en una de las escuelas cercanas a la ciudad de Toluca:

En esa ocasión la Unidad Didáctica que desarrollamos se llamó “*Los Juegos Olímpicos de México 1968*”, de tal manera que teníamos que correlacionar todas las materias que se llevaban en educación primaria y nos rifamos los temas a ver a quién le tocaba Español, Matemáticas, Ciencias Naturales que se llamaba Aprovechamiento y Mejoramiento del Ambiente, entonces ya rifado eso, cada quien se dedicó a elaborar el material correspondiente, entonces ya entraba el primer compañero con Español, se tomaba su tiempo frente al grupo o sea dar la clase al grupo y ahí estaba frente al Jurado Calificador. Éste evaluaba la Unidad Didáctica, cómo estaba el Plan de Clase, las actividades que iba uno a desarrollar, el material didáctico que fuera acorde, la motivación de cada clase fuera de acuerdo y correlacionada con la del primer compañero, después de ahí, el control del grupo, el dominio de la materia, el dominio de la clase, secuencia lógica del tema, el vocabulario empleado al nivel de los alumnos, la presentación personal y hora sí, la didáctica con la que uno se desenvolvía y finalmente la evaluación que teníamos que hacer después de cada práctica realizada. Trabajábamos en equipo de dos a tres compañeros por día, dos o tres días según me acuerdo, pero eso sí, el equipo lo formamos con compañeros de la misma región de por acá. Esas prácticas eran en una escuela primaria federal que conseguía la misma institución, cerca de la ciudad de Toluca para que pudiera trasladarse el Jurado Calificador, de tal manera que todos nos trasladábamos a esa escuela, recuerdo que estaba por el rumbo de Santa Ana Tlapaltitlán. El Jurado Calificador estaba integrado por el Presidente, el Secretario y tres Vocales, quienes hacían la crítica, en qué fallamos y otorgaban una cierta calificación, esto lo hacían en la réplica por la tarde, a las cuatro de la tarde, ahí también se cuestionaba sobre el trabajo de la tesis. Posteriormente se levantaba el acta, firmaban los presentes y se nos daba una copia, quedando pendiente la fecha para recoger el título correspondiente (E2M-MVCE180308).

⁴⁰ IFCM. (1962) “Orientaciones generales para la elaboración de la memoria, que los alumnos del IFCM deben presentar como trabajo escrito en su examen recepcional”, en: **Boletín del IFCM No. 6**, Tomo IV, Junio de 1962, México, SEP, p. 408.

Sin embargo, la formación de estos maestros no puede analizarse solamente desde la escolaridad, en tanto entran en juego otros elementos de la práctica y de la experiencia que van constituyendo la profesión de maestro. Por ello, la formación docente es un proceso más amplio, pues toma en consideración no sólo su preparación formal sino también su preparación informal. Ciertamente, la preparación formal, es el conjunto de aprendizajes que los maestros logran en el IFCM o en los cursos de capacitación pedagógica, pero la preparación informal o en la práctica, consiste en la interiorización de formas de conducta, actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que se van asimilando durante el proceso de socialización de la profesión.

Podemos decir que las trayectorias profesionales de estos maestros estuvieron acompañadas de infinidad de penurias y de situaciones adversas en las zonas rurales. Estos maestros, se encontraban muy lejos de las imágenes evocadas por la retórica oficial que pregonaba el ideal de “trabajador incansable” o de “obrero de la patria” y estuvieron muy cerca de las necesidades y carencias de las comunidades en el desarrollo de su profesión, a partir de su condición humana con limitaciones y capacidades, lo que les permitió ir construyendo una identidad profesional caracterizada por el espíritu de servicio y la responsabilidad.

Sin embargo, esta situación va cambiando de manera gradual a partir de la década de los setentas con la implementación de la Reforma de 1973, la cual será objeto de revisión en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV

LA REFORMA DE 1973. ARRAIGAR LA RESPONSABILIDAD Y
ACTITUD PROFESIONAL DE LOS MAESTROS

CAPÍTULO IV

LA REFORMA DE 1973. ARRAIGAR LA RESPONSABILIDAD Y ACTITUD PROFESIONAL DE LOS MAESTROS

En este capítulo se revisa como en el marco de la reforma de 1973 se concibe la formación de los maestros a partir de la puesta en marcha de la *Ley Federal de Educación*. De igual manera, se recuperan los aportes más significativos de este rubro en el programa: “*Educación para Todos*” y en la administración de Miguel de la Madrid, caracterizada por una política educativa de “*Hacer más con menos*”. Así mismo se hace un análisis de cómo este proceso de formación se implementó en el contexto del estado de México y por ende en la región sur con la llegada del normalismo, tomando como punto de partida las trayectorias profesionales de tres maestros: Melita, Pedro y Filogonio.

4.1 Apunte metodológico

Para revisar los procesos de actualización derivados de la reforma de 1973, se trabajan tres trayectorias profesionales de maestros, que por su participación, permanencia, formación y género, representan formas de constitución de la práctica e identidad profesional normalista. La maestra, integrante de la generación 1975-1979 del curso intensivo de la Escuela Normal de Tejupilco y cuya incorporación al servicio se da en el mismo periodo, en el cual le toca vivir las primeras implicaciones de la reforma. Los otros dos maestros, pertenecientes a las generaciones: 1981-1986 y 1982-1987 de los cursos intensivo y ordinario respectivamente en la misma Normal, los cuales, inician su ejercicio profesional cuando la citada reforma se encuentra plenamente consolidada. Los tres maestros se encuentran activos profesionalmente y tuvieron un papel destacado en los TGA de la zona escolar objeto de estudio.

La maestra **Melita Campuzano** proviene de una familia numerosa integrada por nueve hermanos, originaria de la cabecera municipal de Tejupilco y en la cual gracias al oficio de peluquero del padre pudo sacar adelante a todos, ya que, a excepción de uno de los hermanos que se fue a los Estados Unidos, los demás son profesionistas.

Con añoranza recuerda su paso por la primaria “Leona Vicario” y la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria No. 193, cuyo objetivo era arraigar a los jóvenes estudiantes en su mayoría hijos de campesinos en su tierra natal. Nos relata que en esa época: “[...]Tejupilco era muy pacífico, salíamos a la calle sin ningún peligro. Las mujeres usaban su rebozo, sus trenzas, su vestido más largo y acostumbraban dar vueltas en el Kiosco del jardín principal, los muchachos por ahí se daban sus vueltas también y muchas relaciones ahí empezaban hasta casarse”.⁴¹

Por un lado, el ambiente familiar en el cual ocho hermanos eran maestros y por el otro, la recién creada Escuela Normal de Tejupilco, influyeron para que la maestra Melita tomara el camino del magisterio. Nos cuenta con aires de nostalgia: “Yo llegué nada más hasta la Normal Elemental, lo que pasa es que cuando entré a la Normal me casé y tenía que atender hijos, esposo, trabajo, escuela, estudiaba y estaba casada, era más complicado, a duras penas logré terminar la Normal en el curso intensivo, porque mi esposo siempre me ponía la negativa, él nunca me apoyó para que yo me formara. Gracias a mi padre que fue él que le decía: no, mi hija tiene que prepararse, fue como logré terminar”.⁴²

El maestro **Pedro Mora** es originario de la comunidad de Cerro del Campo, municipio de Amatepec, donde estudió su educación primaria y secundaria. Recuerda que al terminar esta última, su padre le dijo que hasta ahí llegaba el apoyo. “Mi intención era estudiar leyes, es decir abogado, pero como teníamos un hermano mayor que yo, que cuando le dieron toda la facilidad para estudiar en Ecatepec, estado de México, lo defraudó, le quedó mal, no estudió. Resulta que mi padre mientras lo estaban apoyando, mi hermano se iba de parranda y entonces ya en mi caso ya no hubo ese apoyo directamente, decía mi padre: todos son iguales, nos perdió la confianza”.⁴³

Con satisfacción nos dice que es el feliz padre de cinco hijos, de los cuales: “[...]una es profesora, trabaja en Cuautitlán Izcalli, la otra estudia en la

⁴¹ Entrevista realizada a la Profesora Melita Campuzano Vázquez. Las Moras, Tejupilco, México. 18 de Junio de 2008.

⁴² *Ibíd.*

⁴³ Entrevista realizada al Profesor Pedro Mora Hernández. Las Moras, Tejupilco, México. 18 de Junio de 2008.

Universidad Pedagógica Nacional (UPN, Subsede Tejupilco), otra estudia la secundaria y las otras dos están en la primaria. Mi esposa también es maestra, Licenciada en Educación Preescolar, no ejerce la carrera de licenciatura en Educación Preescolar, trabaja en Educación de Adultos, trabaja en el turno matutino en Zacatepec, Tejupilco, ella donde complete su grupo ahí se queda a trabajar, es el único turno matutino en este nivel de Educación de Adultos”.⁴⁴

Relata que gracias al apoyo de uno de sus cuñados que ya se encontraba involucrado en el magisterio y que además también había apoyado a otros estudiantes de escasos recursos, fue que se trasladó a Tejupilco para continuar con sus estudios de preparatoria y posteriormente inscribirse en el curso intensivo de la Escuela Normal.

El maestro **Filogonio Benavídez** inicia su proceso de formación estudiando la primaria en su lugar de origen, allá en El Zapote, en la Escuela “Netzahualcóyotl”. Posteriormente estudia la secundaria en San Pedro Limón, en la Escuela Secundaria Técnica No. 17, ambas ubicadas en el municipio de Tlatlaya, estado de México. Después tiene que trasladarse a la ciudad de Tejupilco en 1982 para estudiar en la Escuela Preparatoria Anexa a la Normal de Tejupilco, ahí mismo cursa la Normal Elemental en el periodo 1984-1987 en el curso ordinario. De igual manera en esa misma institución estudia la Licenciatura en Educación Media en el Área de Ciencias Sociales, en el curso intensivo en la generación 1994-1997. Señala que este hecho “[...]de haberme vinculado a las Ciencias Sociales de alguna manera despertó en mí el interés por las cuestiones políticas”.⁴⁵

Sigue estando presente en las biografías de los maestros la influencia familiar, la cual juega un papel determinante para abrazar la profesión del magisterio. Además, el hecho de contar con una escuela normal en la región a partir de 1971, concretamente en el municipio de Tejupilco de alguna manera facilitó la incorporación al gremio magisterial. Por tanto, los maestros Pedro y Filogonio originarios de los municipios vecinos de Amatepec y Tlatlaya, al igual que los

⁴⁴ *Ibíd.*

⁴⁵ Entrevista realizada al Profesor Filogonio Benavidez Vargas. Tejupilco, México. 11 de Junio de 2008.

vecinos de Tejupilco, como es el caso de la maestra Melita, ya no tuvieron que trasladarse hasta la ciudad de Toluca, ahora podían, por un lado, conseguir una plaza en la región y por el otro, formarse profesionalmente en los cursos intensivos de la escuela normal.

Resulta interesante destacar en la trayectoria profesional de la maestra Melita la cuestión del género, pues el hecho de ser mujer y estar casada significaba un obstáculo para seguir superándose académicamente.

4.2 La Reforma de 1973

Como reforma global, la de 1973, es el antecedente directo de los cambios producidos en 1993. Sin embargo, la importancia de la reforma de 1973 radica, precisamente, en que como reforma general permite un ángulo más amplio para observar aquellos elementos estructurales sobre los que se significa el proceso de actualización de los maestros en servicio y las estrategias institucionales sobre las que se opera dicho proyecto. Esto nos permite abordar lo que permanece o se reconstruye del esquema de formación de 1943.

Empezaremos este apartado señalando que, para 1960 la expansión de escuelas hizo necesaria la contratación de maestros, todos ellos egresados apenas de secundaria. Esta situación volvió a poner estratégicamente en un lugar privilegiado los servicios de capacitación de maestros en activo, tal fue su relevancia que entre 1958-1964 se produjo el mayor aumento de maestros matriculados en el IFCM.

Con ello, observamos cómo los cambios que se van produciendo en el sector educativo responden fundamentalmente a problemas coyunturales de orden primordialmente político, que van atravesando otras esferas de la vida nacional. Tan es así, que el mismo IFCM, en esta necesidad de expansión, no sólo flexibiliza el cumplimiento de sus programas, sino que da prácticamente por concluido su carácter académico. El instituto pierde autonomía frente al SNTE, quien interviene en la inscripción y evaluación de los docentes y exige la permanencia del Instituto mientras quede un maestro sin titulación. Dada la función estratégica que desempeña la capacitación en la incorporación y

movilidad de los docentes, el sindicato decide intervenir en el sistema de formación de maestros en servicio.

Concluido el programa de expansión al inicio de la década de los setentas, los salarios de los maestros entraron en una fase de estancamiento que congeló sus expectativas. Un conflicto, pues, entre SEP y SNTE emergería, entre otras cosas, porque la expansión del sistema educativo y con ello el crecimiento de la base magisterial, en un contexto de crisis fiscal, hacía complicado a la SEP hacer algún tipo de negociación alrededor de beneficios económicos para los maestros. Los efectos de la homogeneización laboral a nivel nacional no permitían que la SEP negociara aumentos parciales, sin ocasionar un descontento generalizado. La crisis había debilitado los resortes de movilidad vertical y horizontal de los maestros, dentro y fuera de la pirámide magisterial. Habría, entonces, que buscar nuevas estrategias para templar los resortes que modificaran las condiciones de los docentes.

La estrategia que se siguió la podemos ubicar en el plano de lo político, dado que en 1972 se produjo la sustitución del grupo dominante del SNTE, quedando al frente un nuevo grupo denominado "Vanguardia Revolucionaria", el cual contaba con el apoyo del gobierno de la república. Este mismo grupo, ante la incapacidad de la SEP de resolver las demandas económicas, negocia para el gremio una circulación o movilidad interna sustentada en la profesionalización del magisterio. Esto significaba para el gobierno federal un desembolso económico menor puesto que la SEP ofrecería mayores ventajas sólo a los normalistas con licenciatura, maestría o doctorado en pedagogía que a los maestros dedicados exclusivamente al servicio.

Entre 1973 y 1976 se reanuda el crecimiento en el sistema de formación, pero con un financiamiento privado, es decir aparecen las escuelas particulares. Con ello, aunque el gobierno disminuye su presencia en la formación normal, recupera parcialmente la capacitación y mejoramiento profesional, que años antes había sido intervenido por el SNTE. Dicha recuperación es posible gracias a la creación de los programas de licenciatura, maestría y doctorado en pedagogía a cargo de

la recién creada Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, organismo diseñado para sustituir al extinto IFCM.

Así tenemos que en esta década de los setentas, la administración de Luis Echeverría se dio a la tarea de actualizar su equipaje ideológico y revitalizar las instituciones y el discurso de la Revolución Mexicana. La política educativa se convirtió en el eje central para la construcción de un nuevo consenso y el reagrupamiento desde arriba de una nueva legitimidad. El discurso político populista y autocrítico que reconocía desigualdades y errores, permeó a la “nueva” reforma educativa anunciada por el presidente (Aguilar y Meyer, 1990: 247).

Rescatando el discurso educativo de los años treinta, Luis Echeverría otorgaba a la educación un papel “profundamente revolucionario”, como parte de la política del pluralismo ideológico y apertura democrática que intentaba dar respuesta al descontento social de finales de los años sesentas, como fin de la época del “milagro mexicano”. La ampliación del sistema educativo era conceptualizada como una base importante para alcanzar la igualdad de oportunidades, la democracia y la justicia social, y sería impulsada por el Estado benefactor y un gran gasto público (Pescador, 1983: 7).

La reforma educativa, cuya expresión legal sería la *Ley Federal de Educación* y su característica más relevante la transformación de los libros de texto para primaria, pretendía expandir los servicios educativos para que llegaran a los grupos más desfavorecidos, procurando una preparación distinta que atendiese a las necesidades del desarrollo tecnológico y científico que mundialmente se iba suscitando. De que el eje de la reforma fuera el paso de una educación memorística al lema de “aprender a aprender” y que se promoviera la conciencia crítica y no la adaptación. La preparación para el trabajo socialmente productivo o para una educación posterior debía partir del análisis, la observación, la experiencia y la reflexión crítica.

4.2.1 Ley Federal de Educación

Como preámbulo a la expedición de la *Ley Federal de Educación*, llevada a cabo el 27 de Mayo de 1973, vale la pena recuperar algunas aportaciones que van prefigurando el marco de la reforma educativa. En este escenario, el titular de la SEP durante la administración 1970-1976, Víctor Bravo Ahuja hacía el señalamiento que para lograr una educación integral, ésta debería integrarse con base en los siguientes puntos:

1. *Centrarse en la problemática nacional, enmarcada en el ámbito internacional.*
2. *Debe llegar a toda la población, tanto el sistema escolarizado como el extraescolar.*
3. *El sistema escolar debe tener una estructura integral y ser permeable; todos los niveles deben estar articulados.*
4. *Promover una base cultural homogénea.*
5. *Los estudios deben articularse en grandes áreas que den flexibilidad y uniformidad.*
6. *Extender la educación a zonas marginadas.*
7. *Atender a la deserción escolar.*
8. *Los docentes deben recibir la misma formación básica que cualquier otra profesión (el principio de la licenciatura).*
9. *Aparte de la formación se debe ir creando una nueva pedagogía acorde a las metas y objetivos de enseñanza (actualización).⁴⁶*

Como se puede apreciar en los cambios que se sugieren, aparecen dos destinados al mejoramiento profesional de los maestros. El tema de la formación del docente, significada en términos de mejoramiento académico, comienza a ser una preocupación importante para operar los cambios necesarios.

En este sentido, el documento señala que en todos los países desarrollados se observa interés por elevar el nivel académico de los maestros y subraya: “La integración de la carrera magisterial al sistema viabiliza, además, las exigencias de la nueva pedagogía” (Bravo, 1970: 22). Por otro lado, afirma también que en todos los países estudiados se cuenta con un programa amplio y variado de

⁴⁶ Bravo Ahuja, Víctor (1970) **Proposición de una reforma educativa al sistema educativo nacional**, México SEP. En este material se localiza el proyecto de reforma que escribe el secretario de educación pública hacia 1970. El enfoque de la cuestión está dado desde un plano académico, sustentado en un estudio comparado de la educación en países del primer mundo.

cursos de superación académica y de actualización, donde aparece como requisito obligatorio dedicar cierto tiempo a estudios de capacitación.

Así pues, en el proyecto diseñado por el secretario de educación pública, aparece primero y con una buena dosis de importancia, una política magisterial básicamente enfocada a la formación inicial y continua de los maestros, localizada como estrategia para alcanzar los niveles de desarrollo deseados. Segundo, que la propuesta diseñada muestra con fuerza la incorporación tanto de la experiencia de otros países en la materia, como las recomendaciones de organismos internacionales. De esta manera, podemos señalar que en la política educativa nacional, se encuentran instaladas huellas no sólo de la historia nacional de la educación, sino también del sentido que buscan imprimir actores nacionales y agentes externos.

Para la SEP, el sistema educativo justifica su reforma por el contexto de cambio en que se encuentra inserto el país, provocado principalmente por la apertura e interacción con otros países. La respuesta a esa situación conflictiva consiste en reformar la organización, métodos, acciones y contenidos educativos. Además de lo técnicamente necesario, el cambio supone su legitimidad en una consulta nacional que sugiere que, si bien se tienen que hacer modificaciones, existe una serie de orientaciones que cuidar, entre las cuales destacan:

1. *Estar fundada en el diálogo, la participación y el consenso.*
2. *Ser integral, en cuanto que abarcara todos los niveles y formas de la educación, incluyendo especialmente la extraescolar.*
3. *Ser un proceso permanente, que ampliara y orientara el sistema educativo.*
4. *Ser guiada por principios congruentes con la "apertura democrática".*
5. *Centrarse en el maestro considerado "factor primordial de la educación", pero enfatizando el papel activo del alumno en el aprendizaje (Latapí, 1980: 66).*

En relación a esta última orientación, la *Ley Federal de Educación* es más precisa cuando señala en el Capítulo II Sistema Educativo Nacional, en el artículo 21 que: *El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo.*

Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento. Además, en el Capítulo V Derechos y Obligaciones en Materia Educativa, se enuncia en el artículo 50 que: El Estado otorgará: I Remuneración justa para que los educadores dispongan del tiempo necesario para la preparación de las clases que impartan y para su perfeccionamiento profesional.

El reconocimiento del maestro como figura central de la reforma continuó apareciendo en distintos discursos. En la ceremonia del 15 de mayo de 1975, el secretario de educación pública, señaló: “la Ley Federal de Educación a la que ya hicimos referencia, además de otras innovaciones concede una particular preeminencia en el maestro como guía y encauzador de los intereses del educando y reconoce la obligación del estado de proporcionar los medios para su continuo perfeccionamiento” (SEP, 1976), y agrega que con ese propósito se creó la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), con el objetivo de poner a su alcance renovados criterios pedagógicos, además de ofrecer recursos para su permanente superación académica, entre ellos, el asesoramiento sobre los nuevos programas escolares y el análisis de los libros de texto.

El papel del maestro como agente informativo cedía paso a un docente que guiaría al alumno para que éste lograra obtener la capacidad de aprender por sí mismo, bajo un proceso personal de exploración, descubrimiento y dominio de métodos. Si los contenidos educativos estaban orientados a la transformación de la sociedad al enfatizar la fraternidad, la solidaridad y la justicia, la tecnología educativa y los métodos debían facilitar la viabilidad del proceso educativo y hacerlo llegar a la población antes excluida de este servicio.

Como se puede apreciar, se destaca al maestro como elemento central de la reforma porque prácticamente la totalidad de las disposiciones que conforman una política educativa tienen que pasar por el salón de clases y en particular por la disposición del maestro y sin su aportación, el sistema de reglas no tiene oportunidad de ejecución.

4.2.2 “Educación para Todos”

En la misma tónica descrita anteriormente encontramos que en el *Plan Global de Desarrollo 1980-1982*, la política social estuvo encaminada a lograr que: “[...]los avances económicos se traduzcan en mejoras efectivas en la calidad de vida de los mexicanos, ya que se busca en última instancia, no el desarrollo de los objetivos materiales, sino el de las personas, en su dignidad individual y responsabilidad social” (*Plan Global de Desarrollo 1980-1982*, 1980: 330). Por esa razón, la política educativa se inspiró en gran parte en esos postulados, ya que se asignaba a la educación una orientación humanista⁴⁷ centrada en un concepto de desarrollo entendido como “desarrollo de las personas” y enfocado especialmente a buscar mayor equidad en la educación. Se afirmaba entonces:

Fuera de discusiones ideológicas, no se trata de que la organización social llegue a producir una igualdad absoluta entre todos los seres humanos. El debate se centra más bien en la manera de ofrecer a todos igualdad de oportunidades y de reducir las inevitables desigualdades a límites razonables, explicables por el propio sistema social y tolerables por él. (Para esta concepción) [...] el desarrollo es de las personas. Las cosas no dan calidad a la vida, si no se transforma quien las produce y las usa; las técnicas no mejoran la existencia, si quien las maneja no es dueño de su destino; el poder no hace mejores a los pueblos, si no se ejercita como servicio; lo decisivo es el mejoramiento humano; es el ser, no el tener. Por ello, ninguna nación podrá avanzar en su desarrollo más allá de donde llegue la educación (Solana, 1982: 10, 25,26).

En lo que se refiere a la formación de maestros, el *Plan Nacional de Educación* deploraba la escasa y deficiente preparación y la falta de vinculación con la realidad social y económica que el país estaba viviendo. Por ello, uno de los propósitos en este sentido fue el de:

⁴⁷ En esta orientación desempeñó un papel importante Fernando Solana Morales, Secretario de Educación Pública durante la segunda etapa de la administración 1976-1982, y quien habría de repetir en la tercera etapa de la administración 1988-1994.

Revisar e incrementar los programas dirigidos a formar y mejorar el personal docente y, para este objeto, reformar la estructura, los planes y los programas de la normal; dar ocasión a los maestros de actualizar sus conocimientos y, en fin, aplicar todos los medios que sirvieran para conseguir este fin, enriquecer la vida cultural, social y recreativa de las escuelas y de la propia comunidad con el estímulo a la creatividad, la formación cívica y la solidaridad y otros medios adecuados para lograr tal propósito; y vincular la educación a los objetivos nacionales y necesidades de desarrollo (Meneses, 1977: 14).

El plan señalaba pues las pretensiones de impulsar la formación y actualización de los docentes, sin embargo las acciones no pudieron desarrollarse bajo tales pretensiones ya que inesperadamente Porfirio Muñoz Ledo renunció a la SEP el 9 de Diciembre de 1977 y fue sustituido por Fernando Solana Morales quien no desechó el *Plan Nacional de Educación* totalmente aunque le hizo reformas al mismo estableciendo cinco grandes objetivos nacionales: elevar la educación normal; la mejora de los contenidos y métodos educativos; la capacitación y mejora profesional al magisterio en servicio; el desarrollo de materiales y tecnologías educativos y la evaluación del rendimiento escolar a la par del fomento de la investigación educativa.

En el rubro de la formación de maestros destaca la creación de la UPN, orientada inicialmente para formar a los maestros de educación básica. El hecho de su creación no implicó la desaparición de la DGMPM, al contrario, se presentó como una institución de educación superior destinada a la actualización de los maestros de educación básica. La UPN en sus inicios planteó la actualización permanente de los maestros en servicio, aunque en el transcurso de los años se fue enfocando a otras actividades, sigue siendo en la actualidad una de las instituciones que continuamente genera procesos de actualización de los maestros en servicio.

Posteriormente, para 1980 el panorama institucional y programático destinado a la formación inicial, actualización y superación del magisterio se presentó de diversas formas, por lo que la DGMPM se transformó en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM). Así, tanto ésta como las Direcciones Generales de Educación Preescolar, de Primaria, de Secundaria y de Normales; el Centro para el Estudio de Métodos y

Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE); el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) y los programas de superación profesional, dependientes de la SEP, impartían cursos, asistencia técnica permanente y actualización pedagógica. Además se responsabilizaron a las 31 Delegaciones Generales de la SEP en los estados y a la Dirección de Escuelas Primarias en el DF, las cuales:

Impartieron cursos de actualización para más de 240,000 maestros del área federal; 42,000 directores de escuelas y 2,400 supervisores de zona. Paralelamente se empezaron a establecer convenios con los gobiernos de los 31 estados de la república, con el fin de extender esas acciones a los supervisores, directores de escuelas y maestros estatales (Meneses, 1977: 104).

En fin, el programa “Educación para Todos” se dio en un contexto que parecía favorable, en el que las expectativas de la economía del país resultaban positivas, sin embargo, a pesar de que se logró avanzar considerablemente en algunas acciones tales como: capacitar al personal docente de preescolar y primaria para atender las zonas rurales del país, actualizar a los maestros de secundaria a través de cursos sabatinos y regularizar a través de cursos semiescolarizados a cerca de 2,000 maestros de primaria que no tenían título, al poco tiempo, el panorama económico nacional se modificó drásticamente, al grado de enfrentar una de las crisis económicas más severas de todos los tiempos, factor que trastocó los fines establecidos originariamente en este ambicioso proyecto.

4.2.3 “Hacer más con menos”

La década de los ochenta encontró al país sumido en la crisis más profunda de su historia reciente. Este desequilibrio no sólo se percibía con crudeza en el terreno económico, sino también de manera menos clara, pero no por ello menos grave, en la asociación que dicho fenómeno tenía con las transformaciones mundiales en el patrón tecnológico que apuntaban hacia una globalización de las economías, lo que implicaba la necesidad de establecer cambios profundos en los sistemas productivos y en las instituciones públicas y privadas.

Por ello, la administración federal 1982-1988 fue la encargada de dar una respuesta a esta situación y la ofrece tomando como base los postulados

provenientes del pensamiento neoliberal que acompaña a la nueva corriente de interdependencia económica mundial y que se caracteriza por reconocer al mercado como criterio regulador de las economías, con la consecuente reivindicación de sus valores: el individualismo, la calidad/utilidad (eficiencia) y la productividad.

Así, la educación adquirió una orientación economicista, favoreciendo la formación de recursos humanos que incidieran en la producción y aumento de la riqueza para lograr con ello el desarrollo social. De la misma manera se privilegiaron enunciados tales como: “aprender haciendo”, “enseñar produciendo” o “vincular la educación terminal con el sistema de producción de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios”, limitando el enfoque de una educación de corte humanista por uno centrado en la productividad cuantitativa, relacionada al ingreso-egreso y costo-egreso, dejando de lado el proceso educativo y adquiriendo relevancia la eficiencia de la organización educativa.

Los principales instrumentos de la política educativa, prescritos bajo la lógica modernizadora de minimizar costos y maximizar beneficios se plasmaron en el *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, bajo el rubro de *Educación, Cultura, Recreación y Deporte*. Revisando el diagnóstico, se advierte que: “No obstante los avances en el nivel de escolaridad de los maestros y los adelantos de la tecnología educativa, los programas de actualización y superación del magisterio son insuficientes y no coinciden con las aspiraciones de este sector” (*Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, 1983: 223).

Esta afirmación del gobierno federal fue utilizada en los argumentos para definir las líneas generales de acción, que tenían como propósito esencial promover el desarrollo integral del individuo y la sociedad mexicana. Para ello, era necesario fortalecer la calidad académica. De esta manera en el contexto de las nuevas políticas educativas nacionales, la formación, superación y actualización del magisterio fueron temas centrales de la agenda educativa nacional. Para ratificar esta afirmación, en dicho documento se precisó cómo se podría lograr la calidad académica.

La calidad académica se obtiene mediante la concurrencia de una variedad de factores. Entre ellos destaca la importancia de la actualización del maestro. Ello exige que su preparación y actualización sean del más alto nivel. El magisterio responderá a los niveles de profesionalización que demanda la situación actual, apoyándose en la permanente superación tanto de la formación magisterial como de la actividad docente en general (*Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, 1983: 229).

Las estrategias de actualización del maestro suponían que iban a estar sustentadas en las demandas de la situación actual del país. Esto significaría adecuar los contenidos de la actualización a las condiciones contemporáneas, tanto sociales, como económicas, políticas y culturales. La propuesta en sí, parecía ambiciosa en cuanto se pretendía contar con un maestro con el más amplio dominio de los contenidos educativos y con una diversidad de información actualizada. Nuevamente, en el mismo documento se reafirmó esta intención de la SEP: “Se realizarán programas de actualización y superación magisterial, apegados a las necesidades de los maestros en servicio y, en consecuencia, más vinculados con los requerimientos del proceso educativo” (*Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, 1983: 231).

Aquí se identifican dos cuestiones medulares en este planteamiento. Primero, que la actualización y superación magisterial tendría como base fundamental las necesidades de los maestros de educación básica y segundo, que deberían vincularse a los requerimientos del proceso educativo. Sin embargo, nunca se precisó a qué tipo de necesidades se refería el mencionado documento, ni mucho menos se realizó una consulta al magisterio para identificar cuáles eran esas necesidades.

Se dio por hecho que la SEP ya tenía referentes empíricos sobre las necesidades educativas de los maestros y tomó decisiones al respecto, considerando que sabía lo que realmente necesitaba dominar el magisterio para mejorar la práctica educativa. En consecuencia, tampoco precisó cuáles eran los requerimientos del proceso educativo, indispensables para que los maestros se actualizaran y superaran. Se dio por hecho en la política educativa de este sexenio, que los planificadores de las estrategias de profesionalización del magisterio, poseían la información necesaria para el diseño de dichas estrategias.

Sin embargo, este supuesto en la realidad no se pudo comprobar, incluso la realidad sobre la actualización del magisterio continuó en condiciones complicadas, ya que las estrategias instrumentadas no fueron las esperadas. Además, a la deficiencia en la planificación educativa habría que incluir que la situación de la economía nacional que vivió el país durante este sexenio, dificultaron en gran medida la aplicación de dichos programas. De esta forma, durante la administración 1982-1988, las estrategias institucionales para mejorar la práctica docente se limitaron a la declaración oficial de los documentos y quedaron plasmadas en el discurso oficial, como muchas más de las buenas intenciones para profesionalizar al magisterio de educación básica.

Hay que hacer notar que a partir de 1983 se había agudizado el proceso de deterioro y desatención de las escuelas normales. Exigencias relativas a la actualización se mezclaban con las demandas de establecer un “salario profesional” y con la idea de modificar el verticalismo del escalafón a favor de un sistema de “promoción horizontal”.

En resumen, las políticas tomadas, propiciaron la creación de instituciones y distribución de recursos que aunque por un lado apuntaban, como se ha dicho, a generar las condiciones para operar con eficiencia los cambios considerados urgentes para el desarrollo del país; por otro lado, su distribución respondía a una lógica política de orden corporativista, es decir, en cada una de ellas se cuidó mantener dispuesto el compromiso de la incorporación de maestros con la burocracia política del gobierno y mantener intacta la estructura de participación dentro del partido en el poder.

Podríamos decir que de 1970 a 1980 se configuran tres elementos en las formas de ejercicio político en la profesión: se endurece el ejercicio de control sindical (Vanguardia Revolucionaria), emerge una organización disidente en respuesta a la represión sindical y política, como es el caso de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), cuyas banderas eran: democracia sindical y aumento salarial y finalmente se empiezan a gestar cambios en las políticas de formación de los docentes (elevar los estudios de normal a nivel licenciatura) en el marco para la definición de la profesión y el control de la misma.

4.3 El contexto del estado de México

En la década de los setentas, el estado de México presentaba características muy especiales de desarrollo económico, que motivan en él un acelerado crecimiento demográfico y por ende, una desmesurada demanda de matrícula en sus escuelas. Por esta razón, el problema más grave a que se enfrentó el servicio educativo estatal fue el que representaba la atención de la población escolar no atendida, acumulada en los años anteriores y el tremendo crecimiento que registra a partir de esta década, tal como lo consigna la (CEH, 1974: 278):

En 1970, la población absoluta, la población en edad escolar y la matriculación de las escuelas primarias en el Estado de México, constituyeron un 8% de los totales observados a nivel nacional. Sostener ese porcentaje en el aspecto de la matriculación, representó para el gobierno del Estado un gran esfuerzo, ya que la población absoluta del país creció de 1960 a 1970 en un 41.1% y la Entidad lo hizo, en el mismo periodo, en un 102%. Comportamiento más extremo tuvo el crecimiento de la población en edad escolar, pues si a nivel nacional lo hizo en ese lapso en un 48%, a nivel estatal el ritmo fue de 145.7%, cifra por demás impresionante.

En estas condiciones, los lineamientos de la reforma educativa serían fielmente asumidos por la administración encabezada por Carlos Hank González (1969-1975), quien llegaría a la gubernatura del estado de México con un amplio apoyo del presidente de la república y con un alto grado de autonomía. En su plan de gobierno, en el aspecto educativo se contemplan las siguientes metas:

- a) *Sanear totalmente el sistema educativo.*
- b) *Organizar convenientemente la estructura administrativa de la educación pública, para conseguir los máximos rendimientos de los recursos humanos y materiales disponibles.*
- c) *Elevar el nivel académico y técnico del magisterio de todos los niveles, sin menoscabo de la mística profesional de la docencia.*
- d) *Planear la acción educativa del gobierno del Estado de manera sistemática, estableciendo la costumbre de realizar revisiones y evaluaciones periódicas.*⁴⁸

⁴⁸ Documentos elaborados por la *Comisión de Estudio y Planeación*, Toluca, México, 1969, p. 24. Dicha Comisión estaba integrada por los profesores: Domingo Monroy Medrano, Fernando Aguilar Vilchis, Agripín García Estrada, Sixto Noguez Estrada y Enrique Gómez Bravo, los cuales combinaban un conocimiento profundo de la realidad educativa estatal y de los intereses gremiales del magisterio y por lo mismo, estaban en condiciones de aportar los elementos indispensables para atacar la problemática educativa de la entidad.

De igual manera, fue necesario introducir importantes reformas al funcionamiento de las diversas dependencias de la Dirección de Educación Pública (DEP), que permitieran ampliar cualitativa y cuantitativamente su capacidad para atender los asuntos específicos que les correspondían y responder eficazmente a la inaplazable expansión del servicio educativo. En ese sentido, en el plan de trabajo de dicha dependencia se enumeran los primeros cuatro puntos que se refieren a la formación y profesionalización de los maestros:

1. *Preparación eficaz del magisterio para crear la mística profesional que lo convierta en el promotor social del desarrollo.*
2. *Realizar una labor permanente de orientación profesional y de superación técnica de los maestros de todos los niveles educativos para alcanzar, gradualmente, un mejoramiento cualitativo y cuantitativo de la educación pública.*
3. *Reestructurar el sistema de incentivos y de procedimientos escalafonarios, de manera que, salvaguardando los derechos adquiridos por las vías sindicales, se pueda conceder prioridad a la calificación académica, a la habilitación técnica y a la eficiencia en el trabajo, para el desempeño de los cargos directivos y de supervisión, en el Sistema Educativo del Estado.*
4. *Arraigir a los maestros en las comunidades en donde sirven para que se conviertan en factores determinantes del desarrollo de los pueblos, mediante el cumplimiento de funciones elementales y específicas de promoción, de gestión y de asesoría de los habitantes de la comunidad.*

Para esta administración, la escuela debía ser la “casa del pueblo”, un “centro de promoción cívica” y un vocero de las dependencias gubernamentales abocadas al bienestar colectivo. Los encargados de construir esa escuela serían los maestros, personajes centrales en la política educativa estatal, quienes debían “modelar mejores hombres, entusiastas, cumplidos, optimistas, respetuosos y respetados, fuertes en la adversidad y en el triunfo”. La prioridad de la política educativa de Carlos Hank González fue mejorar la primaria cualitativa y cuantitativamente. Le seguía en importancia y concordancia, la expansión y modernización de la enseñanza normal y la preparación de maestros.

Estas orientaciones de política educativa se tradujeron, por un lado, en un desmesurado crecimiento de las escuelas normales⁴⁹, y por el otro, en la implementación de una serie de jornadas de orientación sobre la anunciada reforma educativa.

4.3.1 La incorporación al magisterio. “*En el sur no había otra salida*”

En el marco de esta serie de recomendaciones descritas anteriormente y considerando el crecimiento del sistema educativo estatal, ello derivó, por un lado, en la necesidad constante de contratar maestros y abrir escuelas tanto en el medio rural como en el urbano y por el otro, elevar de 22 a 37 las zonas escolares de educación primaria para atender de una manera más efectiva los problemas que surgieran por ese incremento y aumentar a la vez los índices de eficacia. En este contexto se da el proceso de incorporación al magisterio de la maestra Melita:

En ese tiempo 1976, cuando yo inicié no había otra salida, otra alternativa aquí en Tejupilco más que ser maestro, quiérase o no por ahí nos fuimos, porque no había otra salida. Al principio como que se me dificultaba, porque yo entré a trabajar y a estudiar en el curso intensivo de la Escuela Normal, entonces los primeros años no sabía ni qué, ni cómo trabajar, me empecé a apoyar en los compañeros, cómo le hago aquí, cómo le hago acá. Después ya en la normal teníamos apoyos y ya me fui adaptando (E8M-MVCE180608).

Un caso similar fue el del maestro Pedro, que ante la negativa de su padre de seguirlo apoyando en sus estudios después de haber terminado la secundaria y gracias al apoyo de su cuñado quien lo fue motivando para “buscarle por otro lado” y abrazara la profesión del magisterio “ya que era una bonita carrera”. Este es su relato:

Yo comencé a trabajar en CONAFE durante dos años y gracias a ello tuve la oportunidad de estudiar la Preparatoria. Después dije, voy a entrarle a la Normal, al curso intensivo aquí en Tejupilco y así me fue gustando trabajar con los niños y pues vamos a seguirle aquí en el magisterio, el gusto me fue naciendo en el transcurso del trabajo (E9P-MVCE180608).

⁴⁹ En este periodo se fundan las siguientes escuelas normales: en 1971, Tejupilco; en 1973, Naucalpan, Ecatepec de Morelos, Cuautitlán Izcalli, Nezahualcóyotl y Coatepec Harinas; en 1974, Tenancingo, Sultepec, Valle de Bravo, Jilotepec, Zumpango, Coacalco, Teotihuacan, Nezahualcóyotl II y Santiago Tianguistenco; en 1975, Texcoco y San Felipe del Progreso.

Por lo que respecta al maestro Filogonio, encontramos por un lado, la influencia de la familia y por el otro, la gran motivación que despertó en él uno de sus maestros de la Normal, que gracias a la continua interacción tenida en su instancia en el internado fortalecieron su interés por enrolarse en el gremio magisterial. Esta es parte de su historia:

En mi familia ha existido una tradición por el magisterio, ya que por ejemplo tengo tres hermanos maestros, dos se desempeñan en el magisterio federal y uno trabaja en una Telesecundaria. Además, tengo dos sobrinos involucrados también en el magisterio que trabajan en Educación Especial en el Departamento de Capacitación Magisterial, dependiente del subsistema estatal del gobierno del estado de México. Además, debo reconocer que mi incorporación al magisterio fue gracias a la gran influencia que tuvo en mí el Profesor Oscar Condés, en aquel entonces catedrático de la Escuela Normal de Tejupilco. Resulta que cuando estaba en el Internado de la Normal, continuamente me invitaba a que lo acompañara por las tardes a la escuela primaria donde él trabajaba allá en Rincón de Aguirre, aquí en el municipio de Tejupilco, incluso, en algunas ocasiones me dejaba al frente de su grupo. Ese hecho también fue despertando en mí el interés por el magisterio (E10F-MVCE110608).

Una constante en las trayectorias profesionales de estos maestros que se incorporaron al magisterio en las décadas de los setentas y los ochentas, fue que después de haber pasado la incertidumbre de los primeros años de servicio cuando tenían que solicitar el trabajo al término de cada ciclo escolar, lograron especializarse en algunos de los grados y permanecieron por varios años en las comunidades. Un ejemplo ilustrativo de esto, nos lo comenta la maestra Melita:

Inicie a trabajar en 1975 como maestra interina en la comunidad de Las Anonas, cerca de Bejucos, municipio de Tejupilco. Como no tenía base, entonces el supervisor me decía: este año te vas a esta comunidad, no ponía resistencia porque yo quería estudiar y seguir trabajando, por eso no me importaba a donde me mandaran, con esa categoría laboral una estaba sujeta a que la movieran después de cada ciclo escolar. Por eso, al siguiente ciclo escolar 1976-77 me cambiaron a El Salitre, después me mandaron a San Lucas del Maíz, ahí me dieron la plaza de supernumeraria, en 1978-79 llegué a San José de la Laguna, ahí fue donde me dieron la plaza de pasante y en esa escuela fue donde me titulé y estuve once años, de ahí llegué aquí a Las Moras en 1990. Llevo dieciocho años trabajando con los primeros grados, primero y segundo (E8M-MVCE180608).

Otro caso representativo es el del maestro Pedro, que después de pasar por varias escuelas debido a su condición laboral de maestro interino al inicio de su

ejercicio profesional y ya con su plaza de base, llega a la comunidad, funda la escuela y se convierte en el primer director. Aprovecha la buena disposición y organización de la gente para hacer gestiones y lograr la construcción del edificio escolar. El haber sido gestor y factor de unidad en la comunidad y gracias a la responsabilidad con que desempeña su trabajo, le ha valido crear fuertes lazos de amistad y generar un ambiente de respeto y cooperación tanto con los padres de familia como con las autoridades municipales y educativas.

En mi caso yo estaba dispuesto a irme donde fuera, por eso he trabajado en varios lugares, el primer año estuve en la Escuela Primaria: "Lázaro Cárdenas" de Cuadrilla Vieja en el ciclo escolar: 1981-82 por el rumbo de Villa Victoria, después en 1982-83 me cambié a Los Remedios del mismo municipio de Villa Victoria y de ahí pedí mi cambio a la región sur del estado y me fui hasta Palo Gordo, hoy municipio de Luvianos, en el ciclo escolar 1983-84 obtuve la categoría de Profesor Estudiante, ahí estuve un año, después me vine a la comunidad de El Mamey en 1984-85 y ahí empecé a estudiar la Normal Elemental, estuve dos años hasta 1987 y llegue aquí a Las Moras el 4 de Octubre de 1987 donde me he mantenido, casi siempre he trabajado con 5º y 6º grados. Yo abrí aquí la escuela en la comunidad, fui el primer director, la gente ya estaba organizada, querían que llegara el maestro para empezar a hacer gestiones. Tengo buenas relación con los padres, amigos, jóvenes que los vi crecer y que ahora ya son papás, ya tienen sus hijos, a mi me han visto de una bonita forma, he visto crecer y evolucionar a la comunidad donde muchos padres de familia me piden sugerencias, vamos a hacer esto, quiero que me haga este documento, me tienen mucha confianza (E9P-MVCE180608).

El caso del maestro Filogonio es diferente, debido a que él es egresado del curso ordinario de la Escuela Normal de Tejupilco, por tanto la plaza se la asignaron de manera automática al egresar. Él también ha tenido un fuerte arraigo en la comunidad y además de desempeñar su labor docente se ha caracterizado por hacer gestiones que redunden en un beneficio para la población.

En el magisterio empecé laborando en el ciclo escolar 1987-88, al término de la Normal me asignaron plaza en la Escuela Primaria: "16 de Septiembre" en la comunidad de Ejido de Trancas, municipio de Temascaltepec. En esta escuela estuve trabajando durante dos años, por cierto en el último ciclo escolar me asignaron la responsabilidad de la dirección de la escuela. Después, en 1989 obtuve mi cambio a la Escuela Primaria: "16 de Septiembre" de la comunidad de Pueblo Nuevo, en el mismo municipio de Temascaltepec. En esta escuela estuve poco tiempo, porque ese mismo año, es decir en 1989, me cambié a la Escuela Primaria: "Sor Juana Inés de la Cruz" que se encuentra ubicada en la comunidad de San Francisco de Ixtapan, municipio de Tejupilco (E10F-MVCE110608).

La incorporación de estos maestros al magisterio se da en un contexto donde el gobierno contaba con suficientes recursos económicos para que el sistema educativo se expandiera al compás del aceleradísimo ritmo del crecimiento poblacional. Tal es el hecho de que en este periodo se regularizara la situación de mil quinientos profesores interinos y el ascenso de los sueldos llegara a alcanzar 171%.⁵⁰

El increíble aumento en el número de escuelas, maestros y plazas, significó un gran esfuerzo gubernamental que resulta innegable, pero los sueldos de los maestros fueron decayendo. Durante el sexenio de Jorge Jiménez Cantú (1975-1981), las buenas relaciones entre éste último y los industriales permitieron que el gobierno estatal tuviera recursos para sostener el gigantesco sistema escolar, pero el alza de salarios a los maestros en 1978 no fue suficiente para restablecer su empobrecido nivel de vida.

Los informes de gobierno durante este periodo muestran un gran optimismo en cuanto a la atención y a los índices de eficiencia y aprovechamiento en cada nivel; no obstante, ello parece exagerado si consideramos los efectos perversos de las reformas en la educación normal y del proceso de desconcentración que se toparán, por diferentes circunstancias, con el movimiento magisterial disidente y el SNTE.

4.3.2 La responsabilidad de formar a los maestros. “Asistir al Seminario para no perder la plaza”

La infraestructura educativa de la región sur del estado de México y concretamente del municipio de Tejupilco en la década de los setentas se caracterizaba por la escasez de escuelas y de maestros, pues los pocos que egresaban de las escuelas normales de Toluca⁵¹ y del ICMEM, no se animaban a trabajar por esta región y frente a la insuficiencia de instituciones y maestros se sumaba la amplia demanda de la población que quería seguir estudiando. En esa

⁵⁰ Véanse todas las síntesis de los Informes de Gobierno de Jorge Jiménez Cantú.

⁵¹ En 1970 existían en el estado de México solamente cinco Escuelas Normales dependientes del subsistema estatal: la denominada Escuela Normal para Señoritas fundada en 1882; la Escuela Normal del Estado fundada en 1959, éstas ubicadas en la ciudad de Toluca. Es hasta 1960 cuando se crean las Escuelas Normales de Tlalnepantla y Atlacomulco y en 1962 la Escuela Normal de Chalco.

época, la cabecera municipal de Tejupilco contaba solamente con una institución de educación preescolar, dos escuelas primarias: la “Leona Vicario” y la “México 68” y una escuela secundaria por cooperación, la “Cristóbal Hidalgo”.

Además, la profesionalización del magisterio en ese tiempo era incipiente, ya que la gran mayoría no tenía estudios normalistas, la necesidad hacía que fuesen maestros con sólo la primaria y en algunos casos con estudios de secundaria. Otros, ayudados de sus sueldos acudían a la ciudad de Toluca a los cursos intensivos ofrecidos, bien por el IFCM o por el ICMEM.

Este contexto fue propicio para el fuerte impulso que recibió la educación normal en la administración de Carlos Hank González, al crearse escuelas de este tipo en varias regiones de la entidad, con el propósito de que los egresados permanecieran en las zonas aledañas a la región y así aumentar las posibilidades de arraigo. De 9 escuelas normales que había en 1969 se llegó, en 1975, a 21.⁵²

Tejupilco reunía las condiciones necesarias para albergar una institución de esta naturaleza: capacidad para recibir una población estudiantil regional y absorberla en alojamiento y alimentación. Contaba con instalaciones que aunque precarias, daban la posibilidad del inicio. Se tenía además una infraestructura de comunicación creciendo rápidamente, así como la posibilidad de ofrecer lo indispensable en recursos humanos, administrativos y materiales.

De esa manera es como el 23 de agosto de 1971 se crea oficialmente la Escuela Normal de Tejupilco con un grupo de 37 alumnos del curso ordinario. En octubre del mismo año se logra establecer la Agencia No. 1 del ICMEM para ofrecer el curso intensivo para maestros en servicio, los cuales deberían cubrir para su inscripción los siguientes requisitos: Certificado de estudios de educación media básica, Nombramiento de profesor interino vigente por un año y contar con un año mínimo de experiencia en la docencia. Posteriormente, en 1977 se establece la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, en el municipio de Tlatalaya, también al sur del estado de México.

⁵² Sexto Informe de Gobierno. Carlos Hank González. 5 de Septiembre de 1976.

Ambas instituciones a partir de la década de los setentas se habrían de convertir en el semillero de profesores que atenderían la creciente demanda del servicio de educación primaria en esta región sur del estado de México (Anexos 6 y 7).

De manera paralela al proceso de formación del magisterio en las escuelas normales de la región, en este periodo se inician una serie de jornadas de trabajo cuyo propósito era actualizar a los maestros en servicio sobre la anunciada reforma educativa y una de las primeras actividades fue la organización en Tenancingo, estado de México, del “*Primer Seminario de Superación Pedagógica a nivel de Supervisores*” en el que participaron maestros estatales y federales. Los trabajos del seminario se dirigieron especialmente hacia el planteamiento de los problemas de la enseñanza de las matemáticas y el lenguaje, cuestiones que preocupaban profundamente al magisterio y que constituían los aspectos esenciales de la reforma educativa enunciada a nivel nacional.

Por otro lado, al Departamento de Control Técnico se le encomendó la tarea de preparar a maestros que servirían como multiplicadores para dar a conocer en las llamadas Jornadas de Orientación sobre la Reforma Educativa, los nuevos planes de estudio y el uso de los libros de texto, así como orientar a los maestros en la aplicación de los métodos ecléctico, global de análisis estructural para la escritura y la lectura y la introducción de los conceptos de la matemática moderna.

Precisamente una de las actividades encaminadas a la actualización de los maestros de educación primaria en el área de matemáticas, fue la realización en la ciudad de Toluca en el mes de febrero de 1978 del “*Primer Congreso Internacional y Quinto Nacional de Profesores de Matemáticas*”, donde 13 conferencistas extranjeros y 39 nacionales participaron en la discusión y presentación de diferentes modelos didácticos. En la ceremonia inaugural el secretario de educación pública Fernando Solana Morales, definió ante los 1,500 asistentes de diferentes estados del país, la posición de la SEP:

Si la matemática es en sí misma una ciencia fundamental, la enseñanza de las matemáticas, por sí es y debe ser una ciencia especial del más alto rango. A través de las palabras y el número nos comunicamos. Con ellos pensamos, transmitimos la cultura de generación en generación, conformamos los modelos conceptuales que nos permiten aprender la realidad y aprender de los maestros, de ahí la gran preocupación que ustedes han confrontado, seguramente desde que por vocación eligieron la tarea del magisterio, la tarea de enseñar precisamente matemáticas... (DEP, 1978: 26)).

Según lo señalado por los maestros asistentes de Tejupilco, este Congreso les permitió echar un vistazo general a los problemas educativos en otras partes del mundo, así como intercambiar conocimientos y experiencias que serían de gran utilidad cuando se encuentren laborando al interior de sus aulas de clase. A propósito de uno de los Seminarios donde la asesoría giró en torno a la enseñanza de las matemáticas, la maestra Melita nos comparte su experiencia:

En este Seminario no informaban cómo debía ser la planeación, ésta la hacíamos como Dios nos dio a entender. Más bien la asesoría era de cómo sacar el grupo adelante, se abordaban temas sobre cómo trabajar las matemáticas con los niños, yo recuerdo que había un maestro que manejaba muy bien las matemáticas y ése nos impartía el seminario, recuerdo que nos daba la asesoría sobre 5º y 6º grado que era lo más difícil. Eran contenidos de asignaturas más que nada, no eran cuestiones de planeación, eran los temas que se nos dificultaba trabajar con los niños y eran el supervisor y los directores los responsables (E8M-MVCE180608).

Otro de los Seminarios que los maestros recuerdan es el realizado en agosto de 1978 en Tejupilco, dado que en él se concentraron maestros de los municipios de Amatepec, Tlatlaya, San Simón de Guerrero, Temascaltepec y lógicamente de Tejupilco durante tres días. Este se denominó: "*Seminario-Taller para la enseñanza multigrado en las escuelas rurales*", y los objetivos particulares que se perseguían eran los siguientes:

1. *Al finalizar la instrucción, los maestros podrán aplicar los fundamentos de la técnica de Guiones Didácticos con un 95% de eficacia para su manejo en sus escuelas rurales.*
2. *Al término de la instrucción, los maestros estarán capacitados para elaborar diferentes tipos de Guiones Didácticos sin error.*
3. *Al finalizar el trabajo, los maestros aplicarán correctamente Guiones Didácticos a un grupo determinado.*

4. *Al término de la instrucción, el maestro aplicará la evaluación adecuada al trabajo realizado con Guiones Didácticos en un 95% de eficiencia.*⁵³

Sobre la manera en que se desarrollaban ese tipo de jornadas, recuperamos nuevamente la experiencia de la maestra Melita quien señala que en esa época había una gran preocupación por la seguridad laboral, por lo que tenían que echarle muchas ganas con el grupo para sacar buenos resultados, porque luego el supervisor decía: “No, usted maestro no me respondió, así que no tiene plaza”. Entonces, echarle ganas significaba sacar los grupos adelante, que tuvieran buen promedio, que los niños supieran leer. Recuerda que a ella le sirvió mucho participar en estas actividades, como lo hace sentir en este testimonio:

Nos reuníamos en la Escuela Primaria: “Leona Vicario” de la cabecera municipal de Tejupilco, que era la escuela más grande y ahí llegaban todos los maestros de las demás escuelas, estaríamos hablando de 50 a 60 maestros que ahí nos concentrábamos, en aquel tiempo no había tantas escuelas. Estas jornadas eran al inicio del ciclo escolar, en agosto, toda una semana, nos organizaban como el TGA que tenemos ahora, pero ya no había cada mes como hay ahora, era todo al inicio del ciclo escolar, era por zona escolar y ésta comprendía todo el municipio, Tejupilco era la número once y el supervisor era el maestro Arnulfo Arce Rebollar (E8M-MVCE180608).

Otra estrategia implementada para la formación de los maestros en servicio fue el establecimiento de Escuelas de Demostración Pedagógica que servirían como modelo, en la cual, la idea era que todos los maestros participaran en la solución de los problemas y el director cambiara su antigua y limitada función de administrador por la de coordinador. Posteriormente, las experiencias logradas se darían a conocer para su adopción en los demás planteles escolares a través de los Centros de Cooperación y Superación Pedagógica que se realizarían periódicamente en cada una de las zonas escolares.

Mención aparte, fue la realización en febrero de 1979 en la ciudad de Toluca, de la *2ª. Reunión Estatal de Análisis Educativo*, organizada por la Dirección de Educación Pública, dependiente del Gobierno del Estado de México. En este

⁵³ Dichos objetivos se encontraban plasmados en el material impreso entregado a los maestros el primer día de actividades. “**Seminario-Taller para la Enseñanza Multigrado en las Escuelas Rurales**”, Gobierno del Estado de México, Dirección de Educación Pública, Plan Integral para el Mejoramiento de la Educación Primaria, Toluca, México, Agosto de 1978.

evento asistieron 406 maestros de las distintas zonas escolares del estado, los cuales presentaron y discutieron 1,118 ponencias en siete mesas de trabajo: Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Media Básica, Educación Tecnológica, Educación Superior, Alfabetización y Educación Extraescolar y Educación para la Salud. En el rubro de la formación de maestros en el nivel de educación primaria, podemos desprender las siguientes recomendaciones:

- a) *Que los maestros más eficientes del primer grado de las diferentes zonas escolares, aporten sus experiencias para la adaptación del método global de análisis estructural, a todos los grados escolares.*
- b) *Que se capacite y se dé información técnica sobre evaluación; que se exhorte a los maestros a utilizar recursos didácticos ya que su manejo ha sido incipiente.*
- c) *Que se elabore un libro de texto para el primer grado, para afirmar el progreso del método global de análisis estructural; que se proporcionen orientaciones técnicas pedagógicas para que los maestros puedan adaptar las diferentes técnicas grupales a todos los grados de la escuela primaria⁵⁴*

En relación a esto, le damos la palabra a la maestra Melita quien nos comparte su testimonio cuando trabajaba el método global de análisis estructural con el primer grado y tuvo que asistir al Seminario al inicio del ciclo escolar:

Recuerdo que el método global de análisis estructural era el que estaba vigente en esa época y era el supervisor escolar el encargado de dar la asesoría en el seminario y lo apoyaban algunos directores e incluso algunos docentes, los que sabían más (E8M-MVCE180608).

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos y de acuerdo al sentir de varios maestros, los cursos que se impartieron fueron demasiado breves para lograr una verdadera actualización y sobre todo para modificar las actitudes y lograr una aceptación real de la nueva concepción del aprendizaje.

En la década de los ochentas siguió estando presente la preocupación por actualizar a los maestros en servicio, razón por la cual se crea el Centro Coordinador de Educación Continua para el Magisterio del Estado de México (CCECMEM) cuyas primeras actividades se orientaron a buscar la coordinación

⁵⁴ Comisión Permanente de Evaluación Institucional, Boletín No. 1, “**Ecos de la II Reunión Estatal de Análisis Educativo**”, Dirección de Educación Pública del Estado de México, Departamento de Educación Superior, Junio de 1979.

con las escuelas normales del estado de México y propiciar el intercambio académico entre las mismas, promoviendo cursos, conferencias, mesas redondas, presentación y publicación de libros, encuentros, etc.

4.3.3 El Centro Coordinador de Educación Continua para el Magisterio del Estado de México (CCECMEM)

En el estado de México, por acuerdo del ejecutivo de la entidad se crea en 1986 el CCECMEM, como una acción fundamental y complementaria a la tarea de reestructuración del sistema formador de docentes. A partir de la creación del CCECMEM, se inicia una estrategia de actualización que se conforma con varios programas a desarrollar: Formación de Coordinadores de Educación Continua, y los Centros para el Mejoramiento de la Enseñanza y el Currículum (CMEC), que en su momento tuvieron gran impacto y que permitieron atender las actividades de actualización demandadas.

Para los fines del presente trabajo, interesa revisar el programa: Formación de Coordinadores de Educación Continua para las áreas de Ciencias Naturales y Lectoescritura, que inicia en 1987 y fue el eje rector de las tareas iniciales del CCECMEM. Posteriormente, este programa continuó en 1988 con las áreas de Matemáticas y Ciencias Sociales.

El programa se dividió en dos fases: la primera, de formación sistemática a lo largo de treinta y siete sesiones sabatinas, cuya intención fue proporcionar a los docentes los elementos mínimos para el análisis de la práctica y la formación docente, a partir de su problematización y reflexión teórica. La segunda fase consistió en difundir propuestas de trabajo, tomando en cuenta las expectativas de los maestros de la región de influencia. Además, en esta fase se inicia el trabajo al interior de las escuelas primarias, el cual consistía en la puesta en marcha de talleres o cursos que permitieran el análisis y retroalimentación de temáticas que desarrollaban en su labor cotidiana.

El programa se complementaba con la edición de diversos materiales que se hacían llegar a las escuelas a través de la supervisión escolar, entre éstos podemos enumerar los siguientes:

Documentos Informativos:

- *Proyecto Escolar.*
- *¿Qué es un Consejo Editorial?*
- *La Dirección Escolar y el desarrollo del Proyecto Escolar.*
- *¿Qué es un Diplomado?*
- *El Proyecto Escolar y la Gestión Académica.*

Revista:

- *Foro de Educación Continua.*

Cuadernos de Educación Continua:

- *La Gestión Escolar y el Trabajo Grupal.*
- *Acerca de la Numeración. Reflexiones y Propuestas.*
- *Investigación Educativa. Una estrategia constructivista.*
- *Propuestas Didácticas para los profesores de escuelas primarias.*

Cuadernos Didácticos:

- *Ecología desde la escuela.*

Vale la pena destacar el apoyo académico que brindó el CCECMEM a los equipos de trabajo de los CMEC, creados a principios de la década de los noventa, los cuales abrieron la posibilidad de instalar de manera sistemática un programa de formación continua para los docentes de educación básica, con una organización de carácter regional, tendientes a consolidar gradualmente procesos de formación continua. Estos centros estuvieron pensados con un carácter netamente académico que ampliara las opciones de educación no formal para el magisterio en servicio y se constituyeron coyunturalmente en una opción para la instrumentación del PME.

Se partía de la idea de que la actualización representaba un problema complejo, amplio y heterogéneo que requería de acciones diversas, ya que las necesidades de formación revelaban un magisterio que se desempeñaba en distintos niveles y que había egresado de cuando menos de cuatro planes de estudio de las escuelas normales, lo cual obligaba a pensar en la necesidad de estimular proyectos para lograr la regionalización de los trabajos de actualización y a pensar en la implementación de programas que tiendan a la autoformación. Si a esto agregamos la escasa tradición de sectores amplios del magisterio en torno a la actividad de actualización, la tarea se volvía más difícil aún, ya que se requería

sensibilidad y aprendizaje, un aprendizaje en donde el maestro encuentre el sentido de la actualización, es decir la necesidad de su propia formación.

Por ello, los CMEC, pretendían ser espacios donde el maestro recuperara su práctica, en procesos colectivos de análisis y reflexión, donde juntos construyeran nuevos conocimientos, que les permitieran enfrentar cada vez más y mejor sus problemas, identificaran la trascendencia de la tarea de educar, además de estimular su autoformación y desarrollar un perfil de trabajador intelectual que piensa su trabajo con la idea de reorientarlo.

4.4 Hacia una identidad normalista

Los maestros que se incorporaron al magisterio y se formaron en el marco de la Reforma Educativa de 1973, tienen ideas que ya no coinciden con ese imaginario redentor del maestro-apóstol de las décadas de los cuarentas y cincuentas que vivía solamente para la escuela, más bien presentan concepciones con ciertos rasgos pedagógicos producto de su formación inicial en la Escuela Normal de Tejupilco, como de los espacios de actualización en los que participaban.

El hecho de que el énfasis en esa época estuviera puesto en las “prácticas”, confirman la idea de que lo sustancial en los procesos educativos era la sistematización y el control, es decir, lo que importaba no eran los soportes teóricos, sino los mecanismos por los cuales se garantizaba la efectividad de las acciones pedagógicas, puesto que las acciones desarrolladas al interior de los cursos intensivos de la Normal Elemental como en las sesiones tenidas en el Seminario se caracterizaba por dar mayor importancia a los aspectos didácticos.

La organización de la enseñanza-aprendizaje estaba basada en la corriente pedagógica de aquella época conocida como Tecnología Educativa. El maestro Filogonio afirma que esta orientación fue asumida plenamente por ellos y pone como ejemplo la manera de elaborar exámenes “con claridad”:

Recuerdo que la tecnología educativa en ese momento se dio, no sé si porque éramos pocos pero se dio, la asumimos plenamente, sí, porque nos enseñaron a hacer los exámenes, cómo se redactan y todo con comprensión y todos esos conceptos que debe llevar la evaluación que debe ser clara, precisa, que no se enredara tanto al alumno en un examen sino que se le preguntara claro (E10F-MVCE110608).

Analizando algunos de los materiales que se trabajaban al interior de los Seminarios se puede inferir, que el modelo pedagógico de la Tecnología Educativa estaba centrado en las adquisiciones, pues reducía la noción de formación a la de aprendizaje. Un ejemplo de ello son los objetivos específicos a lograr en la sesión donde la temática se centraba en la elaboración de Guiones Didácticos:

- 1) *Al término de la unidad, los maestros expresarán por escrito las características de la educación individualizada, socializada y personalizada sin error.*
- 2) *Al final de la instrucción, los maestros expresarán por escrito los fundamentos de la técnica de Guiones Didácticos correctamente.*
- 3) *Al finalizar la unidad, los maestros escribirán sin error la función que cumplen los Guiones Didácticos en la escuela primaria.*
- 4) *Al término de la instrucción, los maestros podrán elaborar objetivos específicos sin error, considerando el verbo en términos de conducta, las condiciones y el nivel de eficiencia, aplicándolos en la elaboración de Guiones Didácticos.*
- 5) *Al finalizar la instrucción, los maestros manejarán correctamente el programa por áreas, unidades, objetivos y actividades, en la elaboración de Guiones Didácticos.*
- 6) *Al concluir la instrucción, el maestro será capaz de manejar eficazmente los programas, guías didácticas y libros del alumno en la elaboración de Guiones Didácticos.*
- 7) *Los maestros seleccionarán de entre los Guiones Didácticos elaborados, cuatro para ser aplicados en la práctica.*
- 8) *Al término de la instrucción, los maestros serán capaces de realizar una evaluación continua a base de escalas estimativas que le servirán para tomar decisiones en la recuperación del grupo.⁵⁵*

Inmerso en esta dinámica, al maestro se le capacitaba para formular objetivos de enseñanza-aprendizaje lo que llegó a convertirse muchas veces en actividad única y a extremos de caricatura donde los profesores elegían un verbo que

⁵⁵ Gobierno del Estado de México, Dirección de Educación Pública, Plan Integral para el Mejoramiento de la Educación Primaria, “**Seminario-Taller para la Enseñanza Multigrado en las Escuelas Rurales**” Toluca, México, Agosto de 1978.

describía una conducta de una lista de opciones y lo ligaban a una porción o retazo de contenido que bien podía ser el que se tomaba del índice temático de un texto. A propósito de este tipo de orientaciones y la manera como las transmitían en el Seminario, la maestra Melita nos comparte sus experiencias:

[...]nada más el maestro que estaba al frente era casi el que nos imponía lo que teníamos que hacer, ahí no había participación en ese tiempo, los maestros eran más pasivos, lo que les decían lo aceptaban (E8M-MVCE180608).

En fin, podemos decir que a raíz de la asistencia de los maestros tanto a la Escuela Normal de Tejupilco como a los Seminarios de principio de ciclo escolar, se empieza a conformar una identidad magisterial normalista, en la que se pone de manifiesto una serie de pertenencias e implicaciones de los sujetos con la institución y el currículum, donde el saber se produce con base a los contenidos explícitos de una pedagogía normativa, de una pedagogía instrumentalizada de inmediatez para guiar el hacer práctico, alejada de una concepción de formación más amplia.

Sin duda, estos espacios, como los CMEC fueron los antecedentes inmediatos de los Centros de Maestros (C de M), que habrían de convertirse en una instancia de apoyo importante para la instrumentación del PME de manera general y del PRONAP de manera particular, de los cuales nos ocuparemos con mayor amplitud en la segunda parte del trabajo.

SEGUNDA PARTE

LAS POLÍTICAS DE ACTUALIZACIÓN Y SU RESONANCIA EN LA REGIÓN

CAPÍTULO V

LA REFORMA DE 1993. LA ACTUALIZACIÓN, CONDICIÓN BÁSICA DE LA MODERNIZACIÓN

En este capítulo se abordan los orígenes del PRONAP, a partir de la revisión del PME, el cual se cristaliza en el ANMEB y en la *Ley General de Educación* (LGE), en donde uno de los aspectos que tuvieron mayor impacto fue la revaloración de la función magisterial, en la vertiente de la actualización y superación del magisterio en servicio. Por ello, resulta imprescindible historizar dicho programa a partir de revisar el papel que desempeñaron ciertos actores sociales, que por el lugar que ocupan en el ámbito internacional y nacional, las funciones que se les atribuyen y los intereses que comparten en un momento y lugar determinados, tienen la capacidad o fuerza para actuar en los procesos económicos, sociales o educativos, cambiar su dirección o reforzarlos. De igual manera, se revisa el modelo de formación del PRONAP en el proceso de actualización, su impacto en el contexto del estado de México y de manera particular en el ámbito de la región sur, a partir de recuperar las trayectorias profesionales de tres maestros: Hermelinda, Jesús y Donaldo.

5.1 Apunte metodológico

Para dar cuenta de los procesos de actualización derivados de la reforma de 1993, se trabajan tres trayectorias profesionales de maestros cuya formación se da al interior de la Escuela Normal de Tejupilco, cursando la licenciatura en educación primaria durante la década de los noventa, periodo en el que se implementa el PRONAP, razón por la cual su incorporación al magisterio y su posterior actualización coincide con la puesta en marcha de los componentes del citado programa. Además, estos tres maestros tuvieron un papel protagónico en las sesiones del TGA de la zona escolar objeto de estudio.

La maestra **Hermelinda Albíter**, procede de una familia de Tejupilco de escasos recursos, que pese a estas limitaciones y ante la negativa del padre de que sus hijas estudiaran, contó con el apoyo de su señora madre que siempre estuvo interesada en que todos sus hijos se superaran, por ello, logró terminar la

educación primaria, la secundaria y la preparatoria. Ella quería seguir estudiando Sociología, en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) en la ciudad de Toluca, pero al no contar con los suficientes recursos optó por estudiar la Normal. Desde esa época, la maestra Hermelinda como ella misma lo reconoce, empezó a forjar su carácter y a no rendirse ante las adversidades.

Ella recuerda así este hecho: “Yo no estuve todo el tiempo en la misma secundaria, primero estuve en la secundaria del estado, la “Cristóbal Hidalgo” y después estuve en una secundaria técnica. El cambio se dio porque yo dejé un año sin estudiar debido a que mi papá creía que las mujeres no debíamos estudiar, así que cuando mi mamá volvió a convencer a mi papá, yo decidí o no lo recuerdo, pero yo me cambié a la Escuela Secundaria Técnica No. 8 y ahí termine. En esta época recuerdo con gran cariño y afecto a mi maestro de matemáticas porque era muy organizado y sintético”.⁵⁶

Al recordar esos tiempos, ve como un hecho positivo que algunos miembros de la familia se hayan decidido a estudiar: “[...]tengo dos hermanas que no estudiaron y una hermana menor que estudió la universidad y lo que sí comentamos, es que es positivo que algunas hayamos estudiado y lo que hemos ido logrando, porque así nos podemos apoyar unas a otras”.⁵⁷

El maestro **Jesús Jaimes**, es originario de una de las familias más añejas de Tejupilco y al igual que la maestra Hermelinda, después de haber cursado su educación primaria en la escuela “Leona Vicario”, la secundaria en la Técnica No.8 y la preparatoria en la Anexa a la Normal en su tierra natal, quería seguir estudiando Bellas Artes en la ciudad de Toluca, pero al no contar con el apoyo, ni con los recursos económicos suficientes y como él mismo lo reconoce: “[...]me coartaron la oportunidad de estudiar otra cosa, no se me dio la oportunidad y como era la única forma de que yo sobresaliera en el estudio decidí quedarme aquí en la Normal”.⁵⁸

⁵⁶ Entrevista realizada a la Profesora Hermelinda Albíter Arce. Tejupilco, México. 24 de Abril de 2008.

⁵⁷ *Ibíd.*

⁵⁸ Entrevista realizada al Profesor Jesús Jaimes López. Tejupilco, México. 5 de Marzo de 2008.

El maestro reconoce que en su época de estudiante de la Normal era algo especial, “puro relajo”. Nos comparte sus vivencias: “Todos los de mi generación fuimos iguales, no puedo hacer excepción de algunos, porque en aquel entonces el grupo en el que yo estudié fue especial, claro que yo me pasaba de especial con dos o tres compañeros, éramos un grupo etiquetado como problemático, de hecho de los que egresamos somos pocos los que estamos ejerciendo en el magisterio, son contados, el resto se fue a Estados Unidos, otros andan por ahí dedicándose a un oficio, pero no son profesionistas, entonces, por ese lado sí a lo mejor estoy etiquetado como una persona muy relajista, pero igual, por los caminos que uno va pasando pues lo van haciendo cambiar, lo van haciendo madurar”.⁵⁹

Sin embargo, acepta que con el paso del tiempo ha cambiado su forma de ser: “Aplico el dicho de que no somos monedita de oro, puede ser que para muchas personas yo sea el puro relajo, que no tomo las cosas con seriedad, pero todos tenemos cambios en nuestra vida, para bien o para mal, pudiéramos decir que a estas alturas de mi vida he madurado, ya pienso las cosas dos veces, tomo las cosas con más responsabilidad, yo creo que influyó el hecho de haberme casado, el tener a mis tres hijos, el Jesús soltero era más relajo”.⁶⁰

Por su parte, el maestro **Donald Enciso** procede de una familia originaria de Tlacocustlan, municipio de Tlatlaya en el sur del estado de México. Cuenta que en un principio sus padres se fueron a vivir a Ciudad Netzahualcóyotl y allí nació. Su educación preescolar y hasta el 2º grado de primaria la cursa en ese lugar, el 3º grado lo estudia en Naucalpan. Posteriormente la familia emigra a Tejupilco y ahí es donde concluye la primaria, la secundaria y la preparatoria, todas estas instituciones anexas a la Escuela Normal de Tejupilco y finalmente se inscribe en la Licenciatura en Educación Primaria en la misma institución.

Con orgullo, señala: “Soy de la generación 1997-2001 del curso ordinario, es decir, con este ciclo escolar estoy cumpliendo siete años de servicio. Me casé ya trabajando en el magisterio, ya teniendo la seguridad laboral y tratando siempre

⁵⁹ *Ibíd.*

⁶⁰ *Ibíd.*

de pensar de una forma madura. Mi esposa para variar también es profesora y trabajamos en la misma zona escolar”.⁶¹

El denominador común de las trayectorias de estos tres maestros es que provienen de familias de escasos recursos, lo cual les impide estudiar una carrera universitaria, Sociología en el caso de la maestra Hermelinda y Bellas Artes en el caso de Jesús, por tanto, el incorporarse al magisterio fue su segunda opción.

Nuevamente aparece la cuestión de género en el caso de la maestra Hermelinda, ya que su condición de mujer al igual que sus hermanas, se convertía en un obstáculo para seguir estudiando, afortunadamente contaron con el apoyo de la madre para seguir adelante. Sin lugar a dudas este hecho como ella misma lo reconoce vino a fortalecer su carácter.

5.2 La Reforma de 1993

A diferencia de las experiencias anteriores, lo que caracteriza la reforma de 1993, es la puesta en marcha de todo un Programa para la Modernización Educativa. Además, las acciones de la administración 1988-1994 de Carlos Salinas de Gortari se distinguieron por un intento expreso de cambiar el rumbo de las políticas públicas en diversos aspectos. Uno de ellos fue el educativo, en el que además fue visible la continuidad durante las siguientes administraciones.

En este modelo, se pueden identificar tres planos de transformaciones: “[...]el de la inserción de la educación en las nuevas coordenadas políticas, económicas y sociales dictadas por la modernidad; el de la relación de los planteles escolares con sus comunidades inmediatas y el plano pedagógico propiamente” (Latapí, 1996:118). Para los fines del presente trabajo, interesa revisar el primero, sobre todo porque:

⁶¹ Entrevista realizada al Profesor Donaldo Enciso Herculano. Tejupilco, México. 17 de Junio de 2008.

[...]es obvio que las grandes medidas modernizadoras impulsadas por el salinismo afectan profundamente las funciones de la educación: El adelgazamiento del Estado, las políticas sociales tan enfatizadas del “combate a la pobreza”, acciones compensatorias y asistenciales, etc.), el énfasis en los valores de eficiencia y competitividad y la vinculación más estrecha de la enseñanza con el mundo productivo, modifican profundamente el sentido de la educación pública y popular que el Estado mexicano había impulsado en las últimas seis décadas. El esquema global de la modernización salinista trastoca las coordinadas políticas y económicas en las que se desarrolla la educación y, con ello, su sentido social, sus actores y sus destinatarios (Latapí, 1996: 119).

Por ello, las orientaciones de la administración en el ámbito educativo se estipulan en el PME, donde en el capítulo tres referido a la Formación y Actualización de Docentes se plantea una diversidad de aspectos relacionados con el ámbito de la actualización. En dicho documento, se presentó un diagnóstico sobre el estado de la formación profesional:

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 necesiten estos servicios porque 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 (PME, 1989: 67-68).

Esta nueva postura de la administración federal, reflejada en el documento anterior manifiesta una mirada diferente con respecto a las políticas educativas de la reforma anterior. Se expresan varios elementos dignos de reflexionar y analizar a la luz de las políticas de planificación para la profesionalización del magisterio.

En primer lugar, se reconocía que la actualización instrumentada en años anteriores no era la que realmente se necesitaba para mejorar las prácticas docentes y como consecuencia, los procesos educativos. Además, se reconocía que los maestros habían sido los grandes excluidos en el diseño y organización de la actualización. Finalmente, se mostraba que los programas aplicados, no habían demostrado las bondades que se suponía deberían lograr.

Las nuevas orientaciones de la política educativa enfatizaron la preocupación sobre las condiciones de la formación de los maestros. Por ello, se planteaba como objetivo: “Establecer, en el marco de la descentralización, un sistema de formación y actualización de maestros que precise las responsabilidades y funciones de cada institución involucrada, para asegurar un servicio de calidad congruente con la modernización de la educación” (PME, 1989: 73), y con el ánimo de hacer más eficiente esta labor se enumeran diversas estrategias tales como:

[...]lograr que ésta (la modernización en el campo de la formación de docentes) se convierta en un proceso de educación continua, que se inicie con la formación profesional y se prolongue con la actualización permanente y la superación académica, dentro de un marco de renovación constante que impulse la reflexión y la creatividad en la práctica educativa (PME, 1989: 71).

Como resultado de todo ello, el 18 de Mayo de 1992 se firma el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*, por el ejecutivo federal, los gobernadores de los estados y el SNTE y posteriormente en 1993 se expide la *Ley General de Educación (LGE)*, documentos que en el futuro habrán de normar los procesos de actualización del magisterio. A continuación se describen sus principales implicaciones.

5.2.1 El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y la Ley General de Educación (LGE)

El ANMEB incluye una concepción distinta, más acotada de las funciones del Estado y una mayor apertura hacia la participación social. En fin, se trata de un abanico de cambios que constituyen una de las iniciativas de política educativa más audaces de la historia contemporánea de México. El texto enfatiza el establecimiento de un *Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM)*, con miras a fortalecer en el corto plazo los conocimientos de los maestros y de coadyuvar así a que desempeñen mejor su función.

De manera más precisa, se hace presente el papel del Estado a través de la LGE, aprobada en 1993, cuando establece con claridad en el capítulo II del Federalismo Educativo, Sección 1, De la distribución de la función social

educativa, la obligación de instrumentar políticas de formación del magisterio. Al respecto se dice:

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

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

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

IV. Prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine (SEP, 1993: 55-57).

Dicho acuerdo trasciende el horizonte de la cobertura de la educación, para asumir con todas sus letras el reto de su calidad. Se trata quizá de la nueva dimensión de muchos de los servicios educativos. Al igual que la salud o la vivienda, el servicio educativo no puede seguir evaluándose solamente a partir del número de escuelas, pizarrones, maestros, estudiantes, sino de la calidad del servicio que presta.

Por ello, para los fines del presente trabajo interesa precisar que en el ANMEB, uno de los aspectos que tuvieron mayor impacto fue la revaloración de la función magisterial, en la vertiente de la actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio, en donde se señala que es preciso llevar a cabo un esfuerzo especial para motivar al maestro a lograr una actualización permanente y dotarlo de las condiciones adecuadas que requiere su importante actividad.

En ese sentido se establece el PEAM, el cual combinará la educación a distancia, el aprendizaje en cursos, sesiones colectivas de estudio e intercambio de puntos de vista, y el trabajo individual de los maestros. Una vez elaborados los materiales correspondientes y en forma escalonada, se impartirán cursos de carácter intensivo destinados tanto a maestros como a directores de escuela y supervisores. En los cursos se utilizarán las guías, los libros y otros materiales correspondientes al Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos. 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. A partir de 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.

La premura con la cual se intentó programar dicha actualización, generó una diversidad de limitaciones y dificultades en su instrumentación. Entre ellas se pueden destacar: la ausencia de una planificación racional y coherente que incorporara en forma objetiva y concreta las verdaderas necesidades didácticas y pedagógicas del magisterio; la falta de información sobre el proceso de actualización emergente; improvisación en la capacitación de los coordinadores e instructores de los cursos de actualización; y como consecuencia de este último punto, improvisación en la instrumentación de los cursos. Un alto porcentaje de los instructores no dominaban los contenidos que se estaban enseñando, incluso, tenían una visión diferente de los cursos y lo que hicieron fue justificar su presencia en la capacitación.

El segundo programa instrumentado en 1993 en el contexto del ANMEB, fue el *Programa de Actualización del Magisterio (PAM)* que se constituyó en una extensión del primero. Se pretendió dar continuidad a los procesos de actualización iniciados en 1992. Así, la estrategia fue diseñar cursos de corta duración en los que pudieran participar el mayor número de maestros.

Ambos programas estuvieron orientados a apoyar el manejo, por parte de los maestros, de los contenidos de la educación básica, así como los cambios en los planes y programas de educación preescolar, primaria y secundaria que se habían propuesto en uno de los tres grandes apartados del ANMEB: Reformulación de los materiales y contenidos educativos.

De esta forma, la actualización y capacitación del magisterio adquirió status de institucionalidad, en tanto se incorporó como parte esencial de las políticas educativas. Sin embargo, continuó concibiéndose en forma general, con una visión nacional que dio por hecho las necesidades y limitaciones didácticas y pedagógicas de los maestros. Es decir, la planificación de la actualización y

capacitación se entendió como un problema nacional de la calidad de la educación; por tanto, su tratamiento fue también nacional. No se consideraron las características particulares de los maestros de las entidades, ni se tomó en cuenta la idiosincrasia de cada uno de ellos. Al contrario, fueron concebidos como iguales y homogéneos en todo el país.

Ante esta realidad para el magisterio de las entidades federativas, de considerarlos con las mismas limitaciones y deficiencias en la preparación profesional en todo el país, el 15 de Mayo de 1994 y en cumplimiento de su función normativa, la SEP en acuerdo con el SNTE, fijó los criterios para el establecimiento del PRONAP. Fue así que con la encomienda fundamental de normar y desarrollar el programa, fue creada –por Acuerdo Secretarial del 4 de Junio de 1994- la *Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros (UNYDACT)*, adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Posteriormente, el 17 de Enero de 1995, la SEP y el SNTE signaron el convenio de ejecución y seguimiento que marcó la etapa preparatoria del programa.

Posteriormente en la administración 1994-2000 de Ernesto Zedillo Ponce de León se continuó con la misma lógica de la administración anterior, puesto que en el *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 (PND)*, y concretamente en su capítulo cuarto denominado *Desarrollo Social*, se planteaba que:

[...]el maestro es el protagonista destacado en el quehacer educativo, por ello, se establecerá un sistema nacional de información, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio que asegure las condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo (*Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, 1996: 86).

En esta administración, el maestro fue considerado como uno de los factores centrales del proceso educativo. Se le ubicó en una posición protagónica, por tanto, en cierta manera como el responsable directo de los resultados de los aprendizajes. Fue por ello que se planteó establecer un sistema nacional de información, actualización, capacitación y superación profesional con el propósito de elevar la calidad del trabajo docente. Así, el maestro de educación básica fue

considerado como el motor de la educación. En el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* se enfatizaba que:

La actividad más amplia para el desarrollo profesional de los maestros debe concentrarse en la operación de un programa de actualización destinado a los tres niveles de la 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. Esta actividad deberá crear una plataforma común de competencia didáctica, sobre la cual, y en fases posteriores del programa se establecen opciones más avanzadas de actualización. Así mismo, en él se contemplarán alternativas destinadas a los directores y supervisores, tanto los que desempeñan esas labores, como para la inducción a ellas de quienes provienen del servicio de la docencia (*Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, 1996: 56-58).

De esta forma, en el contexto del discurso institucional de las políticas educativas, si bien se incorporaron ciertas innovaciones al discurso tradicional, como es el hecho de reconocer la concepción plural de los actores de la política educativa y poner énfasis en su corresponsabilidad, se previó diseñar estrategias y programas de actualización que incorporaran la participación tanto de quienes estaban destinados a desempeñar actividades de docencia como de aquéllos que servían de apoyo administrativo al trabajo del aula.

Por primera vez, -se decía- la labor de la docencia tendría un soporte académico de quienes tradicionalmente se habían dedicado a funciones estrictamente administrativas. Al respecto, es importante mencionar que estas dos figuras –el director y el supervisor- se habían dedicado a servir como correa de transmisión entre las disposiciones oficiales y la acción que cotidianamente se realiza en los salones de clase.

Sin embargo, debemos reconocer que el documento es parco en lo concerniente a las deficiencias considerables que se han asignado a la actualización, capacitación, nivelación y superación de los docentes. Por otro lado, entre las ideas nuevas se encuentra la de los 500 centros de atención al maestro, que dispondrían de espacios de trabajo, biblioteca, recursos audiovisuales y de informática y asesoría en diversas modalidades. Un aspecto positivo es que el sistema en general parece más ágil. Pero el cambio no es sustancial, ya que la

oferta estará abierta a que cada uno acceda a ella según sus intereses y posibilidades. Con ello la actualización de los maestros en servicio, se transforma de un problema institucional en uno personal que cada docente enfrentará de acuerdo con su tiempo y condiciones particulares.

5.3 El contexto en el que surge el PRONAP

A partir de la década de los noventa, a la educación se le asigna el papel de ser el instrumento propulsor del desarrollo, renovar las expectativas de movilidad social y vincularse de nuevo con el empleo y el ingreso aminorando las desigualdades. Así, el Estado amplió su responsabilidad de proporcionar educación a todos los mexicanos, hizo obligatoria la educación secundaria y se responsabilizó de ampliar la cobertura del nivel preescolar, así como de instrumentar de manera conjunta con las autoridades educativas locales, medidas que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, a fin de propiciar el logro de la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia a los servicios educativos.

Por ello, apuntamos que el contexto en el que se implementó el PRONAP de alguna manera tuvo que ver con la creación y recomendaciones de actores como: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Banco Mundial (BM). Estas han sido algunas de las principales recomendaciones:

5.3.1 La Conferencia Internacional de “Educación para Todos”

En 1990 la Conferencia Internacional de Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, a iniciativa de la UNESCO, UNICEF, PNUD, y BM, puso de manifiesto la problemática educativa en el mundo; unos 960 millones de personas, casi un quinto de la población mundial, no sabían leer ni escribir; casi 100 millones de niños no tenían acceso a la primaria y muchos más, aunque asistieran a la escuela, no aprendían lo establecido en los programas de estudio; un tercio de los adultos de toda la población no tenían oportunidad de obtener los conocimientos y las aptitudes necesarias para enfrentar los cambios y mucho

menos para mejorar sus vidas. A estos desafíos intentó dar respuesta la Conferencia de Jomtien.

Sin embargo, lo importante y quizás más novedoso es el hecho de que en todo este entorno haya una gran coincidencia, por un lado, en poner en el centro al educando, ello implica necesariamente admitir su situación diferencial respecto de otros beneficiarios, comprenderlo dentro de su contexto y tomar en cuenta sus intereses y necesidades y por el otro, asegurar la “satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”.

Para ello, se exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica, con su estado actual, lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. Así, los 155 países, México incluido, suscribieron una *Declaración Mundial* y un *Plan de Acción*, que en su artículo 7, referido a fortalecer la concertación de acciones, es claro al establecer la importancia de que:

Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos. Pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea. Será necesaria la concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las formas de educación, teniendo en cuenta el especial papel profesional del personal docente y el de los administradores y demás personal de educación; la concertación de acciones entre el ministerio de educación y otros ministerios, entre ellos los de planificación, hacienda, salud, trabajo, comunicación y otros sectores sociales; la cooperación entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los grupos religiosos y la familia.

Es particularmente importante reconocer el papel vital de los educadores y de las familias. En este contexto, las condiciones de servicio y la situación social del personal docente, que representan un elemento decisivo para conseguir la

educación para todos, deben mejorarse urgentemente en todos los países, en consonancia con la Recomendación OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente.

5.3.2 La propuesta de CEPAL-UNESCO

Otra mirada novedosa respecto al fenómeno de la educación frente a la formación de maestros, es la que se plasma en el documento elaborado por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL-UNESCO) en 1992 y titulado: *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*.

Sin duda, la propuesta tiene sus meritos, vuelve a colocar a la educación en primer término, enfatizando en ella el conocimiento como eje del desarrollo, recoge las tendencias de cambio en el contexto internacional y las que empiezan a advertirse en la región latinoamericana, además precisa las nuevas características educativas que demanda de nosotros la globalidad comercial: competitividad, eficacia, conocimiento aplicado, capacidad de gestión, etc. para finalmente sistematizar las políticas y estrategias a que deben ajustarse nuestros sistemas de educación y de ciencia para entrar con paso triunfal en la arena de la economía globalizada.

Todo esto, sobre el marco de tres características deseables de nuestras sociedades: transformación de la producción, democracia política y equidad social. En ese sentido el documento es muy claro al señalar que: para garantizar un desempeño eficaz en un contexto de creciente equidad, el sistema de formación de los recursos humanos impone a los educadores dos exigencias: el compromiso con una educación de calidad y la capacidad para administrar en forma autónoma y responsable los establecimientos y recursos a su cargo. Ello ilustra la urgente necesidad de profesionalizar a los docentes.

La manera más expedita y efectiva de mejorar las competencias profesionales de los maestros en servicio es realizar programas especiales de capacitación docente, de fácil acceso y asociados a un claro sistema de incentivos. Un buen ejemplo sería un programa de educación a distancia, combinado con servicios de

asesoría profesional, como parte de un plan de estudios conducente a la obtención de un certificado profesional.

5.3.3 Las orientaciones del Banco Mundial

En los últimos años, el BM ha ido adquiriendo mayor influencia en el panorama del desarrollo educativo nacional, en buena medida pasando a ocupar el espacio tradicionalmente asignado a la UNESCO; su presencia es evidente en este tipo de programas de formación del magisterio, ya que obedecen a los objetivos que se han propuesto para mitigar los efectos de las políticas de ajuste en la población más pobre, de conformidad con las concepciones sociales que acompañan los postulados neoliberales. Su influencia se hace manifiesta no sólo en el financiamiento, el cual en sí es bastante considerable, sino que además se ha convertido en la principal fuente de asesoría en materia de política educativa.⁶²

El interés del BM por la educación no es nuevo, durante varias décadas proporcionó créditos principalmente a la educación vocacional y técnica por su obvia relación con el desarrollo económico, sin embargo, en años recientes el BM optó a nivel internacional por dar la máxima prioridad a la universalización de la educación primaria. Dicho énfasis se reforzó a raíz de la Conferencia de Jomtien bajo el lema de “Educación para Todos”.

A partir de un diagnóstico de la realidad educativa de los países en desarrollo, ha elaborado un conjunto de estrategias para mejorar el acceso, la equidad y la calidad de la educación básica a partir de un modelo en el cual:

⁶² Al respecto consultar el trabajo de Zogaib Achar, Elena (1997) “*La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa*” en: Aurora Loyo (Coordinadora) **Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)**, UNAM-Plaza y Valdés, México.

[...]la calidad se ubica en los resultados y éstos se verifican en el rendimiento escolar. Este, a su vez, se juzga a partir de los objetivos y metas planteados por el propio aparato escolar (completar el ciclo de estudios y aprender lo que se enseña), sin entrar a cuestionar la validez, el sentido y los modos de enseñar y aprender de eso que se enseña y aprende. En ese resultado, lo que pesa es el “valor agregado de la escolaridad”, es decir, “la adquisición de más conocimientos y el aumento de las probabilidades de desempeñar una actividad generadora de ingresos. Dicha orientación hacia los resultados, en la mentalidad bancaria, significa que las prioridades de la educación deben determinarse mediante el análisis económico (Coraggio, 1997: 89).

Por ende, la concepción de calidad educativa sería el resultado de la presencia de determinados “insumos” que intervienen en la escolaridad. Con base en ello, emite una serie de recomendaciones a los países en desarrollo respecto de cuáles priorizar en términos de políticas y asignación de recursos. De este modo, al tiempo que desestimula invertir en laboratorios, salarios docentes y reducción del tamaño de la clase, aconseja invertir en:

a) incrementar el *tiempo de instrucción*, a través de la prolongación del año escolar, flexibilización y adecuación de los horarios, y asignación de tareas en casa; b) proveer *libros de texto*, vistos como expresión operativa del currículo y contándose con ellos como compensadores de los bajos niveles de formación docente. El BM aconseja a los países dejar la producción y distribución de los textos en manos del sector privado, capacitar a los profesores en su uso, además de elaborar guías didácticas para estos últimos; y c) mejorar el conocimiento que poseen los profesores (privilegiándose la *capacitación en servicio* sobre la *formación inicial* y estimulándose las modalidades a distancia (Coraggio, 1997: 90).

Sin embargo, aunque algunas de las estrategias recomendadas sean acertadas, vistas aisladamente, interesa ver el conjunto y valorarlo desde el punto de vista del bien de la educación. Así, se encuentra que un modelo originado en la preocupación exclusiva por el rendimiento económico del gasto educativo, atento a la relación costo-beneficio y a la tasa de la rentabilidad de la inversión no puede ser satisfactorio, razón por la cual ha recibido críticas en el sentido de que:

-Distorsionan los paradigmas del desarrollo educativo porque, por ser congruentes con las tendencias neoliberales, dan a la educación un enfoque economicista que magnifica su relevancia para la producción y la globalización económica. Al ser una visión paternalista basada en la ideología de la eficiencia, considera a los individuos como factores productivos y como recursos para el desarrollo económico.

-Se apoyan en la retórica para compensar la falta de perspectiva educativa sociológica y humanista, por lo que la educación se vuelve aprendizaje; la ideología dominante se convierte en una nueva visión; el rol y la importancia de los maestros son olvidados y las comunidades son percibidas como proveedoras de recursos adicionales (Zogaib, 1997: 109).

Es dentro de este contexto, que se transita de una situación en donde la agenda gubernamental sobre educación se formulaba principalmente a partir de determinaciones internas, a otra en donde las orientaciones de los organismos internacionales son adoptadas como propias y contribuyen decisivamente a normar los criterios sobre los que se edificarán las nuevas políticas. Se pasa así a un fenómeno en el cual, más que una influencia de los organismos internacionales sobre el gobierno mexicano se establece una convergencia de intereses y puntos de vista.

5.4 ¿Hacia una educación de vanguardia?

El año 2000 marca el fin de una larga época de más de 70 años de gobiernos emanados del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el inicio de un gobierno opositor surgido del Partido Acción Nacional (PAN) que encabeza la administración 2000-2006. Ésta se caracterizó por pregonar el “cambio” como su bandera fundamental y al igual que sus antecesores le asigna a la educación un papel prioritario, pues según el ejecutivo federal ésta será “la columna vertebral de mi gobierno” y afirma que es “la verdadera palanca para el progreso individual, la mejor avenida para la movilidad social y la estrategia adecuada para ganar nuestro futuro”.

Los propósitos y lineamientos que en política educativa se definieron no variaban mucho de los del proyecto educativo modernizador. Los retos seguían siendo: involucrar a todos los sectores de la sociedad en el establecimiento de metas claras y compartidas sobre los objetivos, contenidos, instrumentos y alcances de la enseñanza y el aprendizaje de cada nivel y contar con procesos eficaces y

estimulantes para la capacitación de los maestros. La idea no era entonces cambiar de rumbo sino reconocer que dicha reforma fue acertada y que había que continuarla a fin de cumplir con sus objetivos cabalmente. En ese sentido, en el *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, instrumento base de planeación se señalaba que:

La educación es el instrumento más importante para aumentar la inteligencia individual y colectiva y para lograr la emancipación de las personas y de la sociedad. La educación es el mecanismo determinante de la robustez y velocidad con que la emancipación podrá alcanzarse y la punta de lanza contra la pobreza y la inequidad. El gobierno de la república considera a la educación como la primera y más alta prioridad para el desarrollo del país. El gobierno está comprometido con la reforma necesaria para alcanzar un sistema educativo informatizado, estructurado, descentralizado, y con instituciones de calidad, con condiciones dignas y en las cuales los maestros sean profesionales de la enseñanza y el aprendizaje (Guevara, 2001: 14).

De principio a fin, en el texto se remite a la educación la consecución de las altas aspiraciones del desarrollo del país, además de prometer llevarla a todos los mexicanos, elevar su calidad y lograr “una educación de vanguardia” que forme el capital humano necesario para enfrentar los retos.

Por lo que se puede apreciar, el citado documento estructurado conforme a los cánones de la planeación estratégica empresarial resulta decepcionantemente declarativo; carece de metas, prioridades y de las distinciones necesarias para convertirse en instrumento rector de las acciones del gobierno y de guía para la concertación con las fuerzas políticas en asuntos fundamentales.

En el plano educativo se caracteriza por un vago y poco comprometedor discurso humanista que recalca el valor de las personas y rinde pleitesía verbal a la equidad y la justicia, aunque no es muy preciso en los medios para lograrlos. Más claro resulta en este cometido el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* elaborado por la SEP, el cual por principio de cuentas reconoce que:

[...]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- dirigida a los profesores. Asimismo, es necesario tomar medidas para revitalizar las acciones de los Centros de Maestros y diseñar otros mecanismos que faciliten la colaboración profesional, al igual que la formación de grupos autónomos de estudio (*Programa Nacional de Educación 2001-2006*, 2001: 118).

En este párrafo se identifican varios elementos de análisis para comprender la dimensión que estaba teniendo en el contexto de las nuevas políticas la actualización magisterial. En primera instancia, se reconoce el avance que se ha tenido en la creación de un sistema nacional de actualización de los maestros en servicio y que se ha caracterizado por dos acciones: la creación de los C de M y el diseño de un programa de cursos de actualización. Sin embargo, cuestiona los resultados obtenidos hasta el momento y propone evaluar tanto los Centros como los cursos.

Además, en dicho documento se sustenta que estas dos acciones no han logrado la eficacia necesaria, por tanto, se planteaba como necesario diseñar nuevas estrategias que contribuyan a mejorar los resultados educativos. De esta manera, la formación profesional ha sido parte importante de las políticas educativas, razón por la cual valdría la pena revisar la manera en que se definía el perfil profesional del maestro de educación básica:

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, evaluarle críticamente, trabajar en colectivo con sus colegas y manejar su propia formación permanente. Este profesor poseerá las habilidades requeridas para el uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como medios para la enseñanza; será capaz de evaluar integralmente el aprendizaje de sus alumnos y de utilizar los resultados de esta evaluación para mejorar su enseñanza. 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 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 relaciones de colaboración con las madres, los padres y la comunidad (*Programa Nacional de Educación 2001-2006*, 2001: 125-126).

De acuerdo al discurso institucional, se pretendía contar con un maestro altamente calificado, con profundos valores humanos, con amplio dominio de los contenidos educativos y la sensibilidad necesaria para comprender el contexto en el cual desempeña su trabajo docente. Así, los objetivos estratégicos del *Programa Nacional de Educación 2001-2006* contemplaban:

- I. *Avanzar hacia la equidad en educación.*
- II. *Proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos.*
- III. *Impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social.*

Cada objetivo estratégico sería desarrollado por un conjunto de políticas generales, objetivos particulares y líneas de acción con programas y proyectos precisos (ver Cuadro No. 5).

CUADRO NO. 5

OBJETIVO ESTRATEGICO: CALIDAD DEL PROCESO Y EL LOGRO EDUCATIVOS

Políticas	Objetivos Particulares	Principales Programas y Proyectos.
1. Formación inicial, continua y desarrollo profesional de los maestros.	1. 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. 2. Reconocer de manera efectiva la función clave y el papel de los maestros en el proceso educativo, mediante la creación de mecanismos para garantizar su participación en el proceso de elaboración de políticas y propuestas pedagógicas para la educación básica.	1. Programa Nacional para la Actualización de los Maestros de Educación Básica en Servicio. 2. Programa para el Desarrollo Profesional del Magisterio.

Fuente: Programa Nacional de Educación 2001-2006 en: **Educación 2001. No. 77**, México, Octubre de 2001, p.15.

De esta línea de acción se desprendían varias intencionalidades que valdría la pena revisar. En cuanto al primer objetivo particular se manifiesta una identificación entre la profesionalización docente y las condiciones salariales. Se acepta, por lo menos en el discurso, que las posibilidades de un mejor docente están asociadas a sus condiciones de vida.

Un elemento a considerar en este objetivo particular, es que la primer línea de acción contempla evaluar el funcionamiento del PRONAP, de tal manera que los resultados de la evaluación consoliden el subsistema nacional de actualización, capacitación y superación de los maestros y fortalezcan las normas institucionales. Evidentemente, en las políticas educativas se manifestaba una intención de reestructurar el actual esquema de actualización y capacitación.

En la parte correspondiente a los argumentos sobre la situación de la educación básica en el país, se precisaba la importancia de realizar una evaluación a fondo de los impactos que este Programa había tenido en la eficacia educativa. Es decir, desde el punto de vista de las políticas educativas, los impactos no han sido satisfactorios y para revertir estas limitaciones se proponía una evaluación externa.

En el segundo objetivo particular, además de reconocerse la función esencial de los maestros en los procesos educativos, se reafirmaba este reconocimiento proponiendo el diseño de mecanismos que garanticen la participación en los procesos de elaboración de políticas y propuestas pedagógicas.

Todo parece indicar que la estrategia de profesionalizar a los maestros, vía el PRONAP, tiene que someterse a una revisión exhaustiva que permita identificar las fallas y el porqué no ha promovido los cambios en la práctica docente y las transformaciones en los resultados de los aprendizajes.

5.5 El PRONAP y su modelo de formación

El PRONAP tiene como propósito central: lograr que los maestros en servicio dominen los contenidos de las asignaturas que imparten, profundicen en el

conocimiento de los enfoques pedagógicos y de los recursos educativos y puedan traducir los conocimientos logrados en situaciones de enseñanza.

Por ello, a partir de mayo de 1996, la SEP y los gobiernos de las entidades federativas firmaron el convenio para la extensión del PRONAP. Los convenios de extensión, según lo plantea Martínez Olivé en (SEP, 2000: 159) “constituyeron el marco legal que debía permitir la incorporación del servicio de actualización de maestros a la vida educativa regular de las entidades federativas, garantizando su prestación a los maestros con continuidad, calidad y pertenencia”. Este convenio comprometía a cada entidad federativa a crear condiciones institucionales para garantizar la prestación de los servicios de actualización. Dichas condiciones incluyeron la disposición de recursos humanos, administrativos, económicos y espacios para el desarrollo del programa.

Para apoyar la coordinación de esta iniciativa se creó la *UNYDACT* cuyo propósito fundamental era ofrecer al personal docente, directivo y de apoyo técnico-pedagógico de educación básica, programas de actualización que les permitan mejorar de manera continua; y opera a través de una figura creada ex profeso en cada entidad denominada Instancia Estatal de Actualización (IEA). Las IEA realizan diversas funciones que comprenden, la ejecución de orientaciones nacionales en materia de actualización de maestros, el diseño, producción, organización, seguimiento y evaluación de distintos tipos de programas y actividades de carácter local, relacionadas con la actualización del magisterio de la entidad.

Posteriormente, de acuerdo a las modificaciones del Reglamento Interior de la SEP, a partir del 2005, todo lo concerniente a la actualización sería atendido por la nueva *Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio*, lo que sin duda traería nuevas implicaciones en la forma de organizar las actividades de actualización del magisterio en relación con su trabajo docente.

El modelo sobre el que ha transitado esta actualización docente, está fundamentado en la formación de los maestros en servicio, en la que se intenta reivindicar la enseñanza como una actividad de gran relevancia social y centra

sus objetivos en el desarrollo de las competencias de los profesores para la docencia, en las condiciones específicas en las cuales trabajan. Se busca promover el desarrollo de colectivos docentes en las escuelas y zonas escolares que aprendan a trabajar juntos y se responsabilicen por los resultados de su tarea.

En este sentido, la actualización ha sido encomendada a los maestros mediante diversas acciones que promueven la integración de colectivos de aprendizaje ya sea en el propio centro de trabajo o en los C de M, para reflexionar sobre la práctica y analizar diversos materiales diseñados por la SEP o por especialistas en las propias entidades.

5.5.1 Los Programas de Estudio

Los programas generales de estudio del PRONAP, son diseñados por la SEP y se plantean, según la perspectiva de las instancias federales, con el propósito de coadyuvar a mejorar el desempeño profesional de los maestros, abordando diferentes problemáticas que se presentan en la práctica escolar. Estos programas, de acuerdo a lo que plantean las autoridades educativas, constituyen el núcleo de la actualización y se expresan en modalidades formativas coherentes con los propósitos del PRONAP, pertinentes a las necesidades de los maestros y adecuadas a los enfoques educativos de los planes y programas de estudio de educación básica, tanto en el fondo como en forma.

Algunos de estos programas son diseñados como iniciativas nacionales, tal es el caso de los CNA y los TGA. Estos últimos, desde el ciclo escolar 2003-2004, han empezado a transferirse a las entidades federativas para su diseño y operación. Las características de estos programas, de acuerdo a la página Web que tiene el PRONAP, son:

a) Los Cursos Nacionales de Actualización (CNA). Están orientados a formar maestros con un alto dominio de los contenidos de una asignatura y de los enfoques para su enseñanza a lo largo de un nivel educativo. También pueden centrarse en el conocimiento profundo de la gestión escolar y la asesoría técnico-pedagógica, los enfoques específicos de alguna de las modalidades de la

educación básica o la problemática de todo un nivel educativo. Tienen una duración de 120 horas o más y se desarrollan a distancia o de manera semipresencial; se sustentan en el manejo de un paquete didáctico conformado básicamente por una guía de trabajo y un volumen de lecturas, que permiten al maestro el desarrollo sistemático y ordenado de su aprendizaje y la profundización en los contenidos del curso. Asimismo le demandan habilidades para el estudio independiente.

Los CNA que actualmente se ofrecen a los docentes de educación primaria son: *La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. Parte 1 y 2; La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria; La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria* y el *Primer Curso para directivos de educación primaria*. Una opción que también incluye a los profesores de educación primaria es el *Curso Nacional de Integración Educativa*.

b) Los Cursos Generales de Actualización (CGA). Son programas de estudio que diseñan, elaboran, organizan y operan las diversas áreas de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, así como otras dependencias gubernamentales. Sus principales finalidades son: incorporar a la agenda de actualización docente temas relevantes en materia educativa que no hayan sido suficientemente atendidos y resulten de interés nacional, así como aquellos derivados de reformas en los planes y programas de estudio de educación básica; proporcionar a los maestros las herramientas para desarrollar los distintos programas y proyectos educativos que impulsa el gobierno federal en los diferentes niveles y modalidades de la educación básica y apoyar a los estados para el ofrecimiento de alternativas para el desarrollo de un trayecto formativo del magisterio nacional, de forma complementaria al resto de las opciones que integran el PRONAP. Su duración varía de 30 a 50 horas y pueden ser incorporados al Banco Nacional de Cursos.

c) Los Talleres Generales de Actualización (TGA). Son una opción de actualización para todos los maestros de educación básica en México. Constituyen un espacio de trabajo académico donde los profesores pueden reflexionar en torno a una problemática educativa común, y con base en ello,

establecer acuerdos sobre las acciones que les corresponde desarrollar para fortalecer académicamente al colectivo docente y mejorar su trabajo en el aula. Tienen un carácter informativo y su propósito es detonar otros procesos de estudio y aprendizaje colectivo. Su duración es de 12 horas y el período para su desarrollo está marcado dentro del calendario escolar, por lo que tienen carácter de obligatoriedad. Se basan en el uso de una guía de trabajo que se distribuye gratuitamente y permite a los maestros llevar a cabo una actividad de actualización organizada y estructurada.

d) El Centro de Maestros Virtual es un espacio dentro de la página electrónica del PRONAP, con opciones de actualización basadas en el uso de las diferentes herramientas de Internet: Web o red de páginas electrónicas, correo electrónico y otras formas de comunicación en línea. Los propósitos de dicho Centro consisten en ofrecer a los equipos técnicos estatales, coordinadores, asesores y bibliotecarios de los C de M, posibilidades de actualización en línea. Ampliar la oferta de oportunidades para que los maestros de educación básica actualicen sus conocimientos y competencias didácticas.

Dentro de este espacio virtual se sitúan los Talleres de Actualización en Línea (TAL). Estos talleres están diseñados para reflexionar en colectivo y profundizar sobre diversos aspectos relacionados con las posibilidades, estrategias y acciones para actualizar a los colectivos de maestros interesados en mejorar su trabajo cotidiano. La idea, según lo plantea la SEP, no es sustituir o "poner" en línea los programas de estudio que ha venido ofreciendo el PRONAP desde 1995, sino que se trata de enriquecer estas propuestas incorporando otra modalidad formativa que permita aprovechar las posibilidades de Internet y fortalecer las actividades de planeación, operación y seguimiento de las actividades de actualización.

Las opciones que actualmente son diseñadas desde las entidades son:

a) Cursos Estatales de Actualización (CEA). Son los programas de estudio que diseñan las autoridades educativas estatales. Se imparten de manera directa o presencial. Se basan en el uso de un documento descriptivo, una guía del

facilitador y diversos materiales para el participante, como cuadernos de trabajo, antologías, ficheros y guías de estudio. Su duración promedio es de 30 a 40 horas, por lo regular se efectúan entre noviembre y mayo. Tienen un proceso formal de evaluación a partir de los productos que elabora el participante durante el desarrollo de las sesiones. Tienen un valor de hasta cinco puntos (SEP, 2003a).

b) Talleres Breves de Actualización (TBA). Son programas de estudio que permiten a los docentes, directivos de educación básica y personal de apoyo técnico pedagógico, reflexionar en colectivo y profundizar en un aspecto o tema muy específico relacionado con los contenidos y los enfoques propuestos en los planes y programas de estudio vigentes para la educación básica. También, brindan la posibilidad de dar respuesta a necesidades concretas de la práctica docente, como un problema de enseñanza detectado en la escuela o zona escolar, la implantación a nivel estatal o nacional de nuevos proyectos o de nuevas propuestas didácticas. Se ofrecen a través de los C de M.

5.5.2 Los Centros de Maestros (C de M)

Los C de M, surgen en 1995 como una alternativa para apoyar la propuesta de modernización educativa con un gran respaldo económico (para el ciclo 2001-2002 se transfirieron a las 32 entidades federativas \$ 52, 637, 408.00 para apoyar la operación del PRONAP) toda vez que este proyecto debería detonar un cambio significativo en los procesos de actualización docente por un lado, y por otro, constituirse en espacios promotores del uso de la nueva tecnología en la educación a través de la amplia oferta de recursos con los que fueron instalados (Red escolar, Edusat, videotecas y audiotecas).

La misión de los C de M, ha sido contribuir a la construcción y consolidación de opciones diversas de actualización vinculadas a la tarea docente y a la vida cotidiana de las escuelas. En el mismo sentido, se han constituido en el vehículo que permite a las instancias estatales, ofrecer programas de actualización a los maestros, directivos y colectivos de escuelas para mejorar de manera

permanente sus competencias profesionales. En nuestro país, existen actualmente 548 Centros de Maestros que operan en las 32 entidades; inicialmente se planteó la instalación de 200 Centros y para el 2000 la meta era llegar a 500 en todo el territorio nacional (ver Cuadro No. 6).

CUADRO NO. 6

CENTROS DE MAESTROS AUTORIZADOS E INSTALADOS POR AÑO

1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	TOTAL
266	39	65	47	72	5	29	25	548

Fuente: SEP (2003b) **Centros de Maestros. Un acercamiento a su situación actual**, Cuadernos de Discusión 14, SEP, ciudad de México, pp. 92-93.

Estas instituciones se han ubicado estratégicamente en las entidades, para ofrecer a los docentes los servicios de apoyo para la realización de sus estudios, a través de bibliografía (6000 volúmenes), medios audiovisuales, encuentros con otros maestros y asesoría. Para ello, se han emprendido acciones de adecuación de instalaciones con una infraestructura consistente en espacios para trabajo en colectivo y bibliotecas, así como instalación de los servicios de Red Edusat y Red escolar, en algunos casos.

Por otro lado, se han comisionado a este proyecto en convenio con la parte sindical, un número significativo de docentes (más de 1500) que responden al perfil estipulado por la SEP para cumplir funciones de coordinación general, académica, de gestión educativa y responsable de biblioteca, además de una cantidad de especialistas y docentes que reciben un estímulo por su colaboración en apoyo a las asesorías de los diferentes CNA que se ofertan dentro del PRONAP.

En este aspecto, las entidades federativas han considerado diversos criterios para la selección y asignación del personal a los C de M, tales como: la disponibilidad de plazas; mediante convocatoria a través de un proceso de selección; con la integración de ternas de candidatos, presentación de trabajo de investigación y entrevista (SEP, 2003b). La estructura de los C de M está conformada por:

- a) El Coordinador General quien planea y organiza junto con el equipo las acciones que garanticen el buen funcionamiento de las áreas que integran el Centro.
- b) El Coordinador Académico como responsable de programar y organizar las actividades académicas a partir de las necesidades de apoyo y/o asesoría detectadas por los maestros usuarios del Centro.
- c) El Coordinador de Gestión Educativa quien se encarga de programar y organizar el uso de las instalaciones del Centro, se responsabiliza del registro y control de los bienes materiales de la institución. Coordina además los procesos de inscripción a los cursos y exámenes de acreditación del Programa de Actualización.
- d) El Bibliotecario quien orienta a los maestros sobre los servicios y recursos documentales de la biblioteca; organiza y programa el uso de los materiales de audio, video y cómputo, establece convenios de colaboración con otras bibliotecas y centros de información locales, para ampliar y mejorar los servicios de apoyo a los usuarios. También diseña acciones de promoción y fomento a la lectura, selecciona los materiales de apoyo a los asesores de los CNA y a los docentes.

La situación de estas instituciones a pesar de ser un proyecto con recursos federales para su puesta en marcha, presenta una heterogeneidad en su instalación y desarrollo académico. En ello, la participación de las autoridades educativas y sindicales de las entidades, ha jugado un papel primordial para ofrecer mejores condiciones materiales y económicas, así como la integración de los recursos humanos necesarios para ofrecer calidad en el servicio que se brinda. La federación sólo cubre el pago de asesoría, una compensación para los coordinadores y los gastos para la adecuación de instalaciones para nuevos C de M, de acuerdo a las autorizaciones previas y convenios realizados con la entidad.

En este sentido, un estudio de evaluación y seguimiento del PRONAP en las entidades federativas, efectuado en el ciclo 1999-2000, arrojó que un 46.8 % de los equipos de coordinación de los C de M no estaba completo, un 62.5% no tenía

los recursos para operar y mantener el Centro, aunque el 78 % ya contaba con la infraestructura adecuada para ofrecer los servicios.

Otro dato importante de este estudio, es el relacionado con una alta movilidad de los integrantes de los equipos técnicos de las IEA, ya que esto se considera como un factor que limita en gran medida la continuidad de las acciones, la conformación y consolidación de un cuerpo colegiado que oriente y coordine la actualización para el logro de los propósitos académicos del programa.

Estas diferentes formas de operar de los C de M en el país son el reflejo de las desigualdades económicas entre las entidades, así como de concepciones diversas en el quehacer político, pues en tanto que en Guanajuato se crearon 48 instituciones de este tipo (una por cada municipio) para atender a una población de 46,990 docentes de educación básica, en otras entidades con gran población magisterial como el Estado de México, sólo existen 50 para una población docente de 114,021 (2,281 profesores por C de M), caso semejante al de Querétaro donde sólo existen 6 centros para una población de 13,493 docentes de educación básica (un C de M por cada 2,249 profesores). Pero además, al interior de las entidades también se hacen patentes desigualdades en cuanto a los recursos disponibles en unos C de M y en otros. Según el estudio realizado por la SEP (2003b), esta situación no depende solamente de las autoridades, sino de la gestión que realiza el personal de coordinación.

5.6 El contexto del estado de México

En el estado de México, a raíz de la puesta en marcha del ANMEB en mayo de 1992, la administración gubernamental estatal 1993-1999, toma en sus manos la nueva responsabilidad de hacerse cargo de los servicios federales de educación básica y normal. Dicha transferencia y la complejidad del sistema asociada a ese proceso, obligan a una revisión de las políticas educativas para adecuar ambos esquemas, federal y estatal en uno solo, sin que eso implique disminuir la calidad de la educación impartida en el estado.

Como resultado de la firma del ANMEB, se crea un organismo descentralizado denominado: *Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM)*, el cual fue sectorizado en la *Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (SECYBS)*, con el propósito de llevar a cabo el proceso de federalización de la educación básica y normal en el estado. En la visión del titular de esta dependencia, al referirse al proceso de formación de los maestros señalaba entre otras cosas:

En relación con las instituciones formadoras de docentes, en la entidad se contaba con treinta y seis escuelas normales que fueron creadas por el sistema educativo estatal y una más promovida por la autoridad educativa federal; además de tres unidades que operaba la Universidad Pedagógica Nacional. Esto facilitó en pocos años abatir el rezago de egresados de educación normal para atender la demanda creciente de docentes de educación preescolar, primaria y secundaria. (Además) la federalización implicó una mayor atención del gobierno federal a la formación de profesores, dado que al transferir su operación a los estados se concentró en la calidad de su oferta. De esta forma se lograron superar antiguos problemas que afectaban el servicio, tales como la reforma a los planes y programas de estudio, así como diversas acciones de fortalecimiento de la infraestructura y la dotación de nuevos materiales educativos y de actualización tecnológica (Rojas, 2000: 834).

Siendo la entidad más poblada del país, fue natural que la matrícula de su sistema educativo también tuviera esas proporciones. En 1993, de acuerdo a (Rojas, 2000: 824) se integraba con 3,024,073 alumnos, lo que significaba 11.72% del total nacional, de ahí que las necesidades de su operación – profesores, infraestructura, medios y materiales educativos- también fueran mayúsculas. En ese tiempo, el subsistema de enseñanza básica estaba compuesto de casi 54 mil profesores estatales agrupados en el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado (SMSEM) y de 42 mil docentes federalizados que se integraban en las Secciones 17 y 36 del SNTE, los que atendían conjuntamente sólo en la educación básica alrededor de dos millones de alumnos.

Por lo que respecta a la manera como se han instrumentado acciones tendientes a la formación del magisterio de educación primaria, se ha de señalar que, al igual que administraciones anteriores siguió presente, por un lado, la preocupación por contar con personal docente calificado y por otro, se reconocía la insuficiente

oferta de programas de actualización. En el *Plan de Desarrollo del Estado de México 1993-1999*, se expresa con claridad que es necesario articular mejor la formación de los maestros a las necesidades del país. Se reconoce también que la profesión magisterial presenta problemas de deterioro académico y pérdida de significación social, A esta situación se agregaban problemas vinculados con el deterioro salarial.

En el citado documento se señala, que si bien el estado de México es la entidad que más recursos destina a la educación, persisten problemas de cobertura y calidad de los servicios educativos que afectan de manera desigual regiones distintas. Tal es el caso del municipio de Tejupilco donde aún se encontraban zonas rurales en condiciones de marginación. Por ello, la acción del gobierno en consonancia con las disposiciones del ANMEB, en cuanto a impulsar la formación y actualización docente, implementaba las siguientes estrategias:

- *Reestructurar el sistema estatal de formación de maestros.*
- *Desarrollar el sistema estatal de actualización docente.*
- *Ampliar y perfeccionar el programa de carrera magisterial.*
- *Promover un mayor reconocimiento social del magisterio.*
- *Consolidar los programas de diplomado y posgrado, adecuándolos a las necesidades de la entidad.*

Este panorama dejaba ver con claridad la necesidad de instrumentar acciones orientadas a la formación y profesionalización de los maestros como fueron, por un lado, el *Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFEN)*, y por el otro, el PRONAP a través de cada uno de sus componentes.

5.6.1 Formarse en la Escuela Normal. “*Como no se pudo estudiar Sociología opté por la Normal*”

En el estado de México en 1993 las escuelas normales seguían operando con el Plan de Estudios 1985, el cual tenía la característica de ser considerado como parte del sistema de educación superior, ya que por el decreto de marzo de 1984, fueron elevados al rango de licenciatura los estudios de Educación Normal, aunque desde la Ley Federal de Educación de 1973, se incluía ya en el nivel

superior. Lo anterior significaba ejercer las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, mismas que dada su ausencia en la tradición normalista, representaban un fuerte reto, puesto que las actividades desarrolladas sólo se habían centrado en una de dichas funciones: la docencia. Por lo que se refiere a la estructura curricular de este nuevo plan, se observa un mayor peso en contenidos de tipo sociológico, mismos que al no estar presentes en los planes anteriores, causaron desconcierto entre el profesorado que tenía que impartir los cursos respectivos. Un aspecto más, es el que se refiere a la forma de conducir los cursos, ya que anteriormente el docente recibía el programa con el que tenía que trabajar, dejándosele poca libertad para estructurarlo y, ahora que se le ha dado esa oportunidad, le genera mayor desconcierto.

En lo referente al perfil esbozado en el Plan de Licenciatura en Educación Primaria, éste responde a los postulados del Artículo 3º Constitucional y a los contenidos de la Ley Federal y Estatal de Educación, el cual pretende la formación de un profesional de la docencia, que a partir de un adecuado balance entre teoría y práctica se desenvuelva con aceptables niveles de calidad; desarrolle una concepción científica y crítica de la educación; y sea capaz de plantear alternativas de solución a problemas que enfrente el desarrollo del sistema educativo.

Este es el contexto donde se da la incorporación a la Normal de la maestra Hermelinda, quien al no poder estudiar Sociología en la UAEM, se decide por el bachillerato pedagógico que ofertaba en aquel entonces la Escuela Normal de Tejupilco “porque era lo que más se le parecía”. Esta es su versión de los hechos:

Ingreso a la Normal porque mi familia no tenía los suficientes recursos para que yo me trasladara a la ciudad de Toluca, ya que era mi interés estudiar Sociología y al no poder hacerlo, me incliné por la Normal que era lo que más se le parecía y lo más accesible aquí a Tejupilco. Cuando cursaba el tercer grado de preparatoria había varios bachilleratos y como mi única posibilidad era estudiar el magisterio me incliné por el bachillerato pedagógico. Cuando ingresé a la licenciatura hubo dos exámenes, el de preescolar y el de primaria y a mí me parecía que el de preescolar me exigía, muy poco y además me exigía algo en lo que yo no me creía capaz, ni con cierta inclinación, que es lo que se refiere a trazar dibujos, hacer trabajos como se les llama manuales, o sea de doblar todo eso, no tengo esa facilidad ni me llama la atención, entonces, por eso me incliné por la educación primaria (E5H-MVCE240408).

Otro caso similar es el del maestro Jesús, quien en un principio estaba muy motivado en estudiar Bellas Artes en la ciudad de Toluca, sin embargo, las difíciles condiciones económicas por las que atravesaba la familia, por un lado, y por el otro, el hecho de encontrarse en un ambiente familiar integrado en su gran mayoría por maestros lo hizo inclinarse al ejercicio de la docencia. Esta es su historia:

En la familia el magisterio es como una tradición, desciendo de muchos familiares que son profesores, mis tíos, los hermanos de mi mamá son maestros. Además, en mi casa de cinco hermanos, cuatro somos maestros. Entonces, no era realmente mi intención estudiar para profesor, sino que dadas las condiciones de que mis padres no tuvieron la oportunidad de mandarme a Toluca a estudiar Bellas Artes, me coartaron la oportunidad de estudiar otra cosa, no se me dio la oportunidad y como era la única forma de que yo sobresaliera en el estudio decidí quedarme aquí en la Normal. A lo mejor no soy maestro de vocación, pero estoy contento con mi trabajo, estoy contento con lo que hago, con la convivencia que tengo con compañeros, con alumnos (E1J-MVCE050308).

Posteriormente y tomando como referencia la puesta en marcha del *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, el cual sirvió de marco para la elaboración con carácter prioritario del *Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFEN)*. Surge así la iniciativa de reformar los planes de estudio y programas de las instituciones formadoras de docentes. Las razones para el cambio eran, entre otras, las siguientes: la existencia de una dispersión temática, una inadecuada relación entre los contenidos teóricos y la práctica, la debilidad entre la formación escolar y las necesidades de conocimientos y competencias que exige el trabajo docente. Además, la formación de los docentes no había experimentado las adaptaciones de fondo que la hicieran congruente con el nuevo currículum de la educación básica.

Desde esta perspectiva, en 1996 comenzó a trabajarse en el diseño e implementación de las primeras acciones del PTFEN, para atender aspectos básicos. La fase de aplicación se inició en la Licenciatura en Educación Primaria a partir de septiembre de 1997.

En este escenario de reformas por un lado, y por el otro, la influencia familiar, fueron determinantes para el ingreso del maestro Donaldo a la Escuela Normal de Tejupilco en 1997. Nos comparte la manera como vivió esta experiencia:

Mi ingreso a la Normal se da por el ambiente familiar, mis padres y mis tres hermanos son profesores, entonces francamente somos una familia de profesores y de ahí nace la inclinación, la iniciativa de seguir por ese ámbito. Todos nosotros pertenecemos al subsistema estatal, por cierto mi mamá terminando este ciclo escolar se jubila y mi papá también se acaba de jubilar. Además, también tengo tíos paternos, maternos y primos que trabajan en el magisterio en esta región sur del estado de México. Por lo que respecta a mi estancia en la Normal, a nosotros nos tocó una nueva reforma, un nuevo plan de estudios que entró en el año 1997, cuando yo entré a la Licenciatura en Educación Primaria, que era diferente a lo que nosotros habíamos visto. Cuando nosotros estuvimos en Preparatoria veíamos a las generaciones de la Normal y era un plan de estudios diferente, nosotros por ejemplo en el cuarto grado de licenciatura estuvimos trabajando como adjuntos en escuelas primarias y esto no lo habíamos visto en otras generaciones. Nosotros estuvimos prácticamente todo el ciclo escolar. Nos Habían tocado prácticas de una semana, dos semanas, en primero y segundo de licenciatura, pero estar todo el ciclo escolar con un grupo, parece que fuimos la primera generación en esa modalidad (E7D-MVCE170608).

Así tenemos que el proceso de formación de estos maestros se da en el marco de las recientes reformas de 1984 y 1997, cuando a la clásica encomienda de las escuelas normales como instituciones de educación superior de formar en y para el ejercicio de la docencia, se ve interrumpida con la necesidad de “profesionalización” de los estudios y con la atención y formación de un nuevo perfil, donde la investigación juega un papel determinante.

5.6.2 La adscripción al magisterio. “Desde el primer día tuvimos la plaza de base”

En la década de los noventa, en el estado de México se acentuó la explosión demográfica, por un lado, el creciente aumento de la misma población que ya radicaba en el estado, y por el otro, la fuerte migración que se concentra, ocupando un lugar alto con respecto a otras entidades federativas. Esto repercutió en el aumento de la matrícula del sistema educativo como se muestra en el Cuadro No. 7.

CUADRO NO. 7

MATRÍCULA DEL SISTEMA EDUCATIVO DEL ESTADO DE MÉXICO 1980-2000

MATRÍCULA	1980	1990	2000
POBLACIÓN	7 y medio millones Habitantes	10 millones Habitantes	13 millones Habitantes
SISTEMA EDUCATIVO	1,464,387	2,774,527	3,500,000

Fuente: Flores Velázquez, Fernando, “La supervisión de educación primaria: nociones, representaciones y prácticas en el contexto modernizador. (El caso del estado de México)”, Tesis para obtener el grado de doctor en Ciencias de la Educación, ISCEEM, Toluca, 2006.

La tasa anual de crecimiento de la población de 1980 al año 2000 se da en un promedio de 12.9% anual, siendo el más alto de la república, lo que ha derivado en problemas políticos, económicos, ecológicos, sociales, culturales, administrativos y educativos.

En este escenario de expansión se da el proceso de incorporación al magisterio de los maestros, quien al ver las ventajas de hacerse de una plaza y ante las carencias económicas de la familia deciden cambiarse del curso ordinario al intensivo en la Escuela Normal de Tejupilco. Tal es el caso del maestro Jesús quien nos comparte cómo se dio ese proceso:

La gran ventaja de haber estudiado con la Reforma de 1984, es que desde el primer día fuimos maestros de base, por la misma necesidad que tenía la nueva reforma de adquirir maestros para salir a ofrecer su trabajo, ese fue el principal impacto que tuvo en aquel entonces. Cuando entramos a la Normal, teníamos miedo de dónde nos iban a mandar a trabajar, qué tan lejos estaría el lugar, pero al ver que en esa época había facilidades para trabajar y se podía dar el cambio del curso ordinario al intensivo y por tanto poder conseguir una plaza de base, no lo pensé dos veces y me cambie, nada más estudié un año en el ordinario, repito, fuimos una generación muy afortunada (E1J-MVCE050308).

La incorporación de estos maestros al magisterio en la década de los noventa se da por un lado, en el proceso de la federalización, lo que significó para las autoridades estatales mayor complejidad en la negociación de las condiciones laborales de los trabajadores de la educación ya que la educación básica y normal en el estado de México presentaban características muy distintas a las de otras entidades, existían dos sindicatos muy importantes, el SNTE y el SMSEM.

Cada uno negociaba en forma distinta sus condiciones salariales; el SNTE lo hacía a nivel nacional con las autoridades federales y en el ámbito estatal con las autoridades locales, mientras que el SMSEM sólo lo hacía con estas últimas.

Por otro lado, su incorporación al magisterio coincide con el auge de los cursos intensivos de las Escuelas Normales de Tejupilco y Santa Ana Zicatecoyan, municipio de Tlatlaya, pues a partir de la generación 1993-1997, se da un incremento sustancial en su matrícula, como se hace constar en los Anexos No. 6 y 7.

Diferente es la adscripción al magisterio del maestro Donaldo, pues si bien, como egresado de la generación 1997-2001 de la Licenciatura en Educación Primaria del curso ordinario, tenía asegurada la plaza, se empiezan a dar problemas en la región sur para ubicarlo, debido a la saturación de la oferta tanto de la Normal de Tejupilco como la de Santa Ana Zicatecoyan. Nos comenta la situación por la que pasó para que le pudieran asignar su plaza de manera definitiva:

Mi primer nombramiento con el cual me incorporo al magisterio se da en la Supervisión Escolar que se encuentra ubicada en Los Ocotes, municipio de Tlatlaya, con la plaza de Asesor Metodológico con sueldo de Profesor Pasante sujeta a reubicación. Llegué ahí con varios compañeros de generación y nos decían que ese nombramiento era para ubicarnos en las supervisiones para realizar actividades administrativas, mientras se daba la posibilidad de alguna vacante para que nos pudieran ubicar en alguna parte con alguna plaza. Un buen número de compañeros estábamos en esa situación. Yo estuve del mes de agosto hasta octubre. Esa experiencia me dejó un gran aprendizaje, por ejemplo, es muy diferente trabajar como adjunto, como practicante a ya pertenecer al sistema, a ya formar parte de, y estando ahí en la supervisión se entera uno y ve de qué manera se manejan las cosas, cómo trabajan, la organización, los talleres, cómo entrarle a la vez por el lado administrativo, pero sí nos sirvió bastante. Posteriormente ubican mi plaza en la Escuela Primaria: "Hermenegildo Galeana" de la comunidad de El Aguacate, municipio de Tejupilco donde actualmente trabajo, ese es el único lugar donde he estado (E7D-MVCE170608).

Por lo que se refiere a la formación permanente de los maestros, el PRONAP cuenta con dos grandes ejes de acción: las Instancias Estatales de Actualización (IEA) encargadas del diseño, operación y seguimiento de los TGA y los Centros de Maestros (C de M), de cuyo papel nos encargaremos en el apartado siguiente.

5.7 Actualizarse a través de los “Centros de Maestros” o por cuenta propia

A lo largo de las entrevistas podemos observar que en la mayoría de las veces los maestros reconocen que la actualización se lleva a cabo a través de distintas formas, las que más aparecen son las institucionalmente establecidas y reconocidas para este fin, esto es, los Cursos Estatales de Actualización (CEA) y los Talleres Generales de Actualización (TGA). Algunos docentes refieren también otros medios de actualización tales como: los cursos de PRONALES, comprensión lectora, enciclomedia, computación, propuesta de educación multigrado, talleres de danza y música, a los cuales recurren de manera voluntaria u obligada.

Otros referentes de actualización son el internet, las especializaciones que ofrecen las escuelas normales, los diplomados y los libros del maestro y ficheros de trabajo. No obstante la apertura del abanico, por la frecuencia con que aparece la referencia hacia los cursos estatales y TGA, podemos decir que la oferta a través del PRONAP resulta ser la más demandada, sobre todo, en una gran proporción para aquellos maestros que intentan acceder o promocionarse al programa de Carrera Magisterial (CM) y les redunde en una mejor percepción salarial.

5.7.1 Carrera Magisterial (CM). Una preocupación que se entrecruza con lo pedagógico

De manera paralela al PRONAP, se crea CM como un sistema integral de promoción horizontal, el cual incluye un esquema de mejoramiento salarial que estimula la profesionalización, la actualización y el arraigo de los maestros, al tiempo que promueve una mayor participación en su escuela y en la comunidad, acciones llevadas a cabo con el propósito de elevar la calidad de la educación nacional a través del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio y del mejoramiento de las condiciones de vida y laborales de los trabajadores de la educación (SEP-SNTE, 1994: 5).

De este modo, se plantea la actualización docente sobre un modelo que se fundamenta en la formación de los maestros en servicio, en la que se intenta reivindicar a la enseñanza como una actividad de gran relevancia social y centra sus objetivos en el desarrollo de las competencias de los profesores para la docencia, en las condiciones específicas en las cuales trabajan. Con ello se busca promover la elevación de la calidad de la educación a través de la transformación de las prácticas docentes, la equidad y la pertinencia educativa, al tiempo que los maestros participan en un nuevo proyecto escalafonario que demanda de éstos una forma de participación en procesos que evalúan su desempeño en el aula y su participación en la actualización docente, entre otras.

Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en otros países de América Latina, donde los sindicatos de los maestros, a la fecha, siguen rehusándose a someterse a procesos de evaluación en las que los agremiados se vean involucrados, el caso de México es distinto en este sentido. El SNTE, al que pertenecen la inmensa mayoría de los maestros de las escuelas públicas formuló en su congreso extraordinario de febrero de 1990 la propuesta de CM, que forma parte del ANMEB (Observatorio Ciudadano de Educación, Comunicado 14, 2004). En esa época se promulgó también la Ley General de Educación que establece la obligatoriedad de la evaluación nacional del servicio para la SEP (SEP, 1993). Así quedó instaurado para todos los maestros de las escuelas públicas un sistema de evaluación del desempeño y de su conocimiento profesional que prometía mejoras salariales.

Sin duda, la urgencia de recuperar el salario de los maestros era una condición importante para iniciar un proceso de modernización educativa en el país. La década perdida de los ochenta había dejado secuelas importantes entre los docentes. Según De Ibarrola y Silva (1996: 23) en: “1981 los maestros alcanzaron un salario record de cerca de quinientos dólares, pero para 1987 su salario apenas era equivalente a 104 dólares” lo que colocó a la población magisterial apenas por arriba de un salario mínimo regular de la población trabajadora no calificada.

El nuevo sistema de remuneración surge como una alternativa paralela al sistema escalafonario vertical que hasta entonces existía para los maestros de educación básica, similar al de otros países de América Latina donde se mantienen estructuras en las que el incentivo al desempeño es muy escaso o nulo y en las cuales la antigüedad constituye el factor preponderante de aumentos salariales y avance en el escalafón (Morduchowicz, 2002). De esta manera, la propuesta viene a despertar en el magisterio una serie de expectativas respecto a las posibilidades de mejoría salarial y de otras alternativas que venían aparejadas con el nuevo proyecto como son: el reconocimiento de la preparación profesional, el ofrecimiento de una actualización docente en la práctica, la participación del colectivo docente como instancia evaluadora (Órgano Escolar de Evaluación), entre otras.

El Programa de CM consta de cinco niveles "A", "B", "C", "D" y "E", en donde el docente puede acceder a niveles superiores de estímulo, sin que exista la necesidad de cambiar de actividad. Se sustenta en un sistema de evaluación global por medio del cual es posible determinar a quién se le debe otorgar el estímulo económico. Se incorporan o promueven los docentes que obtienen los más altos puntajes. El programa contempla la evaluación y participación de los docentes agrupados en tres vertientes: docentes frente a grupo (1ª. Vertiente); personal en funciones directivas y de supervisión (2ª. Vertiente), así como profesores en actividades técnico-pedagógicas (3ª. Vertiente).

Los factores que evalúa CM, así como las puntuaciones correspondientes se aprecian en el Cuadro No. 8.

CUADRO NO. 8

FACTORES QUE EVALÚA CARRERA MAGISTERIAL

FACTORES	PUNTAJES MÁXIMOS		
	1ª Vertiente	2ª Vertiente	3ª Vertiente
Antigüedad	10	10	10
Grado Académico	15	15	15
Preparación Profesional	28	28	28
Cursos de Actualización y Superación Profesional	17	17	17
Desempeño Profesional	10	10	10
Aprovechamiento Escolar	20	-	-
Desempeño Escolar	-	20	-
Apoyo Educativo	-	-	20

Fuente: Coordinación Nacional de Carrera Magisterial, SEP (2001), www.sep.gob.mx

Avanzar en lo económico es una motivación importante que parece impulsar a los maestros a participar en los cursos de actualización con valor en CM, caso concreto son los cursos estatales y nacionales. En este sentido, acceder a los cursos a los que hacen referencia les permite obtener puntajes requeridos para su participación en el programa de CM. Algunos testimonios confirman dicha aseveración:

Podríamos decir que los cursos de actualización en los que he participado son aquellos que me han servido para obtener puntaje con valor a Carrera Magisterial y que se han promovido a través del Centro de Maestros de Tejupilco. Entre éstos destacan los siguientes: *“La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria”*, *“Del presente al pasado: Un análisis en torno a la conquista de México”*, *“Lectura dinámica y técnicas modernas de redacción”*, *“Leer una aventura con talento e imaginación”* (E10F-MVCE110608).

He participado de manera continua en los Cursos de Actualización para Carrera Magisterial que ofrece el Centro de Maestros de Tejupilco, entre los que he tomado destacan: *“El trabajo en el aula”*, *“Evaluación y resultados”*, *“Diagnóstico y planeación”*, *“Una ventana abierta al futuro”*, *“La integración educativa en la escuela primaria”*, *“El trabajo colaborativo”* y *“Trayecto formativo del colectivo docente”* (E5H-MVCE240408).

Desde que se iniciaron los cursos de Carrera Magisterial referente a la lecto-escritura y hasta el año 2004 he tomado todos. Los escogía para traerme herramientas y ponerlas en práctica con los niños (E8M-MVCE180608).

Además de la asistencia a este tipo de cursos, que se caracterizan por la presión de dinámicas sociales, burocráticas y gremiales que más bien inducen al credencialismo más que a la genuina actualización, encontramos los casos de maestros que aprenden en distintos “ambientes” no siempre relacionados con los esquemas de formación y actualización institucionales. Ejemplo de ello, son los casos de Jesús y Donaldo que aprovechan muy bien su destreza en el uso de la computadora para acceder a internet y buscar sus propios espacios de actualización:

A mí me gusta mucho meterme en la computadora, aprender, a mí no me gusta mucho la lectura de que voy a agarrar un libro y me voy a ponerme a leer, a mí me gusta manipular, si manipulo mis materiales de trabajo, manipulo mucho la computadora, aunque no tengo Internet en la casa, sé navegar, bajar algún material, ubicar alguna página, lo importante es saberse meter (E1J-MVCE050308).

Tengo cierta manía de buscar siempre en internet, estoy inscrito en cursos en línea que me llegan gratuitos de diversas temáticas, me mandan por ejemplo de una página que se llama “*Profesores Innovadores. Net*”, es independiente de la SEP, es una red privada donde se comparten recursos, motivaciones, interactivos y juegos. También en el fútbol rescato cursos de entrenadores, de preparación física, programas de entrenamiento, además constantemente estoy revisando los cursos de la Federación Mexicana de Fútbol, a veces por estar inscrito en alguna página pues me mandan algunos documentos, algunos folletos, ofertas de libros. En fin, me muevo en esa dinámica (E7D-MVCE170608).

La actualización ha sido concebida como un elemento compensatorio y una acción formativa de carácter permanente. En el primer caso, se trata de compensar las lagunas en la formación docente que han sido creadas tanto por la renovación de planes, programas y materiales educativos, incluyendo libros de texto como por cierta negligencia institucional que había existido anteriormente en esta materia. En el segundo, se busca crear la infraestructura básica para una actividad de formación permanente al alcance de todos los docentes ofreciéndoles una puerta de acceso al universo prácticamente ilimitado de los nuevos conocimientos que existen en el campo educativo.

A partir de 1993 y 1994, los cambios en los planes y programas de estudio de educación primaria constituyeron una vez más la expresión de las distancias tan grandes entre los conocimientos que se decidieron curricularmente y las

instancias, estrategias y tiempos de que disponen los maestros para estar actualizados. Por ello, se diseñó el *Programa Emergente de Actualización* y, posteriormente el *Programa de Actualización*, basados en cursos impartidos antes del inicio del ciclo escolar, mediante estrategias conocidas como de “cascada”. Y no es sino hasta 1996, cuando la estrategia de actualización se centró en la asistencia a los CM y a los TGA, de la manera en que los maestros reciben y resignifican estos últimos nos encargaremos en el próximo capítulo.

CAPÍTULO VI

EL PRONAP COMO PARTE DE LAS POLÍTICAS ACTUALES. UNA
VISIÓN DESDE LA ARTICULACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

CAPÍTULO VI

EL PRONAP COMO PARTE DE LAS POLÍTICAS ACTUALES. UNA VISIÓN DESDE LA ARTICULACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

El propósito del capítulo es analizar la información obtenida durante las observaciones realizadas al interior de los TGA del PRONAP, complementadas con entrevistas realizadas a los maestros, donde se muestran las motivaciones que los impulsan para acercarse a estas opciones de mejoramiento profesional, en las cuales, el horizonte de la actualización docente aparece como elemento que intenta acuñarse en la cotidianeidad de las prácticas educativas y se vincula con las preocupaciones de los sujetos. En este sentido, la actualización cobra desde la configuración de los usuarios un valor ligado no sólo a lo académico, como una necesidad profesional por ofrecer una enseñanza de calidad, sino que también posibilita la construcción de redes de pertenencia y un tejido de significados que los vinculan con otras prácticas sociales.

6.1 Los TGA. Un espacio para la actualización

Los TGA por sus características constituyen la posibilidad de que todo maestro de educación básica lleve a cabo al menos una actividad organizada y estructurada de actualización al año. Estos talleres se han validado como la opción preferentemente utilizada por las escuelas, dado que constituyen una garantía para la comunicación de las concepciones y modelos legitimados institucionalmente.

Esta situación resulta en ocasiones paradójica, puesto que, por un lado, existe una determinada direccionalidad impuesta por la institución con respecto a la determinación previa de programas, enfoques, orientaciones y métodos de trabajo, generalmente aceptados por los participantes de los talleres; pero por otra parte, dado que los sujetos y su práctica docente es diversa, poseen una formación heterogénea y una historia particular que repercute en el trabajo cotidiano, lo que propicia la necesidad de reinterpretar y recrear los contenidos,

modificando muchas veces algunas partes del programa o elaborando su propia propuesta.

El desarrollo de los TGA ofrece a los maestros la oportunidad de mostrar otras visiones del mundo a partir de un conocimiento ya seleccionado y crear otras opciones. Pero es preciso reconocer que generalmente los sujetos que participan en estas actividades asumen como suya la política institucional, y aunque muchas veces adoptan una posición crítica al diseño de los programas, es posible puntualizar que por el solo hecho de permanecer en el taller están legitimando su transmisión validando sus contenidos. En este sentido, es posible marcar el nivel de identificación que los maestros adoptan con respecto a su lugar de trabajo como una manera de señalar un lugar de pertenencia y construir su propia identidad.

No obstante que los TGA pueden llegar a conformar una instancia de análisis y discusión, sobre temáticas diversas de los contenidos de los programas y su forma de transmisión en el aula, compartir problemáticas comunes, debemos de reconocer, por un lado, que son espacios que posibilitan la construcción de prácticas sociales, además de permitir la socialización de experiencias y la convivencia, pero por otro lado, intentan limitar la formación de los maestros a la realización de estas actividades, lo cual conduce a desconocer otros espacios de formación como la propia práctica del maestro, las reuniones informales, los debates y todos los espacios de relación que en general se establecen en la vida cotidiana.

6.2 La organización del TGA

Los TGA iniciaron en 1995 y se centraron en una primera aproximación al análisis de planes y programas de estudio para la educación primaria, de igual manera se creyó de gran importancia explorar los recién reformados libros de texto gratuitos, materiales de apoyo al trabajo docente, libros para el maestro, avances programáticos, ficheros de actividades didácticas, etc., bajo la comprensión de que no basta contar con el material sino que éste debe conocerse a fondo para darle un uso educativo.

En 1996, los talleres se dirigieron a la construcción y aplicación de estrategias didácticas con el fin de mejorar los procesos enseñanza-aprendizaje. En este periodo, los maestros tuvieron la oportunidad de identificar y analizar los contenidos, enfoques y propuestas de trabajo plasmados en el plan y en los programas de estudio, libros de texto y materiales de apoyo.

En 1997 el énfasis se colocó en la enseñanza en la escuela y la planeación didáctica. Al concluir este año, los TGA habían pasado a formar parte del calendario escolar en su fase intensiva y se había propuesto trabajar una segunda fase a lo largo del ciclo que permitiese a los maestros contar al menos con 20 horas anuales para su actualización.

Para 1998 el trabajo de los TGA se dirigió a la identificación de las estrategias didácticas para el tratamiento de los contenidos de los programas de estudio y su adecuación a las características y posibilidades de los alumnos. A partir de este año, los talleres se han diseñado sobre la base de los resultados de los exámenes de acreditación de los cursos nacionales, por ello, las guías proponen una serie de actividades dirigidas a que los maestros adquieran el conocimiento de un contenido disciplinario, vivan una experiencia de aprendizaje acorde al enfoque de enseñanza de los planes y programas de estudio, diseñen planes de clase y secuencias didácticas aprovechando de manera inteligente los materiales educativos a su alcance.

Para el ciclo escolar 1999-2000 la atención del TGA se centró, por un lado, en que los maestros tomaran cabal conciencia de la importancia del dominio de los contenidos de las asignaturas que imparten, como única posibilidad para diseñar situaciones didácticas acordes con la naturaleza de los contenidos y con los procesos de aprendizaje de los alumnos, y por el otro, explorar de acuerdo al grado o nivel los nuevos materiales educativos editados por la SEP. Asimismo, se pretendió propiciar que los maestros incluyeran en su práctica cotidiana la búsqueda de información acerca de los contenidos de las asignaturas en diversas fuentes; por ejemplo, en los libros de texto gratuitos, en los libros para el maestro y en los materiales que ofrecen las bibliotecas de los C de M.

En el ciclo escolar 2000-2001, las guías del TGA incluyeron nuevamente la exploración de contenidos como motivo para la revisión del enfoque pedagógico de las diferentes asignaturas y la planeación de actividades didácticas. Esta decisión se tomó fundamentalmente, con base en los resultados de los exámenes de acreditación que indicaban la necesidad de seguir trabajando en este terreno.

A partir del ciclo escolar 2001-2002 la atención del TGA se centra en el desarrollo de competencias profesionales de los maestros, para lo cual se divide en dos partes, en la primera, programada de acuerdo al calendario escolar, se desarrolla una fase intensiva de tres días, al inicio del ciclo escolar para la organización y planeación del Trayecto Formativo, mismo que habrá de desarrollarse en una segunda etapa, en sesiones mensuales de cinco horas cada una.

6.3 El TGA de la Zona Escolar No. 255

El TGA de la Zona Escolar No. 255 se encuentra organizado en dos grandes grupos, por un lado, las escuelas que cuentan con un maestro para cada grado, y por el otro, las escuelas multigrado. Para los fines de la presente investigación, el trabajo de campo estuvo centrado en llevar un seguimiento durante los ciclos escolares: 2006-2007 y 2007-2008, de 16 jornadas de trabajo de los TGA, donde asistían 20 maestros que laboraban en escuelas multigrado.

En el ciclo escolar 2006-2007, las actividades del TGA se dividieron en dos etapas, la primera, durante tres días del mes de agosto, bajo la responsabilidad del personal de la supervisión escolar, la cual se centró en la revisión y discusión de las siguientes temáticas:

- a) *Criterios para la construcción del Trayecto Formativo.*
- b) *Plan General de Educación del Estado de México 2006-2011.*
- c) *Secretaría de Educación. Talleres Generales de Actualización. Líneas Estatales de Trabajo.*
- d) *La actitud hace la diferencia.*
- e) *Ventajas y desventajas de trabajar con grupos multigrado.*
- f) *Planeación para el multigrado.*

La segunda etapa comprendió ocho sesiones mensuales de trabajo, donde la temática a discutir fue en torno a tres grandes rubros: “*La comprensión lectora*

como eje de aprendizaje en las diferentes asignaturas”, “El uso de los recursos que ofrece la tecnología para mejorar la práctica docente” y “La comprensión y análisis en la resolución de problemas matemáticos”. Estas temáticas se organizaron de acuerdo al siguiente cronograma (ver Cuadro No. 9).

CUADRO NO. 9

TRAYECTO FORMATIVO 2006-2007

FECHA	TEMÁTICA	RESPONSABLES
26-09-06	-Actividades para mejorar la comprensión lectora como fundamento para la producción de textos y la expresión oral.	Personal directivo y docente de la Escuela Primaria: “Ricardo Flores Magón”.
24-10-06	-Exploración de recursos de enciclomedia para mejorar la comprensión lectora. -Uso y aprovechamiento de enciclomedia y equipo audiovisual para todos los grados.	Personal directivo y docente de la Escuela Primaria: “Hermenegildo Galeana”.
29-11-06	-Estrategias para la resolución de problemas matemáticos.	Personal directivo y docente de la Escuela Primaria: “Gral. Francisco Villa”.
25-01-07	-Resolución de acertijos matemáticos. -Aplicación de materiales de audio que se enfoquen a un problema específico (tablas de multiplicar).	Personal directivo y docente de la Escuela Primaria: “Benito Juárez”.
27-02-07	-Fomentar el interés por la lectura. -Analizar diferentes modalidades de lectura. -Practicar diferentes estrategias de lectura.	Personal directivo y docente de la Escuela Primaria: “Gral. Emiliano Zapata”.
29-03-07	-Investigación. -Juegos dinámicos. -Manualidades.	Personal directivo y docente de la Escuela Primaria: “Carmen Serdán”.
29-05-07	-Investigar técnicas para desarrollar la lectura de comprensión. -Desarrollar estrategias prácticas para mejorar la comprensión lectora.	Personal directivo y docente de la Escuela Primaria: “Agustín Melgar”.
27-06-07	-Exposición del producto y lo más relevante de las sesiones anteriores (demostración). Elaborar un instrumento de evaluación donde se rescate lo aprendido, las necesidades atendidas y la problemática que se presentó y no se logró cumplir.	Personal directivo y docente de la Escuela Primaria: “Sor Juana Inés de la Cruz”.

Fuente: Trayecto Formativo. Escuelas Multigrado. Zona Escolar P255, Departamento Regional: Tejuzilco, Agosto de 2006.

Por lo que respecta al ciclo escolar 2007-2008, la primera etapa del TGA se dedicó exclusivamente a revisar como temática central la “*Planeación en escuelas multigrado*”, mientras que en la segunda etapa, las actividades de las ocho sesiones tuvieron como principal objetivo rescatar las experiencias de los maestros en la enseñanza de contenidos diversos, mismas que se desarrollaron con base en el siguiente cronograma (ver Cuadro No. 10).

CUADRO NO. 10

TRAYECTO FORMATIVO 2007-2008

FECHA	TEMÁTICA	RESPONSABLES
24-09-07	-Compartir experiencias de la propuesta educativa multigrado.	Personal directivo y docente de la Escuela Primaria: “Benito Juárez”.
23-10-07	-Resolución de problemas con mayor dificultad.	Personal directivo y docente de la Escuela Primaria: “Gral. Emiliano Zapata”.
26-11-07	-Recopilación de materiales para complementar contenido.	Personal directivo y docente de la Escuela Primaria: “Ricardo Flores Magón”.
24-01-08	-Estrategias para el control de alumnos indisciplinados.	Personal directivo y docente de la Escuela Primaria: “Gral. Francisco Villa”.
29-02-08	-Exploración y manejo de enciclomedia.	Personal directivo y docente de la Escuela Primaria: “Hermenegildo Galeana”.
21-04-08	-Qué y cómo evalúan en Ciencias Naturales.	Personal directivo y docente de la Escuela Primaria: “Agustín Melgar”.
20-05-08	-Elaboración de trabajos manuales.	Personal directivo y docente de la Escuela Primaria: “Carmen Serdán”.
11-06-08	-Evaluación del Trayecto Formativo.	Personal directivo y docente de la Escuela Primaria: “Sor Juana Inés de la Cruz”.

Fuente: Trayecto Formativo. Escuelas Multigrado. Zona Escolar P255, Departamento Regional: Tejupilco, Agosto de 2007.

Para coordinar las sesiones de los TGA, el personal de la supervisión escolar se dividió de la siguiente manera: el supervisor y el asesor metodológico se hicieron cargo del grupo de escuelas que cuentan con maestros para cada grado, mientras que el auxiliar técnico de supervisión (ATS) se responsabilizó del grupo de las escuelas multigrado. Las sesiones se llevaron a cabo en las siguientes sedes: (ver Cuadros No. 11 y 12)

CUADRO NO. 11

CALENDARIZACIÓN DEL TGA. CICLO ESCOLAR: 2006-2007

FECHA	LUGAR	LOCALIDAD
16-08-06 17-08-06 18-08-06	Primaria: "Gral. Ignacio Zaragoza".	Lodo Prieto, Tejupilco.
26-09-06	Primaria: "Ignacio Ramírez".	San Miguel Ixtapan, Tejupilco.
24-10-06	Primaria: "Gral. Ignacio Zaragoza".	Lodo Prieto, Tejupilco.
29-11-06	Primaria: "Ignacio Ramírez".	San Miguel Ixtapan, Tejupilco.
25-01-07	Primaria: "Gral. Ignacio Zaragoza".	Lodo Prieto, Tejupilco.
29-03-07	Primaria: "Carmen Serdán"	Hacienda de Ixtapan, Tejupilco.
29-05-07	Primaria: "Ignacio Ramírez".	San Miguel Ixtapan, Tejupilco.
27-06-07	Domicilio Particular del Supervisor.	Tejupilco.

Fuente: Trayecto Formativo. Escuelas Multigrado. Zona Escolar P255, Departamento Regional: Tejupilco, Agosto de 2006.

CUADRO NO. 12

CALENDARIZACIÓN DEL TGA. CICLO ESCOLAR: 2007-2008

FECHA	LUGAR	LOCALIDAD
15-08-07 16-08-07 17-08-07	Primaria: "México 68".	Tejupilco.
24-09-07	Primaria: "México 68".	Tejupilco.
23-10-07	Primaria: "México 68".	Tejupilco.
26-11-07	Primaria: "México 68".	Tejupilco.
24-01-08	Primaria: "México 68".	Tejupilco.
29-02-08	Primaria: "México 68".	Tejupilco.
21-04-08	Primaria: "México 68".	Tejupilco.
20-05-08	Primaria: "México 68".	Tejupilco.
11-06-08	Primaria: "México 68".	Tejupilco.

Fuente: Trayecto Formativo. Escuelas Multigrado. Zona Escolar P255, Departamento Regional: Tejupilco, Agosto de 2007.

En una primera aproximación al desarrollo de los TGA, identificamos que la participación del personal de la supervisión escolar ha sido inconsistente, pues si bien, mantiene niveles de comunicación, ésta ha sido en el plano de lo institucional y sólo de manera esporádica ha atendido lo sustantivo de la actividad, que de acuerdo a los lineamientos generales de los talleres serían, entre otras cosas, orientar a los Coordinadores del Grupo para lograr tres cuestiones centrales:

- Abrir un proceso autogestivo para *aprender identificando* la problemática pedagógica del maestro en el aula.

- Hacer de la modalidad de taller un colectivo en el que se comparten ideas y experiencias didácticas como forma activa de aprendizaje que le permite al docente *aprender relacionando* para ubicar el valor de su saber pedagógico.
- Aplicar los diferentes elementos identificados y relacionados con la problemática del aula, a través del diseño como estrategia de concreción, desde donde el docente *aprende construyendo* instrumentos didácticos, para perfeccionar su trabajo en el aula según el contexto sociocultural en el que realiza su trabajo docente.⁶³

Así tenemos que el papel del supervisor se concretó únicamente a estar presente al inicio de los TGA, para hacer la introducción a los trabajos e invitar a los maestros a “redoblar esfuerzos”. De igual manera hizo su aparición en la sesión del 26 de septiembre de 2006, para hacer dos invitaciones que “coadyuven al proceso de formación de los maestros”. Una, para asistir el 27 de octubre de 2006 al Museo Interactivo de Economía en la ciudad de México y la otra, para visitar algunas escuelas primarias en el estado de Aguascalientes, en el mes de marzo de 2007 y “conocer modelos de planeación y con ello estar en posibilidades de innovar y salir de la rutina”. Recomendó que estas invitaciones se discutan al interior de los Consejos Técnicos de cada una de las escuelas y los acuerdos a los que se llegue se asienten en las actas respectivas.

En la sesión del TGA del 25 de enero de 2007, con motivo de la presentación de un maestro que se incorpora a la zona y por ello al grupo de maestros que laboran en escuelas multigrado, aprovecha la ocasión para hacer una invitación a redoblar esfuerzos en torno a la lectura en las comunidades rurales que se encuentran en desventaja. Señala que ha recibido comentarios favorables del programa “*Escuelas de Calidad*”. Insiste en lo referente a la comprensión lectora, que no lo vean como un discurso acartonado, sino que se revitalicen las ideas en torno a esta temática. Comenta que ha visto maestros creativos en el desempeño de su labor y recuerda que el trabajo en el primer grado es clave.

Aprovecha la oportunidad para felicitar a los maestros que han sido innovadores y finalmente deja un legajo de materiales para cada una de las escuelas que espera

⁶³ **Taller para Equipos de Coordinación de Centros de Maestros.** Coordinación de Programas de Apoyo a la Educación Básica y Normal, Gobierno del Estado de México, Mayo 2000.

se constituyan en estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora. Estos materiales son: “*Estrategias para desarrollar la comprensión de textos de contenidos concretos*” y “*Estrategias de texto completo para los lectores más pequeños*”. Indica que en el acta que se elabora por escuela se anote la estrategia programada para fortalecer la comprensión lectora.

El supervisor también estuvo presente en las última sesiones de los TGA, para hacer algunos comentarios en relación al cuestionario que tenían que contestar los maestros con motivo de la evaluación del taller.

Por su parte, el papel del maestro Adán, Auxiliar Técnico de Supervisión (ATS), con 29 años de servicio y egresado del ICMEM, que en el TGA asumió la función de coordinador, fue más notorio debido a que estuvo presente en todas las sesiones. Desde un principio fue claro al fijar cuál iba a ser su postura:

Yo no vengo a enseñarles nada. Debemos traer esa buena participación, dar sugerencias y que no sea siempre lo mismo. Algo bien importante es que cuando se le pide la participación a los alumnos y no hablan, se siente mal, por eso se pide de favor que participen, pues todo será en beneficio de los alumnos. Lo que hacemos por los alumnos, lo hacemos por nuestro trabajo. Redoblen esfuerzos para que se beneficien los alumnos”
(RO1-MVCE160806)

A lo largo de las sesiones y dado que el peso fuerte del trabajo del taller recayó en los maestros, él se concreto a invitarlos a participar, a señalar el inicio y término de las actividades, a entregar algún material y aclarar dudas, aunque debemos de reconocer que siempre mostró disposición para participar cuando así se requería y permanentemente tuvo un trato respetuoso con los maestros. Aunque debido a las funciones administrativas que tenía que atender, constantemente se veía en la necesidad de ausentarse, bien para atender algún asunto relacionado con los maestros o la supervisión, o bien para trasladarse al Departamento Regional o alguna otra dependencia a recoger o hacer entrega de documentación.

Con todo, existe una opinión favorable de los maestros acerca del papel del personal de la supervisión, sobre todo ven con buenos ojos la actuación del supervisor, como lo confirma el testimonio de Jesús:

Al maestro le interesa mucho el hecho de que sus docentes crezcan en el plano profesional, él es una persona muy interesada en eso, nos deja hacer en los TGA, nos deja en libertad de abatir los problemas que se nos presentan, aprovechando la experiencia de todos los compañeros. Mientras que en otras zonas escolares se habla de constructivismo, corrientes pedagógicas, ideales pedagógicos de diferentes autores, filósofos, son tediosos, mucho discurso y poca acción (E1J-MVCE050308).

6.3.1 Las visitas a México y a Aguascalientes

A diferencia de otras zonas escolares de educación primaria del municipio de Tejupilco e incluso de los otros municipios de la región sur del estado de México, si algo caracteriza a la Zona Escolar No. 255, es la participación decidida y entusiasta del supervisor en el ámbito político-sindical. El moverse en esos ambientes le ha permitido tejer una serie de relaciones que aprovecha para desempeñar un mejor papel en la zona, mantenerla unida y posicionarse ante los ojos de los maestros.

Un ejemplo de ello, es la organización en el ciclo escolar 2006-2007, en el marco de los TGA, de las visitas a la ciudad de México a conocer el Museo Interactivo de Economía y a la ciudad de Aguascalientes para que los maestros tuvieran la oportunidad de familiarizarse con otros modelos de planeación.

En relación a la visita al museo, Porfirio, uno de los maestros asistentes al TGA, nos comenta que fue una experiencia muy significativa ya que además de fortalecer el trato con sus compañeros, le permitió conocer y tener más elementos para comprender la manera en que la economía se manifiesta en la vida cotidiana, a la vez que le despertó el interés por ser más ahorrativo. Esta es su versión de los hechos:

Cuando nos hicieron la invitación no lo podía creer y más porque iba a ser gratuito el transporte, sólo pagaríamos las entradas a los lugares que visitaríamos. Es la primera vez en mis ocho años de servicio que nos proponían tal cosa. Aprendí bastante, sobre todo cómo explicarles a mis alumnos lo referente a la economía pero en términos cotidianos, muy cercanos al grueso de la población con un lenguaje sencillo. Posteriormente fuimos a comer todos juntos, recorrimos el centro histórico y finalmente asistimos a ver la obra de teatro "*Hoy no me puedo levantar*". Regresamos a las tres de la mañana a Tejupilco. En lo particular sentí que aprendí mucho y de estos viajes es cuando más se aprende (RO6-MVCE291106).

Por lo que respecta a la visita a la ciudad de Aguascalientes, los maestros regresaron bastante motivados, ya que además de consolidar las relaciones humanas de la zona, tuvieron la oportunidad de intercambiar experiencias con otros colegas. El maestro Jesús nos ilustra acerca de lo significativo que fue para él la realización de esta visita:

Fue una experiencia muy gratificante, eso fue muy enriquecedor para mí, más allá del ámbito del compañerismo, sino de ir y convivir con otras escuelas, con otros compañeros, con un estado que supuestamente tiene una educación por encima del estado de México y que tiene una estructura político-educativa organizada de una manera excelente, noté ese cambio pero nada fuera de lo común con la tarea que uno realiza. Nos poníamos a platicar con mi director, con mis compañeros, no es por hablar, pero no estamos muy alejados del trabajo de estas escuelas con las nuestras. A mí no se me hizo algo novedoso, algo ingenioso que dijera ¡uh que bárbaro!, hay un mar de diferencia, son escuelas pluriculturales, tienen alumnos en un salón de Baja California, Aguascalientes, Oaxaca, Chiapas, Jalisco, Durango, Zacatecas, será por su situación estratégica ubicada en el centro del país, que confluyen todos los estados a su alrededor, eso es para mí lo esencial, que tienen una riqueza cultural en los salones, todo eso hace que la participación de los alumnos sea muy diferente a como uno lo trabaja por acá, es de mucha ayuda eso (E1J-MVCE050308).

La experiencia de la visita a la ciudad de Aguascalientes también fue aprovechada por el ATS, como introducción a los trabajos de la última sesión del TGA del ciclo escolar: 2006-2007, donde debería de evaluarse el *Trayecto Formativo de las Escuelas Multigrado*, a la vez que discutir cuáles serían las actividades a realizar en el siguiente ciclo escolar: 2007-2008. Su participación se dio en los siguientes términos:

Tuve la oportunidad de asistir a dos escuelas, una de organización completa y otra de multigrado. Ésta última me dejó una muy buena impresión, ya que la maestra tenía una matrícula de 29 alumnos y la escuela participaba en los programas de “Redes” y “Escuelas de Calidad”. La maestra atendía de 9:00 a 13:00 horas a los alumnos de 1º, 2º, y 3º y de 13:00 a 16:00 horas a los de 4º, 5º, y 6º (RO10-MVCE270607).

Concluye su participación señalando los malos resultados de la enseñanza tradicional y la planeación improvisada. Resalta las ventajas de trabajar en el nivel de multigrado donde se tienen pocos alumnos y esto nos lleva a ejercer una educación personalizada.

6.4 Expectativas en torno a la actualización. Disposición oficial o motivación personal

Asistir a actualizarse entre los maestros de educación primaria de la Zona Escolar No. 255, es una opción o una alternativa según reportan, que toman por varios motivos. Algunos vinculados con sus intereses personales, otros relacionados con la obligación de cumplir con las disposiciones oficiales, algunos más aluden a las preocupaciones sobre la enseñanza, que se hace evidente cuando se refieren a sus inquietudes por lo que sucede en el aula.

Otro motivo identificado para estar presente en la actualización, lo plantean los maestros que buscan elementos que les permitan subsanar las deficiencias de su formación inicial, identificadas por ellos. Un último y no necesariamente porque sea el menos importante, sino porque se ha incorporado en los últimos años, es el relacionado con el acceso o permanencia en Carrera Magisterial.

Los maestros poseen una historia relacionada con su trayectoria docente, la cual se vincula con su formación en la Escuela Normal, sus experiencias en los diferentes grados escolares y su caminar por instituciones que pueden ser de tipo multigrado, rural, o urbana. Además, están también sus esfuerzos por incluir en su currículum otros elementos para su formación, como pueden ser los estudios de posgrado, elementos que les apoyan en su tarea docente, a la vez que pueden ser opciones para ascender en el escalafón existente en el subsistema estatal de educación primaria.

Todos los maestros de las escuelas multigrado que asisten a los TGA, han pasado por las aulas de las Escuelas Normales, han vivido un proceso semejante de formación inicial, con diferentes planes de estudio. Algunos han complementado su formación con estudios de nivel licenciatura y los menos, empiezan a incursionar en estudios de posgrado, concretamente en los programas de maestría que oferta tanto el ISCEEM como las instituciones privadas establecidas en la cabecera municipal de Tejupilco.

El hecho de acudir a actualizarse plantea a los maestros una serie de actividades que se extienden hacia el hogar, con las cuales los maestros “deben cumplir”, como parte de la dinámica o de la evaluación del curso o taller al que asisten. Algunas de ellas son: la lectura de materiales, búsqueda de información complementaria, consultas en internet, redacción de ensayos, diseño de propuestas y recuperación de experiencias por escrito cuando aplican una estrategia sugerida en los talleres.

Esta característica de la docencia, nos sugiere una dimensión más amplia de la profesión docente que rebasa los límites horarios y que incorpora a su labor de enseñanza otras actividades pedagógicas, como parte de su cotidianeidad, diferente de otras acciones extraclase y que constituyen también, factores importantes para darle sentido a la escuela y a la profesión de ser maestro. Pero además, las tareas referidas a la práctica docente, también son tareas que los maestros suelen llevar y plantear como prioridades a resolver en los espacios de actualización, donde suelen buscar alternativas para la solución de problemáticas de índole educativo, que les aquejan o forman parte de sus preocupaciones docentes.

Un elemento más que se agrega a este ejercicio de pensar la actualización es la noción de condiciones materiales que están presentes en las prácticas docentes cotidianas. Las condiciones materiales se conciben siguiendo a (Rockwell y Mercado, 1987: 67) “no sólo como aquellas que hacen referencia a lo físico como las condiciones del edificio escolar o los recursos didácticos, sino que son abarcativas de cuestiones como las pautas de organización del espacio y del tiempo en cada escuela, así como los controles efectivos sobre su uso”.

Así, se plantean las condiciones materiales como restricciones o condicionantes de las prácticas docentes o bien, posibilitadoras de las mismas. En este sentido, la actualización docente es un proceso que también enfrenta una serie de condiciones materiales, que exige un análisis respecto de lo que sucede más allá de las precariedades que enfrentan las instituciones que las ofrecen y que también impactan a los maestros que acuden a éstas. Sobre estas limitaciones de carácter administrativo, de infraestructura y operación de las instancias de actualización, hay estudios de carácter exploratorio realizados por la SEP no desdeñables para la investigación.⁶⁴ Sin embargo, en el trabajo que se presenta, las condiciones materiales cobran un carácter distinto por el énfasis que los docentes plantean respecto a una tensión que viven entre las condiciones concretas de la docencia y las características de los procesos de actualización en los que se involucran.

Una condición de esta naturaleza es la excesiva insistencia que se pone en un único modelo de planeación a seguir. En el transcurso del TGA, el ATS continuamente hace el señalamiento de que: “Una de las políticas educativas de nuestro actual gobernador es lograr una planeación integral considerando diversos aspectos sociales que ayuden a elevar la calidad de vida”, o bien que:

“La improvisación no lleva a buenos resultados, ya que, si planeando las cosas salen mal, no planeando qué se espera”. Por ello, en la sesión del 18 de agosto de 2006, donde se discute la temática de la *Planeación en multigrado*, apunta en el pizarrón el siguiente esquema:

- a) Asignatura
- b) Tema en común
- c) Propósito
- d) Contenido por ciclo
- e) Actividades de lenguaje (oral, escrita, lectura)
- f) Materiales
- g) Actividad inicial
- h) Actividad diferencial

⁶⁴ La SEP tiene un estudio exploratorio sobre los Centros de Maestros, cuyo propósito fue identificar cómo funcionan éstos; conocer qué influencias determinan su operación, y analizar los principales factores que condicionan su desempeño y el logro de sus resultados. SEP (2003) **Centros de Maestros. Un acercamiento a su situación actual**. Serie: Cuadernillos de Actualización No.14, México, p. 10.

i) Cierre o puesta en común

A la vez, puntualiza lo siguiente: “A grandes rasgos esto es lo que se tiene que considerar en la planeación, pues ha mostrado su efectividad al ser probado en escuelas piloto”.

Los maestros aceptan de manera pasiva el modelo y sólo al interior de uno de los equipos que se conformaron para realizar la planeación, se escucha lo que la maestra Hermelinda comenta con sus compañeros: “Se muestra cierto temor si se planea de otra forma. Se hacen las actividades de manera implícita, no está especificado así, pero se hace”.

Otra situación que se presenta de manera recurrente es el sentir de los maestros por no contar a tiempo con los materiales necesarios para realizar las actividades al interior del TGA. Desde el primer día del taller correspondiente al ciclo escolar 2006-2007, el ATS se disculpa debido a que: “no llegó a tiempo el material, sólo se cuenta con tres juegos para realizar la planeación, por lo que tendrá que diseñar algunas estrategias para suplirlo y no perder la secuencia. Informa que el vehículo donde se transportaba el material apenas acaba de llegar a la ciudad de Toluca”.

En este contexto, la importancia de tener un acercamiento a las experiencias de actualización de los maestros como parte de su vida cotidiana, tiene un papel fundamental, porque permite comprender la naturaleza de los procesos constitutivos de la realidad escolar, y la manera en que éstos se vinculan con otros sucesos sociales, que tienen lugar en momentos históricos determinados. De ahí el interés por analizar las referencias de los maestros, donde destacan la manera en que reciben y resignifican un modelo de formación que les permite interactuar y construir relaciones en redes de pertenencia con escalas diversas de convergencia o confrontación que posibilitan la acción cotidiana.

6.4.1 Interés por “estar al día”

Desde esta perspectiva, las preocupaciones docentes están presentes en cada maestro que asiste a los TGA y se traducen en reflexiones pedagógicas permanentes en relación con los niños y con la profesionalización para cumplir con la tarea de enseñar. Así, las exigencias de la tarea pedagógica implican también la necesidad de “estar al día” en el conocimiento y dominio de los enfoques que las propuestas de la modernización educativa incluyen y por lo tanto, se erigen en una preocupación docente más.

Estar al día para los maestros de educación primaria implica, desde su visión, aproximarse a espacios que les permitan manejar el nuevo discurso educativo, conocer los materiales que circulan en la escuela y los enfoques que éstos proponen, también hacen referencia a la necesidad de conocer nuevos métodos de trabajo y estrategias que les permitan hacer el aprendizaje más “efectivo” o como dicen en otros casos, hacer la actividad de clase más “divertida” o más amena para los niños.

En las observaciones hechas en el TGA, con el grupo objeto de estudio y a propósito de la primera sesión correspondiente al ciclo escolar 2006-2007, cuando el supervisor de la zona escolar hace la introducción a los trabajos, invitando a los maestros a redoblar esfuerzos, algunos de ellos, como es el caso de Filogonio destaca que acercarse a la actualización tiene un interés que vincula con la intención de encontrar elementos que le permitan corregir las carencias que dice tener en su formación inicial, por lo que alude a que el reto de estar frente al grupo lo motivó para prepararse más, como lo plantea en el siguiente fragmento:

Para mí la formación que tuve en la escuela normal fue deficiente, es decir, como que siento que me faltó preparación, por eso considero que la formación continua es estar al día, leer la bibliografía. No necesariamente se tiene que hacer una maestría o un doctorado, se puede estudiar un curso de actualización, la idea es estar preparado continuamente (RO1-MVCE160806).

El hecho de no “estar preparado” ante el reto que plantea la docencia, es una motivación de peso para el maestro, que lo llevó a buscar otras alternativas que

permitieran subsanar esas deficiencias identificadas. El aseverar que permanentemente tiene que estar en la lectura, da cuenta de que las expectativas que tenía para formarse como docente, al parecer no fueron cubiertas en la Escuela Normal. Nos comenta cuáles han sido los cursos en los que ha participado:

Asistí a los cursos de actualización que se estuvieron dando con motivo de la puesta en marcha del Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE), a través de la Unidad Coordinadora Estatal, entre estos cursos destacan, por un lado, los relacionados a la planeación en grupos multigrado como son: "*Planeación de lecciones en grupos multigrado IV*", "*Estrategias para el aprovechamiento de los libros de texto y los materiales de apoyo para el maestro*" y por el otro, los relacionados a la elaboración del Proyecto Escolar, entre éstos destacan el relacionado a la: "*Docencia rural: Proyecto escolar para mejorar las competencias de razonamiento, diagnóstico y planeación*" (E10F-MVCE110608).

De igual manera, señala que con motivo del cambio de escuela le asignaron la responsabilidad de la dirección, por lo que se vio en la necesidad de prepararse tanto para aprender a manejar la complejidad del nivel multigrado como para atender la función directiva:

También he tomado algunos cursos que me parecieron importantes para desarrollar mejor mi trabajo tanto como maestro de multigrado como de director escolar, entre los primeros te puedo mencionar el de: "*Danza para docentes de educación básica*", "*Uso de los libros del Rincón de Lectura*" y "*Los derechos y obligaciones de los niños*". En cuanto a aquéllos que me sirvieron para mejorar mi función directiva, te puedo mencionar los siguientes: "*Administración Escolar para directores del subsistema educativo estatal*", "*Técnicas de calidad total para directores escolares*" (E10F-MVCE110608).

En las observaciones identificamos también, cómo los maestros se refieren a la necesidad de modificar perspectivas y lo ligan con esta intencionalidad para lo cual fue diseñada la actualización: "la formación de los profesores para enfrentar mejor los cambios curriculares y ponerse al día respecto a los avances de las ciencias de la educación" (SEP, 1995: 6). Sobre esto, recuperamos el testimonio de Jesús:

La única vía de actualización oficial que he tenido ha sido la asistencia al TGA, hice también una Especialización en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria en la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, esta especialización la hice con el único afán de crecer en el ámbito profesional, aunque reconozco que la formación tenida en la Normal fue buena, yo sentí que había necesidad de estarse actualizando permanentemente, de tener otras expectativas, otra mirada desde un punto de vista donde estemos parados, cómo vamos a dirigirnos ante la sociedad. (E1J-MVCE050308).

Para algunos otros maestros, la puesta en marcha del Programa para la Modernización Educativa en 1992, significó todo un reto por lo que se vieron en la necesidad de “regresar a los talleres y a los cursos de actualización” pues sienten que los conocimientos adquiridos ya no le son útiles, puesto que señalan que en la escuela hoy día ya no se “trabaja tanto la memorización”, como alternativa para la enseñanza en la escuela primaria. En relación a ello, rescatamos el testimonio de la maestra Antonia, que en el marco de la sesión del TGA, donde se desarrollaba la temática: “*Uso de enciclopedia en la escuela primaria*”, hizo el siguiente comentario:

Definitivamente me vi en la necesidad de regresar a tomar cursos de actualización y asistir a los TGA para tener una visión más completa y estar en contacto con la modernización, pues anteriormente trabajaba mucho con la memorización y ahora nos damos cuenta que cada día surgen nuevos conocimientos. Ahora hay que empaparse de la nueva terminología que se basa en el uso de la computadora, por ejemplo el programa de enciclopedia que a mí en lo personal me marea, me da pavor, es como si agarrara una víbora (RO5-MVCE241006).

En el mismo tenor se expresa la maestra Melita, quien ha tenido dificultad en el manejo de las nuevas tecnologías en el campo de la educación, con preocupación nos comparte sus inquietudes:

Nuestro proceso de formación en la Normal Elemental ya no está respondiendo a las nuevas necesidades educativas, en la cuestión de la computación, en lo referente a las nuevas tecnologías nos quedamos desfasados, ya que yo ni siquiera sé prender la computadora. Con esto de las reformas se me han dificultado, porque ahora todo lo quieren por medio de internet y por medio de eso. En aquel tiempo no había mucha capacidad, como que los chamacos de ahora yo veo que toman el celular, la computadora con mucha naturalidad. Esa es una razón para asistir a la actualización (E8M-MVCE180608).

Las maestras refieren a la “tecnología computacional” como un elemento que permea en el nuevo discurso educativo, algo distinto de cómo ellas aprendieron en su formación inicial y que ahora les exige aprenderlo para comprender y manejarlo, lo que ellas denominan como “empaparse de la nueva terminología”.

Para los maestros egresados de la Licenciatura en Educación Primaria a partir de la década de los noventas, el manejo de la tecnología computacional no significó ningún problema, por lo que entienden las razones de los maestros formados en décadas anteriores y de alguna manera apoyan en las actividades tendientes a incorporarlos en las nuevas dinámicas. Por ejemplo, Donald y Jesús diestros en la materia, reflexionan sobre el manejo del programa de enciclomedia y hacen la siguiente sugerencia:

Creo que los maestros no participan por falta de interés, pero también por el miedo, se puede decir que les tocó vivir en otra época. Cuando nosotros estudiamos ya era una necesidad la computadora, yo empecé a manipularla desde la secundaria, además de vivir en un contexto urbano, por ejemplo, nuestras tesis ya las elaborábamos en la computadora y veo que algunos maestros todavía usan solamente la máquina de escribir y al ver que ahora se está desarrollando mucho en los jóvenes la capacidad receptiva para manipular la computadora y que tantas cosas que hace hoy día, tantos artículos electrónicos, tantas innovaciones, es algo con lo que no están familiarizados los maestros que tienen diez años o más de servicio. Entonces, al ver tanto movimiento, tanta innovación, les da miedo, no saben por dónde entrarle. De hecho, esa ha sido siempre mi propuesta para trabajar en los TGA, que la temática esté encaminada a algo que no conocen y que les da miedo, que es la incorporación de las innovaciones tecnológicas en la escuela, porque hoy en día ya forma parte de nuestra práctica (E7D-MVCE170608).

Resulta que en la zona encontramos muchas escuelas que tienen enciclomedia y la tienen parada, la tienen apagada, entonces que chiste. Los maestros dicen que les da miedo. Yo le digo que si se descompone ya se compondrá, si se atora ya se desatorará, ustedes métanse, manipúlenla, por eso a los compañeros maestros se les dificulta y no saben el trabajo que se puede desarrollar con enciclomedia, yo lo que he aprendido lo he aprendido solo (E1J-MVCE050308).

Esta motivación y demanda de la práctica docente “que había que actualizar” y que las maestras refieren, son indicadores importantes de las motivaciones que tienen para acudir a otros espacios de actualización y que los maestros destacan, como el caso de Hermelinda que en el receso de la sesión del TGA nos comparte la siguiente experiencia:

La necesidad de no quedarme rezagada en los nuevos planes y programas de estudio me obligó a tomar algunos cursos de computación y ahora en este ciclo escolar 2007-2008 asisto al manejo de enciclomedia los días jueves (RO11-MVCE240907).

Las reformas educativas en los planes y programas de educación primaria de 1992, han generado nuevos enfoques para la enseñanza que los docentes deben dominar, en este caso, enfoques asociados con el constructivismo. Para las maestras, esta necesidad de conocer más sobre el nuevo enfoque, lleva implícita una forma de trabajo “diferente” en el aula y que al acudir a actualizarse identifican elementos de “cómo llevarlo al grupo”; esto constituye una de las motivaciones para acercarse a la actualización.

De igual manera, parecen ser los alumnos un detonador importante para propiciar que los maestros se aproximen a la actualización, cuando éstos demandan de ellos mayor dominio de los contenidos, como en el caso de los grupos superiores de la escuela primaria o una necesidad de estar “a la par” en conocimientos; inclusive en el dominio de las nuevas tecnologías, para evitar “quedarse atrás”.

Esta preocupación por “estar al día” que los maestros destacan y que implica el dominio de los nuevos enfoques para la enseñanza y el conocimiento de los materiales producidos por la SEP a partir de la Reforma Educativa de 1992, así como la identificación de nuevas estrategias para trabajar en el aula está permeada por un referente central que subrayan, el aprendizaje de los alumnos.

Por tanto, este aprendizaje es el eje que impulsa al docente a buscar otras opciones para “llevar al grupo” y ayudarles a “construir el conocimiento”. Por ello, identificamos planteamientos desde los propios maestros, en el sentido de querer “estar al día” en la enseñanza, como una preocupación que se entrecruza con sus prácticas cotidianas y la necesidad que identifican de hacer de la escuela un lugar que provea a los alumnos de conocimientos, en ambientes motivacionales donde permee, una visión de escuela “viva” donde los niños “sean felices” y aprendan.

En este sentido, la actualización docente en general, cumple desde la perspectiva de los maestros esta función, además de otorgarles elementos que los fortalecen pedagógicamente para su desempeño.

6.5 La oferta del TGA y su vínculo con el currículum de educación primaria

El PRONAP de manera general y el TGA en lo particular han ido ganando presencia y aceptación entre los maestros de la zona; cada año, la convocatoria para asistir a estas reuniones enfrenta menos resistencias y los problemas que en un principio parecían insuperables, poco a poco se han ido superando debido a dos factores primordiales: la mejora en la organización operativa y el reconocimiento, por parte de los maestros, de la importancia de su participación en estas jornadas y del beneficio que representa el intercambio académico con sus compañeros. Algunos comentarios ilustran esta situación:

Todas las actividades que se desprenden del PRONAP son positivas, porque a veces uno pierde la idea de qué se quiere lograr con la educación, qué se pretende, entonces en los cursos de actualización revisamos los programas, los avances que emite el gobierno, eso es lo positivo, lo negativo es que, como no somos expertos ni traen expertos para que nos expliquen, a lo mejor nos formamos una idea equivocada de lo que en realidad se persigue (E5H-MVCE240408).

Siento que el gobierno federal está luchando para que la educación a nivel nacional tenga un mejor impacto, que la cultura de la gente sea otra, sea mejor, siento que hacía allá se encamina toda esta formación para el maestro. Simplemente en el TGA, me he dado cuenta que en todos los TGA donde he participado, nunca le había dado tanta formalidad como se la estoy dando ahora y creo que es algo muy bueno, porque hay interés para que el maestro tenga una mejor formación y tenga una mejor forma de preparar mejores seres humanos, lo veo con muy buenos ojos (E1J-MVCE050308).

Para consolidar el TGA como espacio de trabajo académico habitual entre los maestros y como programa de estudio ligado estrechamente al quehacer docente, desde el primer día del taller se hace hincapié en la propuesta de construir el *Trayecto Formativo*⁶⁵ mismo que deberá ser elaborado al interior de cada una de las escuelas y el de zona, éste último con la participación de todos. El ATS, a propósito de la lectura del material "*Criterios para la construcción del Trayecto Formativo*", hace el siguiente señalamiento:

⁶⁵ Se entiende por *Trayecto Formativo* la integración de programas de formación continua realizada por las autoridades educativas estatales, las instituciones de educación superior o los propios colectivos docentes, con el fin de que los maestros puedan organizar su desarrollo profesional durante el lapso que sea necesario sobre una temática o un conjunto de problemas educativos. **Talleres Generales de Actualización 2005-2006**, Gobierno del Estado de México, 2005.

El Trayecto Formativo que vamos a construir en el TGA para aplicarlo en nuestra escuela, es toda una propuesta que envía el gobierno para que los maestros organicen su trabajo, tengan más seguridad y mejoren su práctica docente. Son una serie de pasos a seguir en forma ordenada para ir mejorando la enseñanza, trata de los problemas que presentan los niños y como los vamos a discutir con los demás compañeros para tratar de resolver la problemática que se presenta (RO1-MVCE160806).

Además pide al grupo nombrar a dos personas para que lo auxilien a elaborar el de zona, después de haber recibido las sugerencias de todos, el cual servirá como base para organizar las próximas sesiones de los TGA. Señala que las necesidades deben surgir de la problemática de cada escuela.

Esta primera sesión del TGA correspondiente al ciclo escolar 2006-2007 es bastante dinámica ya que los maestros muestran interés por participar y enriquecer el documento que habrá de orientar las próximas sesiones. Entre las sugerencias que se vierten, destacan las siguientes: “El Trayecto Formativo debe servir para organizar mejor el trabajo y mejorar la práctica”, “Tratar los problemas que presentan los niños y discutirlos con los compañeros para resolverlos”, “Son los pasos a seguir en forma ordenada para ir mejorando la enseñanza”, “Animar a los maestros a estudiar y a actualizarse”, “Material que puede servir para enriquecer el Plan de Mejora para ENLACE”. Al término de la sesión los maestros acuerdan por unanimidad nombrar a los compañeros Hermelinda y Donaldo para elaborar el *Trayecto Formativo* de la zona y coinciden que la temática a trabajar sea la sugerida en el material revisado, esto es, la comprensión lectora.

En las ideas vertidas se destaca el aspecto relativo a la cuestión didáctica, un conocimiento inserto en el currículum de las escuelas de formación docente inicial que parece no ser suficiente, ya que refiere a la necesidad de buscar en la actualización alternativas que les ayuden a organizar su trabajo para mejorar su enseñanza. Desde esta perspectiva, la actualización es vista como un elemento reforzador de la formación inicial del maestro, el cual parece proporcionarle apoyos para la práctica cotidiana, cierta “seguridad” para su desempeño y aportes importantes que le permiten desarrollar su trabajo con los niños.

6.5.1 Preocupación por mejorar la práctica docente

Destaca en el sentir de los maestros, la relevancia de la actualización como factor que incide en las prácticas docentes y como motivación para llevar al aula elementos que permitan una mejor enseñanza a los alumnos, un referente central que los maestros subrayan a lo largo de la investigación.

Algunos de ellos reconocen que la actualización les ha ayudado en la práctica docente, porque en ella han encontrado elementos que les permiten desarrollar aprendizajes favorables en los niños y que inclusive les ha apoyado para analizar su propia práctica y reflexionar acerca de cómo enseñan y para qué enseñan. Tal es el caso de la maestra Hermelinda, quien señala que la motivación para asistir a los espacios de actualización como son los TGA, es para buscar elementos técnicos y metodológicos que le permitan salir del tradicionalismo y evitar la monotonía en el salón de clases. Esta es su opinión al respecto:

En esta época de cambio los intereses de los alumnos son diferentes, no es lógico ser un docente tradicionalista, sino todo lo contrario, innovador, optimista, alegre, etc. y sobre todo preparado para transmitir mejores conocimientos a nuestros alumnos y con ello enfrentar y llevar a bien cualquier actividad u obstáculo presentado (RO12-MVCE231007).

Aquí la maestra manifiesta su preocupación, no solamente porque las actividades pedagógicas sean las que nutran el trabajo escolar, sino que hay un interés manifiesto por hacer variada la estancia en la escuela y porque en estos espacios se respire un ambiente de innovación y alegría. En este sentido, la actualización cobra un papel importante desde su percepción, porque es el espacio que le puede proveer de estos elementos que identifica como útiles para hacer de la escuela un contexto dinámico y en constante interacción con los niños. De esta manera, los alumnos parecen cobrar un papel relevante dentro de las motivaciones que la maestra manifiesta para actualizarse, pues se percibe siempre como parte de sus preocupaciones, la búsqueda de alternativas que ofrezcan a los niños una escuela vista por ellos como un lugar diferente, donde no prive la monotonía y la represión.

Son recurrentes las preocupaciones manifestadas por los maestros al interior de los TGA, que se identifican en la práctica diaria con la inquietud por ofrecer a sus alumnos, mejores alternativas de aprendizaje para desarrollar hábitos y habilidades. Por ello, incorporan contenidos que identifican como necesarios para trabajar la comprensión de textos y la ortografía, entre otros. Los siguientes señalamientos del maestro Jesús en el marco de la sesión donde se desarrollaba la temática: *“Actividades didácticas para mejorar la redacción de textos y la expresión oral”* ilustran estas afirmaciones:

Esta cuestión de la redacción es una problemática recurrente, no se ha superado lo de la ortografía, se supera de momento y vuelve a repetirse. Para nosotros los maestros es triste, uno se empeña en su trabajo, se responsabiliza y continuamente andamos en la búsqueda de nuevos métodos, pero cuando se enfrenta a la realidad de como escriben sus alumnos, uno se decepciona (RO4-MVCE260906).

La enseñanza y los problemas que se derivan de ésta en el aula con los niños como referente principal, parecen ser una preocupación importante de los maestros. Por ello, aluden que andan “como en esa búsqueda” de elementos que les apoyen a “saber qué camino tomar”, refiriéndose a las decisiones en torno a la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos.

También señalan la posibilidad de aplicar en futuros grados escolares, estrategias que han aprendido o identificado en estas “búsquedas”, es decir, en tanto están en un proceso de actualización van realizando proyectos a futuro de cómo y en dónde podrán serles útiles los conocimientos que adquieren, sino también para el momento actual de su práctica docente.

En otro orden de ideas, las preocupaciones de los docentes por acercar a su espacio educativo otras alternativas de enseñanza, los llevan a buscar materiales, estrategias y conocimientos que les apoyen en aquellas problemáticas que consideran importantes subsanar, en las áreas de español y matemáticas principalmente; es por ello que dicen requerir “más información, más actualización”.

Los maestros aducen también que su búsqueda de alternativas en los espacios de actualización está vinculada con algunas prioridades que se deben desarrollar en la escuela, como son: los hábitos y la habilidades para trabajar en el área de matemáticas, elementos que han encontrado en el TGA y en algunos cursos que les han ayudado a “darse cuenta” de los puntos débiles en los alumnos, cuando aplican alguna actividad sugerida en éstos. Esta situación la menciona la maestra Amadea a propósito de la sesión donde se desarrolló la temática referente a *“Estrategias para resolver problemas aritméticos”*:

Esta actividad le sirve al niño para pensar, además de servirles de relajamiento para las matemáticas, para desarrollar la capacidad motora y ver qué tanta coordinación motriz tienen los niños. La técnica consiste en colocar su mano izquierda en la nariz y la mano derecha en el oído izquierdo para realizar varios movimientos (RO6-MVCE291106).

En el mismo tenor se encuentra la participación de la maestra Hermelinda en torno a ciertas estrategias para trabajar las nociones de la suma y la resta. Esta es su opinión:

Lo importante es que los alumnos vayan construyendo su conocimiento, si uno les dice todo no lo hacemos, se trata de que participe y que forme parte del proceso. A veces van a contestar de diferentes maneras diciendo hartos, muchos, lo importante es ir acercándolos a distinguir los signos de suma y resta (RO6-MVCE291106).

La maestra reitera la necesidad de atender o “remacharles” a sus alumnos, estas habilidades básicas que la escuela debe promover y que los espacios de actualización les han ayudado a identificar. En la exposición de las maestras destaca la centralidad de los niños en sus reflexiones, inclusive, la expresión “voy a echarle muchas ganas”, denota una preocupación medular porque sus alumnos superen “el problema” vinculado con las habilidades básicas para una mejor comprensión de las matemáticas.

En este apartado pueden apreciarse varias de las preocupaciones de los maestros en torno a la enseñanza en el aula. Destacan aquí, las referidas a sus preocupaciones por algunos problemas comunes que se viven en la enseñanza de contenidos de español; los relacionados con las habilidades básicas para la

enseñanza de las matemáticas; todas centradas en los alumnos como referente principal.

Aunque los maestros asistentes al TGA, argumentan que les interesa ir avanzando en lo económico a través del programa CM, refieren también que existen fuertes intereses relacionados con su tarea de educador. La siguiente opinión de la maestra Hermelinda ilustra al respecto:

Si bien me interesa promocionarme en Carrera Magisterial para mejorar en lo económico, también me mueve asistir a los cursos y al TGA con la firme intención de cuestionar y desentrañar las contradicciones y conflictos que se dan al interior del proceso enseñanza-aprendizaje, y esto lo hago porque quiero aprender más (RO11-MVCE240907).

En el mismo caso se encuentra la maestra Melita, cuya motivación por asistir a los cursos de actualización “no es solamente por los puntos” sino por sus intereses que se vinculan con la necesidad de adquirir más conocimientos, como lo expresa en el siguiente fragmento:

No solamente me interesan los puntos, también me interesa enriquecer las habilidades y conocimientos de los contenidos temáticos de educación primaria, así como compartir las necesidades de cada una de las escuelas, ya que los maestros debemos prepararnos día con día para transmitir mejores conocimientos a nuestros alumnos (RO11-MVCE240907).

En la mayoría de los casos, los maestros hablan de la actualización como una necesidad que los impulsa a “aprender cosas”, que ellos juzgan útiles e importantes para su práctica docente, considerando a los niños como referente central. De esta manera, CM pareciera no estar en el mismo nivel de sus intereses para acercarse a la actualización, aunque no niegan la importancia que tiene incorporarse o promoverse en este sistema de promoción económica.

En este sentido, las distintas motivaciones que manifiestan los maestros por acercarse a la actualización y las diferentes percepciones que de ésta tienen, dejan entrever la manera en que confluyen en este espacio tanto los intereses pedagógicos, como los de carácter personal, en el que se hace patente lo económico, pero no necesariamente como motivo único o por encima de lo pedagógico, sino que a la par que se manifiesta una necesidad de obtener

beneficios materiales, también está vigente una necesidad del reconocimiento de sí mismos como profesionales de la educación.

Podemos señalar que si bien existe una opinión favorable de los maestros sobre la manera en que se desarrollan las actividades al interior del TGA, como lo apunta Jesús, uno de los maestros más convencidos de las bondades de estos espacios:

En este TGA más se tarda en entrar a las nueve de la mañana que en entrar en acción, el tiempo no se siente, mientras que en otros TGA de las zonas escolares donde he estado son tediosos, son pesados, ¿por qué?, porque no hay esa libertad para el maestro de discutir, de innovar, de diseñar, te ciñen mucho a una organización preestablecida, si se da cuenta nosotros no trabajamos con el librito, nosotros nos vamos directamente a los problemas, ¿por qué?, por la misma libertad que nos dan (E1J-MVCE050308).

También pudimos detectar algunos comentarios que han planteado la necesidad de buscar personas preparadas tanto en el manejo de estrategias y dinámicas de grupo, como acerca de los contenidos a tratar, ya que de ello depende en gran medida el éxito en el desarrollo del taller:

Siempre que me pasan encuestas sobre que sugeriría para mejorar el trabajo de los talleres, contesto que venga gente experta o que al menos se detecten a los maestros más interesados o que siempre se están preparando para que sean ellos los que lleven a cabo estos cursos, porque todos los maestros opinamos lo que más o menos estamos enterados o lo que en una hojeada se percibe que es lo más indicado. En cuanto a los Cursos Estatales de Actualización, pienso exactamente igual, que sean gente preparada, conocedores de la materia, que valga la pena (E5H-MVCE240408).

Sin embargo, también nos dimos cuenta que los participantes del taller, sobre todo, los maestros con más años de servicio adoptaban una actitud pasiva, indiferente, pues únicamente se dedicaban a cumplir con las indicaciones de manera mecánica sin atreverse a cuestionar o emitir algún comentario crítico.

Esta situación tampoco pasa desapercibida para el resto de los integrantes del grupo, como lo hacen sentir en sus comentarios:

Respecto a mis compañeros, no sé, como que siento que no tienen facilidad de palabra o no saben explicarse o es egoísmo, o a lo mejor es el miedo a que se burlen de ellos, que les digan que están mal, que los llamen rudimentarios o algo así. Creo que si hay maestros que tienen muchas experiencias, porque al tener que trabajar tienen que desarrollar estrategias, pero como que siento que tratan de decir lo menos posible, de no comprometerse (E5H-MVCE240408).

En general se aprecia que los maestros mostraron disposición para llevar a cabo las actividades propuestas, tanto en forma individual como en equipo, aunque en algunos casos, las sesiones no tuvieron un cierre adecuado, pues por falta de tiempo o porque simplemente los coordinadores de la sesión no lo contemplaron, se omitieron las actividades donde se trataba de sacar conclusiones a través de las discusiones de grupo.

6.6 Trabajo colectivo. El intercambio de experiencias como aprendizaje en común

El intercambio entre pares o trabajo colegiado para lograr la innovación y mejoramiento de la práctica docente, es uno de los propósitos planteados en los criterios para el establecimiento del PRONAP. En las observaciones hechas al interior de los TGA, los maestros aluden a referencias vinculadas con este aspecto.

Encontramos que los maestros tienen la oportunidad de compartir sus experiencias, de apoyarse mutuamente, de platicar acerca de nuevas alternativas o de sugerir propuestas que han identificado a lo largo de su formación como docentes. Lo anterior es muy similar a lo que documenta Talavera (1992: 21), quien muestra cómo las demandas del trabajo de enseñanza, plantean a los docentes problemas que requieren soluciones inmediatas que muchas veces se encuentran en la realización del trabajo colectivo y de "cómo en los procesos de construcción y circulación colectiva de saberes se hacen visibles algunas recurrencias como consulta permanente entre colegas, los préstamos, las experiencias de trabajo compartidas o trabajos conjuntos y la posibilidad de mirar el trabajo del otro".

Así, desde esta visión, los maestros destacan que estos colectivos les permiten compartir y adquirir experiencias que les posibilitan resignificar sus prácticas o apropiarse de nuevas estrategias para su labor cotidiana en el aula. En ese sentido, hay desde la perspectiva de los maestros, una importante valoración de lo que dicen que aprenden en este intercambio, como es el espacio que se construye al interior del Consejo Técnico.

6.6.1 Compartir en el Consejo Técnico

Al interior del TGA, y de acuerdo a la organización de la zona escolar, la última parte de la sesión se destina para que los maestros se reúnan con sus compañeros de escuela y se constituyan en Consejo Técnico (CT), con la finalidad de traer a la mesa de la discusión las problemáticas que más les aquejan y de esa manera tener la oportunidad de intercambiar opiniones y de manera colegiada buscar alternativas de solución.

Este propósito lo pudimos corroborar al observar la sesión de trabajo del CT de la Escuela Primaria: “Ricardo Flores Magón” donde las maestras analizaban con mayor detenimiento el material entregado por la mañana en el TGA: “*Estrategias para desarrollar la comprensión de textos de contenidos concretos*” y “*Estrategias de texto completo para los lectores más pequeños*”, la lectura y análisis de estos materiales sirvió como detonador para tomar acuerdos e implementar estrategias didácticas.

En otra ocasión tuvimos la oportunidad de presenciar la sesión de trabajo del CT de la Escuela Primaria: “Hermenegildo Galeana”, donde los maestros iniciaban comentando cada uno de ellos el diagnóstico de necesidades y las estrategias para favorecer la comprensión lectora, además sacaban a relucir casos específicos de alumnos y cómo resolverían los problemas. En otro orden de ideas, señalaban que: “los niños en edad deben asistir al preescolar pues es un servicio que ya existe en la comunidad y a ellos les serviría de mucho contar con ese antecedente”. Coincidían en que los padres de familia no querían cooperar. De igual manera tocaban el caso del desayunador donde señalaban que si éste

no es aceptado por los padres de familia se corre el riesgo de que se lo lleven a otro lugar.

El maestro Donaldo, integrante de esta escuela, apunta que anteriormente sesionaban como CT en el marco del TGA, pero debido a que los maestros y principalmente la directora tenía que atender múltiples ocupaciones decidieron cambiar de estrategia y ahora se reúnen en la escuela. Nos comparte la manera en que aprovechan este espacio:

Nos reunimos en la escuela, ahí ya estamos todos. No tenemos una fecha determinada pero constantemente nos reunimos en el recreo o nos ponemos de acuerdo, tal día vamos a hacer esto, nos vamos a organizar para esto y ya destinamos un determinado tiempo, dejamos trabajo a los alumnos o en su defecto los dejamos que salgan un poco más temprano para poder aprovechar mejor el tiempo. Normalmente abordamos la problemática que tenemos con los niños que tienen dificultades de retención, para aprender, para asegurar los contenidos, la búsqueda de estrategias, todo eso a veces no lo hacemos tan formal, pero todo el tiempo estamos hablando de eso y a veces traemos algo de los cursos de Carrera Magisterial o de algún otro lado traemos alguna estrategia y la compartimos, aquí me sirvió esto, me sirvió lo otro y de ahí buscamos ayudarnos un poco. A veces tocamos el programa de los “Desayunos Calientes”, que a veces las señoras ya no quieren participar y es para darle solución a eso, también de los niños que no van al Preescolar o de la poca asistencia al Preescolar, también de la baja matrícula que se está dando, recurrimos a bastantes temas. En lo que respecta a los asuntos políticos-sindicales, solamente cuando de vez en cuando nos lleva información el maestro Porfirio que forma parte de la Delegación Sindical, solamente cuando va un grupo de maestros a invitarnos o a exponernos su propuesta, entonces por ahí la comentamos entre nosotros (E7D-MVCE170608).

Sin embargo, la posibilidad de reunirse y trabajar el CT en el espacio del TGA no siempre es bien vista por algunos de los maestros, pues ellos tienen una concepción muy particular de concebir esta instancia y la forma de organizarse al interior de ella. Al respecto, la maestra Amadea de la Escuela Primaria: “Gral. Francisco Villa”, vierte la siguiente opinión a raíz de la invitación que hace el Auxiliar de la Supervisión Escolar para que se reúnan en CT en la primera sesión del TGA del ciclo escolar 2006-2007:

El Consejo Técnico no tiene que ser necesariamente a la misma hora, no necesariamente tiene que ser formal. En mi escuela nos reunimos cuando se presentan los problemas y se resuelven, así funciona como Consejo Técnico (RO1-MVCE160806).

Sobre este mismo hecho, el maestro Jesús adscrito a la Escuela Primaria: “Benito Juárez”, señala que ellos no esperan la fecha del TGA para reunirse en CT, pues lo ven como “una pérdida de tiempo ya que tienen que llenar varios papeles y anotar las actividades que tienen programadas y llevar todo un seguimiento”, por el contrario, ellos aprovechan cualquier espacio para comentar sobre los problemas que se presentan en la escuela. Nos comparte sus experiencias al respecto:

Nosotros no esperamos el espacio del TGA, nosotros nos reunimos en nuestra escuela cuando lo consideramos conveniente, cuando menos una vez a la semana, el día que sea, el día en que surja la necesidad, no tenemos una programación previa, tenemos esa libertad de hablar y comunicarnos a la hora que es pertinente. Regularmente tratamos problemas de conducta, de lectura, de matemáticas, las cuestiones de conducta surgen de manera esporádica, normalmente es una escuela tranquila, los maestros son comprometidos con el trabajo, no faltan, son responsables y de vez en cuando surge algún problema y entonces nos reunimos (E1J-MVCE050308).

Por su parte los maestros de la Escuela Primaria: “Gral. Emiliano Zapata” argumentan que el tiempo que se le dedica al CT en el TGA “apenas alcanza para llenar los formatos que deben llenar como requisito”. Ellos también le ven más ventajas el reunirse en su propia escuela, el maestro Pedro nos comparte su opinión:

Nosotros en ocasiones nos reunimos aquí en la escuela para discutir los problemas que se suscitan en el grupo y ya vemos la manera de tratar de darle solución. Nos reunimos cuando surge el problema, a veces puede ser cada mes, cada dos meses, es cuando surge el problema, éstos son referidos principalmente a los niños que no cumplen con su tarea, que faltan o no se les queda el conocimiento o están distraídos y nada más platicamos entre los tres y cada quien retoma lo que considera necesario y después eso lo comentamos en las reuniones que hacemos con los padres de familia y hablamos con ellos. A veces lo que hace falta es hacer más reuniones con personas especializadas en algunos temas. Recientemente tuvimos una plática de esta naturaleza y los mismos padres de familia señalan que ya les hacía falta este tipo de pláticas, pero cuando los mandamos traer, a veces viene la señora, a veces el señor, debería de estar la pareja para que realmente analicen los problemas que tienen sus hijos, que vean la responsabilidad que tienen de padres como apoyar a los hijos y decían, si reconocemos que no los apoyamos en las tardes con las tareas (E9P-MVCE180608).

Las ventajas de reunirse en el espacio escolar también la comparten los maestros de la Escuela Primaria: “Sor Juana Inés de la Cruz”, quienes señalan que aunque no haya sesiones de CT, ellos suelen “platicar y compartir experiencias” acerca de lo que están aplicando en su grupo y qué les “funciona”:

No importa que no haya reunión de Consejo Técnico, pero sí platicamos y compartimos las experiencias y bueno pues tratamos de aplicar lo que más funciona (RO1-MVCE160806).

Si bien es cierto que, en la mayoría de los casos los maestros suelen agruparse en CT para tratar temáticas relativas al ámbito pedagógico, ello no excluye la posibilidad de abordar asuntos de índole político-sindical, como es el caso de la sesión del 29 de mayo de 2007, penúltima del ciclo escolar 2006-2007, donde los maestros trataron lo referente a la prestación económica a la modalidad de multigrado. Para ello, al interior de algunos equipos de maestros de varias escuelas, mostraron sus talones de cheque y se pusieron a revisar el monto de esta percepción colateral al sueldo base, llegando al acuerdo de hacer una relación de aquellos maestros que no la habían cobrado y hacerla llegar a los representantes de la Delegación Sindical para que se tramitara ante las autoridades correspondientes.

De esta manera, podemos decir que los espacios institucionales para el intercambio de experiencias siguen siendo limitados en el ámbito de las escuelas primarias, pese a ello, los maestros encuentran otras alternativas como pueden ser los pasillos o los encuentros propiciados por ellos, que se promueven como una necesidad vigente para la construcción social de diversas prácticas.

6.7 El TGA como espacio que posibilita la articulación con otras prácticas

Los maestros refieren que acudir al TGA o a los cursos de actualización les permite tener un foro para expresarse, para intercambiar experiencias, aprender del otro y tejer redes de pertenencia. Este reconocimiento del colectivo como espacio para aprender junto a los otros profesores, en grupos constituidos por iniciativa propia, por convocatoria de las instancias oficiales, o bien, conformados

por la propia naturaleza de la profesión docente va configurando su propia identidad.

En el trabajo de los talleres, los maestros enfatizan que el estar ahí con los “otros compañeros” les ayuda porque les permite aclarar dudas o comprender mejor los contenidos de los materiales o compartir algunos “tips” o sugerencias, como lo comenta la maestra Hermelinda aprovechando que la sesión de trabajo del TGA gira en torno a discutir las bondades del Colectivo Docente. Estas son sus apreciaciones:

Lo que me llama la atención de los TGA es que sí existe compañerismo tanto en los que coordinan como los que somos asistentes y de manera recíproca nos damos algunos tips, algunas sugerencias, pues a veces se cree que se tiene la verdad absoluta y eso no debe ser, hay que estar abierta a la posibilidad de escuchar a los otros (RO1-MVCE160806).

Se destaca en el planteamiento de la maestra, una apreciación importante acerca del trabajo colectivo en el que se incluye al coordinador; refiere que la aportación en el grupo y el compartir algunas “sugerencias” que pueden hacerse de las estrategias o contenidos de los materiales que les presenta la actualización, es un aspecto que valora en esta interacción con el otro.

Un ejemplo ilustrativo de como a través del intercambio de experiencias en el taller, los maestros van creando y fortaleciendo fuertes lazos de solidaridad. A propósito de la última sesión del TGA, cuando se realizaba la *Evaluación del Trayecto Formativo 2006-2007*, la maestra Antonia comparte la siguiente inquietud:

Tenemos que fomentar el apoyo mutuo en multigrado, se debe crear un ambiente propicio y poner en práctica los valores. Tenemos que compartir las experiencias y ser solidarios, pues bien sabemos que en el TGA no se traen expertos que nos aclaren las dudas y nos resuelven las problemáticas que se nos presentan, por esa razón tenemos que ayudarnos unos a otros (RO10-MVCE270607).

En este fragmento, la maestra Antonia subraya que las condiciones materiales que se presentan en el taller, llevan al maestro a buscar otras alternativas, a buscar apoyo; aquí cobra importancia la interacción con los compañeros para

poder encontrar soluciones que ella identifica en “el compartir experiencias”. Este identificar en el otro “problemáticas” que son “similares” y que señala la profesora, es una alternativa que ella aquilata para encontrar soluciones en común, lo que hace del colectivo un espacio importante para aprender y compartir los problemas de índole educativo, que ellos viven en la cotidianidad de la práctica docente.

Desde las experiencias de estos maestros, el compartir con otros colegas que les puedan apoyar para “darles” más elementos a sus alumnos, se convierte en una estrategia importante que cobra valor por las posibilidades que les otorga para aprender juntos. Pero este aprendizaje no está limitado a aquello que tiene relación directa con el taller al que concurren, sino que el hecho de reunirse en un espacio donde interactúan las distintas visiones y las experiencias docentes, hace de este contexto un medio para socializar las problemáticas de enseñanza, reconocer las especificidades de las prácticas, y encontrar soluciones comunes para aquellas problemáticas que parecen ser coincidentes.

En ocasiones no nos sentamos a hablar de problemas, nos sentamos a hablar de cómo va el trabajo, de cómo nos sentimos, si tenemos duda en la metodología de una asignatura, de un tema, si tenemos esa libertad de decir, sabe que maestro tengo dudas en este tema, como lo puedo dar, entonces nos damos tips, consejos, nos echamos la mano entre nosotros, entre los cuatro, no se nota el egoísmo, los cuatro coincidimos que hay que aprovechar ese espacio para intercambiar opiniones y seguir fomentando las relaciones y el trabajo de la escuela, el trabajo académico (E1J-MVCE050308).

Esta solidaridad y compañerismo que priva entre los maestros de la Zona Escolar No. 255, se hacía manifiesta en su capacidad para organizar en la fecha del desarrollo del TGA el refrigerio con el cual normalmente se concluían los trabajos. Así tenemos que los maestros de determinada escuela, responsables de coordinar la sesión también preparaban un sencillo refrigerio para ofrecerlo a todos los participantes.

Por ejemplo es de resaltar el TGA del 29 de marzo de 2007 cuya organización le correspondió al personal directivo y docente de la Escuela Primaria: “Carmen Serdán” de la comunidad de La Hacienda de Ixtapan. A la hora de llegada de los

maestros de la zona, a la entrada de la escuela, algunas alumnas de sexto grado les hacían entrega de una flor en señal de bienvenida. Posteriormente, los maestros ofrecían chocolate, avena y pan para desayunar antes de iniciar con las actividades normales del día. Al término de la sesión, el director invita a los maestros a comer. Nos pudimos percatar que a estas alturas, el director ya había organizado un grupo de madres de familia, las cuales había traído una gran variedad de alimentos: arroz, nopales, mole, tamales, calabazas, pollo y papas. Los comentarios durante la comida se centraron en la próxima salida de vacaciones y la conformación de planillas que contendrán por la Delegación Sindical.

De igual manera se pudo percibir como los maestros al actuar en este tipo de espacios, introducen sentidos en sus acciones, conformando con los demás redes de pertenencia que se recrean en lo colectivo y un tejido de significados que constituyen la trama de la vida social.

6.7.1 La pertenencia a un partido político

Los maestros se involucran en las redes burocráticas de los dos partidos políticos con mayor presencia en la región, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el Partido de la Revolución Democrática (PRD), por tanto, aprovechan cualquier oportunidad que se genera al interior del TGA, bien para mostrar su pertenencia al partido y enarbolar sus principios, o bien para criticar las acciones de los otros partidos que no son de sus simpatías. Por ejemplo, en la sesión donde se analizaba el *Plan General de Educación del Estado de México 2006-2011*, concretamente el rubro de Participación Social y su vinculación con los Ayuntamientos, Filogonio, militante del PRI hace una fuerte crítica al gobierno federal por no destinar los recursos pertinentes al ramo educativo.

Los maestros argumentan que se afilian a determinados grupos políticos al interior de los partidos como una manera de manifestar su inconformidad ante una serie de situaciones, como son los cacicazgos de ciertos grupos que han dominado la escena política de la región, por ello, participan activamente en la búsqueda de alternativas, tal es el caso del maestro Filogonio quien junto con

otros maestros constituye la “*Unidad Sureña Mexiquense, A. C.*” (UNISUR), afiliada a la estructura del Partido Revolucionario Institucional (PRI).

El pertenecer a esta organización de la cual es el coordinador del municipio de Tejupilco y representante ante el Consejo de Desarrollo Rural Sustentable del mismo municipio, le ha servido para relacionarse con diferentes instancias como son: SARH, PROTIMBOS, BANRURAL, y de alguna manera sacar provecho personal, como hacer gestiones tanto de servicios para las comunidades como de material y mobiliario para las escuelas. Esta es su experiencia en la materia:

[...]quiero recalcar, que la militancia en el PRI me permitió junto con otros compañeros maestros participar e involucrarme en el grupo político UNISUR. A través de este grupo en la comunidad de San Francisco gestioné la construcción de un aula para la escuela y precisamente en este momento, Junio del 2008, estoy gestionando la introducción de la carretera a la comunidad. Esas acciones y el reconocimiento de la gente a mi labor me hacen sentir que estoy cumpliendo con mi trabajo (E10F-MVCE110608).

Señala que el hecho de pertenecer a esta organización le ha permitido involucrarse en el ámbito político-sindical y tener presencia en el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM), con lo que ha tenido la oportunidad de hacer algunas propuestas de compañeros para ocupar algunas plazas, como apoyarlos en los cambios de adscripción.

Por su parte, la maestra Hermelinda, militante del PRD, aprovecha la sesión del TGA a propósito de la presentación por parte del ATS del material: *La actitud hace la diferencia*, donde se discutían ciertos principios como: moral, orden, honradez, puntualidad, responsabilidad, deseo de superación, respeto a la ley y a los reglamentos, respeto por el derecho a los demás, amor al trabajo y afán por el ahorro, para hacer un cuestionamiento a los autoridades en torno a la puntualidad:

Si los de arriba no lo hacen, entonces con qué calidad moral le piden a uno que lo haga. Quién soy para pedir algo que no se tiene. Todos estos aspectos son importantes, se debe buscar el equilibrio (RO2-MVCE170806).

Por el contrario, expone frente al grupo, que un ejemplo del principio de respeto por los derechos de los demás es el plantón que en ese momento llevan a cabo los militantes de la coalición “Por el Bien de Todos” como una respuesta a la actitud deshonestas de las autoridades electorales, en donde los medios de comunicación fueron cómplices en el proceso electoral que declaró ganador al candidato del Partido Acción Nacional (PAN): Felipe Calderón Hinojosa.

Puntualiza que gracias a la comunión con los principios del PRD y a tener simpatías con la gente de su colonia, se le invitó a participar en la contienda para elegir la Delegación Municipal, en la cual resultó triunfadora su planilla. Nos relata su experiencia de cómo se da su incorporación a la vida política:

[...]devido a que tenía inclinación a la Sociología, acercarme a la gente, me interesó la invitación y me metí a la campaña. La gente nos aceptó y estoy en la Delegación Municipal y como ahí hay que hacer mucha gestión todo el tiempo, tenemos que andar gestionando, resolviendo problemas de los vecinos, me quita un poco de tiempo. De hecho esta es mi primera experiencia en el campo de la política, aunque anteriormente ya había hecho gestiones para la comunidad en donde yo trabajaba, entonces ya un poquito sabía qué puertas tocar, qué procedimiento seguir más que nada (E5H-MVCE240408).

6.7.2 La afición por el deporte

Los maestros de la zona también han construido redes en el ámbito del deporte, sobre todo en el fútbol como una forma sana de relajarse, de divertirse, una manera de contrarrestar el estrés que les provoca el interactuar de manera permanente con los niños. El maestro Jesús nos comparte sus vivencias como integrante del equipo “Barrio” que compete en la primera fuerza de la liga de fútbol de Tejupilco:

[...]hay que darle tiempo al deporte, el gusto por el fútbol lo traigo desde chiquillo, siempre me ha gustado andar pateando la pelota, siempre me ha gustado divertirme e ir a jugar, echar patada, sudar, sacar todo el estrés de la semana a través del deporte, es una parte muy importante, mi equipo es de los de arriba, de los que continuamente está en la lucha, siempre peleando los primeros lugares, semifinales, finales, ahí estamos (E1J-MVCE050308).

Por su parte, la relación del maestro Donaldo con el fútbol no solamente es a través de su equipo “Tabachines”, es decir una actividad recreativa, por el contrario, para él es algo más, dado que durante cinco años estuvo participando como Auxiliar Técnico del equipo “Tejones” que compite en la tercera división profesional, gracias a una invitación que le hizo el regidor del ayuntamiento de Tejupilco debido a su afición por este deporte. Actualmente trabaja cinco horas a la semana en la Escuela del Deporte, enseñando los principios básicos del fútbol a los niños. Estas son algunas de sus experiencias:

En todas las actividades que he emprendido en la vida me he sentido muy bien, sin embargo con la que más me identifico y me ha dado más satisfacciones es la del fútbol, porque es la que más me gusta, para mantenerme en forma. Además se me hace un poco estresante de repente el trabajo en la escuela, entonces, este otro tipo de trabajo llena un poco más mis expectativas profesionales, me da más satisfacción y también por el recurso económico que es una entrada más en el hogar (E7D-MVCE170608).

También la maestra Hermelinda hace algunos años junto con otras maestras se involucro en el deporte e incluso llego a destacar a nivel estatal. Con orgullo nos relata cómo fue su paso por esta actividad complementaria al magisterio:

[...]soy deportista, practico el frontenis, he participado en los Juegos Magisteriales y llevo como cuatro años ganando a nivel estatal. Antes iba a entrenar todas las tardes en mis primeros años de servicio, ahora ya no, me quedo con lo que aprendí, ahora solamente salgo a caminar para mantenerme en forma (E5H-MVCE240408).

6.7.3 La devoción por la religión

Los maestros en su proceso de actualización docente, no se han circunscrito a las únicas opciones que el sistema les ha ofrecido, argumentando que en algunos casos las propuestas existentes son limitadas en cuanto a horarios y pobres en contenidos, por lo que señalan que sus necesidades rebasan estas alternativas ofrecidas.

Algunos de los maestros entrevistados, destacan esta iniciativa de autogestión para su actualización y buscan otras posibilidades en otro tipo de instituciones bien de carácter público o particular. El caso del maestro Pedro ilustra esta

situación. Él dice haber tomado un curso sobre valores en el Tecnológico de Monterrey, Campus Toluca. También señala que desde que se inició en el magisterio hasta el año 2006 ha tomado cursos, preferentemente en el campo de los valores y de las ciencias naturales. Actualmente se encuentra tomando un Diplomado sobre Liderazgo junto con algunos compañeros de la zona.

Subraya que durante su trayectoria docente ha buscado diversas opciones de actualización como una forma de satisfacer sus aspiraciones personales y profesionales. Nos comenta que a raíz de tomar un curso sobre Danza en la Casa de la Cultura de Tejupilco, lo invitaron a participar en la obra de teatro: “El Mártir del Gólgota”, dado que reunía el perfil para representar el papel de Jesús. Nos comparte cómo vivió esta experiencia:

Le empecé a entrar el primer año y como que no me gustaba muy bien la actuación y ya después me siguieron invitando cada año, aunque ahora ya no la organizaba la Casa de la Cultura sino directamente la Iglesia, le temía a que era muy extenso el papel que me tenía que aprender, los diálogos eran amplios, tenía que hablar con varios personajes. He participado durante doce años (E9P-MVCE180608).

Comenta que el hecho de representar este papel le ha permitido construir redes en el campo de la religión católica, que esta responsabilidad no la siente como un compromiso, más bien la considera como una oportunidad de dar un mensaje tanto a los maestros como a la demás gente:

Siento que todos podemos hacer cualquier papel, que todos estamos aptos para hacer aquello, que tenemos ciertas características cada uno que nos ayudan más. También siento que en mi papel de católico es la oportunidad de colaborar en estas acciones sobre todo ahora que veo que la religión católica se está dispersando con la llegada de otras religiones. Yo le dije al padre, yo no tengo ninguna manda, simplemente es el hecho de ayudar, quiero apoyar porque me gusta o ya Dios me puso en este camino. Yo costeo parte de mi vestuario, pues hay instancias que nos apoyan, hubo un tiempo en que me estuve comprando la peluca. Trato de llevar una vida normal, trato de ser congruente entre el papel que represento y mi vida cotidiana (E9P-MVCE180608).

6.8 Las expectativas profesionales

Las expectativas de los maestros juegan un papel relevante en la construcción de su identidad, entendida como articulación compleja y siempre inacabada de elementos psicológicos, socioculturales, afectivos y morales. En ese sentido, la identidad implica también una imagen de futuro que constituyen las expectativas de cada sujeto.

En el discurso de los maestros de la Zona Escolar No. 255, está presente la aspiración por una plaza mejor, de preferencia en el ámbito administrativo que venga a coronar el esfuerzo desplegado por varios años al frente del grupo, por esa razón tratan de sobresalir en su trabajo cotidiano, hacerse notar ante los ojos de sus compañeros, ante las autoridades civiles, educativas, sindicales y ante las exigencias de la comunidad. Es el caso de Jesús que nos comparte sus anhelos:

[...]siento que todos vamos para una mejora, yo sí quiero volar más alto en el sentido de tratar de llegarle a una plaza de Auxiliar de Supervisión, yo no quiero ser toda mi vida maestro de grupo pero no tengo prisa, si se me da qué bueno y si no estoy feliz con mi trabajo, pero eso si que quede bien claro, mi carta de presentación es el trabajo, mi forma de ser, mi carácter (E1J-MVCE050308).

En el mismo tenor se expresa Donaldo, el cual se visualiza en un horizonte bastante prometedor, por un lado, quiere aprovechar su experiencia y conocimientos en el campo de la computación para aspirar a ocupar un puesto en el área administrativa y buscar la manera de innovar para facilitarles el trabajo a los maestros y generar propuestas. Estas son sus inquietudes:

[...]no pienso quedarme en esa escuela, no sé cuando, no sé de qué manera, pero mi aspiración es trabajar en algún puesto administrativo para generar propuestas y no ser tan tradicionalistas, por ejemplo, veo todos los trabajos que nos mandan, informes y todo tiene que llenarse todavía a máquina o a mano o es el mismo formato ya repetitivo, copias y copias que ni se ven bien, en lugar de que nos lo mandaran digitalizado o en CD o en memoria USB para simplemente capturarlo. Siento que también en las escuelas se puede aportar mucho, iniciar a crear un aula de medios para darles alternadamente clases de computación a los niños (E7D-MVCE170608).

Por otro lado, en el campo del fútbol tiene la firme intención de luchar para que le basifiquen sus horas en la Escuela del Deporte, seguir preparándose de una manera más formal en ese campo y quizás con el tiempo regresar e involucrarse en un equipo de fútbol profesional. Al respecto nos comenta lo siguiente:

Hoy en día no sé si estudiar la maestría en Ciencias de la Educación o estudiar la carrera de Director Técnico que viene siendo algo similar, estudiar en dos años, la verdad hoy día le veo más futuro a la carrera deportiva que a la maestría (E7D-MVCE170608).

Por su parte, la maestra Hermelinda reconoce de entrada no ser una persona ambiciosa, aunque señala: “[...]cuando veo que alguien no hace las cosas y me creo capaz de hacerlas, hago el intento por aportar lo que mi potencialidad y mis convicciones me permiten”. Ella ubica sus expectativas tanto en el ámbito educativo como en el de la política.

[...]no es tanto la ambición lo que me mueve, es que no puedo estar estática, no puedo estar en un solo lado, entonces si mis convicciones y la situación lo permiten si me gustaría seguir incursionando en la vida política, por el hecho de que yo veo que las cosas no se mueven solas; tiene uno que moverlas, entonces a lo mejor seguiría en la política. Aunque tampoco descarto la idea de aspirar a ser más que un docente no sé tal vez una plaza de Director Escolar y por qué no, si mi tiempo me lo permite podría estudiar algún posgrado (E5H-MVCE240408).

El tener la oportunidad de adentrarme en la vida íntima de los maestros me permitió identificar que para algunos de ellos sus expectativas no están dentro del magisterio ni de la política, por el contrario, están esperando la jubilación, puesto que se visualizan en un futuro cercano dedicándose de lleno a la actividad que de manera paralela llevan con el magisterio, tal es el caso del maestro Pedro quien nos comparte las siguientes reflexiones:

[...]me faltan todavía tres años para la jubilación y cumpliéndolos me voy para dedicarme de lleno al comercio del ganado y a la compra-venta de carros. Mis expectativas están fuera del magisterio, ya aquí ya cumplimos, no tengo la inquietud de una plaza mejor, de ascender en el campo profesional o cambiar de nivel. Esta afición por la actividad del campo y la ganadería viene desde niño porque mi papá tenía animales, en mi caso me dedico a la cría de ganado, a sembrar año con año, siembro aunque sea poquito pero siembro y a tener unas cuantas reses, tenía dieciocho y después me quedé con diez, me muevo en ese promedio entre diez y veinte (E9P-MVCE180608).

En el mismo caso se encuentra la maestra Melita quien solamente está esperando acomodarse de una mejor manera a su familia para poder jubilarse y dedicarse a las labores propias del hogar. Comparte con nosotros las actividades a desarrollar en el futuro:

Mi expectativa es que después del magisterio atender mis gallinas y cuidar de mis nietos, llevar una vida hogareña, me gusta tener gallinas y guajolotes, ya que donde vivo todavía se puede tenerlas, son para el consumo de la casa, que a veces se me salen y las atropellan los carros que pasan afuera, pero de todos modos insisto en tener más gallinas (E8M-MVCE180608).

6.9 Una identidad docente constituida de satisfacciones, deseos y tensiones entre lo institucional y los sujetos

Tanto en las entrevistas a los maestros como en su desempeño cotidiano al interior del TGA, encontramos huellas de vínculos en tensión, que dan cuenta del conflicto y del malestar institucionales en los que se configura una identidad docente. Por ejemplo, las relaciones tensas entre aquello que en el imaginario social e institucional se moviliza: el profesor es el modelo, el “deber ser” en la docencia, tan bien delineado que, cual si fuese un traje cuidadosamente diseñado y cortado, que no tendría más que ponérselo para ser “el buen profesor” y lo que él desea: ser identificado como “humano” con errores.

El descuido de lo académico, la prioridad de la lógica administrativa, la vigilancia de “los administrativos” para atrapar al profesor en el error, se constituyen en trabas a la tarea primaria en las instituciones educativas. Estas trabas se traducen en malestar, como se escucha en la voz de la maestra Hermelinda: “El Estado quisiera que uno se convirtiera en robot, cumplir con su trabajo y descuidar a su familia. Se trata de buscar el equilibrio”.

El buen hacer y el buen decir indicado al profesor, también se lee en los “lineamientos” para la docencia legitimados en el organigrama, en el reglamento de trabajo para el personal docente, en los manuales de funciones y en los criterios de evaluación para la docencia; se escucha en los cursos de actualización docente de la zona, en las miradas vigilantes de los directivos y del

personal de la supervisión y en las imágenes que sobre los “buenos” y los “malos” profesores, circulan en el contexto de la zona escolar.

Sin embargo, desde mi propia experiencia y también desde lo observado y escuchado de los profesores en sus reuniones de los TGA, en las entrevistas, en las reuniones informales y en los encuentros casuales, resulta evidente que esa prescripción sobre la actualización docente promovida por el PRONAP se reduce a dotar a los docentes de habilidades básicas para el trabajo, desde la óptica del modelo occidental, negando el conocimiento profesional y privilegiando una capacitación por competencias.

Se mira al programa como algo preestablecido y se olvida que más allá de las orientaciones pedagógicas e impacto de esta política educativa, centrada en actualizar y evaluar a los maestros, se van configurando procesos de profesionalización y relaciones de trabajo con múltiples formas de participación donde éstos crean y recrean cotidianamente a partir de la confrontación, negociación, aceptación, rechazo, selección y apropiación de valores, símbolos y cosmovisiones diversas que confluyen y se articulan de manera compleja en las interacciones y significados que se tejen en cada uno de los espacios de actualización.

Algunos no están de acuerdo y quieren rebelarse, otros maestros hablan de “acatar los lineamientos”. Entre estos extremos habría diversos matices pues los profesores reciben, interpretan, significan y le dan sentido a ese perfil del docente y a esos lineamientos diseñados para su actualización, desde su trayectoria en la institución y también desde sus propias biografías, desde sus propios sueños y deseos. Construyen su identidad docente –“son maestros”- en esa fina red en la que se entreteje lo cultural, lo simbólico y lo imaginario institucional con el sujeto.

El acercarme a los maestros de la Zona Escolar No. 255, en su mundo cotidiano, me mostraron la necesidad de reconocerlos desde otras miradas, que den cuenta de ellos como sujetos que buscan y construyen sentidos al interior de su proceso de actualización en los TGA, que los descubren en su actividad subjetiva, ahí donde se encuentra el significado de sus interpretaciones, sus construcciones

imaginarias, sus deseos; ahí donde cobran sentido sus acciones y los vínculos que establecen en la institución.

CONSIDERACIONES FINALES

El cierre del trabajo apunta hacia una serie de consideraciones que se exponen en dos apartados. Por un lado, el tejido final de argumentos que se presentaron a lo largo del documento a fin de dar respuesta a las preguntas y objetivos planteados durante la investigación. Por otra parte, incluimos una serie de inquietudes que fueron apareciendo a lo largo del trabajo y que abre nuevas interrogantes que bien vale la pena dilucidar.

Sobre lo encontrado.

El trabajo de investigación planteó como preguntas centrales, conocer quiénes son los maestros de educación primaria, cómo reciben el modelo de formación derivado del PRONAP y cómo este programa permite la apropiación y negociación de los diversos sujetos, que a la vez les posibilita construir otras opciones sociales. Ello a partir de una perspectiva histórico-política que pone el acento en reconstruir la política educativa referida a la actualización del magisterio considerando el marco de las reformas de 1943, 1973 y 1993, como espacios donde los maestros interactúan reconociendo diferentes intereses y expectativas.

Así, tomando como antecedente el análisis transversal de las reformas educativas en el rubro de los procesos de actualización de los maestros en servicio, nos ha llevado a reconocer la permanencia de tres grandes ejes: ajuste a contenidos, cambio pedagógico y superación profesional, sin embargo, dichos ejes como reglas abiertas modifican su contenido y sus relaciones y redefinen constantemente el esquema de actualización. También, hemos podido constatar que cada proyecto de reforma, como esquema discursivo, dota de sentido y define la relación de sus componentes de acuerdo con las articulaciones de fuerza y la composición de actores que inciden sobre la misma. En este orden de ideas, la actualización como elemento articulado a una institución como estructura discursiva, al tiempo que intenta ordenar y estabilizar una relación dentro de la

organización, mantiene espacios abiertos que posibilitan grados de libertad para el sujeto social.

En ese sentido encontramos que en el marco de la Reforma de 1943 que da pie a la creación del IFCM, se institucionaliza el término “capacitación” entendido como la formación práctica que proporciona destrezas, técnicas y procedimientos, dado que en aquella época el objetivo principal era regularizar la situación profesional de los maestros sin título en todo el país.

Posteriormente con la Reforma de 1973 y concretamente con la promulgación de la Ley Federal de Educación aparece el rubro del perfeccionamiento profesional del magisterio. Pero donde aparece con mayor claridad la postura del Estado en cuanto a la formación de los maestros en servicio es con la Reforma de 1993 que se concreta en el PME, en éste se señala que dicha formación se deberá convertir en “[...]un proceso de educación continúa, que se inicie con la formación profesional y se prolongue con la actualización permanente y la superación académica[...].” (PME, 1989: 71).

Ahora bien, para acercarnos a debatir dichos términos como son: capacitación, actualización, formación, valdría la pena recuperar algunos aportes teóricos de Popkewitz (1994: 10), cuando señala que las reformas de finales de siglo se circunscriben en un contexto de reconfiguración de los Estados Nación, que responden a la necesidad de sintonizar los sistemas educativos con los nuevos esquemas de ordenación política y estructuración económica que las inercias del nuevo orden mundial impulsan. Existe pues, ante la perspectiva de cambio la necesidad de una nueva regulación de lo social que pretende instalarse a través del cambio institucional y dentro del cual el ámbito educativo ocupa un lugar estratégico.

De esta manera y de acuerdo con (Aboites, 2003)⁶⁶, en nuestro país se sientan de manera sistemática las bases de la conducción de la educación pública

⁶⁶ Aboites, Hugo. “Derecho a la educación o mercancía: La experiencia de diez años de libre comercio en la educación mexicana”. Ponencia presentada en el Foro: “Libre Comercio y Educación”. Coalición Tradicional en Defensa de la Educación Pública. Auditorio Alfonso Caso, UNAM, Ciudad Universitaria, México, D. F., 8 y 9 de Septiembre de 2003.

basada en la perspectiva y valores fundamentales del estilo empresarial, esto en cuatro puntos fundamentales establecidos desde el periodo del gobierno zedillista:

1. La competencia por recursos escasos.
2. Los recursos públicos son un instrumento del gobierno para impulsar políticas consecuentes.
3. Se da un énfasis en la orientación útil o productiva de la educación.
4. Énfasis en la evaluación como manera de verificar la calidad del trabajo en las instituciones educativas.

A tono con estos valores surgen una serie de acciones como la creación e impulso de las Universidades Tecnológicas, la generación de estímulos por desempeño del trabajador (Carrera Magisterial o Docente, PROMEP) y evaluaciones masivas por organismos privados con matices extranjeros como lo es el CENEVAL o la participación de entidades paraestatales auxiliares de la administración pública como lo es el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Esto parte de dicha filosofía empresarial: se funciona mejor y se es más productivo si se vive en un ambiente de competencia, a través de estímulos y bajo vigilancia externa.

En este orden de ideas tenemos que, desde el plano internacional, la reforma educativa de 1993 apunta al cambio institucional a través de una nueva regulación, principalmente en el ámbito de la profesionalización del magisterio. Este nuevo esquema ha colocado en el centro de la reforma las políticas de formación y actualización docente.

Así tenemos que el modelo derivado del PRONAP tiene como propósito central: lograr que los maestros en servicio dominen los contenidos de las asignaturas que imparten y puedan traducir los conocimientos logrados en situaciones de enseñanza, es decir, el modelo se reduce a la educabilidad de habilidades y a la capacitación en competencias, a una actividad de transmisión de saberes dentro del aula orientada hacia el saber hacer, lo que acarrea como resultado la disminución de contenidos teóricos, poniendo énfasis en lo procedimental (asignaturas como matemáticas y su enseñanza, español y su enseñanza, etc.) quedándose en un saber pragmático y utilitarista.

La realización del trabajo de investigación nos dio la posibilidad de acercarnos al debate del campo de la formación, habilitar su sentido originario, liberarlo de la racionalidad instrumental y pragmática de las sociedades modernas a partir de recuperar en un primer momento los aportes de autores como Rosas (1996) que privilegia el recuperar las diferentes dimensiones de la práctica docente y reconocer éstas en todo su dinamismo, o bien de Piña (1993) quién concibe la formación profesional como una ejercitación de la artesanía intelectual, pero también la dedicación y la pasión por la profesión del magisterio.

Reconocemos que hoy día esta avalancha de políticas educativas que se han deslizado al campo de la actualización y la evaluación como es el caso del PRONAP, están irrumpiendo en la imposibilidad de seguir construyendo teórica, conceptual y profesionalmente el campo de la formación. Por ello, el trabajo intenta contribuir al debate superando esa visión restringida del concepto de formación como acumulación de conocimientos indispensables para la tarea de enseñar y circunscrita exclusivamente al contexto áulico e institucional, por aquella otra que le apueste a la capacidad de poder pensar también en los puntos de vista de los demás, con lo que se sitúa en el ámbito constitutivo de la estructura humana.

Un modo distinto de concebir la formación debería sustentarse en sentidos amplios, dinámicos, abiertos a la complejidad. Esta manera de entender la función social del PRONAP, la formación más que una transmisión basada en lo que se debe “saber hacer” o del “saber ser” que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o más generalmente de la cultura dominante, es el trayecto de vida, trayecto donde los seres humanos construimos la posibilidad de un “poder hacer” y “poder ser”.

La investigación nos permitió descubrir que los seres humanos, en este caso los maestros de educación primaria, están atravesados por intereses sociales, políticos, económico, religiosos, los cuales moldean y condicionan su trayectoria profesional. Preguntarse por estas situaciones y por sus efectos nos obliga a plantearnos el problema de la formación, de su campo abierto y dinámico del espacio donde convergen las condiciones socioculturales de la civilización pero

también de las expectativas y deseos por alcanzar la libertad. Quizá con ello podamos comprender por qué somos así y no de otra manera.

En fin, podemos cerrar este apartado sobre las reflexiones del aporte teórico conceptual, poniendo de relieve que la formación significa también saber la limitación de nuestro conocer, interpretar y conjugar, implica reconocer la condición del hombre en el mundo, su finitud, su esencia como ser histórico, pero también reconocer que la formación es un concepto genuinamente histórico y como tal, también tiene una esencia, un ser que debemos y podemos descubrir.

El enfoque histórico-político nos permitió dar cuenta del trabajo de estos maestros y de los procesos de formación/actualización en los que participaron, razón por la cual, ha sido necesario documentar y analizar sus concepciones, prácticas y procesos reales de trabajo y, al mismo tiempo revisar los significados y las intenciones del imaginario oficial, las normas y las finalidades de los proyectos educativos dentro de un contexto social e histórico determinado. Por ello, ha sido pertinente trabajar tres niveles de análisis: la influencia ejercida por el contexto y el momento histórico en el que los maestros se incorporaron al servicio, desarrollaron su trabajo y se formaron tanto en el IFCM como en la Escuela Normal; el nivel explícito o formal del papel del maestro, establecido por el discurso y las normas oficiales; y el nivel real en el que desarrollaron sus prácticas.

A lo largo de este trabajo se han documentado las trayectorias profesionales de nueve maestros, de los cuales, tres de ellos se incorporan al magisterio en el marco de la Reforma de 1943 y su proceso de formación se da en el seno del IFCM. Otros tres lo hacen estando vigente la Reforma de 1973, aprovechando la coyuntura de la creación de la Escuela Normal de Tejupilco en la región sur del estado de México y finalmente los tres últimos, cuya formación ocurre con la implementación de la Licenciatura en Educación Primaria en la misma institución y la puesta en marcha de la Reforma de 1993, que en el campo de la formación de los maestros en servicio se concreta con el establecimiento del PRONAP.

De esta manera, los tres maestros que se incorporaron al servicio estando vigente la Reforma de 1943 lo hicieron a temprana edad, debido a las precarias condiciones económicas de la familia, razón por la cual, en un principio tuvieron que ser maestros emergentes o bien cubrir varios interinatos antes de obtener la plaza de base. Su llegada al gremio magisterial se da sólo con su educación primaria o bien con la secundaria, sin tener los elementos pedagógicos, lo cual motivó que durante su ejercicio profesional y de manera paralela se diera su inscripción al IFCM.

Desarrollaron su trabajo a partir de elementos informales que fueron adquiriendo en el accionar de su práctica profesional, pues a través de aciertos y errores, de éxitos y tropiezos fue que lograron ir acumulando experiencia. Se enfrentaron al reto de ser maestros ante las miradas y exigencias del grupo, la comunidad y las autoridades, este reto les implicó desarrollar una serie de habilidades y destrezas en la enseñanza, en el trato con los niños, los padres y el trabajo social en las comunidades.

Al enfrentarse a desarrollar su trabajo en estas condiciones, los maestros tuvieron que utilizar sus nociones y concepciones de lo que ellos consideraban ser maestros, de ahí que se concibieran como segundos padres, con un halo de respeto y como ejemplo de las nuevas generaciones. En esta construcción de sus concepciones, fueron influyendo los imaginarios sociales sobre el deber ser del maestro en los diferentes momentos históricos y en los distintos proyectos educativos. Por tanto, las concepciones que tenían sobre su profesión eran una mezcla entre los distintos imaginarios oficiales y sociales y sus propias creencias; por ello, consideraban al maestro como “alguien que merece respeto social, como un faro de luz, como un modelo con virtudes como la responsabilidad y el espíritu de servicio”

A la par de su proceso de formación en el IFCM, para lo cual tenían que salir de sus lugares de origen y trasladarse a la ciudad de México o a la Agencia No. 14 ubicada en la ciudad de Toluca, los maestros participaban activamente en las reuniones que convocaba la Inspección Escolar para capacitarse, éstas consistían en orientar el trabajo al desempeño de la actividad docente, privilegiando

actividades como la elaboración de trabajos manuales, organización de festivales, renovación de las técnicas de enseñanza y elaboración y aplicación de pruebas pedagógicas. Se trataba de que dominaran las didácticas para la enseñanza y reducir su actuación a la esfera del aula, a tono con el proyecto de “Unidad Nacional” que pregonaba la formación de valores patrios y la convivencia social.

Posteriormente estos maestros fueron escalando posiciones y lograron ocupar plazas de Director o Supervisor Escolar, oportunidad ésta para poner en práctica las enseñanzas aprendidas tanto en su estancia en el IFCM como en el trajín de su cotidianeidad escolar. Así, en los espacios de actualización que compartían con los maestros y más allá de las prescripciones de la normatividad, siempre estuvo presente en ellos el desarrollar ese “espíritu de creatividad” que debe de caracterizar a los maestros rurales.

El “espíritu de creatividad” se manifestaba en las reuniones con los maestros de muy diversas formas, bien a través de la organización de los Centros de Interés para correlacionar contenidos, bien a través de la elaboración del Periódico Mural, donde se fomentaba el “espíritu por la investigación”, la organización de la Biblioteca Circulante, o como nos comentaba un maestro, “pulir la metodología en el proceso enseñanza-aprendizaje consistente en hacer preguntas concretas a los alumnos relacionadas con su entorno cotidiano para ponerlos a reflexionar y encuentren las respuestas o alternativas de solución”.

Si bien el discurso de la “Unidad Nacional”, pretendía limitar la influencia del maestro al ámbito de la escuela, la investigación nos permitió incursionar en las biografías de los maestros, donde se hace notar un fuerte compromiso con las comunidades que van desde las actividades de gestión de servicios hasta asumir el “papel de doctor, de sacerdote, de conserje, de conciliador”.

Esta cercanía con las necesidades y carencias de las comunidades en el desarrollo de su profesión, a partir de su condición humana, les permitió a los maestros permanecer por largos periodos, arraigarse, tener el reconocimiento social e ir construyendo una identidad profesional caracterizada por el espíritu de servicio, compromiso y responsabilidad.

La incorporación de los maestros al servicio en el marco de la Reforma de 1973, se da por un lado, gracias a una compleja red de relaciones familiares que los ponen en contacto con gentes involucradas en el magisterio, por otro lado, los maestros señalan que las opciones laborales eran pocas, razón por la cual, la opción por el magisterio “era la única salida”.

Estos maestros, en su gran mayoría empezaron a ejercer la docencia como maestros interinos, teniendo como única preparación su educación secundaria y durante el transcurso de su trabajo se fueron matriculando en los cursos intensivos de la recién creada Escuela Normal de Tejupilco. Así tuvieron que llevar de manera paralela su formación inicial con su proceso de actualización, asistiendo al inicio de cada ciclo escolar al “Seminario” y de forma esporádica a otro tipo de eventos, principalmente en la capital del estado.

Señalan que el interés por asistir a estas instancias de actualización respondía principalmente a la necesidad de conservar la plaza, aunado a la necesidad de aprender y llevar al aula elementos útiles para la enseñanza. Un maestro lo expresaba así con sus propias palabras: “Había que echarle muchas ganas al Seminario para sacar los grupos adelante, que tuvieran buen promedio, que supieran leer y escribir”. Inclusive, hacen referencia al sentido que antes de la Reforma Educativa de 1993 tenía la actualización, la cual no se asociaba con puntajes o escalafones, sino con motivaciones vinculadas con la estabilidad laboral, la satisfacción personal y el enriquecimiento del plano pedagógico.

Estos procesos de actualización ponían el acento en la orientación de la Reforma Educativa, en el conocimiento de los nuevos planes de estudio, en la mejor manera de utilizar los libros de texto, en la aplicación de los métodos ecléctico, global de análisis estructural para la escritura y la lectura y la introducción de los conceptos de la matemática moderna.

Si bien el hecho de formarse en las aulas de la Escuela Normal, les aportó a los maestros elementos para arraigarse en las comunidades y crear fuertes lazos de amistad, además de generar un ambiente de respeto y comprensión, sus opiniones en relación con su trabajo y su práctica cotidiana van prefigurando una

identidad normalista que se sustenta en una pedagogía normativa centrada en el currículum más que en un proceso de formación que busque horizontes más amplios.

Por lo que respecta al PRONAP como objeto de estudio, las interrogantes que guiaron la investigación permitieron identificar diferentes visiones sustentadas en las experiencias que los maestros viven en los espacios del TGA y en aquellas que se desencadenan en el aula, a donde suelen llevar por lo regular lo que aprenden o experimentan en la interacción con las ofertas de actualización. Hay en este trabajo una búsqueda del conocimiento de la vida cotidiana de los maestros mediante un diálogo con sus voces y sus visiones, que nos permite tener otros elementos para analizar y entender el “pequeño mundo” (Heller, 1977) de su formación permanente.

En este sentido, la etnografía y las trayectorias profesionales como recurso metodológico aportó las herramientas para recuperar, analizar y explicar la interpretación que hemos hecho de esta cotidianidad social. Así, los resultados de este estudio contienen análisis vinculados con los saberes docentes, las preocupaciones, las motivaciones para involucrarse en los procesos de actualización, las condiciones materiales de las prácticas, así como las percepciones y las expectativas que los maestros tienen con relación a los procesos de actualización ofrecidos por las instancias de la SEP y otros en los cuales también se vinculan.

El conocimiento y el análisis de estas trayectorias profesionales, tiene como punto de partida el considerar al maestro como sujeto social y protagonista histórico, pues coincidiendo con (Medina, 2005: 16), los maestros “recrean sus condiciones de vida y trabajo desde ámbitos locales que median su acción profesional y social y a partir de dicho reconocimiento centrar el análisis en la producción de narrativas en su tránsito social e institucional, en donde se plantean niveles de aproximación a la complejidad de una práctica como la docencia”.

La investigación nos aportó elementos para identificar cómo los maestros le conceden un valor significativo a los procesos de actualización en los que

participan, sobre todo al componente del TGA del PRONAP. Señalan que en éste encuentran un apoyo para fortalecer su formación docente, tendiente a reforzar el plano de la didáctica bajo el argumento de que la formación inicial acusó deficiencias en este campo. Por otro lado, la actualización también parece impactar en el terreno psicológico ya que argumentan obtener de ésta, elementos que los proveen de “seguridad” para su desempeño en la práctica cotidiana.

Además señalan que se acercan a estos espacios porque hay una necesidad por “estar al día”, lo cual implica el conocimiento de los nuevos materiales que se han generado a raíz de la puesta en marcha de la última reforma, así como los nuevos enfoques didácticos que éstos contienen. De esta manera, el reconocimiento de actualizarse como una demanda de la tarea docente, ha llevado a los maestros a acercarse a estos espacios y buscar en estos contextos, nuevos métodos de trabajo y estrategias que les ayuden a innovar sus prácticas pedagógicas, a hacerlas más “efectivas”.

Estas evidencias dejan entrever que, en alguna medida, el discurso de la SEP y concretamente las metas del PRONAP han encontrado eco entre estos maestros ya que parece haber una plena conciencia de actualizarse para comprender los enfoques y los contenidos de los planes y programas de estudio, así como el dominio de los contenidos de las distintas disciplinas para enseñar adecuadamente.

Por otro lado, si bien es cierto que los maestros entrevistados dialogan con el discurso de la SEP y reconocen el valor de la actualización como recurso de apoyo a la docencia, el factor CM como un elemento actual de la cotidianidad docente, ha delineado otros intereses que también forman parte de sus preocupaciones. En este sentido, se hace presente una necesidad por resolver problemáticas de la inmediatez, que se materializan en la mejora de las condiciones económicas.

Así, el logro de apoyos económicos suele cobrar una motivación que no desdeñan y que también parece impulsarlos a tomar los cursos de actualización

reconocidos por CM, específicamente los Cursos Estatales de Actualización (CEA) y los Cursos Nacionales de Actualización (CNA). Esta búsqueda de cursos a la que refieren los maestros, se plantea como la única opción para cubrir los requisitos que el escalafón horizontal les impone. Por lo tanto, desde esta visión, asistir a estas opciones suele convertirse en un acto “obligado” para los docentes. De esta manera, la actualización docente vinculada con CM parece colocar a los profesores en una disyuntiva compleja, ya que su búsqueda de reconocimiento profesional y de apoyos para el quehacer docente suele subordinarse en algunos casos a las ofertas que tienen valor para CM en detrimento de sus aspiraciones por otras que no están contempladas en este proyecto.

Esta situación también ha propiciado dentro del magisterio la competitividad, pues ahora los maestros se dividen entre los que están dentro de CM y los que no están; los que asisten a cursos y los que no; los que pasan los exámenes y los que no; los de categoría tal o cual en CM; los que participan en la actualización por los puntos primordialmente y los que dicen acudir por otras alternativas pedagógicas; y finalmente los que buscan combinar los intereses académicos con las demandas personales.

Pero por encima de estas percepciones, nos interesa rescatar la manera en que los maestros valoran este tipo de espacios de actualización, sobre todo el que les brinda el TGA por ser un foro que les da la oportunidad para expresarse, para compartir experiencias y estrategias didácticas, aprender junto al otro, en comparación con aquellas que promueven el estudio en solitario o que implican verticalidad en el proceso.

Así, entre los maestros parece existir inclinación por estas actividades que priorizan el trabajo en colectivo porque tienden a ser alternativas que provocan mejores aprendizajes y “mitigan las angustias”. No obstante, algunos retos que estas propuestas deben enfrentar se encuentra el referente a flexibilizar la segunda parte del TGA, la correspondiente a la organización del Consejo Técnico, lo que implicaría diseñar una estrategia más ágil y sobre todo, darles la libertad a los maestros para organizarse en sus escuelas y de esa manera solucionar los problemas que les aquejan en su vida cotidiana. A pesar de la

normatividad que señala tratar asuntos relativos al proceso enseñanza-aprendizaje, tomar acuerdos y levantar el acta respectiva para dar fe de lo sucedido, los maestros se dan su tiempo y aprovechan este espacio para discutir asuntos de índole político-sindical.

El estudio aborda también un aspecto que reiteradamente los docentes señalaron con relación a la percepción que tienen de las ofertas de actualización en las que se involucran. Señalan que éstas no abarcan todas las demandas que los profesores suelen tener en la práctica, por tanto, la mayoría de ellos aducen buscar otras alternativas en instancias diferentes de las denominadas “oficiales”, donde dicen encontrar propuestas que mejor satisfacen sus expectativas. Lo anterior detona un punto básico a revisar. Si bien los maestros pueden promover otras acciones paralelas para actualizarse, el hecho de que valoren estas ofertas como más cercanas a sus necesidades y con un mejor nivel académico, ello demanda una revisión de la oferta de actualización, para indagar los aspectos que ésta no incluye o donde acusa deficiencias.

Asociado con la manera en que se coordinan y desarrollan los trabajos al interior del TGA, de manera reiterada se cuestiona la tendencia a seguir al pie de la letra las indicaciones que sobre la planeación se estipula en los documentos oficiales, relegando así los planteamientos que los profesores hacen con relación a los retos que los niños les demandan en el salón de clases. En este sentido, la percepción de los docentes indica que en lo referente a las orientaciones para la planeación en escuelas multigrado tienden a ser lineales y poco flexibles.

La investigación hizo evidente que los maestros aprovechan los espacios que les brindan para actualizarse, para crear o fortalecer distintas redes no necesariamente vinculadas al ámbito académico, como pueden ser en el plano de lo político, lo deportivo e incluso en lo religioso.

Por ejemplo, los maestros señalan que se acercan a las complejas redes de los partidos políticos como una manera de manifestar su inconformidad ante el cacicazgo de ciertos grupos políticos, además de que esto les sirve para relacionarse con diferentes instancias y de esa manera sacar provecho personal

y hacer gestiones tanto para la escuela como para la comunidad en la que laboran.

Los maestros también construyen redes en el ámbito de lo deportivo, principalmente en el campo del fútbol como una forma sana de relajarse, de divertirse, para contrarrestar el estrés que les provoca el interactuar de manera permanente con el grupo de niños a su cargo.

El campo de lo religioso tampoco les es ajeno a los maestros, ya que a partir de su acercamiento a las instancias de actualización, esto les ha permitido conformar redes que tienen que ver con diferentes dimensiones de la religión católica, ya sea a través de ofrecer pláticas para la preparación de los bautismos, confirmaciones, enlaces matrimoniales, coordinar y participar en los retiros espirituales, como el de participar en las escenificaciones de la semana santa.

En términos generales, hemos encontrado que la política de formación y actualización del docente es un elemento necesario para la ejecución de las reformas educativas. La actualización supone una condición de flexibilidad inherente al docente que lo pone en disposición de una permanente reconfiguración de sentido en sus relaciones y acciones que establece en el ámbito de su tarea cotidiana.

Identificamos también que las instituciones creadas para la capacitación o mejoramiento profesional de los maestros en servicio, han servido también para resolver problemas políticos y económicos. El IFCM, fue creado para legitimar la permanencia de maestros que no tenían formación profesional, y de este modo, también, evitar un enfrentamiento con el magisterio. Por otra parte, la DGCYMPM estuvo orientada a ofrecer servicios de superación profesional para introducir una percepción de movilidad y abrir espacios para la gestión de recursos en un momento de crisis. Finalmente, el PRONAP va modificando esquemas de operación, estrategias o modalidades de formación y fines específicos.

Lo pendiente:

Documentar las experiencias de los docentes en torno al modelo de formación derivado del PRONAP, me ha permitido tener un primer acercamiento respecto a las diversas apreciaciones e impacto que pueden tener los procesos de actualización docente en el país.

Las interrogantes que detonaron esta investigación han quedado resueltas desde mi interés. Sin embargo, la profundización en este campo ha abierto nuevos cuestionamientos que pueden dar pie a futuras investigaciones relacionadas con diversa temáticas.

La primera, vinculada con un cuestionamiento que desde el principio de la investigación surgió, esto es, cómo la implementación del PRONAP va configurando un escenario para un nuevo tipo de relaciones que habrá de modificar la perspectiva del trabajo docente. Además, queda pendiente hacer un estudio de los procesos que se viven en la actualización docente, tanto en los espacios “formales oficiales” como aquellos otros que comentan los profesores de la investigación: la escuela, los círculos de estudio creados por iniciativa de los docentes y los “formales no oficiales”. Ello implicaría un trabajo más amplio, apoyado en la observación y registro de sesiones de cursos, talleres, círculos de estudio y reuniones de Consejo Técnico Escolar.

Finalmente, esta experiencia de investigación me dio la oportunidad de dialogar con los aportes de especialistas e investigadores del campo de la formación y actualización de maestros y junto con la recuperación de las voces de los profesores entrevistados, me otorgaron también la posibilidad de crecer en el campo.

FUENTES DE INFORMACIÓN

ENTREVISTAS

- Entrevista realizada por Carpóforo Emilio Martínez Vences al **Profr. Fernando Serafín García García**. Tejupilco, México. Abril-Junio de 2008.
- Entrevista realizada por Carpóforo Emilio Martínez Vences al **Profr. Tranquilino Sánchez Sánchez**. Rincón del Carmen, Tejupilco, México. Abril-Mayo de 2008.
- Entrevista realizada por Carpóforo Emilio Martínez Vences al **Profr. Manuel Rodríguez García**. Amatepec, México. Marzo de 2008-Febrero de 2009.
- Entrevista realizada por Carpóforo Emilio Martínez Vences a la **Profra. Melita Campuzano Vázquez**. Las Moras, Tejupilco, México. Junio de 2008.
- Entrevista realizada por Carpóforo Emilio Martínez Vences al **Profr. Pedro Mora Hernández**. Las Moras, Tejupilco, México. Junio de 2008.
- Entrevista realizada por Carpóforo Emilio Martínez Vences al **Profr. Filogonio Benavídez Vargas**. Tejupilco, México. Junio de 2008.
- Entrevista realizada por Carpóforo Emilio Martínez Vences a la **Profra. Hermelinda Albíter Arce**. Tejupilco, México. Abril de 2008.
- Entrevista realizada por Carpóforo Emilio Martínez Vences al **Profr. J. Jesús Jaimes López**. Tejupilco, México. Marzo de 2008.
- Entrevista realizada por Carpóforo Emilio Martínez Vences al **Profr. Donald Enciso Herculano**. Tejupilco, México. Junio de 2008.

ARCHIVOS

- Archivo del Departamento Regional de Tejupilco, Ciclo Escolar 2005-2006 (Subsistema Estatal).
- Archivo de la Zona Escolar No. 255, Tejupilco, Ciclo Escolar 2005-2006.

BIBLIOGRAFICAS

- ABOITES, Hugo (2003) "Derecho a la educación o mercancía: La experiencia de diez años de libre comercio en la educación mexicana". Ponencia presentada en el *Foro: "Libre Comercio y Educación", Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública*. Auditorio Alfonso Caso UNAM, Ciudad Universitaria, México, DF, 8 y 9 de septiembre de 2003.
- AGUADO, Eduardo (1995) "La equidad, una asignatura pendiente: acceso y resultados educativos en cuatro zonas del Estado de México", en Enrique PIECK y Eduardo AGUADO (Comps.), *Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad*, México/UNICEF, El Colegio Mexiquense A.C. pp. 183-236.
- AGUILAR CAMÍN, Héctor y Lorenzo MEYER (1990) *A la sombra de la Revolución Mexicana*, México, Cal y Arena.
- ARNAUT, Alberto (1998) *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, Biblioteca del Normalista, SEP-CIDE-CONALITEG.
- BECERRIL GARCÍA, René Roberto e Irma Leticia MORENO GUTIÉRREZ (1994) "Las ideologías políticas dominantes y el modelo desarrollista en el Estado de México" en: Luz Elena GALVÁN et. al. *Memorias del Primer Simposio de Educación*, México, CIESAS Colección Miguel Othón de Mendizábal, pp. 407-418.
- BRAVO AHUJA, Víctor (1970) *Proposición de una reforma educativa al sistema educativo nacional*, México, SEP.
- BUSTAMANTE ÁLVAREZ, Tomás (2000) *Reproducción campesina, Migración y Agroindustria en Tierra Caliente, Guerrero*, México, Plaza y Valdés.
- CAMPOSORTEGA CRUZ, Sergio y TAPIA, Miguel Ángel (1987) *La marginación en el estado de México: Un aporte a la planeación del desarrollo*, México, El Colegio Mexiquense A.C.
- CARDOSO SANTÍN, Alfredo (1997) *Tejupilco, Monografía Municipal*, Toluca, México, Instituto Mexiquense de Cultura.
- COMISIÓN DE ESTUDIOS HISTÓRICOS (1974) *150 años de la educación en el estado de México*, Gobierno del estado de México, Dirección General de Educación Pública, Dirección de Prensa y Relaciones Públicas.

- CORAGGIO, José Luis y TORRES, Rosa María (1997) *La Educación según el Banco Mundial. Un Análisis de sus propuestas y métodos*. Argentina, Miño y Dávila Editores.
- CRISÓSTOMO ALCÁNTARA, Araceli (2002) Tesis de Maestría: “*De la génesis de un proyecto de actualización a la historia de la vida cotidiana del Centro de Maestros Chalco*”, México, ISCEEM.
- DE IBARROLA, María y Gilberto SILVA (1996) “Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México”, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Centro de Estudios Educativos), Vol. XXVI, Núm. 2, pp. 13-69.
- _____ (1997) *Quiénes son nuestros profesores*, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano A. C., México
- DE IBARROLA, María (1998) “Formación de docentes. Reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC” en: Prudenciano MORENO (Coordinador) *Simposio Internacional: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, Tomo I*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 51-64.
- DERBER, C (1982) *Professionals as Worker. Mental Labour in Advanced Capitalism*. Boston: Hal and Co.
- DUCOING WATTY, Patricia (2005) *Sujetos, Actores y Procesos de Formación. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, No. 8, Tomo II, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. Secretaría de Educación Pública, Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- ENCINAS MUÑOZ, Abel (2005) “*Voces magisteriales en torno al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)*” en: VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (VI, 2005, Hermosillo, Sonora), *Memoria Electrónica*, México, COMIE.
- EZPELETA, Justa. y WEISS, Eduardo (2000) *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- FARFÁN FLORES, Pedro et. al. (Coordinadores) (1997) *Diagnóstico de la formación docente en la red universitaria de Jalisco*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 65-68.
- FERNANDEZ ENGUITA, M (1990) *La escuela a examen*, Eudema, Madrid.

- FLORES VELÁZQUEZ, Fernando (2006) *La supervisión de educación primaria: nociones, representaciones y prácticas en el contexto modernizador (El caso del estado de México)*, Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación, ISCEEM, Toluca.
- FUENLABRADA, Irma (1997) "Capacitación y actualización" en: Irma FUENLABRADA y Eduardo WEISS (Coordinadores) *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria. Lineamientos para un nuevo modelo* (reporte de investigación), pp. 141-174.
- FURTER, Pierre (1996) "La educación comparada como geografía de la educación. Cuestiones teóricas sobre la planificación de la regionalización de la enseñanza" en: PEREYRA, Miguel A. et. al (Compiladores) *Globalización y descentralización de los sistemas*, España, Pomares Corredor.
- GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, Luis (1995) *El oficio de historiar*, El Colegio Nacional-Editorial Clío, México.
- GEERTZ, Cliford (1987) *La interpretación de las culturas*, España, Gedisa.
- HELLER, Ágnes (1977) *Sociología de la vida cotidiana*, España, Ediciones Península, Colección Historia-Ciencia-Sociedad, núm. 144
- IMBERNÓN, F. (1999) "Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado" en: V. FERRES y F. IMBERNON, *Formación y actualización para la función pedagógica*. Síntesis, Madrid. pp. 25-34.
- IMBERNÓN, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó. Barcelona.
- JARQUÍN, María Teresa y Carlos HERREJÓN PEREDO (1995) *Breve historia del Estado de México*, México, FCE-COLMEX.
- JUÁREZ NEMER, Octavio César (2005) *La actualización del magisterio en educación básica (PRONAP): Una mirada desde el discurso del docente* en: VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (VI, 2005, Hermosillo, Sonora), *Memoria Electrónica*, México, COMIE.
- LATAPÍ, Pablo (1980) *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, México, Nueva Imagen.
- _____ (1996) "La educación en el informe" en: *Tiempo Educativo Mexicano I*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes-UNAM, pp. 118-121.
- _____ (1996) "El Banco Mundial y la educación" en: *Tiempo Educativo Mexicano II*. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes-UNAM, pp. 103-106.

- _____ (1998) *Un Siglo de Educación en México. Tomo I y II*, México, Fondo de Cultura Económica/ Biblioteca Mexicana.
- _____ (2004) *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LOMNITZ, Claudio (1995) *Las salidas del laberinto. Cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*, México, Joaquín Mortiz-Planeta.
- LÓPEZ PONCE, Norberto (2001) *Ya es tiempo de actuar. El proceso de organización de los profesores del Estado de México 1921-1959*, México, El Colegio Mexiquense, A. C.
- MARTÍNEZ VENCES, Carpóforo Emilio (2004) Tesis de Maestría: “*Las políticas compensatorias en la región sur del estado de México 1995-2000. El caso del PIARE (Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo)*”, México, ISCEEM.
- MEDINA MELGAREJO, Patricia (2000) *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, México, Universidad Pedagógica Nacional-Plaza y Valdés.
- _____ (2005) *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*, México, Universidad Pedagógica Nacional-Miguel Ángel Porrúa.
- MENESES MORALES, Ernesto (1977) *Tendencias Educativas Oficiales en México 1976-1988*, México, UIA.
- MERCADO, Ruth (1986) “El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria” en: *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México, Cuadernos del DIE-IPN p. 63-75.
- MORÍN, Edgar (2000) *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona.
- PINEDA HIDALGO, Fernando (2003) Tesis de Maestría: *¿Formación o actualización del magisterio?: Una reflexión sobre los Talleres Generales de Actualización en el magisterio de la región norte del estado de Guerrero*. México, ISCEEM.
- POPKEWITZ, Thomas (1994) *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*, Madrid, Pomares.
- REYES SANTANA, M. (2000) “La construcción de la identidad docente” en: *Formación permanente y desarrollo profesional*.

- RINCÓN RAMÍREZ, Carlos, et. al. (2004) *El PRONAP en el desarrollo profesional de las y los docentes chiapanecos. Informes finales de investigación educativa: Convocatoria 2002*, México, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Investigación Educativa.
- ROCKWELL, Elsie y Ruth MERCADO (1986) "La práctica docente y la formación de maestros" en: *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, pp. 63-75.
- ROCKWELL, Elsie (1987). *Reflexiones Sobre el Proceso Etnográfico*. México: IPN-CINVESTAV-DIE.
- ROSAS C, Lesvia Oliva (1996) "Una mirada crítica a la capacitación y actualización de los maestros en el medio rural" en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Centro de Estudios Educativos), Vol. XXVI, Núm. 2, pp. 139-164.
- _____ (2003) *Aprender a ser maestro rural: Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*, México, CEE-Fundación para la Cultura del Maestro, SNTE.
- SÁNCHEZ GONZALEZ, Lizabeth (2003) Tesis de Maestría: *El impacto de los Centros de Maestros en los docentes a través de los procesos de capacitación y actualización*, México, ISCEEM.
- SÁNCHEZ GONZALEZ, María de Lourdes (2003) Tesis de Maestría: *Expectativas y necesidades de capacitación y actualización del director escolar del nivel preescolar. El papel del Centro de Maestros en el cumplimiento de estas*, México, ISCEEM.
- SOLANA, Fernando (1982) *Tan lejos como llegue la educación*. México, F.C.E.
- SZASZ, Ivonne (1994) "La población 1910-1990" en: *Historia General del Estado de México*, Volumen 6: de la Revolución a 1990, Zinacantepec, Estado de México, Gobierno del Estado de México-El Colegio Mexiquense A. C.
- TALAVERA S, Ma. Luisa (1992) *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio etnográfico*, Serie Tesis No. 14, DIE-CINVESTAV, México.
- VARELA BARRUETA, Octavio (1996) *Escuela Normal de Tejupilco XXV Aniversario*.

- WEBER, Max (1980) *El político y el científico*, citado por Emilio TENTI FANFANI en: "Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente" en: Prudenciano MORENO (Coordinador) *Simposio Internacional: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, Tomo II*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 13-35.
- WEISS, Eduardo (2000) "Los cursos de capacitación" en: Justa EZPELETA y Eduardo WEISS, *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México, DIE-CINVESTAV-IPN, pp. 259-273.
- YURÉN CAMARENA, María Teresa (2000) *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, México: Paidós (Colección Paidós Educador, 156).
- ZOGAIB, Elena (1997) "La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa" en: Aurora LOYO (Coordinadora) *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*. México, UNAM-Plaza y Valdés, pp. 101-135.
- ZORRILLA, Margarita y Lorenza VILLA (2003) *Políticas Educativas. La investigación educativa en México 1992-2002. Tomo 9*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. Secretaría de Educación Pública, Centro de Estudios sobre la Universidad.

HEMEROGRAFICAS

- ARNAUT, Alberto (2003) "El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio", *Revista Educación 2001 No. 102*, México, pp. 35-48.
- DE LELLA, Cayetano (2003) "Formación Docente. El modelo hermeneúatico-reflexivo y la práctica profesional" en: *Decisio Formación de formadores No. 5, Otoño 2003*, México, CREFAL.
- DEP (1978) Lic. Fernando Solana "Transmitiendo cultura por medio de la palabra y del número" en: *Órgano de la Dirección general de Educación Pública*, Marzo-Abril 1978, Año II, No. 9 pp. 26-27.
- DEP (1978) "Seminario-Taller para la Enseñanza Multigrado en las Escuelas Rurales", Gobierno del Estado de México, Dirección de Educación Pública, Plan Integral para el Mejoramiento de la Educación Primaria, México, Agosto de 1978.
- DOSSIER EDUCATIVO 23 (2003) "Los frutos del PRONAP: Actualización magisterial y desarrollo profesional" en: *Revista Educación 2001 No. 99*, México.

- GARCIA GUTIÉRREZ, Rodolfo (1992) "Tejupilco, puerta de la tierra caliente" en: *Huache, Suplemento Cultural del periódico El Monitor de Tejupilco, No. 609.*
- GIMÉNEZ, Gilberto (1994) "Apuntes para una teoría de la región y de la identidad regional" en: *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Vol. VI, No. 18, Universidad de Colima, México.
- _____ (1997) "Materiales para una teoría de las identidades sociales" en: *Revista Frontera Norte No. 18*, Vol. 9, Julio-Diciembre, El Colegio de la Frontera Norte, pp. 9-28.
- _____ (1999) "Territorio, Cultura e Identidades. La región socio-cultural" en: *Revista de Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Época II, Volumen V, No. 9, Universidad de Colima, México.
- GUEVARA, Gilberto (2001) "Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Extractos sobre Educación", *Revista Educación 2001 No. 77*, México, pp. 13-14.
- _____ (2005) "La creación de un sistema nacional de formación continua" Entrevista con Alba Martínez Olivé, Directora General de Formación Continua de Maestros en Servicio, *Revista Educación 2001 No. 122*, México, pp. 10-12.
- GUZMÁN REYES, Gonzalo (2005) "El Instituto de Capacitación Magisterial del Estado de México. Un paisaje histórico entre la nostalgia y una escuela formadora de maestros" en: *Magisterio No. 24*, Julio-Agosto, pp. 44-51.
- LATAPÍ, Pablo (1999) "Maestros en vacaciones", *Semanario Proceso No. 1185*, México.
- OBSERVATORIO CIUDADANO DE EDUCACIÓN (2004) Comunicado No. 14 "Carrera Magisterial", 13 de Agosto de 1999.
- PESCADOR, José Ángel (1983) "La formación del magisterio en México" en: *Perfiles Educativos*, Nueva Época, núm. 3, CISE-UNAM, octubre-diciembre, México.
- PIÑA OSORIO, Juan Manuel (1993) "De artesanos y de técnicos intelectuales" en: *Perspectivas Docentes* (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco), enero-abril, núm. 10, pp. 33-40.
- UNESCO (1996) "Declaración Mundial sobre Educación Para Todos". Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Una visión para el decenio de 1990, *Básica Revista de la escuela y el maestro, Año III, Julio-Agosto de 1996, número 12*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, pp. 21-27.

VÁZQUEZ DÍAZ, Jaime (2002) “Los objetivos perdidos del Programa de Actualización del Magisterio”, *Revista Educación 2001 No. 87*, México, pp. 23-25.

DOCUMENTALES

BARBA, Bonifacio (Coord.) (2000) *La federalización educativa: una valoración externa desde la experiencia de los estados*. México, SEP.

CEPAL-UNESCO (1992) *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*, Chile, ONU.

CONAPO (2005) *Conteo de Población y Vivienda 2005 y Encuesta Nacional de Educación y Empleo (ENOE)*, IV Trimestre, México.

COMISIÓN PERMANENTE DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL (1979) “*Ecos de la II Reunión Estatal de Análisis Educativo*”, Boletín No. 1, Dirección de Educación Pública del Estado de México, Departamento de Educación Superior.

DOSSIER EDUCATIVO (2001) Programa Nacional de Educación 2001-2006 en: *Revista Educación 2001 No. 77*, México.

GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO (1981) *Plan de Gobierno 1981-1987. Bases para una Nueva Estrategia de Desarrollo*, México.

GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO (1993) *Plan de Desarrollo del Estado de México 1993-1999*, México.

INEGI (2005) *II Conteo de Población y Vivienda 2005 y Encuesta Nacional de Educación y Empleo*, IV Trimestre.

ISCEEM (1990) *La Educación en los Informes de Gobierno No. 5. Administración Estatal 1957-1963*, México, ISCEEM.

ISCEEM (1991) *La Educación en los Informes de Gobierno No. 3. Administración Estatal 1945-1951*, México, ISCEEM.

ISCEEM (1992) “Huelga del Magisterio del Estado de México en 1940” en: *Documentos ISCEEM No. 3*, México, ISCEEM.

LEY ORGÁNICA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA, 31 de Diciembre de 1942.

- MARTÍNEZ, Alba (2000) "Construir el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 1995-2000", *Memoria del Quehacer Educativo 1995-2000. Tomo I*, México, SEP.
- MEJÍA, Dalmacio (2000) Colegio Interdisciplinario de la Tierra Caliente A.C. "Proyecto Académico" (mimeo).
- MORDUCHOWICZ, Alejandro (2002) "Carreras, Incentivos y Estructuras Salariales Docentes en PREAL, Documento N°. 23, mayo 2002, Buenos Aires.
- OIT (1996) *Incidencia del ajuste estructural en el empleo y la formación del personal docente*, Ginebra.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1996) *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. México, SHCP.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1996) *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México, SEP.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1992) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México, SEP.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1989) *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, México.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1983) *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*. México, SPP.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1980) *Plan Global de Desarrollo 1980-1982*. México, SPP.
- ROJAS DÁVILA, Efrén (2000) "Testimonio de una etapa en el desarrollo de la educación en el estado de México", *Memoria del Quehacer Educativo 1995-2000. Tomo II*, México, SEP.
- SECRETARÍA DE INDUSTRIA Y COMERCIO (1961) *Fundamento estadístico del Plan de 11 Años*, México, Talleres Gráficos de la Nación.
- SECRETARÍA DE INDUSTRIA Y COMERCIO (1963) *VIII Censo General de Población y Vivienda de 1960*, México.

- SEP (1962) *Boletín del IFCM. Organo del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio Nos. 3-4-5. Tomo IV. Marzo-Abril-Mayo de 1962. México. SEP, p. 315.*
- SEP (1962) *Boletín del IFCM. Organo del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio No. 6. Tomo IV. Junio de 1962. México. SEP.*
- SEP (1974) *Documentos sobre la Ley Federal de Educación, México.*
- SEP (1976) *Educación 1970-1976, México, Secretaría de Educación Pública.*
- SEP (1993) *Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación, México.*
- SEP-SNTE, (1994) *Carrera magisterial, Prontuario 1ª Vertiente, ciudad de México.*
- SEP (1995) *Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización permanente de maestros, Documento de trabajo, SEP, México.*
- SEP (1996) *Programa Nacional de Actualización Permanente. Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del PRONAP en las Entidades Federativas. Primera Etapa, México.*
- SEP (1999) *Perfil de la educación en México, México.*
- SEP (2001) *Coordinación Nacional de Carrera Magisterial, www. sep.gob.mx*
- SEP (2003a). *Aspectos Básicos a considerar en la elaboración de Cursos Estatales, Ciudad de México.*
- SEP (2003b) *Centros de Maestros. Un acercamiento a su situación actual, Cuadernos de Discusión 14, SEP, ciudad de México, pp. 92-93.*
- SEP (2005) *De un programa central a un servicio estatal: los retos de una transformación. El caso del PRONAP, México, Dirección General de Formación Continua. Mecanuscrito.*
- GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO (2000) *Taller para Equipos de Coordinación de Centros de Maestros. Coordinación de Programas de Apoyo a la Educación Básica y Normal, Mayo 2000.*
- GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO (2005) *Talleres Generales de Actualización 2005-2006.*

TORRES, Rosa María (1997) “La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros” en: *Profesionalización Docente. Cuaderno de Trabajo No. 8*, Cumbre Internacional de Educación, CEA-UNESCO.

TRAYECTO FORMATIVO. Escuelas Multigrado, Zona Escolar P255, Departamento Regional: Tejupilco, Agosto de 2006.

TRAYECTO FORMATIVO. Escuelas Multigrado, Zona Escolar P255, Departamento Regional: Tejupilco, Agosto de 2007.

UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y DESARROLLO PARA LA ACTUALIZACIÓN, CAPACITACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL DE MAESTROS (1996) *Lineamientos Generales, Centros de Maestros*.

ANEXO NO. 1

**ESTRUCTURA ESCOLAR DE LA REGIÓN SUR DEL ESTADO DE MÉXICO
(SUBSISTEMA ESTATAL)**

MUNICIPIOS	NO. ZON.	NO. ESC.	DIR/SG	DIR/CG	DIR/CGM	SUB. ESC.	SEC. ESC.	DOC/CG	DOC/CGM	OTRO	TOTAL
AMATEPEC	4	64	15	11	38			99	75	1	239
LUVIANOS	4	66	22	12	32	2	1	197	63		329
TEJUPILCO	6	83	29	16	38	4	2	281	95	1	466
TLATLAYA	6	75	19	17	39	1		175	74	1	326

Fuente: Archivo del Departamento Regional de Tejupilco, Ciclo Escolar: 2005-2006

ACOTACIONES

NO. ZON. - NÚMERO DE ZONAS ESCOLARES

NO. ESC. - NÚMERO DE ESCUELAS

DIR/SG - DIRECTOR SIN GRUPO

DIR/CG - DIRECTOR CON GRUPO

DIR/CGM - DIRECTOR CON GRUPO MULTIGRADO

SUB. ESC. - SUBDIRECTOR ESCOLAR

SEC. ESC. - SECRETARIO ESCOLAR

DOC/CG - DOCENTE CON GRUPO

DOC/CGM - DOCENTE CON GRUPO MULTIGRADO

ANEXO NO. 2

ESTRUCTURA ESCOLAR DEL MUNICIPIO DE TEJUPILCO

ZONA ESCOLAR		NO. ESC.	NO. MAE	DIR/SG	DIR/CG	DIR/CGM	SUB. ESC	SEC. ESC.	DOC/CG	DOC/CGM	% CM	% CEA
250	ESC. MUL	4	12	1	1	2			1	7	67	33
	REST. ESC	8	104	7	1		3	1	92		75	36
251	ESC. MUL	11	37		7	4			6	20	65	43
	REST. ESC	4	32	4					28		53	44
252	ESC. MUL	8	24	1		7			4	12	71	42
	REST. ESC	4	60	4			1	1	54		82	27
253	ESC. MUL	13	36		2	11				23	64	42
	REST. ESC	3	21	3					18		57	43
254	ESC. MUL	11	29		2	9				18	45	31
	REST. ESC	5	45	5					40		18	24
255	ESC. MUL	8	28		3	5			5	15	81	56
	REST. ESC	4	38	4					34		58	34
TOTALES		83	466	29	16	38	4	2	281	95		

Fuente: Archivo del Departamento Regional de Tejupilco, Ciclo Escolar: 2005-2006

ACOTACIONES

ZON. ESC. - ZONA ESCOLAR

NO. ESC. - NÚMERO DE ESCUELAS

ESC. MULT - ESCUELAS MULTIGRADO

NO. MAE. - NÚMERO DE MAESTROS

DIR/SG - DIRECTOR SIN GRUPO

DIR/CG - DIRECTOR CON GRUPO

DIR/CGM - DIRECTOR CON GRUPO MULTIGRADO

SUB. ESC. - SUBDIRECTOR ESCOLAR

SEC. ESC. - SECRETARIO ESCOLAR

DOC/CG - DOCENTE CON GRUPO

DOC/CGM - DOCENTE CON GRUPO MULTIGRADO

% CM - PORCENTAJE DE MAESTROS INSCRITOS EN CARRERA MAGISTERIAL

% CEA - PORCENTAJE DE MAESTROS QUE ASISTEN A CURSOS ESTATALES DE ACTUALIZACIÓN

ANEXO NO. 3

LA REGIÓN SOCIO-CULTURAL DE “TIERRA CALIENTE”

Esta región sur se caracteriza por su clara desarticulación con el resto del estado de México, consecuencia quizá de las condiciones fisiográficas prevalecientes. Destacan los sistemas orográficos directamente asociados al volcán Xinantecatl (Nevado de Toluca) y cuyas estribaciones se prolongan hasta los límites con Michoacán y Guerrero. Al poniente se ubica la Sierra de Nanchititla y al sur la Sierra de la Goleta, lo que provoca que la zona se encuentre prácticamente encajonada y sean escasas y accidentadas las rutas naturales de acceso.

La región colinda al norte con los municipios de Otzoloapan, Zacazonapan, Temascaltepec y San Simón de Guerrero; al este con los municipios de Texcaltitlán y Sultepec; al oeste con el municipio de Susupuato, del estado de Michoacán y al sur con los municipios de Cutzamala, Tlalchapa y Arcelia del estado de Guerrero. Tiene una superficie de 2,751 Km². Que corresponden al 12% de la superficie del estado.

La red vial de la región aún incompleta, se estructura con base a la carretera federal no. 134 México-Zihuatanejo que atraviesa la región del noreste al oeste y comunica a Tejupilco con Toluca y la capital del país; la carretera estatal no. 2, que comunica hacia el sur con Arcelia, Guerrero y la carretera estatal no. 8, que conecta las cuatro cabeceras municipales de la región.

Fuera de éstas que comunican directamente a un 20% de las 691 localidades y que constituyen la red primaria de caminos, el resto de vialidades está constituido por caminos revestidos, terracerías y brechas que comunican a las demás localidades con la red primaria. Esto hace que algunas comunidades tengan una mayor integración hacia centros estratégicos del vecino estado de Guerrero, principalmente con Arcelia y Ciudad Altamirano, lo que significa que muchas de las necesidades de la población se satisfagan ahí, en lugar de Tejupilco y aún Toluca.

Esta es una región predominantemente rural que recoge y expresa aquellos procesos en situación de desventaja al haberse conformado en condiciones de pobreza y marginación lejos de los beneficios que la modernidad prometía. Se trata de una zona que aún conjuga problemáticas de emigración, narcotráfico, salud, educación y alimentación.

Recientemente el CONAPO (2005), ha señalado que: “las desigualdades sociales y regionales tienen profundas raíces estructurales que se expresan en la dificultad para propagar el progreso técnico en el conjunto de la estructura productiva y en las regiones del país”. Esto se corrobora con los índices de marginación que ostenta el país y en los cuales los municipios aludidos ocupan un lugar sobresaliente (ver Cuadro No. 13).

CUADRO NO. 13

ÍNDICES DE MARGINACIÓN DE LA REGION SUR

MUNICIPIOS	ÍNDICE DE MARGINACIÓN	GRADO DE MARGINACIÓN	LUGAR QUE OCUPA EN EL CONTEXTO ESTATAL	LUGAR QUE OCUPA EN EL CONTEXTO NACIONAL
TEJUPILCO	-0.10132	MEDIO	29	1280
LUVIANOS	0.37083	ALTO	12	840
AMATEPEC	0.48219	ALTO	9	748
TLATLAYA	0.58984	ALTO	7	658

Fuente: Estimaciones del CONAPO con base en el INEGI, II Censo de Población y Vivienda 2005 y Encuesta Nacional de Ecuación y Empleo (ENOE) 2005, IV Trimestre.

De acuerdo a los indicadores del CONAPO, los cuatro municipios que administrativamente se han acotado como límites políticos de la región sur del estado de México, están ubicados en los rangos de más alta marginación, por lo que son parte de los 386 municipios que, a nivel nacional tienen el 38% de población de 15 años o más analfabeta; donde el 67% de la población que albergan no terminó la primaria; 31% habita en viviendas sin drenaje ni sanitario exclusivo; 28% no cuenta con energía eléctrica; 41% carece de agua entubada; 72% habita en viviendas con piso de tierra y 74% de éstas tienen algún grado de hacinamiento. Al respecto, autores como Furter (1996: 110) señalan que:

Los problemas regionales y las regiones desfavorecidas no se conciben desde los bloques del poder económico como problemas orgánicos y estructurales, sino como bolsas del subdesarrollo, donde las políticas no ven más que caracteres cuantificables de insuficiencias, necesidades, carencias materiales y humanas y que sin embargo estas poblaciones son víctimas del impacto perturbador de un proceso general de desarrollo que las convierte en sujetos profundamente incapacitados para controlarlo y menos para comprenderlo.

Estos indicadores adquieren relevancia ya que pueden ser considerados como condicionantes que se encuentran vinculados a los índices de pobreza, es decir, que la escasa posibilidad que la familia tiene de ofrecer un ambiente familiar propicio al aprendizaje van creando características culturales que inciden sobre la importancia que la familia otorga al avance escolar de sus hijos.

A.- Aspectos Demográficos

En las proyecciones elaboradas por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), con datos del Censo General de Población y Vivienda, se señala que la población total de la región en 2005 fue de 151,094 habitantes, el 1.07% de la población total del estado de México (ver Cuadro No. 14).

CUADRO NO. 14

ESTRUCTURA POBLACIONAL DE LA REGION SUR

MUNICIPIOS	2005
TEJUPILCO	62,547
LUVIANOS	28,213
AMATEPEC	27,026
TLATLAYA	33,308
TOTAL	151,094

Fuente: Estimaciones del CONAPO con base en el INEGI, II Conteo de Población y Vivienda 2005 y Encuesta Nacional de Ecuación y Empleo (ENOE) 2005, IV Trimestre.

Dicha población tiene una dinámica demográfica característica de zonas rurales deprimidas: fecundidad relativamente alta y mortalidad moderada, combinada con un saldo neto migratorio negativo, factores que derivan una tasa de crecimiento medio anual cercana al 2% y una estructura por edades donde un poco menos de la mitad de la población son niños y jóvenes; 18% se ubica en edades de cero a 5

años y el 28% entre los 6 y 14 años, es decir se tiene una población potencialmente demandante de educación básica.

El patrón de los asentamientos se definió originalmente tanto por el relieve de la zona como por sus recursos naturales; más recientemente, la influencia de la red carretera en crecimiento ha contribuido a moldear la distribución de la población en el territorio regional. Así tenemos que la región se caracteriza tanto por la gran cantidad de pequeñas localidades como por la dispersión de las mismas. Hasta el 2005, en la región, existían 691 localidades en donde habitaban 151,094 habitantes, de los cuales, un poco más de la cuarta parte se ubicaba en 11 localidades mayores de 1,000 habitantes; 14% en 27 localidades entre 500 y 1,000 habitantes. Del resto, el 30% de la población se distribuye en 124 localidades menores de 500 habitantes y mayores a 200, y el otro 30% en 477 asentamientos menores a 200 habitantes (ver Cuadro No. 15).

CUADRO NO. 15

DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN POR TAMAÑO DE ASENTAMIENTO.

RANGO	NO. DE LOCALIDADES	% DE POBLACIÓN
10,000 y más	1	10.4
5,000 a 9,999	1	4.5
2,000 a 4,999	5	6.3
1,000 a 1,999	7	6.1
500 a 999	34	14.1
200 a 499	146	29.8
100 a 199	131	19.2
0 a 99	366	12.6
TOTAL	691	100.0

Fuente: Estimaciones del CONAPO con base en el INEGI, II Censo de Población y Vivienda 2005 y Encuesta Nacional de Educación y Empleo (ENOE) 2005, IV Trimestre.

La distribución dispersa de la población y las dificultades de acceso por vías terrestres obstaculizan permanentemente la dotación de la infraestructura y los servicios básicos en la mayoría de las localidades. Por ello es necesario conocer con cierto detalle la forma cómo la región se estructura a partir de aquellas localidades que, por su ubicación respecto al resto de asentamientos y el tamaño de su población, funcionan como lugares de atención a distintos niveles, es decir, tienen capacidad para mantener un mercado de bienes y servicios necesario para

el desarrollo de las actividades normales de las localidades dentro de su área de influencia, o bien, presentan potencialidad para cubrir este tipo de funciones.

En la región pueden identificarse una serie de localidades de distinta jerarquía y nivel de funciones a partir del centro regional de mayor importancia (Tejupilco), sobre las cuales sería posible impulsar a la región, aprovechando el hecho de que estas localidades funcionan ya como centros de mercado para localidades menores.

En efecto, en la ciudad de Tejupilco y en las cabeceras municipales se están concentrando los servicios públicos que están dando lugar a la aparición y desarrollo del sector terciario de la economía, que según INEGI incluye: a) Comercios, restaurantes y hoteles, b) Transporte, almacenamiento y comunicaciones, c) Establecimientos financieros, seguros, etc. D) Servicios comunales, sociales y personales.

En la actualidad, prácticamente todas las localidades mayores a 200 habitantes, gravitan en torno a la localidad de Tejupilco para la satisfacción de necesidades varias, ya sea en demanda de servicios públicos y privados o para adquirir bienes de consumo doméstico, insumos e implementos para las actividades económicas. Tejupilco se ha convertido en el nudo regional, ya que además de la cantidad de población que aglutina constituye el núcleo de mayor atracción en la zona por la variedad de giros comerciales y de servicios que ahí se encuentran. Las razones que han permitido la preponderancia de Tejupilco se relacionan, entre otros aspectos, con las características geomorfológicas, los servicios disponibles y la influencia de la carretera México-Zihuatanejo.

Existen otras micro-regiones que, bajo el influjo de Tejupilco ejercen su propia influencia en un ámbito menor, es decir, en localidades menores en torno suyo tales como Luvianos en el rango de 5,000 a 9,999 y Bejucos; Zacatepec, Amatepec, Palmar Chico y San Pedro Limón, en el rango de 2,000 a 4,999 habitantes, mientras que San Miguel Ixtapan, San Andrés Ocoatepec, Rincón de Jaimes, Tenería, San Antonio del Rosario, Santa Ana Zicatecoyan y Trojes en el rango de 1,000 a 1,999 habitantes. Estas localidades, además del tamaño de su

población presentan otra serie de semejanzas: con la excepción de Amatepec, el resto se asientan en terrenos más o menos regulares, ya sea en algunos pequeños valles o bien en terrenos con pendientes suaves, lo cual les permite crecer sin mayores obstáculos.

Un tercer grupo de micro-regiones, puede aprovecharse para conformar un nivel intermedio entre las localidades de segundo orden (las mayores a 1,000 habitantes) y las más pequeñas, para la ubicación de servicios que soporten niveles de demanda menores. Se trata de asentamientos con población entre 350 y 999 habitantes que tienen una localización intermedia entre los centros de población mayores. La necesidad de consolidar centros de este orden es más evidente en los extremos noroeste, centro y sur de la región donde predominan las localidades menores de 500 habitantes.

El número de micro-regiones consideradas aquí es mayor que las del segundo orden, pero a diferencia de aquéllas conforman tres estructuras espaciales perfectamente definidas. Una de ellas en el municipio de Tejupilco, se ubica en torno a la cabecera municipal y otra en el municipio de Luvianos, ambas se articulan por la carretera que les une. La tercera se extiende a lo largo del extremo norte del municipio de Tlatlaya y parte del sur de Amatepec, conformando todo un cinturón que va de este a oeste de la región, aunque no presenta una total integración por las dificultades que ofrece la topografía de la zona y el sistema de comunicación carretera.

B.- La situación educativa

Si bien la región cuenta con una dotación de infraestructura educativa que cubre una alta proporción de sus comunidades, a partir de la década de los noventa, el número de escuelas y el personal que las atiende ha crecido progresivamente en condiciones normales. Sin embargo de acuerdo al CONAPO (2005): persisten índices altos de analfabetismo y educación básica incompleta: de la población de 15 y más años de edad, que asciende a 68 mil personas, el 23% es analfabeta, el 43% no concluyó su educación primaria y el 12% no terminó la secundaria.

Otra diferencia cualitativa que presentan estas localidades rurales de la región, es la existencia de escuelas primarias multigrado, en las que un solo maestro atiende de dos a tres grados a la vez (ver Cuadro No. 16).

CUADRO NO. 16

SITUACIÓN EDUCATIVA DE LA REGIÓN SUR

MUNICIPIOS	NÚMERO DE ZONAS ESCOLARES	NÚMERO DE ESCUELAS	NÚMERO DE ESCUELAS MULTIGRADO
TEJUPILCO	6	83	55
LUVIANOS	4	66	43
AMATEPEC	4	64	54
TLATLAYA	6	75	56
TOTAL	20	288	208

Fuente: Archivo del Departamento Regional de Tejupilco, Ciclo Escolar: 2005-2006. Subsistema Estatal.

De acuerdo con (Rosas, 2003: 25): “ninguna de estas modalidades ofrece la calidad de la educación que requieren los niños de las localidades rurales, porque tal como su propio nombre lo sugiere, son escuelas que carecen de lo necesario, tanto en lo personal como en lo material”.

Asimismo, aunado a la falta de cobertura y de calidad del servicio educativo, se encuentran otros fenómenos socioculturales y escolares como la falta de apoyo de los padres de familia en la educación de sus hijos, el pobre capital cultural que presentan los niños, la falta de recursos materiales, el trabajo infantil, la inasistencia escolar, la reprobación y la deserción entre otros.

ANEXO NO. 4

EL MUNICIPIO DE TEJUPILCO DE HIDALGO

El municipio de Tejupilco de acuerdo a su extensión territorial lo hacía ser, hasta antes de que se separara Luvianos, el más grande del estado de México, con una superficie de 1,327,56 Km., colindando al norte con los municipios de Otzoloapan, Zacazonapan, Temascaltepec y San Simón de Guerrero, al sur con Amatepec y Sultepec, al este con San Simón de Guerrero, Texcaltitlán y Sultepec y al oeste con los estados de Michoacán y Guerrero.

Esta población se localiza a 100 kilómetros al suroeste de la capital del estado, entre los paralelos 18° 45, 30,, y 19° 04, y 32,, de latitud norte y entre los meridianos 99° 59, 07,, y 100° 36, 45,, de longitud oeste (Cardoso, 1997: 31). A una altura de 1340 metros sobre el nivel del mar, su clima predominante es el templado, cuya temperatura máxima se registra entre los meses de abril y mayo, llegando a los 35° y 37° centígrados, en contraste con la temperatura mínima que se registra en los meses de diciembre y enero y que llega a ser de 22° centígrados.

A lo largo del año el paisaje presenta marcados contrastes: suele ser verde y de vegetación abundante en épocas de lluvias y tornarse dorado y seco en la temporada de cuaresma. La vegetación es muy variada; alrededor de la pequeña ciudad, los cerros están poblados de árboles como fresno, encino, distintas especies de coníferas, trueno, sabino, huaje, tepehuaje, madroño, ceiba, jacaranda, capulín, zapote blanco, ciruelo, sauz, eucalipto, nanche y pinzán entre otros. La fauna del lugar la componen distintas especies de mamíferos como ganado vacuno, caprino, asnal, porcino, animales domésticos y silvestres.

Para quien viene de Toluca, capital del estado de México y después de haber recorrido casi cien kilómetros de distancia y dos horas de trayecto, por una carretera sinuosa y de mediano declive, llegar a un punto donde la carretera es recta deja ver allá a lo lejos y muy abajo, un poblado de figura irregular que

destaca entre pequeños cerros y grandes montañas, es un alivio. Se trata de la cabecera municipal de Tejupilco de Hidalgo.

Al seguir bajando, la carretera se vuelve más empinada y las curvas más estrechas. Por fin se llega a Tejupilco, centro urbano regional⁶⁷ que constituye el “nudo”⁶⁸ de la región sur del estado. Al llegar, la carretera entronca con dos libramientos: a la derecha el viejo libramiento que prolonga la carretera México-Zihuatanejo y que une puntos importantes como son: Luvianos, Bejucos, Cutzamala y Ciudad Altamirano. A la izquierda, el nuevo libramiento prolongación de la carretera México-Arcelia que más adelante cruza las poblaciones del sureste del estado como Amatepec, Tlatlaya, Santa Ana Zicatecoyan, San Pedro Limón y San Antonio del Rosario.

Si se continúa de frente, se encuentra uno con el tradicional arco que da la bienvenida al visitante y marca la entrada a la cabecera municipal, con su glifo “Texopilli”, que etimológicamente significa “en los dedos de los pies”, el vocablo deriva de varias culturas que habitaron el lugar en la época prehispánica (otomíes, matlazincas, aztecas). Asimismo, la crónica nos informa que aquí vivió Cristóbal Hidalgo, padre del iniciador de la independencia Miguel Hidalgo y Costilla, por lo cual el municipio se llama Tejupilco de Hidalgo.

Desde esta perspectiva simbólica se encuentran algunas formas objetivadas de la cultura, las cuales son los “productos materializados en forma de instituciones o artefactos” (Giménez, 1994: 32), son las creaciones humanas que sintetizan el modo en que un pueblo ve y organiza la realidad; algunos ejemplos de estas formas son: la indumentaria típica de la región, cuyo uso en Tejupilco se reduce a las personas mayores o aquellas que viven en las rancherías que se encuentran a lo largo y ancho del territorio municipal. Esta vestimenta típica consiste, para la mujer, en “blusas con mangas largas y cuellos cerrados, faldas largas y anchas y

⁶⁷ Gilberto Giménez, señala que: “toda región cultural –juntamente con su mosaico de microrregiones- tiende a ser polarizada por un centro urbano que generalmente suele ser una ciudad-mercado. “Apuntes para una teoría de la región y de la identidad regional” en: **Estudios sobre las culturas contemporáneas**, Vol. VI, No. 18, Universidad de Colima, México, 1994.

⁶⁸ Siguiendo a Giménez, en una región polarizada, “los nudos son centros de poder o de doblamiento jerárquicamente relacionados entre sí (aldeas o pueblos, ciudades, capitales, metrópolis...) que simbolizan la posición relativa de los actores sociales dentro de un territorio, ya que todo actor se ve y se representa a sí mismo a partir de un centro.

el uso de rebozo para cubrir la cabeza” (Cardoso, 1997: 86), y para los hombres el uso de “camisa y pantalón de manta, huaraches cruzados de piel y sombrero estilo Tlapehuala”.

Otras formas objetivadas de la cultura que encontramos en Tejupilco son los alimentos típicos como la barbacoa de chivo, la pancita de res, el mole de guajolote con arroz, los tamales nejos,⁶⁹ el chorizo, las carnitas y el queso de puerco y desde luego no podían pasar desapercibidas las famosas “finas”⁷⁰. También pueden encontrarse bebidas típicas como el “chorreado” hecho a base de leche y alcohol y el “torito” elaborado con jugo de naranja, tequila, alcohol, cebolla y chiles serranos picados.

Son características también de esta región y principalmente del municipio de Tejupilco las bandas de música, mejor conocidas como “bandas de viento” que tocan para las más variadas ocasiones; los sones estilo guerrerense, huapangos y corridos que son los preferidos de la gente que habita en esta región sociocultural de “Tierra caliente”.

A.- Antecedentes

En el año de 1825 se le designó como municipio. Se puede afirmar que éste era fundamentalmente rural, en tanto que a lo largo de su proceso histórico se ha caracterizado por presentar elementos de marginación económica y social en comparación con el desarrollo estatal y nacional.

Se tienen referencias de 1930 que señalan que llegar a Tejupilco era toda una hazaña debido a la abrupta geografía. En ese entonces, el recorrido se hacía a

⁶⁹ Los tamales “nejos” se elaboran con la ceniza restante de la combustión de la leña. Para prepararlos, primero se cuecen en agua, en igual cantidad, una porción de maíz y otra de ceniza. Una vez cocidos, los granos de maíz se “descabezan” (se les quita la punta de la semilla) y se muelen para formar una masa a la que se le agrega sal al gusto. Ya que la masa está preparada, se van tomando pequeñas porciones de la misma, dándoles generalmente la forma de rectángulo. La porción de masa se envuelve en una hoja de plátano (aunque también se utilizan hojas de maíz) y se colocan al fuego en una vaporera o en un recipiente que haga la función de ésta. Los tamales se colocan alrededor del recipiente, dejando un hueco en el centro del mismo para que el vapor cueza los tamales de forma homogénea. Una variante de este alimento son los “tamales de ejote” los cuales se preparan de la misma manera que los “nejos” con la única diferencia de que a la masa se le agregan ejotes crudos picados que se cuecen al mismo tiempo que los tamales dentro de la vaporera.

⁷⁰ Pan típico elaborado entre otros ingredientes con manteca de cerdo, huevo y canela.

través de caminos reales y con la ayuda de animales de carga, eran los arrieros o “chantes”⁷¹ los que hacían posible el precario comercio basado la mayoría de las veces en el trueque.

Según el cronista municipal Alfredo Cardoso (1997: 131): “[...]por tierra también conducían ganado vacuno, porcino y caprino, gallinas y huevo. Traían de Toluca, alcohol, abarrotes, ropa y medicamentos”. Sin embargo y más allá de las crónicas, los maestros también tienen sus percepciones en torno a su lugar de origen, tal es el caso del maestro Tranquilino, originario y vecino de la comunidad de Rincón del Carmen, municipio de Tejupilco, quien hace remembranzas de esa época y nos comparte sus recuerdos:

En ese entonces Tejupilco era un pueblo pequeño y muy tranquilo, podría decirse que el pueblo solo comprendía lo que es hoy el primer cuadro. En ese tiempo, había pocas casas y bastantes árboles de fresno, en la plaza las señoras tenían sus puestos de carne y además vendían rebanadas de pan y atole de arrayán, también vendían chorreados, es decir leche con alcohol. Es lo que más recuerdo de ese tiempo (E6T-MVCE070508).

A mediados de esta misma década de los treinta se construye la carretera de terracería del Río Chilero a Tejupilco, tramo que hacía falta para comunicar la cabecera municipal con Toluca. A consecuencia de ello, algunos coches para pasajeros empezaron a circular de manera irregular, siendo sustituidos después por los autobuses de la Línea México-Toluca, Zinacantepec y Ramales, S.A. la cual hasta la fecha sigue ofreciendo el servicio.

A propósito de este hecho, Rodolfo García Gutiérrez, acompañante en las giras del gobernador Salvador Sánchez Colín y autor de extraordinarias crónicas de viaje, describe parte del trayecto que hacían los automóviles en la carretera de terracería que comunicaba Tejupilco con Toluca:

Libre de esfuerzo el automóvil comienza a descender con rapidez. Detrás de nosotros va quedando, blanquizca y esfumada una larga serpiente de polvo. Las encinas de las laderas están cubiertas de fino polvillo, igual que el suelo tapizado de gruesa alfombra de hojarasca (García, 1992: 9).

⁷¹ Así se les llamaba a los comerciantes que venían del Valle de Toluca a vender productos manufacturados como telas, agujas, hilos y otros enseres domésticos y que a través del trueque los cambiaban por gallinas, pollos o huevos.

Siguiendo con el cronista municipal, en la década de los cuarenta y principios de los cincuentas: “[...]surca los cielos del sur un sistema de transporte aéreo que comunica a la capital del estado con varias poblaciones surianas” (Cardoso 1997: 132), en un principio de manera informal y después con la autorización del gobierno. Había aviones de carga que transportaban huevo, gallinas, cerdos, granos y abarrotes, había otros también que transportaban a los viajeros. Este servicio era más frecuente sobre todo en el periodo de lluvias en el que las carreteras se volvían intransitables. Nuevamente el maestro Tranquilino nos relata cómo se vio en la necesidad de utilizar este transporte aéreo:

En cierta ocasión, junto con otras personas integramos una comisión para asistir a Toluca, sin embargo y cuando ya estábamos reunidos en el centro de Tejupilco, para abordar la camioneta que nos trasladaría, resulta que como era una camioneta chica con poca capacidad ya no cabía, por tanto me dejaron y ya no pude acompañarlos. Sin embargo, como tenía la intención de asistir, rápidamente me fui a ver al encargado de solicitar y despachar las avionetas para pedirle de favor que me solicitara una porque me urgía llegar a Toluca. Así lo hizo y de esa manera llegué primero y pude incorporarme con el resto de la comisión (E6T-MVCE070508).

La mayoría de los pueblos del municipio tenían su historia de varios siglos, pues habían sido poblaciones indígenas desde la época colonial, mientras que los ejidos eran poblaciones que habían pertenecido a las antiguas haciendas porfiristas y que durante el cardenismo habían sido reconocidas oficialmente después del reparto agrario.

Durante muchas décadas, estos pueblos, ejidos y rancherías estuvieron aislados del resto de la entidad y de satisfactores mínimos para su población debido a la lejanía, la intrincada geografía y el descuido político, y no es hasta la administración de Salvador Sánchez Colín (1951-1957) cuando se empiezan a considerar dos necesidades sustantivas: integrar a la región al resto del estado y del país como parte del proyecto de la “Unidad Nacional” y llevar los servicios, el progreso, el desarrollo al sur de la entidad a través del extensionismo⁷² en

⁷² Se definía como “Extensionismo del Estado” un aspecto de la política gubernamental, lo cual significaba que: [...]el Estado no se reduce a cumplir su cometido de guardián del orden ni se contenta con realizar las obras tradicionales de beneficio colectivo, como caminos y escuelas, sino que extiende su actividad a otras esferas” en: Jarquín, María Teresa y Herrejón Peredo, Carlos. **Breve Historia del estado de México**, México, FCE-COLMEX, 1995.

relación a las demostraciones técnicas, actos culturales y cooperativas, procurando el mejoramiento económico y la participación de los beneficiarios pero siempre bajo el control estatal.

Por esa razón, en la primer gira de trabajo que un gobernador hacía a la región sur del estado de México, concretamente al municipio de Amatepec, la población, como una forma de mostrar su agradecimiento por la carretera que comunicaba con Tejupilco, se volcó en las calles para darle un multitudinario recibimiento. El maestro Manuel, en ese entonces alumno de la Escuela Primaria: “20 de Noviembre” de Amatepec, recuerda cómo vivió ese momento cuando el gobernador se presentó en la plaza principal de la cabecera municipal para inaugurar dicha carretera:

En esa fecha vinieron varios carros. Incluso a nosotros los alumnos de la primaria nos llevaron a hacer valla, para lo cual teníamos que llevar pétalos de flor en bolsitas para lanzarlas a la comitiva del gobernador (E2M-MVCE180308).

En 1960, el municipio de Tejupilco tenía 61 poblaciones, entre ellas se encontraba la Villa de Tejupilco que era la cabecera municipal; había también 12 pueblos, 9 ejidos y 29 ranchos y rancherías dispersos en los valles y montañas del extenso territorio (ver Cuadro No. 17).

CUADRO NO. 17

PRINCIPALES POBLACIONES DEL MUNICIPIO DE TEJUPILCO EN 1960.

PUEBLOS	EJIDOS
1.- Acamuchitlán	1.- Las Anonas
2.- Acatitlán	2.- El Ciruelo
3.- Arizmendiz	3.- El Guayabal
4.- La Cabecera	4.- Ixtapan
5.- Hacienda de Ixtapan	5.- Piedra grande
6.- San Miguel Ixtapan	6.- El Pueblito
7.- Ocotepac	7.- Rincón del Carmen
8.- Pantoja	8.- Santa Rosa – Estancia Grande
9.- El Progreso (Luvianos)	9.- Tenería

10.- San José de la Laguna	
11.- San Lucas	
12.- San Simón	

Fuente: **VIII Censo General de Población y Vivienda de 1960. Secretaría de Industria y Comercio, México, 1963, p. 72.**

La población predominantemente campesina del municipio de Tejupilco presentaba como características el aislamiento y la marginación social, debido a la accidentada geografía y lejanía con la capital del estado, además el establecimiento y desarrollo de los medios de comunicación y transporte fue muy tardío, así como los servicios públicos básicos como agua, luz, drenaje, teléfono, telégrafo y servicios médicos entre otros, que eran insuficientes tanto en la cabecera municipal como inexistentes en los poblados y rancherías.

Justo en la década de los sesentas se da la llegada del maestro Serafín originario de Ixtlahuaca a esta región sur del estado de México, concretamente al municipio de Tejupilco y su testimonio ilustra muy bien las condiciones de marginación prevalecientes en esa época:

Llego a Tejupilco como Inspector Escolar Federal en el año de 1965, y lo primero que me encuentro es una zona inhóspita, pobre en medios de comunicación, pobre en vías de transporte, la mayoría de las poblaciones tenían cultivos de temporal, había mucha pobreza e ignorancia. En lo referente al transporte no había más que dos "corridos" de Toluca hasta Bejucos, de ida y de vuelta, carretera de terracería de un solo carril, así que si usted iba y se encontraba otro carro, si estaba en un lugar difícil se tenía que echar de reversa o bien el otro para que pudiera pasar, había escasez de agua en la mayor parte de las escuelas, analfabetismo. El único teléfono era el de un señor que tenía una tiendita en el Paso del Guayabal y de ahí me comunicaba a Toluca. Sólo en algunos pueblos había teléfonos (E4S-MVCE230408).

En los años sesentas como bien recuerdan algunos maestros, Tejupilco tenía unos cuantos miles de habitantes y sólo era una pequeña mancha urbana que no tenía proyección para convertirse en la enorme ciudad que es ahora, en aquellos años las construcciones eran de materiales como el adobe, la madera y desde luego la teja.

Al transcurrir el tiempo y con ello la necesidad de implementar nuevas tecnologías para la construcción, fue como poco a poco las casas típicas fueron cambiadas

por construcciones cimentadas a base de concreto, varilla, alambión y pintura para la cubierta; Tejupilco literalmente se había transformado en un pueblo moderno con un pasado histórico. Sin embargo a pesar de esa transformación, todavía se respiraba un ambiente de tranquilidad como lo refiere la maestra Melita, al recordar pasajes de su infancia tanto en la Escuela Primaria: “Leona Vicario”, como en la Escuela Secundaria Técnica:

En esa época el pueblo era muy tranquilo, la gente no estaba tan maleada mentalmente, no había tanta ciencia ni tecnología, a la cuenta tenían ideas no tan sofisticadas como últimamente, en aquel entonces se podía salir tranquilamente a tomar una nieve, era un ambiente muy familiar, dar vueltas al jardín principal, ir a misa los domingos, convivir un rato, comprarse una paleta e irse a su casa. Yo esperaba con ansiedad las fechas de Semana Santa, en aquel entonces tenía mucho auge, era lo más bonito del pueblo, también la fiesta regional que comenzaba el miércoles de ceniza, no había pleitos entre la gente, no había divisionismo, la gente estaba unida (E8M-MVCE180608).

La historia de Tejupilco se desvanece en la medida que aumenta su urbanización y lo evidencian las grandes e imponentes construcciones modernas que día a día se realizan en las diversas colonias que conforman la ciudad, rango adquirido a partir del 19 de agosto de 1984, debido a su número de habitantes y la variedad de servicios que ofrecía.

B.- Una ciudad de contrastes

Tejupilco es la típica ciudad con su plaza principal, cuyo corazón lo representa el tradicional kiosco rodeado por un jardín; la iglesia, construida en piedra con fachada blanca, que data del siglo XVII y que se sabe, fue construida sobre una pirámide prehispánica, lo que explicaría su ubicación en una alta plataforma a la cual se llega por unas escaleras que dan acceso por ambos extremos de su fachada. En el centro, destaca también la presidencia municipal que ocupa un edificio de tipo colonial de dos plantas con patio en el centro, el cual comparte una plazoleta de cemento, que termina en la calle que la separa del jardín central, con otros centros importantes de la vida económica y educativa de la población.

Su gran actividad comercial conforma la base de su economía donde acuden los habitantes de los pueblos y comunidades circunvecinas a realizar sus diligencias.

Actualmente, presenta problemas de desempleo y empleo de menores en actividades llamadas de economía informal: boleros, vendedores ambulantes, etc. que trabajan para poder contribuir así, a su raquítico presupuesto. Esta situación, como bien la señala el maestro Jesús ha desencadenado varias problemáticas entre las cuales destacan:

Ahora se ha venido mucha gente que no es del pueblo, mucha gente que viene hasta de malas, algunas vienen huyendo de problemas de sus verdaderos lugares de origen y Tejupilco se ha llenado de mucha gente de ese tipo, mucha gente que viene corriendo por ahí (E1J-MVCE050308).

Otro de los problemas es el crecimiento de la cabecera municipal, generando problemas de urbanización, ya que se han establecido asentamientos irregulares, a los que las autoridades han tratado de proporcionar los servicios básicos, en otros ha facilitado lotes para las viviendas. Este crecimiento irregular de la población, ha propiciado una problemática social análoga a la de las grandes ciudades, ejemplo de ello, son las grandes proporciones de basura que se generan día con día; aunado a esto, otro grave problema es el sistema de drenaje existente, ya que al no contar con un colector de aguas negras para su debido tratamiento, éstas desembocan en los arroyos que rodean la ciudad, contaminando sus aguas y convirtiéndose en basureros clandestinos y en focos de infección. Además, este crecimiento trae consigo otra serie de problemas como los que señala la maestra Hermelinda:

No diría que este tipo de problemas sean exclusivos de Tejupilco, yo los veo a nivel general producto de la globalización que ha hecho que también los vicios sean globales, por ejemplo, veo que la delincuencia ha llegado en lugar de que llegue el progreso y la cultura, incluso ha llegado la delincuencia hasta zonas rurales, por poner un ejemplo, a San Miguel Ixtapan que es una zona rural. Puedo decir que ahora Tejupilco es un lugar inseguro, es un lugar desorganizado, entonces no lo veo con muy buenos ojos. Lo que más recuerdo de mis años de infancia aquí en Tejupilco era la seguridad pública, podía caminar tranquilamente, no tenía temor de que me fueran a asaltar o que me fueran a atacar, antes ninguna de nosotras nos preocupábamos de eso y ahora las jovencitas no pueden ir solas a la escuela, tienen que ir siempre acompañadas, y a cierta hora la gente no puede salir, entonces eso es lo que añoro, la seguridad, también la contaminación que ha ido en aumento (E5H-MVCE240408).

La cabecera municipal cuenta con una serie de servicios como son: agua potable, energía eléctrica, drenaje, teléfono, mercado, agencias automotrices, gasolineras; servicios en el área de salud: IMSS, ISSEMYM, ISEM; en seguridad social, localizamos a la Dirección General de Policía y Tránsito, la Subprocuraduría de Justicia, Seguridad Pública y la Policía del Bando Municipal. También se cuenta con transporte público: foráneo y urbano. Por otro lado, existen a la vez instituciones bancarias como Bancomer y Banamex.

En cuanto a la infraestructura educativa, tenemos que a lo largo y ancho de la cabecera municipal, se encuentran escuelas de preescolar, primaria, secundaria, media superior, superior y posgrado. Así como Centros de Educación para los Adultos, ofreciendo los servicios de primaria, secundaria y capacitación para el trabajo, e instituciones que ofrecen el servicio de apoyo a la educación como la Escuela de Bellas Artes, Escuela del Deporte, Escuela de Artes y Oficios (EDAYO) y el Centro de Estudios Tecnológicos Industriales (CETIS).

Recientemente, debido a las demandas de la población se han incrementado los centros de educación superior y posgrado como son: la Escuela Normal, la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Subsede Tejupilco, El Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Tejupilco (ISCEEM), La Universidad Interamericana de Desarrollo (UNID), el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México y la Unidad a Distancia de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

ANEXO NO. 5

DECRETO NÚMERO 60

La XL Legislatura del Estado de México decreta:

LA LEY QUE CREA AL INSTITUTO DE CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO AL SERVICIO DEL ESTADO DE MÉXICO

Artículo 1º. Se establece el Instituto de Capacitación para maestros no titulados al servicio del Estado de México, dependiente de la Dirección de Educación Pública.

Artículo 2º. El Instituto de Capacitación para Maestros al Servicio del Estado de México, tendrá dos dependencias: La Oral y la Escuela por Correspondencia, ambas con sede en la ciudad de Toluca.

Artículo 3º. El Instituto de Capacitación para Maestros al Servicio del Estado de México, se sujetará a los Planes y Programas vigentes.

Artículo 4º. Los maestros en servicio no titulados del Estado están obligados a inscribirse en el Instituto de Capacitación para Maestros al Servicio del Estado de México y a estudiar todos los grados hasta adquirir el título correspondiente, se exceptúan los maestros que tengan más de diez años de servicios docentes ininterrumpidos o más de cuarenta años de edad, para los que será voluntaria la inscripción en el citado Instituto.

Artículo 5º. Serán alumnos del citado Instituto los Maestros en Servicio no titulados, dentro de las especificaciones señaladas en el artículo anterior.

Artículo 6º. Los cursos por correspondencia serán complementados con un curso oral intensivo anual, con duración de dos semanas, a cuyo término se hará el examen final correspondiente. Al terminar su carrera sustentarán el examen profesional respectivo, conforme al reglamento que se formule.

Artículo 7º. A los alumnos graduados en el Instituto de Capacitación para Maestros al Servicio del Estado, el ejecutivo les expedirá un título que les acredite como Profesores de Instrucción Primaria Superior, cuya validez estará sujeta a las disposiciones de los artículos 1º. y 8º. de la Ley del Ejercicio Profesional.

Artículo 8º. La Dirección de Educación Pública queda facultada para expedir los reglamentos que normen el funcionamiento del Instituto de Capacitación para Maestros al Servicio del Estado de México, de acuerdo con los términos de la presente ley.

Artículo 9º. La atención de los cursos creados por esta ley, en beneficio del magisterio, no podrá ser motivo de abandono o descuido de las actividades docentes encomendadas a los maestros con su aplicación.

ANEXO NO. 6

ESTADÍSTICA DE GENERACIONES DE LA ESCUELA NORMAL DE TEJUPILCO

GENERACIÓN	NORMAL ELEMENTAL			LICENCIATURA			TOTAL
	ORDINAR	INTENSIV	SUBTOTAL	ORDINAR	INTENSIV	SUBTOTAL	
1971-1974	37	37	74				74
1972-1976	25	35	60				60
1973-1977	32	38	70				70
1974-1978	49	47	96				96
1975-1979	83	80	163				163
1976-1981	67	84	151				151
1977-1982	81	89	170				170
1978-1983	71	95	166				166
1979-1984	69	78	147				147
1980-1985	86	99	185				185
1981-1986	124	92	216				216
1982-1987	90	39	129				129
1983-1988		38	38				38
1985-1989				100	22	122	122
1986-1990				63	84	147	147
1987-1991					75	75	75
1988-1992		48	48	82	59	141	189
1989-1993		36	36	34	40	74	110
1990-1994				24	31	55	55
1991-1995				14	92	106	106
1992-1996				37	134	171	171
1993-1997				35	207	242	242
1994-1998				58	151	209	209
1995-1999				95	285	380	380
1996-2000				101	91	192	192
TOTALES	814	935	1749	643	1271	1914	3663

Fuente: Archivo de la Escuela Normal de Tejupilco

ANEXO NO. 7

**ESTADÍSTICA DE GENERACIONES DE LA ESCUELA NORMAL DE SANTA ANA
ZICATECOYAN**

GENERACIÓN	NORMAL ELEMENTAL			LICENCIATURA			TOTAL
	ORDINAR	INTENSIV	SUBTOTAL	ORDINAR	INTENSIV	SUBTOTAL	
1977-1982	27		27				27
1978-1983	35		35				35
1979-1984	29		29				29
1980-1985	31		31				31
1981-1986	33		33				33
1982-1987	23		23				23
1983-1988							
1985-1989				24		24	24
1986-1990				18		18	18
1987-1991							
1988-1992							
1989-1993							
1990-1994					32	32	32
1991-1995					22	22	22
1992-1996				22	42	64	64
1993-1997					23	23	23
1994-1998				25	83	108	108
1995-1999				32	32	64	64
1996-2000				62	82	144	144
TOTALES	178		178	183	316	499	677

Fuente: Archivo de la Escuela Normal de Santa Ana Zicatercoyan