

## LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. LA CAPACITACIÓN COMO SIGNIFICANTE NODAL

### Ofelia Piedad Cruz Pineda

Universidad Pedagógica Nacional-Puebla. Área de posgrado

Prolongación de la 3 sur y 121 A poniente, San Bartolo Coatepec, Puebla, México, cp, 72490

Tel: 01 222 2190576 o 01222 2190577

*Otro domicilio:*

Priv. 6 D oriente No 2037-2, Fracc. El Jazmín, Col. Anexo Guadalupe Caleras, Puebla, México, cp. 72101 Tel: 01 222 2100649

Correo electrónico: ofeliapiedad@hotmail.com

### Presentación

El proceso de globalización, que se ha estado viviendo desde las últimas décadas del siglo XX a nivel mundial, ha implicado tanto la reorganización de la economía de los distintos países como la incorporación de diversas y sofisticadas tecnologías, por ejemplo, la informática. Estos acontecimientos han modificado, de manera profunda, la vida política, económica y cultural de las sociedades. Los sistemas educativos no han sido la excepción. En México, la reforma educativa ha sido un punto nodal para las últimas administraciones gubernamentales. En relación con la formación del profesorado que trabaja en la escuela básica, los cambios se han reflejado, por ejemplo, en el diseño de un programa permanente de actualización docente y en la implementación de la carrera magisterial –como mecanismos de incremento salarial- desde inicios de los noventa; asimismo, la reformulación curricular de 1997 en las escuelas normales. Cada una de estas transformaciones han tenido características propias tanto de diseño como de institucionalización de la vida escolar. Sin embargo, la formación del profesorado se ha distinguido en estos últimos años con un discurso articulado con significantes nodales como eficiencia, productividad y competencia, los cuales nos llevan a plantear, la tendencia hacia una capacitación docente más que a un proceso de formación del profesional de la docencia.

En este sentido, el estudio y la discusión sobre la formación del profesorado en México es un punto nodal para pensar los desafíos que nos plantea el siglo XXI, ante el avance de la globalización y, particularmente, del modelo económico neoliberal. La ponencia que presento se titula: La formación del profesorado. La capacitación como significante nodal. El propósito es dar cuenta de un análisis, de

carácter preliminar, del discurso del gobierno federal de los últimos años, el cual utiliza, entre sus recursos discursivos, la lógica del pensamiento empresarial. La organización del trabajo presenta tres apartados. Primero se describen, de manera sucinta, los antecedentes históricos sobre la formación del profesorado; enseguida se identifican algunos de los significantes nodales como eficiencia y competencia que articulan el discurso educativo y, finalmente, se plantean algunas consideraciones sobre la problemática de la formación docente a manera de cierre.

### **Acontecimientos significativos en relación con la formación del profesorado**

La historia de la formación docente de los profesores que trabajan en la educación básica, ha sido una trayectoria caracterizada por varios acontecimientos. Por ejemplo, las modificaciones curriculares a los planes y programas de estudio han sido producto de intereses políticos, cuya intención es incidir en un tipo de formación “necesaria y requerida” para mantener ciertos procesos ideológicos. En este sentido, los cambios no han sido resultado de análisis académicos o estudios sistemáticos sobre el seguimiento de los egresados, así como el desempeño laboral y profesional del magisterio. Estos sucesos, sin embargo, han provocado continuidades, pero también discontinuidades y rupturas<sup>1</sup> en la formación del profesorado en nuestro país. De esta manera, se han impuesto distintos rumbos a la formación docente, los cuales no siempre han sido diseñados desde una perspectiva académica, sino organizadas a partir de decisiones del gobierno federal en turno, situación frente a la cual los actores del escenario escolar: las/os profesoras/es han estado ausentes.

Este primer apartado de mi ponencia tiene como intención por lado, describir, de manera sucinta, algunos de los acontecimientos significativos en materia de formación docente; por otro, destacar la estrategia impulsada en la década de los años noventa con la intención de actualizar a los maestros en servicio: el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNap), parte integrante del sistema de competitividad y eficiencia

<sup>1</sup> Entre las continuidades destacaría, por ejemplo, la búsqueda permanente de la identidad de un magisterio y su reconocimiento social y profesional; la confrontación permanente con los gobiernos en turno sobre las políticas y estrategias de formación, actualización y capacitación. Por otra parte, la transformación de la docencia de una profesión libre a una profesión de Estado y con ello el predominio de una organización sindical del magisterio, la cual se destaca por representar no sólo los intereses laborales sino también los profesionales y los políticos.

surgido en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) denominado: Carrera Magisterial (CM).

- *Algunos aspectos del recuento histórico*

La escuela normal<sup>2</sup> se ha concebido a lo largo del siglo XX como una institución de amplio alcance; esta concepción surge a partir de la disposición constitucional en la que se dispone que el Estado se reserva en lo general, y el gobierno federal en particular, la decisión y definición sobre los planes y programas de estudio para la educación normal<sup>3</sup> La Escuela Nacional de Maestros (ENM), fundada en 1925, se creó para convertirse en un centro profesional que graduara maestros rurales, misioneros, educadores de jardín de niños, de primaria y técnicos. Esta institución fue una de las, principales, expresiones del México posrevolucionario.

La historia de la formación del profesorado puede ser entendida, de forma general, por tres etapas fundamentales que caracterizan la educación en México durante la primera mitad del siglo XX. La primera, la educación revolucionaria que permitió iniciar las tareas de organizar el sistema educativo mexicano, por ejemplo la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, el desarrollo de la educación rural y la creación de la ENM.

La segunda se ubica por el periodo socialista<sup>4</sup> en la cual los profesores desempeñaron variedad de tareas que iban más allá de las propiamente docentes (la enseñanza de la lectoescritura, el cálculo y

<sup>2</sup> Cabe señalar, que en esta ponencia la descripción histórica la ubicamos a partir de los años cuarenta, cuando se reorienta la política social de régimen político y el desarrollo de un proceso de urbanización. Asimismo, hay que señalar que la historia de la formación docente ha jugado, desde finales del siglo XIX, un papel importante, por ejemplo la fundación de las primeras normales con el propósito de lograr la unificación del país y no tanto por una demanda de tipo cuantitativo ni cualitativo de la formación de los maestros. *Vid.* Cárdenas Vázquez, Sebastián, et al. *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos*, SEP/CONALTE, México, 198, 505 pp. ; y Cruz Pineda, Ofelia Piedad. “El Discurso Modernizador: Proyecto Político del Estado Mexicano para la Formación de Docente, 1988-1994”. *Tesis de Maestría en Pedagogía*. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, abril, 2000, pp. 37-39

<sup>3</sup> Esta disposición en materia de formación del profesorado va de la mano en con las disposiciones de la educación básica.

<sup>4</sup> La participación de los profesores, particularmente, de las zonas rurales tuvieron un notable papel por su compromiso social, sin embargo, el desconocimiento de las comunidades sobre las tendencias socialista provocaron que fueron perseguidos. *Vid.*, por ejemplo: Vaughan, Marý K. “Actualización política del magisterio socialista en Puebla y Sonora (1934-1939) s/r.

la historia de México) Se les exigía que se comprometieran con el mejoramiento social de las comunidades y con las reformas sociales promovidas por los gobiernos posrevolucionarios<sup>5</sup>.

La tercera etapa se puede identificar con la llamada unidad nacional, estrategia del gobierno federal para erradicar las ideas y los postulados de la educación socialista<sup>6</sup>. Bajo esta tendencia en 1945, se inició un Plan Nacional de Formación Magisterial unificando el programa de normales urbanas y rurales. Esta medida trajo como consecuencias desfavorables, por ejemplo, para las escuelas rurales los contenidos cambiaron el sentido de la educación que las caracterizaba y distinguía: el compromiso social con las comunidades donde trabajaban, además se brindó la oportunidad, a los maestros rurales, de emigrar a las ciudades.

Cabe señalar que en 1944, se fundó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio IFCM<sup>7</sup>, con el propósito de preparar profesionalmente a los maestros no graduados, de preferencia a los maestros rurales en servicio. Además, cabe señalar que en esta década se creó el Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE) institución que no sólo representaba los intereses laborales y económicos del magisterio, sino también sus intereses políticos y profesionales, convirtiéndose al paso de los años en una organización que domina la profesión magisterial.

<sup>5</sup> Es importante señalar que las características que distinguen al profesor en este periodo no son exclusivas de estos años, es necesario contextualizar el trabajo que venían desempeñando los profesores desde el surgimiento de la escuela rural mexicana en los años veinte. Sin embargo, como lo refiere Arnaut, es en esta etapa cardenista y, particularmente, con la educación socialista, que los maestros consolidan su compromiso social con sus comunidades. Vid. Arnaut, Alberto. “Los maestros de educación primaria en el siglo XX” En *Un siglo de Educación en México*. Pablo Latapi Sarre. (Coord.). México, FCE, 1999, pp. 201, t., II.

<sup>6</sup> Cabe señalar, sin embargo, que en los años cuarenta se inicia un proceso de industrialización que cobra fuerza particularmente después de la posguerra, lo cual impulsa el interés del Estado por fortalecer las escuelas urbanas, fenómeno asociado a este desarrollo industrializador.

<sup>7</sup> Este instituto orientó su atención a los profesores de zonas rural y urbanas; promovió la modalidad semiescolarizada y por correspondencia de los profesores en ejercicio; poseía dos departamentos, la escuela oral y la escuela por correspondencia; graduó 15620 maestros entre 1945 y 1958, y 17472 entre 1959 y 1964. Entre 1958 y 1964 hizo imprimir y repartir 3213017 volúmenes de carácter pedagógico; introdujo tanto medios audiovisuales, por ejemplo, filminas y guiones audiovisuales y transmisiones radiofónicas, como cursos para directivos e instructores de primaria. En 1971 dio por terminada la capacitación de maestros no titulados y unos años después se le autorizó para que organizara, dirigiera, administrara, desarrollara y vigilara el mejoramiento profesional de los maestros de educación media y superior. De forma paulatina, se transformó en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio y en 1978 en la Dirección General de Actualización y Capacitación Magisterial que opera los Centros Regionales de Actualización Magisterial (CRAM), mismos que después adoptarían la forma de los Centros de Actualización Magisterial (CAM) Vid. Ibarrola, María de. “La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX”. En *Un siglo de Educación en México*. Pablo Latapi Sarre. (Corrd.). México, FCE, 1999, pp. 255-256, t., II.

Con el Plan de Once Años se quiso atender los retos de una sociedad que exigía la atención de los rezagos educativos acumulados en las zonas rurales más marginadas y aisladas del país y, al mismo tiempo, atender las exigencias de la vida urbana<sup>8</sup>. En este sentido, se impulsó la reforma curricular de la educación primaria y del sistema de formación de profesores. En este sentido, los años cincuenta constituyen una década de transición hacia una escuela, un magisterio y un destino laboral cada vez más urbanos.

En suma, la primera mitad del siglo XX está marcada y definida por las propuestas de la educación revolucionaria, la socialista y la de unidad nacional; quienes marcaron y definieron los rumbos del sistema educativo mexicano, particularmente, la educación primaria y junto con está la del subsistema de formación docente. Posterior a estos años, y junto con las transformaciones económicas que sufrió mi país ante el impulso del modelo de industrialización sustitutivo de importaciones<sup>9</sup>, se observan acontecimientos que consolidan y fortalecen la educación en México, por ejemplo, en los años cincuenta, las tendencias que incidieron en la formación magisterial fueron, entre otras, las siguientes: formar un docente que estuviera comprometido con la unidad nacional, la eficiencia y la capacidad de responder a la crisis social de la época, la ideología clara y firmemente asentada en los postulados de la Revolución Mexicana y su Constitución, así como el afán de conquistar la libertad y la justicia social. En 1959 se plantea un profesor con cultura general a partir de ofrecerles un panorama de la ciencia y la filosofía contemporánea, conocimientos de la política industrial del país así como la adquisición de elementos de economía política rural e industrial.

El crecimiento de instituciones de formación docente fue significativo. Para el año de 1964, se registraban 166 escuelas normales en lo que se constituye todo un sistema de enseñanza normal de carácter nacional, entre las instituciones que se destacan se encuentran: la ENM, la Escuela Nacional de Educadoras, los Centros Normales Regionales, las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Normales

<sup>8</sup> Arnaut, Alberto. “Los maestros de educación primaria en el siglo XX” En *Un siglo de Educación en México*. Pablo Latapi Sarre (Corrd.). México, FCE, 1999, pp. 201-202, t., II.

<sup>9</sup> Estos modelos intentaron impulsar un crecimiento económico en el país. El modelo sustitutivo de importaciones fue producto de una coyuntura mundial: la Segunda Gran Guerra Mundial. Por otro lado, este desarrollo fue la propuesta que impulso, por ejemplo, la CEPAL, para favorecer el desarrollo industrial en algunos países que, como México, tenían ya condiciones para favorecerlo.

Particulares Incorporadas; de ellas son 38 federales, 41 estatales y 87 particulares<sup>10</sup>. El auge de los centros formadores de docentes presenta, ya desde estos años, un complejo subsistema de formación magisterial que, a través de los años, se convertirá en un espacio administrativo y burocrático más que uno académico.

En los finales de la década de los sesenta, en 1969, se reitera la idea de una formación docente con amplia cultura general, que consistía en ofrecer una formación filosófica para lograr normas éticas, adquirir conocimientos científicos, pedagógicos y habilidades técnicas para ejercer la docencia.

En 1972, los planes y programas de formación docente incorporan la idea de dominar los contenidos de la educación básica y líneas de formación para continuar estudios superiores. En 1975, la reestructuración curricular se organiza a partir de una idea de formación que incorpora el conocimiento y dominio de la programación por objetivos, y después un énfasis en el conocimiento de la materia sobre el de la didáctica.

Para 1984 la profesionalización consiste en elevar a nivel de licenciatura la formación del docente. Cabe destacar que la reforma de 1984, incorporó como uno de los principales componentes del plan y los programas, el estudio de las llamadas ciencias de la educación, para que los estudiantes se formaran como profesores e investigadores de la enseñanza. Al pretender la formación de docentes investigadores, los enfoques y las orientaciones provocaron una ruptura con la idea de formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela.

Las dos últimas décadas del siglo XX se caracterizaron por la reforma del sistema educativo mexicano. En el caso de la educación básica y la formación docente del magisterio el ANMEB (1992) marcó rumbos diferentes; entre los cuales se distinguen: la federalización de la educación básica y normal acordadas en 1992 y legisladas en 1993 a través de la Ley General de Educación (LGE) Este proceso de federalización que conllevó una descentralización administrativa en la que se estableció que

<sup>10</sup> Ibarrola, María de. “La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX”. En *Un siglo de Educación en México*. Pablo Latapi Sarre. (Coord.). México, FCE, 1999, pp. 247, t., ll.

la organización pasara a manos de cada una de las entidades federativas y la normatividad quedaría nuevamente en el ámbito federal<sup>11</sup>. De esta manera, se acentuó un nuevo centralismo en las decisiones.

Es importante destacar que desde 1989 con el Programa para la Modernización Educativa (PME) se reconoce que la formación de docentes tiene que dirigirse a formar un promotor del proceso de modernización social, con la capacidad de reflexionar crítica y colectivamente para transformar la realidad económica, política, social y cultural de la nación<sup>12</sup>, formar un investigador reflexivo del proceso enseñanza-aprendizaje; capaz de vincular la teoría con la práctica<sup>13</sup>.

Aunque desde este año, se manifestó la necesidad de orientar la formación de los maestros, primero se reestructura curricularmente la educación básica, en 1993, haciéndose necesario un nuevo esquema de formación para los maestros. Es hasta 1997, que se da a conocer el nuevo plan de estudios, en el que se orienta la formación del profesor para lograr las siguientes competencias: adquisición del dominio de los contenidos de la educación básica y los enfoques y metodología para su enseñanza; desarrollo de habilidades intelectuales, que consisten en la lectura, la capacidad de expresarse en forma oral y escrita y solucionar problemas; reconocimiento del desarrollo cognitivo de los alumnos; valorar la identidad profesional y ética; capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Con estas modificaciones curriculares pareciera subsistir una visión instrumentalista que persigue centralmente responder a los nuevos enfoques curriculares propuestos en la reforma de educación básica. Esta reforma entró en vigor en el ciclo escolar 1997-1998 en las escuelas normales. Queda pendiente estudiar el contenido de la formación de maestros más allá de los cambios curriculares del nivel básico, reconociendo que el docente puede ser un sujeto que domina tanto el contenido disciplinario como los diferentes aspectos inherentes a su profesión en su nivel educativo.

En suma, la historia de la formación del profesorado en México ha sido producto de varios acontecimientos significativos que han hecho que la profesión docente se fuera diversificando y

<sup>11</sup> La Ley General de Educación de 1993, asignó a la SEP y a las autoridades educativas locales la responsabilidad de prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica.

<sup>12</sup> Vid. SEP, *Programa para la Modernización Educativa*. 1989, p 63

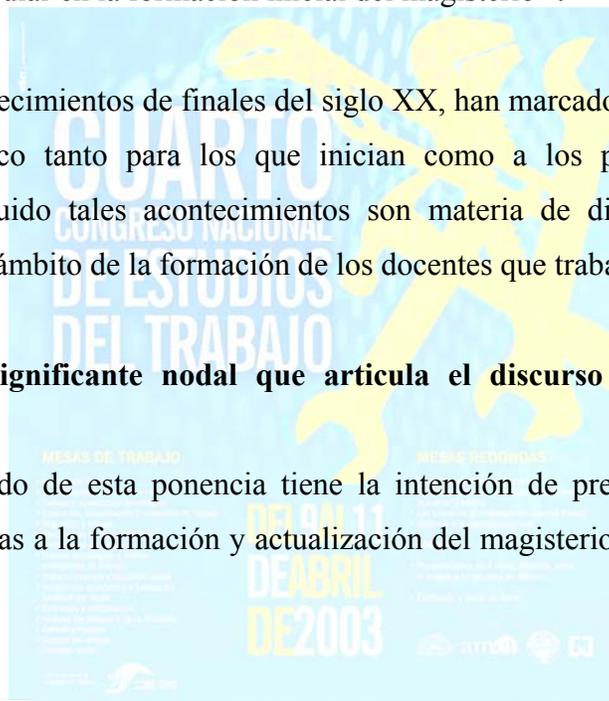
<sup>13</sup> *Ibidem.*, p. 70

haciéndose cada día más compleja. En este sentido, la reforma educativa de la década de los noventa, estableció varias estrategias que permitieron definir los rumbos de la formación del magisterio, por ejemplo, con el ANMEB se definieron tres grandes líneas de política educativa para transformar el subsistema de formación magisterial: la federalización de los servicios; la reformulación de contenidos y materiales y la revaloración de la función del maestro. Esta tercera línea se ha desarrollado siguiendo dos mecanismos, por un lado la formación permanente y junto con ésta el establecimiento de la CM. Además, cabe señalar que para la formación inicial se estableció en 1997 el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, a través del cual se estableció la reforma curricular en la formación inicial del magisterio<sup>14</sup>.

Estos últimos acontecimientos de finales del siglo XX, han marcado los rumbos en la formación del profesorado en México tanto para los que inician como a los profesores en servicio. Los mecanismos que han seguido tales acontecimientos son materia de discusión para quienes están interesados por estudiar el ámbito de la formación de los docentes que trabajan en educación básica.

### **La capacitación como significativo nodal que articula el discurso educativo de la reforma educativa.**

El siguiente apartado de esta ponencia tiene la intención de presentar, de forma breve, las políticas educativas dirigidas a la formación y actualización del magisterio, a través de dos estrategias,



<sup>14</sup> La SEP consideró que después de una década de vigencia de los planes de estudio de 1983-1984 de la educación normal, los objetivos de la formación inicial de maestros de educación básica aún no se habían logrado. Algunos factores que incidieron en esta situación se encuentran en el currículum mismo, en sus formas de aplicación, en una propuesta de contenidos poco articulada y en los resultados de la formación de los nuevos profesores que se incorporaban al sistema educativo. Los contenidos de aprendizaje no se integraban, desvinculación con la práctica docente y la teoría enseñada, se debilitó el desarrollo de las capacidades, habilidades y los recursos básicos del trabajo docente. En este sentido, fue necesario revitalizar intelectualmente y profesionalmente el marco de las experiencias que las escuelas normales ofrecían a las nuevas generaciones. En 1996 atendiendo a la necesidad de elevar la calidad de la educación básica, la SEP determinó que las escuelas normales continuaran encargándose de la formación inicial, pero con un profundo esfuerzo de renovación. Con este fin se conformó y comenzó la operación, en coordinación con las autoridades educativas de las entidades, del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, integrado por cuatro líneas de acción: transformación curricular, actualización de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, y mejoramiento de la planta física y del equipamiento de sus establecimientos. *Vid.* Deceano Osorio, Francisco. “La reforma de la educación normal”. En *Memoria Quehacer Educativo 1995-2000*. T. I, México: SEP, 2000, pp. 127-148

el ProNap, parte integrante de un programa de competitividad y eficiencia, y la CM<sup>15</sup>. Estas estrategias tienen una tendencia más a la capacitación que la análisis y reflexión sobre el quehacer docente, además la CM se ha convertido en un mecanismo de incremento y compensación salarial.

Antes de describir las estrategias seguidas por la política educativa, particularmente, las relacionadas con la formación del profesorado en México, cabe señalar algunos puntos, considerados necesarios, para ubicar el contexto social en el que se desarrollan estas reformas. Desde hace más de una década la educación latinoamericana ha enfrentado importantes procesos de transformación tanto en la parte administrativa de los sistemas educativos como en espacios concretos como la escuela. La agenda educativa actual, principalmente de estos países, se ha caracterizado por tres desafíos: el primero, la calidad, el segundo, la equidad y el tercero la eficiencia en el uso de los recursos. Estos tres desafíos no son recientes al interior de los discursos y las prácticas educativas. Sin embargo, en los últimos años han sido significantes<sup>16</sup> en tanto en el diseño de las políticas como en la implementación de las estrategias.

Por otra parte, cabe destacar que las políticas neoliberales<sup>17</sup> proponen el desmantelamiento del Estado de bienestar y la concepción de la educación no como un servicio público sino como una mercancía de destacado valor, sometida, lógicamente, a la regulación de las relaciones entre la oferta y la demanda. En este sentido, la eficiencia, la productividad y la competencia son términos que han

<sup>15</sup> Vid. Sánchez Cerón. Manuel. “La redefinición del SNTE: la carrera magisterial”. En *Diversidad y Encuentro. Revista de estudios e investigación educativa*. UPN Puebla, vol., 1, núm., 2, julio-dic. , 2002.

<sup>16</sup> La categoría de significativo nodal se refiere ciertos términos o significantes privilegiados que fijan el sentido en la cadena discursiva, es decir, son aquellos que articulan un discurso.

<sup>17</sup> La década de los ochenta presenció en el plano latinoamericano el ascenso de una corriente de pensamiento denominada neoliberalismo, que ha significado la disminución de la excesiva regulación del Estado a través del peso de la burocracia estatal; así como el desplazamiento de los sindicatos y las organizaciones populares, incluidos, desde luego, los movimientos campesinos. Esta transformación ha provocado la reducción del gasto social impulsado, simultáneamente, mecanismos que privilegian las soluciones de mercado por encima de cualquier forma de cooperación alternativa, cuyo objetivo es impulsar con fuerza procesos que permitan alcanzar el libre mercado mundial. Esta propuesta en el ámbito educativo ha consistido en un desmesurado pragmatismo vinculado al fortalecimiento de la escuela privada favoreciendo con ello la desresponsabilización del Estado de la obligatoriedad de ofrecer niveles de escolarización mínimos gratuitos. En general, el fenómeno de la restricción de la oferta educativa por parte del Estado y el aumento de los índices de pobreza han contribuido a profundizar las desigualdades educativas en América Latina y al mismo tiempo han fortalecido la aparición de nuevas desigualdades. En suma, el neoliberalismo, se entiende como el pensamiento que postula la preeminencia del mercado y de la libre competencia de la que derivan políticas económicas y sociales promovidas por los organismos internacionales, como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM); entre otros.

articulado el discurso educativo contemporáneo, los cuales nos llevan a plantear la tendencia hacia una capacitación docente más que a un proceso de formación del profesional de la docencia.

- ***La estrategia de la formación permanente:***

Los antecedentes inmediatos del ProNap son: el Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM) en 1992, cuyo propósito consistía en transmitir un conocimiento inicial, suficiente y sólido sobre la reformulación de contenidos y materiales para la educación básica. Más tarde, el Programa de Actualización del Maestro (PAM) en los meses de julio y agosto de 1993, tuvo como objetivo dar a conocer los avances en el diseño de los nuevos planes y programas, principalmente de historia y geografía.

Ambos programas partían de los siguientes postulados: el maestro deber ser el actor de su propia formación y la escuela tiene que convertirse en el centro de la actualización. Sin embargo, las dificultades de la puesta en práctica de dichos presupuestos en un país con alrededor de un millón de maestros de educación básica dispersos a nivel nacional, los cuales no habían sido atendidos después de dos décadas; quienes además se encontraban inmersos en un complejo proceso de doble reforma, uno relativo a la organización de los servicios que, en ese momento, se encontraban en pleno tránsito de un funcionamiento centralizado a otro federalizado y un segundo proceso de amplia modificación curricular<sup>18</sup>.

El desarrollo de estos dos programas a inicios de la década de los noventa deja ver, efectivamente, que la actualización debe ser determinada por los propios profesores y tendrá que corresponder a las necesidades y dinámicas de la vida escolar. Sin embargo, es necesario destacar que la reforma a los contenidos y la incorporación de un modelo pedagógico distinto en la escuela básica no surgió de la reflexión sobre los procesos y prácticas pedagógicas y educativas a las que se enfrentaban miles de maestros que se desempeñan en los diferentes centros educativos del país, sino que los cambios fueron establecidos por las autoridades de SEP. Además, la reforma se inicia en el nivel de educación básica y no en el subsistema de formación magisterial, en este sentido, los profesores tienen

que “ajustarse” a tales cambios y, de esta manera, adecuarse y someterse a procesos diferentes de trabajo, por ejemplo, fue indispensable conocer y socializar el plan y los programas de la educación básica, particularmente, de historia y geografía.

Posteriormente, al PEAM y al PAM, fue necesario impulsar un programa nacional que ofreciera diversas opciones de actualización a los maestros de educación básica. El nuevo programa tendría que considerar dos momentos, por un lado, la necesidad de enseñar a niños y adolescentes a formarse como seres autónomos, constituirse en vida plena, desarrollar la capacidad de reflexionar y actuar sobre el mundo social y natural, la posibilidad de seguir aprendiendo y tener las herramientas intelectuales básicas; y por otro, reconocer que la escuela es una institución en la que los alumnos deben vivir experiencias formativas.

En este sentido, las autoridades de la SEP consideraron “apoyar” a los profesores en el conocimiento de las asignaturas de enseñanza, de los mejores enfoques pedagógicos, del desarrollo del niño y de los problemas que afectan a la educación en general. Como resultado de estas consideraciones surgió el ProNap<sup>19</sup>; programa que se propuso ofrecer a los profesores elementos para mejorar su quehacer docente, entendiendo que su actualización es la vía más real de revaloración de su función social<sup>20</sup>. Asimismo, se reconocía que la actualización docente es un elemento indispensable para mejorar la calidad de la educación preescolar, primaria y secundaria del país. Se planteaba en el marco del federalismo en el cual debería llevarse el programa y definía sus componentes: los programas de estudio, los paquetes didácticos, los centros de maestros y los mecanismos de evaluación y acreditación.

Los propósitos concretos del ProNap fueron: el dominio de los conocimientos de las distintas disciplinas que son indispensables para enseñar adecuadamente los contenidos escolares; la

<sup>18</sup> Martínez Olivé, Alba. “Construir el programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio 1995-2000”. En *Memoria Quehacer Educativo 1995-2000*. T. I, México: SEP, 2000, pp. 154

<sup>19</sup> En 1994, existía en la SEP la percepción de que era urgente emprender la constitución de un programa permanente de actualización docente; una convicción semejante se expresaba desde la organización sindical. El asunto fue discutido en las mesas de negociación que se instalaron con motivo del día del maestro, y dieron origen al Anexo I de la respuesta de la SEP al pliego petitorio del SNTE del 15 de mayo de ese año. Este documento, titulado, Criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, es el texto fundador del ProNap.

comprensión de los enfoques y los contenidos de los planes y programas de estudio; el dominio de los métodos de enseñanza y de los recursos educativos; el conocimiento de los procesos de desarrollo del niño y del adolescente; el conocimiento y análisis de las relaciones internas en las instituciones escolares y las que existen entre éstas, los padres de familia y la comunidad; el conocimiento de las características, aplicación y avances de la política educativa vigente; el trabajo colegiado para lograr la innovación y mejoramiento de la práctica docente. Además, cabe mencionar que para llevar a la práctica tales propósitos se establecieron como componentes básicos: los Cursos de Actualización, en dos modalidades, por un lado, los estatales, en los que si el profesor asiste se le otorgan puntos para CM, y los nacionales, al final de los cuales se aplica un examen para su acreditación; los Talleres Generales de Actualización (TGA), que consisten en compartir experiencias de trabajo a partir de un análisis colectivo de los maestros, pero en los cuales no se otorgan puntos; los Centros de Maestros (CdeM), que son espacios que cuentan con bibliotecas, recursos audiovisuales de informática y de asesoría a los que pueden asistir los profesores de manera individual; Biblioteca para la Actualización del Maestro, colección de libros que edita y distribuye la SEP para los profesores<sup>21</sup>.

Al dar inicio la administración 1994-2000 se firmó en enero de 1995, el Convenio de ejecución y seguimiento del ProNap. Posteriormente, se trabajó con las autoridades educativas estatales, sobre el diagnóstico, sobre su estructura, sus propósitos y los efectos en la calidad educativa. Asimismo, se trataba de precisar qué correspondía efectuar a la SEP y qué tareas se derivaban para los estados. Estas acciones, sin embargo, fueron muy desiguales, como fue señalado en su momento por las autoridades de la SEP<sup>22</sup>. Sin embargo, y a pesar de las diferentes interpretaciones y desigualdades en el desarrollo del ProNap<sup>23</sup> se consideró avanzar y consolidar la reforma de la educación básica a través de la

<sup>20</sup> Martínez Olivé, Alba. *Op.Cit.*, pp. 152

<sup>21</sup> *Vid.* Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. *El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNap)* 1996, p. 79-85

<sup>22</sup> Martínez Olivé, Alba. *Op. Cit.*, pp. 156.

<sup>23</sup> Entre 1995-1997 se desarrolló la implantación nacional del ProNap. Una vez logrado el consenso entre las autoridades educativas estatales acerca de los tópicos básicos sobre los cuales se desarrollaría este programa, se procedió a elaborar el Convenio de extensión del ProNap que firmaron autoridades educativas locales y la SEP, así como los Lineamientos generales para el establecimiento. Los Convenios de extensión constituyeron el marco legal que debía permitir la incorporación del servicio de actualización de maestros a la vida educativa regular de las entidades federativas. Las acciones del ProNap, motivo del acuerdo entre federación y los estados, fueron: realización de talleres generales para el conocimiento y adecuado aprovechamiento de los materiales educativos; oferta de cursos nacionales de actualización para maestros en servicio y actividades de apoyo académico a sus estudios; instalación y funcionamiento de Centros de Maestros ( C de M); evaluación y acreditación pedagógica de los cursos nacionales de actualización; planeación y evaluación nacional y estatal de las acciones, resultados e impacto del ProNap. En el Convenio se establecían los compromisos de la SEP: diseñar y

transformación de la formación inicial de los maestros y la actualización de quienes ya estaban en servicio. A este último respecto se dice: “el papel estratégico en la elevación de la calidad de la educación lo desempeñarán los maestros y directores”<sup>24</sup>.

En este sentido, la actividad fundamental fue el programa de actualización destinado al personal en servicio de los tres niveles de la educación básica, es decir, que el eje directriz fue los cambios en los procesos de escolarización inicial y posteriormente las modificaciones al subsistema de formación del profesorado, éste procedimiento, deja ver que las reformas educativas no son propiamente surgidas del entorno social y educativo en el que se desarrolla el trabajo de los profesores, lo que se observa son ajustes necesarios que se tienen que hacer ante las transformaciones.

Por otra parte, el sentido de la actualización se centró en la tarea de enseñar<sup>25</sup>, es decir, la actualización docente acotada a la preparación para el quehacer del aula y de la escuela, olvidando que la práctica de enseñanza cobra sentido a partir de reconocer y reflexionar sobre la responsabilidad social, profesional y personal que involucran y determina el quehacer docente. Además, la

---

producir los programas de estudio, los materiales de apoyo, la Biblioteca para la Actualización de Maestro, producir o adquirir materiales para televisión, instalar los equipos receptores de red Edusat, equipar los C de M y sus bibliotecas, apoyar con recursos monetarios, participar en la capacitación del equipo técnico estatal, de los equipos directivos de los C de M y en la formación de asesores y diseñar lineamientos que permitieran su administración, seguimiento y evaluación, hacerse cargo de los exámenes nacionales de acreditación y emitir las constancias respectivas. Las autoridades educativas por su parte, asumían crear una instancia técnica de dirección del programa, ubicarla en la estructura de la secretaría de educación estatal, distribuir los materiales educativos, destinar y mantener los espacios físicos para los C de M y sus bibliotecas, seleccionar y destinar personal competente para atenderlos, destinar los recursos para su operación y el desarrollo de los servicios, invitar a otras instituciones formadoras de maestros a coadyuvar en el desarrollo del programa, asegurar que los Centros de Actualización del Magisterio se incorporaran al ProNap, proponer programas y cursos estatales, dar seguimiento a las acciones del ProNap y enterar a la SEP de los resultados y, finalmente, procurar las condiciones suficientes para el desarrollo de las acciones del programa. El Convenio de extensión del ProNap implicaba la creación en cada estado de un conjunto de condiciones institucionales para desarrollar no un simple programa -que siempre tendrá un sentido de transitoriedad y que puede depender de órganos informales y externos a la estructura educativa- sino para garantizar la prestación de la actualización docente como un servicio educativo regular tal como lo prevé la Ley General de Educación en la fracción IV del artículo 13. No todos los estados asumieron la firma del Convenio como la creación de un instrumento que les permitía comenzar a dar más fuerza a cambios dentro de las secretarías estatales de educación que, sobre todo, coadyuvaran a la articulación de las dispersas iniciativas de actualización de maestros. *Vid.* Martínez Olivé, Alba. *Op. Cit.*

<sup>24</sup> Vid. Secretaría de Educación Pública. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México.

<sup>25</sup> Cabe señalar que en los años ochenta repercutieron tanto en la disminución drástica del nivel salarial de los profesores, como en el poco aprecio social hacia la profesión docente. Durante ese mismo lapso, se extendió entre los propios maestros una concepción desde la cual parecía que sólo era valioso ser profesor en la medida en que se fuera investigador y se manejara un importante bagaje teórico.

actualización<sup>26</sup> quedó reducida a la noción de conocer los contenidos escolares y materiales educativos de la educación a través de la asistencia a los cursos estatales y nacionales –cursos<sup>27</sup> a los que asisten para obtener el puntaje necesario para CM-. Asimismo, la asistencia de los profesores a los TGA<sup>28</sup>, se presenta de forma irregular; puesto que no se les otorga algún estímulo. Finalmente, la creación de los C de M dio lugar a una nueva forma institucional, al que deberían asistir los profesores para desarrollar un trabajo individual y grupal, sin embargo, la idea del trabajo personal que deberían desarrollar los profesores es aún una estrategia poco reconocida por los docentes, ya que prevalece en la mayoría del magisterio la práctica de la modalidad presencial.

En este sentido, la estrategia del ProNap buscó revalorar el quehacer de los profesores a través de su actualización tanto de las disciplinas curriculares como de los materiales didácticos que se utilizan en la escuela, con el fin de mejorar la calidad de la educación que se impartía en el proceso de escolarización básica y de esta manera lograr a través de esta estrategia la revaloración de la función social del docente. En otras palabras, para lograr la calidad y la eficiencia de los servicios educativos, grandes desafíos de la reforma educativa, sólo era posible a través de actualizar al profesorado. Sin

<sup>26</sup> La inscripción en el primer semestre de 1997 fue de 200 000 profesores. Posteriormente, fue necesario elaborar los exámenes de acreditación correspondientes. Esta tarea fue encomendada al Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL). La coordinación general del proceso estuvo a cargo de la entonces Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y superación Profesional de Maestros en Servicio. Participaron como revisores de los contenidos los especialistas de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, y la primera aplicación contó con la participación de la Dirección General de Evaluación, todas de la SEP. El periodo de implantación del ProNap concluye con la primera aplicación de exámenes nacionales de los cursos de actualización en noviembre de 1997. A ella se presentaron como sustentantes más de 59 000 profesores. En esta primera aplicación se tomó la decisión de entregar a los sustentantes el cuadernillo con las preguntas del examen con el fin de generar un análisis posterior del mismo y desencadenar procesos de estudio. Desde entonces, el lema del examen es: Una oportunidad para reflexionar sobre lo aprendido y lo que falta por aprender. Al concluir 1997 se habían puesto en marcha todos los componentes del ProNap: autorizados 371 centros de maestros. Se habían realizado tres ediciones de los talleres generales, éstos habían pasado a formar parte del calendario escolar en su fase intensiva y se había propuesto trabajar una segunda fase a lo largo del ciclo que permitiese a los maestros de educación primaria y secundaria contar al menos con 20 horas anuales para su actualización. Se había inscrito casi 300 000 profesores a los cursos nacionales, de los cuales 10% había acreditado el examen. *Vid. Martínez Olivé, Alba. Op.Cit.*

<sup>27</sup> En esos primeros años los cursos no tuvieron el reconocimiento de CM, a pesar de que sus lineamientos señalaban que se podría otorgar hasta 12 puntos a los profesores que los acreditaran. Aunque el mecanismo autónomo de evaluación de los cursos se había establecido con la organización sindical en los Criterios para el establecimiento del ProNap, para asegurar la transparencia de la calificación y la homogeneidad, con independencia de las formas en las cuales se hubiera estudiado, no había disposición para aceptarlo como forma de acreditación en el seno de la Comisión SEP-SNTE de CM. Se urgía que la normatividad del escalafón horizontal no lo previera y se ponía como parámetro a seguir la acreditación de los cursos estatales que se hace demostrando sólo asistencia de los profesores. *Vid. Martínez Olivé, Alba. Op.Cit.*

<sup>28</sup> En 1996, comenzó a comprenderse mejor la modalidad de taller autodirigido, a mediados de este año se pusieron a disposición siete cursos nacionales de actualización: La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria; en dos partes, y la enseñanza de la biología, el español, la geografía, las matemáticas, la lengua extranjera y la química en la escuela

embargo, esta propuesta de actualización, a través de la del ProNap, da lugar a concebirla como un ejercicio de capacitación<sup>29</sup> que proporciona las herramientas para desempeñar el trabajo de los maestros de acuerdo con los “nuevos” requisitos, por ejemplo, conocer los contenidos escolares y materiales a trabajarse en la escuela.

De esta manera, queda pendiente, una vez más, que los procesos de actualización y superación del profesorado son una cuestión tanto personal como institucional. Es decir, se requiere del trabajo organizado y sistemático, particularmente en espacios concretos como la escuela, con los profesores para que reconozcan y resignifiquen su entorno de la enseñanza. Para lograr estas intenciones es necesario construir junto con ellos conceptos que les permitan explicar su papel como docente y su responsabilidad social.

No obstante, el ProNap propone una estrategia diferente de formación, actualización y superación, sin embargo, es necesario reflexionarla y estudiarla, de forma sistemática, entre las razones para hacerlo destacaría, principalmente, tres: la primera, la actualización y la superación profesional<sup>30</sup> del magisterio no sólo consisten en diseñar cursos, talleres o espacios específicos donde los profesores asistan, sino exige tomar en cuenta varios aspectos tanto de la formación como del desempeño del profesorado, por ejemplo, los antecedentes de formación -plan de estudios, institución pública o privada en donde se realizaron los estudios-; las preocupaciones e intereses de actualización y superación; las experiencias profesionales que a través del tiempo el profesor ha adquirido: hábitos, rutinas, conocimientos, estilos y estrategias de trabajo; la segunda, la necesidad de realizar estudios de

---

secundaria. Los propósitos de esos cursos son el dominio de los contenidos de las asignaturas de enseñanza por parte de los profesores, el enfoque pedagógico de los planes y programas de estudio. *Vid.* Martínez Olivé, Alba. *Op. Cit.*

<sup>29</sup> La capacitación en este sentido no sólo esta dirigida a aquellas personas que se desempeñan como profesores y no tiene la formación docente, sino que las estrategias se orientan sólo ofrecer herramientas necesarias para el desarrollar el trabajo frente a grupo, sin poner en el centro del debate y la discusión la reflexión de la práctica docente y las repercusiones sociales que ésta tiene tanto en la escuela como en el entorno social. *Cfr.*, cita número 22 de este mismo trabajo.

<sup>30</sup> Cabe señalar que en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se señaló los cuatro campos de acción para la formación permanente del profesorado: Nivelación se refiere a la formación que tiene como objetivo fundamental que los maestros que cursaron sus estudios profesionales antes de entrar en vigor del plan 1984 puedan obtener su licenciatura en educación básica; Actualización se refiere a la formación de los profesores para enfrentar mejor los cambios curriculares y ponerse al día respecto a los avances de las ciencias de la educación; Capacitación se refiere a la formación destinada a maestros que no cursaron estudios formales para la docencia y que actúan, sobre todo, en regiones apartadas y difíciles; Superación Profesional es la formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzar mayores niveles profesionales. Con base a estos criterios normativos quedaba claro que, en su

seguimiento al desempeño de los profesores que participan en el ProNap; la tercera, analizar el diseño de los cursos de actualización tanto estatales como nacionales, particularmente en la revisión de los criterios académicos que se siguen para aprobar o desaprobar los cursos, quien los elabora, que temáticas son prioritarias y para quienes.

Por otra parte, la CM se convirtió en una estrategia salarial que daría respuestas a las necesidades de la actividad docente, por ejemplo, estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y condición social del maestro, acordándose un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo que enseña en los ciclos de la educación básica. Su propósito consiste en que el maestro acceda dentro de su misma función, a niveles salariales superiores sobre la base de su preparación académica, atención de cursos de actualización, su desempeño profesional y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera magisterial.

La carrera magisterial, fue la respuesta a la demanda que en febrero de 1990, formuló el propio SNTE que buscó satisfacer dos genuinas y urgentes necesidades de la actividad docente: elevar los índices de calidad de la educación, así como establecer un medio claro y justo de mejoramiento profesional, de arraigo y de motivación de los maestros.

De esta manera el objetivo de CM fue elevar la calidad de la educación nacional a través del reconocimiento y del mejoramiento de las condiciones de vida de los docentes. Sus objetivos específicos fueron: elevar la calidad de la educación, reconociendo y estimulando la labor de los mejores maestros; reforzar el interés en la actuación profesional del magisterio al ofrecer mejores niveles de remuneración para la mayor calidad docente; reconocer el desempeño y la permanencia del maestro en el servicio docente así como la preparación académica, sus conocimientos y la asistencia a cursos de actualización; promover el arraigo profesional y laboral de los docentes en el nivel educativo y en lugar donde trabajan, reconociendo aquellos que presten sus servicios en comunidades de bajo

---

quehacer, el Programa Nacional para la Actualización Permanente no podría invadir otros campos distintos a los que le había sido determinado.

nivel de desarrollo y escasa atención educativa; generar esquemas que promuevan la participación del maestro en la escuela y en la comunidad<sup>31</sup>.

La CM es un sistema de estímulos y promoción horizontal para los profesores de educación básica agremiados en el SNTE, los factores a evaluar son: antigüedad, grado académico, preparación profesional, acreditación de cursos de actualización, capacitación y superación y desempeño profesional. Se realiza en tres vertientes: para profesores que se desempeñan frente a grupo, para directivos y personal de supervisión y para comisionados en actividades de apoyo técnico-pedagógico y técnico educativo. Sin embargo, un análisis más profundo de esta estrategia permitirá identificar si los procedimientos son transparentes, los criterios claros y abiertos, los dictámenes justos y que no genere burocratización administrativa y no se convierta en un instrumento de control de las autoridades o del sindicato. Será necesario una evaluación de carrera magisterial que permita valorar si sus resultados se han convertido en estímulo al desempeño del profesor o si se han integrado como una estrategia salarial<sup>32</sup>.

Sin embargo, el programa de CM no contribuye a mejorar la calidad de la educación, puesto que los grados académicos; los puntajes; los resultados de los exámenes y el hecho de que los profesores ocupen las categorías más altas, no mejoran automática ni mecánicamente los procesos y las prácticas en el aula. Además, en CM se parte de que todos tienen la oportunidad de participar en este sistema de promociones para alcanzar mejores niveles salariales, pero no todos acceden o no les interesa someterse al “desgaste físico y mental “ que trae consigo la estrategia. Por otra parte, se ponen en discusión la propia formación inicial que los profesores reciben en las escuelas normales. En este sentido, CM es, más que un programa de evaluación y de mejoramiento de la calidad de la educación, un mecanismo de discriminación y clasificación del profesorado agudizando las desigualdades existentes entre los maestros<sup>33</sup>

<sup>31</sup> Miklos, Tomás. “La calidad educativa y la carrera magisterial”. En *¿Hacia donde va la educación pública?*. México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, 1993, pp. 217-225, t., 1, sep-dic.

<sup>32</sup> Cruz Pineda, Ofelia Piedad. *Op. Cit.*, pp.129-131

<sup>33</sup> Valdez Aragón Silvia. “Carrera magisterial: una mirada desde los docentes”. En *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco Méndez. (Coodrs.). México, UNAM/CESU, 1998, pp. 111-121, colecc., Pensamiento Educativo, núm., 86

En suma, cabe destacar que las modificaciones en la formación del profesorado, a través de los procesos de actualización y superación profesional, en nuestro país, desde la reforma de los años noventa, tiene como significativo nodal la capacitación profesional. Es decir, se busca ofrecer los elementos o herramientas necesarias para desempeñar un trabajo concreto: enseñar contenidos escolares, sin lograr por un lado, conocer, reflexionar, analizar y comprender, de manera crítica, los fines, los principios, y los criterios axiológicos que orientan y norman el proyecto educativo actual, y por otro, sin lograr identificar las presencias ideológicas dominantes.

Por otra parte, frente a la CM, estrategia que se torna cada día más selectiva, subyace la idea para algunos que el hecho de pertenecer a este sistema garantiza mejores resultados al interior de los centros educativos. En este sentido, es probable que se inicie una competencia entre las escuelas que tienen dentro de su personal docente a profesores de CM, por ejemplo, los padres de familia preferirían, muy posiblemente, que sus hijos acudan a estas escuelas. De esta manera, destacaría dos situaciones muy puntuales, la primera, la CM permite ubicar a la carrera docente como una mercancía que tiene que ser cada día más competitiva y productiva, y la segunda someter a la escuela a la regulación de la oferta y la demanda.

De esta manera, se observa la necesidad de que los profesores tengan los elementos para resolver problemas concretos en el aula; para lo cual tienen que tener los conocimientos “mínimos” para desempeñar de forma eficiente su trabajo. Por ello, fue considerado por parte de las autoridades necesario implantar mecanismos de evaluación como CM, que valore de forma continua el desempeño del profesorado.

La problemática de la formación y con ella de la actualización y superación profesional sigue siendo hasta nuestros días un gran dilema. Ante el cual es necesario profundizar los trabajos, de quienes estamos interesados por la educación, la cual ha dejado de ser una cuestión de justicia social para convertirse en un tema de economía política, en donde la educación, o conocimiento, se convierte en un factor fundamental para el desarrollo de los países<sup>34</sup>.

<sup>34</sup> Barrón Tirado, Concepción. “La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización”. En *Formación en competencias y certificación profesional*. María de los Ángeles Valle Flores. (Coord.). México, UNAM /CESU, 2000, p 41, Pensamiento Educativo, núm., 91

## A manera de cierre.

Para finalizar esta ponencia destacaré algunas consideraciones finales sobre el asunto. La reforma educativa ha traído consigo nuevos sentidos a la educación en general, y en particular a la formación del profesorado. Estas transformaciones requieren ser evaluadas de forma sistemática con la intención de comparar los márgenes de eficiencia o deterioro de la estrategia implantada a través de CM y particularmente del ProNap.

Quizá la tendencia más significativa con la nueva administración es la permanencia de las políticas implantadas hace casi más de una década. En este sentido, la lógica del pensamiento empresarial, agudizará a mediano y largo plazo nuestro sistema educativo mexicano, se requiere como lo señala Ibarrola dar continuidad en el tiempo y el espacio a las políticas orientadas al magisterio<sup>35</sup>, una continuidad que deberá caracterizarse por evaluaciones constantes sobre el estado que guarda tanto en el plano de la administración y de la gestión como de los aspectos más educativos el Pronap y la CM.

No obstante, es necesario tener como eje directriz reformar curricular e institucionalmente la formación del profesorado en nuestro país. Además, creo que uno de los aspectos que se requieren fortalecer son los propios centros de trabajo de los profesores, a través de dos mecanismos principalmente, el primero la socialización del saber pedagógico y disciplinario que les permita resignificar su práctica docente; y el segundo construir junto con ellos herramientas teóricas que les permitan explicarse los principios axiológicos e ideológicos que subyacen en el proyecto educativo. Será necesario, proponer una propuesta de formación docente que pretenda apoyar al docente a reconstruir sus creencias y sus prácticas reales en el aula; en otras palabras, pensar la práctica a partir de problemas escolares y educativos.

Sin embargo, es difícil promover la transformación cualitativa de la cultura docente hacia prácticas más innovadoras y creativas cuando se deteriora su status quo y su consideración profesional.

<sup>35</sup> Ibarrola, María de. *Op.Cit.*, p. 270.

