

Relaciones de poder-saber en la actualización de profesores**

El artículo presenta los resultados de un estudio sobre las relaciones de poder-saber que se generan entre los coordinadores y los profesores en los procesos de actualización docente. Revela un entramado de discursos que sirve de base al control jerárquico de los coordinadores, la resistencia de los profesores, propuestas de negociación y el poder sobre sí mismo, lo que se traduce en una actualización docente que oscila entre las exigencias institucionales y las necesidades formativas de los profesores. Demuestra, asimismo, las tensiones y vínculos que se producen entre los saberes conceptual, empírico, crítico y grupal en las sesiones de estudio para dar lugar al saber de sí y a una actualización docente como proyecto personal.

PALABRAS CLAVE: relaciones de poder-saber, discurso, actualización docente, mejoramiento educativo.

Power-knowledge relationship in the teacher's continuing professional development

This article presents the results of a study carried out on power-knowledge relationship generated among instructors and teachers within the teacher's continuing professional development process. It reveals a series of discourses that serve as the basis of the hierarchical control of the instructors, the reluctance of the teachers, proposals for negotiation and the power over oneself, all of which translates into a teacher's up to date professional development that sways between the institutional demands and the training necessities of the teachers. It also shows the tension that is produced between conceptual, empirical, critical and communal knowledge during the study sessions in order to allow one's own knowledge and keeping teaching knowledge up to date as a personal project.

KEYWORDS: power-knowledge relationship, discourse, teacher's continuing professional development process, educational improvement.

* Director de la Escuela Primaria Rural "Emiliano Zapata" de la localidad El Lampotal, Vetagrande, Zacatecas. Integrante de la Comisión técnico-Pedagógica del Consejo Técnico de la Zona Escolar No. 102. CE: jvvintelleger@gmail.com

** Versión sintética de los capítulos cuarto y quinto de la tesis doctoral *Relaciones de poder-saber en la actualización de los docentes de educación primaria*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 2005.

Relaciones de poder-saber en la actualización de profesores

■ JAVIER VILLARREAL VELOZ

Introducción

El propósito del trabajo es analizar las relaciones de poder-saber que se despliegan entre los coordinadores y los profesores en procesos de actualización docente desarrollados en el marco del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP). Más específicamente, procura esclarecer las relaciones de poder que se generan en las sesiones de estudio y las relaciones de saber que propician una actualización congruente con las necesidades formativas de los profesores.

El ProNAP define la actualización docente “como un proceso formativo que se da mientras los profesores están en servicio y que atiende a las necesidades de mejoramiento de su práctica docente” (SEP, 1997: 10); entre sus modalidades formativas contempla los cursos y talleres de actualización, que regularmente se desvían de sus objetivos al ser utilizados por los profesores como medios para “acumular puntos”, en tanto que la Secretaría de Educación Pública (SEP) los vincula a nuevas y diversificadas formas de evaluación y control del quehacer docente, entre ellas el sistema escalafonario y el programa de carrera magisterial.

Ahora bien, la revisión de la normatividad y de varios estudios acerca de la actualización así como un acercamiento al campo de la formación y al concepto de poder, permiten realizar una acotación conceptual decisiva en el rumbo de la investigación: definir la actualización docente no como “la formación de los profesores para enfrentar mejor los cambios curriculares” (SEP, 1997: 6), sino como la formación en servicio, basada en relaciones desiguales, a través de la cual los profesores renuevan sus conocimientos, mejoran sus capacidades y se transforman a sí mismos.

Se parte del supuesto de que en las sesiones de estudio, a través de diversas emisiones discursivas de los participantes, se establecen relaciones de poder-saber que propician una actualización que oscila entre las exigencias institucionales y las iniciativas de los profesores. Por eso, las preguntas de investigación son las siguientes: ¿qué relaciones de poder se generan entre los coordinadores y los profesores en los procesos de actualización docente?, ¿qué relaciones de saber favorecen una actualización acorde a las necesidades formativas de los profesores?

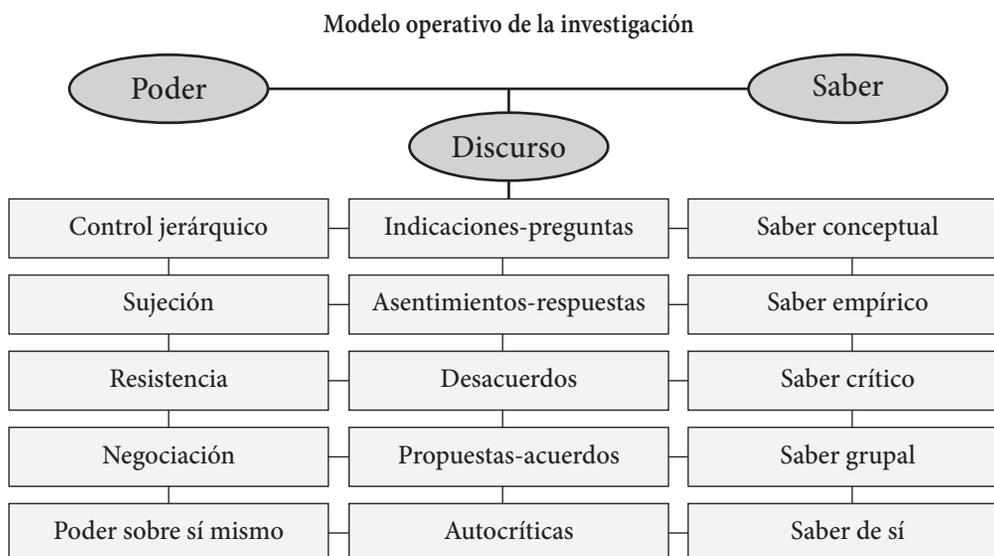
La perspectiva teórico-metodológica de la investigación enfatiza el abordaje de las relaciones de poder-saber en la actualización docente desde las emisiones discursivas de los participantes, por lo que se analizan, en primera instancia, algunas nociones de Foucault,¹ (1999: 60) quien sostiene que los discursos son acontecimientos “a través de los cuales el poder se transmite y se orienta”.

El abordaje teórico-metodológico, asimismo, incluye un distanciamiento de las situaciones específicas de actualización y su confrontación con la noción de poder como una “acción sobre posibles acciones” que involucra “relaciones regularizadas de autonomía y dependencia entre actores o colectividades en contextos de interacción social” (Giddens, 1998: 52). Sobre esta base se entiende que los discursos no limitan su función a la comunicación entre personas, sino que “son acciones que ayudan a producir, reproducir o modificar la vida social, toda vez que moldean, constituyen y ubican a los sujetos en posiciones desiguales” (Ruiz Ávila, 2001: 8).

Para mostrar el vínculo entre el poder y el saber en las emisiones discursivas de los involucrados en la actualización, se retoma, adicionalmente, la idea de que las múltiples relaciones de poder que atraviesan el cuerpo social “no pueden disociarse, ni establecerse ni funcionar sin una producción, una acumulación, un funcionamiento del discurso verdadero” (Foucault, 2000: 34).

El *corpus* discursivo del estudio está integrado por 16 registros de sesiones de actualización docente de tres grupos de profesores, que se traducen en un archivo de 615 páginas en las que se señalan y agrupan las emisiones discursivas que desde el propio punto de vista tienen relación con el ejercicio del poder.² Como consecuencia, se vislumbran probables respuestas a las preguntas de investigación, se corroboran, parcial y plenamente algunos supuestos y se gesta la construcción de un conjunto de categorías que articulan el material empírico y, entre otros, los conceptos de poder, resistencia y saber (Foucault, 1999, 1995), estructura y conciencia práctica (Giddens, 1998), autoridad y saber especializado (Weber, 1984), formación (Honoré, 1980; Ferry, 1990), saber demostrativo, saber hacer y saber sobre sí mismo (Enríquez, 2002). Esta articulación de material empírico y referentes teóricos da lugar al siguiente modelo operativo:

- 1 Es importante precisar que en el presente trabajo no se intenta formular preguntas o una problematización a partir de la analítica del poder de Foucault, mucho menos elaborar una genealogía. Lo que se pretende es un diálogo entre algunos conceptos de éste y otros autores con las emisiones discursivas de quienes participan en los procesos de actualización docente para ayudar a entender una faceta específica de esta actividad.
- 2 El estudio se realizó en la Región Educativa 10 Federalizada de Zacatecas. Los grupos de profesores, en el periodo en que se realizó el trabajo de campo, estaban conformados de distinta manera: el Grupo I, integrado por 14 profesores, constituía la planta docente de una escuela de organización completa; el Grupo II estaba conformado por cuatro profesores de escuelas de organización incompleta de una zona escolar y la supervisora; el Grupo III estaba formado por 11 maestros de escuelas de organización completa e incompleta, y la coordinadora. La cantidad de registros de sesiones de actualización en cada uno de los grupos fue la siguiente: 5 en el Grupo I, 5 en el Grupo II y 6 en el Grupo III, lo que da un total de 16. A lo largo del informe, se integran diversas emisiones discursivas de los integrantes de estos grupos con su respectiva codificación. Por ejemplo, en el código *R4^oSGI: 15-16, R4^oS* = Registro de la Cuarta Sesión, *G1* = Grupo I y *15-16* = páginas del registro citadas.



El artículo se divide en dos apartados. En el primero se analizan diferentes emisiones discursivas que evidencian relaciones de poder entre los coordinadores y los profesores en los procesos de actualización docente, traducidas en imposiciones, resistencias y negociaciones que condicionan esta actividad. El segundo da cuenta de las tensiones y vínculos entre los saberes conceptual, empírico, crítico, grupal y saber de sí que propician una actualización acorde a las expectativas y problemas de los profesores. Por último se exponen las principales conclusiones.

Relaciones de poder en los procesos de actualización

Las sesiones de actualización docente se realizan de conformidad con imperativos externos que responden a expectativas políticas e institucionales, hecho que dificulta, a veces, el proceso de transformación intrínseca de los profesores.

Para estudiar las relaciones de poder que se generan entre los profesores y los coordinadores en estos procesos de actualización se recuperan sus discursos, los cuales se entienden como acontecimientos relativos “al sistema económico, al campo político o a las instituciones” (Foucault, 1999a: 61-62) y como sucesos que generan, mantienen o modifican el ejercicio del poder entre personas o grupos. Por ello, se reconoce “un juego complejo e inestable donde el discurso puede, a la vez, ser instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, tope, punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta” (Foucault, 1996: 123).

La relación entre discurso y poder requiere una precisión conceptual. Para Weber (1984: 43) “poder significa la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esta probabilidad” mientras que para Foucault (1996: 112) el poder implica “la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización”. Estas ideas, tal como se plantean, coinciden en el carácter relacional del poder: aluden a relaciones entre individuos o grupos.

Por tanto, se conceptúa el poder como un entramado de relaciones desiguales que ocasionan imposiciones, resistencias, negociaciones, elementos persuasivos y actuaciones de los sujetos sobre ellos mismos a las que son inherentes los discursos y el saber. Los apartados que aparecen en seguida se ocupan de la relación entre poder y discurso en los procesos de actualización docente.

Control jerárquico y actualización docente como imposición

La actualización docente a través de cursos y talleres se basa en una estructura que regula esta actividad. Giddens (1998: 52) define la estructura como un conjunto de reglas y recursos. Las primeras hacen referencia a normas legales, procedimientos y convenciones; los recursos sugieren la capacidad de desplegar poder en cualquier interacción social. En sentido similar, Giménez (1989: 23) menciona que las relaciones entre personas remiten a “*posiciones objetivas* de los protagonistas en la trama de las relaciones sociales y en la jerarquía de los roles institucionales”.

A partir de esta línea analítica, se observa que los procesos de actualización docente no se sustraen al ejercicio del poder puesto que se insertan en un sistema de reglas que anticipa los roles de los participantes en las sesiones de estudio. Así pues, tales procesos están marcados por un control jerárquico que implica diferencias de *estatus* entre los coordinadores y los profesores: los primeros son los responsables de gestionar la adquisición de nuevos conocimientos en tanto que los últimos limitan su papel a la apropiación de esos conocimientos.

El control jerárquico de los procesos de actualización significa que éstos se hallan condicionados por los propósitos institucionales, las propuestas oficiales y los roles establecidos. De igual manera, este control se basa, hasta cierto punto, en la autoridad legal de los coordinadores, “que descansa en la creencia de la legalidad de las ordenaciones estatuidas” (Weber, 1984: 172), aunque se encuentra limitado por normas relativas a tiempos, espacios y contenidos de actualización.

La autoridad de los coordinadores “se apoya en una base legal, que da por cierta la validez de preceptos legales en razón de su competencia objetiva” (Weber, 1989: 9); tiene como fundamento un conjunto de creencias compartidas, que constituyen para los tres grupos de profesores el origen de la legitimación de las jerarquías institucionalmente establecidas. El control jerárquico, por consiguiente, contempla roles explícitos y objetivos precisos. En las sesiones de actualización docente estos roles de los participantes afianzan fines institucionales, como la renovación de los conocimientos de los profesores, e intereses personales explícitos e implícitos, entre ellos la obtención de puntos escalafonarios y el mejoramiento educativo.

El control jerárquico se expresa por medio del lenguaje que le es propio: discursos que en sí mismos son sucesos. En las sesiones de actualización, esto se confirma, por principio, en algunas expresiones de los coordinadores, especialmente de los Grupos I y II, en las que hacen referencia a los expertos o al saber especializado para legitimar el rol que desempeñan. El siguiente comentario del coordinador acerca de la calidad de la educación, ocurrido en una sesión de estudio del Grupo II, ilustra esta situación.

Miren, no sé si ya en algunas ocasiones les llegué a comentar que el Instituto Internacional de Planeación Educativa de la UNESCO auspició un estudio en China, en Guinea, en la India y en Puebla, México. Aquí en México estuvo al frente de este estudio Sylvia Schmelkes [...] Entonces este... con esos estudios se ve que la baja calidad está en todos los niveles. Ya se pudo demostrar,

por ejemplo, que alumnos de un sexto año de las zonas rurales, de las zonas marginadas tienen un nivel de conocimiento de un cuarto, de un tercer año de las escuelas que están, de las escuelas de mayor logro académico. O sea que está muy disparatejo esto. Se demostró también en este estudio [...] que el nivel cultural de los padres influye mucho en el rendimiento escolar de los alumnos [...] (R4^aSGII: 15-16)

El lenguaje instituido en las propuestas de actualización docente y algunas nociones teóricas constituyen el principal medio utilizado por el coordinador para mantener su posición jerárquica. De hecho, este lenguaje, además de puntualizar la relación complementaria coordinadores-profesores, formaliza la posición cualificada de los primeros y la subordinación de los segundos, quienes son tratados como sujetos carentes de conocimientos.

El control jerárquico de los coordinadores en las sesiones de estudio se apoya en dos tipos de emisiones discursivas: las indicaciones y las preguntas. Los profesores, por su parte, por lo común acatan o confirman lo que se les plantea. El siguiente diálogo, extraído de uno de los registros realizados en el Grupo II, aclara el tipo de relación verbal impuesto por la coordinadora.

- | | |
|--------------|--|
| Coordinadora | Usted, usted maestra Gabriela, la primera pregunta: ¿quiénes somos los maestros multigrado? Profesores multigrado, ¿quiénes somos los profesores de multigrado? [...] |
| Julián | Que somos profesores que trabajamos en comunidades rurales, en comunidades chicas, donde hay pocas personas y pocos niños. |
| Coordinadora | ¿Qué más, maestro Jorge Luis? Usted ya ha trabajado mucho tiempo en escuelas que no son de organización completa [...] |
| Jorge Luis | Pues que tenemos más ideas, tenemos que manejar, dirigir varias orquestas al mismo tiempo, que no se nos desentonen, coordinar, que debemos saber coordinar. |
| Coordinadora | Coordinar, ¿cómo está eso?, ¿cómo está eso de que debemos saber coordinar? La pregunta no dice qué debe hacer el maestro multigrado, sino quién es, podemos entender que el maestro multigrado sabe coordinar varios grupos. |
| Jorge Luis | Es lo que quise decir, maestra, que sabemos coordinar, coordinar dos, tres, cuatro, seis grupos de diferentes grados (R1 ^a SGII: 15-16). |

En este fragmento, los comentarios de los participantes ponen de relieve la realización de las sesiones de actualización conforme a los propósitos de las guías de estudio. Se aprecia, repetidas veces, el papel protagónico de la coordinadora, quien da indicaciones, formula preguntas y corrige a los profesores para mantener el control de las actividades de estudio. Estos últimos, mientras tanto, responden las preguntas, aceptan correcciones y confirman lo que la coordinadora menciona.

Al control jerárquico de los coordinadores corresponde una forma de sujeción en el plano discursivo que se manifiesta en asentimientos: “sí, maestra”, “claro”, “está bien”, “bueno”, “tiene razón”, “como usted diga”, “por supuesto”, “cierto”, lo que obstaculiza la posibilidad de que los profesores compartan dudas, preocupaciones, dificultades y experiencias exitosas.

Al igual que las indicaciones, las preguntas de los coordinadores durante las actividades de actualización se orientan a recuperar la información que los profesores poseen y se aprovechan para realizar aclaraciones en torno a los contenidos de estudio; o se plantean para lograr que los

profesores, desde una posición en desventaja, expongan sus conocimientos, los confronten con los contenidos de las guías de estudio y analicen su quehacer docente.

Las emisiones discursivas en las sesiones de estudio revelan una relación complementaria entre control jerárquico y sujeción que convierte la actualización en una imposición a los profesores, relacionada con la perspectiva técnica de la formación de docentes, que los ubica en una posición subordinada con respecto a los expertos y limita su papel a la ejecución de propuestas elaboradas por otros (Pérez Gómez, 1996: 402).

El control jerárquico y sujeción, por último, revelan que a partir de indicaciones, asentimientos, preguntas y respuestas difícilmente puede haber formación. Honoré (1980: 26) duda de “la existencia de una formación fuera de la relación con cualquier otro”. Se entiende, no obstante, que esta relación debe ser horizontal, no jerárquica. De ahí que sea normal la resistencia de los sujetos a una formación desarrollada a partir de relaciones asimétricas en las que no se toman en cuenta sus puntos de vista, necesidades y expectativas profesionales. El apartado siguiente se ocupa de este aspecto.

Resistencia al control jerárquico

Una de las contribuciones más reveladoras de Foucault (1996: 116) es que donde existe poder se encuentra una resistencia que establece sus alcances. Cuando el poder se ejerce, hay una fuerza que se le opone, lo que significa que entre el poder y la resistencia existe una relación de complementariedad. Desde una óptica distinta, Giddens (1998: 52) menciona que “todas las formas de dependencia ofrecen ciertos recursos en virtud de los cuales los subordinados pueden influir sobre las actividades de sus superiores”.

En las sesiones de actualización docente, las relaciones entre los coordinadores y los profesores no sólo son unilaterales, sino que en ocasiones los últimos se resisten al ejercicio del poder. Frente al control jerárquico de los coordinadores, se producen asentimientos de los profesores, pero igualmente son comunes los desacuerdos, algunos espontáneos, otros transitorios y otros más definitivos.

Gran parte de los desacuerdos de los profesores, si bien contravienen la posición de poder de los coordinadores, por lo regular son espontáneos o transitorios; no implican un enfrentamiento con ellos o un rechazo que se traduzca en posturas incompatibles. Es más, son inconformidades que si bien influyen en las decisiones de los coordinadores al mismo tiempo les dan la oportunidad de reafirmar su rol institucional. La situación discursiva que aparece a continuación, ocurrida en una de las sesiones de estudio del Grupo III, evidencia la inconformidad de una profesora con los requisitos para acreditar el curso.

- | | |
|--------------|---|
| Rosa | ¿Y la propuesta? Sólo falta que nos digan que la hagamos y que no nos den sugerencias o que en la antología no esté cómo se debe hacer. |
| Coordinadora | Lo de la propuesta lo vemos con calma, van a hacer una propuesta, no se crean que es una propuesta complicada, hacen su propuesta, sencilla, pero lo vemos después. |
| Rosa | Pero digamos más, cómo podríamos hacerle, los pasos. |
| Coordinadora | Les digo que después lo vemos con calma. Puede ser hay que empezar con todo eso, antecedentes, identificación del problema, objetivos, acciones... y cosas así (R1*SGIII: 10-11). |

En este intercambio verbal el desacuerdo de la profesora al principio no tiene respuesta de la coordinadora, así que lo vuelve a reiterar. La coordinadora responde haciendo alusión a los componentes de la propuesta que se debe elaborar en el marco del curso de actualización y aprovecha la oportunidad para realizar otro tipo de comentarios, sin que la profesora o sus compañeros realicen nuevos cuestionamientos.

Estos desacuerdos de carácter transitorio con frecuencia no se generalizan, a pesar de que casi todos los profesores eventualmente discrepan de los comentarios de los coordinadores. Según parece, la mayoría de las ocasiones los desacuerdos se limitan a un solo profesor, situación que permite a los coordinadores atenderlos con facilidad e incluso ignorarlos.

En otros momentos, los coordinadores reconocen la existencia de expresiones o ideas distintas en las sesiones de estudio e incluso las aceptan, aunque por lo regular prevalecen sus opiniones. Esto sucede en una sesión de estudio del Grupo II, cuando la coordinadora menciona la importancia que tienen los talleres de actualización en el quehacer educativo de los profesores.

- | | |
|--------------|---|
| Coordinadora | Estoy segura de que estos talleres les van a servir... hemos visto... ya lo hemos comentado como el trabajo de otros años, las reuniones, les han servido a ustedes para planear de otra manera, lo de los círculos concéntricos, las unidades didácticas ... todo eso. |
| Jorge Luis | Pero eso no fue suficiente, uno tiene que buscarle por otro lado, leer, preguntarle a los compañeros [...] |
| Gabriela | El tiempo no es suficiente, cada mes es poco. Debemos reunirnos más seguido, como cuando se presenta un problema... no esperar tanto. |
| Julián | Así le hemos hecho, así, desde hace años, desde antes del PIARE. |
| Coordinadora | En eso tiene razón, reunirse cuando sea necesario, imagínese, esperarse hasta la siguiente reunión para tratar un problema, no, eso no (5 ^o SGII: 21-22). |

El desacuerdo evidencia una discrepancia con la coordinadora que, en el fondo, revela el rechazo a una modalidad de formación por la vía institucional, a través de talleres, que les niega la oportunidad de discutir oportunamente sus problemas. De ahí que, como la profesora lo comenta, se reúna con sus compañeros con frecuencia, lo que demuestra que ninguna persona “se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona” (Ferry, 1990: 42), sino que se forma a través de sus propios medios, con la ayuda de mediaciones (Ferry, 1997: 13).

Las reuniones realizadas por la profesora y sus compañeros para resolver sus problemas obligan a reconocer el “carácter activo, reflexivo de la conducta humana” (Giddens, 1998: 17) y a tener en cuenta una regulación acompañante de la formación “que consiste en que el grupo se apropie y trabaje las cosas interrogándose, que avance en sus modos de ver y plantear alternativas de modo que confluja más fuerte de lo que empezó” (Enríquez, 2002: 23).

Los profesores, otras ocasiones, manifiestan su descontento y desacuerdo explícito con actividades que no tienen utilidad en su práctica. Este tipo de desacuerdo revela la resistencia a una “formación requerida, formación ‘dada’, ‘formación sancionada’, certificada por la obtención de un diploma” (Ferry, 1990: 43) que niega la “formación como dinámica de un desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios” (Ferry, 1997: 13).

En resumen, mediante los desacuerdos se manifiesta a nivel del discurso la resistencia de los profesores al control jerárquico de los coordinadores en procesos de actualización que responden a exigencias institucionales. Esta resistencia u oposición, cuando es colectiva, se traduce en negociaciones en las sesiones de estudio, punto que se desarrolla a continuación.

Negociación y persuasión en las actividades de estudio

El ejercicio del poder no se restringe a relaciones jerárquicas. Tampoco se limita a la vigilancia, la represión, la exclusión, el control o contención, como lo señala Foucault. Este autor reconoce una dimensión positiva del poder cuando menciona que sería muy fácil desmantelarlo si se ocupara sólo de vigilar, espiar, prohibir, sorprender y castigar: “Lo que hace que el poder agarre, que se le acepte es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho la atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos” (Foucault, 1992: 182).

El ejercicio del poder, con regularidad, implica negociaciones y elementos persuasivos. Esto se observa en las sesiones de actualización docente, donde no pocas veces las actividades de estudio se realizan de modo diferente o en sentido contrario a los planteamientos normativos como resultado de negociaciones entre los profesores y los coordinadores. El siguiente fragmento, correspondiente a una sesión de estudio del Grupo II, esboza desacuerdos, propuestas y acuerdos en torno a dos productos que deben realizar los profesores en los talleres.

- Coordinadora Espero que ya estén trabajando su plan [...] De ese plan, del general, depende la planeación semanal, y espero que ya lo hayan hecho, relacionados los dos con la comprensión lectora.
- Jorge Luis La planeación semanal... de esa traigo mi avance, lo tengo en mi avance.
- Coordinadora Pero no es el avance, el avance ese es de todas las semanas. Es el plan general. El de todo el año.
- Ernesto Bueno, yo no lo tengo completo, pero he hecho algunas cosas.
- Jorge Luis Lo podemos dejar para la vez que sigue, la próxima sesión.
- Coordinadora No, no, es que ese plan ya debe estar, no vamos a esperar un mes más, febrero o marzo [...]
- Jorge Luis Se lo entregamos en estos días, en la semana que viene, así tenemos unos días [...]
- Coordinadora Quedamos en eso, mejor me lo entregan la semana que viene, porque la próxima vez ya tenemos que comentar cómo, qué ha pasado, lo que han visto, cómo ha funcionado... el seguimiento (R5^aSGIII: 5-6).

Se aprecia, entonces, que los desacuerdos emergen como respuestas específicas al control jerárquico en los procesos de actualización con el fin de revertir la desequilibrada relación entre la coordinadora y profesores. Estos desacuerdos, cuando involucran a varios profesores, frecuentemente se traducen en propuestas, negociaciones y acuerdos.

A diferencia de las indicaciones, las propuestas del coordinador evidencian su disposición a tomar en cuenta las ideas de los profesores, favorecen la discusión, evitan inconformidades y promueven acuerdos. El siguiente es el fragmento de un registro de una sesión del Grupo III que oscila

entre la alusión a un planteamiento normativo por parte de la coordinadora, el desacuerdo de dos profesoras y una propuesta de negociación.

- Coordinadora Como les decía, lo del encuadre, primero, lo primero es que el curso está programado para cuarenta horas.
- Rosa Son veinte, la mitad, la otra es por lo que hacemos en la casa ¿o no?
- Coordinadora Permítame maestra, miren, el curso está programado para cuarenta horas, son cuarenta horas presenciales... hay veces... así se piensa... más las actividades que deben realizar en su grupo, y en su casa también hay otras actividades para su casa. Pero lo que yo digo, lo que quiero, es... es que nos pongamos de acuerdo, que negociemos.
- Luz Pero en otras ocasiones el curso ha sido de veinte horas, “nomás” veinte horas, y se hacen otras cosas, uno hace otras cosas aparte con los niños y en la casa [...]
- Coordinadora Se necesita que negociemos, de que nos pongamos de acuerdo, si nos comprometemos a trabajar las cosas pueden salir bien, muy bien, sin necesidad de que pasemos el tiempo en discusiones. Precisamente lo que yo les quiero proponer es que... decir que... el curso sea de treinta horas (R1ªSGIII: 1-2).

El acuerdo que se vislumbra entre la coordinadora y los profesores revela que “la formación es siempre un compromiso entre varios intereses. Cuanto más éxito y más capaz se sea de administrar, gestionar, manejar este compromiso, más sólida será la construcción” (Barbier, 1999: 84). Da cuenta, en último término, de que en las sesiones de estudio persisten diferentes perspectivas de la actualización que ocasionan tanto relaciones jerárquicas como horizontales.

Otra modalidad del ejercicio del poder es la persuasión. En las sesiones de estudio esta modalidad se materializa a nivel discursivo en comentarios sobre gratificaciones. Las alusiones de los coordinadores a “los puntos” tanto para el sistema escalafonario como para el programa de carrera magisterial ilustran esta situación. El siguiente diálogo, sostenido en una sesión de estudio del Grupo III, demuestra el interés que despierta en los profesores la acreditación del curso con la mayor calificación posible.

- Rubén ¿Deben ser todas las actividades?
- Coordinadora Por supuesto, aunque alguien puede entregar menos, le pueden faltar algunas, pero no se trata de eso, lo importante es que todos le hagan la lucha, que traten de tener todos sus trabajos, todos los que están anotados, para que puedan este... aspirar a tener toda la puntuación.
- Everardo No lo voy hacer, son muchas cosas.
- Coordinadora Es que todo tiene puntaje, cada trabajo tienen un puntaje, lo comentamos, en la primera sesión especificamos los puntos que correspondían a cada actividad [...]
- Rubén Son todos.
- Coordinadora Si no entregan algo, uno de los trabajos, son puntos que les faltan, porque cada uno tienen su puntaje... así lo dijimos (R6ªSGIII: 5-6).

En este fragmento, la coordinadora menciona a los profesores que “lo importante es que todos [...] puedan este... aspirar a tener toda la puntuación”, lo que remite al carácter persuasivo del poder. Esta invitación, aunque cordial, se complementa en seguida con una advertencia de la misma coordinadora: “Si no entregan algo, uno de los trabajos, son puntos que les faltan, porque cada uno tiene su puntaje, les decía, así lo dijimos”.

La persuasión como una faceta del ejercicio del poder confirma que “el empleo de la seducción sostiene a la autoridad. Usándola, el profesor no tiene que hacer siempre referencia a las normas, a los límites o a alguien más fuerte” (Blanchard Laville, 1996: 123). El poder, por consiguiente, no sólo se expresa en el plano discursivo mediante indicaciones, asentimientos o desacuerdos, sino que también involucra invitaciones, insinuaciones y sugerencias.

La negociación y la persuasión en las sesiones de actualización, dicho de otro modo, revela que los coordinadores no limitan su papel a dirigir, controlar y corregir a los profesores, mucho menos “es una solución válida la de encerrar la formación en un marco institucional” (Honoré, 1980: 28): De hecho, el mismo Honoré (1980: 28) esboza una alternativa de formación en la que subyacen procesos de negociación: la unión entre lo profesional y lo no profesional que permita el desarrollo de “una formación que pueda ser ‘instituyente’ de formación, es decir que permita los cambios de estructuras, convirtiendo a éstas en portadoras de formación.” Esta formación obliga a tomar en cuenta al profesor como persona. En el próximo apartado se amplía este aspecto.

Ejercicio del poder sobre sí mismo y autoformación

La actualización docente, al orientarse a la transformación de saberes, habilidades y disposiciones en los planos personal y profesional, no se sustrae a un ejercicio del poder sobre sí mismo, en el que tienen influencia los constreñimientos externos y la propia disposición a desarrollarse como persona.

Foucault (1990: 50) sugiere que el poder se analice como tecnología o estrategia, con lo que desplaza la atención del sujeto que lo detenta a las formas como opera y se reproduce, incluida la actuación del individuo sobre sí mismo: “ ‘el cuidado de sí’, ‘la preocupación por sí’, ‘el sentirse preocupado, inquieto por sí’ ” Esta última situación se aprecia, con diversas variantes, en los procesos de actualización docente para que los profesores dominen los programas de estudio y, sobre todo, asuman las necesidades y dificultades del sistema educativo como propias.

En las sesiones de estudio del Grupo III las actividades de actualización no solamente revelan imposiciones, resistencias o negociaciones. En estas actividades también se aprecia el ejercicio del poder que los profesores realizan sobre ellos mismos y que se materializa en el plano discursivo en autocríticas: reconocen sus errores y mencionan que están dispuestos a analizar su propia labor docente, lo que alude a una faceta de la formación en la que el sujeto juega un papel activo. El siguiente diálogo, correspondiente a una sesión de estudio del Grupo III, ilustra esta situación:

- | | |
|--------------|--|
| Rubén | Reconozco, yo lo he dicho, que no soy un buen lector, no soy lector, y probablemente eso me... me limite con los alumnos. Pero quisiera leer, comenzar a leer, intentarlo. |
| Coordinadora | Es algo que de preferencia debe comenzar desde niño, porque se abren muchas posibilidades, se abren muchas posibilidades de estudio, de trabajo, de visión del mundo. |

Rubén Sé que estoy en un error, yo... lo sé, lo bueno es reconocerlo, de menos reconocerlo. Y no como otros, a veces ve uno gente que tiene sus bibliotecas, sus libreros llenos de libros, pero como adorno, no han leído ninguno (R2^aSGIII: 27-28).

El interés que muestra el profesor por sí mismo, en la perspectiva de Foucault (2000: 236), constituye un poder interiorizado que le ayuda a corregir sus conocimientos y comportamientos. Revela que si bien los procesos de actualización docente se inscriben en un sistema de reglas, igualmente incluyen actuaciones de los profesores sobre ellos mismos conforme a sus inquietudes personales y profesionales. Muestra que “en la medida que uno piensa en lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esta reflexión que uno puede autoformarse como formador” (Filloux, 1996: 57).

En estos casos, el interés de los profesores por su actualización se acompaña de un proceso de búsqueda y perfeccionamiento personal y profesional, que se traduce en un conjunto de pautas de actuación para hacer frente a las nuevas demandas que plantea la sociedad a la escuela. Así, cuando algunos de ellos se ponen de acuerdo para escribir en el pizarrón “lo que se ha hecho” y “lo que les falta por hacer” para mejorar su quehacer docente, comentan algunas propuestas.

Rosa Se puede escribir lo de los programas, que modificamos, reprogramamos y eso [...]
 Coordinadora Miren, esto, esto que ya hemos comentado es importante [...]
 Martha Lo del currículum, que no es rígido [...]
 Martha Sí, el programa es flexible [...] darles a los niños libertad [...] eso es diferente [...]
 Mario El maestro conductor hace eso.
 Luz El maestro conductor, no el maestro que impone las cosas, determina todo, sin darle oportunidad a los niños (R2^aSGIII: 37-38).

El ejercicio del poder sobre sí mismo implica una formación que minimiza los objetivos externos para emprenderse desde la perspectiva del profesor, quien se va autotransformando a partir de su historia, sus disposiciones, su capacidad crítica, sus expectativas y la influencia del contexto. Además, le permite reconocer que debe mejorar como docente para, posteriormente, mejorar la educación de los niños.

En suma, el ejercicio del poder sobre sí mismo impulsa al profesor a interrogarse sobre su formación y su labor educativa, lo que significa “comprometerse a tener desafíos consigo mismo” (Beillerot, 1998: 29). A partir de este ejercicio, el profesor actúa para desarrollar su quehacer docente de conformidad con el ideal de “hacer cosas nuevas” y se vislumbra una autoformación en la que “es la activación de sí mismo lo que lo lleva a probarse ante nuevos retos y a elaborar un proyecto” (Reyes, 1993: 7); una autoformación que tiene como rasgo distintivo la apropiación y reconstrucción de saberes, aspecto que se aborda a continuación.

Relaciones de saber en la actualización docente

La actualización propicia el desarrollo de saberes, capacidades y disposiciones. En relación con esta idea, Enríquez (2002: 31) afirma que “el problema central de la formación reside centralmente en la apropiación del saber”. Barbier (1999: 24) plantea que “en el mundo de la formación, la noción principal no es la noción de saber sino la noción de capacidad” y Ferry (1997: 102) señala que “la formación es indisolublemente personal y profesional, ya que se trata, esencialmente y antes que nada, de abordar situaciones definidas profesionalmente y asumidas personalmente” Más allá de estas diferencias, se entiende que la formación docente involucra saberes y capacidades e implica la disposición a actuar.

El saber, a pesar de que alcance o no cierto grado de formalización, está ligado al poder. En la perspectiva de Foucault (1995: 306-307), el saber se define por las posibilidades de utilización y apropiación ofrecidas por el discurso: “Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva [...] el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman. A la vez, distingue los saberes científicos, enmascarados en coherencias funcionales o sistematizaciones formales, de los “saberes sometidos”, no conceptuales, inferiores, ingenuos, escasamente elaborados, “saberes por debajo del nivel de conocimiento o de la científicidad exigidos” (Foucault, 2000: 21).

Para Foucault, el saber no es una consecuencia de las relaciones de poder, sino que es inseparable de ellas. La relación poder-saber remite a una configuración unitaria de ideas y prácticas que conforman el discurso. Para Giddens (1998: 24), en cambio, lo que los agentes saben sobre lo que hacen y sobre las razones de su hacer –su entendimiento *como* agentes– “es vehiculizado en buena parte por una conciencia práctica. Una conciencia práctica consiste en todas las cosas que los actores saben tácitamente sobre el modo de ‘ser con’ en contextos de vida social sin ser capaces de darles una expresión discursiva directa”.

Una conexión interpretativa entre los conceptos de saber de Foucault y Giddens ayuda a vislumbrar diversos tipos de saberes en la actualización: el conceptual, el empírico, el crítico, el grupal y el saber de sí. La relación de estos saberes con el ejercicio del poder y la actualización docente se desarrolla en los siguientes apartados.

Vínculos y tensiones entre los saberes conceptual y empírico

El poder y el saber se interrelacionan en los procesos de actualización docente. Para Foucault (1999: 310), el poder produce saber y, al contrario, el saber genera poder. Por eso sostiene que “el ejercicio del poder crea perpetuamente saber e, inversamente, el saber conlleva efectos específicos de poder”. En efecto, el poder y el saber se relacionan, se sobreponen, no pueden existir el uno sin el otro: imposible que el poder se ejerza sin un determinado saber o que el saber no genere poder.

Los distintos tipos de saberes son correlativos al ejercicio del poder. El conceptual comprende, sobre todo, un conjunto de categorías y conceptos que explican fenómenos y acciones; equivale al saber especializado que es “el gran instrumento de la superioridad de la administración burocrática” (Weber, 1984: 178). El saber empírico, en cambio, permite enfrentar problemas en contextos específicos.

La actualización de los docentes de educación primaria debe tener como uno de sus ejes el saber conceptual, proveniente de campos como la lingüística, la psicología educativa y la pedago-

gía. Constituye un saber en el cual se proyectan ciertos atributos ideales: el rigor, la objetividad, el análisis y la verdad (Porlán, 1998: 23). Este saber, entonces, tiene relación con circunstancias que lo vuelven posible, funciona en un marco institucional y obedece a un discurso verdadero ligado a los sistemas de poder.

El saber conceptual es un saber demostrativo. Enríquez (2002: 32) plantea que en el ámbito de la formación para que “alguien tenga verdaderos conocimientos debe tener un saber demostrativo. Esto quiere decir que sobre un problema dado sepa no sólo resolverlo sino que además pueda decirle a los demás cuáles son los principios que le permiten resolverlo de esa manera”. El saber conceptual implica que una actividad se puede explicar a otras personas a través de un conjunto de proposiciones.

En el sector educativo, la preeminencia del saber conceptual se desprende de la autoridad académica de los expertos encargados de producirlo, dejándose su apropiación o consumo a los profesores, a quienes las propuestas de formación en servicio les reconocen un saber empírico, escasamente formalizado, que deben contrastar con el saber conceptual para mejorar sus prácticas educativas.

El saber empírico es tácito. En el caso de los profesores incluye nociones sobre los contenidos de enseñanza, el desarrollo del niño, el funcionamiento de la escuela y el contexto socioeconómico. Enríquez (2002: 32) menciona entre los conocimientos necesarios de la formación “un saber hacer, un saber que no se puede demostrar, pero que resulta operativo”. Lo denomina un “saber hacer operativo”, que permite realizar una actividad, pero no explicarla, situación que se presenta con frecuencia en la actividad docente.

El saber de sí constituye un saber por el cual los sujetos “no sólo se fijan reglas de conducta, sino que buscan transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular” (Foucault, 1996a: 14). En el profesor este saber se manifiesta en la reflexión, que a su vez detona la capacidad para problematizar las prácticas educativas con el apoyo de elaboraciones teóricas.

En las sesiones de estudio de los tres grupos de profesores se aprecia una relación compleja entre los saberes conceptual y empírico. La subordinación del segundo al primero se debe a su especialización acelerada que lo limita cada vez más a ciertos grupos o personas. En realidad, “con la complejización y parcelización del saber, se van constituyendo los campos profesionales, se extiende el saber racional y se desplaza el viejo saber empírico. Se constituye, así, un *quantum* de conocimientos específicos y delimitados que monopolizan y transmiten ciertos grupos a otros (Davini y Virgin, 1998: 78).”

El desplazamiento del saber empírico de los profesores es evidente con las reformas educativas, ya que la implementación de nuevos planes y programas de estudio demanda la transformación de las prácticas educativas de conformidad con los nuevos contenidos y enfoques de estudio. Así sucede en los lineamientos del ProNAP, donde se puntualizan los saberes específicos y competencias que deben desarrollar los profesores mediante las diferentes modalidades de actualización docente.

La relación entre los saberes conceptual y empírico en la actualización de los profesores es muy variable y adquiere diversos matices. Por momentos, el primero se impone, se recorta, se fragmenta, se simplifica y se presenta como inequívoco y definitivo, todo esto dependiendo de los comentarios de los profesores en las sesiones de estudio. El saber empírico, mientras tanto, es negado o excluido, aunque en ocasiones se impone o se superpone al conceptual y permite esbozar un saber crítico. El saber de sí implica el propio reconocimiento del sujeto y el reconocimiento del otro.

La superioridad del saber conceptual en la actualización docente

La superioridad del saber conceptual sobre el empírico muestra que la actualización de los profesores no se limita a “un proceso formativo que se da mientras los profesores están en servicio y que atiende a las necesidades de mejoramiento de su práctica docente” (SEP, 1997: 10). Esta superioridad y la desvaloración del saber empírico coincide con un modelo didáctico en el cual “el único saber relevante para la enseñanza es el saber disciplinar” (Porlán y Riviero, 1998: 29-30).

La primacía y subordinación de saberes implica relaciones de poder en la actualización traducidas en una relación desigual entre coordinadores y profesores en las sesiones de estudio. Los primeros, la mayoría de las ocasiones, se asumen como los únicos facultados para transformar el saber conceptual o expertos en conocimiento válido para la acción docente. Los profesores, en cambio, al analizar su propia práctica se ven obligados a subordinar su experiencia educativa a los postulados de los expertos.

El saber especializado, en la perspectiva de Weber (1984: 783), otorga poder y es parte de un aparato racional. En las sesiones de estudio del Grupo II este saber pocas veces se presenta como un conjunto de explicaciones que los profesores deben analizar, deconstruir y contrastar con su quehacer docente. Más bien, es percibido por la coordinadora como la base para generar reglas de actuación para los profesores con el fin de que “renueven sus conocimientos”.

En las sesiones de estudio de este grupo, la posición de poder de la coordinadora frente a los profesores se manifiesta en diversos comentarios: da indicaciones, confirma lo que dicen, corrige, aclara dudas, interrumpe, plantea preguntas, ofrece explicaciones y realiza sugerencias. Por ejemplo, cuando dos profesores piden que les sugiera estrategias para promover la comprensión lectora de los alumnos, ella responde:

La estrategia es todo, el cómo, el por qué, el para qué, cómo hacerle. Hay que saber qué son estrategias, todo, todo, todo... qué son los mensajes educativos, qué son los objetivos didácticos, los terminales, todo eso tiene uno que saber porque si no, no se puede trabajar bien. Los objetivos didácticos se sacan de los avances [...] de los avances programáticos; los terminales, del plan y programas (R1°SGII: 20).

Los discursos conllevan cierto saber y poder; las relaciones de poder-saber, desde luego, no se encuentran al margen de los discursos, sino que operan a través de ellos. Los planteamientos de la coordinadora, en respuesta a las preguntas de los profesores, evidencian que nadie entra en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, cualificado para hacerlo (Foucault, 2002: 39).

El discurso de la coordinadora como conjunción de poder y saber, por ende, constituye un acontecimiento dirigido a demostrar autoridad académica, uniformar ideas entre los profesores del grupo y mantener el control de las sesiones de estudio. Con su discurso, la coordinadora refuerza su posición de autoridad y se impone a los profesores de distintas maneras. Una de ellas es aclarando dudas, como cuando le solicitan sugerencias para elaborar una unidad didáctica.

Ah, sí. Los módulos concéntricos, ahí iniciamos, los módulos concéntricos, partir de los intereses del niño, los ejes temáticos, luego siguen los módulos, están hechos de cinco círculos, acuérdense que el módulo se hace para dos o tres asignaturas, pueden ser matemáticas y español, matemáti-

cas y ciencias naturales. Módulos concéntricos de contenidos, porque ahí se va a concentrar los contenidos para un eje, de ahí, de ese módulo concéntrico de contenidos se va a elaborar la unidad didáctica, la unidad didáctica que tiene que llevar objetivos terminales, objetivos didácticos (R1ªSGI: 22).

El saber conceptual se emplea en las sesiones de actualización cuando la coordinadora hace referencia a prescripciones para realizar el trabajo docente. Vistas así las cosas, la coordinadora asume una posición “normalizadora”, puesto que se beneficia de la división del saber y de la sujeción de los profesores. Se entiende, por tanto, que no es posible que el poder de la coordinadora se ejerza sin cierto saber. Resulta imposible, al contrario, que el saber no genere poder.

Los profesores que participan en las sesiones de estudio del Grupo II, por su parte, evidencian un saber empírico que les permite “moverse” en el ambiente escolar. Sus comentarios privilegian el interés por el “saber cómo” en detrimento del “saber qué”; demuestran que les interesan, principalmente, “ideas” para desarrollar su quehacer docente, disipar dudas y afianzar certezas. Así, cuando la coordinadora les pide que realicen propuestas para mejorar la comprensión lectora, una profesora menciona:

Trabajar con los ficheros, buscar actividades para la lectura, que se pudieran adaptar a las aulas multigrado, las fichas que estuvieran relacionadas con la comprensión lectora [...] Hay fichas que sí ayudan, dicen cómo trabajar... formar equipos, leer entre compañeros, en parejas... y así (R3ªSGII: 3-4).

Los profesores defienden su saber empírico, de carácter práctico y concreto, que se corresponde con una formación atenta a sus propias experiencias y expectativas. Por eso, más que interesarse por la apropiación de visiones dominantes acerca de los contenidos de estudio, buscan sus implicaciones prácticas, esto es, reivindican su saber empírico, cuestión que se aborda con más detalle en el siguiente apartado.

La subordinación del saber conceptual al saber empírico

En las sesiones de estudio del Grupo I el saber conceptual se subordina al empírico. Este último es diverso y variable dada la diversidad de trayectorias formativas, intereses y necesidades de los profesores; alude a los temas de las guías de estudio y a las situaciones escolares cotidianas, más que a un conjunto de planteamientos formalizados y coherentes.

En la primera sesión del Grupo I, el coordinador plantea cuál es el sentido de estos talleres de actualización, realiza algunos comentarios y lee la introducción de la guía de estudio. Los profesores comentan los contenidos de la guía y los problemas escolares que llaman su atención, aunque también aprovechan para abordar una amplia variedad de situaciones relativas a su vida personal y profesional; se refieren, repetidas veces, a las fechas de pago, a la entrega de documentos para el sistema escalafonario, a los cambios internos de zona escolar y a problemas laborales que se han presentado en la escuela.

Las sesiones de estudio en este primer grupo de profesores, más que desarrollarse de conformidad con los planteamientos oficiales, tienen una peculiaridad: las participaciones de los profesores giran en torno a las dificultades que enfrentan en su quehacer docente. Por ello, la expresión oral,

contemplada como tema de actualización en la guía de estudio, se aborda desde la apropiación que han realizado de este componente del español. En la primera sesión, una vez que el coordinador lee la introducción de la guía de estudio, se suscita el siguiente intercambio verbal:

- Coordinador Ustedes saben lo importante que es un ambiente alfabetizador, porque las oportunidades de aprender a leer y a escribir son distintas de acuerdo con las diferentes posibilidades de los niños. Ya ven, unos vienen de lugares buenos, otros no tanto.
- Lucía Unos hasta ya saben leer cuando llegan.
- Coordinador También es necesario que haya continuidad en el trabajo con los grupos, que se enseñe bien y que no se vayan para atrás en el año siguiente.
- Luisa Los maestros debemos manejar todos los grupos. A veces no sabe uno ni siquiera lo que se ve en el grado siguiente, o en el de atrás.
- Lucía Sí, porque también hay maestros que no quieren dejar su grupo y se lo llevan muchos años, ya ven, no está bien, y nadie quiere primero (R1ªSGI:6-7).

Los comentarios del coordinador incluyen nociones y opiniones acerca de la lectura y la escritura así como un planteamiento conceptual que fundamenta los programas de español: la importancia de un ambiente alfabetizador en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura (SEP, 1993: 32). Los profesores, a su vez, se centran en una situación específica que les preocupa: la continuidad de los profesores en los grupos.

En otra sesión del Grupo I se aprecia un comentario de una profesora que difiere del punto de vista del coordinador en el momento que menciona los problemas de la calidad, equidad y cobertura en la educación.

- Martina Creo que el problema más importante aquí es el de la indisciplina y también el de los padres de familia.
- Coordinador Obviamente hay... diferentes... diferentes formas de actuar de los padres, pero bueno, como que nos estamos saliendo un poquito del tema. Estamos hablando de equidad educativa [...]
- Eloisa De inequidad y otros más.
- Coordinador O... ¿ustedes que piensan?
- Martina Yo creo que más problema es callar a los niños, que hacen un montón de relajo y no puede uno regañarlos porque *ahí* vienen los padres de familia, “que usted le dijo a mi niño esto”, “que usted le hizo a mi niño esto otro”, total que es mucha pérdida de tiempo y mucha desesperación no hacer su quehacer como uno quiere [...] Entonces cómo se puede pensar en la calidad cuando los padres de familia son los primeros en estar interrumpiendo (R2ªSGI: 12-13).

En este fragmento, se observa que una profesora, más que la inequidad, la falta de cobertura o la baja calidad educativa, identifica como problemas educativos la indisciplina y la injerencia de los padres de familia en las actividades escolares. Esta situación, en la óptica de Porlán y Riviero (1998:

9), remite a una concepción dominante en el sector magisterial de los problemas escolares que tiende a resaltar sus causas externas (falta de interés de los alumnos y/o de los padres, mala preparación de los niveles anteriores...), en detrimento de las internas (contenidos descontextualizados, metodologías pasivas y unidireccionales, evaluación como calificación...).

Los problemas señalados por los profesores tienen relación con su experiencia individual y forman parte de una experiencia general, compartida por sus compañeros. En otra sesión de estudio del mismo grupo de profesores, al discutir los problemas de la escuela, vuelven a hablar de la indisciplina.

Rosalba	Y falta la indisciplina, ¿cómo le hacemos con la indisciplina?
Enedina	¿Se acuerdan del reglamento que nos dio el “dire”? Hay que sacar ese reglamento, ojalá que lo halleemos, porque no le hicimos caso, y sí es necesario. Ahí venían que los retardos, que la impuntualidad, qué hacer si un niño golpeaba a otro y todo eso.
Rosalba	Viene que si un niño golpea a otro, que se anota en su hoja, y se le avisa al papá, y que a las tres veces se expulsa un día, después una semana y luego definitivamente.
Enedina	Ese reglamento hay que sacarlo y pegarlo en el salón (R3*SGI: 7).

Sin embargo, los profesores del mismo grupo también entienden su labor docente como una actividad compleja y multideterminada, por lo que acuerdan “adaptar contenidos” y “modificar los métodos de enseñanza” para mejorar la educación de los alumnos. Con esta percepción, trascienden los comentarios que atribuyen las dificultades de su quehacer docente a factores ajenos a ellos mismos, para esbozar lo que Brusilovsky (1998: 58) denomina un saber crítico en la formación, que ayuda a “establecer relaciones entre situaciones particulares y las condiciones determinantes, lo cual no es fácil porque requiere que cada situación sea analizada como parte de un proceso que está más allá de los límites de la existencia particular y del grupo cercano”.

En las situaciones presentadas, en otras palabras, se distingue la subordinación del saber conceptual al saber empírico. El principal medio que emplean los profesores para excluir o negar el primero de ellos son las constantes alusiones a su experiencia docente y al trabajo ordinario en la escuela. Al defender el saber empírico, por otra parte, se asumen como un equipo preocupado por las dificultades comunes que enfrentan en la escuela, más que por los contenidos de los materiales de estudio, y generan un saber grupal que reconoce la importancia de la interacción entre compañeros y la interdependencia con los demás.

Lo que acontece en el Grupo I se relaciona con la perspectiva práctica de la formación, que atribuye al profesor la capacidad para afrontar “situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en el aula” (Pérez Gómez, 1996: 410). Muestra, en definitiva, que la actualización docente no responde únicamente a decisiones institucionales, sino que involucra un saber tácito, desarrollado en el contexto escolar, y un saber generado en los procesos de reflexión en la acción o sobre la acción (Schön, 1998: 67).

En la dinámica de estudio del Grupo I, finalmente, se aprecian algunos rasgos que corresponden a un modelo de formación centrado en el proceso ya que “el beneficio de los conocimientos del saber hacer adquirido es una situación para aprehender con mayor seguridad otra situación” (Ferry, 1990: 76). Lo anterior es una condición para la construcción del saber de sí, aspecto que se aborda a continuación.

El saber de sí como opción de actualización

En los materiales de estudio se considera que cierto dominio conceptual de los profesores les ayuda a renovar sus formas de enseñanza. En vez de esto, en las sesiones de estudio del Grupo III los profesores desarrollan un saber de sí, que favorece el reconocimiento de las propias posibilidades personales, la interiorización de pautas para realizar un quehacer docente más autónomo y el reconocimiento de los demás.

En la perspectiva de Filloux (1996: 37), la reflexión sobre sí mismo, sobre las propias motivaciones y deseos, constituye al sujeto real. Esta reflexión personal, en las sesiones de estudio, favorece el análisis de la propia práctica a partir de la reelaboración del saber conceptual, que adquiere sentido al vincularse a contextos de acción. Tal situación se aprecia en el siguiente fragmento de la tercera sesión de este grupo, cuando se discuten los conceptos de “zona de desarrollo real” y “zona de desarrollo próximo”.

- Juventino En el texto vienen dos conceptos centrales: zona de desarrollo real y zona de desarrollo próximo. El concepto de zona de desarrollo real, digo el desarrollo real es el desarrollo que el niño, el alumno, tiene, es lo que ha conseguido, lo que hay. A diferencia de la zona de desarrollo próximo, que son las capacidades, los aprendizajes que los alumnos pueden conseguir con la ayuda del profesor, de un adulto...
- Coordinadora O de un compañero de mayor edad o más capaz.
- Mario Ajá, muchas veces hemos visto que los niños se entienden más entre ellos que al maestro [...]
- Coordinadora Un ejemplo es el de las conceptualizaciones en la escritura. No todos los niños se encuentran al mismo nivel. Unos son presilábicos, o silábicos, silábicos alfabéticos, etcétera, y ellos van progresando, van avanzando, a veces con la ayuda del maestro, de sus compañeros (R3^aSGIII: 14-15).

En este fragmento llama la atención que los conceptos no se repiten como si fueran acabados, sino que aparecen como problemáticos, lo que facilita su apropiación y reelaboración. De esta manera, se prefigura una formación en la que los profesores manifiestan un saber de sí con el cual consiguen un mayor dominio de su trabajo y “la capacidad para hacer las cosas e interrogarse sobre esa capacidad” (Enríquez, 2002: 33).

En distintos momentos de las sesiones de estudio del Grupo III, el saber conceptual, si bien constituye un punto de partida para la reflexión de los profesores, se contrasta con la experiencia docente y se reconstruye, dando como resultado nuevas formas de ver la realidad educativa. La propia coordinadora, en una sesión de estudio, enfatiza la conveniencia de cuestionar y problematizar el conocimiento, en este caso el contemplado en la antología del curso.

[...] cuestionar al autor, preguntarle cosas, estar en acuerdo, en desacuerdo, dudar de lo que dice, confirmarlo [...] cuestionar lo que dice, ‘estoy de acuerdo, estoy en desacuerdo’, en fin. Eso es lo que queremos que traten (R6^aSGIII: 20).

Los cuestionamientos de los profesores al saber conceptual abren la pauta a justificaciones y argumentaciones en torno a los contenidos. No es de extrañar, por eso mismo, que cuestionen la viabilidad de las actividades de estudio. Uno de los profesores, sobre uno de los contenidos de la antología, hace el siguiente comentario:

No está claro lo que es la trama narrativa, me parece que está muy limitado. Dice la antología que esta estrategia ayuda a los alumnos a tener, a conseguir un conocimiento coherente del texto, pero no aparece... es muy escueto. No aparecen las relaciones causa efecto, que son esenciales en la trama, lo que sucede al inicio, lo que viene después, desencadenamientos o relaciones entre sucesos... eso no lo trae, no hace referencia, me parece que está muy escueto (R5^aSGIII: 14).

En el saber de sí, la interrelación o complementariedad de saberes no está libre de tensiones y contradicciones. La coordinadora, recurrentemente, destaca la importancia del saber conceptual en el quehacer docente. Algunos profesores, en cambio, resaltan las ventajas del saber empírico.

- | | |
|--------------|--|
| Juventino | [...] Una vez alcanzada otra fase de desarrollo, otra fase de desarrollo, entonces ese desarrollo real permite vislumbrar, pensar que hay una zona de desarrollo próximo. O sea que la zona de desarrollo próximo se convierte en desarrollo real. |
| Rosa | Esa es una cosa, que, al menos, yo no la sabía [...] Sí, o sea que los maestros, aunque no sepamos que hay una zona de desarrollo próximo, o le llamamos de otra manera, pero siempre estamos al pendiente de que los alumnos avancen, que no se queden en lo que saben, que aspiren a otros aprendizajes, nuevos, así. |
| Coordinadora | Pero no deja de ser necesario conocer esos conceptos, esos aportes, porque entonces tomamos conciencia de lo que estamos haciendo. |
| Juventino | Una cosa es imaginar que uno hace algo bien y otra muy distinta es hacerlo bien, sustentar el propio quehacer. La idea de Vygotsky de zona de desarrollo próximo nos ubica en la dinámica de ofrecerle al niño rutas conceptuales, de reconocer sus conocimientos previos, de ofrecerle mensajes educativos, que es distinto a darle todo hecho, sino que serían pistas, retos para el alumno (R3 ^a SGIII: 16). |

En este fragmento se aprecia que sin descalificar la experiencia docente, la coordinadora y un profesor, a partir de un ejercicio de conceptualización y de construcción teórica, destacan la importancia de una fundamentación explícita del quehacer educativo. Para conseguirlo, subrayan algunos términos, como “sustentar”, explican otros, como “zona de desarrollo próximo” y desechan las ideas de una profesora: “aunque no sepamos [...] estamos al pendiente de que los alumnos avancen”.

Otro rasgo definitorio del saber de sí es que facilita “el descubrimiento del otro” y, en consecuencia, una relación empática entre los profesores. De modo que “un saber sobre sí mismo, sobre los propios sentimientos y emociones, un saber ser [...] tiene que ver con lo que uno es capaz de aceptar de los demás o con lo que uno no es capaz de aceptar de los demás” (Enríquez, 2002: 32).

No menos importante en estos procesos es el papel que desempeña la coordinadora, quien más que ejercer un control jerárquico o imponer puntos de vista propicia la reflexión entre los profesores, contrasta el saber conceptual con las experiencias docentes para facilitar la comprensión de los problemas educativos y asume un papel no como coordinadora sino como facilitadora de los procesos de actualización.

El saber de sí, en resumen, constituye una opción de actualización que responde a las necesidades formativas de los profesores, además de que se entrecruza y superpone con el poder sobre sí mismo, la autoformación, las “técnicas de sí” o prácticas de “descubrimiento de sí mismo”, la “revelación de sí” y el “perfeccionamiento de sí” (Foucault, 1996a: 14). Este saber, en definitiva, invita a “reinvertir en la formación todo lo que su puesta en práctica tiende a retirarle: la efervescencia de lo imaginario, la apertura a lo inesperado, la satisfacción de la aventura” (Ferry, 1990: 52), a “la formación de una vida, en el sentido experiencial” (Beillerot, 1998: 22), que permite reflexionar sobre sí mismo y enfrentar nuevos retos profesionales.

Conclusiones

En los procesos de actualización se suscitan diversas relaciones de poder en las que se combinan, se sobreponen y se contradicen el control jerárquico de los coordinadores, la resistencia de los profesores, propuestas de negociación y actuaciones de los profesores sobre ellos mismos, generando un entramado de saberes que condiciona la actualización docente.

Los coordinadores ejercen en los procesos de actualización docente un control jerárquico que se complementa con la sujeción de los profesores. A nivel discursivo, este control se manifiesta en indicaciones y asentimientos. De esta manera, la actualización se convierte en una actividad impuesta que se desarrolla de acuerdo con propuestas oficiales cerradas o acabadas.

En los procesos de actualización los coordinadores utilizan preguntas, más que para disipar dudas o conseguir respuestas, como una forma de control de las actividades de estudio. Como resultado, se dificulta la discusión de experiencias educativas y se cancela la posibilidad de una actualización compartida que combine las propuestas institucionales con las iniciativas de los profesores.

En las sesiones de estudio se presentan resistencias que tienen como principal realización discursiva los desacuerdos, los cuales revelan el rechazo de los profesores a una actualización uniforme basada en imperativos institucionales que ignora las particularidades de las escuelas, no considera la diversidad de situaciones que se enfrentan en la labor educativa ni responde a sus expectativas y problemas.

Las relaciones de poder también incluyen procesos de negociación, concretados en el plano discursivo en propuestas y acuerdos, que propician entre los coordinadores y los profesores relaciones horizontales, no jerárquicas, que dan lugar a dinámicas formativas generadoras de rupturas con las propuestas oficiales y a la negociación de una formación en servicio que concilia los objetivos institucionales y los intereses de los profesores.

La dimensión persuasiva del poder en las sesiones de estudio se manifiesta a nivel discursivo en invitaciones de los coordinadores a los profesores para que obtengan el mayor puntaje posible en sus constancias de los cursos o los talleres. Ello, no obstante, plantea el reto de conjugar la formación como proyecto personal con una formación certificada, externa, vinculada a los procesos de ascenso y promoción laboral o salarial.

Con sus autocríticas, los profesores asumen la actualización de sus conocimientos y la transformación de su quehacer docente no como requerimientos del sistema educativo, sino como necesidades propias. De este modo ejercen un poder sobre ellos mismos que rebasa las directrices

de las propuestas oficiales y se traduce en una autoformación que les permite enfrentar nuevos y cambiantes desafíos educativos.

El saber conceptual se impone en las sesiones de actualización como una estrategia de ejercicio del poder que desautoriza, invalida y excluye al saber empírico al establecer las pautas de estudio y de trabajo docente que deben desarrollar los profesores. Así pues, este saber propicia una actualización que prescribe las actividades educativas que deben realizar los profesores.

Los profesores reivindican la importancia de su saber empírico en las actividades educativas, razón por la cual solicitan orientaciones didácticas prácticas que tengan relación con las dificultades que enfrentan, más que explicaciones teóricas a las que atribuyen escasa utilidad. De esta forma, se aproximan a un saber crítico que tiene en cuenta los factores contextuales que condicionan los procesos educativos, y a un saber grupal construido a partir de la interacción con los demás.

El saber de sí en los procesos de actualización implica un mayor autoconocimiento, la reflexión sobre las actividades educativas y la búsqueda de nuevas formas de enseñanza. No menos importante en este saber es el rescate del saber empírico y su contrastación con el saber conceptual para generar posibilidades de análisis e intervención a nivel personal y grupal.

El saber de sí, en suma, posibilita una actualización de los profesores que responde a sus necesidades formativas y que trasciende las exigencias institucionales. Les permite, más aún, reconocer la multideterminación, singularidad y complejidad del quehacer docente, implicarse activamente en su actualización y potenciar todas sus posibilidades profesionales.

Referencias Bibliográficas

- Barbier, J. M. (1999), *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*, Argentina, Ediciones Novedades Educativas / Universidad Nacional de Buenos Aires (Colección Formación de formadores; 9).
- Beillerot, J. (1998), *La formación de formadores*, Argentina, Ediciones Novedades Educativas / Universidad Nacional de Buenos Aires (Colección Formación de formadores; 1).
- Blanchard Laville, C. (1996), *Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico*, Argentina, Ediciones Novedades Educativas / Universidad Nacional de Buenos Aires (Colección Formación de formadores; 5).
- Brusilovsky, S. (1998), "Políticas públicas de educación no formal para sectores populares: sus características y contexto (Estudio de un caso)", en G. C. Riquelme, *et al.*, *Políticas y sistemas de formación*, Argentina, Ediciones Novedades Educativas / Universidad Nacional de Buenos Aires, pp. 43-70 (Colección Formación de formadores; 8).
- Brusilovsky, S. y Birgin, A. (1998), "Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones", en G. C. Riquelme, *et al.*, *Políticas y sistemas de formación*, Argentina, Ediciones Novedades Educativas / Universidad Nacional de Buenos Aires, pp. 73-94 (Colección Formación de formadores; 8).
- Enríquez, E. (2002), *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*, Argentina, Ediciones Novedades Educativas / Universidad Nacional de Buenos Aires (Colección Formación de formadores; 12).
- Ferry, G. (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós.
- Ferry, G. (1997), *Pedagogía de la formación*, Argentina, Ediciones Novedades Educativas / Universidad Nacional de Buenos Aires (Colección Formación de formadores; 6).
- Filloux, J. C. (1996), *Intersubjetividad y formación*, Argentina, Ediciones Novedades Educativas / Universidad Nacional de Buenos Aires (Colección Formación de formadores; 3).
- Foucault, M. (1990), *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós.
- Foucault, M. (1992), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- Foucault, M. (1995), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996), *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*, México, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996a), *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*, México, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999), *Estrategias de poder. (Obras esenciales. Volumen II)*, Barcelona, Paidós.
- Foucault, M. (1999a), *Ética, estética y hermenéutica (Obras esenciales. Volumen III)*, Barcelona, Paidós.
- Foucault, M. (2000), *Defender la sociedad*, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002), *El orden del discurso*, Barcelona, Fábula Busquets Editores.
- Giddens, A. (1998), *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Giménez, G. (1989), *Poder, estado y discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico*, México, UNAM.
- Honoré, B. (1980), *Para una teoría de la formación*, Madrid, Narcea.
- Pérez Gómez, A. I. (1996), "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, pp. 398-429.
- Porlán, R. (1998), *Constructivismo y escuela*, Sevilla, Díada.
- Porlán, R. y Riviero, A. (1998), *El conocimiento de los profesores*, Sevilla, Díada.
- Reyes, R. (1993), "La formación inicial del profesor de educación básica", en *Cero en Conducta*, Año 8, núm. 33-34, pp. 4-14.

- Ruiz Ávila, D. (2001), *Introducción al análisis del discurso*, México, Mecanograma.
- Schön, D. A. (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.
- SEP (1993), *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Primaria*, México, Autor.
- SEP (1997), *Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización permanente de los maestros de México*, México, Autor.
- Weber, M. (1984), *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1989), *El político y el científico*, México, Premia Editora.