

Una mirada crítica a la capacitación y actualización de los maestros en el medio rural*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXVI, No. 2, pp. 139-164

Lesvia Oliva Rosas C.
Centro de Estudios Educativos

INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de una investigación en curso cuyo objetivo es conocer el proceso de formación de los maestros en servicio en las escuelas primarias del medio rural en México. Para estos maestros, como para todos los que prestan sus servicios en ese nivel, existen programas de capacitación y actualización que tienen como finalidad apoyarlos para la mejor realización de sus tareas. Sin embargo, la educación que reciben los niños en las escuelas primarias, particularmente en el medio rural, dista mucho de ser una educación de calidad, por lo que es necesario preguntarse, de entre los muchos factores que inciden en ella, en qué medida los resultados de los programas de actualización y capacitación que se hacen llegar a los maestros se traducen en un mejoramiento de la educación que llega hasta los niños. Entre los programas de apoyo que se les ofrecen a los maestros y el mejoramiento de su práctica educativa, parece haber una distancia que no termina de recorrerse. Este trabajo es el resultado de un primer acercamiento al problema, con el que se pretende visualizar la situación de la capacitación y actualización de los maestros y las aportaciones de la investigación al respecto.

* Este trabajo es parte de la tesis doctoral que la autora está desarrollando en la Universidad de Aguascalientes sobre el proceso de formación de los profesores de educación primaria en las escuelas rurales.

I. EL PROBLEMA DE LA CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LOS DOCENTES EN MÉXICO

La formación y actualización de los maestros de educación básica en servicio en México es uno de los campos más complejos del sistema educativo y poco explorados por la investigación educativa. Su complejidad se debe no solamente a las características propias de la función docente y a la multiplicidad de los factores con los que se relaciona, sino también a la magnitud de la tarea, pues en la actualidad son más de 800 mil docentes los que atienden los niveles de preescolar, primaria y secundaria (ANMEB, 1993).

La actualización o capacitación del magisterio —nombres con los que generalmente se designa esta tarea— constituye el mecanismo mediante el cual la autoridad educativa hace llegar a los maestros, la preparación necesaria para que se realicen los proyectos educativos nacionales. Así, la capacitación del magisterio se convierte en una acción permanente, de trascendental importancia para el desarrollo del país. De aquí que los maestros estén siempre en el primer plano del discurso de las reformas educativas.

Sin embargo, la realidad ha demostrado que tender el puente entre el discurso y los hechos no es sencillo. Por más que se realicen acciones, sus resultados no se dejan ver en un mejor desempeño de los maestros. En el nivel más general, podría decirse que el servicio debe responder a dos tipos de demanda: la necesidad de la educación continua y la exigencia de la titulación; la primera, dirigida al mejoramiento de la práctica diaria y la segunda, más cercana a fines de ascenso escalafonario que de superación profesional. Pero entre ellas, se debate una compleja problemática.

Durante los últimos 20 años, por ejemplo, varias instancias han estado implicadas en la tarea: (SNTE, 1994; Rosas, 1993)

La Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio y la Dirección General de Educación Normal tuvieron a su cargo la formación tanto de los maestros como de los formadores de maestros para los niveles de preescolar y primaria, así como de educación especial; la Normal Superior ha sido la responsable de la formación de los maestros para la educación media básica.

Más tarde, al crearse la Universidad Pedagógica Nacional en 1978, a ella se le asignó la tarea de la formación de formadores de maestros, así como la nivelación de los maestros en servicio.

Esta Universidad ofrece un conjunto de licenciaturas y de programas de posgrado en diferentes modalidades. Una de las licenciaturas que ofrece desde el año de 1979, es la de Educación Básica, en el sistema de Educación a Distancia; a partir del año de 1985, se abrió además la Licenciatura en

Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria en la modalidad semiescolarizada. En 1990 se abrió la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (en colaboración con la Dirección General de Educación Indígena), también en modalidad semiescolarizada. Aunque cada una de estas licenciaturas tiene su propia especificidad, puede decirse que su característica común es considerar a la práctica docente como objeto de estudio y reflexión.

La capacitación se le reasignó a la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, por lo que cambió su nombre por el de Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, tarea en la que también ha colaborado el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal.

La formación de los maestros para la educación indígena ha sido atendida por la Dirección General de Educación Indígena y actualmente también por la Universidad Pedagógica Nacional.

Al mismo tiempo se han dedicado a la capacitación, mediante la impartición de cursos: las Direcciones Generales de Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y 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.

En el fondo de todos estos cambios, han estado siempre, además, las negociaciones entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), que no siempre han sido pacíficas; a veces incluso han sido enfrentamientos.

En el año de 1987, se realizó un seminario con el propósito de analizar la situación de los programas de actualización y capacitación. La evaluación evidenció la diversidad de enfoques que estaba privando en el proceso, así como la duplicidad de funciones por parte de las instituciones involucradas.

Se encontró que en el terreno de la titulación y la nivelación participaban todas las instancias involucradas, por medio de licenciaturas y programas de posgrado, con diferentes enfoques; en cuanto a la educación continua, el esquema generalizado consistía en la oferta de un “menú” de cursos, la mayor parte de las veces desarticulados y ajenos a las necesidades de los docentes.

La evaluación de la situación se expresa en estos términos:

[...] entre 1970 y 1990 la actualización y superación del magisterio en servicio presentó los siguientes rasgos: confusión de funciones, competencia de instituciones por espacios de desarrollo institucional, modificaciones constantes y discontinuidad al interior de las instituciones, incremento patológico

de un credencialismo mal entendido, que tuvo dos resultados distintos; por un lado, certificados de mayor nivel, incluso posgrado, que no amparan un conocimiento sólidamente adquirido y por otro, una complicación credencialista de las tareas de nivelación y actualización del magisterio. La oferta de las tres instituciones provocó que se dispersara la formación continua por medio de cursos aislados y del empobrecimiento de contenidos, en virtud del apego acrítico a modas teóricas o metodológicas y un extraordinario empobrecimiento de las instituciones (SNTE, *op.cit.*, p.9).

En esta situación se llegó al año de 1988, en el que se inició una nueva reforma con el nombre de "Programa para la Modernización Educativa" (PME), que incluye entre sus líneas prioritarias la Formación y Actualización de Docentes.

En el breve diagnóstico que antecede a la propuesta, se mencionan en forma genérica las deficiencias presentadas por el esquema entonces vigente de capacitación: (SEP: PME, 1984 p.64).

Se dice que [dicho esquema] no ha tenido la capacidad para incorporar a todos los docentes, quedando fuera de él los que trabajan en las comunidades más alejadas, deficiencia que ha tratado de cubrirse mediante cursos de verano o de fines de semana, los cuales también adolecen de la calidad necesaria para resolver de manera satisfactoria el problema.

Se menciona, también, que los cursos que se imparten con fines de capacitación no se vinculan con la problemática a la que se enfrenta el maestro en su práctica diaria y que estos cursos siempre se han diseñado sin considerar la opinión de los docentes.

Estas mismas críticas se encuentran en otros documentos, Prawda señala que la estrategia de los cursos de fin de semana, se justificaba por la imposibilidad de sacar a los maestros de sus grupos para que acudieran a las instituciones capacitadoras y porque reemplazarlos resultaría sumamente costoso, además de inoperante. Pero estos cursos, sigue diciendo, además de no responder a las necesidades de capacitación de los maestros, se desviaron de su propósito original, porque se convirtieron en foros de acumulación de puntos ecalafonarios para promociones y mejoras salariales, sin ningún efecto visible en el cambio deseado. El mismo señala que otra gran desventaja de esta estrategia, es que por lo general, beneficia fundamentalmente a los maestros urbanos y a aquellos que radican cerca de los centros de capacitación, excluyendo a los que más necesitan de estos programas, los maestros rurales e indígenas. (Prawda, 1989, p.167).

Estas deficiencias, aunadas a las que presenta el subsistema de educación normal,¹ dieron la pauta para la proposición del Programa para la Modernización y Actualización de Docentes, uno de los prioritarios dentro del proyecto de Modernización Educativa, iniciado en el sexenio 1988-1994.

Todo lo anterior ofrece algunos indicadores de la complejidad de la tarea. Como puede apreciarse, se trata de un problema que puede analizarse a diferentes niveles: el maestro, las exigencias propias de la práctica docente, la necesidad de los docentes de avanzar profesionalmente dentro del sistema, la calidad de la educación, la escuela, las instituciones dedicadas a la formación, capacitación y actualización de los maestros, el sindicato, la SEP; pero cualesquiera que sea el que se elija, revela tarde o temprano una compleja red de relaciones que se entreteje entre todos ellos, de tal forma que no es posible plantearse el problema sin considerarlos a todos, porque, de lo contrario, se corre el riesgo de caer en el reduccionismo de ubicar el perfeccionamiento docente como un asunto personal que empieza y termina en el aula.

Aunque en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en el año de 1993, se hizo patente la escasez de investigación acerca de los maestros de educación básica y sobre todo de los procesos y los resultados concernientes a la capacitación y actualización de los mismos, en la investigación realizada en otros campos de la educación básica en la última década se pueden encontrar elementos que iluminan los factores mencionados y algunas de sus interrelaciones, desde las cuales se puede tener un acercamiento al problema.

Existen estudios e investigaciones que se han dado a la tarea de observar y analizar la vida cotidiana de la escuela, revelando una realidad sumamente compleja en la que precisamente la tarea que le da especificidad a la función del maestro –la enseñanza–, es el proceso más descuidado. La cultura escolar actual otorga un peso mucho mayor a los procedimientos burocráticos y el tiempo del maestro se agota en una serie de requerimien-

¹ El diagnóstico que sustenta a la propuesta para la formación y actualización de docentes en el Programa para la Modernización Educativa, señala que debido a una deficiente política integrada de planeación: ... "las normales no alcanzan un óptimo desarrollo en sus tareas académicas; falta de racionalidad en la oferta educativa e inadecuado aprovechamiento de su personal;...falta de programas que apoyen la actualización de los docentes que laboran como formadores de maestros y que permitan robustecer a la escuelas normales como instituciones de educación superior" (PME, 1988, p. 65).

tos administrativos y de actividades que hacen que los aspectos esenciales de su tarea se queden siempre pendientes, como puede verse en los casos siguientes:

El proyecto Educación Rural Comunitaria, realizado en el Estado de Guanajuato, con maestros de escuelas rurales, develó la imagen de un maestro "atado de manos", ocupado esencialmente de sobrevivir, antes que de enseñar. Se sustenta en dicho estudio la tesis de que las condiciones en las que laboran los maestros, además del tipo de dinámica que le imprimen a la escuela las relaciones que se establecen entre el poder sindical y la burocracia institucional, han desprofesionalizado el trabajo del maestro, de tal manera que lo pedagógico ha dejado de ser su ámbito prioritario al ser paulatinamente desplazado por tareas administrativas y por la lucha por ascender en la profesión (Lavín, 1992, p.30).

Estudios etnográficos, realizados mediante la observación directa en escuelas, han constatado que los maestros realizan un conjunto de actividades que salen del ámbito de lo docente, como la administración de la cooperativa escolar, organización y coordinación de la comisión de deportes de la escuela, participación en la "comisión del uniforme", organización de eventos para recabar fondos para la escuela, participación con sus alumnos en las campañas organizadas por instancias gubernamentales, etc. (Mercado, 1981; Aguilar, 1987).

Otro estudio también de corte etnográfico (Rockwell, 1982) consigna cómo en la observación de la distribución del tiempo en la escuela se puede apreciar el valor que se le otorga en la organización escolar a la enseñanza; el horario se reparte entre un conjunto de actividades que incluyen festejos, concursos, ceremonias y el maestro dedica un tiempo considerable a tareas administrativas y sociales, además del que tiene que destinar a su traslado y alimentación, sobre todo si trabaja doble turno. Se puede concluir que la enseñanza queda relegada a una actividad más, sin relación con el resto de la dinámica escolar.

Por otra parte, el análisis de la problemática de la función docente nos ha revelado al maestro como trabajador y como persona, describiendo a detalle sus condiciones de trabajo y de vida y perfilándolo, las más de las veces, como alguien cuya tarea está tan determinada por factores ajenos a él, que tiene muy pocas posibilidades de actuar sobre ella.

En el "Estudio exploratorio sobre el magisterio" realizado en tres zonas urbanas del Distrito Federal, Querétaro y Guanajuato, se descubren algunas relaciones entre las condiciones de trabajo de los maestros, sus condiciones de vida y las condiciones para la enseñanza.

Según este estudio, cuestiones como la permanencia de los docentes en el magisterio están determinadas por sus condiciones de vida; muchos abandonan la profesión en la búsqueda de mejores ingresos para su familia y los que permanecen, tienden a dedicar menos tiempo al magisterio por tener que buscar otro trabajo que les permita complementar sus ingresos. Otra de las conclusiones es que las condiciones socioeconómicas y socioculturales de la zona parecen determinar las condiciones de trabajo en la escuela, lo que a su vez deteriora la calidad de la enseñanza que imparten los docentes, afectándolos también en cuanto a la satisfacción que deriva de su trabajo (Farrés y Noriega, 1993).

Van apareciendo así, algunos de los factores que hacen que la práctica docente sea una actividad compleja y que afectan definitivamente la enseñanza: cuestiones personales, como la satisfacción derivada del trabajo; cuestiones institucionales, como el estado en el que se encuentran las escuelas y la relación de este estado con la zona de trabajo, así como el salario que perciben los docentes. Es entendible, entonces, la tendencia a caer en un círculo vicioso en el que las condiciones de vida y de trabajo determinan una mala enseñanza, lo que contribuye a que se sigan perpetuando las situaciones socioeconómicas y socioculturales dominantes.

Este tipo de conclusiones se ve reforzado hasta cierto punto por otros estudios, como el que se denominó "Mejoramiento de la calidad de la Escuela Primaria", realizado en cinco zonas del Estado de Puebla (Schmelkes, 1992). El estudio reveló las diferencias existentes entre las condiciones de vida y de trabajo de los maestros en cada una de las zonas y la forma en que tales condiciones influyen en aspectos como su estabilidad en el trabajo, su asistencia y puntualidad y sobre todo, en las condiciones en las que se lleva a cabo el proceso de enseñanza, resultando una coincidencia entre mejores condiciones en las zonas privilegiadas y peores condiciones en las zonas menos favorecidas. No obstante, no se llega a afirmar que el trabajo de los docentes se encuentre totalmente determinado por estas circunstancias, ya que en las zonas más pobres se encontraron excepcionalmente buenos maestros.

Este último hallazgo enfatiza la importancia de analizar a mayor profundidad qué tanta determinación existe de los factores tanto exógenos como endógenos al sistema educativo en la práctica de los docentes y cuál es el verdadero margen de acción de éstos en ella.

La investigación específica sobre la formación que los docentes han recibido estando en servicio ha sido escasa; en el estudio antes mencionado se reporta que de los maestros estudiados, la mayor parte no ha tomado cursos

con valor escalafonario en los últimos cinco años y la mitad de ellos no ha tomado otro tipo de curso en el mismo lapso. Los cursos que se ofrecen son impartidos en su mayoría por la Dirección General de Mejoramiento Profesional de Magisterio y tienen una duración máxima de 30 horas, aunque la mayoría son de menos de 20 horas (Schmelkes, *op.cit.*, p.73).

Otras investigaciones que se han centrado en problemas como el rendimiento escolar y el rezago educativo, señalan que muchas veces los maestros, con sus actitudes, lejos de atenuar estos problemas, contribuyen a acentuarlos (Muñoz y Lavín, 1988).

La preocupación generada por todos estos resultados, ha motivado la búsqueda de alternativas de capacitación y actualización de los maestros. Una de ellas es una experiencia en la que se analizó la posibilidad de que el Consejo Técnico Escolar se convierta en un espacio de formación para los maestros. La razón por la que se pensó en el Consejo Técnico, es que constituye el espacio legalmente reconocido para que la planta docente pueda reflexionar y actuar sobre el ámbito pedagógico; sin embargo, en la realidad se constató que dista mucho de serlo y que es un espacio que tiene que construirse, lo que implica revertir un conjunto de costumbres y de rutinas y el aprendizaje, por parte de directivos y maestros, de lo que significa la creación y conducción de un proyecto común de mejoramiento de la educación que imparten (Fierro, 1994).

Por lo que respecta a la calidad de la educación, las estadísticas reflejan que la educación básica está pasando por una crisis, no solamente en México, sino en toda América Latina. La reducción del poder adquisitivo del salario de los docentes es uno de sus indicadores. Juan Carlos Tedesco señala al respecto que de alargarse esta crisis, que acarrearía mayores deficiencias en la capacitación a los docentes (entre otros aspectos), los efectos serían irreversibles y su superación sumamente costosa (Tedesco, 1992).

Finalmente, otra línea de investigación se ha ocupado de los maestros como gremio, de sus luchas sindicales, de sus conquistas laborales, de las pugnas entre grupos de diferentes tendencias, de la evolución de cada uno de esos procesos y de su incidencia en procesos sociales más amplios, así como de la forma en que esa dinámica afecta a la vida escolar y a la práctica docente. En los trabajos realizados en los últimos años por Susan Street (Street, 1994) se puede apreciar cómo el movimiento democratizador al interior del Sindicato, representado por la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) —especialmente en los Estados de Oaxaca y Chiapas— fue capaz de ir gestando una nueva identidad profesional y social del maestro. No se tiene información acerca del impacto de este cambio en

las condiciones del trabajo escolar y del aula, por lo que es importante seguir con este tipo de investigación para detectarlo.

Todos los anteriores son ejemplos de la amplia gama de estudios e investigaciones de las cuales se puede desprender información sobre los maestros en servicio y penetrar al mundo de su práctica educativa y de sus necesidades de apoyo y superación.

Reuniendo la información que todos ellos aportan, se revela un maestro ante todo humano, con los problemas básicos de todo trabajador; padre o madre de familia, preocupado por la supervivencia de los suyos. También aparece la figura del agremiado, cuyo trabajo muchas veces se encuentra condicionado a los tratos y negociaciones que se realizan en la cúpula sindical; aparece un profesional devaluado, que nunca está lo suficientemente preparado para ir a la vanguardia de los cambios educativos; se dibuja un maestro aprisionado por la normatividad y la cultura que se viven en el ámbito escolar. Sin embargo, por encima de esta imagen, se le reconoce como el personaje imprescindible para llevar a cabo los proyectos educativos nacionales y se reconoce, también, que existen maestros que logran realizar su tarea notablemente, a pesar de las penurias y determinaciones que pesan sobre su trabajo.

Es, por lo tanto, de suma importancia prestar atención a la persona del maestro y a su práctica educativa, en toda su complejidad, para plantear de una manera distinta los programas de actualización y capacitación.

II. EL MEDIO RURAL

En el apartado anterior se ha hecho una introducción a la problemática general del campo de la capacitación y actualización de los docentes de educación básica. Un rasgo más de esa problemática es que se trata de un campo sumamente heterogéneo, para el cual no es posible plantear soluciones generales.

La heterogeneidad se puede constatar desde diferentes perspectivas; en este caso, tomando como centro a los maestros, es posible detectarla a partir de su origen, su formación básica, su actualización, sus condiciones de trabajo, sus actitudes ante la profesión, sus relaciones gremiales, sus expectativas, sus relaciones con la comunidad y también a partir de la propia naturaleza de la función docente, que hace que en cada maestro cobre características casi únicas.

La investigación educativa sobre la calidad de la educación ha puesto de manifiesto esta heterogeneidad señalando entre otras, la particularidad de que no todos los maestros trabajan en las mismas condiciones; los que se

ubican en las zonas rurales e indígenas coinciden con la mayor parte de los que trabajan en las peores condiciones y son también los que menos acceso tienen a los programas de capacitación y actualización. (Schmelkes, *op. cit.*; Muñoz I., 1994).

Por lo que respecta al medio rural concretamente, en el proyecto ya mencionado sobre Educación Rural Comunitaria se describe de la siguiente manera la situación de las escuelas:

Las escuelas han caído en un empobrecimiento paulatino: vidrios rotos o celosías que ya no existen, techos que se filtran, ausencia de baños o letrinas sin conservación, luz que no funciona, apiñamiento de mesabancos inservibles.

La utilidad de la escuela es cuestionada, ya que los habitantes de las zonas rurales ya no ven en la escuela un canal de movilidad social, por lo que aumentan los índices de ausentismo y deserción.

Un rendimiento educativo extremadamente bajo, aún en las destrezas que se consideran como básicas y de utilidad para el medio. Lo que se aprende en la escuela, sólo sirve para la escuela.

La desprofesionalización de los docentes como uno de los factores básicos del deterioro de la calidad de la enseñanza. La desprofesionalización se manifiesta en un "vaciamiento gradual de contenido" de la enseñanza de los maestros, en el hecho de que la enseñanza va dejando de ser su tarea prioritaria y que tiene mucho mayor importancia su ascenso en la profesión, en la falta de un espacio de reflexión académica, en que el estilo de trabajo de los maestros es individualista y conduce al aislamiento, en una marcada relación de subordinación ante las autoridades escolares, etcétera.

Es así como la descapitalización del campo se manifiesta en el servicio educativo. Estas condiciones de trabajo se ven agravadas por la escasez de maestros, por la mala preparación que tienen los que llegan a ellas (ya que en ocasiones son egresados de bachillerato, que ni siquiera tienen la formación básica para serlo) y por el deterioro del salario magisterial. No es de extrañar, por lo tanto, que exista una alta rotación de quienes buscan cada año una mejor ubicación, originando movimientos de este tipo aún en los primeros meses del año escolar, en perjuicio de los alumnos.

No obstante, este trabajo presenta un resultado interesante, al afirmar que como fruto de la cercanía que se tuvo con las escuelas, las familias y los maestros, se relativizó la relación que se suponía entre la pobreza y el rezago escolar; se encontró que el éxito o fracaso escolar entre los niños de las

familias pobres, está relacionado no sólo con la dinámica de supervivencia familiar, sino también con lo que se definió como la “dinámica de supervivencia escolar”. Según el estudio, el éxito o fracaso de los niños, por lo que a la escuela se refiere, se gesta a partir de dos ejes: la adquisición de la lengua escrita y la disciplina. El niño que no aprende a leer y a escribir y que no se caracteriza como “tranquilo”, es el que tiene propensión a ser blanco de castigos, burlas o simplemente de ser ignorado. El niño que cae en esta situación empieza a ausentarse de la escuela con mayor frecuencia que los demás, repite años y finalmente acaba por desertar (Lavín, *op.cit.*, pp. 28 y ss.)

Ese es justamente el espacio en el que el maestro aparece como una figura central, porque toca directamente a su función; es ahí donde él tiene la palabra y puede, con sus actitudes y con una preparación adecuada, contribuir a evitar el fracaso de muchos niños, cualquiera que sea su situación socioeconómica o cultural.

Por lo tanto, parece que precisamente la acción del maestro es la que puede romper el círculo vicioso que a veces se dibuja entre la pobreza y el fracaso escolar. Pero el trabajo para estos maestros no es fácil, ya que la vida del campo en México, como se sabe, empezó a tornarse cada vez más difícil desde los años cuarenta, cuando en el país cobró mucho mayor importancia el proceso de industrialización y urbanización; a pesar de la importancia que el trabajo de los campesinos tiene para el progreso y el desarrollo del país, la mayor parte de ellos se fue convirtiendo en “los pobres” de México; los que poseen alguna pequeña propiedad, apenas logran obtener de ella lo mínimo para su sustento diario; quienes no llegan a poseer ninguna, trabajan en las tierras de otros como jornaleros. Las necesidades de supervivencia los impelen a salir hacia las grandes ciudades o fuera del país en busca de trabajo. Para los más pobres, el enviar a los niños a la escuela significa un gran sacrificio, no sólo por los gastos que les genera, sino por el trabajo que el niño deja de hacer en la casa.

Es por esta situación que muchos niños llegan a la escuela en condiciones inadecuadas de salud y nutrición e inclusive fatigados, para dedicarse al trabajo escolar (Fierro, 1991, p. 25).

En estas circunstancias trabajan los maestros de muchas de las zonas rurales de México, los olvidados por los programas de capacitación y actualización.

III. LA RESPUESTA

A. Los programas oficiales

En el año de 1988, un diagnóstico de la realidad educativa del país, presentado ante la Secretaría de Educación Pública, evaluó de la siguiente manera las condiciones de trabajo y el desempeño de los maestros de educación básica:

No existen estímulos para los maestros que laboran en zonas aisladas y alejadas, ni existen mecanismos para estimular a los que obtienen buenos resultados.

El maestro labora en forma aislada. No recibe apoyos de los mecanismos que fueron pensados para ello. La supervisión escolar realiza actividades administrativas rutinarias; no apoya pedagógicamente al maestro.

Los sistemas de formación del magisterio han sido secularmente deficientes. Recientemente adolecen de un desarrollo curricular insuficientemente operado. La práctica docente, si bien está presente en el currículum, se encuentra desprovista de los elementos que pudieran potenciarla. No existen aún indicaciones de que la elevación a nivel terciario de la profesión magisterial contribuirá a mejorar la calidad del desempeño de los maestros.

Los sistemas de actualización del magisterio se han diversificado notablemente, y en general no parecen haber atacado los principales problemas a los que se enfrenta el maestro en su vida cotidiana en el aula. En concreto, los maestros no están siendo formados para establecer relaciones pedagógicas sanas con sus alumnos, a pesar de que se sabe que en ellas reside una parte importante de la explicación de la deserción". (Ulloa *et.al.*, 1988, p.9).

Como este, todos los demás campos del sistema educativo presentaban serias deficiencias (situación que fue reconocida por el gobierno en el Programa de Modernización Educativa ya citado).

Con el propósito de superarlas y para apoyar el proceso global de modernización que se iniciaba en el País, se inició en México el Programa de Modernización Educativa (SEP, 1988, *op.cit.*).

Tres acciones señalaron el inicio del proceso:

- La primera, en materia de política educativa, fue la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en el cual se estableció el compromiso de atender en forma prioritaria al magisterio.

- El segundo, las modificaciones hechas al Artículo Tercero Constitucional, en el sentido de plantear como obligatoria la enseñanza secundaria y reafirmar la laicidad de la educación básica en las escuelas oficiales.
- El tercero en el ámbito de la legislación, con la elaboración de la nueva Ley General de Educación (LGE).

En el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) se considera al maestro como: “[...] el protagonista de la transformación educativa de México [...] sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado (ANMEB, 1993, *op.cit.*)”.

Y se establece el compromiso de atenderlo. “Por ello, uno de los objetivos centrales de la transformación educativa es revalorar la función del maestro [mediante] seis aspectos principales: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo” (ANMEB, 1993, *op.cit.*).

En la Ley General de Educación se consignan las obligaciones tanto del Gobierno Federal como de los Estados en materia de formación y capacitación de maestros, al establecer:

- En su capítulo dos, artículo doce, fracción seis, que la autoridad educativa federal coordinará un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica.
- En el artículo trece fracción cuatro del mismo capítulo, la obligación de los Estados, de prestar servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica.
- En su capítulo tres, artículo treinta y tres, fracción dos, la obligación de que las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, desarrollen programas de apoyo a los maestros que realicen su servicio en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas.

Del conjunto de normas que se establecen en la misma Ley General, para el funcionamiento de la educación básica, se infieren los rasgos del perfil del maestro necesario para llevarlas a cabo; maestros capaces de:

- Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas.
- Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos.
- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.
- Promover mediante la enseñanza de la lengua nacional –el español– , un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas.
- Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad.
- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos.
- Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas.
- Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquellos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación.
- Estimular la educación física y la práctica del deporte.
- Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios; hacer conciencia de la necesidad de un aprovechamiento racional de los recursos naturales y de la protección del ambiente.
- Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general. (LGE, 1993, cap. I, art. 7o.).

A partir de estos dos documentos, dio inicio el Programa para la Formación y Actualización de Docentes, cuyos objetivos fueron:

- Ampliar los programas de nivelación y actualización docente, con el propósito de mejorar la capacidad y habilidad del maestro en servicio, favoreciendo su desempeño dentro de las condiciones del cambio social acelerado.
- Mejorar la calidad y propiciar la coherencia de las acciones de actualización destinadas a los maestros en servicio (PME, *op. cit.*, p.77.).

De las obligaciones señaladas en la Ley, la que corresponde a la creación de una coordinación nacional para la prestación del apoyo a los maestros, se ha propuesto como parte del nuevo programa de Desarrollo Educativo 1996-2000, bajo el nombre de Sistema Nacional de Formación, Actualización y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica. Para septiembre de 1994, estaba previsto un Programa de Actualización Permanente, en el que se planteaba además de las tradicionales, una nueva forma de atención a los docentes, mediante la creación de 500 centros de asesoría, información, documentación e intercambio de experiencias a los cuales los maestros deberían tener fácil acceso. Ésta es también una de las acciones por realizarse según el nuevo Programa (PDE 1996-2000, 1996, pp. 58 y 61).

La acción que corresponde a la obligación de impartir formación y actualización a los maestros se ha realizado mediante varias actividades:

- La elaboración de guías de estudio para los maestros en el año de 1992.
- El Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM), orientado a lograr que los maestros dominaran los nuevos contenidos y lineamientos para la educación básica, de acuerdo con los nuevos planes y programas.

Este último se realizó en forma de cursos escalonados impartidos a maestros, directores y supervisores, utilizando las guías, libros y materiales elaborados para su correspondiente Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos para Preescolar, Primaria y Secundaria.

Las protestas no se hicieron esperar, en el sentido de que un programa de esa naturaleza no debería ser emergente y entonces se convirtió en el Programa de Actualización Magisterial (PAM), el que consistió en un conjunto de cursos ofrecidos a los maestros y directivos sobre la enseñanza de Español, Matemáticas, Historia, Planeación Escolar y difusión del nuevo plan de estudios.

Como complemento de estos dos programas y para atender a otros aspectos de la política laboral del magisterio, se estableció en 1993 la Carrera Magisterial, la que tiene como propósito "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". (SNTE, *op.cit.*, p.18).

Los aspectos que se toman como criterios de evaluación en la carrera magisterial son: antigüedad, grado académico, acreditación de cursos de actualización, conocimientos y desempeño profesional.

Paralelamente, se introdujo otro programa de apoyo a los maestros que trabajan en los Estados que presentan los índices más bajos de rendimiento. El "Programa para Abatir el Rezago Educativo" (PARE), financiado por el Banco Mundial, se aplicó en su primera etapa a los Estados de Chiapas, Oaxaca, Hidalgo y Guerrero, a cuyas escuelas se les hizo llegar un conjunto de insumos entre los cuales se encontraban cursos para directores, supervisores y maestros.

Haciendo un análisis de los tres elementos presentados en los párrafos anteriores: el diagnóstico que dio origen a la reforma educativa, los retos a la formación y capacitación de maestros planteados por la nueva legislación educativa y las acciones emprendidas en materia de capacitación, se puede apreciar que las soluciones puestas en práctica hasta ahora siguen repitiendo el mismo esquema de cursos y materiales que son ofrecidos a los maestros para que cumplan con los nuevos programas, pero sin hacerlos partícipes ni del proceso de cambio ni del diseño del proceso de capacitación, lo cual no disminuye la brecha entre lo que se espera de los maestros y el apoyo que se les ofrece mediante los cursos. Este esquema, si bien ofrece elementos tanto pedagógicos como relacionados con el conocimiento que deben impartir, al operar desde fuera de las escuelas, refuerza el trabajo individualizado de los maestros, quienes aplican los conocimientos adquiridos según sus criterios y posibilidades. Por otra parte, no les permite estar lo suficientemente bien preparados para incorporar conscientemente los cambios a su práctica educativa, sino que los mantiene en el papel de actores mecánicos, que deben realizar los cambios pedidos aunque no los entiendan en su totalidad.

Por su parte, la carrera magisterial, al premiar la asistencia a cursos, corre el riesgo de que se vuelva a caer en el error de tomar cursos para lograr puntajes de avance, sobre todo porque el factor "desempeño profesional" todavía no ha sido evaluado debido a las dificultades que presenta.

En todas estas acciones se refleja la falta de un esfuerzo por conceptualizar de una manera diferente la función docente, de la cual se derivarían las necesidades de capacitación y actualización de los maestros.

B. Los hallazgos de la investigación educativa

La investigación educativa sobre la docencia en México, como ya se mencionó el primer apartado, se ha acercado al problema desde diferentes ángulos: el maestro, la práctica docente, la escuela, el sindicato, la calidad de la educación.

Conforme se ha ido avanzando en el conocimiento del ámbito de la docencia en la escuela de educación básica, se ha ido descubriendo que el aula y la escuela, son los espacios idóneos tanto de partida como de llegada para la capacitación de los maestros.

La primera, por ser el espacio privado del maestro en el que cobra significado su función y la fuente directa de su problemática y la segunda, por ser el ámbito en el que realmente se forma el maestro, una vez que inicia su trabajo profesional y además es el entorno institucional inmediato, en el que finalmente se vuelve realidad el proyecto educativo nacional y que enmarca la actuación del maestro.

Los estudios que han hecho mayor énfasis en la afirmación anterior son estudios de corte cualitativo, que han analizado el problema desde dentro de la escuela. Hasta cierto punto, dichos estudios presentan una paradoja: por una parte, constatan que la dinámica y la cultura escolar limitan y determinan la acción del maestro, pero por otra, consideran a la escuela como el espacio natural para intentar una forma distinta de atender a los maestros en servicio. Por ejemplo:

En el trabajo ya citado de Cecilia Fierro se mencionan algunas formas concretas de esta determinación: la asignación de los grupos de los primeros grados a los maestros con menos experiencia, cuando hay maestros que, precisamente por su experiencia, podrían realizar mucho mejor ese trabajo; la decisión sobre la reprobación o aprobación de algunos alumnos queda a veces en manos del director o de un maestro en particular, cuando la discusión colegiada de problemas como ése podría evitar que algunos niños se quedaran repitiendo un año muchas veces, o que llegaran a sexto año sin saber leer. En muchas escuelas la relación con los padres de familia se reduce a informar y a pedir cuotas, cuando el diálogo con ellos podría redundar en una mejor enseñanza; el espacio del Consejo Técnico se desperdicia muchas veces en información o en asuntos de tipo administrativo cuando teóricamente es el espacio destinado para la discusión de asuntos pedagógicos (Fierro, 1991, p.52).

Justa Ezpeleta, al discutir el concepto de gestión pedagógica, señala la misma determinación, afirmando que “la estructura y dinámica organizativa de la escuela, su conformación profesional técnica y material, constituyen las bases reales para que el currículo y su operación encuentren una forma determinada. Forma que no es neutra respecto de la calidad de la enseñanza, ni inocente respecto de los resultados de la escolaridad” (Ezpeleta, 1992, p.107).

La vida escolar parece convertirse en una rutina en la que el maestro no tiene la posibilidad de crecer.

Sin embargo, por otra parte, la escuela aparece como el lugar idóneo para iniciar los cambios en la educación, con la participación de los maestros.

Un exponente muy claro de esta postura es J. Gimeno Sacristán, quien también reconoce que en la práctica de los maestros influye un conjunto de factores a distintos niveles: político, social e institucional y que es en la escuela en la que se estructura la función docente, a base del conjunto de relaciones interpersonales, normas y reglas implícitas que se viven en ella y que le imprimen un carácter de cultura colectiva, aunque los maestros actúen en forma individual; pero precisamente por eso, plantea que es a partir de esas condiciones y con la participación colegiada de los maestros que se debe intentar el cambio educativo, entendido “no sólo como un problema de conversiones individuales, sino de transformaciones sociales de las condiciones de trabajo, empezando por las definidas en los equipos docentes y en los centros” (Gimeno, 1992, p.78).

La propuesta anterior imprime un giro diametralmente opuesto a la forma en la que se conciben los cambios y las innovaciones en educación y la capacitación de los maestros. Sin desvalorizar los cambios globales a nivel de todo el sistema educativo, llama la atención hacia la comunidad escolar como el núcleo de ambos procesos.

Surge así la necesidad de comprender que la práctica de los docentes está hecha de algo más que los contenidos de las asignaturas y las técnicas didácticas. El maestro no es solamente el “técnico pedagógico” que aplica mecánicamente programas elaborados por otros y que actúa de acuerdo con una normatividad institucional sin tener nada personal que aportar al proceso. Tampoco se trata de alguien que puede actuar de manera totalmente independiente, enseñando a su libre arbitrio; en su trabajo, el maestro es precisamente quien tiene la función de conjugar la normatividad institucional con el arte de transformar la ciencia en materia accesible para el aprendizaje de alumnos que proceden de un contexto social y cultural concreto al que hay que responder y es su responsabilidad que ese proceso se realice de la mejor manera posible. Pero es una responsabilidad compartida con diferen-

tes personas, entre las que se encuentran en primera instancia los demás maestros y las autoridades de la escuela en la que trabaja.

Hasta ahora, la capacitación y actualización de los maestros se ha diseñado considerando al maestro solamente como “el técnico que hace”, encerrándolo en el aula; es necesario situarse en la perspectiva del “sujeto que actúa” en un espacio multidimensionado, situado en una escuela concreta, trabajando con niños que proceden de un contexto sociocultural también concreto y en un momento histórico determinado. En el caso de los maestros de las escuelas rurales, muchos de ellos tienen que realizar su trabajo en soledad, recayendo sobre ellos toda la responsabilidad de las decisiones tomadas en la escuela; los que trabajan en escuelas con más de un maestro y con director, tienen la posibilidad de compartir con ellos un proyecto común, pero esto es algo que los maestros no aprendieron en la escuela, tiene que ser parte de sus aprendizajes una vez en la práctica.

El reto de trabajar con los maestros desde esta perspectiva ha sido recogido por una investigación realizada desde el enfoque de la investigación participativa (Fierro, Rosas y Fortoul, 1995).

Una de las aportaciones de este trabajo ha sido conceptualizar a la práctica docente de una manera distinta.

Se reconoce, igual que en los planteamientos ya mencionados, que en la práctica docente interviene un conjunto de factores, pero en vez de considerarla como absolutamente determinada por ellos, se le concibe como una red de relaciones que la convierten en una realidad compleja y dinámica, formada por elementos objetivos y subjetivos. Entre los primeros están los políticos, administrativos, normativos e infraestructurales y entre los segundos los significados, las percepciones las acciones y las interrelaciones de las personas que la conforman.² El maestro es, por supuesto, una de las personas más importantes en esa conformación y por lo tanto tiene la capacidad de intervenir en ella.

El conceptualizarla como un conjunto de relaciones, permite situar los elementos que la componen como parte de la misma práctica, dimensionándola.

Se proponen las dimensiones *personal, interpersonal, institucional, social, didáctica y valoral de la práctica docente*, como una base para que sea el propio maestro quien realice un análisis crítico de las relaciones ya mencionadas.

² Este concepto ha sido elaborado a partir de la experiencia del trabajo directo con maestros y de los conceptos manejados por Kemmis al discutir la forma en que la investigación-acción se puede aplicar a la docencia. Cfr. Kemmis y Mettagart, 1988.

El análisis de la práctica, basado en los conceptos anteriores, implica para los docentes reconocerla en todo su dinamismo, recuperar su historia, lograr desagregar sus elementos constitutivos sin perder la noción de totalidad, situarse dentro de ella y reconocer todas sus dimensiones. Este no es un proceso sencillo; requiere tomar distancia de su propia práctica para volver a acercarse a ella con una perspectiva distinta. Así, establece un proceso dialéctico y dinámico de comprensión y transformación de la enseñanza (Rosas, 1993).

En las experiencias realizadas sobre la base de esta metodología con maestros de diferentes niveles y grados educativos, así como de diferentes modalidades, se ha podido comprobar la factibilidad de que los maestros se constituyan en grupos de reflexión, de trabajo, de aprendizaje y de transformación en torno a la práctica docente.

Experiencias de este tipo rebasan el actual concepto de la capacitación y actualización, que supone una formación básica sólida. Esta forma de trabajo implica aprendizajes que los maestros no adquirieron antes e incluso implica rompimientos con la racionalidad del trabajo docente que han aprendido a realizar. La reflexión crítica, el estudio, el análisis, el trabajo en grupo, la toma de decisiones para la consecución de un objetivo común, el aprender a ser sujetos del proceso educativo de la escuela, suponen, en las condiciones en las que trabajan los maestros en México, un proceso de formación y no únicamente de capacitación y actualización.

Hay una epistemología a la base de esta propuesta y es que es posible construir conocimiento desde la cotidianeidad, por los mismos sujetos que la viven. Al transitar por el proceso arriba mencionado, los docentes conocen y construyen conocimiento acerca de su práctica y de las dimensiones que la componen. De ahí se deriva la posibilidad de su intervención para transformarla, lo cual no puede suceder sin afectar al ámbito en el que se desarrolla.

Coincidiendo con algunos de los planteamientos ya señalados, esta propuesta parte de la base de que la escuela es el ámbito formador de los maestros en la práctica y que es la experiencia diaria de la escuela la que le va dando estructura a la práctica docente, mediante el conjunto de relaciones que se generan en ella, pero además sostiene que si bien la normatividad y la cultura escolar determinan hasta cierto punto la enseñanza, el maestro cuenta con un margen de acción que le permite marcar alguna diferencia en la calidad de la educación que se imparte en las escuelas.

Esa potencialidad de los maestros es susceptible de ser recuperada mediante un proceso que lo sitúe como sujeto del mismo, que lo considere capaz de analizar, de pensar, de recuperar experiencias y materiales valiosos para el mejoramiento de su práctica; y eso sólo se logra con una buena preparación, que responda a necesidades reales, planteadas desde la práctica diaria.

La figura del maestro que reflexiona sobre su práctica educativa, en contraposición con la del técnico-pedagógico, ha sido el foco de atención de varios investigadores en diferentes partes del mundo, como puede verse en los siguientes ejemplos:

Donald A. Schön ha introducido el concepto del maestro como el “practicante reflexivo” (Schön, 1987).

Lawrence Stenhouse ha insistido en que no tiene sentido cambiar a la escuela si no se cambia al profesor y que para ello, el profesor mismo es el tema de investigación. Su recomendación acerca de que para la capacitación del maestro se le desarrolle como artista, tiene implicaciones de corte epistemológico, ya que se refiere una comprensión de la naturaleza del conocimiento expresado en el arte de la enseñanza y del aprendizaje (Stenhouse, 1982).

David Hopkins también ha contribuido a enriquecer la investigación en este campo, al proponer el concepto del maestro como investigador en el aula y la relación entre éste y el de profesionalización (Hopkins, s/a).

Por otra parte, la convicción de que la capacitación de los maestros debe llevarse a cabo en la escuela en la que laboran, se ve reforzada por numerosas experiencias e investigaciones:

Desde el año de 1974, Gordon Lawrence hacía, entre otras, las siguientes consideraciones acerca de la capacitación de los maestros en servicio:

Los programas de capacitación realizados en la escuela tienen más posibilidades de incidir en el comportamiento y las actitudes de los maestros que los que se realizan fuera de ellas.

Los programas de capacitación realizados en la escuela, en los que los maestros participan en la planeación de las actividades y se apoyan unos a otros, tienen más éxito que los que se realizan por personal ajeno a la escuela.

Los maestros se benefician más de programas que están ligados a un esfuerzo general de la escuela, que de talleres aislados que no son parte de un programa de desarrollo general de todo el personal de la escuela (Lawrence, 1974).

La UNESCO, en el reporte final del Grupo Técnico Regional de Trabajo sobre el Taller de Capacitación para Personal Educativo en Servicio, realizado en Chiangmai Tailandia, introduce también el concepto de "capacitación en la escuela, para los maestros y el personal en servicio", basado en la idea de que los maestros involucrados en su propia tarea, retomándola en el contexto de su escuela, tienen más posibilidades de poner en práctica lo que aprenden y las habilidades que desarrollan en la capacitación.

Se recomienda también en este informe que los maestros participen en la planeación y realización de su capacitación, ya que esto refuerza su esfuerzo y compromiso; pero, para que se llegue finalmente a resultados exitosos, este proceso debe acompañarse de sistemas adecuados de apoyo y mecanismos efectivos de incentivos para los maestros (UNESCO, 1986).

IV. CONCLUSIONES

Reflexiones que surgen de los aspectos mencionados en los apartados anteriores.

En primer lugar, el problema de la capacitación y actualización de los maestros en México aparece sin resolverse.

Aunque se reconozca la imposibilidad de prescindir del maestro para llevar a cabo los proyectos educativos nacionales, se le sigue ubicando en el plano de lo técnico, por lo que las acciones que se instrumentan tienen la única finalidad de que los maestros conozcan y pongan en práctica las decisiones tomadas; en este sentido, el enfoque de tales acciones es más informativo que formativo.

El diseño de los programas en forma de cursos que se ofrecen a los maestros desde fuera de la escuela sigue beneficiando preferentemente a quienes tienen mayores facilidades de acceso a los cursos, refuerza la idea del trabajo individual y no resuelve el problema de atender a las necesidades específicas de los docentes según el ámbito en el que trabajan.

Los programas no se diseñan de tal forma que los maestros tengan la capacidad de incorporarse de una manera crítica y responsable en cualquier momento a un proceso de reforma educativa.

En segundo lugar, la investigación sobre gestión escolar y sobre capacitación realizada tanto en México como en otros países, señala a la escuela como el ámbito natural para la capacitación.

Capacitar en la escuela significa abandonar el enfoque individualista y propiciar el trabajo en grupo de los maestros, lo cual implica, a su vez, una reconceptualización de la organización escolar.

En tercer lugar, todos los hallazgos de la investigación sugieren la figura del maestro que reflexiona, investiga y actúa sobre su propia práctica.

En México se han realizado algunas experiencias con el enfoque de la investigación acción y la investigación participativa, que han demostrado que es posible encontrar formas alternativas de capacitación, sustentadas en la reflexión, el estudio y la transformación de los maestros sobre su práctica educativa, pero aunque consideran a la escuela como uno de los elementos importantes, estas experiencias no se han realizado en el ámbito escolar.

Fuera del campo de la investigación, también existen en México experiencias de escuelas en las que maestros y directivos han desarrollado formas de trabajo colegiadas, que les han permitido mejorar la calidad de la educación que imparten, pero lamentablemente estas experiencias no han sido todavía objeto de sistematización.

En otros países, la introducción de la metodología de la investigación acción como base para el trabajo de los maestros, ha implicado transformaciones en la organización escolar.

Como corolario de las reflexiones anteriores, aparece la necesidad de elaborar un marco conceptual que considere a la capacitación y actualización de los maestros como un problema de *formación*, que propicie el *trabajo colegiado de los maestros, centrado en su práctica docente, considerada ésta en todas sus dimensiones, y ubicada en el ámbito escolar*, de tal forma que los maestros estén capacitados para incorporarse a los procesos de mejoramiento de la educación que sea necesario, en todos los momentos o etapas de los mismos y no únicamente en su parte operativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Citlali. "El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana", en *Cuadernos de investigaciones educativas*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, IPN, 1987 (en prensa).

ANMEB. "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica 1992", México, 1992.

EZPELETA, Justa. "Problemas y teoría del propósito de la gestión pedagógica", en Ezpeleta J. y Alfredo Furlán (compiladores), *La Gestión Pedagógica en la Escuela*, Santiago de Chile, UNESCO/ORELAC, 1992.

FARRÉS, Pilar y Carmen Noriega. "Estudio exploratorio sobre el Magisterio", en Informe final, México, CEE, 1993.

FIERRO, Cecilia. *Ser maestro rural: ¿una labor imposible?*, México, CEE-SEP, 1991.

_____. *El Consejo Técnico: Un encuentro de maestro*. México, SEP, 1994.

_____. *Fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares*, en Informe final del proyecto, México, CEE, 1994.

FIERRO, Cecilia, Lesvia Rosas y Bertha Fortoul, *Más allá del Salón de Clases*, 2ª Ed. México CEE, 1995.

GIMENO, Sacristán. "Investigación e Innovación sobre la Gestión Pedagógica de los Equipos de Profesores", en Ezpeleta Justa y Alfredo Furlán (Compiladores), *La Gestión Pedagógica en la Escuela*, Santiago de Chile, UNESCO/ORELAC, 1992.

LAVÍN, Sonia. "Informe Técnico Final del Proyecto de Educación Rural Comunitaria", México, CEE, 1992.

LAWRENCE, Gordon. "Patterns of effective inservice education", en Unpublished Review of Research, Tallahasee Florida, USA, Florida State Department of Education, 1974.

MERCADO, Ruth. "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria", en Ponencia para la Segunda Conferencia para una Educación Democrática, México, ENS de México, 1981.

MUÑOZ, I., Carlos y Sonia Lavín. "Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria", en *Calidad y Equidad y Eficiencia de la Educación Primaria*, C. Muñoz I. (editor), México, CEE/REDUC, 1988.

MUÑOZ, I., Carlos. "Condiciones de las Escuelas", en Segundo Informe del Proyecto: Evaluación del impacto y Efectividad de Costos del PARE, Tomo II, México, CEE, 1994.

PRAWDA, Juan. *Logros, Inequidades y retos del futuro del Sistema Educativo Mexicano*, Grijalbo, México, 1989, p. 299.

ROCKWELL, Eisie. "De Huellas, Bardas y Veredas: Una historia cotidiana en la escuela", en *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, No. 3, México, DIE, 1982.

ROSAS, Lesvia. "Formación Básica y Capacitación de Maestro". Trabajo presentado en la III Consulta Técnica Subregional sobre Formación y Capacitación del profesorado, de la organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Tegucigalpa, Honduras, 1992.

_____. "Modelo Alternativo para la Recuperación de la Práctica Educativa", Trabajo presentado en el Primer Simposio de Ciencias de la Educación, Guadalajara, Jalisco, 1993.

SCHÖN, A., Donald. *Educating the Reflective Practitioner*, California, USA, Jossey-Bass Publishers, 1987.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994. Formación y actualización de docentes, (y sus posteriores concreciones y modificaciones)*, México, 1989.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Artículo 3° Constitucional y Ley General de Educación*, México, 1983.

SCHMELKES, Sylvia, et. al. *Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria*, México, CEE, 1992 (mimeo).

SINDICATO NACIONAL DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. "Trabajo Cotidiano: Formación, Actualización y Superación Profesional; Carrera Magisterial". Documento de trabajo 7.2 para el Primer Congreso Nacional de Educación, México, 1994.

STENHOUSE, Lawrence, "El profesor como tema de Investigación y Desarrollo", Ponencia presentada en la Universidad de East y Cambridge, 1982.

_____. "Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000", México, 1996.

STREET, Susan. "Magisterio chiapaneco: la democracia como modo de vida", en *La Jornada Laboral*, 27 enero, México, 1994.

TEDESCO, J. Carlos. "Estrategia de desarrollo y educación", El desafío de la gestión pública, en Ezpeleta, Justa y Alfredo Furlán (compiladores), *La Gestión Pedagógica en la Escuela*, Santiago de Chile, UNESCO/ORELAC, 1992.

ULLOA, Manuel (coord.). *Propuesta de Reforma de la Educación*, México, CEE, 1989 (mimeo).

UNESCO. "Teacher Development for Pupil Better Achievement". Final report of Regional Technical Workshop on In-Service Training of Educational Personnel, Chiangmai, Thailand, UNESCO, Bangkok, 1986.