

Revista Mexicana de Investigación Educativa  
COMIE  
comie@servidor.unam.mx,enaccarella@yahoo.com.mx  
ISSN (Versión impresa): 1405-6666  
MÉXICO

2007

Rosa María Torres Hernández / José Antonio Serrano Castañeda  
POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE FORMACIÓN DE LOS MAESTROS EN LOS  
COLECTIVOS DOCENTES

*Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, año/vol. 12, número 033

COMIE

Distrito Federal, México

pp. 513-537

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



## **POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE FORMACIÓN DE LOS MAESTROS EN LOS COLECTIVOS DOCENTES**

ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ / JOSÉ ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA

### **Resumen:**

En este artículo analizamos las tramas de los participantes en los Programas Rectores Estatales de Formación Continua en diferentes estados de la república mexicana (7), cuya punta de lanza fue el Programa Nacional de Actualización Permanente. El análisis de datos y entrevistas a diversos colectivos docentes, equipos técnicos de apoyo, supervisores e integrantes de centros de maestros, los realizamos bajo las siguientes agrupaciones: la dinámica grupal y la trama de relaciones. Con base en ellas mostramos los efectos objetivos y subjetivos que la puesta en práctica del programa ha dejado en los profesores, en los colectivos y en los responsables institucionales. Finalizamos con algunos cuestionamientos sobre las características de la estructura del programa, los efectos en los agentes, la carrera magisterial y la estructura de la educación básica.

### **Abstract:**

In this article we analyze the development of participants in state programs of ongoing training in seven different states in Mexico, guided by the national program of ongoing training. We studied data and held interviews with various teaching collectives, technical support teams, supervisors and members of teacher centers. Our techniques were group dynamics and the analysis of relations. We showed the objective and subjective effects of the program's implementation on teachers, on their collectives, and on institutional supervisors. We conclude by questioning the characteristics of the program's structure, effects on agents, teacher education, and the structure of basic education.

**Palabras clave:** profesores, educación continua, actualización, política educativa, relaciones grupales, México.

**Key words:** teachers, continuing education, updating, educational policy, group relations, Mexico.

---

Rosa María Torres y José Antonio Serrano son profesores-investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Carretera al Ajusco núm. 24, colonia Héroes de Padierna, CP 14200, México, DF.  
CE: rrmth@prodigy.net.mx/ serrano\_aj@yahoo.com.mx

## Introducción

El Programa Nacional de Actualización Permanente (1996) sostiene que una de las competencias a desarrollar en los maestros (véase Amadieu y Cadin, 1996; Valle, 2000) es el “reconocimiento de la experiencia adquirida, la reflexión, el trabajo colectivo, la aplicación de conocimientos y la búsqueda de solución a problemas concretos como medios para propiciar la innovación, enriquecimiento y mejoramiento de la práctica docente” (SEP, 1996:19). En el Programa de Desarrollo Educativo (PNE) 1995-2000 se instauró el Programa de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), que perfiló un modelo de actualización para mejorar las competencias profesionales de los maestros; además, reconoce que ésta es una obligación, una necesidad y un derecho del sistema educativo.

El PRONAP espera de los profesores en servicio: *a)* el dominio de los contenidos que imparten; *b)* la profundización en el conocimiento de los enfoques pedagógicos de los planes de estudio y de los recursos educativos al alcance; *c)* traducción de esos conocimientos en el diseño de actividades de enseñanza (SEP, 1996:10-11). Las tres modalidades formativas que establece el PRONAP para la actualización son:

[...] *i)* las tendientes a crear un núcleo de maestros con alto nivel de especialización en la enseñanza de las asignaturas y grados de educación básica, en las que se incluyen los cursos nacionales y los Talleres Generales de Actualización (TGA); *ii)* las dirigidas a mejorar progresivamente el grado de competencias didácticas del conjunto de profesores de educación básica, mediante los talleres y los cursos estatales promovidos por los Centros de Maestros y *iii)* que se orientan a mejorar las competencias de las autoridades educativas en materia de gestión escolar, en especial a través de los cursos nacionales (SEP, 1997:12).

La reforma del modelo de educación continua propone dos campos de la formación:

- Dentro de la escuela, con colectivos docentes, con servicios de asistencia a los maestros.
- Fuera de la escuela, en cursos, talleres, diplomados, a través de los medios, por la biblioteca virtual. Que esto se vaya dejando a instituciones formadoras y a universidades, mejorándolo. Que puedan sustentarse exámenes aunque no estén registrados en un curso nacional de actualización [...]

Las reglas de operación del programa indican el proceso que sigue éste, a saber: i) incorporación de las entidades federativas al PRONAP en el marco de las reglas de operación, ii) establecimiento y desarrollo de condiciones institucionales básicas para la prestación de los servicios estatales de formación continua, iii) regulación de la oferta de opciones de formación continua para el campo “fuera de la escuela”, iv) generación de opciones formativas para el campo “dentro de la escuela”, v) acreditación de la actualización de conocimientos de los maestros de educación básica (SEP, 2005:13).

Las consecuencias de promover nuevas competencias para los profesores son por lo menos dos. La primera es que la responsabilidad de docentes y formadores es socialmente mayor, lo que implica que el maestro se enfrenta a la mirada escrutadora de amplios sectores de la sociedad; esta visión incluye el establecimiento de compromisos profesionales, morales y de servicios. La segunda consecuencia es la puesta en marcha de dispositivos que trabajen directamente sobre el oficio del docente y del formador.

Se compromete a los docentes y formadores a una práctica reflexiva, a intercambiar sobre sus representaciones, en el sentido psicológico del término, acrecentando sus capacidades de observación “[...] manipular la escritura como medio de distanciamiento, a usar el video, a pensar en términos de historia de vida, a pensar en su propio itinerario y en el sentido de su presencia aquí y ahora, etcétera, etcétera” (Beillerot, 1998:75-76).

El docente y el formador están ante una perspectiva diferente en la sociedad actual, porque en ésta él recapacita acerca de que los “profesores y formadores no son ni teóricos, ni prácticos sino mediadores al servicio de situaciones de aprendizaje” (Beillerot, 1998:76).

No obstante, se sabe que entre el arte del decir político y el arte del hacer de los profesores existen múltiples momentos de decantación de las ideas y las intenciones. Con ello se reconoce que la práctica tiene un carácter específico y que las líneas de desarrollo en la educación tienen que ser traducidas por aquellos que producen en esta sociedad bienes simbólicos y de certificación. Ya que tanto la práctica docente como la política de la enseñanza no son patrimonio de un grupo o sector social, “la enseñanza y el aprendizaje se entretajan con la vida social mediante la cultura, la economía, la religión y la política” (Cookson y Shube, 2000).

Toda política, y en este caso particular la oficial, queda abierta a la “interpretación”, o bien, es negociada mediante acuerdos especiales. La

política dirigida hacia la formación de los docentes se vincula, en los últimos tiempos, con los procesos de reforma educativa, que no se producen sólo por la acción de los grupos gubernamentales sino que se establecen cuando las sociedades se van haciendo complejas. En esas circunstancias siempre se generarán –en diversos sectores– presiones para el cambio educativo.

Las reformas educativas se asientan en aspectos estratégicos que influyen en la formación de los nuevos docentes; su capacitación, actualización y el trabajo de los mismos. La implantación de las reformas plantea la batalla entre la estandarización y la reestructuración, además de que, hoy por hoy, podemos pensar que una reforma puede tener consecuencias involuntarias que contradigan o tengan más fuerza que los resultados deseados (Coorbett y Wilson, 1990).

Las reformas están relacionadas con la formación de los docentes. Ambos procesos responden a las necesidades siempre cambiantes de la sociedad, la formación involucra al sujeto como ente social y apela a la autonomía de ese sujeto, desde lo psíquico y lo social. De tal suerte que “la formación no es un espacio para la dependencia sino para la toma de conciencia del propio lugar y del poder de sus actos” (Souto, 1999:45).

Lo anterior tiene relación con el hecho de que los profesores generan prácticas significativas que conjugan historias personales y académicas, identidades construidas y significados compartidos por su historia institucional y/o personal (Remedi, 2004). Cada establecimiento escolar cuenta con grupos y dinámicas que van recreando los discursos políticos oficiales, porque estas instituciones son un cruce de culturas:

[...] son un espacio de cruce de culturas con responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la *mediación reflexiva* de aquellos flujos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo (Pérez Gómez, 1998:17).

Las reformas educativas actuales apuestan por la reestructuración en el ámbito escolar y, a la vez, pretenden la realización de múltiples innovaciones. Se trata de romper con la concepción que considera que la enseñanza es una tarea rutinaria y que pueden existir formas uniformes de operación de las innovaciones; se intenta reconocer que la enseñanza es una tarea

compleja que tiene en cuenta las necesidades y diferencias de los alumnos. El hecho de que exista esta tendencia en algunas de las reformas educativas no significa que hayan desaparecido aquellas que consideran al docente como un operador de técnicas, o bien, como un ejecutor de propuestas curriculares.

Las reformas que tienen un carácter progresista, como lo planteó Dewey (1945) presentan lo siguientes rasgos de oposición:

A la imposición desde arriba se opone la expresión y el cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestros, el aprender mediante la experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas por adiestramiento se opone la adquisición de aquéllas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento de un mundo sometido a cambio (Dewey, 1945:5).

Asimismo, es necesario entender que el cambio no se limita a poner en marcha las innovaciones. Fullan y Stiegelbauer (1997, citando a Cuban) indican que existen dos tipos de cambio:

*Los cambios de primer orden* son aquellos que mejoran la eficacia y la efectividad de lo que se hace actualmente “sin alterar las características básicas de la organización, ni modificar sustancialmente la forma en que los niños y adultos desempeñan sus funciones” [...]. *Los cambios de segundo orden* buscan alterar las formas fundamentales en las cuales se configuran las organizaciones, incluyendo nuevos objetivos, estructuras y papeles (por ejemplo, culturas de trabajo en colaboración) (Fullan y Stiegelbauer, 1997:34-35).

En estos cambios, sean de primer o segundo orden, los elementos constitutivos son: *a)* las innovaciones en la enseñanza y *b)* el reconocimiento de la experiencia de los docentes.

Atendamos en primera instancia a las innovaciones. Éstas, como ya señalamos, no generan el cambio por sí mismas. Puede suceder, como lo concluyen algunas investigaciones (Popkewitz, 1994; Bird, 1986), que en situaciones concretas lo que prive sea la adaptación de las innovaciones a las normas y prácticas existentes. Es importante advertir, sin embargo,

que aun en la adaptación se pueden producir nuevas prácticas, en la síntesis de lo nuevo con lo viejo. De ahí que hay que indicar que esas adaptaciones, de acuerdo con las investigaciones en el campo de la enseñanza, no son negativas en sentido estricto, porque son productivas.

Los maestros tienden a la adaptación de las innovaciones porque:

[...] primero, las innovaciones eran, a menudo, presentadas como “cosas dispuestas para promover la adopción de unos tipos de comportamiento” antes que como nuevas ideas [...]. Segundo, los problemas de la implementación eran atribuidos a la falta de instrucción sobre cómo hacer el trabajo de innovación. Esta visión asume que los innovadores y los profesores construyen las prácticas educativas del mismo modo. Tercero, los profesores eran vistos como reacios al cambio —una visión que implica que los profesores necesitan cambiar. Los profesores veían la innovación como una herramienta para conseguir sus objetivos; los innovadores veían la innovación como un medio para cambiar la práctica de los profesores (Randi y Corno, 2000:183-184).

Los docentes siempre han desempeñado un papel activo en el establecimiento de las innovaciones; sus valores, experiencias y costumbres siempre intervienen en estos procesos de reforma. De la misma manera influyen los asuntos de poder, que se manifiestan en la micropolítica escolar. Ésta la entendemos como “las estrategias con las cuales individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses” (Hoyle, 1982, citado por Ball, 1989:35). Las escuelas son “*campos de lucha*, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros pobremente coordinadas o ideológicamente diversas” (Ball, 1989:35).

La dinámica de la micropolítica puede generar una actitud refractaria hacia las reformas, por lo que es indispensable estudiar las lógicas del poder en la cultura de la escuela. La escuela es ese espacio que las personas buscan y crean; funciona de modo organizado. Persigue metas. Ciertamente, también es una versión singular de formas y estilos que cultivan la concreción de alguna norma o institución universal (Fernández, 1998). De aquí la importancia de reconocer tramas, discursos y prácticas que se expresan por los sujetos que constituyen la escuela, porque ellos muestran el trabajo institucional que un grupo realiza donde se construye un andamiaje; el andamiaje es un sostén no sólo de la norma sino además tiene un potencial subjetivo.

### Entrevista con los colectivos docentes

Se entrevistaron a 22 colectivos docentes<sup>1</sup> (ver guía de entrevista en el anexo) y a un director,<sup>2</sup> el número de escuelas y niveles por Estado se puede observar en el cuadro 1. Es indispensable marcar que existió una selección de colectivos, en algunos estados, del programa de Escuelas de Calidad (PEC).

CUADRO 1

*Número de escuelas y niveles de los colectivos docentes*

Estado	Nivel				Total
	Preescolar	Primaria	Secundaria	USAER*	
Campeche	1	2	1	0	4
Chihuahua	0	2	2	0	4
Guanajuato	1	2	1	0	4
Hidalgo	0	2	1	0	3
Morelos	1	2	0	0	3
Oaxaca	0	1	1	1	3
Tabasco	1	1	1	0	3

\* Sólo se tomó como una experiencia el caso del colectivo de USAER pero no se analizará en esta investigación.

Las entrevistas se hicieron durante el desarrollo de los Talleres Generales de Actualización (TGA) en cada uno de los estados, sólo Oaxaca no lo hizo en ese tiempo porque los profesores cursan dos tipos de TGA, el que propone el Instituto de Educación Pública de Oaxaca (IEPO) y el que organiza el sindicato; por lo que a solicitud del equipo técnico estatal (ETE) de Oaxaca se acordaron otras fechas.

Tal como se hizo para las entrevista con los ETE, la transcripción se orientó para obtener un texto legible que se asemeje a cualquier otro escrito. Una vez que se tuvieron las transcripciones se procedió a realizar una lectura especulativa que permitió identificar algunas regularidades en los discursos de los colectivos docentes, asimismo se identificaron ciertas particularidades en lo estatal, el nivel educativo (preescolar, primaria

y secundaria) y en los establecimientos escolares. Fue en el trabajo de ese mundo de lo observable, es decir, en ese “espacio real compartido” por los participantes de la formación continua (Butelman, 1998), que se identificó el “espacio real compartido” y se consideraron las categorías analíticas (ver tabla 1) que son el terreno de lo interpretable. La interpretación se sumerge en los espacios imaginarios del grupo y los individuos que participan en la formación continua, en un proceso de relaciones múltiples donde se abren paso los contenidos actuales, pero además las historias y los mitos.

A diferencia de los ETE como grupo en la organización, los colectivos docentes son grupos de formación, como lo indica Souto (1999):

*Desde la perspectiva sociológica*, el grupo de formación es una unidad promovida desde las políticas públicas y desde las instituciones sociales (públicas y privadas) para ofrecer acciones que permitan a los individuos capacitarse, desarrollando nuevas competencias para su vida activa en la sociedad. [...]

Los grupos de formación no existen aislados, se promueven y difunden en el marco de políticas e instituciones que debe ser objeto de conocimiento y de reflexión crítica. Las relaciones e influencias deben ser puestas en análisis desde la convocatoria misma. [...]

Los grupos de formación pueden reproducir políticas generales y estar a sus servicios o pueden generar espacios contra-institucionales generadores de toma de conciencia sociopolítica para los sujetos que los integran. Aquí estriba una de las potencialidades más interesantes para estos grupos.

*Desde un enfoque psicosociológico*, se entiende al grupo de formación como aquel conjunto construido por personas que se reúnen con el fin de lograr nuevos desarrollos para una función, un rol profesional. Es a partir de la interacción de la posibilidad de intercambio, de los procesos compartidos que la formación se produce (Souto, 1999:49-50).

De lo anterior se desprende el encuadre interpretativo que se expresa en la estructura de categorías que se presenta en la tabla 1, que también muestra las dimensiones en las que se transita el análisis, a saber: dentro y fuera de la escuela; así como las zonas: individual y grupal.

A continuación se describe el proceso de los colectivos; quizá vale apuntar que sólo son los elementos más relevantes, para ello se toman como referentes las dimensiones (dentro y fuera de la escuela).

TABLA 1

*Categorías de análisis de las entrevistas a los colectivos docentes*

Dimensión	Categorías	
	<i>Estructura y dinámica del grupo</i>	<i>Trama de relaciones</i>
En la escuela Fuera de la escuela	<i>Comunitas</i>	Los colectivos y los talleres de formación
	Grupo de tarea o de acción	Carrera magisterial
	Dependencia del líder	Los integrantes del colectivo

**Estructura y dinámica del grupo**

La estructura en un grupo indica las formas jerárquicas de los roles; asimismo, corresponde a las “escenas”, síntesis de la red de relaciones y los papeles que se adjudican las personas a sí mismas y a los otros. En otros términos, la estructura y la dinámica hacen evidente los niveles de significación tanto de las interacciones emocionales de los individuos como de las tensiones que provocan las aventuras del poder y las condiciones de la escuela.

Se considera en este caso a la estructura y la dinámica en función de la tarea de formación continua dentro y fuera de la escuela; dentro se aprecia el trayecto docente o ruta de formación y con servicios de asistencia a los maestros; en tanto que fuera se localizan en cursos, talleres, diplomados, etcétera. No está por demás reiterar que se habla de grupos de formación con un dispositivo armado de forma deliberada, centrados en el aquí y ahora de sus roles y posiciones según una mayor o menor cohesión; además, de una fantasía de cooperación y comunión afectiva (Ferry, 1997).

**Comunitas**

En algunos de los colectivos docentes se aprecia que hacen clara alusión a un “nosotros”, esos colectivos aparecen como *comunitas*, se entiende a una *comunitas* o “sociedad abierta” como una de las formas de interacción humana sin estructura o rudimentariamente estructurada. En esa “estructura”, los docentes mantienen una relación indiferenciada de individuos iguales que se someten a una autoridad genérica; entiéndase que no significa que no existan los roles en la escuela, sino que con respecto al proyecto (formación

continua) surge un momento de liminalidad. Significa que existen situaciones y personas con un grado ambigüedad, ellas eluden o escapan del sistema de clasificación que se establece en los escenarios y posiciones del espacio cultural (Turner, 1988).

Entre los colectivos-*comunitas* (compréndase el carácter analógico del concepto) se encuentra, por ejemplo, una secundaria donde inician su participación como colectivo en el Congreso Pedagógico a nivel estatal para las secundarias técnicas. Ahí se determinó que cada centro trabajara con un proyecto educativo; con esta tarea a cuestas, iniciaron la búsqueda de apoyos. Los encontraron en el Centro de Maestros. La liminalidad permite que varios recurran a la ayuda de especialistas, que reconozcan el potencial de la teoría y que la temática del trayecto de formación sea la adolescencia.

La liminalidad en las *comunitas* establece formas culturales con unas pautas o modelos que, en ciertos niveles, establecen una reclasificación de la realidad y del trato con la sociedad, la cultura y la naturaleza. Pero son más que clasificaciones porque llevan a aquellos que asumen la acción hacia la reflexión. Se produce una dialéctica entre la estructura y el colectivo, esta última puede ser revitalizada por las *comunitas*, o bien, si la estructura social es cerrada provocar que las *comunitas* se mantengan al margen de la ley.

Las *comunitas* no tiene un espacio delimitado, en eso también radica su liminalidad, los márgenes no son espaciales, la *comunita* se expande. Las características de la liminalidad son: “1) cae dentro de los interiores de los intersticios de la estructura social, 2) se encuentra en sus márgenes, 3) ocupa sus últimos peldaños” (Turner, 1988). Lo anterior se expresa así en el decir de los maestros:

Maestra: Yo creo que las personas involucradas con grupos y alumnos como miembros de este colectivo mencionan cosas muy positivas. Los más beneficiados aparte de nosotros son los alumnos. Esta comunidad tiene muchas carencias, es de escasos recursos económicos, hemos aprendido a comunicarnos; como compañeros y alumnos, hemos llegado al grado de que tengan confianza con nosotros, que nos vean como personas de las que pueden aprender, que sean mas participativos. Nos representa mucho ser sus amigos, a nivel de compañeros existe comunicación y confianza debido a la madurez de nosotros que considero hemos logrado horizontalidad en cuanto al trato de maestros como alumnos.

Maestro: Se hace mención de trabajo con la comunidad porque creo que de otras formas se realiza de forma directa o indirecta y una de las actividades de un pueblo nos involucra, si el maestro era un personaje principal ante la comunidad ahora ya no lo es, pero se mantiene ese trabajo de actividades cívicas y sociales en el pueblo, se proyecta a la comunidad y ahí es donde se muestra el trabajo que se realiza, en trabajos anteriores, para tener la nomenclatura en las calles, censos también, salir un fin de semana a la comunidad fuera del horario de clases hemos salido a la campaña de cisternas y tinacos, algunos de los compañeros lo relacionan con sus asignaturas: la escuela con la comunidad.

Las formas *comunita*, por su sentido indiferenciado, son intersticiales con respecto de la estructura social, lo que es un potencial creativo. Empero, los maestros reconocen que al no sistematizar la experiencia puede perderse el potencial innovador.

En las *comunitas*, el “nosotros esencial” o el “nosotros” puede ser pasajero, pero de excesiva fuerza. En algunos colectivos las formas de ese “nosotros esencial” conservan su sentido de totalidad cuya persistencia se convierte en institucionalización y no logre diferencia la transformación de un proyecto y otros. Ellos son lo importante, no los proyectos.

Si las *comunitas* pasan por procesos de “nosotros esenciales” pueden convertirse en formas ideológicas, en etiquetas que se emplean en diversos modelos utópicos según las situaciones existenciales del grupo (Turner, 1988), los colectivos docentes no escapan de este riesgo.

### **Grupo de tarea o de acción**

En los *grupos de acción*, que son la mayoría de los colectivos que fueron entrevistados, se ubican en tres orientaciones: *a)* los de estudio de problemas, los cuales, sobre la recolección de información, hacen un trabajo de elaboración y formalización; *b)* los de entrenamiento de capacidad práctica (*savoir-faire*), que utilizan ejercicios, capacidades prácticas, técnicas y metodológicas relacionadas con prácticas manuales, artísticas o intelectuales; y *c)* los de análisis de situaciones y experiencias profesionales (Ferry, 1997). No existen grupos “puros”, de hecho se observa que en sus procesos combinan las tres orientaciones, de lo que se habla aquí es de un acento en una de ellas.

Los *grupos de acción o de tarea* con acento en el estudio de los problemas se expresa así:

Maestra. Es que siempre partimos de una evidencia anterior, este ciclo escolar [en esta secundaria], al tener una reunión administrativa de lo que se dio, se lograron los resultados del año anterior. Y tienen que partir de alguna evidencia para ver cómo va a ir este año. Esto es, a partir de un resultado que ellos tienen y que nos lo dan a conocer, “estamos así, estuvimos así, ahora qué vamos hacer, cómo va ir este año, qué vamos a implementar”. Hay muchos cambios que puedan ver y que ellos, en base a esa evidencia, nos lo sugieren y dan a conocer. Todo debe de partir de una reunión general con resultados que tienen que ser buenos o malos. Tenemos que partir de unos resultados, de una evidencia, y luego de ahí partir todo el ciclo escolar con continuas reuniones que hay que quitar o hay que volver a retomar. Siempre va a ser así, siempre partiendo de una reunión en colectivo todo el personal administrativo, manual, docente y sobre todo los directivos. Y de ahí, como dice ahorita el compañero, primero se parte de una regla general y luego lleguen acuerdos por academia, nos lo comentan y ahí nos vamos para establecer criterios primero y luego, por academia, los rasgos ya más particulares que se tienen que tomar.

Incluso hemos partido desde el resultado del examen de admisión, desde ahí nos dan a conocer cómo van a entrar los alumnos a primero y lo hemos comparado con los que entraron en el ciclo anterior y en el ciclo anterior hasta de tres, cuatro años anteriores y cómo se ha ido cambiando, qué resultados hemos ido obteniendo de esos alumnos hasta llegar a tercero. Todo, en conjunto, son documentos que nos presenta la dirección desde la primera reunión.

Nosotros periódicamente hacemos los comparativos en lo que se refiere el departamento de orientación. Además dentro de las academias que tenemos o de las reuniones colegiadas siempre hay una persona que está haciendo anotaciones. Allá está la señorita. Son evidencias que tenemos, entre todos nosotros después de la reunión de academias damos estrategias a seguir que nos dan muy buenos resultados. Entre todos nosotros somos un equipo, dentro del cual buscamos la mejoría de nuestra escuela. Nosotros tenemos proyectos y lo realizamos en lo más posible y sí hacemos un comparativo periódicamente para ver en qué estamos fallando o avanzando, no de un año para otro, sino periódicamente. Y nos ha dado resultado. En esta escuela se ha trabajado muy a gusto y somos muy cooperadores en el trabajo.

Al concentrarse en los problemas, éstos se convierten en el parámetro del éxito de la formación continua, se “avanza o no se avanza” o “se está bajo o alto” en función del problema detectado. Las carencias se revelan a tra-

vés de los resultados de los exámenes diagnóstico, los índices nacionales, la deserción, etcétera.

Al tomar como eje los problemas, en algunas entidades federativas, hay una única línea de acción para todas las escuelas del Estado o del sector. Un supervisor de primarias cuenta:

[...] en base a esa información se elaboran ese tipo de talleres, no se eligen nada más por la necesidad en esta escuela, es una necesidad a nivel zona y finalmente de todas las asignaturas se concluye que es en historia, en esta ocasión hemos trabajado con los talleres.

En lo que se refiere a los problemas para planear el curso de historia, se debe a que al iniciar el ciclo escolar se hace una prueba de diagnóstico, esa prueba de diagnóstico nos sirve para ver el perfil de los niños y a la vez analizar cada una de las asignaturas. Posteriormente, la zona escolar o la supervisión escolar elabora una prueba de muestreo a medio ciclo para ver cuál fue el avance. Entonces, las evaluaciones se hacen en varios momentos para detectar el problema independientemente de las evaluaciones que hacemos nosotros cada bimestre. Vamos a hablar de tres momentos, de diagnóstico al iniciar el curso; de medio curso –pruebas de muestreo– y al finalizar el curso se hace una nueva evaluación. Los resultados a lo mejor no los conocemos nosotros a nivel estado pero a nivel zona sí se dan a conocer a través de los directivos, a través de los supervisores, llegan los resultados de la zona y ahí es precisamente donde se detectan problemas del aprendizaje. Refiriéndonos concretamente a lo que es la historia, esa es la mecánica, esos son los instrumentos que nos sirven para conocer el avance o el nivel en el que están los niños.

Hacemos uso de la estadística para tener un diagnóstico claro de cómo hacerlo. A nivel Consejo Técnico del sector tenemos cinco reuniones ordinarias a lo largo del ciclo. La semana próxima el Consejo Técnico del sector –estoy hablando de directores, asesores técnicos– hay una propuesta de que vayamos un poquito más allá para que en esta reunión estén los directores de las escuelas. Vamos a revisar los insumos que tenemos; vamos a revisar todos los muestreos, vamos a revisar toda aquella documentación que tiene que ver con la estadística para que nos sitúe en la realidad. Ya lo acabamos de hacer esto que menciono en otra escuela, dedicamos un día a la revisión de ver cómo estaba la estadística y sacamos índices de reprobación, sacamos índices de deserción y reprobación, revisamos inclusive al grado de analizar toda una generación; de cuántos ingresaron hace seis años a la escuela y cuántos están egresando, de

cuántos se perdieron. Esto que ya revisamos lo vamos a reproducir la semana que entra; no estos días porque queremos darle énfasis a este Taller de Capacitación, a los TGA. Pero lo hacemos muy seguido, hacemos esas reuniones de análisis. Hoy lo comentaba de entrada con los compañeros: necesitamos hacer análisis más críticos y autocríticos de lo que estamos haciendo. Necesitamos revisar mucho análisis de nuestro quehacer educativo, porque en la medida que hagamos análisis, les decía, nos vamos a dar cuenta que los problemas que pensamos, son problemas de aprendizaje, pero en realidad no lo son, son problemas de enseñanza y esos problemas de enseñanza tienen que ver con nuestra práctica, con nuestro estilo, con nuestro quehacer pedagógico. Cuando realmente nos demos cuenta que la deficiencia mayor no está en el niño que tenemos ahí sino que está en nosotros, ahí nos vamos a dar cuenta de que estamos actuando mal. Yo les pedía “ahorita”: necesitamos cambiar nuestra forma de trabajar, necesitamos innovar; dejemos de ser tradicionalistas, eso que estamos haciendo va para allá. Hay un compromiso más creciente, yo lo siento y quizá aquí quien está más cercana es la asesora técnica. Ella se da cuenta de que cada día más nuestros compañeros docentes, directivos, nos vamos metiendo más en ese compromiso fuerte. En la práctica de supervisión ya quedó lejos esa práctica, yo lo digo después de asumir la supervisión con un rol diferente y esos cambios que se están dando son para bien. Hoy yo veo muchos supervisores y yo mismo he buscado ser líder, estar adelante para poder señalar el camino, son prácticas que se van cambiando. Claro que cuesta, porque de la noche a la mañana cambiar esquemas no es fácil, pero estamos en ese camino.

Los problemas varían según la entidad pero marcan una manera de abordar la formación continua, incluso puede ser un problema asumido por la escuela, ya que fue establecido por las autoridades correspondientes.

Los grupos de entrenamiento de capacidad práctica (*savoir-faire*) son el caso de algunas escuelas de preescolar que están preocupadas por el nuevo currículo o por el proyecto escolar, de tal suerte que el saber hacer es central para el buen desempeño de la labor docente; se trata, pues, de un elemento sustantivo que tiene efecto en el desarrollo de la formación continua del colectivo.

También existen colectivos que proponen trayectos docentes relacionados con el saber hacer y mantienen la idea de la educación continua a partir del “perfil docente”. El análisis de situaciones y experiencias profe-

sionales, que en cierto sentido pueden vincularse con un problema, marca el sentido de compromiso del colegiado a partir de revisar la experiencia de los profesores y las situaciones que se presentan en el establecimiento escolar, no sólo está presente el consenso como estrategia para formular la propuesta de formación continua, sino también aparece el compromiso de los integrantes del colectivo de presentar su experiencia. Los mecanismos van desde la exposición de experiencias con participación de los alumnos a la exposición del tema e invitación a expositores, así como asesorías con apoyos técnicos, entre otros.

### **Dependencia del líder**

Hay colectivos docentes que organizan la formación continua en dependencia del liderazgo del director si bien debe considerarse que ninguna organización depende de la personalidad del líder, porque la organización existe por la tarea y la estructura. Sobre el líder en el grupo, se tomará esta concepción para el análisis: "... puede concebirse como la función de control, y la tarea primaria del grupo, sea cual fuere, es la de determinar en primer lugar su existencia" (Kernberg, 1999:31). Hay diferentes formas de liderazgo, encontramos una primaria vespertina en la que se narra el proceso que llevan a cabo para formular el trayecto docente así:

Maestro. Durante los TGA, son muy buenos, yo he encontrado un problema yo tengo doble turno, veo que las cabezas son muy diferentes; en este caso mis directores nos transfieren el programa, el taller, de diferente manera. Todos tenemos una diferente forma de pensar, de trabajar. Esos talleres nos han enriquecido demasiado, las experiencias de los compañeros nos sirven mucho para mejorar, ir preparando nuestras clases y hacer del trabajo una amalgama bien rica, porque, ¡vaya! tenemos compañeros con mucha experiencia y nos ayuda bastante, durante el desarrollo de esas clases nosotros nos podemos ubicar muchas veces en grupo y desarrollamos muchas actividades que nos marca el cuadernillo de trabajo. Cuando termina el curso, el taller, nosotros lo trasladamos a nuestro salón y aplicamos esos conocimientos. ¡Vaya que nos desempolvamos un poco! Y los que salen ganando son nuestros alumnos.

Director de la escuela: Usted nos preguntaba con respecto al trayecto formativo; yo quisiera comentarle que el trayecto formativo es la planificación de cada una de nuestras escuelas. Voy a hablar de mi escuela, sólo en esas prioridades aca-

démicas que forman parte de un sistema técnico-pedagógico. En ese sistema que manejamos actualmente está basificado ante cada uno de los grupos reales de 1° a 6° ; yo no puedo hablar de otra escuela, más que de mi propia escuela, en forma sustancial porque es una prioridad la que yo tengo como director...; sí soy director técnico, yo ostento el título desde el inicio para formar y desarrollar una capacidad técnica, para poderla emanar a mis demás compañeros, cuando yo aplico el trayecto formativo, es la formación en el colectivo lo vamos desarrollando de acuerdo con los padres de familia, con los alumnos, con los maestros. Cada uno de los maestros aquí presentes, tienen una conducta diferente; ciertos problemas en cada grupo, con los niños, ciertas tendencias. Por ejemplo, nos preocupa la deserción; nos preocupa la reprobación. Y quiero hacer un comentario porque muchas veces nos llaman la atención cuando falta algún compañero maestro, pero a mí nunca me llaman la atención cuando se reprueba a un alumno. Para mí es más preocupante la reprobación de un niño porque jamás vamos a recuperar su capacidad psicológica; estamos hablando de seres humanos pensantes. La trayectoria que traen desde pequeños no la podemos destruir; un maestro no está para destruir mentes; es constructivo en cada formación, de cada uno de ellos, lo que hemos hecho es estudiar. Aquí el maestro, que es el coordinador que hemos puesto desde hace tres años, le hemos dejado la tarea de hacer algunas actividades con los alumnos, para que los maestros adquieran confianza en este proyecto formativo, es decir, se trata de construir que los niños tengan disciplina, capacidad en la dirección, y que no vean al director ogro o en el salón vean al maestro ogro, sino que vean al maestro que los va a apoyar, que los va a ayudar. En esta tendencia yo les puedo hablar de la escuela que está bien pintada, la vamos a podar. Pero eso no es la tendencia, la misión directa de una escuela primaria; no queremos perder el objetivo de lo que es una escuela primaria, si hacemos historia, ahora como directores los que hemos sido maestros...

La formulación, desarrollo y valoración de los trayectos docentes, como toda tarea de formación continua, fue detonada o desarrollada por la visión del director o directora. El colectivo es una entidad que “sigue las indicaciones del líder”. Seguirlo puede ser conveniente en los procesos de formación continua, sin embargo hay que considerar algunos aspectos. En una organización funcional el otorgar el poder al líder puede implicar que éste lo acumule más allá de la tarea docente-magisterial, acaso por el manejo político o por la manipulación puede maniobrar las negociaciones

del colectivo y centrarse en la protección de su poder (Kernberg, 1999). Este hecho no es una regla, pero sí un riesgo.

### **Tramas de relaciones**

Las relaciones en la versión que apela al tejido social será la perspectiva de esta evaluación; de una u otra forma, los procesos de formación convocan y propician modos de relación entre individuos y el establecimiento escolar, entre grupos y entre organizaciones.

Para acercarnos a esta forma de relación podemos pensar en aquella imagen de la que se ha recogido el término entrelazamiento, en el tejido de una red. En este tejido hay muchos hilos atados unos con otros. Sin embargo, ni el conjunto de este tejido, ni la forma que un hilo particular asume dentro de éste, pueden ser comprendidos a partir de un hilo particular, ni tampoco a partir de muchos hilos particulares vistos en sí mismos, sino únicamente [se ve] a partir de la trabazón de los hilos imbricados, de sus relaciones mutuas. De esta trabazón resulta un sistema de tensión, cuyo orden es compartido por cada uno de los hilos particulares en mayor o en menor medida, según su posición y función en el conjunto del tejido. La forma de un hilo particular cambia cuando cambia la tensión y la estructura del tejido en su conjunto. Sin embargo este tejido no es más que una trabazón de hilos particulares; y, al mismo tiempo, dentro de este conjunto cada hilo constituye por sí mismo una unidad; posee una forma y una posición única dentro del conjunto [...] Este símil cumple mejor su objetivo cuando el tejido de la red se imagina en incesante movimiento, como un tejerse y destejarse de relaciones (Elias, 1990:49).

¿Cuáles son las trabazones que se destacan en las redes de relaciones que se producen la formación continua de los maestros en servicio? Sólo se anotan las relevantes: los colectivos y los talleres de formación, carrera magisterial y los integrantes del colectivo.

### **Los colectivos y los talleres de formación**

Es obvio que los TGA se han convertido en los elementos detonadores de la formulación de los trayectos docentes o rutas de formación, pero también son lugares, espacios, donde las formas de relación –tanto en el establecimiento escolar como hacia el sistema estatal y federal– se refuerzan, se tensan o se reconforman.

En los TGA intervienen actores y sujetos para influir en los procesos de formación continua, en una entidad federativa se establecen negociaciones con el sindicato para determinar el periodo en los que se llevarán a cabo los TGA. De hecho el sindicato, en el caso de algunos estados como Oaxaca, establece su TGA, de tal suerte que los profesores tienen que cursar dos talleres. Una profesora comenta:

[...] hay otra cuestión que nosotros enfrentaremos, hay constantes propuestas de la SEP a nivel nacional; podríamos decir que estos seis años algo más, para el plan de programas, ¿pero qué va a pasar cuando sea el cambio de gobierno, y al nuevo secretario de la SEP se le ocurra cambiar otra vez el plan de programas y nos enfoque a otra situación?

Es otro problema de cada sexenio, los materiales de esos programas no están completos y “ahorita” me estoy dando cuenta de la cuestión sindical. El taller de la parte sindical es lo mismo que nuestro programa; estamos sujetos a la cuestión sindical y nos ha perjudicado en tiempo ese asunto. Estuvo fuera de tiempo, la cuestión sindical nos está metiendo a una dinámica que choca con el trabajo docente. Me gustaría ver acuerdos por ambas partes, porque a nosotros sí nos afecta en nuestro trabajo. ¿Un plan estatal?, pero ¿en base a qué?, ¿a lo que hemos trabajado? Es necesario un plan de programas ¡urgente!, entonces hay situaciones que, a lo mejor por eso, no están resultando como se quiere.

Así como existen dos TGA, también encontramos que la formación continua para los docentes en lo que respecta a los talleres “se encuentra dividida” en dos partes: *a)* los de actualización nacional (de los que ya se hizo referencia) y, *b)* los de actualización estatal. Refieren que los cursos nacionales presentan algunas problemáticas como:

[...] requieren [docentes] autodidactas, investigadores o lectores / faltan materiales, organización y difusión / los materiales no llegan a la escuela y tampoco hay en los centros de maestros / a veces hay materiales y el maestro no lee..., los círculos de estudio... no hay quién los lleve a cabo.

Con respecto a los cursos estatales señalan:

[Tienen] más organización, contamos con personas que nos conducen, [hay] materiales..., se da el intercambio de experiencias entre los docentes / marca espa-

cios, tiempos... [están] bien organizados, han funcionado de acuerdo a las necesidades regionales..., hay formación continua / la formación continua... debe ser en base a las necesidades del colectivo con un espacio y tiempo.

Los docentes son categóricos al señalar como problemática de los talleres estatales el hecho de que no tienen injerencia o participación en su elaboración. Además, consideran que los cursos se imparten: “conforme a la gente que tienen o que pueden echar mano para dar los cursos, y eso es lo que se nos oferta. Algunos cursos, si me disculpa, resultan descabellados para algunas materias. No hay relación”. La falta de relación la ve en que algunos profesores, por ejemplo de inglés, están en cursos de ecología. Podría ser importante como cultura general, “[...] pero no tiene una relación directa con lo que se está haciendo en el aula. Y considero que es ahí donde estamos fallando”.

Los cursos nacionales son bien recibidos por los profesores; por un lado está el hecho de la estructura, por otro, el de los contenidos, además, la estrategia la consideran pertinente. Una maestra dice: “[Los cursos nacionales] son más abiertos, sencillamente usted recoge su libro [y] se presenta algunos sábados a compartir conocimientos”; otra docente opina: [de los cursos nacionales] ¡mi felicitación!, los textos que nos dan son magníficos. Me admira este cuadernillo que tengo en la mano. Después de veinte años reconozco que hemos mejorado mucho. El material es muy bueno, los resultados no. Porque a lo mejor nos falta el compromiso. [...] Los libros que me dieron en el curso son magníficos”.

Como se percibe en lo expuesto, la ineficacia va por dos caminos: el compromiso del docente y la calidad de asesoría que reciben en los cursos. Un maestro explica: “En los cursos estatales las asesorías no han sido tan buenas como yo hubiera querido. Sin embargo, en los cursos nacionales, en mi opinión, son muy buenas. Es en los cursos estatales en los que he sentido que falta un poquito, es mi opinión personal”.

### **El colectivo y la carrera magisterial**

La participación en los talleres se atañe a otra trabazón, a saber, la carrera magisterial. En este programa se destacan tres asuntos: *a)* el tiempo de los maestros, *b)* la gestión de las instancias responsables de la organización de talleres con valor para carrera magisterial y *c)* la desconfianza frente a los procesos de carrera magisterial.

El tiempo es una limitante para la participación en los talleres (tanto nacionales como estatales), las dobles plazas de algunos docentes y su condición de padres y madres de familia son, entre otras, algunas de las causas que aducen los maestros.

La programación, difusión y organización de los talleres es un aspecto neurálgico, es indudable que éstas son formas de relación claras con los supervisores, los directores, asesores técnico pedagógicos (ATP), el centro de maestros y el equipo técnico estatal. En algunos estados, los TGA y los talleres estatales están organizados desde años atrás con precisión, pero en las entidades donde hay tensiones entre instancias del sistema educativo o entre el sindicato y las autoridades se presentan altibajos en la gestión.

Existe interés en continuar y ver las bondades de carrera magisterial, pero algunos profesores –desde la zona de lo individual incrustada en el colectivo– indican que es preocupante que sólo se reconozcan los puntajes obtenidos para carrera magisterial y que no se dé la misma importancia a la formación y actualización en otros espacios, así como a el compromiso en los colectivos. Algunos maestros no se sienten a gusto con el mecanismo; impugnan:

[...] estudiamos y nos matamos. Los que se matan estudiando para sacarse una buena calificación, pero no tanto para plasmarlo con los niños, para tener una buena educación, sino para sacar una buena calificación para mejorar los intereses económicos. Muy válido, pero al fin y al cabo no se cubren los objetivos.

No deja de haber docentes que sienten que el mecanismo es el correcto, lo que falta es mayor participación de ellos: “pienso que la carrera magisterial hay que tomarla más en serio y asistir a los cursos y eso podría beneficiarnos bastante”.

### **Los integrantes del colectivo**

Las relaciones entre los componentes del colectivo son sin duda otro enlace, son elemento eje y punto de unión. Las docentes que participan en la elaboración del proyecto dejan ver las ideas de cambio como un deber ser. Asientan: “la capacitación del nuevo programa, ésa fue la prioridad”. Otra maestra comenta: “tratábamos de enriquecernos de estar haciendo siempre el programa”. Una docente más finaliza: “la actualización porque debemos tener disposición para el cambio, en todo a partir de nosotras mismas”.

Las maestras exponen la forma de implicarse en la ruta de actualización, que es la forma de organización para el proyecto, dicen:

Con la nueva currícula [*sic*] se nos indicó al [jardín de niños] piloto cómo hacía la maestra un día o dos a la semana, trabajar los módulos y los demás colectivos de la zona, lo trabajaban en horarios y los días que ellos determinaban. El piloto tenía que volver más concreta su actualización.

Para las educadoras fueron necesarias las reuniones por las dificultades que encontraron a su paso al elaborar y aplicar el diagnóstico; sirvió, además, para el intercambio de experiencias.

Las maestras analizan los módulos del proyecto y a partir de ellos se elaboran estrategias para aplicarlas en el grupo tal como asevera una docente:

La capacitación del nuevo programa, esa fue la prioridad... Como era el jardín piloto se vio como una regla reunirnos los miércoles... Estuvimos viendo los módulos y con esos módulos nos daban ideas de cómo aplicar algunas estrategias con los niños con lo cual estuvimos guardando algo de evidencias de los trabajos de los niños y otras las redactábamos por escrito.

Las estrategias que las maestras diseñan son a partir de lo que la educadora trabajó en los módulos. Para ellas el proyecto marca una forma singular de organizarse:

La forma de organizarse va de acuerdo a cada centro educativo, su diagnóstico y de acuerdo a sus necesidades, de su contexto, autonomía con conformación encaminada a logro y a los propósitos educativos donde el objetivo sea el niño. Aquí nos vamos a ver inmersos en un mundo de ideas. A través de lo que conformemos nosotros mismos serán nuestras visiones y metas.

Las profesoras hablan sobre la forma en que les gustaría tener la ruta de actualización. Al respecto dicen cuáles son los cursos que les gustaría impartir o recibir. Entre las opciones se encuentran los cursos de valores, la lectura, algún tema referente a la “discapacidad”; trato con padres y alumnos visto desde la psicología; educación para padres, temáticas referidas a la televisión; además de clases de computación, música y educación física.

La afinidad es un elemento clave para la organización de los maestros, a pesar de que a veces el colectivo se plantea algunos criterios como hacer equipos de maestros del mismo grado. De cualquier modo aseveran que trabajan en relación con la afinidad que existe entre sus compañeros.

También los integrantes del colegiado apuntan que, en ocasiones, las rutas se establecen con elementos sugeridos por las autoridades del Estado, además tienen problemas con la participación en las reuniones.

### Conclusiones

#### a) Homogenización *versus* la trayectoria del colectivo:

- El mecanismo de la homogenización lo produce la instancia estatal al proponer soluciones estándares para las trayectorias particulares de las escuelas. La ideología de tomar las necesidades como referente estimula la ilusión de que los colectivos trabajarán las particularidades.
- Los TGA son importantes en el papel que tienen para formular las rutas o trayectos de formación de los colectivos docentes; no obstante, pueden adoptar un sentido deformante cuando se instaura como proceso de homogeneización por sí mismo.
- Si bien en algunas entidades funciona que se establezca la temática del TGA para todas las escuelas, también es cierto que estos temas no siempre se convierten en lugar de convocatoria para los docentes porque en ocasiones no responden al tipo de problemas a los que se enfrentan los integrantes de los colectivos.
- Es importante regular los talleres estatales porque para algunos colectivos docentes, sus temáticas no tienen sentido o los conductores presentan deficiencias para la asesoría.
- Los colectivos docentes que tienen historia de trabajo, sea por un proyecto, por pertenecer a un programa estratégico o porque fueron fundadores de la escuela, son aquellos que logran mayor concreción en la intencionalidad hacia la formación continua y en el establecimiento y realización del trayecto docente.
- El punto de partida que toma el colectivo como referente para diseñar el trayecto docente es básico para las acciones de formación continua y actualización.

b) Ruptura de convivencia entre los agentes:

- Formular los trayectos a partir de las fortalezas de los establecimientos escolares lleva un lado negativo. Acentúa el “polo positivo” y deja de lado la parte oscura de las relaciones internas. Es importante reconocer los vínculos que se establecen con los pares y con la práctica misma.
- Si bien en los colectivos docentes se establece una tendencia clara a cumplir con la formación continua, también es cierto que hay una diferencia de compromiso de los integrantes y las formas estratégicas para desarrollar los trayectos si es una *comunita*, un grupo de acción, o bien, siguen al líder.
- Las formas de relación y convivencia en un “nosotros” de colectivos son fundamentales para su funcionamiento.

c) Otro tipo de carrera magisterial:

- Propuesta: sostener un mecanismo diferenciado, o una serie de evidencias de ser profesional que no pasen por carrera magisterial.
- La carrera magisterial, aunque se reconoce como importante en el sistema educativo, también es polémica y es una forma de certificación que entra en contradicción con el impulso de los colectivos docentes ya que refuerza la zona individual.

d) Apoyos específicos por nivel:

- Agrupar tres niveles diferentes bajo un término global de educación básica ha llevado a perder la especificidad en el tratamiento de las diferencias.

ANEXO

*Guía de entrevista para los colectivos docentes  
(periodos 2004-2005 y 2005-2006).*

---

a) Información del PREFC-PRONAP a los colectivos docentes

- Quién o quiénes son los encargados de informar acerca de los propósitos, acciones, metas y recursos del Programa Rector Estatal de Formación Continua (PREFC).
- Cuáles son los mecanismos por los cuáles los integrantes de los colectivos docentes se informan del PREFC.

(CONTINÚA)

- Cómo participan los colectivos docentes para la formulación del PREFEC.
- Cómo se estructuran los trayectos docentes.
- Cuáles son los mecanismos y formas de participación de los colectivos docentes con el director, los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP), los directores de Centros de Maestros, etc.
- Cómo se establecen las prioridades y metas para la participación de los profesores en los talleres estatales y los Talleres Generales de Actualización (TGA).

#### b) Desarrollo del PREFEC

- Cuál es la participación en los Talleres Nacionales y en los Talleres Estatales.
- Cómo se determina a los responsables de las actividades de formación continua.
- Describir el desarrollo de las actividades de los trayectos docentes en su colectivo (preguntar por algunas anécdotas).
- Describir alguna de las actividades de los trayectos que les haya parecido la más relevante.
- Cuáles son los problemas fundamentales con los que se enfrentan para desarrollar las actividades de formación continua.
- Cuáles considera que son los principales logros del proceso de formación en este periodo.
- Cuáles considera que son los elementos descuidados en la formación continua.
- Participación equitativa de los profesores del colectivo docente.

#### c) Evaluación

- Mecanismos y formas de evaluación de los trayectos.
- Participación de las instituciones del sistema educativo estatal.
- Información de los resultados.

### Notas

<sup>1</sup> En ciertas entrevistas estuvieron algunos miembros del Equipo Técnico Estatal, supervisores e integrantes del Centro de Maestros.

<sup>2</sup> La intención fue entrevistar a los colectivos docentes en grupo, no obstante, en el caso de

Campeche sólo se entrevistó al director sin su grupo de profesores porque estaban en el Taller General de Actualización. Asimismo, en Tabasco se hizo una entrevista con integrantes de las direcciones de educación primaria y secundaria.

### Referencias bibliográficas

- Amadiou, J. y Candin, L. (1996). *Compétence et organisation qualifiante*, París: Economica.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*, Barcelona: Paidós.
- Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bird, T. (1986). "Mutual adaptation and mutual accomplishment: Images of change in field experiment", en A. Lieberman (comp.) *Rethinking school improvement*, Nueva York: Teachers College Press, pp. 540-551.
- Butelman, I. (1998). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*, Buenos Aires: Paidós.
- Cookson, P y Shube, Ch. (2000). "La nueva política de la enseñanza", en B Biddle, Th. Good e I. Goodson, *La enseñanza y los profesores II*, Barcelona: Paidós, pp. 291-306.
- Coorbett, H. y Wilson. B. (1990). *Testing, reform and rebellion*, Nueva York: Ablex, Norwood.

- Dewey, J. (1945). *Experiencia y educación*, Buenos Aires: Losada.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*, Barcelona: Península.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*, Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fullan, M y Stiegelbauer, S (1997). *El cambio educativo*, México: Trillas.
- Kernberg, O. (1999). *Ideología, conflicto y liderazgo en los grupos y organizaciones*, Barcelona: Paidós.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.
- Popkewitz, Th. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid: Morata.
- Randi, J. y Corno, L. (2000). “Los profesores como innovadores”, en B. Biddle, Th. Good y I. Goodson, *La enseñanza y los profesores II. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*, Madrid: Morata, pp. 169-237.
- Remedi, E. (2004) “La institución: un entrecruzamiento de textos”, en E. Remedi (coord.) *Sujeto, historia e identidad*, México: Plaza y Valdes, pp. 25-91.
- SEP (1996). *Programa Nacional de Actualización Permanente. Lineamientos generales para el establecimiento y operación de pronap en las entidades federativas*, México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2005). *Reglas de operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. Subsecretaría de Educación Básica y Normal*, México: Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio-SEP.
- Souto, M. et al. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual*, Madrid: Taurus.
- Valle, M. (comp.) (2000). *Formación en competencias y certificación profesional*, México: Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM.

**Artículo recibido:** 13 de diciembre de 2006

**Dictaminado:** 22 de enero de 2007

**Segunda versión:** 8 de febrero de 2007

**Aceptado:** 12 de febrero de 2007