



# **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

## **FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

**“La formación continua en los centros de maestros: Reflexión pedagógica sobre el impacto en la constitución del perfil docente de educación básica”**

**Tesis**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

**Licenciada en Pedagogía**

PRESENTA

**Molina Ochoa Eida Susana**

**Asesora: Mtra. Lucero Argott Cisneros**

*Enero del 2007*



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## ***EL FIN DE UN SENDERO...***

*Fueron varios días, meses y años que pasaron para poder concluir éste sendero, que en ocasiones caminé a paso veloz, pero era tanta mi prisa que no sabía dónde pisaba, otras veces caminé a paso lento muy lento y pasaba el tiempo y yo seguía en el mismo lugar.*

*Ahora estoy de pie, viendo al horizonte donde tal vez el sol anuncia un atardecer o una linda mañana.*

*De este recorrido me llevo varias desesperaciones, desvelos, angustias y hasta enojos que poco a poco se fueron convirtiendo en aprendizajes, compromisos y satisfacciones al reconocer que es un buen esfuerzo el que se ha realizado.*

*Ahora comprendo que es difícil caminar sola y asumir las decisiones que una toma, más aún concluir las como resultado de esfuerzo y dedicación, sin olvidar que son varias personas que guiaron mi camino y que estuvieron a mi lado para concluirlo.*

*Como recorrido de un buen sendero me quedo con varias inquietudes que tal vez no pude explorar a fondo, por ello evidencio mi caminar para que otras personas consideren mi recorrido y explorar así otros caminos.*

*Elda Susana Molina Ochoa*

*A Mamá, Papá, hermanas, sobrinos*

*y a tí fugitivo inalcanzable.*

*Porque forman parte de mis días.*

# INDICE

PÁGINA

## INTRODUCCIÓN

### **CAPÍTULO I. PROCESO HISTÓRICO DE LA FORMACIÓN DOCENTE: POLÍTICAS EDUCATIVAS QUE DEFINEN LA ORIENTACIÓN DEL PERFIL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO**

**1.1** Formación docente como parte de políticas educativas

**1.2** Programa de Formación Docente (ProNAP) y sus modalidades de estudio  
para promover una formación continua entre los maestros de educación  
básica en servicio

**1.3** Centros de Maestros: Uno de los principales componentes del ProNAP

### **CAPÍTULO II. EL PERFIL DOCENTE A PARTIR DE LOS SERVICIOS DE FORMACIÓN CONTINUA QUE PROMUEVE EL ProNAP EN LOS CENTROS DE MAESTROS**

**2.1** Formación Continua como fundamento de las modalidades de estudio que  
promueve el ProNAP

**2.2** La Formación Continua en los Centros de Maestros: Entre el enfoque  
curricular y el proceso de formación docente

**2.3** El reflejo del perfil docente de educación básica, orientado desde el enfoque  
curricular del ProNAP

### **CAPÍTULO III. REORIENTACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA CONSTITUCIÓN DEL PERFIL DOCENTE: UN PROCESO DE FORMACIÓN**

**3.1** Enfoque curricular de la formación continua y el maestro de educación básica en servicio como formador

**3.2** La asesoría como punto de encuentro entre el enfoque curricular del ProNAP y la práctica docente

**3.3** Centros de Maestros: Espacios de formación para constituir el perfil docente

## **CONCLUSIONES**

## **BIBLIOGRAFÍA**

## **ANEXOS**

## INTRODUCCIÓN

Desde finales de los años 80's y en los 90's se ha producido un marcado énfasis en los análisis sobre educación. La preocupación ha dejado de estar centrada exclusivamente en el acceso y la extensión de los servicios, para centrarse en el desarrollo de contenidos y habilidades que deben desarrollarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre los organismos internacionales: "Existe un consenso creciente acerca de que es necesario, no sólo que todos los niños asistan a una escuela sino, además, que esa escuela incorpore efectivamente los conocimientos y competencias necesarios para desempeñarse y participar en sociedad"<sup>1</sup>

Ante este panorama internacional, aparece en primer plano el maestro de educación básica, como actor directo en los procesos enseñanza-aprendizaje, es por ello que una de las tareas fundamentales de la agenda educativa es definir el "perfil del maestro de educación básica en servicio," a fin de responder a las demandas de realidades sociales, económicas y culturales en las que el sistema debe operar.

Lo anterior tiene como consecuencia una doble operación, por un lado brindar una base común para desarrollar habilidades y conocimientos específicos, que permita a los maestros reconocerse como parte de una comunidad, a fin de garantizar su profesionalización e institucionalización. Por otro lado, el sistema debe desarrollar cierta variedad y diversificación de propuestas que le permitan asumir su perfil desde una diversidad cultural para atender intereses y demandas de los alumnos.

Por ello el presente trabajo de investigación desarrolló una reflexión pedagógica sobre los procesos de formación continua a partir de políticas educativas que justifican la puesta en práctica del proyecto político (ProNAP), a través de instituciones responsables que operan el enfoque curricular del ProNAP, donde se interrelacionan maestros en servicios y asesores que limitan su práctica a controlar y supervisar la

---

<sup>1</sup> TORAZOS, Lilia (s/a) en Revista OEI. *Evaluación y calidad*. No. 10. Ed. OEI. pág. 63

participación del maestro, lejanos de fomentar encuentros de diálogo y reflexión donde los maestros cuestionen el desarrollo de las formas de trabajo y el desarrollo de las modalidades de estudio. En suma cuenta se cuestiona la formación docente, que plantea el enfoque curricular del ProNAP, quienes definen el perfil del maestro de educación básica.

El trabajo de investigación: *La formación continua en los centros de maestros: Reflexión pedagógica sobre el impacto en la constitución del perfil docente de educación básica*, se ubica en el área socio-pedagógica, ya que analiza las prácticas pedagógicas, en las que participan los maestros de educación básica para su formación continua, enfatiza las interrelaciones sociales que se presentan entre los formadores y formados.

La problemática que se abordó en este trabajo de investigación asume como punto clave la constitución del perfil, que se percibe como eje transversal en las políticas educativas. Es por ello que se enfatiza la importancia de retomar dentro de los programas de formación, la práctica del maestro para definir su perfil y atender así exigencias de un contexto neoliberal, que concibe a la formación como la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociadas al campo profesional para afrontarse a cambios científicos, sociales, económicos y culturales del contexto.

En el periodo 1982 – 1988 en el Plan Nacional de Educación, se ubica la actualización como; “el mejorar la calidad de la educación básica elevando la escolaridad de los docentes, dándoles cursos de actualización”, en este sentido se ve la actualización docente, como el estudiar más años y así garantizar una mejor formación docente.

La educación básica estaba centralizada y el Magisterio permanecía en un control político llamado SNTE (Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación), ese control iba en crecimiento así como su peso burocrático. A pesar de éste dominio se buscó la descentralización en la educación básica, cuyas razones eran: una negociación en dos núcleos problemáticos, el financiamiento y el sindicalismo



magisterial; se propuso impulsar la educación para un desarrollo económico haciendo partícipe a municipios y estados.

El presidente en turno Miguel de la Madrid apoyó la federalización, con el fin de lograr un desarrollo social, el cual obedeció a exigencias del capital extranjero, para aprovechar la oferta de mano de obra. El impulso a la federalización se establece dentro del acuerdo SEP – SNTE, en mayo de 1992, esto con una organización administrativa, la cual se planteó reactivar la participación de estados y municipios en el sistema educativo, quedando de la siguiente forma:

- I. Federación: Establece normas, evalúa y distribuye los planes y programas de estudio así como recursos económicos.
- II. Estados: Poner en práctica los planes y programas, hacer uso del financiamiento y realizar promoción.
- III. Municipios: Promocionar planes y programas de estudio.

Con ésta nueva organización el sistema educativo hace frente a la problemática educativa en el contexto económico, presupuestal y político, manteniendo un control político, pero asignando tareas administrativas. Entre tanto las problemáticas que seguía enfrentando el sistema educativo: “Recurso presupuestal limitado, baja calidad de servicios, desigualdades regionales, inadecuación entre sistema educativo y mercado; con éste último la problemática que surgía era el desempleo o subempleo”<sup>2</sup>.

Así también con éste proyecto educativo de federalización se intenta integrar al proyecto global que busca un desarrollo más equilibrado en el país, cuyo eje del proyecto liberal es el TLC (Tratado de Libre Comercio) con EU y Canadá.

Esta federalización educativa fue impulsada en momentos de una creciente incapacidad del gobierno para sostener el gasto, para ello se decide aumentar la participación de los estados y municipios en el financiamiento del proyecto global.

---

<sup>2</sup> NORIEGA, Margarita (1993) en Revista OEI. No. XXIII. Ed. OEI. pág. 23

La tarea iba encaminada a operar dicha “organización federalizada”, que en palabras del Secretario de Educación Pública, la define como: “descentralizar, significa consolidar el modelo de organización propio del sistema federal”, el cual debía presentarse como un avance a la democratización de la vida social y política de México.<sup>3</sup>

Es así, como se ubica la “necesidad” de formar al maestro de educación básica en servicio, cuyo objetivo implícito era: “Que el maestro sea utilizado para poner en marcha planes y modelos que otros diseñan y a los cuales es ajeno”.<sup>4</sup>

La concreción de este momento político en el magisterio se manejó con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el cual planteó revalorar el aprecio y la función social del Maestro, así también se contempló la inserción del maestro a Carrera Magisterial<sup>5</sup> esta política para motivar la participación del maestro y ganar status dentro de los Centro de Maestros.

La formación docente que se extendía en esa época, se manifestó en diversos programas como: el Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM), posteriormente el Programa de Actualización del Maestros (PAM), ambos programas se impulsaron sobre una nueva estructura federalizada, los cuales se ocupan por introducir a los maestros a nuevos contenidos y estructuras.

Con la creación del Programa Nacional de Actualización para Maestros en Servicio de Educación Básica (ProNAP), se destaca una política educativa nacional que concede

---

<sup>3</sup> ORNELAS, Carlos (1995) El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. Ed. Fondo de Cultura Económica-Centro de Investigación y Docencia Económica. México, pág. 290

<sup>4</sup> CAMPA, Homero (diciembre, 1986) en Proceso. *Analistas, proponen definir el objetivo del Plan Nacional de Desarrollo (1982-1988) – errado desde su concepción*. s/n. México, DF., pág. 29.

<sup>5</sup> “Aparece ante la escasa y desarticulada oferta de actualización que se hacía a los profesores, en 1993, al acordarse los primeros lineamientos para la Carrera Magisterial, muchos de los docentes encuentran un espacio para revitalizarse en la participación de los cursos con valor en un sistema de incentivos”. MARTÍNEZ, Olive Alba. (s/a) *Construir el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de educación Básica en servicio 1995-2000*. SEP-ProNAP. México, DF. pág. 25

suma importancia al logro de la calidad, la equidad y la pertinencia educativa, conceptos que tomaban el sentido característico de un contexto Neoliberal.

Esta doctrina económica, busca rescatar una formación integral del ser humano, para responder a la cooperación internacional y aceptar que su profesión ésta dentro de la lógica del mercado, donde el trabajo es un bien que se compra al menor precio y que dentro de su formación como docente prevalece el impacto del desarrollo científico y tecnológico. Así, dentro del Programa de Formación se retoma como marco pedagógico el constructivismo, reemplazando a la educación tradicionalista. Es aquí donde el docente busca encauzar sus prácticas, aceptando el enfoque sin discutir, ni ocasionar algún conflicto, sino asumirlo como algo hegemónico.

El modelo de formación continua busca una base, el desarrollo de competencias básicas para favorecer el aprendizaje permanente y autónomo, es decir apoyarse en la formación inicial de los maestros. Ambos complementos (formación inicial y continua) aparecen para hablar de la profesionalización docente, y de la institucionalización, a través de los Centros de Maestros.

El ProNAP, como proyecto político plantea las exigencias y las directrices de la formación docente. Para su implementación se retoman deficiencias e irregularidades de anteriores programas de formación, por ello se considera una diversidad de materiales y modalidades de estudio, así como un espacio para ofrecer servicios de formación: centros de maestros.

Los maestros en servicio asisten a los centros de maestros, para participar en cursos o talleres, proporcionan recursos tanto humanos como materiales para mantener una formación continua, adquirir y desarrollar habilidades y conocimientos para atender así exigencias del contexto neoliberal.

Los centros de maestros como instituciones responsables del funcionamiento del programa de formación continua, consideran la función de los “asesores” para

supervisar el desarrollo de las modalidades de estudio, sin embargo existen limitaciones en el servicio que brindan a los maestros, así como los recursos metodológicos con los que cuenta para desempeñar su función, ya que las tareas de este personal se limitan a cuestiones administrativas, más que académicas.

Actualización, Formación, Superación profesional y Capacitación, conceptos, que se debaten y complementan, según la connotación que adquieran dentro del discurso de políticas educativas.

Cabe destacar que dentro del modelo de formación se definen dos etapas, la formación inicial, que se ubica como la transición en la escuela normal, en este proceso se insertan saberes propios del ser docente; se construye una expectativa y perspectiva del ejercicio profesional; en suma, se habla de una formación para la docencia, cuya labor de la institución formadora (escuelas normales) es lograr el tipo de formación que se plantea en los planes de estudio de educación básica (medio para organizar actividades académicas, dándole contenido a la formación) donde participan alumnos y maestros, incorporando conceptos dominantes que hacen de la formación docente “un proceso de formalización de contenidos”<sup>6</sup> para convertir al maestro en un receptor de contenidos y habilidades.

La segunda etapa es la llamada formación continua, la cual permite la inserción y desarrollo del docente en el magisterio que tiende a un conocimiento especializado sobre el ejercicio profesional, a la concreción del proyecto del docente, y a su relación con lo social. Estamos hablando de una formación para el maestro, que establece una clara definición del perfil docente que el Estado pretende alcanzar.

Retomamos las ideas de Gilles Ferry (1990, 89) quien define a la formación como “trabajar sobre si mismo”, en términos ideales la formación se volvería un proceso

---

<sup>6</sup> PINEDA, Pineda Ignacio (1995) en Reportes de Investigación Educativa. *Formación y Actualización de Maestros*. No. 10, Ed. SEP-CONACYT, México, DF., pág. 76

continuo si el maestro se definiera y se ubicara como parte del magisterio, donde retomara sus objetivos, los cuales orientan su formación. Y no caer en una “formación continua” por aumento de escalafón reflejado en su salario, o por simple especialización del maestro.

Sin embargo, la posible articulación entre la formación inicial y la formación continua en la práctica docente se limita al cumplimiento de planes y programas de estudio, ocasionando una incomprensión de conceptos, en este sentido el maestro únicamente cumple por obligación.

Si bien, al ProNAP le preocupa no caer en una agencia de nivelación o en acreditar varios cursos y así obtener puntos en la Carrera Magisterial; sino considerar a la práctica docente, así como ofertar recursos diversos, flexibles y pertinentes para atender “carencias” que se perciben, según el programa, en el perfil del maestro de educación básica en servicio.

Por ello, el concepto de formación que plantea el enfoque curricular del ProNAP, se diferencia y a la vez complementa de los conceptos que plantea el modelo de formación continua, como: Nivelación: Formación que tiene como objetivo fundamental que los maestros que cursaron sus estudios profesionales antes de la entrada en vigor del plan de 1984 puedan obtener su licenciatura en educación básica. Actualización: Formación de los profesores para enfrentar los cambios curriculares y ponerse al día respecto a los avances de las ciencias de la educación. Capacitación: 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 alcanzan mayores niveles profesionales.

Con el fin de aclarar, que la formación que imparte el ProNAP no tiene como objetivo el otorgar puntos a la Carrera Magisterial, a pesar de que algunas modalidades sí los

otorgan, (como es el caso de los Cursos Nacionales) y que la mayoría de los docentes toman esto como incentivo para participar en la modalidades del ProNAP.

Los propósitos que se definen en el programa giran en torno a: Dominio de contenidos y traducir esos conocimientos en el diseño de actividades de enseñanza y en el desarrollo de habilidades.

La formación continua como fundamento de las modalidades de estudio que ofrece el ProNAP, plantea un panorama con cierta diversidad de contenidos, la utilización de recursos y un espacio que ofrece un servicio de asesoría, sin embargo en este panorama es donde el maestro tiene menos que decidir, solo operar, para seguir las directrices que plantea el modelo, a través del enfoque curricular del ProNAP.

La definición del perfil docente no solo se remite al dominio de contenido y al desarrollo de ciertas habilidades, también considera el control y la supervisión a través de un asesor, en favorecer determinadas formas de trabajo entre los maestros, para desarrollo de modalidades de estudio. Por ello el perfil docente se define a partir de un marco teórico-disciplinario, un marco pedagógico y un marco legal.

La formación docente que el ProNAP pretende alcanzar va encaminada a fortalecer condiciones institucionales para la actualización, capacitación y formación; renovando el apoyo que brinda el “personal de apoyo equipo técnico pedagógico”<sup>7</sup> y así ofrecer una asesoría y acompañamiento académico constante a los maestros en los “centro de maestros”<sup>8</sup> y con ello un aprendizaje cotidiano de los maestros, cuyo objetivo va

---

<sup>7</sup> “Personal que brindan todo tipo de asesoría técnica-pedagógica a los maestros frente a grupo y directivos; diseñan propuestas y materiales educativos; operan programas institucionales tanto nacionales como estatales relacionados directamente con el trabajo educativo” SEP-SEB-DGFC (2005) *Reglas de operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*. Ed. SEP-SEB-DGFC, México, DF., pág. 5

<sup>8</sup> “Espacio físico donde se ofrecen servicios, recursos e instalaciones de apoyo al desarrollo de las escuelas y los colectivos docentes de la educación básica promoviendo y asesorando actividades formativas y de desarrollo profesional” Ibid, pág. 5

encaminado hacia una “enseñanza colegiada, que promueva el desarrollo profesional de modo colectivo”<sup>9</sup>.

Por consiguiente vemos, que el desarrollo profesional de los maestros se refleja en la adquisición de una competencia nueva, la cual capacita para procesar la información, corregir errores y resolver problemas, no meramente de modo acumulativo o reproductivo.

A partir de lo anterior, se expresa que la formación no considera las causas de las problemáticas que aquejan la labor docente ya que solo actúa sobre carencias, es decir en función de las exigencias que impone el modelo de formación continua, donde la práctica docente se encuentra definida por la competitividad y especialización. Esto determina el progreso de la actualización la cual considera aspectos, como el innovar o garantizar la obtención de productos para adquirir la habilidad y adaptarse a un panorama de formación docente definido.

El enfoque curricular que promueve el ProNAP, se debate con la idea de formación docente, la cual toma sentido dentro del Modelo de formación continua para la profesionalización e institucionalización de los maestros de educación básica. Dentro de esta política también toma importancia, el papel que realizan los asesores, ya que son los especialistas que garantizan el cumplimiento de los propósitos educativos, de los principios generales y bases legales que orientan y norman el sistema educativo.

El modelo de formación continua plantea la “profesionalización” de este personal para asumir a los centros de maestros como instituciones de formación docente, sin embargo se cuestiona la preparación académica de estos actores y el papel que hasta hoy han jugado los centros de maestros.

---

<sup>9</sup> BOLÍVAR, Botía Antonio. (2001) “Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento”. En SEGOVIA, Domingo Jesús. Asesoramiento al centro educativo. Ed. OCTAEDRO-EUB. Barcelona, España. pág. 35.

Los maestros que brindan el servicio de asesoría son maestros de las filas del magisterio, que en su nueva función retoman su experiencia y conocimiento, para dar a conocer en cuanto a su formación docente (inicial y continua) los elementos con los que cuentan para diseñar propuestas de apoyo y asesoría en la mejora del trabajo de los maestros en servicio.

La experiencia y el conocimiento de este personal se enfoca en el dominio de ciertas asignaturas (como Español, Matemáticas, Historia, Geografía, entre otras) los cuales dificulta favorecer relaciones interdisciplinarias para orientar la formación de los maestros, a fin de establecer distintas posibilidades de asesoramiento para articular demandas y necesidades. Si se considera que desde la formación inicial toma más peso la disciplina que la formación, y ya insertos en el magisterio cae más fuerte la especialización en determinados conocimientos que la reflexión sobre la práctica, como parte de la formación continua.

El programa de formación docente, responde a planteamientos sutiles de gestión empresarial, donde pretende lograr el compromiso de los trabajadores con las metas de la organización mediante una descentralización de la gestión. En el ámbito educativo se observa una recesión del Estado, es por ello que se recurre a la capacidad de cada uno de los sistemas estatales, para organizar a los individuos en un clima de entrega, confianza y compromiso, y así conseguir el máximo de sus capacidades con una mínima de supervisión. Con base en lo anterior se asume que ésta visión tiene su origen en una organización descentralizada y flexible del trabajo, la cual proviene de ámbitos no educativos.

La formación continua, se presenta como una respuesta ante una realidad inestable, cambiante, con presiones del medio, donde los maestros deben prepararse para afrontar nuevos retos y continuas demandas.

Lo anterior es lo que se define en el enfoque curricular del ProNAP, pero existen “obstáculos” o mejor aún necesidades reales que “obstaculizan” la labor docente y que



no son atendidas en las modalidades de estudio que ofrece el ProNAP, éstas son: rutinización de la práctica docente, descoordinación de los profesionales, burocratización de los cambios, supervisión temerosa, dirección gerencialista, oferta de cursos y talleres, desmotivación del profesorado, entre otras. Sin embargo, se exige la participación de maestros comprometidos, participativos, que persigan objetivos comunes, que respondan las demandas del contexto, es por ello que se exige la formación continua, cuyo único fin es lograr una “educación de calidad”.

Dentro de la práctica docente, se percibe un sin fin de cuestiones que expresan cómo el maestro se desenvuelve en una realidad representada entre actores que participan en un proceso de formación ya delineado que asegura la puesta en marcha de diversas acciones que aseguran el desarrollo del enfoque curricular.

Ahora bien conocer el “*lado oscuro*” de la formación docente, nos remite a las necesidades que vive el maestro, las cuales nos son planteadas ni en Políticas Educativas, y por consecuencia tampoco en el enfoque curricular del ProNAP.

Entre tantas, se considera el sueldo escaso y lo que significa esto un bajo reconocimiento social; así también condiciones laborales poco estimulantes, desde la misma infraestructura, como son: instalaciones y muebles deteriorados, carencia de apoyos didácticos; hasta el aspecto organizativo, el cual percibe presión de muchas obligaciones administrativas y a veces una gran soledad.

Aunado a lo anterior el maestro en su práctica diaria en el aula, se enfrenta a diversas dificultades con sus alumnos, tales como la dificultad que tienen por aprender, ya que en ocasiones muestran rebeldía o altanería y ante estas circunstancias el maestro desconoce cómo manejarlas de tal manera que no afecten el cumplimiento con los planes y programas de educación básica, además ante estas situaciones los padres manifiestan ignorancia e indiferencia, dejando toda responsabilidad al maestro.

Ante este tipo de cuestiones los maestros se acercan a los centros de maestros, para buscar alguna solución o para obtener algún recurso material, y atender así lo que ocurre en el aula. Sin embargo estas cuestiones permanecen alejadas del modelo de formación continua, que enfatiza carencias del perfil docente, pero que no concibe las causas de tantas problemáticas que se presentan.

Los centros de maestros, son cuestionados por los docentes, en cuanto a sus supuestos y estrategias. Es por ello que la utilización de estos espacios es mínima, algunas de las razones es la falta de tiempo, las capacidades de sus coordinadores y asesores dejan mucho que desear; el desarrollo de diferentes modalidades se lleva a cabo por directivos o por los mismos maestros, los cuales no tiene ninguna formación para trabajar con sus colegas.

Como ya se mencionó el ProNAP brinda al maestro la posibilidad de formarse por medio de cursos y talleres, es importante indagar la razón por la cual el maestro elige determinado tipo de modalidad, en ocasiones prefiere un curso que implique tecnología aplicada a la enseñanza de la Física, por dar un ejemplo, en lugar de otro que conlleve a revisar los conceptos fundamentales de esa materia y desarrollar nuevos enfoques epistemológicos, o más aún, prefieren cursos sencillos con la única finalidad de obtener más “puntos”, o elegir el horario más cómodo, etc. Aquí se evidencia otra cara de la actualización pero desde sus mismos actores a los cuales va dirigida.

El contrarrestar esta problemática nos lleva a formar una diferente conceptualización de las modalidades, donde los maestros elijan cursos y talleres no en función de puntajes o de razones de comodidad, sino ir más allá de atender las necesidades que se presentan en las prácticas ya que en ocasiones el mismo maestro no reconoce los obstáculos y las deficiencias que le afectan.

Aunado a lo anterior los maestros, al adoptar en sus prácticas las directrices del Modelo de formación continua debe enfrentarse a fósiles de las políticas anteriores que emiten disposiciones contradictorias y obstaculizan la transformación de la práctica. Algunas de

estas disposiciones y tal vez la más conocida “son las pruebas de estandarización, los libros de texto obligatoria, lecturas básicas, las guías de estudio prescritas y las formas de evaluación utilizadas por los maestros de la “vieja guardia” obligan a continuar con las formas tradicionales de enseñanza que se enfocan a la comprensión superficial y el aprendizaje de la repetición mecánica, en lugar de centrar interés en el desarrollo de habilidades y en una comprensión más elevada de contenido”<sup>10</sup>.

Se argumenta así el motivo por el cual a los maestros se les dificulta participar en colaborativo para cursar alguna modalidad de actualización, que sean participativos y propositivos, ya que están acostumbrados, según su formación regida por determinadas Políticas Educativas, a seguir el desarrollo de un documento prescrito sin modificar nada, donde venga detallada cada instrucción, es decir, solo ejecutan y en el peor de los casos sin comprender.

Lo anterior desarrolla un sentido de frustración profesional, que lleva al maestro a refugiarse en rutinas conocidas y seguras y a comportarse en un profesional devaluado, no reconocido socialmente, no actualizado, aprisionado en una normatividad burocrática y sin horizontes profesionales estimulantes. Dando como resultado un cuadrado espacio del aprendizaje tanto del él como de sus alumnos no permitiendo abrirse a otros campos del conocimiento, enalteciendo el cumplimiento de lo prescrito y a buscar la seguridad en la ejecución de recetas, sin llegar a una comprensión e interpretación de las mismas.

Son algunas de las necesidades que afectan la actualización docente y como consecuencia de ello, se evidencia en el perfil del maestro, desde un escaso vocabulario y una comprensión de textos deficientes, hasta una autoestima deplorable, sería aventurado el afirmar que el maestro muestra indiferencia y resistencia para visualizar una formación, ya que debido al contexto de un México empobrecido, donde la sobrevivencia ha llegado a ser la preocupación fundamental de la mayoría de los

---

<sup>10</sup> LATAPÍ, Sarre Pablo. (2001) Cuadernos de Discusión. No. 6 *¿Cómo aprenden los maestros?* SEP. México, DF., pág. 22

habitantes, país de intenso trabajo y escasos salarios, de mermadas oportunidades y sombríos presagios, la profesión del maestro tiene muchos rasgos oscuros.

La reflexión pedagógica de la formación continua en la que participan los maestros en servicio tiene diversas connotaciones, desde considerar la formación inicial que ofrecen las Escuelas Normales, los motivos que orillan a los estudiantes a dedicarse al magisterio; el contexto y el enfoque pedagógico que define las políticas educativas, dentro de las cuales se introducen conceptos con significados precisos; la condición de ser maestro dentro de este marco social, político, económico y cultural. El papel que deben asumir los centros de maestros actualmente y dentro de ello, cómo rescatar la experiencia del docente para apoyar su formación continua, todo según las prescripciones del enfoque curricular del ProNAP.

La formación docente es un espacio donde al pedagogo (a) le falta conocer con mayor profundidad y en muchos de los casos aunque se encuentra laborando en él, no tiene oportunidad de cuestionar la condición del maestro, ya sea porque le faltan elementos teóricos-formativos para abordarla o porque las tareas son tantas que no tienen tiempo de reflexionar sobre la práctica. Llevar a la mesa de discusión, la problemática permite conocer, analizar e interpretar el perfil del maestro para reorientar propuestas que permitan un mejor acercamiento a la realidad, tal vez tan conocida y socorrida pero tan ajena a la reflexión pedagógica.

La reflexión pedagógica en este trabajo de investigación, se abordó desde el análisis de la práctica docente, hasta la revisión y análisis del enfoque curricular del ProNAP que definen el perfil docente y limitan la práctica docente, para comprender el proceso de formación docente ajeno a las directrices que plantea el enfoque curricular.

En este sentido la tesis del trabajo de investigación plantea que al maestro se le exige participar en un proceso de formación continua, para desarrollar habilidades y dominar contenidos que respondan al perfil que define el modelo de formación continua, donde los centros de maestros funcionan como agencias que ofertan modalidades de estudio,

proporcionan recursos materiales y ofrece un servicio de asesoría, fomentando así una habilitación docente, donde el perfil se asume como un experto subordinado.

La problemática se abordó desde el paradigma crítico, para ello se retomaron teóricos que orientaron y sustentaron el desarrollo de cada crítica y reflexión en torno a la formación docente, la aportación de cada teórico permitió comprender la problemática para analizar cada parte de la misma, a fin de proponer una reflexión pedagógica.

Se retomó a *Giroux Henry*, como parte de un fundamento sociológico; considerado como sustento de la Pedagogía Radical, su teoría parte de la tesis reproductora, para criticar el papel que desempeñan las instituciones en la sociedad (en especial norteamericanas). Dentro de esta Pedagogía se consideran a las instituciones como sitios reproductores sin desarrollar aún una teoría de la educación que posibilite una lucha contrahegemónica y de batalla ideológica. Ante esto vemos que los educadores radicales permanecen sin un poder, en un sentido político.

La Pedagogía Radical o Crítica, apoyó para reorientar el funcionamiento de los centros de maestros como sitios de posibilidad, así como el lugar donde los maestros reflexionen y dialoguen, desde una posición de formación, más que de subordinación ideológica y política. Para ello se consideraron, espacios, tensiones y posibilidades de lucha dentro de las actividades cotidianas de los centros de maestros. La necesidad de generar un conjunto de categorías que no solo aporte nuevas maneras de cuestionamiento crítico, más aún que señale alternativas y formas de práctica para que pueda realizarse una reflexión pedagógica en torno a la constitución del perfil docente.

La Pedagogía Radical, redefine el concepto de poder (con respecto a la experiencia cotidiana y la conformación de la Pedagogía en espacios de diálogo). Esto se entiende como un conjunto concreto de prácticas que producen formas sociales, a partir de las cuales se construyen diversas experiencias y modos de subjetividades.

Así también se retomó el concepto de discurso, como un medio y al mismo tiempo producto del poder. Dentro de los centros de maestros el discurso legitima tiempo, espacio y narrativa, y da interpretaciones particulares de la ideología, las conductas y las representaciones de la vida cotidiana. Se expresa con un currículum formal (formas de conocimiento) y un currículum oculto (reestructuración de relaciones sociales en el salón de clases).

A partir de lo anterior se hace hincapié en la relación poder y discurso, como aportación a una fundamentación teórica, para cuestionar sobre cómo se inscribe la ideología en esas formas del discurso educativo, mediante las cuales las experiencias y las prácticas escolares se ordenan y se constituyen. De igual manera se retoma el lenguaje, la ideología, la historia y la experiencia, para producir definir y restringir formas particulares de la práctica maestro – alumno.

En concreto, Giroux considera una dialéctica del lenguaje<sup>11</sup> de la crítica y de la posibilidad, un enfoque que encuentra su expresión en un discurso que integra el análisis crítico con la transformación social. Es por ello que el enfoque teórico necesitó partir de los centros de maestros, como lugares de conflicto que participan en la producción de experiencias vividas, esto para considerar a la Pedagogía Radical como una manifestación de la Política Cultural<sup>12</sup> que puede formular teoría crítica de la estructura y la acción, una teoría que engendre un lenguaje educativo capaz de plantear nuevos interrogantes, crear nuevos compromisos y permitir que los maestros trabajen y organicen el establecimiento de centros de maestros como esferas democráticas contrapúblicas.

Sobre la misma línea de la Pedagogía Radical, se retoma ahora al Pedagogo Brasileño, *Paulo Freire* cuya propuesta es la educación liberadora. Considera que educar es crear

---

<sup>11</sup> “El empleo del lenguaje es un acto eminentemente social y político relacionado con las maneras como los individuos definen el significado y establecen sus relaciones con el mundo por medio de un dialogo continuo con lo demás”. GÓMEZ, Villanueva José y HERNÁNDEZ, Guerrero Alfonso (Compiladores) (s/a) El debate social en torno a la educación. Serie Antologías ENEP-Acatlán. México, pág. 416.

<sup>12</sup> “Que dedique atención a los relatos, sueños y a las experiencias que los estudiantes llevan a la escuela”. Íbid, pág. 422.

la capacidad de una actitud crítica permanente, actitud que permita al hombre captar la situación de opresión como limitante y transformable, es decir crear una situación pedagógica en la que el hombre se descubra a sí mismo y aprenda a tomar conciencia del mundo que lo rodea, a reflexionar sobre él, para descubrir las posibilidades de reestructurarlo y actuar sobre él para modificarlo. Toma de conciencia, reflexión y acción se convierten así en los elementos básicos inseparables del proceso educativo.

Freire apoya para realizar una reflexión profunda y una acción consecuente, es por ello que alfabetizar, es ante todo concienciar, enseñar a los analfabetos a reflexionar y expresar sus vivencias y su situación; es hacer actores de su propia historia. La alfabetización liberadora enseña a pronunciar el mundo y a transformarlo. Alfabetización (aprendizaje del código lingüístico) y concienciar (desciframiento de la realidad vivida), son dos polos inseparables que constituyen la esencia del método Freire.

Se retomó la importancia al diálogo, el cual lo considera, como un encuentro de sujetos interlocutores que juntos, buscan la significación de significados, en éste sentido se busca el acto de comprender la significación del mensaje lingüístico. El comprender, se explica como una admiración participativa hacia el mismo objeto, el cual debe expresarse por medio de signos lingüísticos pertenecientes al universo común de ambos, así también esa comprensión común debe abarcar tanto el contexto como el proceso, en que se genera la convicción que expresan los signos lingüísticos. Para compartir la convicción del otro, es necesario captar los condicionamientos socio-culturales del educando. En suma cuenta, para Freire el diálogo es una condición fundamental para la verdadera humanización de los hombres.

Freire propone una Pedagogía de concientización, por ello utiliza el método crítico y dialógico, para modificar el contenido programático de la educación y por último sirve técnicas nuevas, tanto para reducir y codificar el nuevo contenido programático, como para decodificarlo.

Como elemento indispensable, para plantear una reorientación pedagógica en la constitución del perfil docente, se consideró el concepto de diálogo para enfatizar la concientización, como acto de conocimiento (desvelamiento de la realidad); dialectización conciencia - mundo (transformación de la realidad) y organización de la práctica de la transformación.

La Pedagogía de Freire se basa en una visión de lenguaje y de la cultura que une el diálogo y el significado a un proyecto social. Por ello, se consideró indispensable investigar cómo las experiencias desde la práctica docente, son producidas, puestas a prueba y legitimadas desde los centros de maestros.

*Carlos Marx* considerado como uno de los pensadores cumbres del siglo XIX y uno de los más influyentes en el pensamiento social contemporáneo. La teoría Marxista de la educación habla de la Pedagogía Socialista. Se retoman dos puntos esenciales para el análisis; la combinación de educación y trabajo productivo y la defensa del hombre como objetivo central de la educación.

El marxismo manifiesta una crítica al capitalismo y al sistema de relaciones sociales, como su defensa el comunismo aborda el papel de la educación desde un planteamiento emancipador que tiende a la formación de una sociedad nueva para un nuevo hombre.

Para ello la educación socialista preconizada por el Marxismo, exige la participación de la sociedad en el proceso de producción considerando a la producción, como la unidad de la actividad material e intelectual de ésta manera se busca que el trabajo debe ser reglamentado cuidadosamente, para no caer en una explotación capitalista. Marx intenta relacionar trabajo productivo a la enseñanza, cuya intención se dirige exclusivamente hacia el trabajo útil.

Para mantener sobre una misma dirección el trabajo material e intelectual critica la división de trabajo, acusándola como causa de la enajenación del hombre por el



trabajo, es decir, de la esclavización del hombre al trabajo convirtiendo al hombre en unilateral, donde solo servirá mientras se le mantiene cerrado en una parcela.

Combatir con esa unilateralidad se reintegraría el binomio hombre – trabajo y así conducirse a una polivalencia, ésta como fin de la educación que plantea Marx; donde se busque una “movilidad” absoluta del trabajador, en la industria y en la sociedad. La formación polivalente debe garantizar múltiples posibilidades de actividad, al tiempo que la instrucción considera la formación más completa posible, suministrando una sólida dimensión humana y múltiples posibilidades de actividad.

En este sentido el trabajo práctico – productivo debe ser el medio por el que se lleva acabo la educación y la instrucción del hombre socialista del futuro, pues según Marx, sólo el trabajo social puede volver a humanizar al “hombre deshumanizando” a lo largo del proceso histórico.

El principio filosófico que sustenta la educación que propone Marx, es la emancipación, la cual abarca dos dimensiones; 1) Relaciones sociales (se basan en la supresión de explotación, abolición de las clases sociales y dominación de clases poseedoras), 2) Desarrollo personal; en éste punto la educación debe cumplir un papel fundamental, donde la Pedagogía Social debe hacer posible el surgimiento del hombre plenamente desarrollado. Esto permite una modificación del entorno; es por ello que la Pedagogía Social debe estar al servicio de la clase obrera, dándole instrumentos necesarios para sobreponer su condición de dominada.

Esta es la esperanza de Marx, que se manifiesta en la Pedagogía Social, una combinación de trabajo productivo, la formación mental, los ejercicios físicos y la enseñanza politécnica, esto pone a la clase por encima de la burguesía. Las aportaciones teóricas de Marx, apoyan para comprender las relaciones laborales del los maestros enfatizando que el nivel pedagógico es el núcleo del trabajo de investigación.

Como autor crítico contemporáneo se retomó a *José Ángel López Herrerías*, él nos plantea que una ayuda pedagógica no es una intervención, sino una ayuda participante, considerando a la educación como una propuesta para la potenciación de la autonomía y emancipación personal. Nuevamente se retoma la comunicación, en este sentido los signos que gramaticalizan la realidad para rescatar la experiencia del sujeto, como una vivencia socio-cultural.

Por ello la Pedagogía que él propone, rescata un entronque cultural que pretende emancipar y liberar en una autonomía de atribución y significación y no sólo prevenir o recuperar lo que queda admitido inicialmente como competencia o paradigma más que revisable.

El retomar a *Th. W. Adorno*, como filósofo, para recuperar su teoría crítica, la cual manifiesta una desconfianza en el sistema cerrado, para rescatar la formación docente desde un sistema flexible y abierto. El verdadero conocimiento es, para Adorno, el que da cumplida cuenta de la realidad entendida como dialéctica: descripción de la realidad.

Retomar la visión que tiene de crítica, la cual incumbe a la teoría consecuente, al pensamiento ulterior y no a la confrontación con enunciados protocolares. De ahí que tampoco en la sociedad sean los hechos, lo último aquello en lo que el consentimiento encuentra sus puntos de incidencia, ya que ellos mismos vienen mediados por la sociedad. Este fundamento apoya la visión que se tendrá de formación docente, la cual no se encasilla en los hechos, sino recupera un análisis de la realidad.

Así también de *J. Habermas*, se recupera su teoría desde una visión dialéctica de la sociedad, donde comienza a obtener sus categorías desde la propia conciencia situacional de los individuos que actúan en el espíritu objetivo de un mundo social de la vida se articula el sentido al que la interpretación sociológica viene referida de manera identificadora y crítica a un tiempo. Su teoría aspira a la comprensión objetiva de la realidad, así mismo da cuenta a ese momento de cosificación que de manera exclusiva se beneficia de la atención de los métodos objetivadores.

Su punto de vista dialéctico une el método de comprender con los procedimientos objetivantes de la ciencia analítico – causal y en una crítica sobrepujante por ambas partes, hace que cada uno en sus derechos supera la separación de teoría e historia. También rescata el marco metodológico, que fija el sentido en la validez de enunciados críticos que se mide en el concepto de la autorreflexión, ésta desata al sujeto de la dependencia de enunciados que permanecen en hipótesis.

De la teoría de *K.O Apel* se retoma la descripción y explicación objetiva de sucesos espacio – temporales, presupone la comprensión e interpretación de una comunidad comunicativa, por que un hombre solo no puede seguir una regla y por ello, tampoco puede haber ciencia. De ahí se sigue que la comprensión e interpretación como medio de la comunicación, realiza una función complementaria a la descripción y explicación. Con éste autor se rescatan las relaciones comunicativas que se establecen entre los maestros, participando en sus modalidades de estudio para favorecer encuentros de diálogo.

Con Marcela Gómez Sollano se trabajó el concepto de formación, se partió de la siguiente postura: “La formación entendida como configuración para debatir así sobre las vertientes que de manera implícita o explícita la asumen en términos de modelo a seguir.”<sup>13</sup> La idea de configuración de la autora alude a la exigencia histórico-epistemológica de la articulación, cuya construcción implica desedimentar lo constituido para reconocer lo posible en lo dado. De tal manera se asume a la formación como configuración articulada que supone colocar a los maestros en el proceso de formación y como productor de espacios-tiempos.

Como parte de las nuevas tendencias del paradigma de la pedagogía crítica se considera a Manuel Castells que analiza las consecuencias de la sociedad de la

---

<sup>13</sup> GÓMEZ, Sollano Marcela. (2002) “Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas”, en VALENCIA, Guadalupe, DE LA GARZA, Enrique y ZEMELMAN, Hugo (coordinadores) Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate. Ed. Plaza y Valdéz – Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en ciencias y humanidades. México, pág. 82

información y la importancia de los procesos de transmisión del conocimiento. Aporta nuevas formas de entender las relaciones humanas.

Para analizar la actual dinámica de la enseñanza se retoma a *Ramón Flecha*, que parte de un análisis de la dualización social y la cultura de la desigualdad generadas en la actual sociedad de la información, así como de las corrientes intelectuales que legitiman y contribuyen a producir esa dinámica. Así también examina cómo la educación y las reformas reproducen y legitiman las desigualdades sociales en nombre de la adaptación a la diversidad y propone una nueva línea teórica basada en el enfoque comunicativo que supera tanto las diferentes corrientes tradicionales como la concepción postmoderna de la sociedad y la educación.

Con *Donaldo Macedo* se argumenta cómo la selección de los contenidos del aprendizaje no es un acto neutro, sino que corresponde a una determinada ideología y a una concepción particular de cultura. Muestra cómo el sistema educativo reproduce la cultura dominante a través de una pedagogía engañosa que somete y adapta a la persona.

Finalmente se considera a *Paul Willis*, quien hace una crítica a las posiciones teóricas propias de las corrientes postmodernas y su contribución a la paralización de la acción y a la desaparición de la agencia. Argumenta cómo la formación de la cultura de los grupos subordinados ha variado y cómo los marcos de referencia están siendo desplazados –trabajo, comunidad, etc.- por nuevos marcos –ocio, consumo, mercancía, etc-

La realización de este trabajo de investigación, ha contribuido para la construcción de una concepción de Pedagogía, que la defino como: El cúmulo de conocimientos y habilidades que permiten una comprensión del contexto, abordando aspectos tanto políticos, económicos, sociales, culturales, ideológicos, biológicos y psicológicos; ello para detectar problemáticas que afectan el ámbito educativo y a partir de ello

diagnosticar, analizar, comprender e interpretar, a fin de reorientar proyectos o proponer posibles mejoras.

La pedagogía permite analizar y criticar la realidad educativa, a través de una reflexión pedagógica donde se cuestione lo siguiente: ¿Quién enseña-aprende? ¿Cómo se enseña-aprende?, ¿Qué se enseña – aprende? y ¿Para qué se enseña-aprende?

Estas cuestiones pedagógicas apoyan para conocer a los actores de un determinado contexto, así como los marcos referenciales que definen su práctica, a fin de comprender sus necesidades y favorecer la intervención que permite realizar una deconstrucción y construcción de la realidad, manteniendo una relación con el sujeto y el discurso. En suma cuenta esta reflexión pedagógica contribuye a mi desarrollo personal y profesional, para comprender e interpretar la realidad educativa.

Plantear la problemática o en otros términos ajustar la realidad, implicó la determinación de objetivos que expresan los límites y los alcances del trabajo de investigación de manera general, así como de cada capítulo. Con respecto al objetivo general: Analizar la formación docente desde la política educativa que la justifica, para identificar la relaciones entre los sujetos desde los espacios donde se desarrollan procesos de formación continua, a fin de comprender la práctica docente en cuanto al servicio de asesoría y el trabajo colaborativo. Así también, analizar las modalidades de estudio, en cuanto al contenido que aborda y las formas de trabajo que desarrolla, por medio de una revisión curricular. Lo anterior para proponer una reorientación pedagógica en la constitución del perfil docente.

Metodológicamente el trabajo de investigación se fundamenta desde la dialéctica, entendida como, “el método de explicación de la realidad humano-social. La dialéctica no es un método de la reducción, sino el método de la reproducción espiritual e



La construcción del trabajo de investigación asume el ajuste de una totalidad concreta, donde se concibió la realidad como un todo estructurado, para comprender cada hecho social. El conocimiento de los hechos, implica conocer el lugar que ocupan en la totalidad de esta realidad. Paralelo a lo anterior, el conocimiento de la realidad comprende un proceso de concreción que procede del todo a las partes y de las partes al todo, a partir de un esclarecimiento y compenetración de conceptos que permanecen en movimiento recíproco para la concreción de la realidad.

En este sentido se asume “que el verdadero punto de partida es el concreto real, el objeto en relación de praxis – conocimiento con el sujeto.”<sup>17</sup> Concebir la relación entre sujeto-objeto fundamentalmente como praxis para asumir un sentido histórico y social de la realidad, ya que a partir de ello surgen representaciones e intuiciones que serán volcadas en conceptos que apoyaron el esclarecimiento y la identificación de ejes problemáticos.

La concreción de la realidad como unidad dialéctica se asienta en el contexto internacional, que define las directrices de políticas educativas enfatizando como eje clave el perfil docente, estas políticas educativas se expresan en programas de formación docente que plantea el Estado, que para su implementación asumen la reorganización de los sistemas estatales para designar y exigir el cumplimiento de funciones administrativas, es decir, se habla de una “federalización de la educación básica” que trae consigo la firma de un acuerdo, la creación de un programa de formación docente permanente y flexible (ProNAP), así como la construcción de centros de maestros para el desarrollo de modalidades educativas.

En este primer acercamiento a la realidad entran en juego los diversos sujetos, (maestro, asesores, ProNAP y organizaciones internacionales) a fin de analizar las relaciones que se desarrollan entre ellos desde un espacio específico: los centros de maestros.

---

<sup>17</sup> Ibid, pág.20

Es así que el eje de este trabajo de investigación es el nivel pedagógico, sin olvidar que este nivel es leído desde un contexto político, social y económico, que plantea las condiciones históricas para ir delineando la reflexión en torno a la constitución del perfil docente, donde se plantearon los ejes problematizadores pedagógicos que enfatizan quiénes son los sujetos que enseñan-aprenden, qué tipo de relación entablan, qué aprenden y para qué. A partir de estas cuestiones, se acomodaron los hechos sociales de la totalidad concreta, para asumir un proceso de asimilación y valoración, desde mi posición como sujeto histórico-social.

“Entre el concreto real y el concreto pensado se extienden las dos fases del proceso del conocimiento –la de investigación y la de exposición- delimitadas por el punto de partida de la exposición, que en el método de la economía política para Marx es la categoría más simple. Pero el camino de la categoría más simple al concreto pensado, se desarrolla por el establecimiento de múltiples conceptos de mediación”<sup>18</sup>

Parafraseando a Karel Kosik en *Introducción a la epistemología*<sup>19</sup>, el “Fundamento de todo conocimiento: la escisión del todo”, en este sentido la *abstracción* es la descomposición del todo (del concreto real) en nuestro pensamiento, por medio de conceptos, que plantean un movimiento, es decir la transformación de la totalidad concreta en totalidad abstracta, con la pretensión de constituir una realidad de grado superior. En esta fase de investigación las condiciones históricas (del concreto real) se manifiestan como resultado de su propia realización y reproducción de su existencia histórica.

Descomponer la realidad en sus partes, permitió revisar la problemática en su esencia, donde se analizaron elementos claves que plantea el ProNAP para su funcionamiento y para definir el perfil docente desde los centros de maestros.

---

<sup>18</sup> *Ibid*, pág. 20

<sup>19</sup> RIVADEO, Opcit, pág. 284



Se analizó desde el nivel pedagógico la relación didáctica que se establece entre los sujetos, desde el desarrollo de las modalidades de estudio, donde se expresa una interacción entre el maestro, el asesor, y las guías y manuales de cada curso y taller; el funcionamiento de los centros de maestros para operar el enfoque curricular, a fin de garantizar procesos de formación; y finalmente el reflejo del perfil docente que se define desde el enfoque curricular.

A partir del movimiento de conceptos cobra significado: La práctica docente, el trabajo colaborativo, la función de asesoría y el desarrollo de las modalidades de estudio, como categorías específicas que surgen de la descomposición del concreto real, para alcanzar la fase de explicación.

Así también es importante precisar que en la fase de investigación, se plantearon críticas para fundamentar la alternativa de este trabajo de investigación, es decir la reorientación pedagógica para constituir el perfil docente. Como lo menciona Zemelman (en Luminato y Valencia)<sup>20</sup> trascender los límites de lo conocido para crear nuevas categorías y expresar la realidad social-potencial.

La introducción y la presentación de manera escrita y oral de este trabajo de investigación forman parte de la fase expositiva. “El método de exposición (fase expositiva) es considerado por Marx como el aspecto científico del método en el sentido de ser capaz de una sistematización mayor. Esta fase expositiva en el método de la economía política iría de lo abstracto al concreto pensado; concebido este como síntesis de múltiples determinaciones, reconstrucción teórica del objeto y explicación del mismo”<sup>21</sup>

Así también en esta fase de exposición, se considera la articulación de aquellas categorías específicas, a fin de plantear una reorientación pedagógica para constituir el

---

<sup>20</sup> LUMINATO, Susana y VALENCIA, Guadalupe. (2002) “La dialéctica como epistemología (El pensamiento dialéctico en Hugo Zemelman”, en Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate. Ed. Plaza y Valdez-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. México, pág. 63.

<sup>21</sup> DE LA GARZA, Opcit, pág. 23

perfil docente. Esta alternativa encuentra una articulación de las categorías específicas al interior de la realidad concreta pensada, a partir de las relaciones sociales existentes entre ellas.

Esta reorientación pedagógica hace referencia a una teoría específica que explica el movimiento del objeto. “Aquí lo específico no puede significar sólo lo singular, sino más bien la articulación entre lo general y lo particular. En tal sentido, la explicación se conseguirá cuando se haya obtenido esa teoría específica, ese concreto pensado.”<sup>22</sup>

La construcción de esta teoría asume dos cuestiones esenciales que enfatiza Enrique de la Garza Toledo<sup>23</sup>: 1) La apertura de contenido de la teoría a manera de permitir su redefinición y 2) La construcción de teoría como un proceso acotado que va marcando la articulación de categorías por un proceso lógico o teórico y a la vez en confrontación con lo real. Esta confrontación con lo real se da como una prueba histórica totalizante, que implica el funcionamiento del concreto pensado en su totalidad.

A partir de este proceso de construcción metodológica el capitulado abordó cierto contenido. En el Capítulo I se presenta el contexto político y social de la formación docente, para enfatizar cambios históricos que ha vivido el magisterio. Se consideran políticas educativas donde se resaltan dos aspectos importantes en la formación del magisterio: la profesionalización docente y la institucionalización de un servicio de formación docente.

La insistente tarea por ofrecer una formación a los maestros de educación básica en servicio se refleja en la implementación de programas de actualización primero con carácter de “emergente”, después con carácter de “permanente y/o continua”. Fue la creación del ProNAP que considera en su enfoque curricular la profesionalización y la institucionalización de la formación docente, desplegando un panorama diverso y

---

<sup>22</sup> Ibid, pág. 24

<sup>23</sup> Ibid, pág. 25

flexible a través de modalidades de estudio, espacios para ofrecer un servicio de formación a los maestros y recursos.

De igual manera define los conocimientos y habilidades que debe caracterizar el perfil de todo maestro de educación básica en servicio. Sin embargo, la implementación del ProNAP no consideró a la formación docente como parte de un proceso histórico, donde existe una diversidad de condiciones cognoscitivas y estructurales, que dificulta su incorporación y participación a un panorama delimitado y específico de la formación docente.

El Capítulo II analiza los componentes centrales en el funcionamiento del ProNAP, estos son: Centros de Maestros, Modalidades de estudio (cursos y talleres) y los materiales de apoyo, a partir de la revisión del enfoque curricular enfatizando el marco legal, marco pedagógico y marco teórico – disciplinario.

Los centros de maestros son instituciones responsables de operar las prescripciones del enfoque curricular, suscitando el desarrollo de procesos de formación continua que reflejan una habilitación del maestro como “experto subordinado”, dentro de un “consumismo formativo”. El enfoque curricular del ProNAP introduce significados que confluyen en la práctica docente, tales como: función de asesoría y trabajo colaborativo, que sin existir encuentros de diálogo y reflexión terminan en una simulación y cumplimiento de la norma.

Finalmente, el Capítulo III plantea la articulación de los componentes centrales del ProNAP para desarrollar una reorientación pedagógica del perfil docente. Se retoman conceptos claves: Práctica docente, trabajo colaborativo, funcionamiento de los Centros de Maestros como espacios de formación, y servicio de asesoría. Para guiar la reflexión desde la práctica docente se considera lo siguiente: *cultura e identidad*.

Con los referentes conceptuales se aborda la función de asesoramiento, a fin de favorecer encuentros de diálogo, a partir de los cuales se establecen medios para

fomentar la participación de los maestros en el diseño y desarrollo de alternativas de formación desde la práctica docente y finalmente considerar el espacio ambiental y social que apoye procesos de formación ajenos a un consumismo formativo y lejos de una habilitación docente.

# ***CAPÍTULO I***

Proceso histórico de la formación docente: Políticas educativas que definen la orientación del perfil del maestros de educación básica en servicio.

- 1.1 Formación docente como parte de políticas educativas.**
- 1.2 Programa de Formación Docente (ProNAP) y sus modalidades de estudio para promover la formación continua.**
- 1.3 Centros de Maestros: Uno de los principales componentes del ProNAP.**

## **CAPÍTULO I. PROCESO HISTÓRICO DE LA FORMACIÓN DOCENTE: POLÍTICAS EDUCATIVAS QUE DEFINEN LA ORIENTACIÓN DEL PERFIL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO**

A lo largo del sistema de formación docente se han adquirido diversos matices, según el contexto donde se sitúa, estos cambios se reflejan al definir perfiles con orientaciones que buscan impactar las prácticas diarias del maestro.

El presente capítulo analiza la formación docente a lo largo de un periodo significativo de nuestra historia, se destacan cambios que ha vivido el magisterio, con el objetivo de analizar políticas educativas que determinan los perfiles, las prácticas, los contenidos y las aspiraciones de los maestros de educación básica en servicio.

Es el discurso que delinea la formación docente, donde se promulga la actualización, la capacitación y la superación profesional del magisterio; proponiendo programas de formación que retoman y desechan orientaciones para dirigir la formación docente.

Lo anterior aporta elementos para comprender la formación docente desde una visión permanente y continua, llevada a cabo por el Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros en Servicio (ProNAP) Esta orientación formativa, desde el enfoque de políticas y reformas educativas, presenta significados para caracterizar al perfil docente, determinando habilidades y conocimientos, que buscan responder a funciones específicas dentro de la escuela y dentro del aula.

Hablar de formación continua, conlleva a caracterizar el espacio “formativo”, que establece una relación entre el discurso que manejan las políticas educativas, por medio de programas de formación, y entre las prácticas docentes, donde se expresan necesidades del magisterio y donde se desarrollan alternativas que impactan el perfil docente. Son los Centros de Maestro, lugares creados para los maestro en servicio de educación básica y a partir de la orientación de formación continua “resurgen” como

espacios para trabajar en colegiado y reconocer la práctica docente. Dentro de las “nuevas” funciones de los Centros de Maestros, el docente adquiere habilidades y conocimientos para constituir su perfil, dentro del marco de la formación continua.

## 1.1 Formación docente como parte de políticas educativas

*“La descentralización sólo llega a convertirse en obstáculo para el progreso cuando tiende a deprimir la iniciativa local, cuando esa iniciativa ha llegado a su mayor edad, cuando ya es consciente de sí misma, cuando ya siente su dignidad y se revela a su poder precisamente como feliz resultado y en virtud de una buena centralización.  
(Gregorio Torres Quintero, 1911)”*

Actualmente las políticas, que rigen el sistema educativo mexicano responden a un contexto donde se presentan transformaciones económicas, sociales y culturales provocadas por la globalización de los mercados y las tendencias del neoliberalismo económico internacional. El impacto de este contexto busca “modernizar” el sistema educativo, incluyendo las reformas de los sistemas de formación docente y los cambios en la práctica.

La idea de formación docente en este contexto neoliberal, que en palabras de Francisco Imbernon, “siempre ha sido imprescindible ponerse al día, esa formación ocupacional, para poder mantener un buen nivel de eficacia y competencia en la labor profesional”.<sup>1</sup> En esta idea la formación adquiere un nuevo sustantivo, ser permanente o continua, cuya finalidad es ocuparse por la formación postescolar derivada de la ocupación profesional; ya que según la UNESCO, la formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociadas al campo profesional; este mejoramiento profesional permitirá asumir, afrontar y adecuarse a cambios científicos y sociales del contexto. En este sentido “la formación continua del profesorado, supondrá entonces la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y a la vez, profundizadora de la formación ocupacional, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional”.<sup>2</sup>

Ahora bien esta idea de formación continua, es resultado de nuevas orientaciones de políticas educativas, donde la profesión docente, según Pablo Latapí, “se integrará

---

<sup>1</sup> IMBERNON, Francisco (1997) La formación del profesorado. El reto de una reforma. Ed. Laia, España, pág. 11

<sup>2</sup> Íbid, pág. 13.



paulatinamente a un mercado real, de competencias y remuneraciones diferenciadas”<sup>3</sup>; razón por la cual se exige al maestro de educación básica desarrolle actividades que le permitan desarrollar conocimientos y habilidades para afrontar cambios y avances de la tecnología y la de sociedad, lo anterior permite comprender que el perfil del maestro se diversifica, es decir atendería no solo cuestiones de aprendizaje centradas en el aula, sino atender la diversidad cultural, la invasión de la tecnología, la revolución del conocimiento y las exigencias administrativas y curriculares de su profesión; cuestiones que irrumpen en el aula escolar, obligando al maestro a promover y participar una “perfección” de su profesión.

Según la UNESCO, como organización internacional que orienta reformas educativas, enfatiza que el perfeccionamiento del profesorado, es un proceso educativo dirigido a la revisión y la renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, que está determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y la ciencia.

Es importante enfatizar que la UNESCO maneja la idea de “perfeccionamiento y no de formación”, una posible hipótesis sería que dentro de la modernización educativa en el contexto neoliberal, se busca fomentar la iniciativa y el espíritu de competitividad; hablar de renovar o perfeccionar la mentalidad de las personas hacia un fin pragmático; esta idea lleva a pensar en una estandarización de comportamientos, en reacciones del ser humano controladas y uniformes, por hábitos de producción y consumo; para atender las exigencias del mercado productivo.

Si bien, este es el contexto en el que se mueve la formación del maestro de educación básica, sin embargo también existe la otra cara de la moneda, que nuestras políticas educativas evaden. Conocer el proceso histórico, permite comprender la condición del maestro, analizar políticas y programas de formación continua donde tal vez se obliga al docente a participar.

---

<sup>3</sup> LATAPI, Sarre Pablo (Septiembre, 1995) “La modernización educativa en el contexto neoliberal”. en Simposio Internacional. Formación docente, modernización educativa y globalización. México D.F., s/ed., pág. 65

El proceso histórico de la formación docente ha adquirido diversas connotaciones, que reflejan un contexto económico, político y social, donde las prácticas del maestro se ven condicionadas por determinadas orientaciones de organismos internacionales, entre ellos la OCDE, LA CEPAL y la UNESCO, que actúan como “agencias financiadoras y técnicas”<sup>4</sup>, para orientar programas de formación docente; ya que en un contexto neoliberal, se plantea el conocimiento como base de la competitividad y el crecimiento y los maestros como transmisores privilegiados.

Es a finales de los 70’s y principios de los 80’s cuando se empiezan a sentir vestigios de un sistema de educación básica fundamentado por una “visión normativa”<sup>5</sup>, momento en que las reformas educativas se interesan en promover una extensa cobertura, dando como resultado una expansión cuantitativa del sistema de educación básica.

El ambiente educativo expresaba una cultura normativa lineal, única, general y verticalista; ante este contexto la reacción de las autoridades fue improvisar maestros para atender la creciente demanda de educación básica. Y para dar solución ante la improvisación de maestros, las autoridades de la SEP, crean una Licenciatura de Educación Primaria para Maestros en servicio, la estrategia era elevar el nivel académico de los profesores en servicio y revalorar profesional y socialmente la carrera.

Lo anterior aporta dos elementos conceptuales, para comenzar a comprender la orientación de la Formación Continua. Ante esta situación de una cultura normativa del sistema educativo, se percibe una notoria preocupación por profesionalizar la carrera

---

<sup>4</sup> DAVINI, María Cristina y BIRGIN, Alejandra. (1998) “Políticas de formación docente en el escenario de los 90’s. Continuidades y transformaciones”, en Políticas y Sistemas de Formación. Ed. Novedades Educativas-UBA. Buenos Aires, Argentina, pág. 76.

<sup>5</sup> “En el ámbito educativo, fue una planificación orientada al crecimiento cuantitativo del sistema. De hecho, las reformas educativas de este período se orientaron principalmente hacia la expansión de la cobertura del sistema educativo”. CASASSUS, Juan (1997) “Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos”, en La gestión en busca del sujeto. Seminario Internacional. Reforma de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa, s/ed., Santiago, Chile, pág. 16

del maestro de educación básica y por institucionalizar los procesos de formación que se venían suscitando de manera espontánea.

Se considera la profesionalización docente, ya que en el discurso de la política de formación docente, a partir de la década de los 90's, retoma el concepto para caracterizar rasgos esenciales en la constitución del perfil docente; "la formación desde una perspectiva de profesionalización, el salario, la promoción y el estímulo profesional, así como la relación con el trabajo cotidiano"<sup>6</sup>

Desde un enfoque estructural-funcionalista, la profesionalización "se preocupa por describir las funciones y por la construcción de un catalogo que defina qué es una profesión y cuáles son los elementos básicos que la caracterizan (saber específico, titulación, organización, etc)"<sup>7</sup>

En este sentido el concepto de "profesionalización docente" delimita conocimientos y habilidades que debe desarrollar todo maestro de educación básica, sin embargo este concepto clave se asumió más como resultado, que como un proceso que comenzaba a gestarse, donde el maestro comprenda el enfoque pedagógico que justifica la definición de su perfil docente, ya que la prioridad era ofrecer mejores condiciones para el desarrollo de la práctica docente.

La profesionalización representa para los maestros un reconocimiento social y político entre otras profesiones, es decir, un status profesional que se fundamenta en dos puntos clave: adquirir un conocimiento formal y autonomía en el puesto de trabajo, ésto contribuye a tener un cierto "control" sobre su práctica o evidenciar que él es el único profesionista formado institucionalmente para ejercer la labor docente. A partir de este hecho, las reformas educativas comienzan a prestar interés en la selección de

---

<sup>6</sup> ZORRILLA, Fierro Margarita y VILLA, Leve Lorenza. (2003) Políticas Educativas. Ed. SEP-Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México, pág. 8.

<sup>7</sup> DAVINI, María Cristina y BIRGIN, Alejandra, Opcit, pág.78

contenidos para el desarrollo de ciertas habilidades necesarias para hacer frente a propósitos de políticas educativas.

Además, la profesionalización docente implicaba responder a exigencias que demandaba la sociedad, o dicho en otras palabras, reflejar el status profesional que habían adquirido, estas son: ser un personal competente para demostrar logros en los aprendizajes del alumnado, hacer frente a cuestiones que obstaculicen el proceso enseñanza-aprendizaje y demostrar un trabajo productivo.

Pero, ¿qué ha representado entonces la profesionalización docente?, un nivel superior, el ser reconocido ante otras profesiones; ó reforzar ese lazo de control político que mantiene atado al magisterio, ya que por medio de ser un “experto” en su quehacer docente, se convierte en el punto clave para introducir ciertas orientaciones formativas y verlas expresadas en la práctica diaria, como lo expresa la corriente marxista, “la profesionalización es una ampliación de control de clases bajo el disfraz de un experto, o una tapadera ideológica para la proletarización”<sup>8</sup>

La profesionalización docente refuerza su status, con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (en el gobierno de José López Portillo), lo anterior se percibe como la culminación de la profesionalización de los maestros de educación básica. Posteriormente en el plan de 1984, en el gobierno de Miguel de la Madrid, se plantea un “cambio profundo” en la formación de maestros. El propósito era mejorar la calidad de la educación; entre las acciones que proponían era “establecer un sistema integral de formación docente que tendrá como antecedente el bachillerato”. Ya que el estatus profesional del magisterio, modificó la concepción docente, ahora la SEP exigía un nuevo tipo de educador, que fuera más culto, más apto para la práctica de la docencia y de la investigación, con un amplio dominio de las técnicas didácticas y de la psicología educativa; un educador con una mejor concepción del universo, de la sociedad y del hombre, que fortalezca el estado social de derecho.

---

<sup>8</sup> ANGULO, J. F. BARQUÍN, Ruíz J., Pérez, Gómez A. I. (1999) Desarrollo profesional del docente política, investigación y práctica. Ed. Akal, Madrid, España, pag. 22.

Ante estas nuevas prescripciones, a los futuros docentes se les exigía una participación más creativa, reflexiva y directa; que el ambiente educativo propiciara la investigación y experimentación educativa, donde practicarán la docencia y además desarrollarán actitudes físicas, críticas y creadoras. Con respecto al contenido curricular, se integra por cuatro líneas de formación académica; social, pedagógica, psicológica y formación específica, con la finalidad de introducir al docente en la crítica y la reflexión, presentando un sin fin de concepciones en torno a la docencia, es por ello que las asignaturas abordan más la teoría, en detrimento de la práctica docente.

Por otro lado, el convertir la carrera de maestro de educación básica en licenciatura, con una duración de cuatro años, ocasionó desinterés entre los aspirantes, ya que anteriormente el atractivo para los futuros docentes era, ser una carrera corta, con un trabajo y sueldo seguros y además un trampolín para continuar una carrera superior. Así también el haber cursado la Licenciatura “tampoco transformó su desempeño profesional”<sup>9</sup>, ya que en la práctica todo seguía igual.

En el ámbito nacional, lo que generó la implantación de la Licenciatura fue un déficit de maestros en las escuelas primarias, que ocasionó que las autoridades educativas contratarán egresados de bachillerato o de secundaria para cubrir las plazas vacantes. Las principales causas que generaron este problema, fue el declive en el egreso de maestros de las normales, las bajas del magisterio por jubilación o deserción; y las autoridades educativas para dar solución implementan personal para dar clases en las aulas sin ninguna preparación académica. Las políticas que rigieron este periodo, actuaron ante la problemática o síntoma que aquejaba en las escuelas y lo indispensable era tener frente a grupo a un maestro.

Estas cuestiones se suman en detrimento de la valoración magisterial; el asunto ya no era realizar nuevas reformas a la educación normal, sino promulgar nuevos

---

<sup>9</sup> Ibid, pág. 52.

instrumentos legales y disposiciones políticas que orientaran una posible solución, para alguna capacitación a todos los nuevos maestros, es decir, la gran tarea fue certificar ante la sociedad.

En 1993 se establece la reforma del artículo 3ro. Constitucional, otra nueva disposición legal en el mismo año fue la promulgación de la Ley General de Educación (que sustituye a la Ley Federal de Educación de 1973) ambas disposiciones legales plantean las siguientes atribuciones que le corresponde llevar a cabo a las autoridades educativas: Determinar para toda la república los planes y programas de estudio para la educación primaria, la educación secundaria y la educación normal para la formación de maestros de educación básica, además se estipuló considerar la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación (SEP, 1993)

Para cumplir con las disposiciones de la Ley General de Educación se establece el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el propósito era elevar la calidad de la educación básica. Con la firma de este acuerdo, el sistema educativo institucionaliza sus nuevos propósitos. La federalización educativa, como base de la organización de los aparatos burocráticos plantea alcanzar como meta la calidad educativa, para lo cual establece como indispensable formular nuevos planes y programas de estudio en la educación básica y normal; así también considera una reorganización del sistema educativo mexicano a través de la federalización (descentralización) de la educación básica y normal conforme a la cual el gobierno federal transfiere los servicios educativos e inmuebles a las entidades federativas.

Ante esta nueva reorganización los servicios educativos quedan a cargo de los estados y la normatividad de la educación básica y normal del ejecutivo federal; también el acuerdo concreta el anhelo magisterial que consiste en la revaloración de la función magisterial, mediante los siguientes aspectos: formación de maestros, actualización, salario profesional, vivienda, carrera magisterial y aprecio social por su trabajo.

La calidad en la educación que imparten las escuelas se plantea como prioridad en el momento de que las políticas de expansión de años precedentes, ya no daban ninguna respuesta al contexto y además se evidenciaba una gran cantidad de maestros que no expresaban ninguna autoridad en la escuela ya que su terreno ganado por la profesionalización estaba siendo arrebatado por otros profesionistas “interesados” en la educación básica. Es así que la calidad educativa se considera para favorecer un mejor uso de los “recursos humanos disponibles”, es decir los maestros de educación básica en servicio, fomentando en ellos la creatividad, la adaptabilidad, la capacidad para solucionar problemas, para diseñar alternativas, para buscar y seleccionar información, entre otras.

El ANMEB se “ocupa o preocupa” por la formación de los maestros en servicio, tomando como estandarte la revaloración social del maestro. Para lo cual sienta las bases para diseñar y proponer Programas de formación; la creación de estos, responden a lo siguiente: Por un lado institucionalizan la formación de los maestros en servicio, esto responde a la concepción de calidad educativa, que comenzaba a desarrollarse entre el magisterio, si bien menciona, Silvia Schmelkes en investigaciones que realizado para la SEP, “ El gran salto hacia delante en la calidad educativa de la educación básica solo puede venir de las propias escuelas, donde se enaltece la función de los docentes, para satisfacer las necesidades de aprendizaje básico”.<sup>10</sup>

Sin embargo la primera tarea era que el docente conociera las nuevas propuestas que contenían los planes y programas de estudio, por medio de los siguientes programas de actualización.

Los programas que se diseñaron exclusivamente para atender la formación de los maestros de educación básica en servicio fueron: el Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM) y el Programa de Actualización Magisterial (PAM). Ambos programas tuvieron como propósito dar a conocer las transformaciones que se

---

<sup>10</sup> SCHMELKES, Sylvia (s/a) La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso. SEP-Biblioteca Normalista, México, D.F., pág. 25

realizaron en los planes, programas y materiales de estudio, pues se buscó vincular la actualización docente con el enfoque educativo propuesto ya que los maestros “son el factor decisivo de la calidad educativa, los propósitos educativos se cumplen si los profesores los practican en su trabajo diario y los recursos para la enseñanza son útiles sólo como instrumentos de trabajo en manos de los educadores”<sup>11</sup>. Es así que se presenta la necesidad de elaborar materiales de transición para apoyar la docencia y se llevó a cabo un periodo de actualización, denominado Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM).

El núcleo de la actualización emergente se ubica en los consejos técnicos (como espacios de actualización) de cada escuela e involucra a los jefes de sector, los inspectores, los directores de las escuelas, maestros de aula, los Consejos Técnicos Estatales de la Educación y los consejos técnicos de sector y de zona. En el ciclo escolar consecuente, se crea el Programa de Actualización de Maestros (PAM) ya transformados los planes y programas de estudio e iniciada la renovación de los libros de texto. El desarrollo de esta corta etapa obligatoria de trabajo se realizó en los planteles y zonas escolares, cuya operación se basó en materiales impresos y transmisiones por TV. El propósito del PAM era que los profesores comprendieran el enfoque enseñanza de las diversas asignaturas, planteado en los nuevos planes y programas de estudio.

La implementación de ambos programas de actualización docente dejó ver el desempeño de los servicios que ofrecían y el cumplimiento de los propósitos que se planteaban, para diseñar un nuevo programa de actualización.

Los programas de actualización enunciados retoman un modelo de expansión, con el fin de informar a los docentes sobre las nuevas reformas curriculares y además comprobar institucionalmente los servicios de actualización que se oferta para los maestros en servicio. Los programas de formación reflejaban una necesidad de

---

<sup>11</sup> SEP. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. SEP, México, DF., pág. 35



expresar los propósitos de políticas educativas, para que el docente conociera los conocimientos y habilidades que se debían atender y lograr así una educación de calidad.

Se pensó en cómo garantizar la participación de los docentes, por medio de incentivos, que se vieran expresados en su salario; sin embargo esta estrategia de participación, serviría para promover un “consumismo formativo” como se menciona en el trabajo de Angulo, J. F.<sup>12</sup> donde se refleja una fuerte relación entre los servicios de formación que se ofrecieron a través de los programas y de los incentivos para participar en ellos.

La descentralización en el sistema educativo mexicano que propone el ANMEB, atiende las exigencias del artículo 12 de la Ley General de Educación, que lejos de transferir completamente responsabilidades, financiamiento y funciones sustantivas a las entidades; establece un federalismo, para concentrar las funciones sustantivas de lo que es el sistema educativo a nivel nacional. Es así que la SEP se reserva los planes y programas; el calendario escolar; la actualización de los libros de Texto Gratuito; la autorización de libros para primaria y secundaria; el uso de material educativo; la formación, actualización, capacitación y superación de los maestros; y lo más importante la federación se reserva la planeación, programación y evaluación del Sistema Educativo Nacional.

Estas disposiciones legales, presentaron nuevas orientaciones para dirigir la formación docente, con la finalidad de responder al contexto neoliberal que se impregna en terrenos mexicanos; los contenidos curriculares que se abordan en la educación básica y en la formación docente plantean habilidades y conocimientos para la incorporación al trabajo productivo y a un ambiente en constante cambio. Sería el ANMEB, el que planteara las políticas de federalización (descentralización), mismas que propician una mayor participación social.

---

<sup>12</sup> ANGULO, J. F., BARQUÍN, Ruíz J., PÉREZ, Gómez A. I., Opcit, pág. 190.

La descentralización buscó hacer partícipes a los gobiernos de los estados y de los ayuntamientos en la dirección y supervisión de la educación federalizada. Fue en el Programa de Modernización Educativa donde se asumen los primeros pasos para avanzar en el proyecto de descentralización; sobresale la definición de los programas estatales de modernización educativa, redactados en forma conjunta por las autoridades educativas federales y estatales en cada uno de los estados; se contaría con cuatro instancias para construir un sistema coordinado nacionalmente y con una operación descentralizada: a) El Consejo Nacional de Coordinación de Enseñanza Normal (Conacen) responsable de la coordinación y consulta entre las instancias federales, estatales y particulares, b) Una Dirección General para las funciones normativas y de evaluación, c) En cada entidad federativa una coordinación del subsistema bajo un mando operativo, incluiría servicios de educación normal, capacitación y actualización del magisterio, d) La UPN como institución de excelencia del normalismo para formar los cuadros académicos del subsistema de formación y actualización de docentes.

La creación de estas instituciones ayuda para mantener el control, la normatividad, la asignación de funciones y cumplimiento de propósitos en cada uno de los estados. Esta reorganización del sistema tuvo éxito en tanto fue parte de un acuerdo firmado por el ejecutivo federal, gobiernos de los estados, el SNTE y la SEP pero en el proceso se vivió solo una distribución de funciones administrativas ya que el sistema de educación de cada entidad federativa aún seguía dependiendo de las proposiciones del ejecutivo federal. En este sentido la descentralización educativa, solo fue una herramienta para el sistema de educación básica, con la finalidad de responsabilizar a los estados sobre la implementación de programas de actualización, ya que el Ejecutivo Federal se guarda las disposiciones normativas, los mecanismos de evaluación y la definición del enfoque pedagógico, estos tres elementos para mantener el control, a través de un programa permanente (ProNAP)

En lo que respecta a la revaloración de la función magisterial, en el acuerdo se presenta al docente como el responsable para alcanzar la calidad educativa, involucrando no

solo su formación profesional (tanto inicial como continua), sino también sus valores personales; además al docente se le exige hacer frente a los avances de conocimiento y la complejidad del desarrollo mundial; pero la formación que ha recibido en las Escuelas Normales, no le permite formular explicaciones ante estos cambios que sufren los sistemas escolares y a los cuales se le pide encarar profesionalmente. Como lo menciona María de Ibarrola; en el momento que irrumpen las ciencias de la educación en las problemáticas del sistema educativo mexicano, aportando “enfoques decisivos para los estudios de educación, logran desplazar a la pedagogía y aún a la didáctica del centro de interés de la problemática educativa e incluso de las instituciones formadoras. Pero al momento de llegar al trabajo frente al grupo, se demuestra la insuficiencia de su capacidad explicativa, de hacer frente a los problemas y sobre todo la imposibilidad de ofrecer, desde sus campos de conocimiento, los cauces de solución y acción”<sup>13</sup>.

Con esta aportación vemos la confrontación de contenidos curriculares que penetran en la formación docente (pedagogía y didáctica) y que mantenían la hegemonía para ayudar en la búsqueda de soluciones y acciones y con el impacto de los nuevos enfoques de conocimiento que presentan ahora las ciencias de la educación y apuestan por un mejoramiento en el aprendizaje de los alumnos, se percibe así una adopción de nuevos conocimientos y habilidades necesarias para fomentar la calidad educativa, sin embargo para proponer o imponer lo “necesario” en programas de formación docente se establece un proceso de institucionalización.

El panorama legal presentaba una nueva forma de orientar la formación docente, para ello se abordan una serie de vertientes que son parte de la formación continua del magisterio: la actualización, referida a los conocimientos y superación docente de los maestros en servicio; la capacitación, que ofrece a los maestros en servicio la posibilidad de completar sus estudios de licenciatura; y superación profesional, que abre la posibilidad de estudios de posgrado en educación a los maestros en servicio. El manejo de estas vertientes, intenta ampliar el campo de formación docente, de tal

---

<sup>13</sup> IBARROLA, María. (s/a) “Reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC”, en Formación docente, modernización educativa y globalización, s/ed. pág. 75.

manera que a los maestros en servicio le ofrezcan diversas opciones para formarse y sobre todo para comprender las exigencias que el contexto le demanda, en torno a su práctica diaria.

Ahora bien, las disposiciones legales abogaban por una descentralización que se reflejara en la responsabilidad de cada entidad federativa respecto a la conducción, coordinación y administración directa de sus subsistemas de formación de maestros, ya que para transformar el sistema de formación docente se presenta la alternativa de diseñar y promover a nivel nacional programas de formación docente, sin embargo se han presentado un sin fin de factores para consolidar los programas de formación, algunos mencionados en los textos de Alberto Arnaut<sup>14</sup>:

- a) Una deficiente regulación de los programas de formación permanente, debido a que es un campo en el que intervienen diversas autoridades e instituciones públicas y privadas, cuyas atribuciones están superpuestas y no pocas veces son difusas y confusas;
- b) La íntima relación que existe entre la formación permanente y las condiciones laborales y salariales de los maestros, lo que provoca que con relativa facilidad, los programas de actualización, capacitación y mejoramiento profesional queden sometidos, más que al imperativo de la calidad y pertinencia académicas, al del mejoramiento laboral y salarial del magisterio.

En este último punto ubicamos la importancia de la carrera magisterial, la cual surge para motivar al docente y cuyo propósito consiste; “en que los maestros puedan acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores, con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera

---

<sup>14</sup> ARNAUT, Alberto. (2003) Cuaderno de Discusión No. 17. El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Ed. SEP, México, D.F., pág. 26.

magisterial”<sup>15</sup>. Sin embargo la trascendencia de este mecanismo de motivación le ha ganado terreno a fines académicos de la formación continua.

Los dos programas de formación docente se impulsaron sobre la estructura federalizada del sistema educativo y para atender a esta “necesidad emergente de formar”, las autoridades educativas encomiendan a cada una de las entidades federativas implementar personal denominado “equipos técnicos” para que las propuesta de actualización llegaran a las escuelas y a los maestros, ya que debían enfatizar la “revaloración magisterial”, ya que el maestro debía ser actor de su propia formación y la escuela tenía que convertirse en el centro de la formación.

Ambos programas dejaron ver un sin fin de factores que obstaculizan la oferta de una formación a los maestros en servicio; ya que desde el personal que implementaron para actualizar, simplemente apoyaba la llegada de los libros y videos a los Consejos Técnicos y transmitía los propósitos a seguir y dictados por el ejecutivo federal; esto dejó ver que la escuela se caracterizaba por ser un espacio anquilosado, rutinario, y en condiciones poco propicias para convertirse en el centro de actualización; que la puesta en práctica de dichos postulados necesitaba más que un programa emergente de actualización un programa permanente; que el sistema de educación básica estaba cambiando de estructura de ser centralizado a ser federalizado; que el magisterio es una población heterogénea, en cuanto a su formación y sus prácticas, que necesita de elementos tanto materiales como humanos para comprender la amplitud de la formación continua y/o permanente y sobre todo de un espacio donde pudiera solicitar recursos para su formación.

La experiencia en el proceso de implementación de estos programas, planteó la necesidad de construir un programa permanente de actualización que supere la atención coyuntural a necesidades emergentes y se convierta en una opción continua de desarrollo profesional y de mejoramiento de la enseñanza. Una expresión clara del

---

<sup>15</sup> SEP. ANMEB (1992) en Cero en conducta, No. 31, Ed. SEP, México, DF., pág. 82.

reconocimiento y decidido impulso que requerían los procesos de actualización docente se manifestó en el texto de la Ley General de Educación promulgada, 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>16</sup>.

La puesta en marcha de estos programas de actualización contribuyó a definir las características básicas del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP), el cual fue creado por la SEP en acuerdo con el SNTE.

En los propósitos del ProNAP, se postulan las disposiciones legales del sistema educativo federalizado, ya que los objetivos iniciales del Programa están dados por la valoración normativa que el Estado guarda para la formación de los maestros en servicio para dar impulso a la puesta en práctica en las aulas, a partir de las modificaciones curriculares llevadas a cabo en 1993.

Este primer acercamiento muestra una semblanza de lo que ha sido la formación docente y cómo se va constituyendo su perfil profesional ante las exigencias de una ideología neoliberal, que exige al individuo habilidades básicas para atender el enfoque pedagógico que fundamenta al ProNAP, así como las exigencias curriculares y organizativas del mismo. Lo anterior, como elementos que constituyen el perfil del maestro de educación básica.

Así también, vemos la magnitud de la población magisterial que a lo largo de su formación demuestra que puede ser controlada, según los fines que se requieran ya que el estado ofrece seguridad económica y laboral a cambio de su subordinación y disciplina, “es a través de la burocratización y corporativización del magisterio

---

<sup>16</sup> MARTINEZ, Olive Alba. Opcit, pág. 6.

previamente dividida en sectores, que el Estado satisface las demandas individuales y materiales de estos grupos numerosos”.<sup>17</sup>

Es importante considerar que este primer acercamiento también es reflejo de una formación inicial que reciben los maestros en las Escuelas Normales y que impacta de sobremanera la constitución del perfil docente, ya que las habilidades y hábitos de estudio que se enseñan (memorización, repetición y hábitos de trabajos) inhiben el desarrollo de la reflexión, del análisis crítico y del diálogo para contribuir en la formación de un profesionista transformador de la realidad, “la educación normal tal y como es ofrecida en las instituciones respectivas queda desvinculada de las esferas de la vida social”,<sup>18</sup> y la práctica se caracteriza por ser un trabajo diario, de rutina y monótono, de tareas obligatorias, sin embargo para atender la formación docente desde la práctica en el aula y en los centros de maestros se involucra la formación continua para maestros de educación básica en servicio, también considerada como espacio de control político.

---

<sup>17</sup> CALVO, Pontón Beatriz (1989) Educación Normal y control político. Cuadernos de La casa chata-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología. México, D.F., pág. 197

<sup>18</sup> *Ibid*, pág. 198.

## **1.2 Programa de Formación Docente (ProNAP) y sus modalidades de estudio para promover una formación continua entre los maestros de educación básica en servicio.**

*“El maestro es protagonista destacado en el quehacer educativo. Por ello, se establecerá un sistema nacional de formación, actualización y superación profesional del magisterio, que asegure las condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo.  
(Plan Nacional de Desarrollo 1995 – 2000)”*

En el presente apartado se abordan las modalidades de estudio que propone el ProNAP, así como los componentes básicos del mismo. La revisión que se realiza permite especificar el enfoque curricular que justifica la implementación del ProNAP, es por ello que se retoma el currículum como “un reflejo de la totalidad educativa,”<sup>19</sup> donde se identifican, retomando a Margarita Pansza (1987, 29) la ordenación y la secuencia de conocimientos y habilidades como criterios válidos y como respuesta a una función ideológica de la sociedad, donde participan diversas instituciones (para el desarrollo del proyecto de investigación se retoman específicamente los Centros de Maestros) como parte del sistema de formación docente; y finalmente se enfatiza la forma de trabajo establecida para desarrollar las modalidades de estudio.

A partir de lo anterior se resalta “el marco legal, el marco teórico-disciplinario y el marco pedagógico”<sup>20</sup> los tres marcos fundamentan la constitución del ProNAP, a fin de caracterizar el perfil docente.

---

<sup>19</sup> HAMUD, Escárcega Amine (1998) “Currículum y Poder”, en Estudios de apoyo a la docencia. Pedagogía 2. UNAM-ENEP-Acatlán. México, pág.51

<sup>20</sup> “El legal, está representado por la normatividad que hay que tomar en cuenta en vías de legitimación del plan; el teórico-disciplinario implica las perspectivas teóricas desde las cuales se aborda la formación del profesionista, las limitaciones y exigencias tanto teóricas, como metodológicas y técnicas; lo pedagógico implica la concepción de educación, finalidad de la misma, proceso de enseñanza-aprendizaje y relación contenido-método.” PANSZA, Margarita (1993) Pedagogía y Currículo. Ed. Gémika. México, pág. 27.



Se considera así, “el carácter dinámico del currículum, entendiéndolo no solo como una proposición o plan, sino como un proceso vivo, en el cual intervienen seres humanos que le imprimen características peculiares”<sup>21</sup>

En 1994, la Secretaría de Educación Pública, manifiesta interés por iniciar la constitución de un Programa Permanente de Actualización Docente, una convicción semejante se expresaba por la organización sindical. El asunto fue discutido por ambas autoridades, en 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. El documento se titula “Criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio”, dicho texto fue fundador del ProNAP; conforme a dichos criterios se emprendió su construcción y con base en él se ha llevado a cabo su posterior desarrollo y evolución.

El documento delinea de manera general las características, del marco legal que justifica la implementación del modelo de formación docente, donde describe a la actualización docente, como elemento indispensable para mejorar la calidad de la educación preescolar, primaria y secundaria del país y se reconoce como un *proceso formativo* que se da mientras los profesores están en servicio y que atiende a las necesidades del mejoramiento de su práctica docente.

Para su implementación el programa plantea cuatro campos de formación docente, ya que le interesa no caer en una agencia de titulación o nivelación. Las definiciones se expresan en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000:

- a) Nivelación: Refiere a la formación que tiene como objetivo fundamental que los maestros que cursaron sus estudios profesionales antes de la entrada en vigor del plan de 1984 puedan obtener su licenciatura en educación básica.

---

<sup>21</sup> Íbid, pág. 15

- b) Actualización: Refiere a la formación de los profesores para enfrentar los cambios curriculares y ponerse al día respecto a los avances de las ciencias de la educación.
- c) Capacitación: 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.
- d) Superación Profesional: Es la formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzan mayores niveles profesionales.

A partir de este marco legal se delimitan las acciones del ProNAP, es evidente que su amplia misión es ofrecer a los docentes habilidades que le permitan enfrentarse a este contexto neoliberal, pero sobre todo presentar reformas que garanticen la implementación de un sistema nacional de formación y actualización magisterial.

Los maestros de educación básica en servicio, participan en un ambiente de formación con confusiones en cuanto a las funciones y los procesos; conflictos en cuanto a los espacios de formación; discontinuidad de programas, ya que comienzan a participar en uno, cuando de momento ya esta otro en puerta; paralelo a lo anterior la concepción que tienen los maestros sobre formación se reduce a recibir algún documento de nivelación y además remuneración económica; no existe algún tipo de evaluación que se ocupe de conocer los procesos de actualización; y además la falta de participación de instituciones de educación superior para ofrecer formación a los maestros de educación básica en servicio.

Es así que el ProNAP se presenta como un proyecto político, que busca articular acciones y procesos de actualización, ganar terreno en el sistema educativo nacional para implementarse como el Programa Permanente que actualice a los maestros en servicio.

Una vez generado un consenso mínimo entre las autoridades educativas estatales acerca de los tópicos básicos sobre los cuales se desarrollaría el programa, se procedió a elaborar el *Convenio de extensión del ProNAP*<sup>22</sup> que firmaron las autoridades educativas locales y la SEP, así como los lineamientos generales para el establecimiento. Estas formalidades constituyeron el marco legal que debía permitir la incorporación del servicio de actualización de maestros a la vida educativa, regulado por las entidades federativas, a fin de garantizar un sistema de formación y actualización magisterial con continuidad, calidad y pertinencia.

Como respuesta de estos acuerdos, se delinearón las principales acciones del ProNAP, para definir funciones y caracterizar al programa de actualización como el proyecto que regula y norma el proceso de formación docente en cada entidad y que forma parte de una estructura y organización del sistema de formación docente, para lo cual se enfatizó lo siguiente:

- a) Realización de talleres generales para el conocimiento y adecuado aprovechamiento de los materiales educativos.
- b) Oferta de cursos nacionales de actualización para maestros en servicio y actividades de apoyo académico a sus estudios.
- c) Instalación y funcionamiento de los Centros de Maestros.
- d) Evaluación y acreditación pedagógica de los cursos nacionales de actualización.
- e) Planeación y evaluación nacional y estatal de las acciones, resultados e impacto del ProNAP.
- f) Otras acciones que se agreguen progresivamente al programa para ampliar la oferta y cobertura de actualización a los maestros.

---

<sup>22</sup> El “Convenio de Extensión del ProNAP”, implicaba la creación de cada entidad federativa de un conjunto de condiciones institucionales para desarrollar no un simple programa, 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”. MARTINEZ, Olivé Alba. Opcit, pág. 13.

Ahora bien, las acciones encomendadas para la SEP como el actor institucional que plantea las políticas de formación docente y la infraestructura para su desempeño atiende lo siguiente, según el Convenio:

- a) Diseñar y producir los programas de estudio, los materiales de apoyo, la biblioteca para la Actualización del Maestro.
- b) Producir o adquirir materiales para TV, instalar los equipos receptores de la Red Edusat.
- c) Equipar los Centros de Maestros y sus bibliotecas.
- d) Apoyar con recursos monetarios la adecuación de espacios para ubicar los Centros de Maestros.
- e) Participar en la capacitación del equipo técnico estatal, de los equipos directivos de los Centros de Maestros y en la formación de asesores.
- f) Apoyar con recursos frescos las actividades académicas requeridas para el buen curso del programa
- g) Diseñar los lineamientos que permitan su administración, seguimiento y evaluación, hacerse cargo de los exámenes nacionales de acreditación y emitir las constancias respectivas.

En lo que respecta a las autoridades educativas, como actores que participan en la operación del ProNAP, asumen los siguientes compromisos:

- a) Crear una instancia técnica de dirección del programa, ubicarla adecuadamente en la estructura de educación estatal.
- b) Distribuir los materiales educativos.
- c) Destinar y mantener los espacios físicos para los Centros de Maestros y sus bibliotecas.
- d) Destinar los recursos para su operación y el desarrollo de los servicios.
- e) Invitar a otras instituciones formadoras de maestros a coadyuvar en el desarrollo del programa.
- f) Proponer programas y cursos estatales.

- g) Dar seguimiento a las acciones del ProNAP y enterar a la SEP de los resultados.
- h) Finalmente procurar las condiciones suficientes para el desarrollo de las acciones del programa.

Planteada así la estructura y los actores que participan en el desarrollo, se definen los componentes centrales del ProNAP, estos son:

- a) Centros de Maestros: Son espacios destinados exclusivamente al apoyo académico; cuentan con financiamiento, recursos didácticos otorgados por la SEP y los gobiernos de los Estados, para que los maestros tengan acceso rápido y eficiente a los servicios de actualización. Cuentan con una biblioteca básico, sala de lectura, equipo para recepción, grabación y reproducción de audio y video, espacio para el estudio individual y en grupo. Participan equipos básicos de personal para la atención a los usuarios; (Coordinador General, uno Académico y otro de Gestión educativa, además bibliotecario) todos son profesores que han sido comisionados a esta tarea por sus méritos docentes. Los Centros de Maestros se instalan en las escuelas que tengan condiciones adecuadas, donde se establecen normas de operación, para evitar que se afecten las tareas académicas. Constituyen un prerrequisito para el logro de la flexibilidad en materia de actualización.
- b) Programas de estudio: Se plantea que debe tener un carácter autosuficiente, ya que el ser diseñados e implementados deben incluir todos aquellos aspectos académicos que permitan que los docentes logren las adquisición de competencias didácticas y de dirección escolar, para lograr elevar la calidad educativa. Deben aportar elementos suficientes que permitan a los maestros acercarse a las nuevas realidades educativas y ser organizados para que se adapten a las distintas modalidades de estudio. Los programas se integran por unidades de aprendizaje o módulos, a los que se les asigna un valor en créditos académicos y éste se ajusta a criterios homogéneos. Comprenden diversas modalidades formativas: Cursos Nacionales (CNA) alto nivel especializan a los

docentes en la enseñanza de las asignaturas del plan de estudios; Talleres Generales (TGA) mejorar el grado de competencia didáctica del conjunto de profesores de educación básica; Talleres Breves (TBA) se enfocan a la solución de un problema concreto de enseñanza; Talleres de Actualización en Línea (TLA) apoyan el diseño, la organización y el seguimiento de las acciones de actualización, la modalidad es vía internet.

- c) Paquetes didácticos: Cada programa de actualización está acompañado de un paquete didáctico, que los docentes reciben gratuitamente; están integrados por: Materiales impresos referidos a los contenidos de planes y programas y Libros del Maestros, según el ciclo, grado y asignatura; antologías y otros materiales bibliográficos, para profundizar en los contenidos de los programas que correspondan; materiales grabados de audio y video accesibles para los maestros; y la guía de estudio, que permita a los maestros el desarrollo sistemático y ordenado de su aprendizaje en cualquier modalidad, también un guía de autoevaluación que permita consultar el dominio de los objetivos básicos de cada programa.
- d) Mecanismos de evaluación y acreditación: Por medio de Exámenes Nacionales certifican los objetivos centrales de los programas de estudio, permiten que los maestros independientemente de la forma de aprendizaje que haya utilizado, puedan obtener la certificación de sus estudios, sujeta a instrumentos estandarizados y objetivos. La certificación tiene efectos sobre el programa de Carrera Magisterial.

Dichos componentes establecen un principio de flexibilidad cuya finalidad se enfoca en incorporar a los maestros al estudio, a partir de los propósitos del Programa:

- a) El dominio de conocimiento de las distintas disciplinas que son indispensables para enseñar adecuadamente los contenidos de los planes y programas de estudio.

- b) La comprensión de los enfoques y los contenidos de los planes y programas de estudio.
- c) El dominio de los métodos de enseñanza y de los recursos educativos adecuados al nivel escolar y los contenidos programáticos.
- d) El conocimiento de los procesos de desarrollo del niño y del adolescente durante el tramo escolar correspondiente.
- e) 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.
- f) El conocimiento de las características, aplicación y avances de la política educativa vigente.
- g) El trabajo colegiado para lograr la innovación y mejoramiento de la práctica docente.

La orientación de los propósitos que plantea el ProNAP, permite caracterizar el “marco teórico-disciplinario”<sup>23</sup>, en éste sentido se retoman fundamentos del enfoque constructivista y del eficientista, a partir de estos fundamentos teóricos se percibe un perfil docente orientado desde la práctica, ya que se enfatiza el desarrollo de competencias que son referidas al área específica de la lectura, la escritura y la solución de problemas, donde se enfatiza lo siguiente: la comprensión de la lengua escrita, expresión oral y escrita, resolver problemas, analizar, evaluar opciones y selección y búsqueda de la información; en este sentido el marco teórico-disciplinario, plantea el cómo de la formación docente, omitiendo plantear necesidades pero desde la práctica docente.

Para iniciar la implementación del ProNAP, se necesitó hacer una puesta en común, donde todos y cada uno de los estados para tener el conocimiento específico de las funciones del Programa y del término de formación al cual hacía mención la SEP y con el cual comenzó a trabajar el ProNAP. Para ello se retomó la definición que establece el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, donde señala tópicos fundamentales

---

<sup>23</sup> El análisis del marco teórico – disciplinario, se trabaja en el Capítulo II.

para la puesta en marcha de la reforma de la educación básica iniciada en 1992; donde se brindó actualización a los docentes que ya estaban en servicio; como lo menciona el PND 1995-2000: “En el futuro cercano el papel estratégico en la elevación de la calidad de la educación lo desempeñarán los maestros y directores que ya están incorporados al servicio. La actividad más amplia debe concentrarse en la operación de un programa de actualización destinado al personal en servicio de los tres niveles de educación básica”.

A partir de lo anterior el ProNAP y los programas precedentes, se instauran sobre la estructura federalizada del sistema educativo, pero el rasgo distintivo de este programa fue la creación de los Centros de Maestros. Estos espacios responden a la misma estructura organizativa del sistema educativo, ya que en cada entidad federativa existían pequeñas subunidades que expresaban las disposiciones de la política educativa nacional. Si se retoma que la meta a llegar es la calidad educativa y si esta meta considera de suma importancia la práctica docente, entonces se presenta como indispensable crear espacios para garantizar el cumplimiento de los propósitos políticos y la participación de los maestros en el programa de formación.

Este espacio de encuentro físico fue denominado Centros de Maestros, el cual se crea con respaldo institucional y se considera como punto clave para garantizar la implementación de un Proyecto Político, denominado ProNAP.

Para hablar de formación en los inicios de ProNAP, el término de moda era “actualización” el cual necesitaba expresarse, no como un medio meritocrático, sino como un proceso formativo, según el enfoque curricular del ProNAP, es decir, que el maestro este al día en cuanto conocimientos científicos y humanísticos, esto con el fin de conducir el aprendizaje de los distintos contenidos programáticos; además en la misma práctica al docente se le brindan elementos para desarrollar capacidades didácticas y el conocimiento de las relaciones escolares y sociales entre sus alumnos y entre sus colegas, ya que el medio donde interactúa impacta sobre los procesos de aprendizaje. Es así que uno de los puntos de partida del ProNAP, es la reflexión



entorno a la práctica docente. Sin embargo es importante considerar que el enfoque teórico del ProNAP apuesta por dirigir y controlar la formación docente, a fin de caracterizar un perfil docente apegado al contexto neoliberal, es por ello, que los componentes centrales y los propósitos del programa están lejos de fomentar una reflexión del maestro en torno a la práctica docente.

A través de cursos y talleres se transmite la idea de actualización para lograr la calidad educativa, donde se resaltan las competencias que debe desarrollar el maestro.

El ProNAP, se caracteriza por ser un “proyecto político”<sup>24</sup>, pues concibe el currículum como “reflejo de la realidad educativa”, que implica reconocer una clara relación con la ideología, que plantea un perfil específico del maestro de educación básica en servicio, para responder a un contexto determinado.

A partir de lo anterior los Centros de Maestros se definen como la institución que gesta relaciones de tipo político, administrativo y académico, a fin de promover los significados del discurso, entre ellos se ubica: La comprensión lectora en el aula escolar, El desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información en la escuela primaria, La producción de textos en la escuela primaria, entre otros. Son competencias que el docente debe desarrollar en su práctica.

En este contexto el término de competencias, lo entendemos, como las herramientas que permiten la incorporación a la sociedad y al campo productivo. Como lo menciona Sylvia Schmelkes, “la calidad educativa es el logro de un aprendizaje relevante para la vida”<sup>25</sup>. Las competencias que permiten esta actualización, están contenidas en las guías de los Talleres Generales, en los Cursos Nacionales y Estatales, donde las políticas exigen enfatizar más el desarrollo de competencias, que el de conocimientos. En este sentido, el reconocimiento de la práctica queda subordinada a una serie de

---

<sup>24</sup> HAMUD, Escárcega Amine, Opcit, pág. 16 y 17.

<sup>25</sup> SCHMELKES, Sylvia, Opcit, pág.25.

actividades, que más que buscar la reflexión y el análisis termina en seguir instrucciones y cumplir con el producto solicitado.

Los conocimientos y las competencias que el docente debe desarrollar para alcanzar la calidad educativa, son retomadas en propósitos y contenidos de los servicios de “actualización” que ofrece el ProNAP.

Se oferta la formación docente por medio de talleres y cursos, dichas modalidades de estudio se caracterizan en el marco pedagógico del currículum, a fin de comprender el proceso enseñanza-aprendizaje. A continuación se presenta la descripción de las modalidades de estudio, con el propósito de enfatizar rasgos claves en la constitución del perfil docente, según el enfoque curricular del ProNAP:

Las modalidades de estudio que plantea el ProNAP, se dividen en dos tipos: las nacionales y las estatales. “Los nacionales (Talleres Generales de Actualización y Cursos Nacionales de Actualización) están destinados a cubrir los grandes problemas formativos, aquellos que están generalizados entre los maestros por una historia reciente de desvinculación entre la formación inicial y la práctica docente, lo cual pone en evidencia la lentitud en los cambios propuestos”<sup>26</sup>. Con esta modalidad se trata de construir un “piso común” de competencias didácticas entre los docentes.

Paralelo a lo anterior, el ProNAP considera la existencia de niveles de preparación, carencias e intereses diversos entre los docentes y también entre los sistemas educativos estatales, que reclaman ser atendidos y considerados, para lo cual se ofrecen modalidades de estudio a nivel estatal (Cursos Estatales de Actualización, Talleres Breves de Actualización), que buscan atender las necesidades particulares de la entidad en materia de actualización.

---

<sup>26</sup>SEP-SEByN (S/A) Documento de Trabajo. Versión No. 1. “Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización permanente de maestros en México” Ed. SEByN. México, pág. 13

Para el desarrollo de ambas modalidades de estudio se contempla el diseño de materiales de apoyo, cuyo contenido se define a partir del enfoque curricular del ProNAP, estos son:

- ✓ Paquetes didácticos para los Cursos Nacionales de Actualización. Integrado por una guía de estudio y un volumen de lecturas.
- ✓ Guías para Talleres Generales de Actualización.
- ✓ Guías para Talleres Breves de Actualización.
- ✓ Cuadernos de Apoyo a la Actualización.
- ✓ Manuales para el asesor.
- ✓ Programas audiovisuales.

Los Talleres Generales de Actualización, proponen desarrollar las habilidades para la mejora de la práctica docente. La estructura metodológica del Taller ofrece la oportunidad de que los maestros proponga y diseñen una alternativa para mejorar su práctica donde utilicen materiales de apoyo de la SEP, como el Libro del Maestros, el Libro del Alumno, el Fichero de Actividades, entre otros; que reflejen el cumplimiento de los propósitos de políticas educativas; que desarrollen competencias para mejorar la práctica y que incorporen contenidos abordados en el taller. Sin embargo, esta modalidad termina desarrollándose a partir de una “guía de instrucciones”, en una sesión de tres días antes de iniciar el ciclo escolar, donde los docentes se reúnen para asistir al TGA, contestar la guía y entregar el producto solicitado, ya que una de las características de los Talleres es su carácter de obligatoriedad.

Otra modalidad de estudio que promueve el ProNAP, son los Talleres Breves, estos se caracterizan por abordar un tema específico, pero relacionado con los enfoques de las políticas educativas, al igual que en los TGA los maestros proponen alternativas de solución para cumplir con los propósitos del programa y fomentar el desarrollo de competencias.

Los TBA actúan como remedio inmediato a los pequeños obstáculos que se presentan en la práctica docente durante el ciclo escolar. Sin embargo estos obstáculos se expresan ante los docentes como carencias de su perfil ante la exigencia por alcanzar la anhelada calidad educativa.

Otra modalidad de estudio son los Cursos tanto nacionales como estatales. Los primeros plantean “formar maestros con alto dominio de contenidos de una asignatura y de los enfoques de la enseñanza”.<sup>27</sup>

Los Cursos Nacionales de Actualización buscan fomentar un aprendizaje autosuficiente, dotando a los participantes de un paquete didáctico (contenido), la característica esencial de este programa es fomentar un aprendizaje autónomo, anteponiendo la responsabilidad y el compromiso de los maestros para el logro de la calidad educativa; lo anterior lo demuestra al certificar la participación y la asistencia de los maestros, presentando para ello un examen final, cuya acreditación repercute en carrera magisterial<sup>28</sup> y en el aumento salarial.

Es importante considerar el reflejo de este incentivo, ya que el proceso de formación docente que promueve el ProNAP, con este tipo de motivaciones, reflejan un consumismo formativo, subordinando la práctica docente a incentivos salariales.

Los Cursos Estatales de Actualización organizados y diseñados por autoridades educativas de los Estados, abordan a nivel estatal problemas de aprendizaje que inciden en el aula escolar, a fin de proponer alguna alternativa. Sin embargo, nuevamente se asume como incentivo para participar y obtener puntos en Carrera Magisterial.

---

<sup>27</sup> SEP- SEByN, Opcit, pág. 16

<sup>28</sup> “Es un sistema de promoción horizontal en el que los docentes participan de forma voluntaria e individual y tiene la posibilidad de incorporarse o promoverse si cubren con los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los lineamientos normativos”, SEP (1998) Lineamientos generales de Carrera Magisterial, México, pág. 2.

Ahora bien, las modalidades de estudio que se ofertan a nivel nacional (Talleres Generales de Actualización y Cursos Nacionales de Actualización) presentan ciertas peculiaridades para exigir que los maestros participen. Por un lado, los TGA se enfocan a promover el material de apoyo que ofrece el ProNAP para el desarrollo de competencias básicas y los CNA proponen fomentar el dominio de contenidos para difundir en el aula el enfoque teórico-disciplinario de los planes y programas de educación básica.

Ambas modalidades de estudio plantean al docente el “deber ser” donde el enfoque curricular del ProNAP, enfatiza una “carencia” en su perfil y en las prácticas, es por ello que exige adaptar nuevos conocimientos y competencias del contexto neoliberal.

A pesar de que el ProNAP retome como propósito, reflexionar en torno a la práctica, aún no se percibe alguna intención por fomentar esta habilidad, ya que en el proceso de federalización, se definen reformas y cambios a nivel administrativo, que si bien crean nuevos espacios para institucionalizar la formación de los maestros de educación básica en servicio: como los Centros de Maestros y las Instancias responsables de la actualización en cada entidad federativa; sin embargo la formación académica queda subordinada a condiciones estructurales y organizativas, ya que el ProNAP, como proyecto político, enfatiza la implementación de una estructura y una organización para fomentar la participación y la asistencias de los maestros en las modalidades de estudio, a través de los Centros de Maestros, con el propósito de dar a conocer el enfoque curricular del ProNAP y segundo establecer las condiciones estructurales básicas en cada entidad para el desarrollo de las modalidades de estudio, dentro de dichas condiciones se ubican los Centros de Maestros y el personal encargado del desarrollo de las modalidades de estudio.

Aunado a lo anterior las modalidades de estudio a nivel estatal, son mero reflejo del impacto que han tenido las modalidades de carácter nacional, ya que a través de los contenidos y de los propósitos se refleja el esfuerzo por retomar lo que plantean los Cursos Nacionales y Talleres Generales, expresando una gran dificultad para pasar del

plano descriptivo y comenzar a hablar de su práctica, sin embargo no reconocen y no analizan su práctica, sino que solo adoptan las competencias y conocimientos a la misma.

Es interesante conocer cómo los maestros estructuran y diseñan los cursos estatales y talleres breves, ya que sus propuestas no expresan un planteamiento problemático, es decir no se cuestionan el por qué, y como consecuencia los productos que se obtiene más que ser un ensayo, un cuadro comparativo o el diseño de alguna estrategia; se plantean como soluciones, si antes identificar y analizar la problemática que pretenden atender.

El diseño y la implementación del ProNAP se caracteriza, a diferencia de los anteriores, por adquirir un compromiso y responsabilidad con las entidades federativas, ya que los convenios enaltecen la labor de establecer acuerdos, asignar funciones y cumplir con la norma; conservando a las autoridades educativas, la toma de decisiones y asignaciones de funciones y adjudicando al ProNAP la búsqueda de mecanismos para que el enfoque curricular llegue a los docentes en servicio, a fin de promover un discurso que determina el perfil docente, introduciendo una serie de significados que buscan modificar su práctica, sus ideas y sus acciones.

Es por ello que se enfatiza el desarrollo e incorporación de competencias básicas, para continuar con su formación profesional; con los compromisos y las funciones de cada entidad federativa para reforzar la presencia de la SEP en las secretarías estatales y realizar acciones justificadas siempre desde el marco legal.

El ProNAP, se crea no como un programa más, sino como un proyecto político, que exige la participación de todos, para impactar la educación básica y atender a exigencias del enfoque curricular, asumiendo que la formación docente debe atender una educación básica, eficaz, eficiente y pertinente, que responda al mundo laboral y social, desarrollando en los maestros las competencias básicas, donde los Centros de Maestros, funcionan como una institución de formación que cuenta con servidores y con

clientes que demandan apoyar el desarrollo de competencias que permitan inserción al ámbito laboral.

Ante el gran reto de atender a todos y cada uno de los maestros en servicio, a lo largo y ancho de la república mexicana, el ProNAP contempla, dos características centrales, la conjugación de las iniciativas nacionales con las estatales y la flexibilidad, esta última por su adaptabilidad a las condiciones de cada entidad federativa y por la variedad de modalidades formativas que pueden desplegarse para atender a los profesores.

Como proyecto político, el ProNAP, organiza las modalidades de estudio, para atender exigencias políticas, académicas e ideológicas, manifestando interés por atender la heterogeneidad del magisterio, es por ello que retoma la flexibilidad como exigencia del marco legal. En el discurso el ProNAP enfatiza que la apropiación de las competencias profesionales es variable, motivo por el cual ofrece diversas modalidades (Cursos Nacionales, Talleres Generales, Cursos Estatales) para atender la demanda de cada profesor, según su medio social y cultural.

El ProNAP se enaltece por ser un programa flexible, que atiende la diversidad de necesidades que demanda el magisterio pero sin embargo en la implementación del ProNAP se percibe la gran ausencia del maestro de educación básica, ya que las acciones se enfocan a establecer una estructura y organización adecuada para garantizar el federalismo educativo, considerando como apéndice la práctica docente, la cual se concibe solo a partir del desarrollo de las modalidades de estudio para dar a conocer el funcionamiento del ProNAP, no para apoyar la formación docente.

Pareciera que la implantación del ProNAP, además de permanente seguía con el calificativo de emergente, al adquirir nuevamente este adjetivo busca construir un programa permanente de formación, sobre restos de programas de formación que dejaron ver cuestiones que obstaculizan la formación continua y que aún no se resuelven, como es la función de asesoría, los centros de maestros que se han convertido en un espacio que más que formar, informa sobre los servicios de

actualización que ofrece el ProNAP, que el magisterio es una población heterogénea y que un programa de actualización necesita un proceso de seguimiento y evaluación.

El ProNAP, presenta un nuevo panorama de la actualización docente, con diversidad de modalidades y con un espacio institucional nombrado Centros de Maestros, para lograr impactar a los maestros y demostrar de alguna manera que este programa no es pasajero, sin embargo no se han solucionado cuestiones que siguen afectando la formación continua, como “la idea de armar una nueva estructura cada vez que emerge un problema o inicia un nuevo programa; la de resolver casi todos los problemas de formación docente solo con cursos de actualización; el pensar que articular acciones y trabajar colegiadamente es resultado de juntar agentes o instancias del servicio educativo, entre otros”<sup>29</sup>

El confiar los servicios de actualización a personal que no cuenta con ninguna formación para ofrecer asesoría y acompañamiento a los maestros, ocasionó que simplemente transmitieran información, pero si recordamos esa era su función; por otro lado las formas de evaluación que adoptó el ProNAP, buscaron únicamente comprobar objetivamente una actualización reflejada en exámenes estandarizados.

La formación docente buscó ganar terreno dentro del sistema de educación básica y normal, omitiendo la resolución de problemáticas que afectaban a los maestros, peor aún ni siquiera se dio prioridad para conocer la práctica docente; a pesar de que dentro del discurso del ProNAP se enfatiza “reflexionar entorno a la práctica docente”.

No se le puede exigir al ProNAP un impacto en la formación de los maestros en servicio, cuando su origen se justifica simplemente en establecer una estructura, organizar el funcionamiento del programa y en dar a conocer al magisterio los servicios de formación; y los maestros han reaccionado bien ante tal programa, pues participan

---

<sup>29</sup> SEP-DGFC (junio, 2005) Documento de trabajo. Comisión SEP-Autoridades Educativas Estatales para estudiar y proponer una normatividad que regule el servicio de Apoyo Técnico Pedagógico. “Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela”. Ed. SEP-DGFC, México, pág. 13



en las modalidades que ofrece el ProNAP, en especial en los Cursos Nacionales, ya que se caracterizan por su estímulo económico, y sobre todo ven a los Centros de Maestros como espacio que ofrece recursos para continuar con sus prácticas escolares; y con su actualización que se reduce en acreditar exámenes estandarizados.

La formación docente es un espacio demasiado complejo y heterogéneo donde tal vez el ProNAP regule y norme la formación docente de cada entidad para ofrecer un sistema de formación y actualización, pero el personal que apoya el desarrollo de las modalidades de estudio, no cuenta con elementos teórico – metodológicos para conocer la práctica docente y orientar funciones en los centros de maestros para reconstruir espacios de formación, siendo éste uno de los principales elementos que se omiten en los programas de actualización y ni con una guía de algún curso o taller se puede equiparar con una formación que garantice potenciar los recursos a favor de los maestros en servicio.

Es importante considerar que el magisterio es un grupo sindicalizado y burocratizado, que exige espacios, recursos, motivaciones y revaloración social y que las autoridades educativas deben considerar que fomentar una formación continua, puede ser captada por los maestros como una carga excesiva de actividades, ocasionando que los servicios de formación culminen en una simple simulación. Lo anterior, como justificación para analizar a los Centros de Maestros como espacios creados única y exclusivamente para ofrecer servicios de actualización que cuentan con respaldo político y legal, para entablar vínculos con otras instituciones dedicadas a la formación docente, sin embargo esto se define desde el marco legal lejos de impactar el perfil docente.

### 1.3 Centros de Maestros: Uno de los principales componentes del ProNAP

*“Cuando necesito la aclaración de una duda o de impartir u organizar alguna situación con los maestros, el Centro de Maestros me da orientación de cómo aplicarlo; lo pongo en práctica y me da resultado buenos (Centro de Maestros, Apan, Hidalgo)”*

En los últimos años el ProNAP, ha impulsado de manera sistemática la actualización y capacitación de los maestros de educación básica en servicio, reconociendo que su labor es elemental para la transformación educativa. Las acciones que difunde, pretenden promover el enfoque curricular de la formación docente que propone el ProNAP para la práctica de los maestros; así como la innovación de sus conocimientos y de sus competencias.

Para la puesta en marcha del ProNAP, se establecen los Centros de Maestros, como uno de los componentes centrales, que apoyan el desarrollo de las modalidades de estudio, el uso de paquetes didácticos y la implementación de mecanismos de evaluación y acreditación. Desde los inicios del programa los Centros de Maestros se definen como; “un medio para poner al alcance del magisterio un conjunto de servicios flexibles y de alta calidad, vinculados con el desarrollo de sus actividades de actualización permanente”.<sup>30</sup>

En el marco del Programa Nacional de Educación 2001-2006, se establece que los Centros de Maestros forman parte del Sistema Nacional de Formación Docente, que busca ofrecer opciones de actualización, capacitación y superación profesional de alta calidad, diversa, flexible y pertinente a las necesidades de evolución y desarrollo del sistema educativo, de sus usuarios, de las escuelas y de los maestros.

Los Centros de Maestros, son espacios que se enfocan en operar el ProNAP en cada entidad federativa, su creación significó el interés y la preocupación por atender la

---

<sup>30</sup> SEP-SEByN (s/a) Cuaderno de Discusión. Centros de Maestros. Un acercamiento a su situación actual. Ed. SEP-SEBYN. México, pág. 4

formación y la actualización de los maestros; para lo cual se implementó personal a cargo de dichos espacios.

Los lineamientos para el establecimiento de los Centros de Maestros, indica que el personal debe contar con cierta experiencia en procesos de actualización docente y ante todo el prestigio y reconocimiento profesional de los candidatos, así como la disposición de servicio e interés por el mejoramiento profesional de los maestros. Sin embargo, los “procesos de formación” se identifican como aquellas acciones encomendadas al personal encargado de los Centros de Maestros para informar a los maestros sobre el funcionamiento y servicios que brinda el ProNAP, a fin de expresar cambios curriculares y un nuevo enfoque curricular en torno de la formación docente.

La labor más inmediata de este personal, es operar en cada entidad federativa el ProNAP para presentarlo, no como un programa más de nivelación docente, sino como un programa permanente que oferta diversos servicios de actualización y revaloriza la función del maestro en servicio, que se interesa por crear dentro de una estructura administrativa estatal, una instancia que coordina y controla los servicios de formación y la formación de los docentes en servicio.

Para su operación, el Sistema Nacional de Formación Docente estableció criterios y apoyos básicos, para que los Centros de Maestros asumieran su función como actor operativo del ProNAP, para lo cual se define lo siguiente: una estructura orgánica para la coordinación del centro, personal para el servicio de asesoría, instalaciones y equipo adecuado, recursos económicos para compensaciones al equipo coordinador, asesorías y gastos de operación. Por medio de la SEP el gobierno federal establece lineamientos y proporciona materiales y apoyo financiero a los gobiernos estatales para la creación de Centros de Maestros y la selección del personal se realiza por las autoridades de cada entidad federativa.

Pro consiguiente la estructura y la organización de cada Centro de Maestros, se conforma por:

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

Los Centros de Maestros, como “espacios de encuentro”<sup>31</sup> para los maestros y como medio para que el ProNAP ofrezca servicios, recursos e instalaciones para el desarrollo de procesos de formación. La organización de los Centros de Maestros desde el marco legal, plantea funciones que permiten regular y garantizar la operación del programa, dejando de lado las funciones de asesoría y acompañamiento para el desarrollo de las modalidades de estudio.

El funcionamiento de los Centros de Maestros depende del apoyo institucional y económico que brindan las autoridades educativas, donde se percibe la operación de estos espacios, dejando ver fortalezas y debilidades que obstaculizan la reorientación

---

<sup>31</sup> SEP. “Reglas de Operación del ProNAP 2005”, pág. 24

de los Centros de Maestros para asumirlos como espacios de formación que faciliten encuentros de reflexión y de diálogo, entre los docentes. Sin embargo, es importante considerar que los Centros de Maestros se crearon con el propósito de garantizar la implementación de un programa permanente y que para su creación no se pensó en la formación de un sujeto que acompañara y fomentara procesos de formación desde la práctica del maestro, en el peor de los casos, estos lugares se han convertido en centros de promoción de cursos y talleres. Conviene señalar que el funcionamiento de los Centros de Maestros, desde el marco legal del ProNAP, son responsabilidad de las entidades federativas las cuales influyen en la selección de espacios, en la infraestructura para su operación y en la selección del personal. Dependiendo de estas cuestiones organizativas se garantiza la operación del ProNAP.

Actualmente, la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio<sup>32</sup> (DGFC) se interesa por reorientar la organización de los Centros de Maestros, con el propósito de garantizar el funcionamiento de la estructura del sistema de formación docente y la ejecución del ProNAP, en este sentido define a los Centros de Maestros como “espacios de desarrollo profesional y de apoyo a las escuelas de educación básica”<sup>33</sup>. A partir de esta tarea, los Centros de Maestros se ubican como aquella institución que interviene en la habilitación de supervisores, asesores, directores y maestros para la operación de los servicios y modalidades que ofrece el ProNAP.

A partir de lo anterior, se plantea promover acciones de profesionalización no solo a maestros, sino a autoridades educativas estatales y a personal de los Centros de Maestros, en este sentido se busca fortalecer la profesionalización docente<sup>34</sup>, ésta

---

<sup>32</sup> “A partir de 1999 y en sustitución de la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de maestros (UNyDACT), posteriormente se denomina Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGAyCMS) se responsabiliza de normar, coordinar y dirigir las acciones para el desarrollo del ProNAP en el ámbito nacional”. SEP-SEByN (2002) ProNAP Programas de estudio. SEP-SEByN, México, pág. 66.

<sup>33</sup> SEP-DGFC (2006) “Criterios para elaborar el programa rector estatal de formación continua”, en Documentos para la Formación Continua 2006. SEP-DGFC, México, pág. 7.

<sup>34</sup> “El modelo de formación continua de docentes en servicio, cuya puesta en marcha se inició en 2004, parte de reconocer que: La docencia es una profesión que requiere de la adquisición de un saber especializado, de carácter científico y de la adquisición de un dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza-aprendizaje. SEB-DGFC

como rasgo característico del perfil docente que propone el enfoque curricular del ProNAP.

A continuación, se retoma el estudio exploratorio<sup>35</sup> realizado por la DGFC, donde examina el funcionamiento de los Centros de Maestros, para conocer las acciones que trabaja el ProNAP y la configuración de los mismos como Institución, a fin de reorientar tareas que permitan atender la profesionalización docente, donde se enfatiza lo siguiente: Con respecto a la procedencia del *personal que labora* en los centros de maestros, se concentra en el trabajo frente a grupo en el nivel de educación primaria; en cuanto al uso de la biblioteca, los usuarios no están habituados a la búsqueda y selección de información y la asesoría que brindan los bibliotecarios, no apoya para potenciar el acervo disponible para satisfacer las necesidades de los usuarios; se manifiesta falta de recursos financieros, lo cual repercute en la acción académica, ya que dificulta ofrecer servicios de actualización a comunidades alejadas, realizar visitas a escuelas, en el mantenimiento y operación del centro, en la adquisición de mobiliario y el ineficiente funcionamiento de equipos de cómputo.

Con respecto a la *planeación* que se desarrolla en los Centros de Maestros, se caracteriza “como un proceso sistemático de análisis y reflexión colectiva”.<sup>36</sup> Dentro de sus diseños curriculares y en la organización de una agenda laboral, no se considera un diagnóstico que exprese las condiciones del Centro, los objetivos, las estrategias, las líneas y las acciones que cobran sentido para mejorar el funcionamiento, y el diseño curricular solo se hace por indicaciones de alguna autoridad.

La planeación se efectúa desde lo que propone el enfoque curricular del ProNAP, donde se enfatizan algunos rasgos: por medio de las modalidades de estudio se propone solución a problemas, se aplican y sugieren estrategias uniformes, se ofrecen servicios estandarizados; el *trabajo colaborativo* es el mecanismo mediante el cual se

---

(2005) “Programa General de Formación Continua de Maestros de Educación Básica 2006-2007”, en Documentos para la Formación Continua 2006. SEB-DGFC, México, pág. 3

<sup>35</sup> SEP-SEByN, Opcit, pág. 35

<sup>36</sup> *Ibid*, SEP. pág. 10.

distribuyen las tareas a realizar, también se percibe como prioridad informar sobre las actividades que se realizan en el Centro de Maestros, como la organización para realizar actividades urgentes, con respecto a la evaluación sólo se recopila información pero no se sistematiza, lo que dificulta considerar esa información para mejorar el proceso de formación que se vive en los Centros de Maestros.

Algunas de la *funciones de los Centros de Maestros*, son referentes al diseño de propuestas académicas para mejorar la formación docente de su región, los datos que se arrojan son los siguientes: Para algunos Centros sus tareas se enfocan únicamente en el desarrollo de los Cursos Nacionales de Actualización, ofreciendo una exigua atención a maestros que participan en otras modalidades formativas; se presenta cierta dificultad para que los asesores reflexionen entorno a su quehacer; la asesoría que ofrecen, para atender necesidades de los maestros de manera inmediata, se justifica desde los resultados de exámenes nacionales, en éste sentido las propuestas son superficiales; los maestros que participan en las modalidades de estudio estimulados por obtener puntos en el “programa de Carrera Magisterial como escalafón horizontal derivado de la evaluación del desempeño profesional; las dificultades que manifiestan los profesores para incorporarse a las modalidades de estudio del ProNAP; el escaso desarrollo en algunas habilidades básicas como la lecto-escritura y la resolución de problemas o la deficiencia en el conocimiento de las disciplinas.

La *comunicación que entablan* los Centros de Maestros con otras instituciones, con autoridades y con el gobierno, se caracteriza a partir de lo siguiente: La comunicación se enfoca a tratar información para operar el ProNAP; es poco común que los maestros de educación básica se relacionen con otras profesiones, la comunicación se caracteriza como una mera transmisión y difusión de información.

Con respecto al campo de *satisfacción del usuario*, la mayoría de los docentes considera a los Centro de Maestros como un espacio de acompañamiento y apoyo al trabajo del aula y la escuela, ya que resuelven necesidades inmediatas, como la obtención de algún material para abordar un tema en el aula, por dar un ejemplo.

Los Centros de Maestros se constituyen como un espacio para promover los servicios de formación y dar a conocer el funcionamiento del ProNAP. Los estudios exploratorios que ha realizado la DGFC, dejan ver fortalezas y debilidades que se presentan en la operación del ProNAP para reorientar la estructura y organización del sistema de formación docente, cuya finalidad es profesionalizar a maestros, autoridades educativas y personal que labora en los mismos.

Es así que la preocupación por considerar a los Centros de Maestros como “espacios de encuentro” responde a lo siguiente, según el marco legal del enfoque curricular del ProNAP, además de apoyar el desarrollo de las modalidades estudio, los Centros de Maestros deben garantizar “un servicio de apoyo académico a la escuela y que haga confluir en la tarea de desarrollar acciones coordinadas y relevantes para garantizar a los docentes un acompañamiento especializado y continuo, no solo para aprender más sino para garantizar su quehacer.”<sup>37</sup> La tarea ya no va encaminada en dar a conocer el programa, sino en garantizar que en cada colectivo docente se opere el ProNAP, en este sentido el “servicio de apoyo”, se entiende como “servicio de supervisión, regulación y control”, donde la práctica docente se entiende ahora a partir del trabajo colaborativo para desarrollar “competencias profesionales.”

Ahora bien, la organización que debe adoptar el Centro de Maestros, aún como actor operativo, se plantea a partir de dos ámbitos: “centrado en y fuera de la escuela”, según el marco legal del ProNAP, dejando de lado debilidades como: la dificultad que se presenta al proponer alternativas que apoyen la formación docente, ya que la mayoría de los servicios que ofrece se enfocan a brindar material y ofertar cursos y la función de asesoría se brinda como función de regulación.

Actualmente se habla de considerar a la escuela como “espacio de formación docente”, y serán las tareas que realicen los Centros de Maestros las que garanticen el acercamiento a la escuela, como institución perteneciente a una estructura con tareas

---

<sup>37</sup> SEP-DGFC, Opcit, pág. 5



asignadas. Son elementos que sirven para que el docente considere a los Centros de Maestros como instituciones que ofrecen y garantizan su profesionalización docente, lejos de asumirse como espacios de reflexión y de diálogo.

Considerar que lo Centros de Maestros debe fomentar un ambiente de profesionalización docente, donde se reconozcan las exigencias del perfil docente que plantea el enfoque curricular del ProNAP, a través del Programa General de Formación Continua para Maestros de Educación Básica 2006-2007, se enfatiza lo siguiente:

- La docencia es una profesión que requiere de preparación pertinente; de un saber especializado, de carácter científico, que propicie la construcción de conocimiento y de un dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Para ejercer la docencia se necesitan determinados conocimientos, destrezas y actitudes, resultado de un proceso formativo.
- La enseñanza reúne cualidades que la constituyen como un campo de actividad profesional.
- Se plantean nuevos retos a los docentes, al demandarles conocimientos y habilidades específicas.
- La competencia profesional se manifiesta como la capacidad para enfrentar problemas sobre los cuales no tiene una solución previa.
- La autonomía y responsabilidad del docente exigen una gran capacidad de reflexión en la acción y sobre la acción.

A partir de estas exigencias las tareas de los Centros de Maestros, se traducen “en aumentar el nivel de conocimientos profesionales que poseen las personas que ejercen esa profesión”,<sup>38</sup> acercándose más al trabajo en colectivo pero también refuerza el control profesional docente, ya que los Centros de Maestros, como parte del Sistema

---

<sup>38</sup> ANGULO, J. F, BARQUÍN, Ruíz y PÉREZ, Gómez A. I., Opcit, pág. 19

Nacional de Formación Docente, asumen cierta autoridad para operar las modalidades de estudio y servicios del ProNAP.

Que los Centros de Maestros intervengan en el proceso de profesionalización docente, implica, retomando algunas ideas de David F. Cabaree<sup>39</sup> ofrecer condiciones de trabajo más estimulantes, conseguir personal más competente ante las exigencias que plantea el enfoque curricular del ProNAP con la finalidad de beneficiar a los que ejercen la profesión; contribuir en un trabajo más productivo y presentar a la profesionalización como el acompañamiento natural del contexto.

Debido a la labor que han realizado los Centros de Maestros, el concepto de formación se incorpora a la práctica docente, a pesar de que el significado entre los mismos aún no esté determinado, según las necesidades de la práctica docente.

Será que solo se trata de nombrar los conceptos, sin comprender la connotación de los mismos, únicamente asumirlos como palabras de moda sin impactar la práctica docente. Para comprender los significados que plantea el enfoque curricular del ProNAP, es preciso considerar el contexto al cual pretende atender.

Las reglas de operación 2006 del ProNAP, otro documento que delinea el marco legal del Programa, plantea lo siguiente, con respecto a los servicios de formación continua que se han venido desarrollando: “La inmensa mayoría de maestras y maestros de educación básica en servicio se actualizan año con año y cerca de la tercera parte del total ha certificado sus conocimientos a través de un examen nacional estandarizado. Se ha acumulado, además una alta experiencia en la gestión de los servicios de formación, el diseño de programas de estudio, materiales e instrumentos de evaluación para docentes; se han instalado Centros de Maestros en todo el país y se han formado especialistas en actualización”.<sup>40</sup> Hasta este momento la formación docente se entiende como el construir Centros de Maestros y el acreditar exámenes estandarizados, se

---

<sup>39</sup> ANGULO, J. F., BARQUÍN, Ruíz y PÉREZ, Gómez A. I., Opcit, pág. 16

<sup>40</sup> SEP-SEB-DGFC, Opcit, pág. 3

habla de crear una amplia estructura que organiza, controla y sistematiza acciones de formación para los maestros de educación básica a fin de mejorar los resultados educativos en las escuelas.

En este panorama de formación continua, se establece un intercambio académico e institucional entre las escuela y los docentes, en espacios de aprendizaje para los alumnos y para los maestros, es por ello que para lograr esta colaboración, el ProNAP plantea reconfigurar la función de los Centros de Maestros: “Una parte fundamental de lo que está pendiente en materia de formación continua de los maestros es la organización de un servicio de asesoría de calidad para los colectivos docentes que haga posible la reflexión y la mejora sistemática de las prácticas educativas, tareas indisolublemente unidas a la necesidad de revitalizar los Centros de Maestros y convertirlos así en instrumentos para la mejora de la calidad de la educación básica, a través de la organización del apoyo técnico a las escuelas”<sup>41</sup>

Según políticas educativas, se plantea ofrecer un servicio de apoyo a la escuela para lo cual se enfatiza partir de la práctica docente, caracterizando al maestro como el actor indispensable para lograr la meta. Los Centros de Maestros, son los espacios idóneos para que los maestros de educación básica tengan a la mano recursos tanto materiales como humanos para desarrollar las habilidades y dominar los contenidos requeridos.

Además, el enfoque curricular del ProNAP, exige el desarrollo de ciertas competencias y conocimientos, también aparecen en el escenario de la formación continua nuevos elementos como: dirección centrada en la escuela, toma de decisiones, trabajo colaborativo, asesoría docente, entre otros. Ante estas nuevas directrices, se ubica como espacio elemental los Centros de Maestros, sobre todo para fomentar un trabajo colaborativo y ofertar asesoría en los servicios de formación continua que ofrece el ProNAP, a fin contribuir en la profesionalización docente.

---

<sup>41</sup> SEP-SEB-DGFC, Opcit, pág. 3

Es interesante analizar el trabajo colaborativo que se debe percibir en los Centros de Maestros, ya que se desprende de un contexto que exige cierto desarrollo de competencias profesionales. Según el desarrollo de las modalidades de estudio que analizamos en el apartado anterior, se incorpora una forma de trabajo docente caracterizado por “una serie de procedimientos formales y específicos para ampliar la atención que se presenta en la planificación y la consulta conjunta de los profesores, son reuniones planeadas y formalmente descriptivas claras de trabajo y planificación de programas”<sup>42</sup>

Ahora el objetivo es adentrar a las escuelas para promover la idea de formación continua, ofreciendo un “apoyo técnico pedagógico” por parte de los Centros de Maestros, para promover la profesionalización docente. En éste sentido, el marco teórico-disciplinario exige a la formación continua fomentar la actualización y capacitación docente en cuestiones culturales, humanística, pedagógica y científica con el fin de mejorar permanentemente su actividad profesional. Ante este término los servicios que ofrece el ProNAP se entienden como, un conjunto de acciones sistemáticas y reguladas por las autoridades educativas, orientadas a garantizar la formación continua de los maestros en servicio.

Si bien en la investigación que realizó la DGFCMS, en torno a los Centros de Maestros, la problemática que más afecta en cuanto a estructura y organización para operar y regular los servicios y modalidades que ofrece el ProNAP, es la falta de normatividad que legalice y regule las funciones de los Centros de Maestros, que permita ubicarlos dentro de la estructura administrativa. Además que los mismos asesores no cuentan con algún respaldo legal que los represente y que exprese sus funciones. Y ahora al convertirse la asesoría en un punto clave para garantizar la formación continua, se manifiesta como apremiante ofrecer algún tipo de formación para que los asesores cumplan con los propósitos que plantea el marco legal.

---

<sup>42</sup> ANGULO, J. F., BARQUÍN, Ruíz J, PÉREZ, Gómez, Opcit, pág. 57.

Como respaldo legal y para garantizar que cada entidad federativa se comprometa en promover los servicios de formación continua, se exige diseñar un Programa Rector Estatal para la Formación Continua (PREFC) dicho programa “se constituye por las medidas concretas, las formas de organización, los recursos materiales, humanos y financieros, indicadores y metas, definidos por la autoridad educativa estatal, mediante los cuales se pretende desarrollar los servicios estatales de formación continua de maestros en servicio y dar cumplimiento a los planteamientos, en la materia, establecidos en el Programa Nacional de Educación”<sup>43</sup>.

El PREFC es el instrumento que garantiza “el tránsito progresivo y ordenado a un nuevo modelo de formación continua para maestros de educación básica, centrado en la escuela y con el aprendizaje como razón de ser”.<sup>44</sup> Desde el marco legal se considera el PREFC como aquel instrumento que marca un cambio en la formación docente, donde cada entidad federativa aprovecha los recursos tanto materiales y humanos para lograr una calidad en la educación de los alumnos, por medio de la formación continua de los maestros, asesores y autoridades estatales.

Este programa es respuesta a un contexto de cambios sociales y veloz generación de conocimiento, ante esto la formación docente se ubica como una profesión que debe adaptarse a contextos biodegradables, adquiriendo competencias que den respuesta a estos cambios, parafraseando a Héctor Jacobo García<sup>45</sup>, al abordar que la formación docente, esta adoptando una visión sistémica en los servicios de formación continua, para ello menciona, que se comienza a vivir en una edad de sistemas, que solo son importantes y útiles en un momento y en un lugar, convirtiendo a los Centros de Maestros como espacio de formación permanente. Sin embargo, podría interpretarse que este enfoque sistémico delimita perfectamente el espacio de los docentes, sin darle oportunidad de compartir con otras disciplinas y con otras profesiones su formación.

---

<sup>43</sup> SEByN-DGFC (2006) “Criterios para elaborar el Programa Rector Estatal de Formación Continua”, en Documentos para la Formación Continua, SEP-DGFC, México, pág. 2

<sup>44</sup> Ibid, pág. 1

<sup>45</sup> JACOBO, García M. Héctor (2003) Cuadernos de Discusión 10. Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistemática. SEP-SEByN. México, pág. 44.

Es así que los Centros de Maestros ante este panorama, resurgen como espacios debidamente organizados y estructurados con funciones y acciones determinadas para introducir en la escuela y en sus colectivos docentes el material y la asesoría debidamente sistematizada y lograr así la anhelada calidad de la educación básica.

Los docentes en sus prácticas comienzan a introducir el término de formación continua, a partir de condicionar espacios (Centros de Maestros), para que los maestros tengan un lugar creado para su desarrollo profesional, donde puedan adquirir material que no tienen en las escuelas, donde se oferte material bibliográfico y lo lean, pero no tengan la capacidad de interpretar y debatir ideas de los autores; donde asistan para elaborar sus exámenes o consultar guías que lo ayuden a acreditar los Exámenes Nacional de Actualización, pero no se fomentan espacios para que el maestro construye sus estrategias, según las necesidades de su práctica docente.

Ahora se habla de considerar la experiencia y la práctica docente para atender necesidades, sin antes construir encuentros donde reflexionen y debatan entorno a su práctica docente. Para ello se ha diseñado el PREFC, que legalmente marca la transición de un nuevo modelo de formación docente, este programa rector y/o regulador ayuda a sistematizar recursos financieros y materiales en cada entidad federativa; ayuda para comprobar que cada Estado proponga acciones que certifiquen el cumplimiento de los propósitos del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006.

Una de las prioridades que valora el PREFC, es que con el monto económico que se le asigne a cada entidad federativa, donde debe comprobar el respaldo profesional del personal encargado de la operación de los servicios de formación continua en la Entidad, apoyar el diseño, desarrollo, evaluación y documentación de proyectos piloto de formación continua de los docentes en la entidad federativa, donde los Centros de Maestros serán espacios para indagar y debatir; sufragar gastos de operación para la atención de colectivos docentes desde los Centros de Maestros; apoyar el desarrollo de iniciativas locales de directores, supervisores o jefes de sector en conjunto con los Centros de Maestros orientadas a la formación continua del trabajo colaborativo de los

maestros y por último adquirir materiales e insumos que no se dispongan en los Centros de Maestros y sean necesarios para garantizar la adecuada operación del ProNAP.

Ahora, el ambiente que se vive en el sistema de formación docente es de organización, sistematización de recursos y comprobación de acciones. Por ello, los Centros de Maestros son pequeñas estructuras que comprueban que los recursos asignados reflejan un servicio de asesoría dirigida al trabajo colaborativo de los maestros.

En este panorama de formación continua, es importante cuestionar donde se ubica al maestro de educación básica, ya que ahora lo que se enfatiza es el trabajo colaborativo, la práctica docente y la asesoría; vemos que la preocupación es que el maestro tenga todos los recursos a su alcance para participar en los servicios de formación continua que ofrece el ProNAP.

# ***CAPÍTULO II***

El perfil docente a partir de los servicios de formación continua que promueve el ProNAP en los centros de maestros.

**2.1 Formación Continua como fundamento de las modalidades de estudio que promueve el ProNAP.**

**2.2 La formación continua en los Centros de Maestros: Entre el enfoque curricular y el proceso de formación docente.**

**2.3 El reflejo del perfil docente de educación básica, orientado desde el enfoque curricular del ProNAP.**



## **CAPÍTULO II. EL PERFIL DOCENTE A PARTIR DE LOS SERVICIOS DE FORMACIÓN CONTINUA QUE PROMUEVE EL ProNAP EN LOS CENTROS DE MAESTROS**

En el capítulo anterior se desarrolló el proceso histórico, para comprender la constitución del perfil docente desde las orientaciones de políticas de formación docente, las cuales enfatizan los siguientes conceptos: profesionalizar la docencia e institucionalizar los procesos de formación docente; posteriormente se abordó la constitución y desarrollo del Programa de Formación Docente (ProNAP) analizando la organización de las modalidades de estudio y la estructura del ProNAP, a fin de ubicar los actores que participan, así como sus responsabilidades; finalmente se enfatiza el principal componente que promueve las acciones el Programa de Formación Docente, estos son los Centros de Maestros donde se aborda el desarrollo de los conceptos que enfatizan las políticas de formación docente.

A partir del nuevo siglo, los servicios de formación docente sitúan a la escuela como el espacio donde el docente fomenta su desarrollo profesional a fin de adquirir competencias que le permitan participar en una vida social y productiva.

“El modelo de formación continua que se diseña para responder a la concepción de profesionalidad, está centrado en la escuela y tiene el aprendizaje como razón de ser.”<sup>1</sup> Es así, que dentro del modelo de formación continua interesa comprender la constitución del perfil docente, desde los Centros de Maestros como espacios donde se implementan las políticas de formación docente y los procesos de formación continua.

En este sentido, considerar la práctica docente permite analizar experiencias y discursos que se presentan a partir de la implementación del ProNAP. Un análisis del enfoque curricular para comprender la constitución del perfil docente, a partir de los

---

<sup>1</sup> SEP-SEB. “Programa General de Formación Continua para maestros de educación Básica. 2006-2007”. pág. 3

servicios de formación continua que promueve el ProNAP. Es menester considerar los conceptos que retoma el ProNAP para caracterizar la práctica docente, estos son: el desarrollo del trabajo en colectivo, hablar de la formación desde la escuela y fuera de ella, recibir apoyo técnico pedagógico, fortalecer el trayecto formativo.

Una reorientación implica analizar el enfoque curricular que fundamenta las modalidades de estudio, a fin de caracterizar el marco normativo, el marco teórico-disciplinario y el marco pedagógico, lo anterior para justificar al ProNAP como proyecto político que expresa la necesidad de conformar un perfil docente que responde a un contexto determinado. Se alude la expresión de práctica docente, para fomentar encuentros de reflexión y diálogo y comprender así las lógicas del discurso y enfatizar lo específico del proceso de formación.

## **2.1 Formación Continua como fundamento de las modalidades de estudio que promueve el ProNAP**

*“La fuerzas que enmarca la acción posible, que dirigen y constriñen el proceso de enseñanza. Esas fuerzas determinan las decisiones que se toman y el proceso que resulta, condicionando de igual modo los resultados. (LUNDGREN, 1979: 20)”*

El marco teórico-disciplinario, el marco pedagógico y el marco legal del enfoque curricular del ProNAP, se expresan a través de los siguientes documentos normativos: Artículo 33 del Reglamento Interno de la SEP; el Programa General de Formación Continua de Maestros de Educación Básica 2005-2006; las Reglas de Operación del ProNAP 2005 y el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Estos documentos definen las orientaciones que debe seguir la formación continua a nivel nacional.

A partir de aquí, se define la institución reguladora del ProNAP, denominada Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (DGFCMS) de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, dicha institución asume la función de difundir “fines normativos, pedagógicos, académicos y procedimentales para diseñar y producir programas de trabajo, planes y programas de estudio, trayectos formativos, proyectos de innovación educativa, criterios y lineamientos orientados a la formación continua de los maestros en servicio de educación básica”<sup>2</sup>.

Esta institución se encarga de la formación continua a nivel nacional, representa un punto a favor para el federalismo ya que las políticas educativas establecen una congruencia entre el enfoque curricular de la educación básica, la educación normal y la formación continua, como tres instancias encargadas del desarrollo profesional del maestro de educación básica. La DGFC emite la información que define la SEP, para legitimar el desarrollo y diseño de toda propuesta de formación docente que se

---

<sup>2</sup> SEP-SEB-DGFCMS, Opcit.,pág. 11.

desarrolla en los diferentes espacios donde interactúa el maestro (centro de maestros, escuela, aula, comunidad, etc.)

El concepto de formación que se maneja en el marco teórico-disciplinario, se enfoca en lograr la calidad en los procesos educativos, promoviendo un perfil docente que “disponga de capacidades que le permitan organizar el trabajo educativo, diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, con el fin de que todos los educandos alcancen los propósitos de la educación”<sup>3</sup>, fomentando en la práctica docente la responsabilidad, la creatividad, la resolución de problemas y la participación en colegiado; es así que al docente se le exige participar en diversas modalidades de estudio para garantizar la implementación del enfoque curricular del ProNAP.

La constitución del perfil docente que plantea el enfoque curricular del ProNAP, considera postulados de la “perspectiva eficientista”,<sup>4</sup> ya que define al maestro como: usuario de métodos eficaces, creador de un buen clima de trabajo, dominador de un conjunto de competencias, capaz de tomar decisiones en función no sólo de un dominio de competencias sino de la utilización adecuada de éstas en la situación de la enseñanza; a partir de esta perspectiva se acentúa la interrelación que existe entre la constitución del perfil docente y del desarrollo de las modalidades de estudio, ya que el ProNAP considera los resultados que obtienen los maestros, es decir los productos de cada modalidad de estudio para emitir informes entorno a la formación docente, sin considerar la práctica docente donde el maestro expresa debilidades y fortalezas sobre el desarrollo de las modalidades de estudio.

La formación en el contexto neoliberal, es pensada como “conformar, modelar, entrenar una concepción externa con una idea salvadora, con un planteo de formación como mecanismo de control, entonces se establece una institución fija, un horario deseable con tiempo de estudio, algo para memorizar o retener”.<sup>5</sup> Es por ello, que el enfoque

---

<sup>3</sup> SEP. Programa Nacional de Educación. 2001-2006. SEP, México, pág. 125-126.

<sup>4</sup> BARBA, Martín Leticia. (2002) Pedagogía y Relación Educativa. Ed. CESI-Plaza y Valdés-UNAM. (s/Cd.) pág. 63.

<sup>5</sup> MESSINA, Graciela. (2000) “La formación en movimiento: las experiencias del CREFAL” OREALC/UNESCO Santiago, Chile, pág. 64

curricular del ProNAP plantea como exigencia profesionalizar la formación del maestro, para garantizar la conformación de un sistema educativo nacional, imprimir un código común a los maestros adoptando como referencia un modelo de formación continua.

A través de las modalidades de estudio que se ofertan a nivel nacional y estatal, el docente desarrolla competencias profesionales y los conocimientos que debe adaptar a su práctica diaria, es decir el código común. Sin embargo, para garantizar la participación de los maestros, las políticas de formación docente enfatizan la promoción de ciertos incentivos halagadores para todo maestro, los cuales contribuyen a fomentar cierto consumismo formativo.

Los centros de maestros, como parte de los servicios que ofrece el ProNAP fueron creados para operar las modalidades de estudio que determinan significados, prácticas de trabajo, necesidades que atender, alternativas de solución que proponer y problemáticas que discutir. Estas prescripciones son definidas a partir del marco legal, del marco teórico-disciplinario y del marco pedagógico que fundamenta a las modalidades de estudio que promueve el ProNAP.

El marco teórico-disciplinario se fundamenta desde y para el contexto neoliberal, retomando la teoría constructivista y eficientista para definir las limitaciones y exigencias teóricas del perfil docente, es por ello que se enfatizan rasgos técnicos – instrumentales y una racionalidad organizativa que da lugar a una práctica docente que atiende los requerimientos programáticos del currículum.

Busca fomentar entre el magisterio un modelo de formación continua, que se argumenta desde el enfoque constructivista sociocultural<sup>6</sup>, pues considera los procesos sociales como esenciales en la dinámica del conocimiento, los espacios que construye son a partir del intercambio de significados con los otros para planificar y organizar su

---

<sup>6</sup> BARBA, Martín Leticia, *Opcit*, pág. 65.

práctica, en este sentido “para entender el conocimiento y el aprendizaje, primero hay que entender las relaciones sociales en que se desenvuelve el educando”<sup>7</sup>.

Sin embargo, este enfoque constructivista-sociocultural, se interpreta de la siguiente manera, considerando lo que plantea Ramón Flecha, como una “adaptación al entorno”<sup>8</sup>, es decir, se plantea un vínculo entre contexto y desarrollo cognitivo del maestro, el enfoque curricular del ProNAP legitima actitudes, pero no para transformar la práctica, ni para fomentar la reflexión en el maestro, sino para adaptar el desarrollo cognitivo (dominio de contenidos y desarrollo de competencias) al contexto que dibuja el neoliberalismo.

Las modalidades de estudio se introducen en la práctica del maestro, a fin de fomentar el compromiso y la responsabilidad, sin embargo los maestros emiten los siguientes comentarios para asumir los propósitos que plantea el enfoque curricular del ProNAP: “formar alumnos integrales e inteligentes, construir un nuevo conocimiento en los alumnos, educar para la vida, relacionar las asignaturas con acontecimientos reales”<sup>9</sup>.

Los comentarios antes citados evidencian la adaptación de la práctica docente al enfoque curricular del ProNAP, que se basa en la introducción de nuevos significados y formas de trabajo, a través de mediadores, es decir, de los materiales y recursos que comunican al maestro las políticas de formación y los procesos culturales y sociales en los que deben participar. Como instrumento mediador aparecen los centros de maestros; espacios dotados de recursos necesarios para la constitución del perfil docente, a partir de contenidos y orientaciones que propone el enfoque curricular.

La utilidad de los mediadores o de los materiales, mejor presentados y avalados por un lenguaje modernizador es plantear verdades y transmitirlas como incuestionables, es decir, a partir de la utilización de estos materiales en el desarrollo de las modalidades de estudio, el enfoque curricular del ProNAP se incorpora para dar significado a la

---

<sup>7</sup> Íbid, pág. 67

<sup>8</sup> FLECHA, Ramón (1994) “Las nuevas desigualdades educativas”, en Nuevas perspectivas críticas en educación. Ed. Paidós, Barcelona, España, pág. 75.

<sup>9</sup> DGFC (2005) Seguimiento de los TGA 2005-2006 17, 18, 19 Agosto 2005. Prácticas de Observación.

práctica docente. Sin embargo, es preciso enfatizar que esta “representación”<sup>10</sup> de la realidad se plantea a partir del desarrollo de las modalidades de estudio y de la utilización de los mediadores que apoyan para comprender cómo el enfoque curricular pluraliza conocimientos y habilidades para construir el perfil docente deseado.

En este sentido se incorpora el marco legal para determinar propósitos y definir instancias responsables, a fin de mantener la participación y el control de los maestros en cada uno de las modalidades de estudio que oferta el ProNAP.

Los mediadores que ofrece el ProNAP “tienen un papel de determinación muy activo, ligado a una forma de ejercer el control sobre la práctica”<sup>11</sup>, son los medios que dan a conocer significados y un conocimiento especializado para el maestro; lo cual va modificando la organización de la práctica docente pero con estrechos márgenes de decisión por parte del profesorado, ofreciendo únicamente una “habilitación docente” que aporta elementos a la práctica para dar respuesta a necesidades del contexto, en el cual cobra importancia la idea de renovación y de innovación para alcanzar la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de estas exigencias de innovación el currículum pretende acomodar las necesidades sociales y modificar su estructura para promover la utilidad de diversos recursos de formación docente que reflejen y que garanticen soluciones en la práctica diaria del maestro.

En suma cuenta el marco legal del enfoque curricular del ProNAP, se concretizan a partir de lo siguiente: Dirigen a través de un sistema de metas, constriñen a partir de la especificación de institución y la designación de funciones y regulan al definir compromisos y responsabilidades de cada actor, a partir de lo anterior se argumenta el desarrollo del proceso de formación continua.

---

<sup>10</sup>GIROUX, Henry A. (1990) “Jóvenes, diferencia y educación postmoderna”, en Nuevas perspectivas críticas en educación. Ed. Paidós. Barcelona, España, pág. 105.

<sup>11</sup>GIMENO, Sacristán J. (1988) El currículum: una reflexión sobre la práctica. Ed. Morata, Madrid, España, pag. 27.

El enfoque curricular del ProNAP propone incorporar un modelo de formación continua participativo y federalista éstas dos palabras adquieren fuerza, ya que responsabilizan la participación de los estados, a través de la reorientación de las funciones de los Centros de Maestros y del diseño de los Programas Rectores Estatales de Formación Continua (PREFC), los cuales son instrumentos para “fortalecer a los sistemas estatales, de formación, actualización, capacitación y superación profesional de los maestros en servicio”<sup>12</sup>

Un “modelo” de formación continua se apropia de la realidad del magisterio, para presentar aquel “perfil deseado del profesional de la educación básica,”<sup>13</sup> con una serie de conocimientos, competencias y actitudes específicas que el maestro debe asumir como algo unívoco y verdadero, en este sentido el maestro participa en su formación desde parámetros susceptibles a homogeneizarse, quedando limitados procesos de reflexión y análisis. Por consiguiente el conocimiento de la realidad está condicionado por el contenido de la meta predefinida, ésta determina qué se debe conocer y hasta dónde.

Es así que el modelo de formación continua inserto en el federalismo dirige, constriñe y regula para verificar el cumplimiento de tareas y propósitos de la educación básica. Este riguroso control se expresa, al exigir que las autoridades educativas estatales “fortalezcan la capacidad para organizar y gestionar la formación continua, con el fin de mejorar los logros del sistema educativo estatal y de la escuela, de acuerdo a las normas generales”<sup>14</sup>. Si bien recordamos en el capítulo I, se abordó el federalismo, en términos de “delegar funciones administrativas a los estados”, pareciera que las cuestiones que ahora se presentan, se preocupan por capacitar a las autoridades para informar y mantener un seguimiento sobre el cumplimiento de funciones administrativas a través del desarrollo de programas rectores.

---

<sup>12</sup> SEP-SEB-DGFC, Opcit, pág. 8

<sup>13</sup> SEP. Programa Nacional de Educación 2001-2006. pág. 125

<sup>14</sup> *Ibíd.*, pág. 9



Para responder a la concepción de “profesionalización docente” que asume el enfoque curricular del ProNAP, se afirma lo siguiente: la docencia requiere de “un saber especializado de carácter científico, que propicie la construcción de conocimiento y el dominio técnico-práctico del proceso enseñanza-aprendizaje”<sup>15</sup>, para lo cual es necesario el desarrollo de competencias profesionales a fin de enfrentar problemas que no tienen solución y justificar así que el maestro debe actuar con creatividad, responsabilidad y autonomía, con el propósito de adaptar soluciones y tomar decisiones preestablecidas.

Cabe, reflexionar sobre la relación que plantean los documentos normativos entre profesionalizar, actualizar, capacitar, y formar al maestro de educación básica. Donde profesionalizar la docencia, implica asignar conocimientos y competencias especializadas a la práctica docente. Como menciona Angulo Rasco “la exigencia de una profesión que se basa en un trato muy simple: la competencia técnica se intercambia por la autonomía técnica y el conocimiento práctico por el control sobre la práctica.”<sup>16</sup>

Es así que al fomentar el desarrollo profesional docente, deja claro que será el maestro el único que tenga dominio sobre su práctica, en éste sentido será un “experto subordinado”, ya que todas las exigencias que se establecen para su desarrollo profesional lo mantienen sujeto a una ideología y a un control social.

Con respecto al concepto que se propone de formación continua, el cual se define como un “conjunto de actividades que permiten desarrollar nuevos conocimientos y competencias a lo largo del ejercicio profesional”<sup>17</sup>. En este sentido, la formación se asume como parte de la profesionalización docente para adaptar funciones y espacios a cambios que emita la institución reguladora de la formación docente, más que una formación se habla de una habilitación del docente.

---

<sup>15</sup> SEP, Opcit, pág. 3

<sup>16</sup> ANGULO, J. F., BARQUÍN, Ruíz J., PÉREZ, Gómez A. I., Opcit, pág. 19

<sup>17</sup> SEP-SEB-DGFC, Opcit, pág. 4

Ahora bien la profesionalización docente se define desde la actualización y la capacitación, definiciones que desde los inicios del ProNAP son fundamento del modelo de formación continua. Donde la actualización se entiende como la “puesta al día de los maestros, a través de actividades formativas”<sup>18</sup> y la capacitación como “adquirir conocimientos, habilidades y destrezas específicas, para desarrollar nuevas tareas educativas”<sup>19</sup>

A partir de estos conceptos, vemos que el enfoque curricular deja claro que se requiere de un nuevo perfil docente para promover el modelo de formación continua. Pareciera que el magisterio se está habilitando para adentrar a un nuevo panorama de la formación docente para ser un “experto subordinado”. Actualizar, capacitar o formar, todo lleva a un mismo propósito de “habilitar” para asumir nuevas actividades, pero con instancias que asesoran, supervisan y controlan, a través del desarrollo de las modalidades de estudio, del trabajar colaborativo y de participar en evaluaciones estandarizadas.

La profesionalización docente pone sobre la mesa las exigencias del perfil, dentro del federalismo y la participación docente, a través de programas rectores (PREFC). Si el modelo de formación continua fomenta el desarrollo de conocimientos y habilidades especializados para la práctica docente, en éste sentido es el Centro de Maestros el espacio principal para el desarrollo profesional de los maestros<sup>20</sup>. Actores y espacios definidos para contribuir con el desarrollo profesional, ubicando al docente como único experto y responsable que debe mejorar su práctica de enseñanza.

El enfoque curricular del ProNAP, deja ver el interés por fomentar entre el magisterio cierta decisión para elegir la modalidad de estudio que le interese, sin embargo toda esta flexibilidad se limita al promover conocimientos y habilidades delimitadas que representan al magisterio como sujeto responsable y colaborativo.

---

<sup>18</sup> SEP-SEB-DGFC, Opcit, pág. 4

<sup>19</sup> SEP-SEB-DGFC, Opcit, pág. 4

<sup>20</sup> SEP-SEB-DGFC, Opcit, pág. 6

Como lo menciona Teresa Yurén,<sup>21</sup> fomentando una práctica reinterativa y en otros casos burocratizada, en la primera el programa se concibe como preexistente a la práctica docente, en este sentido el maestro solo trata de ajustarse al programa de formación y en la segunda la organización y la estructura del programa fomenta un proceso mecánico de la formación docente, donde se pierde el carácter creativo y crítico de la práctica.

A pesar de que las tendencias educativas plantean una forma de trabajo, donde ya no se hablan de “el maestro”, sino del “trabajo colaborativo”, ¿será otro mecanismos de control, supervisión y seguimiento?, esta forma de trabajo de los maestros se fomenta con la idea de habilitar a maestros creativos, responsables y autónomos dentro de un panorama ya definido, donde se invita al maestro a “colaborar más, cuando tienen menos en qué colaborar”<sup>22</sup>, se exige que los maestros tomen decisiones y den alternativas de solución en colectivos, donde discuten problemáticas que afectan el proceso enseñanza – aprendizaje en la escuela, dichas problemáticas se homogeneizan en contenidos y actividades de las modalidades de estudio que justifican el interés de la política educativa por atender la formación docente, a fin de mejorar la educación básica donde se exige atender, desde el federalismo educativo, las necesidades y demandas formativas del maestro, a través de un modelo de formación docente que propone medidas dirigidas que se llevan a cabo en límites definidos de modo estricto.

El marco pedagógico del enfoque curricular persigue una formación continua que debe desarrollarse a través del trabajo colaborativo, donde se controla el proceso profesional, a partir conocimientos, habilidades y actitudes predeterminadas. Esta forma de trabajo apoya para concebir un proceso de enseñanza aprendizaje que se caracteriza por ser estructurado, ordenado y concreto para lograr el cumplimiento de los propósitos del ProNAP, a través de conceptos estrictamente definidos que describen la práctica docente y caracterizan el perfil del mismo.

---

<sup>21</sup> YURÉN, Teresa, NAVIA, Cecilia y SAENGER, Cony (cords.) Opcit, pág. 30

<sup>22</sup> ANGULO, J. F, BARQUÍN, Ruíz J., PÉREZ, Gómez A. I., Opcit, pág. 53

Lo anterior se limita a una regulación ordenada de cursos y talleres e instrumentada por la secuencia de actividades y la utilidad de los materiales de apoyo que se requieren para el desarrollo de las modalidades de estudio.

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje se identifica la relación entre el maestro y los materiales de apoyo, donde se plantean los siguientes cuestionamientos: ¿qué se enseña-aprende? los contenidos y las habilidades que debe dominar y desarrollar respectivamente el “nuevo maestro de educación básica”, ¿cómo enseña-aprende? mediante el desarrollo de modalidades de estudio para evidenciar su asistencia, ¿para qué enseña-aprende? para cumplir con los propósitos que plantea el modelo de formación continua y finalmente ¿quién enseña-aprende? el maestro como actor clave para la mejora de la calidad educativa y los asesores para garantizar el desarrollo del ProNAP.

Aunado a lo anterior se exige una condición institucional para los Centros de Maestros, como medio físicamente estructurado que lo convierte en un espacio decisivo, donde la práctica docente se concreta en procesos de habilitación para introducir el enfoque curricular del ProNAP.

Ahora bien, para dar seguimiento y cumplir con lo definido desde el marco legal se justifican la participación de otras instancias (Escuelas Normales, Instituciones de Educación Superior, etc.) que llevan a cabo un seguimiento, a través de brindar asesorías y de ofrecer servicios de formación docente.

Dentro de este modelo de formación continua los Centros de Maestros se caracterizan como “unidades que llevan a cabo programas, proyectos y acciones de formación continua”<sup>23</sup>, se asumen como el “espacio físico que va a ofrecer servicios, recursos e instalaciones de apoyo al desarrollo de las escuelas y los colectivos docentes,

---

<sup>23</sup> SEP (2005) Artículo 33, Apartado IV, en Reglamento Interno de la Secretaría de Educación Pública. SEP, México, s/pág.

promoviendo y asesorando actividades formativas y de desarrollo profesional”<sup>24</sup>, su función asignada se caracteriza como aquel agente que supervisa y controla los fines que persigue la profesionalización docente.

En el capítulo I se abordó la creación de los Centros de Maestros, como “aquellos espacios encargados de difundir y dar a conocer los servicios de formación del ProNAP”. Ahora dentro del modelo de formación continua se marca la misión de fomentar la participación, la colaboración, la responsabilidad y la autonomía en la práctica docente. Para dicha misión se considera la habilitación de personal que conozca el marco teórico-disciplinario, el pedagógico y el legal del enfoque curricular del ProNAP, el uso de materiales y recursos de apoyo e instrumentos de evaluación y acreditación para el desarrollo de las modalidades de estudio.

Las funciones que realizan los Centros de Maestros se asumen como parte de estándares de desempeño institucional que emita la DGFC, es así que el modelo de formación continua deja ver nuevamente su labor, es decir, el seguimiento, supervisión y control magisterial.

Esta reorganización de los Centros de Maestros, se entiende como un intento por evidenciar que la modalidades de estudio deben considerar su desarrollo a nivel local, es decir, para la escuela y el trabajo colaborativo, a fin de atender la idea de profesionalización docente que maneja el enfoque curricular del ProNAP “acciones de formación en la escuela y fuera del contexto escolar,”<sup>25</sup> de tal manera que los maestros aporten credibilidad a sus prácticas, es decir, que se asuman como únicos responsables de la educación y como pieza clave para el desarrollo y el crecimiento de sus alumnos como sujetos sociales y productivos. Como lo enfatiza el Director General de la UNESCO Federico Mayor Zaragoza, “Reflexionar sobre la tarea del docente,

---

<sup>24</sup> SEP-SEB-DGFC, Opcit, pág. 5.

<sup>25</sup> “Para el diseño del Programa Rector Estatal de Formación Continua (PREFC) se plantean estos ámbitos”. SEP-SEB-DGFC. (2006) “Criterios para elaborar el Programa Rector Estatal de Formación Continua. 2006” en Documentos Normativos para la Formación Continua. SEP-SEB-DGFC, México, pág. 4

eslabón que bien lubricado puede coadyuvar, a través de la estrategia de formación, al desarrollo cultural, económico y social”.

Para garantizar lo anterior se plantea como reto, que cada Centro de Maestros se encargue de “construir un servicio de apoyo técnico a la escuela”<sup>26</sup> para garantizar la implementación de un sistema eficaz que debe ofrecer a sus usuarios acciones coordinadas y relevantes dirigidas a los docentes. Un elemento que complementa la funciones de los Centros, es el servicio de asesoría que debe ofrecer, a fin de supervisar las acciones docentes.

A partir de lo anterior se caracterizan los Centros de Maestros como un instrumento mediador, que justifica sus responsabilidades y tareas desde el marco legal para regular el sistema de formación docente a través de modalidades de estudio, de proyectos, y del trabajo colaborativo. En este sentido, los Centros de Maestros aparecen para incrementar entre los docentes cierta colaboración y autonomía, al resolver problemas que se presentan en la escuela. Motivo por el cual deben ocuparse y preocuparse por ofrecer un servicio que ofrezca alternativas de solución a problemáticas preestablecidas por el enfoque curricular del ProNAP.

Como lo menciona Saturnino de la Torre, “Los Centros tiene una necesidad de innovación, renovación y reforma en la cual desarrolla un papel importante los mecanismos de gobierno y también el trabajo colaborativo y de participación de toda la comunidad educativa”<sup>27</sup>.

La necesidad de innovación que se plantea desde el enfoque curricular se comprende a partir de lo siguiente, al definir las necesidades que los docentes deben atender como la diversidad cultural que se manifiesta en el aula, el trabajo colaborativo para que sus prácticas contribuyan en el logro de una calidad educativa, ser responsables de su

---

<sup>26</sup> SEP-SEB-DGFC, Opcit, pág. 7.

<sup>27</sup> DE LA TORRE, Saturnino (coord.) (1998) Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos. Ed. Escuela Española. Madrid, España, pág. 119.

formación continua, etc. Los docentes habilitan ciertos conocimientos y competencias como la búsqueda y selección de información, comprensión lectora, planeación de clases, solución de problemas, dominio de contenidos, fomento a la creatividad para poner en práctica estrategias y actividades didácticas y cumplir con las exigencias de su perfil docente que se adapta a las circunstancias y necesidades del medio, a fin de fomentar procesos de formación a través de una diversidad de recursos y secuencias didácticas.

En este sentido se expresa una relación entre lo que exige el enfoque curricular, que conlleva a utilizar los materiales de apoyo para el desarrollo de la práctica docente, ubicándose como intermediario los Centros de Maestros. En esta relación los docentes adquieren los significados que definen su práctica y su perfil, dentro del modelo de formación continua. Es por ello que se plantea que el enfoque curricular del ProNAP, hace una representación de la realidad.

Es importante mencionar que además de las modalidades de estudio que ofrece el enfoque curricular del ProNAP, se contemplan servicios de formación continua y trayectos formativos ambos se crean para fortalecer el federalismo, ya que enfatizan la participación de autoridades educativas y/o responsables de la formación docente en la entidad para garantizar la formación continua de los maestros y organizar el desarrollo profesional de los mismos.

En la revisión curricular<sup>28</sup> de las modalidades de estudio, se justifica el funcionamiento de “modelos dinámicos de intervención”<sup>29</sup>, es decir, determinar significados y espacios, donde los maestros deben desarrollarse profesionalmente, es así que la participación de los docentes en estas modalidades de estudio, garantizar el proceso de formación continua, según lo que plantea el enfoque curricular del ProNAP.

---

<sup>28</sup> En Capítulo I, se abordaron características curriculares de las dos modalidades de estudio, cursos y talleres.

<sup>29</sup> MATEO, Joan (2000) La evaluación educativa su práctica y otras metáforas. Ed. Cuadernos de Educación. España, pág. 36.

A partir de lo anterior se realiza una valoración curricular de las siguientes modalidades de estudio<sup>30</sup>: Cursos Nacionales de Actualización, Talleres Generales de Actualización, Cursos Estatales de Actualización y como material de apoyo los Cuadernos de Estrategias. Es importante enfatizar que el ProNAP, oferta otros programas de estudio, sin embargo los anteriores refuerzan los propósitos del programa y de las políticas de formación continua, es por ello que esta valoración pretende analizar la estructura metodológica para comprender las exigencias curriculares del perfil docente.

Los Cursos Nacionales de Actualización (CNA), cuyas características son: fomentar el autodidactismo, por medio del manejo de un paquete didáctico, conformado por una guía de trabajo y un volumen de lecturas; a fin promover un proceso sistemático y ordenado del aprendizaje. El objetivo de los CNA consiste en lograr que los maestros *dominen los contenidos* que el curso propone. Ahora bien la evaluación es mediante un examen estandarizado de carácter nacional, que tiene un valor máximo de 12 puntos en Carrera Magisterial. Es importante enfatizar que esta evaluación de escalafón, fomenta el “consumismo formativo”, cuya acreditación se ve reflejada en un aumento salarial.

Si bien este tipo de “motivación”<sup>31</sup>, garantiza la participación docente en los programas de estudio, a fin de atender formalmente un requerimiento institucional. Sin embargo la presencia de la carrera magisterial dentro del currículo, garantiza la participación y a su vez la subordinación de un modelo de formación que prioriza el desarrollo de habilidades.

En este sentido vemos la dicotomía que a lo largo de los años caracteriza a la práctica docente, esta es transmisión-evaluación que se presenta ante una innovación que no puede ir más allá de exigencias determinadas y donde el maestro visualiza su formación continua en una remuneración económica. Ubicando así a los CNA, como uno de los pilares de la carrera magisterial que desde los inicios del ProNAP, se ocupa

---

<sup>30</sup> En el capítulo I, se realiza una descripción más detallada de las modalidades de estudio.

<sup>31</sup> “La motivaciones operan, pues, a la manera de estructuras en los que se anclan razones profundas por las cuales un sujeto suele actuar”. YURÉN, Teresa, NAVIA, Cecilia y SAENGER, Cony (coord.) Opcit, pág. 26



para dar a conocer el contenido de los planes de estudio que hablan sobre la modernización educativa.

Los CNA siguen conservando su objetivo primordial, éste es el “dominio del contenido”. Es importante cuestionar los logros que el ProNAP han alcanzado, tales como: “tareas nacionales de nivelación y formación pedagógica de docentes improvisados; participar en la construcción de una cultura de formación continua como producto de 10 años de acciones sostenidas, sistemáticas y relevantes; contribuir en la resolución satisfactoria del examen nacional de acreditación y sostener un empeño autodidacta con éxito”<sup>32</sup>.

Los CNA no han perdido su esencia, ya que su labor se continua enfocando a especializar a los docentes en las asignaturas que se deben impartir en las escuelas primarias y secundarias. El enfoque curricular del ProNAP, fomenta la profesionalización docente, el trabajo que ha venido desarrollando esta modalidad de estudio a nivel nacional, resalta de sobre manera resultados cuantitativos, es decir, cuántos maestros participan en determinado tema y quiénes presentan, acreditan o reprueban el examen nacional. Ahora bien, el asumir que han contribuido en la “construcción de una cultura de formación continua”, se discute también que han fomentado un “**consumismo formativo**”, como característica de dicha cultura.

Otro programa de estudio, son los Cursos Estatales de Actualización, los cuales contribuyen al mejoramiento de competencias profesionales, apoyando la reflexión y el análisis, a fin de proponer soluciones a problemas que vive la escuela según el panorama de la formación docente que plantea el enfoque curricular del ProNAP. La evaluación que se plantea para esta modalidad de estudio, comprende la elaboración de diversos productos. Su acreditación también fomenta el “consumismo formativo”, ya que puede alcanzar hasta 12 puntos en carrera magisterial.

---

<sup>32</sup> SEP-SEByN. (2003) Documento Rector. “Política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica”. SEP-SEByN, México, pág. 17-18.

Es importante recordar que estos programas de estudio son diseñados por responsables de la formación continua de la entidad o en su defecto por los mismos maestros, esto es importante, ya que por medio de los CEA se percibe cómo los maestros adaptan los significados que promueve el enfoque curricular del ProNAP.

Es claro ver que las temáticas que proponen los maestros retoman el contenido que se maneja en talleres y cursos, temas como: comprensión lectora, uso de tecnologías en la educación, diseño de proyectos para cumplir propósitos educativos, habilidades para desarrollar el estudio autónomo en los maestros, habilidades para atender a niños con capacidades especiales, habilidades para la solución de problemáticas, etc; son comunes en los CEA. Dentro del modelo de formación continua, los CEA representan un pilar de suma importancia para fomentar el federalismo nacional, desde los inicios del ProNAP estas modalidades de estudio surgieron enfatizar la flexibilidad y la participación de los estados, en su tarea de formar a los docentes.

Otro programa de estudio con renombre son los Talleres Generales de Actualización, se crean para relacionar la experiencia docente con las exigencias del enfoque curricular, plantea actividades para desarrollar la práctica en el aula. Es característico que esta modalidad de estudio, resalte la utilidad de los materiales de apoyo que ofrece la SEP (libro para el maestro, libro para el alumno, fichero didáctico). Así también se exige realizar una evaluación, donde se resalta el trabajo colaborativo y donde se propone realizar actividades para desarrollar a lo largo del ciclo escolar y dar respuesta a necesidades que debe ser satisfechas y que requieren de la participación de docentes responsables, colaborativos y creativos.

En los inicios del ProNAP, los TGA surgieron para que los maestros conocieran los materiales de apoyo de la SEP y favorecer así el desarrollo de habilidades. En el modelo de formación continua, se plantea una modificación que enfatiza retomar la experiencia docente para que los maestros aborden las problemáticas que vive la escuela, planteando como solución el desarrollo de alguna habilidad y/o competencia profesional, entendida como “capacidad para enfrentar el desajuste entre el trabajo

preescrito y el trabajo real, para elaborar soluciones sobre la marcha y tomar decisiones pertinentes,<sup>33</sup> sin embargo, el desarrollo de competencias esta lejos de alcanzarse ya que no se logra un impacto en la práctica docente. Es común que los TGA retomen como temática el desarrollo de alguna competencia, tales como: Búsqueda y selección de información, Habilidades para solucionar problemas en la escuela primaria, producción de textos, comprensión lectora, etc.

El presenciar el desarrollo de estas modalidades de estudio, deja ver que los maestros se esfuerzan por adaptarse a las exigencias de un marco pedagógico, pues considera que el conocimiento que se implementa a través de las modalidades de estudio determina las directrices para caracterizar un perfil docente especializado, donde el proceso de enseñanza – aprendizaje se limita al dominio de contenidos, al desarrollo de habilidades y la utilización de estrategias didácticas que determinan la práctica docente.

Así también, lo que se percibe son cambios en la forma de organizarse, si antes se desarrollaban de forma individual, ahora se “reúnen” para hacer hincapié en el trabajo colaborativo, si antes se enfatizaba la acumulación de contenidos, ahora asumen que debe desarrollar las competencias que enfatiza el contenido de las guías para proponer soluciones y tomar decisiones. El propósito es fomentar en el maestro la responsabilidad, la autonomía y la colaboración; ya que es de suma importancia que el maestro se asuma como pieza clave para el desarrollo educativo.

El ProNAP ofrece como material de apoyo un Cuaderno de estrategias que se crea para “dar continuidad al proceso de actualización iniciado en los TGA”<sup>34</sup>, si el propósito de los TGA es el desarrollo de competencias profesionales, este cuaderno ofrece diversas estrategias para facilitar el trabajo de los maestros, en la tarea de tomar decisiones y proponer alternativas de solución. Sin embargo, este tipo de “ayudas”, más que facilitar al maestro lo convierten en un “experto subordinado”, ya que su capacidad

---

<sup>33</sup> SEP-SEB-DGFC, Opcit, pág. 3

<sup>34</sup> SEP-ProNAP. (2002) Cuaderno de Estrategias. Primaria Oaxaca. “Estrategias para promover la expresión oral, en la lengua materna y segunda lengua”. SEP-ProNAP, México, D.F, pág. 5

de tomar decisiones y proponer alternativas, se concreta en elegir cualquiera de las estrategias que ahí se proponen sin cuestionar, sin modificar pero con dificultades para adaptarlas a la práctica docente.

Es importante resaltar que este material de apoyo se crea dentro de las exigencias del modelo de formación continua, motivo por el cual las estrategias didácticas están organizadas para desarrollarse en tres momentos: *Desde el colectivo docente, Desde el aula y Recuperando la experiencia*. En un primer momento, los maestros deben comentar y realizar la estrategia “en colectivo docente” para prever las posibles modificaciones, después plantean propósitos y secuencias que deberán aplicar con sus alumnos y finalmente –como evaluación- en un trabajo colaborativo reflexionan en torno a su experiencia desde la adecuación de las actividades, así como la pertinencia en el aula.

Esbozado un poco el funcionamiento de las modalidades de estudio, así como su impacto en la práctica docente, se valora la estructura desde una perspectiva funcional, considerando los elementos que utiliza para ir “orientando la mejora de las acciones de los sujetos, el funcionamiento de la institución o las aplicaciones a la realidad de los sistemas ligados a la actividad educativa.”<sup>35</sup> Para el desarrollo de las modalidades de estudio se entrega al maestro una serie de cuadernos y guías, donde se explica detalladamente los propósitos, los contenidos, la secuencia de actividades, las formas de trabajo y las evaluaciones a desarrollar.

En la presentación de estos materiales, –emitida por el Secretario de Educación Pública– se le comunica al maestro, lo importante que resulta su participación, para ubicarlo como el “actor clave” para transformar la educación básica, desde la escuela. Define la función docente, al enfatizar el desarrollo de ciertos contenidos y competencias que desarrolla en determinada modalidad de estudio.

---

<sup>35</sup> MATEO, Joan, Opcit, pág. 49

En la introducción se comunica la gran utilidad que tiene la modalidad de estudio, para favorecer la práctica docente, ya que dentro de las actividades que se retoma el quehacer cotidiano del maestro, a fin de contribuir en su desarrollo profesional y fortalecer así sus competencias y conocimientos.

En los propósitos generales comunica de manera concisa los conocimientos, las habilidades y las actitudes que debe adquirir el maestro, lo cual contribuye al cumplimiento de los propósitos del enfoque curricular.

Los contenidos del programa, se plantean por medio de preguntas o enunciados afirmativos, tales como: “¿Por qué es importante favorecer el desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información en el aula? ó Los materiales educativos como fuentes de información”<sup>36</sup>. A fin, de transmitir “verdades” incuestionables para los maestros y controlar la práctica docente. El manejo del contenido retoma a la escuela como directriz elemental, para introducir en la práctica docente las habilidades y contenidos a desarrollar en el trabajo diario, a fin de comunicar verdades y definir espacios.

Las secuencias de actividades incluyen sugerencias sobre las formas de trabajo, el tipo de material que pueden utilizar y las estrategias correspondientes, finalmente señala criterios de evaluación acordes con los propósitos plateados al inicio, a fin de promover un trabajo más dinámico y con sentido. Sin embargo, el desarrollo de las actividades, comunican al docente, la necesidad de disponer todos los recursos y servicios de Formación Continua que ofrecen los Centros de Maestros para desarrollar procesos de formación.

Lo anterior da cuenta de ese “consumismo formativo” ya que se ha mencionado reconocer esa necesidad de materiales y recursos, para fomentar el control en la práctica docente, estableciendo una dependencia profesional del maestro ante las

---

<sup>36</sup> SEP-ProNAP. (2003) TGA 2003-2004 “El desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información en la escuela primaria indígena”. SEP-ProNAP, México, s/pág

modalidades de estudio que plantean necesidades impuestas, dando como resultado que el magisterio no tenga que cuestionar nada, solo adaptarse a un sistema de producción, consumo y uso de materiales.

Ahora bien, las formas de trabajo son congruentes parcialmente con lo que establece el enfoque curricular. Las características que las define son la variabilidad y adaptación de los maestros, para propiciar la comprensión e integración de los contenidos y promover así el desarrollo y fortalecimiento de habilidades y conocimientos necesarios para participar en las políticas de formación continua, utilizando la diversidad de recursos que ofrece el ProNAP. Sin embargo, estas “buenas intenciones” que abogan por fomentar entre los maestros la comprensión lectora, el diálogo, la crítica y el análisis, se colapsa ante una variedad de servicios del programa que plantean el ¿qué hacer? y el ¿cómo hacerlo?, donde el ¿para qué? se reduce a cumplir con los propósitos del enfoque curricular.

El enfoque curricular del ProNAP tiene como pilares estas modalidades de estudio, que buscan reforzar diversas exigencias para reconocer su insistencia por adentrar en todas las entidades federativas, proponiendo temas que requiere la entidad ya que esto favorece un federalismo participativo. Sin embargo, todo el panorama que presenta el modelo de formación continua, ocasiona que el maestro se encierre entre estas modalidades de estudio, sin brindar una apertura para establecer comunicación con otros campos de la formación y para comprender las acciones que promueven y en las cuales él participa.

Las prácticas que se fomentan a partir de estas modalidades de estudio, contribuyen a la constitución de un perfil docente que no cuestiona su práctica, ni el programa, además la participación que realizan año con año en los CNA, CEA y TGA se asume como un proceso mecánico donde se repite lo que se aprendió a hacer y juzga que debe seguir haciéndolo por ser maestros de educación básica.

## **2.2 La formación continua en los Centros de Maestros: Entre el enfoque curricular del ProNAP y los procesos de formación docente.**

*“Se ha desarrollado un programa nacional de actualización y capacitación para regir los distintos esfuerzos de formación permanente, compuesto por diferentes modalidades de estudio, la integración de una biblioteca para la actualización de los maestros y una infraestructura que incluye a los Centros de Maestros (Criterios para elaborar el Programa Rector Estatal de Formación Continua, 2006: 5)”*

El enfoque curricular ProNAP plantea una estructura y organización sistemática, para enfatizar la vinculación entre los diferentes actores e instituciones responsables, de la formación docente, entre ellas los Centros de Maestros para garantizar el cumplimiento de funciones y el logro de los propósitos planteados

Ofrece un panorama ya construido donde se percibe la participación de los maestros en el desarrollo de las modalidades de estudio a través de los Centros de Maestros, la acreditación de los Exámenes Nacionales, el reunirse “en colarativo” para desarrollar una secuencia didáctica de algún curso o taller para incorporar en la práctica aquellos conceptos que caracterizan su perfil desde los marcos referenciales.

El presente apartado analiza la función de los Centros de Maestros, como instituciones que deben promover un proceso de formación continua, donde confluye una diversidad de servicios de apoyo y asesoría, cuya finalidad primordial es apoyar el desarrollo profesional del maestro. Sin embargo, en las funciones que desarrolla se manifiesta superficialidad, en este sentido se comprende un espacio que delega cierta libertad, que otorga cierta autoridad y que promueve un desarrollo profesional que contribuye en concebir a la práctica docente desde el enfoque curricular del ProNAP.

A lo largo de la historia el ProNAP ha creado una cultura de formación docente, regulada y orientada desde directrices de políticas educativas, a la fecha el programa considera que tiene las bases para poner en marcha el proceso de formación continua. Esta cultura de formación docente comprende “las acciones sistemáticas y relevantes promovidas por autoridades educativas federales y estatales; por la acreditación de los Cursos Nacionales de Actualización que sostiene un empeño autodidácta; por el diseño de Talleres Generales que atiende a problemáticas detectadas en la entidad; por el diseño de cuadernillos de estrategias didácticas como herramientas para el trabajo colectivo; por el diseño y la dictaminación de Cursos Estatales de Actualización y la incorporación de diversas instituciones y organismos externos a la SEP”.<sup>37</sup>

Sin bien, son diversas las acciones del ProNAP, para incorporar a los maestros a un modelo de formación continua y fomentar el desarrollo de competencias y conocimientos que deben constituir y dar relevancia a su perfil docente para ser actores responsables y comprometidos de su proceso de formación continua y sobre todo adaptarse a un panorama que se caracteriza por un sistema educativo orientado por políticas educativas que ya no enfatiza normas sino objetivos para regular el comportamiento de sus actores, aunado a esto vemos que a los maestros se les exige ahora adentrar a las diversas dimensiones de la sociedad, desde argumentar su práctica con directrices que promueven organismos internacionales, contenidas en políticas educativas nacionales; y asumidas en proyectos educativos a nivel estatal (PREFC) que se asumen en diversas acciones que desarrollan los Centros de Maestros.

En el modelo de formación continua, los centros de maestros asumen las condiciones institucionales que define el marco legal para ofrecer servicios de formación continua, donde enfatiza el desarrollo profesional de los maestros, para lo cual es necesario

---

<sup>37</sup> SEP (2003) Documento Rector, “Política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica”. SEP, México, pág. 18



“profesionalizar cuadros técnicos”<sup>38</sup>, a fin de prever la mejor utilización de los Centros Maestros.

En el marco legal se designan las condiciones necesarias para ofrecer un servicio de apoyo en el desarrollo del trabajo colaborativo entre los docentes y para la escuela, asesorando y promoviendo el desarrollo de modalidades de estudio, a partir de lo anterior se caracteriza como “espacio educativo, cuya función sustantiva es ofrecer servicios, recursos e instalaciones de apoyo”<sup>39</sup>, en este sentido el funcionamiento de los Centros de Maestros se enfoca en mantener una infraestructura adecuada para el funcionamiento de las modalidades de estudio, sin considerar los procesos de formación docente que se generan.

Si antes se ventilaba que las problemáticas que afectaban el “buen” funcionamiento de los centros, era la falta de solidez institucional, estableciendo como solución el asumir que son instituciones de formación docente y que deben cumplir con funciones, compromisos y responsabilidades. Es menester analizar esas funciones, a fin de comprender cómo se adapta dentro del modelo de formación continua, ya que la reorganización administrativa y la presencia política de los centros, no garantiza que sus actores asumen las exigencias del enfoque curricular del ProNAP.

Es preciso enfatizar ciertas particularidades que fundamentan las funciones de los Centros de Maestros, ya que el marco legal del enfoque curricular del ProNAP fomenta entre el magisterio el trabajo colaborativo, como “necesidad de renovación”, a fin de ofrecer un ambiente de colaboración y responsabilidad, donde los maestros se adscriban libremente y donde un grupo de colegas se reúna para comentar temas de interés común y compartir así experiencias sobre cómo enseñaron determinado contenido, sobre cómo programar su clase al siguiente día, ésto con la finalidad de desarrollar habilidades requeridas según el marco teórico-disciplinario.

---

<sup>38</sup> “Es personal comisionado por autoridades educativas para brindar todo tipo de asesoría técnica-pedagógica a los maestros frente a grupo y directivos; diseñar propuestas y materiales educativos; operar programas institucionales tanto nacionales como estatales relacionados directamente con el trabajo educativo” SEP-SEB-DGFC, Opcit, pág. 5

<sup>39</sup> SEP-SEB-DGFC, Opcit, pág. 5

Sin embargo, reorganizar la estructura de los Centros implica suministrar directrices políticas crear condiciones estructurales para un mejor seguimiento y control (de programas de estudio, de la participación de maestros, de cumplir con los propósitos educativos y de evidenciar mejoras) para difundir y aplicar el enfoque curricular del ProNAP en la práctica docente.

Es así que los Centros de Maestros se asumen como parte de los espacios institucionales de formación continua y dentro de estas políticas adquiere relevancia el proceso de gestión institucional, de asesoría, de trabajo colaborativo, de ser partícipe de una nueva cultura de evaluación; a fin de promover nuevos mecanismos que reflejen el desempeño profesional de los servicios que se ofrecen y de los actores que participan.

El ProNAP ha construido la infraestructura para el funcionamiento de sus acciones para iniciar el proceso de formación continua, sin embargo, actualmente enfatiza que es necesario trabajar sobre una reorganización y readaptación de esos recursos o en otras palabras habilitar a maestros competentes para enfrentar situaciones cambiantes de la sociedad.

Por ello se expresa lo siguiente, “Impulsar la constitución del servicio de apoyo técnico a las escuelas comenzando a transformar la organización y funcionamiento de los Centros de Maestros y fortaleciendo procesos de vinculación con la estructura educativa, principalmente con la supervisión escolar, así como con instituciones educativas y organismos que contribuyan en la formación de docentes”<sup>40</sup>

En éste sentido la reorganización de los Centros de Maestros, se plantea para establecer vínculos estructurales y administrativos en el Sistema de Formación Docente y asumirse así como institución de formación docente, donde el personal que brinda asesoría establezca colaboración académica con otras instituciones de formación docente.

---

<sup>40</sup> SEP-SEB-DGFC, Opcit, pág. 7

Por ello que el personal que labora en los Centros, se caracteriza como “especialista con conocimiento y dominio de los propósitos educativos, de los principios generales y bases legales que orientan y norman el sistema educativo en conjunto, así como de las implicaciones de estos elementos en la enseñanza, en la organización y en el funcionamiento cotidiano de la escuela. Este personal apoya, realimenta y estimula al profesor en la formación continua y el estudio autodidácta”.<sup>41</sup> Fomentar la profesionalización de este equipo, contribuye para caracterizar a los Centros de Maestros como instituciones de formación docente.

Se parte de la premisa de que los asesores son los “responsables de diagnosticar las necesidades de la práctica docente y de proponer alternativas que respondan a ello en cada entidad federativa, región, sector o zona de su influencia. Institucionalmente se ha apostado que a través de este personal se configure una política local a corto, mediano y largo plazo para apoyar el desarrollo profesional de los maestros en servicio, tanto en lo individual como en colectivos”<sup>42</sup>

Sin embargo, conocer la situación actual de los asesores, es sumamente compleja, en tanto no se cuenta con suficiente información o un diagnóstico amplio y sistemático que explique no sólo las tareas que desempeña, sino la calidad de las mismas: “¿cómo se integran estos profesores a equipos responsables de formación continua? ¿en qué, cómo y cuándo se capacitan? ¿cómo se definen sus espacios, funciones, contenidos, alcances y limitaciones de trabajo? ¿cuentan con un perfil básico de formación para la función asesora?”.<sup>43</sup> La situación profesional de los asesores no favorece el desarrollo de encuentros de diálogo y reflexión, ya que las actividades que desempeñan se reducen a desarrollar todo tipo de actividades, algunas que solo se reducen en llevar o traer mensajes y/o administrar y controlar reportes e informes que bajan y regresan del sistema educativo a la propia institución a la que sirven y a las escuelas; además no

---

<sup>41</sup> SEP-SEB-DGFC, Opcit, pág. 6

<sup>42</sup> SEP-DGCF (2003) Documento de trabajo. “Panorama sobre los Equipos Técnicos responsables de la actualización y capacitación de los maestros de educación básica en servicio. Etapa de transición 2003-2004”. SEP-DGFC, México, pág. 04.

<sup>43</sup> Ibid, pág. 13

existen criterios que regulen los contenidos y actividades que realiza, la falta de estas precisiones curriculares ocasionan una pérdida de ideas y acciones, por lo que no se puede evaluar ni dimensionar su nivel de desempeño.

Los asesores son los encargados en los Centros de Maestros, de promover en sus prácticas “el conocimiento, el talento productivo y la capacidad de organizar adecuadamente los recursos intelectuales, para tomar decisiones sobre dónde invertir”<sup>44</sup>. Si consideramos que son los encargados de dar a conocer el enfoque curricular del ProNAP, es importante enfatizar que sus funciones organizadas y sistematizadas para evidenciar el cumplimiento de propósitos y contribuir así con el desarrollo profesional de los maestros.

El modelo de formación continua, valoró la presencia de los centros de maestros – creados desde los inicios de ProNAP- ya que desde el ámbito internacional, se enfatiza promover en el magisterio “redes de comunicación horizontalmente organizadas, flexibles y variadas; fomentar unidades educativas eficientes”,<sup>45</sup> que persigan objetivos en común y que organicen sus funciones enfocadas al desarrollo de las modalidades de estudio y en el uso de los materiales de apoyo.

Tal vez la estructura responda a tales exigencias, sin embargo, falta ver qué paso en los procesos que se gestan, donde el personal que participa en los centros, carece de una habilitación y capacitación para conocer como puntos de referencia las directrices que plantea el modelo de Formación Continua.

Si las funciones del asesor se enfocan a supervisar el cumplimiento de las exigencias que plantea el marco legal, para promover procesos de formación continua, es importante conceptualizar cómo se entiende el proceso de formación, será la “puesta en marcha de diversas acciones que apoyen el desarrollo de las escuelas y de los

---

<sup>44</sup> ORNELAS, Carlos. Opcit, pág. 322.

<sup>45</sup> Íbid, pág. 328.

colectivos docentes”<sup>46</sup>. En este sentido el ProNAP como proyecto político manifiesta su interés por aumentar la dependencia en la “razón instrumental y la estandarización del enfoque curricular”<sup>47</sup> para adaptar el enfoque curricular a la práctica docente.

Ahora bien, cuando se menciona que los Centros de Maestros deben fomentar el trabajo en colaborativo entre las diversas funciones que realiza, es interesante ver cómo los maestros se adaptan ante esta nueva organización de trabajo, donde simplemente se reúnen para “distribuir o realizar tareas, para que todos estén informados de las actividades que se deben realizar, para participar en la toma de decisiones de reuniones de trabajo, para realizar actividades que no son de su responsabilidad directa, entre otras”<sup>48</sup>. Sin embargo, se complica introducir en la práctica docente esta organización de trabajo, ya que los maestros manejan simplemente el concepto y entienden que con el hecho de reunirse con sus compañeros se fomenta el trabajo colaborativo.

En este sentido, el curriculum contempla la presencia del asesor que garantice en cada Centro de Maestros el establecer las metas que asume el ProNAP para conocer los contenidos y las acciones que se proponen en el modelo de formación continua. Estas funciones son clave para operar las modalidades de estudio.

El panorama que hasta aquí se describe deja ver que el enfoque curricular del ProNAP, simplemente necesita ponerse en práctica por medio de los servicios, de los recursos y de las instalaciones de apoyo que ofrecen los Centros de Maestros, es por ello que los docentes se esfuerzan por incluir en su práctica las nuevas exigencias, sin reflexionar en torno a una ¿para qué?, ya que el proceso de formación continua está construido, solo falta ponerlo en práctica. Como lo menciona Michael Fullan: “Reformar no es

---

<sup>46</sup> SEP-SEB-DGFC, Opcit, pág. 5

<sup>47</sup> GIROUX, Henry (1994) “Jóvenes, diferencia y educación postmoderna”, en Nuevas perspectivas críticas en educación. Ed. Paidós Educacor, Barcelona, España, pág. 108.

<sup>48</sup> SEP-SEByN. Cuaderno de Discusión. “Centros de maestros: Un acercamiento a su situación real”. SEP-SEByN, México, pág. 24

simplemente llevar a la práctica la última decisión política sobre la materia, significa cambiar la cultura.”<sup>49</sup>

Sin embargo, no es menester del currículum cambiar la cultura, cuando afirma que la cultura de formación continua ya tiene la base construida, en este sentido se asume que la práctica docente ya navega en el modelo de formación continua, solo es cuestión de ajustar la estructura administrativa, por medio de los centros de maestros como instituciones de formación docente que ofrecen servicios de apoyo, para garantizar su cumplimiento.

Ahora bien, dentro del proceso de formación continua es momento de cuestionar ¿cómo comprenden los maestros la relación que se establece entre las políticas educativas y las modalidades de estudio? a fin de reflexionar la práctica docente que se genera en los centros de maestros. La mayoría de los maestros consideran que lo propuesto por la SEP a través del ProNAP, es una exigencia que se debe cumplir por ser maestros. Sin embargo, dentro del modelo de formación continua dichas exigencias las adornan con diversas “actitudes adaptativas” que caracterizan el perfil docente, como: ser responsable, creativo, autónomo y colaborativo, ocasionando con este tipo de prácticas un perfil docente que asume su participación en las modalidades de estudio del ProNAP como una acción que no admite crítica, como se mencionó anteriormente la práctica docente se vuelve ritualizada.

Dentro de dicho proceso de formación continua, la reorganización de los Centros de Maestros aporta ciertas innovaciones que pretenden favorecer el desarrollo profesional del maestro. Entre ellas: Formar parte del PREFC, a fin de organizar los recursos materiales y humanos, además estar dentro de este programa implica participar en procesos de evaluación con la finalidad de realizar una comparación entre las metas programadas y los resultados de las actividades realizadas; ofrecer un servicio de acompañamiento para fomentar el trabajo en colaborativo desde la escuela y promover

---

<sup>49</sup> FULLAN, Michael (2002) Los nuevos significados del cambio en la educación. Ed. Octaedro. España, pág. 41.

la puesta en práctica de todo un conjunto de actividades que permitan desarrollar nuevos conocimientos y habilidades en los maestros.

Estas son algunas innovaciones que se asignan a los Centros de Maestros, ahora es cuestión de reflexionar, en torno a lo siguiente: ¿cómo percibe y adapta el maestro, estas innovaciones a su práctica docente? Como una lista de reformas que deben ser aplicadas; como una lista de iniciativas que debe realizar para cambiar su práctica, como otros programas más. Ésto se percibe en la práctica, ya que al docente se le presentan programas con el calificativo de “innovadores”, pero en muchas ocasiones inconexos, episódicos, fragmentados o adornados. Como lo expresa Michael Fullan: “Las escuela que adoptan o se ven obligadas a adoptar, todas y cada una de las políticas e innovaciones que surgen pueden parecer innovadoras a cierta distancia, pero en realidad son un caso severo de “proyectitis”<sup>50</sup>

Se percibe un simple cambio de lo “tradicional” a lo “innovador”, es decir implantar un nuevo modelo de formación sobre una práctica docente que prioriza el cumplimiento de exigencias del enfoque curricular, como son la participación en determinadas modalidades de estudio para evidenciar el “cambio educativo”. Se presentan como una ola de recursos, estrategias y formas de trabajo, en fin, una diversidad de infraestructura que garantiza la participación de los maestros, diseñando así un espacio donde el maestro encuentre los recursos y la asesoría que promueve el enfoque curricular del ProNAP.

En este sentido, el modelo de formación continua enfatiza cuestiones de organización, donde enfatiza la función clave del maestro, pero tal vez éste sea el actor más afectado del modelo. Pues dentro del proceso de formación continua se presenta al docente un panorama resuelto y con los caminos delineados, a fin de evitar conflictos, discusiones o protestas en contra del modelo.

---

<sup>50</sup> FULLAN, Michael, *Opcit*, pág. 53.

Ahora bien, dentro de éste panorama es de suma importancia la función que deben realizar los “asesores” o aquellos personajes que ponen en práctica los servicios de apoyo que ofrece el centro. Cuya función es brindar “información” y se expresa en documentos normativos de la siguiente manera: “asesoría calificada que se brindan a los maestros para desarrollar con éxito sus procesos formativos”<sup>51</sup>.

En este sentido, la “asesoría calificada” se asume para informar debidamente al docente sus funciones y el panorama donde debe interactuar y lo que debe realizar para brindar un servicio de asesoría según el modelo. Lo anterior para llevar un seguimiento de las actividades y desarrollar con éxito los procesos de formación continua que acompañan, a fin de documentar las metas planteadas en el marco legal.

Es así que la función de los “asesores” se enfoca a desarrollar las modalidades de estudio del ProNAP, a fin de promover el modelo de formación continua, a través de un conjunto de materiales y recursos que se plantean en el marco teórico-disciplinario y la adquisición de nuevas habilidades, conocimientos y formas de organizar el trabajo docente.

Sin embargo, el desarrollo del contenido impacta la práctica docente pero de manera superficial, ya que las concepciones que maneja el modelo de formación continua no son asumidas por el maestro como una “necesidad formativa”, sino como una exigencia profesional donde se enfatiza la adquisición de conceptos para establecer determinadas formas de interacción en la práctica docente, ya que desde este marco referencial los centros de maestros se justifican como espacios de intercambio de “información”, a partir del dominio de conocimientos y del desarrollo de competencias que caracterizan el perfil docente.

Percibir la función de asesoramiento como una “exigencia”, responde a que dicha función es impuesta y obligatoria que divulga mejoras patrocinadas por el ProNAP, en este sentido el maestro adopta supuestas soluciones que terminan por burocratizar “las

---

<sup>51</sup> SEP-SEB-DGFC, Opcit, pág. 5



mejoras de la formación docente” y en aparentar que el modelo favorece cambios en la formación docente. En este sentido un práctica burocratizada<sup>52</sup> fomenta un proceso de formación, entendido como una actividad que no considera la reflexión, la crítica y la experiencia del maestros, es así que se pierde el carácter creativo en la constitución del perfil del maestro.

El enfoque curricular del ProNAP promueve en las modalidades de estudio, la adquisición y el desarrollo de ciertas habilidades y conocimientos, en detrimento de la reflexión y la comprensión de la práctica docente, es así que se ubica al maestro dentro del grupo de actores que retoman su práctica para accionar políticas y no para fomentar espacios de encuentro donde se dialogue entorno a la experiencia docente. Para fundamentar esta crítica retomamos a Marcela Gómez Sollano: “Falso dilema cuando de lo que se trata es de trascender los bloqueos en los que certezas, verdades y esquemas de pensamiento nos sumergen cuando no logramos alargar la mirada, apropiándonos de manera problemática de nuestro presente para trascenderlo”<sup>53</sup>

La idea de “alargar la mirada”, a través de los servicios de apoyo que ofrecen los Centros de Maestros en el desarrollo de las modalidades asume las siguientes cuestiones: ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar? y ¿por qué de lo hago? Esta última interrogante apoya para que el maestro comprenda lo que realiza en su práctica y cuestione verdades definidas.

La falta de ésta comprensión da como resultado la puesta en práctica de modalidades de estudio, que únicamente enfatizan la utilidad de ciertos materiales, recursos y formas de trabajo docente. Sin embargo, ésto presenta una “superficialidad” de la formación docente, ya que la práctica docente expresa la utilidad de los materiales, pero sin modificar acciones o bien podrían utilizar los materiales, modificar acciones pero sin comprender las concepciones que maneja el enfoque curricular. Sin bien, el modelo de

---

<sup>52</sup> YURÉN, Teresa, NAVIA, Cecilia y SAENGER, Cony (coord.) Opcit, pág. 30

<sup>53</sup> GÓMEZ, Sollano Marcela. (2000) “Teoría, conocimiento y formación. Una aproximación epistemológica al campo pedagógico”, en De Alba, Alicia (coord.) El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación. Ed. Plaza y Valdez. México, pág. 44.

formación continua no considera necesario que el maestro comprenda y profundice sobre habilidades y conocimientos, pues los propósitos enuncian una especialización para el desarrollo profesional del maestro.

Así lo expresa Michael Fullan, “es posible cambiar en la superficie, asumiendo determinados objetivos utilizando materiales específicos, e incluso imitando actitudes sin entender de forma concreta los principios y la lógica de cambio. Más aún le es posible evaluar e incluso ser precisos acerca de los objetivos del cambio sin entender sus implicaciones prácticas”<sup>54</sup>

Más que desplegar diversas modalidades de estudio que responden a un sistema de formación docente “federalizado y participativo”, se introduce el diseño y operación de Programas Rectores (PREFC) para asegurar el cumplimiento de tareas de cada entidad, así como el cumplimiento de propósitos educativos. Un modelo de formación continua que plantea reorganizar a los centros de maestros, para definir sus funciones precisas, a fin de promover entre los docentes un trabajo colaborativo y desde la escuela, donde el maestro es el factor clave para poner en marcha este modelo.

Es necesario concebir una articulación entre las políticas educativas y la práctica docente, no para verificar el cumplimiento de propósitos sino para ubicar otras lecturas de la realidad y visualizar procesos de formación que consideren la articulación sus necesidad y de sus carencias para mirar la práctica docente desde el maestro, en suma cuenta considerar su experiencia.

Es importante considerar a los Centros de Maestros, como espacios de encuentro entre las exigencias curriculares del ProNAP, en la práctica docente y desde las acciones de asesoría para el desarrollo de las modalidades de estudio, a fin de comprender la constitución del perfil docente que desde el modelo de formación continua plantea un perfil deseado, sin embargo, en la práctica docente se presenta un perfil adaptado que justifica su constitución, a partir de lo siguiente: asistir a cursos o talleres, utilizar

---

<sup>54</sup> FULLAN. Michael, Opcit, pág. 73.

materiales de apoyo, acudir a los Centros de Maestros, fomentar el trabajo colaborativo, en fin, simular un proceso de formación continua que sólo exige atender de manera “articulada y sistemática” el enfoque curricular del ProNAP.

Sin embargo, el marco legal enfatiza que las tareas que le competen a los Centros de Maestros, consiste en: mostrar que existe vinculación entre las modalidades de estudio que ofrece el ProNAP y las necesidades de la educación básica, apoyar el trabajo colaborativo donde se reflexione y analice acerca de la educación básica y la práctica docente; fortalecer la formación de los profesionales encargados de promover los programas de formación continua, mediante propuestas sistemáticas que contribuyan al desarrollo de competencias, a fin de ofrecer servicios de calidad y pertinencia, mantener un seguimiento del desarrollo de los programas de estudio para “supervisar y asesorar” el funcionamiento de los Centros de Maestros.

Lo anterior, da cuenta de la consolidación de acciones institucionales que pretenden mejorar los servicios de formación docente en cuanto a preparación, desempeño y trayectoria profesional de los maestros. Desde ésta óptica se fortalece el “consumismo formativo”, ya que el consolidar acciones institucionales implica atender ciertas necesidades que plantea el enfoque curricular del ProNAP, como, ser un maestro responsable y colaborativo en su proceso de formación continua.

El mantener la política de carrera magisterial funciona como motivación en la participación del maestro en una determinada modalidad de estudio, llámese Curso Nacional de Actualización o Cursos Estatales de Actualización, a fin de asegurar su participación o consumo de modalidades de estudio, garantizando así el cumplimiento de los propósitos de formación docente y la obtención de productos que sean representativos del modelo de formación continua.

A partir de lo anterior, se percibe que los significados que promueven las modalidades de estudio, informan los significados del discurso oficial para asumir a los Centros de Maestros como espacios políticos. Es decir, a medida que se comprenden las

directrices de los documentos normativos, se va caracterizando sus actores, en este caso los maestros se reflejan como “expertos subordinados” que donde actúan, deciden y proponen en un espacio que define los recursos que necesitan, para qué los requiere y cómo debe utilizarlos. Serán expertos por que la variedad de las modalidades de estudio, no apoyan la inserción a otras visiones académicas, ya que los maestros se habilitan para ser un profesional experto.

Se entiende, que la función de los Centros de Maestros representa la clara vinculación entre servicios de formación y de necesidades demandantes que ocasionan una reproducción de cursos y una duplicidad de acciones y se enfocan a trabajar en una oferta a la demanda, “Dime que tienes y yo te doy la solución”. Pareciera que se presenta un “mercado de formación, que intenta acercar a demandantes y oferentes con reglas y determinación de roles que se asumen en cada caso.”<sup>55</sup>

Se percibe ahora, que la gran tarea es convencer a los maestros de su rol, que requiere un saber especializado para adquirir habilidades y dominar contenidos. Ante un contexto que exige profesionalizar la formación docente, a través de mecanismos de supervisión y control, donde se inscriben innovaciones educativas como la acreditación de instituciones de educación superior, se incorporan en la promoción que realizan organismos internacionales para cumplir con diversos programas dirigidos a diversas figuras educativas (directores, supervisores, asesores, etc.), se incorporan a nuevas tecnologías de la información, entre otras más. Se imponen cambios repentinos, se propone plantear soluciones creativas y ajustadas a situaciones particulares las cuales su pueden encontrar en las modalidades de estudio y en los materiales de apoyo que ofrece el ProNAP.

El modelo de formación continua plantea pilares para constituir el perfil docente, estos son: los Centros de Maestros, las modalidades de estudio, la función de asesoría, los

---

<sup>55</sup> RIQUELME, Graciela (1998) “La construcción de una red de acciones de educación y formación para el trabajo”, en Políticas y sistemas de formación. Ed. Novedades educativas. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Argentina. pág. 31.

cuales desarrollan una secuencia lineal, es decir, se dice el que hacer y se implementan, tales condiciones no permiten crear alternativas desde otro lugar, donde se olvida al maestro como sujeto reflexivo y se asume como ejecutor del curriculum.

### **2.3 El reflejo del perfil docente de educación básica, orientado desde el enfoque curricular del ProNAP**

*“El análisis de la literatura sociológica e histórica sugiere que la profesionalización es siempre provisional: una propuesta retórica eterna perennemente sujeta a contra-propuestas y a cambios de fortuna, a medida que las condiciones del sistema de profesiones cambio con los tiempos (ANGULO, Rasco J. F., 1999: 20)”*

Si bien, el camino recorrido de este modelo de formación docente refleja un perfil que expresa ciertas problemáticas en su práctica, pero a su vez se expresa un esfuerzo por introducir en su quehacer cotidiano conocimientos y acciones que se le exigen al maestro. En este sentido los Centros de Maestro y las mismas escuelas, apoyan la promoción de las modalidades de estudio y los servicios de apoyo que ofrece el ProNAP, a fin de implementar el modelo de formación continua, sin embargo la práctica docente deja ver cierta superficialidad, ya que la implementación del modelo no considera un proceso de comprensión y reflexión del mismo por parte de los maestros.

Es así que el presente apartado profundiza las exigencias del enfoque curricular y su implementación en la práctica docente, a fin de enfatizar la lejanía que se expresa entre lo propuesto y lo realizado, lo anterior, se expresa en las acciones que desarrolla el maestro en su práctica docente. Se definen así las directrices para construir una propuesta que enfatice un proceso de formación, desde la reflexión y la comprensión de los maestros, a través del diálogo a fin de reorientar las tareas que se realizan en los Centros de Maestros como espacios para la aceptación, el rechazo, la modificación y la comprensión compartida de propuestas de formación docente.

“Regular los servicios de formación continua, ampliando las posibilidades de todos los profesores de acceder a una formación permanente de alta calidad, para que la formación continua promueva entre los colectivos docentes y maestros la adquisición del conjunto de saberes profesionales necesarios para promover una enseñanza de calidad, a saber: los conocimientos sobre los contenidos, las disciplinas, los enfoques y los métodos de enseñanza, las habilidades didácticas, el desarrollo de los valores y las actitudes que propicien una labor docente o directiva enfocada a la formación de los alumnos; además del desarrollo personal de las habilidades intelectuales básicas para el estudio autónomo y la comunicación”.<sup>56</sup>

El propósito antes mencionado, parte de la consolidación de un sistema de formación docente organizado y regulado por programas (a nivel, nacional, estatal y local) para garantizar la puesta en práctica de saberes profesionales que promueven un perfil docente especializado, creativo, responsable, colaborativo y autónomo.

Sin embargo, la implementación del modelo de formación continua deja ver ciertas particularidades en la práctica docente como: promover un trabajo colaborativo, que en la práctica se concreta en estar en equipo y ocupados, el ser un maestro creativo y responsable se refleja en hacer acto de presencia en todos los talleres y cursos que se promuevan, ser un especialista en la docencia cuando agrego a mi vocabulario nuevos conceptos para describir mi práctica y continuar así en mi desarrollo profesional, según el enfoque curricular del ProNAP.

El ProNAP maneja en su discurso, establecer comportamientos para atender ciertas exigencias en la práctica docente, como parte de políticas educativas se ocupa por mejorar la calidad educativa, ya que en el marco teórico-disciplinario se percibe una perspectiva “funcionalista de acomodación,”<sup>57</sup> que plantea desarrollar habilidades y conocimientos, ésto lo reconoce el maestro como rasgos de su profesionalización, pues

---

<sup>56</sup> SEP-SEB-DGFC, Opcit, pág. 5.

<sup>57</sup> GIMENO, Sacristán José. (1997) Docencia y cultura escolar reformas y modelo educativo. Ed. Ideas Instituto de Estudios y Acción Social, Buenos Aires, Argentina, pág. 98

las políticas de formación continua se implementan en la práctica docente para subsanar una “supuesta carencia e ineficiencia en su quehacer cotidiano”, es así que al maestro se le exige adaptar su práctica continuamente a las exigencias del enfoque curricular. Es por ello que el desarrollo de competencias y dominio de conocimientos se fomentan para el desarrollo profesional y perfeccionamiento del maestro y responder así al cumplimiento de los planteamientos establecidos por el Programa Nacional de Educación 2001-2006 en el apartado de Educación Básica.

En este sentido, el maestro introduce el enfoque curricular del ProNAP, a partir de los siguientes comentarios: “para mejorar la práctica”, “para promover una educación de calidad”, “para nuestro desarrollo profesional”, “educar para la vida”, entre otros. A partir de lo anterior el maestro desarrolla competencias profesionales a fin de atender esa “carencia” que enfatiza el enfoque curricular en el perfil docente, así también son atribuidas funciones para promover el modelo de formación continua, omitiendo procesos de reflexión para comprender lo que se le exige.

Ante la idea de profesionalización docente –como directriz del marco legal- los maestros desarrollan conocimientos y habilidades para atender problemáticas, es así que la práctica docente se enfoca a desarrollar competencias para habilitar no formar.

Gimeno Sacristán menciona lo siguiente, “Al profesor se le proponen hoy contenidos a desarrollar en el currículum muy distintos a los que él estudió, sin que comprenda el significado social, educativo y epistemológico de las nuevas propuestas frente a las anteriores. Las fuentes de seguridad profesional no pueden venir de respuestas fijas a situaciones volubles”<sup>58</sup>

Sin embargo, en el funcionamiento de los Centros de Maestros no se reflexiona en torno a las repercusiones del enfoque curricular del ProNAP en la práctica docente para identificar los cambios que se han producidos y relacionar ésto con las necesidades que se presentan en materia de formación docente.

---

<sup>58</sup> GIMENO, J. Sacristán (1995) El currículum: una reflexión sobre la práctica. Ed. Morata. Madrid, España, pág. 114.



El funcionamiento de los Centros de Maestros se limita a una reorganización estructural y administrativa, con el propósito de brindar una oferta formativa sistemática. Esta visión sistémica trae a discusión diversas connotaciones, para comprender la tarea de los Centros de Maestros como parte de una política educativa. Ofrecer una formación sistemática, apoya para introducir cambios que plantea el enfoque curricular y cumplir con la “federalización educativa”, es así que los Centros de Maestros se constituyen como instituciones formativas que se ocupan de implementar las modalidades de estudio, donde además de ofrecer material bibliográfico, didáctico y de apoyo para trabajar temas de los planes de estudio, se cuenta con cierta asesoría para conocer el enfoque curricular del ProNAP en cada entidad.

La visión sistémica que fundamenta la organización de los Centros de Maestros, propone introducir en la práctica docente un sistema que “debe ser lo suficientemente flexible para facilitar que el personal de sus unidades académicas acceda a las diversas comunidades para diagnosticar junto con ellas sus necesidades educativas e intervenirlas de forma participativa.”<sup>59</sup> Si bien, los Centros de Maestros plantean su reorganización con el propósito de ofrecer un espacio que ofrezca una variedad de recursos, donde el maestro encuentre soluciones inmediatas a las problemáticas preestablecidas de su práctica.

Considerar que el marco legal exija a los Centros de Maestros promover y orientar el trabajo colaborativo, implica fomentar cierto compromiso y responsabilidad por parte de los maestros, a fin de garantizar la sumisión a políticas educativas, es así que ofrecer un espacio creado para fomentar procesos de formación continua, según las exigencias del enfoque curricular del ProNAP implica implementar un ambiente de formación flexible y dinámico, pero definido y acotado, ubicando al maestro como el “experto subordinado” con cierta libertad para tomar decisiones y proponer alternativas de mejora pero con directrices que definen el camino a seguir.

---

<sup>59</sup> JACOBO, García Héctor M. y PINTOS, Juan Luis (2003) Cuaderno de Discusión 10 Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica. SEP, México, pág. 26

Según las exigencias normativas del ProNAP, al Centro de Maestros se le asigna la tarea de apoyar el desarrollo de las modalidades de estudio, organizando su implementación en colectivos docentes, ya que se plantea promover una práctica entre colegas para comunizar los propósitos que plantea el enfoque curricular, a fin de concretar y dirigir tareas e ideas que se exigen en la constitución del perfil docente deseado.

Concebir el desarrollo de las modalidades de estudio, a través del trabajo colaborativo, adquiere un matiz especial, ya que se enfatizan dos actitudes “la responsabilidad y la autonomía”, esta forma de trabajo, fundamenta la intervención del maestro como responsable de su práctica, a fin de atender necesidades educativas, paralelo a esto se asume la autonomía en la profesionalización docente para demostrar que los únicos habilitados para intervenir en la práctica docente son los maestros. Sin embargo, los colectivos docentes se profesionalizan dentro de un consumo de modalidades de estudio, a fin de acreditar para permanecer dentro del sistema educativo.

Los Centros de Maestros, como instituciones de formación docente concretan sus funciones en favorecer el desarrollo del modelo de formación continua, sin embargo, delimita el territorio donde sólo los maestros de educación básica son expertos para opinar, dialogar y proponer, sin establecer vínculos con otras profesiones para ampliar la mirada de la formación docente, en el peor de los casos los Centros de Maestros han delimitado la práctica docente.

Es por ello que fomentar en el magisterio responsabilidad, garantiza que entre ellos se comprometan a cumplir lo que se les exige y sobre todo adquirir las habilidades y los conocimientos requeridos, asumiendo lo anterior como un proceso exclusivo para los maestros de educación básica, a fin de contribuir en su desarrollo profesional. En este sentido se habla de fomentar una actitud colaborativa y responsable, para el cumplimiento de fines y objetivos ya formalizados en cada modalidad de estudio y en los materiales de apoyo. Sin embargo, en la práctica docente se percibe más que

compromiso y responsabilidad, cierta obligación por participar en el modelo de formación continua.

La práctica docente expresa tradiciones teórico-metodológicas que imponen instituciones profesionalizadoras (Escuela Normal, Centros de Maestros, Instituciones de Educación Superior) ya que la estructura organizativa, los medios curriculares que utilizan y los significados que definen y delimitan el ambiente profesional docente, crean situaciones donde se habilita el maestro y constituir así el perfil que permanecen bajo el discurso del modelos de formación continua. No obstante, estas situaciones limitan o en otros casos favorecen la formación del maestro.

Es importante considerar que el modelo de formación continua, se ocupa por constatar ciertas “carencias e ineficiencias”, donde la práctica se desarrolla en los Centros de Maestros para desarrollar ciertas estrategias, habilidades y conocimientos, sin considerar lo que a continuación explica Gimeno Sacristán<sup>60</sup>:

- Las implicaciones que se derivan del modelo educativo, con una visión de la reproducción cultural y social, concretada en una forma de trabajar.
- Considerar que el rol docente se ejerce en el marco de un sistema educativo y de organizaciones escolares.
- Comprender el desarrollo de competencias docentes, a fin de aclarar cómo se genera y evoluciona, y cómo se puede alterar con acciones formativas.

Lo que se percibe en el modelo de formación continua, es una mera representación de lo que debe ser la formación docente dentro del contexto neoliberal, donde los conocimientos se entienden como competencias profesionales las cuales son parte del contenido de las modalidades de estudio. Presentando así, un modelo de formación continua único, con significados incuestionables que forma parte de una globalización que opera a nivel internacional, definiendo condiciones productivas, culturales,

---

<sup>60</sup> GIMENO, Sacristán José. Opcit, pág. 135

organizativas, institucionales y políticas que exigen a cada país implementar políticas educativas que garanticen cierta educación para ser parte de esta organización global.

Se considera el contexto internacional, para el diseño de políticas pero no las implicaciones culturales, sociales y en general formativas que definen la práctica docente, en este sentido se percibe que el enfoque curricular se asume “dentro del cambio educativo,”<sup>61</sup> donde suministra directrices y procesos para gestionar la difusión y aplicación de diseños curriculares aplicados en los Centros de Maestros. Como lo menciona Michael Fullan, “en un marco de reformas educativas se habla de una teoría del cambio, que plantea el cómo hacerlo y no de una teoría pedagógica que discute el qué y para qué cambiar”<sup>62</sup>.

En éste sentido vemos que mientras se implementa el enfoque curricular por medio de la exhibición de cursos, talleres y materiales didácticos, los maestros se ocupan por conseguir estrategias para mantener el control y la disciplina del grupo, agotar los contenidos que proponen en el plan de estudios y participar en las modalidades de estudio, a fin de evidenciar su participación en el modelo de formación continua.

El enfoque curricular del ProNAP, aboga por una ordenación, acomodación y funcionamiento de sus directrices, ya que su implementación exige líneas de actuación, es así que la profesionalización se asume como un “deber” que se estimula por medio de ciertos incentivos para garantizar la participación de los maestros en las modalidades de estudio.

La exhibición de materiales de apoyo y recursos disponibles, caracterizan a los Centros de Maestros como espacios que apoyan y asesoran la práctica docente, sin embargo, es importante enfatizar que estos Centros funcionan como parte de un sistema de control, ligado al constante acomodo de la práctica docente y expresando a la par, una satisfacción profesional docente, ya que el ProNAP conjuntamente con la DGFC, tienen

---

<sup>61</sup> FULLAN, Michael. Opcit, pag. 301.

<sup>62</sup> Íbid, pág. 302

la función de proveer a los Centros de Maestros de todos los recursos disponibles y actividades planificadas y secuencializadas en este sentido, se entiende que ofrecer mejores condiciones materiales garantiza la puesta en marcha del modelo, sin importar que el maestro no comprenda y ni analice su práctica docente.

Como lo menciona Gimeno Sacristán, “Declarar la formación docente como una obligación significa plantearse los mecanismos para controlar o al menos incentivar de diversas formas”<sup>63</sup>

Es así que el modelo de formación continua caracteriza un perfil docente, desde una práctica ya delimitada, con un espacio que ofrece una diversidad de recursos materiales y un servicio de asesoría donde se introducen significados y formas de trabajo que hacen ver una teoría del cambio que simplemente se preocupa por llevar a la práctica la última decisión política, abonando así la idea de “experto subordinado”.

Hablar de un perfil docente “especializado” desde el marco de la federalización educativa, implica reconocer un crecimiento cuantitativo de las escuelas públicas, ante tal situación se hace necesario una reorganización de la estructura, a través de Instituciones de formación docente, donde se manifiesta una “división de trabajo”<sup>64</sup> que da como resultado la especialización en el campo de la enseñanza, es así que el sistema de formación docente ubica al maestro en la escuela y en los Centros de Maestros, donde adopta un sentimiento de pertenencia como único especialista habilitado para fomentar procesos de formación, desde una perspectiva eficientista.

Al respecto el enfoque curricular del ProNAP plantean un panorama representativo de lo que debe modificar el maestro en su práctica docente, a partir de conocimientos y acciones formalizadas que se expresan a través del desarrollo de modalidades de estudio y servicios de asesoría. En este sentido, la práctica docente se concibe como

---

<sup>63</sup> GIMENO, Sacristán Gimeno, Opcit, pág. 24.

<sup>64</sup> SALGUEIRO, Caldeira Ana María. (1999) Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico. Ed. Octaedro. España. pág. 37, 38.

“un trabajo realizado por sujetos particulares, en las condiciones materiales y específicas del contexto escolar.”<sup>65</sup> Reafirmando nuevamente que el maestro es sometido a la práctica como técnico y especialista que no produce, ni controla conocimientos, ni habilidades solo se habilita para ejecutar y cumplir con las exigencias del enfoque curricular.

A partir de lo anterior, en este trabajo de investigación, la concepción que se construye del perfil docente no se concibe únicamente como aquel sujeto social que se subordina al uso y reproducción del curriculum; sino también como un ser que comprende y contribuye en la constitución de su práctica diaria, a través de la experiencia docente.

Ana María Salgueiro, aporta lo siguiente, “Para que tal situación ocurra, es imprescindible que el maestro tenga conciencia de su práctica y el camino para la adquisición de ésta conciencia es el camino de la reflexión. La reflexión de la práctica, al mismo tiempo que colabora con el proceso de producción y/o apropiación de conocimientos que constituye la institución escolar, a fin de contribuir a procesos de formación docente”<sup>66</sup>

Para hablar de que el maestro tome conciencia de su práctica, es preciso enfatizar cómo se asume en este trabajo de investigación el concepto de cultura, como aquella dinámica donde se transmiten, crean, recrean, permanecen y combinan conocimientos y valores en los encuentros y desencuentros entre los maestros.

No obstante, los encuentros de reflexión y diálogo se construye con la apropiación del conocimiento y sentido de pertenencia obtenidos por su experiencia, para lo cual una aproximación analítica al enfoque curricular del ProNAP ayuda a comprender conceptos y acciones para participar en un movimiento recíproco y reconstruir así la práctica docente.

---

<sup>65</sup> SALGUEIRO, Caldeira Ana María, Opcit, pág. 40

<sup>66</sup> SALGUEIRO, Caldeira Ana María, Opcit, pág. 41

Ahora bien, el perfil docente definido por el modelo de formación continua propone habilitar al maestro como un sujeto competente y reconocido por otras profesiones. Sin embargo, en los Centros de Maestros se presentan dificultades para adaptar los conceptos que plantea el marco teórico-disciplinario del enfoque curricular, ya que algunas problemáticas que se trabajan en colaborativo, hacen referencia a lo siguiente: “Algunos maestros desconocen los libros de apoyo; manifiestan falta de interés por algunas asignaturas; consideran que es de suma importancia enfatizar la congruencia entre las formas de enseñanza y las formas de evaluación; desconocen estrategias para el desarrollo de habilidades y actitudes en la planeación; y finalmente consideran indispensable promover una autoevaluación de la práctica docente.”<sup>67</sup>

Las problemáticas antes mencionadas, expresan un esfuerzo de la práctica docente por subordinarse al modelo de formación continua incrementando en los maestros una actitud de compromiso y responsabilidad para participar en los Centros de Maestros, sin embargo, en mucho de los casos el maestro considera que su formación, más que un compromiso formativo, es una obligación institucional que debe asumir por ser maestro, es así que se percibe una práctica docente con límites y definida, donde debe desarrollar habilidades y actitudes que le permitan ejercer cierta autoridad en los espacios donde labora para fomentar el desarrollo profesional docente que propone el enfoque curricular.

El hecho de que los maestros se interesen por conocer los materiales de apoyo, representa una práctica “llamativa y variada, para hacer un ambiente bonito, con actividades emocionantes y no tener a los alumnos sentados.”<sup>68</sup>

Lo anterior expresa que el docente por medio de su práctica exhibe la variedad de los materiales para enfatizar su participación en el modelo de formación continua, sin comprender los propósitos que plantea dicho modelo. Sin embargo, no es posible exigir

---

<sup>67</sup> DGFC (2005) Seguimiento de Talleres Generales de Actualización. Ciclo escolar 2005-2006. “La solución de problemas, habilidades para el aprendizaje en la escuela”, DGFC, México, pág. 3

<sup>68</sup> Ibid. pág. 4

un proceso de reflexión y comprensión por parte del maestro, cuando el mismo ProNAP introduce el modelo a partir de la exhibición de materiales de apoyo y servicios de formación continua.

El hecho de que los maestros manifiesten interés por promover una autoevaluación de su práctica diaria, se enfatiza la insistencia por asumirse como un profesional autónomo. Sin embargo, ésto se expresa desde un contexto de aislamiento más que de un dialogo entre colegas, si bien la autonomía se fomenta para que los docentes tomen decisiones dentro de sus espacios definidos. No obstante, la autoevaluación que se intenta promover se enfoca en validar su práctica desde el modelo de formación continua y no para valorar las estrategias del modelo, a fin de decidir cuál implementar en la práctica, en este sentido vemos que el maestro reflexiona en torno, a un ¿cómo?; omitiendo cuestiones como el ¿para qué? y ¿por qué? a fin de comprender los propósitos y los espacios donde interactúa.

Se habla de una autonomía, pero también del trabajo colaborativo que en la práctica se llega a percibir como un “estar juntos y trabajar”, ya que esta forma de trabajo se introduce a través de las modalidades de estudio, donde se enfatiza el momento para desarrollar determinada actividad en colectivos docentes, es así que las formas de trabajo docente son impuestas y difícilmente los participantes tienen una comprensión compartida.

Como se expresa en el texto de Michael Fullan, “Idealmente la implementación supone, como un mínimo, una comprensión compartida entre los participantes de los supuestos valores y las presuposiciones subyacentes a un programa. Solo si han comprendido esto último tendrán que aceptar argumentos para rechazar, aceptar o modificar un programa partiendo de la situación de su propia escuela o su situación docente”<sup>69</sup>

Es así que los maestros retoman propósitos, conocimientos y acciones para añadirlos a su práctica, dejándose habilitar por cursos, talleres y asesorías que definen el qué, el

---

<sup>69</sup> FULLAN, Michael, *Opcit*, pág. 149.



cómo y el cuándo presentándose una práctica construida, donde se recuperan espacios laborales del maestro, a fin de redefinirlos para que confluyan en ellos conocimientos y acciones ya formalizadas con el propósito de manifestar desde políticas educativas un cambio educativo expresado únicamente en el enfoque curricular.

Es importante reconocer que la estructura que se expresa en el sistema de formación docente, se enfatiza cierta cercanía a la práctica docente de manera superficial o en otro sentido solo en las modalidades de estudio. Sin embargo, para promover ese proceso de reflexión en el maestro es importante considerar características del perfil docente desde el enfoque curricular y su comprensión desde la práctica, con el propósito de comprender los hábitos que se generan en el trabajo colaborativo, el conocimiento y las acciones que se reflejan en la práctica docente, como consecuencia de la implementación del currículo, lo anterior para considerar que el perfil docente se analice desde la comprensión del conocimiento acumulado para problematizar sus exigencias.

Son diversas las reflexiones que nos llevan a cuestiones del conocimiento impuesto de acciones definidas, de espacios creados para controlar y garantizar así la implementación de políticas educativas, que no van más allá de una adaptación de significados y acciones a la práctica docente. Sin embargo, considerar esta parte formal apoya para visualizar una propuesta de formación docente como parte de un proceso de formación que se construye y se reconstruye a partir de un proceso de historización.

Este proceso de historización, permite asumir un concepto de formación que problematiza el modelo de formación continua calificándolo como una tendencia de instrumentalización, operación de procesos, uso de tecnologías, exhibición de materiales y recursos para representar un cambio educativo. El panorama presentado reconoce la realidad a partir de un programa de formación legalizado (ProNAP) y las modalidades de estudio que lo fundamentan. Es así que se ubica al maestro dentro del proceso, para entender particularidades del enfoque curricular donde se cuestionen especificaciones de la práctica docente, es decir: la experiencia docente, las formas de

trabajo, las interacciones que se gestan entre los maestros, las competencias y conocimientos que deben desarrollar.

Lo anterior, permite comprender a un modelo de formación continua producto de una habilitación del curriculum, como se expresa en lo siguiente: los maestros adaptan nuevas estructuras y estrategias, sin considerar sus implicaciones se precipitan a la práctica, no existe un proceso de cuestionamiento previo a la toma de decisiones o de una manera más precisa las decisiones que toman los maestros están definidas por el enfoque curricular, solo es cuestión de accionar.

Que el maestro asuma las exigencias curriculares, sin considerar un proceso de reflexión da cuenta de que el modelo de formación continua, se perciba a partir de adaptar actitudes y comportamientos específicos como: reunirse para desarrollar alguna modalidad de estudio, acudir a los Centros de Maestros para solicitar materiales o buscar estrategias, someterse a una autoevaluación, diseñar propuestas que abordan carencias e insuficiencias de la práctica según el enfoque curricular del ProNAP, asumirse como pieza clave de las políticas de formación docente, asumir formas de trabajo, sin comprender el proceso en el cual está inserto y sus implicaciones en la práctica.

Es así que se percibe un perfil docente, que orientado desde el modelo de formación continua se convierte en un experto subordinado aquel profesionalista que se le exige asumir el aspecto visible del modelo, es decir, utilizar los materiales y recursos disponibles para participar en las modalidades de estudio y asumir comportamientos para accionar la práctica en los Centros de Maestros, a fin de enfrentar problemáticas que ciertamente pertenecen a su ámbito laboral, pero que el currículum las plantea de manera general, en este sentido se homogeneiza el contexto y se obliga al maestro a desarrollar las habilidades únicas y necesarias para afrontar determinadas situaciones.

Es así que dentro de este proyecto de investigación se reconoce que la implementación del enfoque curricular es a través de las modalidades de estudio, donde se evidencia la

utilidad de materiales en las prácticas docentes y donde se propone una diversidad de exigencias para constituir el perfil docente, pero aún no se percibe retomar la práctica misma para comprender las implicaciones del modelo.

Desde el discurso es sencillo aplicar y asumir un cambio educativo, como se expresa en el discurso de la Mtra. Alba Martínez Olivé en un evento académico: “Desarrollar competencias, transformar la práctica, trabajar en colectivos docentes para nutrir decisiones, aprender a realizar su práctica docente, mantenerse actualizado, acercar el cambio al aula para lograr una educación de calidad, ofrecer espacios con mejores condiciones para el desarrollo de programas de estudio, ofrecer posibilidades de interacción docente, asumir que los centros de maestros y las escuelas son comunidades educativas, donde se plantea propósito en común y se organizan procesos de aprendizaje y finalmente asumir que la formación continua es el combustible para lograr el cambio en las instituciones públicas<sup>70</sup>”.

Ésta es la realidad representativa, donde los maestros están obligados a evidenciar resultados, ya que su práctica docente se encuentra institucionalizada a través de procesos de formación continua que define el enfoque curricular, que subordina las posibilidades de los sujetos en un perfil deseado, que dificulta la incorporación, recuperación y transformación del comportamiento docente, además que limita al maestro y lo ubica en un contexto determinado.

El maestro se coloca ante un panorama de formación docente, a fin de asumir una variedad de exigencias de su perfil para incorporarse a lo nuevo. Para fundamentar esta crítica retomo orientaciones de Marcela Gómez Sollano (en Ruiz, Muñoz María Mercedes)<sup>71</sup>, cuando menciona incorporarse a lo nuevo implica desarrollar un *proceso de problematización* del conocimiento acumulado, en una reelaboración constante de lo aprendido y sus condiciones de vida, a fin de reconocer sus dificultades y no enfatizar

---

<sup>70</sup> Directora General de la DGFCMS, en la presentación del “Programa de profesionalización de los funcionarios y equipos técnicos responsables de la Formación Continua”. 13, 14 de octubre 2005, México, D.F.

<sup>71</sup> RUIZ, Muñoz María Mercedes. (coord.) (2002) *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*. Ed. Plaza y Valdéz. México, pág. 187

carencias e insuficiencias de su práctica con el propósito de reconocerse como sujeto con posibilidades múltiples que comprende lo que lo determina.

Sin embargo, el panorama que plantea el modelo de formación continua se inscribe dentro del contexto como una operación discursiva que justifica al neoliberalismo como única reforma, adornándola de atributos técnicos, innovadores y organizacionales, utilizando a la práctica docente como aquel medio que vincula necesidades docente con las condiciones de producción de la educación. A pesar de este panorama, es posible comprender los procesos donde interactúa el maestro, a fin de articular la formación del maestro y el papel que desempeña el enfoque curricular del ProNAP, es decir, que el maestro reconozcan los límites que se plantean desde el enfoque curricular del ProNAP, para reconocerse y reconocer a los otros y asumir otras opciones de formación.

Considerando la contextualización que plantea el Capítulo I, así como el desarrollo de problemáticas en el Capítulo II, se percibe la formación docente, como aquel término impuesto y usado por el enfoque curricular del ProNAP, que muy frecuentemente se escucha en la práctica docente pero su significado permanece en abstracto para el maestro.

A partir de lo anterior, algunos teóricos aportan lo siguiente (en Meneses, Gerardo):

“Los procesos de modernización impuesto en América Latina expulsan la riqueza de sentido que encierra la formación y conlleva una intención de dominio sobre los sujetos al arrebatárles la necesidad de realidad” (Zemelman)<sup>72</sup>

“La formación como categoría histórica tiende a difuminarse ante los embates de la razón instrumental” (Hoyos Medina)<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup> MENESES, Gerardo (2002) Formación y Teoría Pedagógica. Ed. Lucerna. Diogénesis, México, pág. 59

<sup>73</sup> Ibid, pág. 60

“La formación como orientación del ser humano hacia la totalidad del ser ha sido objeto de una desvalorización progresiva al convertirla en una preparación especializada de aptitudes individuales para desempeños o funciones plenamente determinadas” (März)<sup>74</sup>

A partir de la problemática desarrollada se ubican conceptos claves, mismos que permiten considerar el proceso histórico donde se configura la formación docente, sin embargo, aquel acercamiento al enfoque curricular del ProNAP permite comprender la imposición de la formación continua a la práctica docente, desde el manejo de un concepto con sustento político e ideológico que define y desarrolla ciertas habilidades y conocimientos, para comprender que el perfil docente se caracteriza como “experto subordinado”, con ciertas aptitudes para desempeñar su función plenamente definida y como lo menciona Zemelman<sup>75</sup> “sin necesidad de realidad”.

---

<sup>74</sup> *Íbid*, MENESES, Gerardo. pág. 60

<sup>75</sup> VALENCIA, Guadalupe, DE LA GARZA, Enrique y ZEMELMAN, Hugo (coord.) (1987) Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate. Colección debate y reflexión. Ed. Plaza y Valdez – Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, México, pág. 84

# ***CAPÍTULO III***

Reorientación pedagógica para la constitución del perfil docente: Un proceso de formación

**3.1 Enfoque curricular de la formación continua y el maestro de educación básica como formador.**

**3.2 La asesoría, como punto de encuentro entre el enfoque curricular del ProNAP y la práctica docente.**

**3.3 Centros de Maestros: Espacios de formación para constituir el perfil docente.**

### **CAPÍTULO III. REORIENTACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA CONSTITUCIÓN DEL PERFIL DOCENTE: UN PROCESO DE FORMACIÓN**

En el capítulo II, se abordó la constitución del perfil docente, a partir de los servicios de formación continua que promueve el ProNAP en los Centros de Maestros, se plantó una revisión del enfoque curricular para enfatizar el marco pedagógico, legal, y teórico-disciplinario de las modalidades de estudio (cursos y talleres), de los actores que participan en el desarrollo del ProNAP y de las funciones que se realizan en los Centros de Maestros, como instituciones de formación docente. Se plantearon así las exigencias curriculares del perfil docente, cuya orientación se justifica desde el modelo de formación continua, con el propósito de identificar conceptos que justifiquen la reorientación del enfoque curricular del ProNAP.

El presente capítulo tiene como propósito reorientar el enfoque curricular del ProNAP, a fin de enfatizar la constitución del perfil docente, como proceso de formación que parte de la reflexión y análisis de la práctica, es por ello que se consideran algunas limitaciones identificadas en el marco legal, pedagógico y teórico-disciplinario, de las cuales se precisa lo siguiente: desarrollo de las modalidades de estudio, función de la asesoría, los Centros de Maestros como instituciones de formación docente, la práctica docente para la implementación del enfoque curricular y el trabajo colaborativo para el desarrollo de las modalidades de estudio.

La reorientación del enfoque curricular del ProNAP trae implícita la problematización, como resultado de un análisis de las limitaciones que se plantean desde los marcos de referencia. Ante la incapacidad de dar respuesta a situaciones diversas de la práctica docente, se exige que desde el trabajo colaborativo se realice un proceso de reflexión para profundizar en el conocimiento que transmite el enfoque curricular.

Para favorecer encuentros de diálogo y reflexión, se considera la experiencia docente, “como base de formación del conocimiento cotidiano, la cual es vivida por el sujeto como un hecho total, implicando una visión compleja y articulada de la realidad, para potenciar la riqueza de articulación que contiene el sentido común”<sup>1</sup>

Se plantea recuperar los conceptos, pero no basta con saber de memoria aquellos que define el enfoque curricular, sino comprender la formación docente como un proceso histórico, un proceso pedagógico y un proceso participativo y dialéctico; que favorezca la expresión de alternativas justificadas desde la práctica docente.

---

<sup>1</sup> Zemelman, Hugo (2000) Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente. Ed. COLMEX. México, D.F., pág. 223.



### **3.1 Enfoque curricular de la formación continua y el maestro de educación básica en servicio como formador**

*“El currículo es un objeto social e histórico no sólo porque es la expresión de necesidades sociales, sino también porque se desarrolla a través de mediatizaciones sociales y las condiciones escolares son una parte importante (GIMENO, 1995: 115)”*

En este apartado se retoma el análisis hecho al marco legal, pedagógico y teórico-disciplinario que fundamenta el enfoque curricular del ProNAP, considerando las limitaciones que se expresan en la constitución del perfil docente, como parte del proceso de formación. Se consideran las modalidades de estudio que apuestan por desarrollar competencias y el dominio de conocimiento, para favorecer la constitución del perfil deseado por el enfoque curricular del ProNAP, paralelo a esto se desarrolló la reflexión sobre la función de asesoramiento la cual se limita a supervisar y controlar el funcionamiento de los servicios de formación que ofrece el ProNAP, y finalmente los Centros de Maestros cuya utilidad se enfoca en convertirlos en instituciones con una infraestructura adecuada para ofrecer servicios de formación continua, dejando de lado aquellos encuentros de diálogo y reflexión entre, desde y para los maestros, donde confluya la función de asesoría, la práctica docente y el trabajo colaborativo.

Este capítulo parte de la intención de hacer una reorientación del enfoque curricular del ProNAP, considerando los límites que se enfatizan en los marcos referenciales, como aquellas justificaciones que plantean una “pluralidad de espacios políticos, institucionales y sociales”<sup>2</sup>, a fin de generar preguntas desde la práctica docente, para de-construir las lógicas que sustentan el modelo y proponer perspectivas diversas a partir de las limitaciones del enfoque curricular.

---

<sup>2</sup> PUIGRRÓS, Adriana y GÓMEZ, Sollano Marcela (1994) Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana. Universidad de Buenos Aires-Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación . Buenos Aires, Argentina, pág. 11.

Para la reorientación del enfoque curricular, se desarrollaron conceptos que guían la reflexión desde la práctica docente. En este sentido, se considera a la “*cultura* no como un referente universal, ni mucho menos para admitir la subordinación de otras culturas diferentes, sino para favorecer encuentros donde se transmiten, crean, recrean, permanecen y combinan conocimientos y habilidades desde la práctica docente”<sup>3</sup>. Las expresiones de la práctica docente son resultado de relaciones sociales entre los maestros, donde cada uno colabora para modificar, rechazar o reorientar sus funciones. Dentro de este concepto de cultura se incluye la *identidad* del maestro, a partir de la “afirmación, reconocimiento y vinculación con la realidad de los sujetos que se constituye y reconstituye.”<sup>4</sup>

Para fomentar el *trabajo colaborativo*, más allá de un “estar juntos para realizar una actividad”, el maestro parte del reconocimiento de sí mismo donde analiza su *experiencia* que adquiere como producto de un proceso histórico, a través de diversas instituciones y grupos; sus funciones particulares como sujeto político – social, sus aspiraciones, habilidades y conocimientos dentro de un espacio que ofrece servicios de formación continua. Así también, considera las relaciones sociales que establece con el “otro”, ya que a partir de esta comunicación y reconocimiento el maestro reorienta sus acciones. Se fundamenta en una identidad colectiva, es decir, “se construye con la apropiación del conocimiento y sentido de pertenencia”. A partir de conocer y comprender los propósitos que define el enfoque curricular, el maestro interpreta la información desde sus condiciones cognoscitivas, sociales y culturales para dialogar la reorientación desde la práctica docente.

El trabajo colaborativo que aquí se plantea pretende fomentar una interacción con los otros a partir de la comunicación, es decir que entre los maestros exista la intención de formarse con otros, en el reconocimiento que este trabajo colaborativo se desarrolla en

---

<sup>3</sup> LÓPEZ, Sánchez Javier (2005) Documento de trabajo. “Del monoculturalismo a la pluralidad en la educación. Elementos para la construcción de una educación con enfoque intercultural”. SEP-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Noviembre, México, D.F., pág. 5.

<sup>4</sup> *Ibid.* pág. 5

su contexto sociocultural. Se asume así la interacción formativa “que permite la emergencia de problemáticas para la reflexión de la práctica docente, la interpelación de otros y el cuestionamiento de si mismo, propiciando con ello la creación de espacios formativos”<sup>5</sup>

El *diálogo* será el medio para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias dentro de la práctica docente y para argumentar su conservación y/o reorientación del enfoque curricular del ProNAP, así como posibilitar procesos de formación desde la experiencia docente. En este punto se destaca el encuentro entre maestros donde emergen problemas que surgen de la práctica docente, con la intención de reflexionar en torno a ellos.

Lo anterior influye en la práctica docente, que desde esta reorientación pedagógica se entiende como “tarea, es decir, un proceso en el que se da la unidad de teoría y la práctica del momento subjetivo (el proyecto de transformación) y el momento objetivo (la transformación objetivo)”<sup>6</sup> y no entenderla como una actividad que pierde el carácter de praxis, es decir, que se realice la práctica solo por ajustarse al programa, ya sea por obligación o como un proceso mecánico donde el maestro repite lo que aprendió a hacer.

Estos conceptos reorientan la constitución del perfil docente como *formador*, lo cual implica ser responsable, autónomo y colaborativo, actitudes que se asumen no como una adaptación, sino que el maestro sea capaz de decir y actuar de acuerdo a sus criterios, que no son impuestos o predeterminados por un modelo de formación continua. Es importante que para la toma de decisiones el maestro considere lo que plantea el enfoque curricular y decida cuál va a ser su posición, su decisión y actuación, asumiendo su responsabilidad. Para ello se requiere que el maestro participe en la

---

<sup>5</sup> YURÉN, Teresa, NAVIA, Cecilia y SAENGER, Cony (coord.) Opcit, pág. 82

<sup>6</sup> *Ibid*, pág. 30

reorientación de las modalidades de estudio, considerando referentes conceptuales y algunos elementos metodológicos.

Así también estos referentes conceptuales hacen evidente la necesidad de conocer y reconocer procesos de formación continua, que se encuentran presentes en los Centros de Maestros, donde se desarrolla un trabajo en colaborativo y la función de asesoramiento a partir de la experiencia docente.

A continuación se plantean algunos elementos curriculares para tomar distancia de las limitaciones de los marcos referenciales:

En el marco pedagógico, se plantea producir, circular y confirmar formas particulares de conocimiento dentro de los Centros de Maestros, es así que se retoma la práctica docente para enfatizar aquellas expresiones y particularidades de la experiencia docente, lo anterior se logra al plantear cuestiones que retoman problemas reales de la práctica, es decir situaciones que surgen desde un contexto político, social y cultural; para que el maestro comprenda y analice su experiencia, ya que es importante considerar que en la práctica docente no influyen decisiones de los profesores, sino únicamente en la medida que adapta el modelo de formación continua que exige el cumplimiento de propósitos, encerrando a la práctica docente en procedimientos instrumentales, de aquellos cursos y talleres en los que participa el maestro, donde se legitiman significados, habilidades, actitudes y relaciones sociales que apoyan la implementación del modelo de formación continua como único modelo de la formación del maestro de educación básica.

Por ello, se considera como punto de partida la práctica docente, antes definida, a fin de expresar formas particulares de conocimiento, a partir de la comprensión e interpretación de conceptos que transmite el enfoque curricular del ProNAP. En este sentido la práctica docente, no se limita a desarrollar guías y/o utilizar materiales de apoyo, sino reconstruir dicha práctica para comprender a partir de aquellos conceptos lo

que exige el ProNAP. Para cuestionar las consideraciones económicas, políticas e instrumentales que se subordina la práctica docente, donde además de reconocer los límites conceptuales que describen el modelo de formación continua, también se reconstruyen para crear conceptos y construir propuestas.

Considerar como punto de partida la práctica docente, lleva a retomar la experiencia formativa<sup>7</sup> de los maestros, es decir, cuando lo que ha vivido y reflexionado el maestro logra romper el equilibrio que plantea el ProNAP desde los servicios que ofrece, cuando el maestro cuestiona la forma en que se estructurado su función como maestro, en esta parte del proceso de formación se obtiene un nuevo equilibrio que logra un cambio en la práctica docente, así se recupera la experiencia donde el maestro se reconoce como un sujeto reflexivo y es reconocido como tal por los otros.

Sin embargo, es importante reconocer que este proceso se dificulta ya que los propósitos de formación docente no obedecen a una finalidad determinada por los maestros, cuando las actividades no logran objetivarse efectivamente, cuando las interacciones que se realizan en el trabajo colaborativo y con el asesor no se hacen en un ambiente donde exista el reconocimiento entre docentes, a fin de superar la lógica instrumental en aras de la comunicación y finalmente cuando los medios y las formas de operar son impuestas.

Paralelo a lo anterior, los textos que comúnmente utiliza el maestro para formarse (guías, manuales y cuaderno de estrategias) son considerados como parte de un proceso histórico y no como un vehículo sagrado en la producción de verdades eternas.

Para ello, se retoma una “propuesta de estudio textual”<sup>8</sup> que identifica tres formas, para trabajar con y desde lo textos: la lectura, la interpretación y la crítica. Leer el texto, apoya para identificar los conceptos que propone el perfil docente, dando oportunidad

---

<sup>7</sup> YURÉN, Teresa, NAVIA, Cecilia y SAENGER, Cony (coord.) Opcit, pág. 29

<sup>8</sup> GIROUX, A. Henry (2004) “La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo”, en De Alba, Alicia (Compiladora) Posmodernidad y educación. CESU-UNAM-Porrúa. México, D.F., pág. 77.

de que el maestro produzca texto escritos. Que el maestro interprete el texto, significa efectuar la lectura junto con una variedad de explicaciones que aportan un segundo comentario, lo que interesa es que el maestro discuta los textos a la luz de diversos enfoques teóricos y prácticas institucionales. Éstos dos elementos de la práctica docente dan oportunidad de cuestionar y reestructurar lo que se plantea como único y verdadero que propone el modelo de formación continua.

Para lo cual se enfatiza la utilidad que tienen los materiales de apoyo en el desarrollo de las modalidades de estudio, ya que los conceptos que transmite enfatiza la “carencia” para caracterizar el perfil deseado, definir conocimientos y competencias que “debe” desarrollar el maestro; no obstante dicho contenido no fundamenta el por qué o para qué de un modelo de formación continua. Sin embargo es importante destacar que aquellos conceptos que definen la práctica docente, servirán como vehículo para un proceso de formación que apoyen la reflexión del maestro.

Ahora bien, desde el marco legal el ProNAP, se define como proyecto político que comprende instituciones que regulan el sistema de formación docente, donde el maestro se asume como un sujeto político y social, es decir considera aquellas funciones y tareas designadas para el funcionamiento del enfoque curricular del ProNAP, de igual manera se reconoce el trabajo colaborativo, donde se transmite y distribuye información. Lo anterior se retoma como parte de la reconstrucción del enfoque curricular, para comprender cómo el perfil docente se define como un simple juego de palabras o el cumplimiento de responsabilidades y compromisos políticos; sin considerar las particularidades que expresa la práctica docente.

Su implementación, demanda un perfil docente que desarrolle competencias profesionales mismas que se exigen desde un contexto político, económico y social de cambios estructurales, culturales y laborales, ante éste panorama se plantea como base el desarrollo de competencias que privilegian como transmisor al maestro para responder a “lo definido”, justificando así “la carencia de su formación”. También es

importante precisar aquellas instituciones y organismos internacionales que actúan como “agencias financiadoras y técnicas”<sup>9</sup>, que orientan y financian reformas educativas en países tercermundistas.

Lo anterior se plantea para comprender el significado de los conceptos que define el enfoque curricular para hablar de formación continua, tales como: profesionalización, trabajo colaborativo, desarrollo de competencias profesionales y asesoría; son conceptos que se han convertido en estelares, ante las cuales nadie opone mayor divergencia, permitiendo funcionar a partir de supuestos “acuerdos generales”. Sin embargo, es preciso considerar que ante estos conceptos se presenta una diversidad de interpretaciones, según la trayectoria y contexto del maestro.

La reconstrucción del enfoque curricular del ProNAP, pretende aportar cuestiones contextuales para considerar un perfil docente que no se subordine a una práctica formal y normativa, ya que dificulta el acceso a nuevas dimensiones de la realidad, a través de la comprensión e interpretación del sujeto, donde el maestro cuestione afirmaciones como: “en la práctica se percibe comodidad de hacer lo que se hace siempre y no arriesgarse a cambiar pues implica esfuerzo y no hay seguridad en el resultado”<sup>10</sup>, ésto evidencia implicaciones del contexto que ofrece únicamente infraestructura, a cambio de recibir resultados y presentar la implementación del enfoque curricular del ProNAP.

En este tipo de ideas que prevalecen en la práctica docente, se percibe la subordinación de la práctica al currículum, ya que el modelo de formación continua impone, no propone y si lo pensamos en el marco del consumismo formativo vemos que existe la oferta de formación, pero sin demanda por parte de los maestros. Sin

---

<sup>9</sup> DAVINI, María Cristina y BIRGIN, Alejandra. (1998) “Políticas de formación docente en el escenario de los 90’s. Continuidades y transformaciones”, en Políticas y sistemas de formación. Ed. Novedades Educativas-Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires-Argentina, pág. 76.

<sup>10</sup> DGFC-Dirección de Desarrollo Académico, (abril, 2006) Programa de profesionalización de los funcionarios y equipos técnicos responsables de Formación Continua, Diplomado “Desarrollo y procesos de formación continua”, Diplomado. DGFC, México, D.F., s/pág.

embargo, la implementación del modelo de formación continua se enfoca en la adquisición de actitudes y comportamientos para favorecer el desarrollo profesional del maestro, más que fomentar procesos de formación que se generan en la práctica docente.

Dentro del marco teórico-disciplinario, se asume el enfoque metodológico como, “una serie de actividades planificadas y secuencializadas” para el desarrollo de las modalidades de estudio y se plantea dicha visión para regular el funcionamiento desde los Centro de Maestros. Asumir que son instituciones de formación docente, implica aceptar funciones que desempeñar y normas a seguir, así como relaciones sociales y organización, donde el docente debe funcionar. Ante tal situación Henry Giroux aporta lo siguiente, con relación a la visión del maestro, como parte de la estructura organizacional, asumiéndose como un sujeto “pasivo que se muestra incapaz de analizar los presupuestos ideológicos que lo ligan a un estrecho modo operativo de razonar,”<sup>11</sup> donde los conceptos que se manejan se asumen como verdades, sin espacio para proponer la reflexión y la comprensión de su práctica.

En este sentido, la práctica docente que se lleva a cabo en los Centros de Maestros, no se limita al desarrollo de cursos o talleres, sino que a partir de esto los maestros expresen dificultades para la consolidación de su perfil, propongan nuevas actividades y lecturas para tomar distancia de discursos políticos, pero sin perder nunca de vista la necesidad de criticar su práctica docente.

La reconstrucción del enfoque curricular, propone reflexionar en torno a los conceptos que exige el modelo y lo que expresa la práctica docente, a fin de cuestionar el conocimiento y las competencias que constituyen el perfil docente deseado. Establecer dichos vínculos apoya para reconocer condiciones (tanto metodológicas, gnoseológicas y de organización) para que el maestro construya significados y proponga proyectos. Que el maestro intervenga en el diseño de alternativas de formación (llámese cursos,

---

<sup>11</sup> GIROUX, Henry, *Opcit*, pág. 56.



talleres, guías, etc.) favorece aquel proceso de formación al presentarse dudas, interrogantes, problemas que el mismo maestro resuelve en un trabajo colaborativo, a fin de fomentar encuentros de diálogo y reflexión.

Ahora bien, el enfoque curricular del ProNAP se desarrolla a partir de las modalidades de estudio (Cursos Nacionales de Actualización, Talleres Generales de Actualización, Cursos Estatales de Actualización, etc.) y de los materiales que se crean para apoyar de manera representativa la formación docente, ya que se fundamentan desde un enfoque estructural-funcional,<sup>12</sup> es decir se limitan al cumplimiento del propósito o a la obtención de ciertos resultados que evidencien su participación en el modelo, sin considerar un mínimo cuestionamiento de enfoque curricular.

Como lo menciona Giroux: “desplazar su atención de una visión técnica y ahistórica de la instrucción escolar hasta alcanzar una perspectiva sociopolítica,”<sup>13</sup> en este sentido las modalidades de estudio aportan conceptos, para definir el contexto histórico de la formación docente.

Para orientar este proceso de formación docente, las cuestiones plantean una “articulación” entre el contenido que plantea el currículum y la experiencia en la práctica docente, en este sentido las preguntas sobre cuánto se sabe, se omite para dar paso a lo siguiente: ¿con qué sentido el maestro se aproxima a los programas de estudio de formación continua?, ¿qué le permite pensar los contenidos y las actividades que se plantean, para su contexto socio-histórico?, ¿cuáles son los significados que le apoyan para posicionarse<sup>14</sup>?

Lo anterior para comprender su espacio y su función, recuperando las exigencias del modelo de formación continua, donde se considere la definición de su papel a partir del

---

<sup>12</sup> *Ibid*, pág. 65.

<sup>13</sup> *Ibid*, pág. 65.

<sup>14</sup> DE ALBA, Alicia. (2000) “Sujeto político, sujeto educativo: claves a partir de dos conjunciones”, en DEL ALBA, Alicia (coord.) El fantasma de la Teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación. Cuadernos de-construcción conceptual en educación 2. Ed. Plaza y Valdez, México, pág. 119.

desarrollo de las modalidades de estudio, a fin de comprender los aspectos políticos, culturales y sociales que fundamentan la constitución de su perfil docente.

Es por ello que para la reconstrucción del enfoque curricular se precisa, lo siguiente: considerar dentro del proceso de formación, un análisis histórico para comprender que no todos los proyectos o programas de formación docente pueden ser desarrollados por cualquier maestro de educación básica, en este sentido se afirman particularidades de la práctica docente dependiendo de los medios culturales o sociales donde se desarrolla, ésto apoya para que el maestro tome decisiones, según las necesidades que se presenten.

Ahora bien, se propone un trabajo colaborativo para dialogar en torno a las particularidades de la práctica docente, se retoma la experiencia para analizar lo que ha venido haciendo el maestro en materia de formación continua para definir su perfil docente, es por ello que para este recorrido se enfatiza comprender e interpretar los conceptos que actualmente definen ese perfil deseado; para dialogar, reflexionar y criticar en torno a la práctica docente, tomando distancia del modelo de formación continua.

Concebir un modelo, que plantee directrices a seguir, remite a pensar en una homogeneización, donde todos piensen lo mismo y tengan las mismas expectativas, es por ello que los maestros se caracterizan como “expertos subordinados” que perciben una realidad con las mismas necesidades y problemáticas, sin considerar el contexto.

Lo que se propone es problematizar aquella homogeneización de información que transmite el modelo, como lo menciona Hugo Zemmelman (en Puiggros y Gómez) “No es simplemente un juego normativo, es lo que está detrás de la necesidad de la realidad”<sup>15</sup> de aquellas necesidades que impone el modelo, las mismas que limitan la práctica docente.

---

<sup>15</sup> PUIGGROS, Adriana y GOMEZ, Sollano Marcela. Opcit, pág. 31.

Es por ello que la reconstrucción del enfoque curricular del ProNAP, concibe una articulación entre la práctica docente como experiencia y los conceptos que transmite el currículum, donde se analicen situaciones históricas y sociales de la práctica docente para comprender e interpretar la constitución del perfil docente.

Por lo anterior, es necesario que el maestro comprenda la realidad “representativa” que plantea el modelo de formación continua, como una totalidad que se va adquiriendo y adaptando; a través de las modalidades de estudio que plantean una serie de acciones ordenadoras, para transmitir información, que concibe a la práctica docente como la mera aplicación de cursos y talleres para el desarrollo de actividades secuenciadas. En este sentido, hablamos de apropiarnos de aquella realidad para cuestionarla y criticarla.

Por ello es importante reconocer que la formación docente del ProNAP es considerada como aquella actividad políticamente intencionada, lo que obstaculiza tomar conciencia de la propia práctica docente, ya que persigue un conjunto de fines normativos o reglas técnicas preestablecidas para atender esa homogeneización del modelo de formación continua. Lo anterior implica comprender ámbitos tanto políticos, sociales y culturales del contexto, para fundamentar la construcción de alternativas de formación docente y asumir un proceso de formación docente que el mismo maestro va cimentando.

A partir de lo anterior, se proponen habilidades para reorientar el perfil docente: es reflexivo y crítico de su realidad y su función; es propositivo ya que además de comprender e interpretar el conocimiento que transmite el currículum tiene la posibilidad de construir otras propuestas formativas; es concreto ya que comprende que es un sujeto político definido desde el modelo de formación continua, que es un profesional de la educación básica con un cúmulo de habilidades y conocimientos que exige su función social y que estas “limitaciones” le permiten ubicarse en un tiempo y espacio histórico – social determinado y contextualizar así su práctica docente.

En este sentido el perfil docente asume su posición política e ideológica en relación a una situación determinada, donde se diferencian y articulan diversos ámbitos que conforman su práctica docente, a partir de favorecer su participación en alternativas de formación continua que toman distancia del enfoque curricular del ProNAP.

Ahora bien, para apoyar la constitución del perfil docente, se propone desde la práctica favorecer la comunicación entre los maestros y con el asesor, para apoyar el intercambio de conceptos, problemáticas y necesidades que se generan.

Por consiguiente, se “afirma la necesidad de actitudes críticas y transformadoras que desarrollen teorías y prácticas comunicativas que traten de superar desigualdades creadas por el modelo de sociedad de la información. Pero esas transformaciones ya no pueden ser impuestas por ningún sujeto que se considere poseedor de la verdad. A través del dialogo y del consenso entre todas las personas implicadas es como hay que ir definiendo los cambios a realizar”<sup>16</sup>

Para articular la práctica docente con las exigencias del enfoque curricular del ProNAP, es pertinente el desarrollo de actitudes críticas, donde el diálogo entre sujetos político-sociales sea factor clave para la reorientación de las modalidades de estudio. Lo anterior, refuta aquellas actitudes que se fundamentan desde el enfoque constructivista, que simplemente buscan adaptar el desarrollo de cursos y talleres a contextos para homogeneizar el modelo de formación continua. En concreto, a través de encuentros e intercambios analíticos, reflexivos y críticos se desarrollan disensos para reconstruir aquel programa de formación que plantea el “deber hacer”, a fin de consensuar en la construcción de alternativas de formación docente.

Se propone mirar la diversidad en los procesos “de formación” para reconocer la subordinación de la práctica docente al modelo de formación continua y establecer vínculos que se articulen con el ámbito político y social, para evitar ese reduccionismo

---

<sup>16</sup> FLECHA, Ramón. (1994) “La nuevas desigualdades educativas”, en Nuevas perspectivas críticas en educación. Ed. Paidós Educador, Barcelona, España, pág. 69.

de la práctica docente, es decir, analizar la práctica docente no desde la lógicas de explicación que impone el enfoque curricular del ProNAP, sino desde un dialogo que fomente la comprensión e interpretación de conceptos para proponer propuestas de formación continua, a fin de expresar una diversidad de procesos formativos, en este sentido la práctica docente toma distancia del modelo de formación continua.

La práctica docente, se asume, retomando esa pluralidad política y social, para comprender las estructuras curriculares e institucionales que justifican la implementación del modelo, es decir, articular el ámbito académico, donde se supere aquella actividad de definir la práctica docente a partir de los conceptos que define el enfoque curricular, a fin de subordinarse a un “esbozo discursivo”. Como lo menciona Hugo Zemmelman, (en Puiggros y Gómez) “esta apertura, historiza el pensar mediante una visión de lo real, no reducida a una teorización”<sup>17</sup>

La reconstrucción del enfoque curricular del ProNAP, propone un proceso de formación docente, considerando los planteamientos de Gilles Ferry<sup>18</sup>, visualizar la experiencia, a partir de la práctica docente para definir rasgos del perfil. Sin embargo, lo que propone la formación docente centrada en procesos consiste en articular el currículum y la práctica, desde una visión de “transferencia”, es decir, que la adquisición de esos conocimientos y habilidades apoyen para comprender otras situaciones, en este sentido la “acumulación de conocimientos” no formaliza la práctica, más aún la cuestiona.

Con ésta relación se ubica al maestro en y desde su práctica diaria, para lo cual se retoma el contexto, donde el docente se apropia de una realidad impuesta a través de comprender e interpretar conceptos, a partir de lo anterior la diversidad de programas de estudio apoyan para que el maestro comprenda la práctica docente como un momento histórico, político y social que se está viviendo, fomentando una perspectiva crítica que permita vislumbrar propuestas viables en condiciones reales, cuyas

---

<sup>17</sup> PUIGRRÓS, Adriana y GÓMEZ, Sollano Marcela, Opcit, pág. 19.

<sup>18</sup> FERRY, Gilles (1990) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Ed. Paidós, México, D.F., pág. 35

preguntas van encaminadas a: ¿para qué? y ¿por qué?, ya que no solo interesa constatar hechos, sino comprender e interpretar aquellas verdades impuestas para reconocer lo dado y potenciarlas.

En éste orden de ideas Hugo Zemelman aporta lo siguiente, “Se pretende definir el perfil de una actitud racional diferente, en vez de poner el acento en normas o limitarse a racionalizar a partir de cómo se ha construido el conocimiento”<sup>19</sup>

El marco pedagógico que se propone parte de una visión dialéctica del perfil docente, con el propósito de retomar la práctica docente desde una visión político-social, pasando por la constatación de hechos y concluyendo con un permanente cuestionamiento de los lineamientos curriculares, a fin de reconstruir el perfil, donde el maestro no solo conozca su realidad, mejor aún comprenda e interprete para construir su proceso formativo impactando su perfil docente y no encasillar su práctica en verdades incuestionables.

Es por ello que la reconstrucción del enfoque curricular reconoce una realidad que conforma parámetros, a partir de los cuales se califican los procesos de formación continua donde se marcan fronteras, se ordenan e imponen formas de organización, de transmisión y de producción de conocimiento, ya que este contexto impuesto no permite que el maestro se asuma como formador, pues limita sus horizontes, lo que implica no reconocer más alternativas que las del enfoque curricular del ProNAP.

Desde éstas pautas, se reconstruye la racionalidad técnico-instrumental, que fundamenta el desarrollo de las modalidades de estudio del ProNAP, que justifican el desarrollo de ciertas competencias y conocimientos como única opción viable y como un mecanismo corrector de “la carencia” que se presenta en el desarrollo profesional de los maestros, de acuerdo a ciertas visiones que intentan homogeneizar la formación docente.

---

<sup>19</sup> VALENCIA, Guadalupe, DE LA GARZA, Enrique y ZEMELMAN, Hugo (coord.) Opcit, pág. 87

El maestro mira su realidad relacionándose con ella para conocerla y comprenderla, no como una imposición, sino desde una visión propositiva. Donde la supuesta “carencia”, se cuestione y discuta por el mismo maestro, a fin de poner sobre la mesa las problemáticas y necesidades que se desprenden, mismas que el maestro identifica como formador en y desde su realidad, desarrolla capacidades para pensar y recrear su espacio de vida, para situarse en el contexto a partir de discursos más inclusivos y posibilitadores, con el propósito de que aprenda a mirar la realidad de manera diferente a la que el enfoque curricular le exige hacerlo.

Las cuestiones ¿para qué? y ¿por qué? orientan la discusión en torno a lo siguiente: las posibles relaciones que se establecen en su práctica diaria, las competencias profesionales que debe desarrollar, las exigencias metodológicas que las modalidades de estudio desarrollan, los nuevos conceptos que se incorporan a la práctica para expresar el modelo de formación continua, las formas de trabajo que se exigen y los Centros de Maestros como espacios que ofrecen una infraestructura adecuada para promover el modelo de formación continua. Es así como se expresan particularidades de la práctica docente con la intención de no negar su realidad, sino posibilitar encuentros de diálogo para comprender e interpretar la práctica docente.

Como lo expresa Marcela Gómez Sollano (en Valencia, Guadalupe, De la Garza Enrique y Zemelman, Hugo) “El discurso epistemológico complejiza al pedagógico, en tanto permite la configuración de un conjunto de problemas que, situado en el terreno del sujeto concreto en su relación con el conocimiento y la realidad, plantee la posibilidad de aprender a pensar sin quedar atrapados en las determinaciones que un discurso teórico, disciplinario o profesional. Esto es, asumir los desafíos de lo que implica situarse en el momento para reconocer lo que nos determina y nos ordena, en parte, en el mundo de las rutinas e inercias en el que se basa, muchas veces, el ejercicio docente”<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> VALENCIA, Guadalupe, De la Garza Enrique y ZEMELMAN, Hugo (coord.) Opcit, pág. 101.

Como lo enfatiza la autora “situar el terreno del sujeto concreto” para expresar procesos históricos para comprender e interpretar su espacio y su práctica, pero al mismo tiempo proponer un panorama para ampliar sus expectativas de formación generando así posibles proyectos.

Es así que los “procesos históricos”, no solo retoman la cantidad de conocimiento acumulado, que únicamente especializa al maestro en ciertos campos del conocimiento, sino que la propuesta de formación, critica la práctica para visualizar propuestas de formación docente que no se limiten a los significados que se definen desde el enfoque curricular, sino cuestionar su validez como problemas a discutir.

No obstante, la “acumulación de conocimiento” se retoma para comprender el ámbito político y social de la práctica docente, a fin de que el maestro cuestione lo que exigen las modalidades de estudio, es así que problematizar permite que el maestro ubique su espacio y realidad, a fin de enfrentar tradiciones de pensamiento que acota su práctica a un “saber hacer”, a través del desarrollo de modalidades de estudio que especifican secuencias didácticas que seguir y los materiales que debe utilizar con el propósito de obtener un determinado producto y la habilitación de competencias profesionales. En concreto la práctica docente intenta ir más allá de esquemas formales y normativos, enfocando su comprensión e interpretación a “lo determinado” y visualizar así un futuro propositivo.

La reorientación del enfoque curricular del ProNAP replantea aquellos conceptos que incorpora a la práctica docente el modelo de formación continua, como son el trabajo en colaborativo, la función de asesoramiento y los Centros de Maestros como espacios de formación, para argumentar la implementación de proyectos que generan los maestros desde su realidad, donde se articula la valoración de los marcos referenciales del enfoque curricular.



### **3.2 La asesoría, como punto de encuentro entre el enfoque curricular del ProNAP y la práctica docente**

*“Es común considerar el asesoramiento como una prestación indirecta: asesorar implica ayudar o prestar apoyo no a los destinatarios directos de los servicios que una determinada organización proporciona, sino a los profesionales de esa organización que son responsables de proporcionar tales servicios (Portelo, 2001: 142)”*

La asesoría como punto de encuentro entre el enfoque curricular y la práctica docente, propone orientar la formación del maestro, a fin de favorecer encuentros de diálogo que permitan la construcción de propuestas de formación, a partir de conceptos que sustenten nuevas alternativas de formación.

Para favorecer dicho encuentro, es preciso comprender y caracterizar el contexto político y social donde interviene, tanto el maestro como el asesor, a fin de considerar condiciones para aterrizar los referentes conceptuales que permitan generar encuentros de dialogo entre los maestros desde su práctica docente.

La función de asesoría, desde el marco legal retoma las siguientes características: “Fortalecer y profesionalizar para desarrollar y mantener competencias técnicas en permanente desarrollo, para poder hacerse cargo de diseñar y poner en marcha las propuestas formativas”, “Profesionalizar al personal operativo de los servicios estatales de formación continua con el propósito de fortalecer el federalismo educativo<sup>21</sup>, “Fortalecer la formación sistemática y consistente de los asesores técnicos responsables de las tareas centrales de la operación del nuevo modelo”<sup>22</sup>

Es evidente que las tareas centrales del asesor, según el enfoque curricular se enfocan a: profesionalizar tanto su función como el perfil docente, operar los servicios y

---

<sup>21</sup> SEP-SEB-DGFC, Opcit, pág. 4-8

<sup>22</sup> SEP-DGFC, Opcit, pág. 2

modalidades de estudio de formación continua y fomentar una formación sistemática y consistente para la operación del nuevo modelo. Los espacios que se definen para la función del asesor, son los Centros de Maestros y la escuela. No obstante, se consideran únicamente los centros de maestros, por su caracterización en la estructura del sistema de formación docente como institución de formación, encargada de desarrollar y regular las modalidades de estudio, así como ofrecer materiales de apoyo.

A partir de lo anterior, se consideran las limitaciones académicas del proceso de profesionalización, argumentadas desde el enfoque estructural-funcionalista, donde se enfatiza la adquisición de saberes y habilidades específicas para atender a esa “carencia” que enfatiza el enfoque curricular del ProNAP, cuando menciona que es necesario “profesionalizar” aquellos que no reúnen las particularidades de la docencia.

En este sentido, se considera el proceso de formación para reconstruirlo a partir de lo siguiente: La función de asesoría recurre a la práctica docente para considerar la experiencia del maestro, a fin de reconstruir aquellos conceptos que impone el enfoque curricular del ProNAP para conformar un perfil docente propositivo, que parte de analizar funciones y acciones de actores e instituciones para no limitarse a reproducir lo que dicta el enfoque curricular.

Para considerar tal proceso de formación, la función de asesoría considera tres dimensiones la académica, la institucional y la propositiva; a fin de articular la reorientación del enfoque curricular del ProNAP con la práctica docente y fomentar en el trabajo colaborativo encuentros de diálogo entre los maestros.

Retoma una “dimensión académica” para reconocer y comprender el contenido que se propone a partir del contexto planteado, así como las habilidades y actitudes que definen y limitan el perfil docente de educación básica, esta dimensión apela a la racionalidad instrumental que adopta el maestro en el desarrollo de las modalidades de estudio, a fin de introducir al análisis preguntas como: por qué este conocimiento, quién

lo produjo, para quién o para qué, qué sentido tiene adquirirlo; si bien estas cuestiones apoyan para comprender el proceso de formación docente, desde una reflexión histórica y política.

Para iniciar este proceso, es preciso que el asesor analice el panorama que plantea el modelo de formación continua, para lo cual es necesario establecer estrategias que permitan conocer, usar y analizar procesos de formación continua que regula y define el enfoque curricular del ProNAP, donde se enfatiza lo siguiente:

- ✓ Programas de formación docente, que han surgido después de la firma del ANMEB.
- ✓ Las instituciones y actores responsables de la formación continua.
- ✓ Las debilidades y/o fortalezas que se detectan, a partir de la implementación del ProNAP.

Para favorecer la función del asesor desde la práctica docente, se realiza una revisión histórica sobre la formación continua, a fin de identificar aquellos programas de formación continua que se desarrollan en la entidad y cómo se plantea su relación con el ProNAP. Es necesario que el asesor reconozcan aquellos referentes políticos e institucionales que influyen para posibilitar procesos de formación continua.

Una dimensión institucional, donde se presentan espacios de desarrollo profesional, así como los recursos que se ofrecen para implementar el modelo de formación continua; si bien la estructura y organización que define el marco legal del ProNAP, justifica un proceso de formación continua en “cascada”, es decir se habla de un desplazamiento de saberes y habilidades específicas a sujetos en contextos y condiciones diversas, impulsando cursos destinados a la incorporación de nuevos contenidos, donde las instituciones reguladoras se enfocan en consolidar un programa de formación permanente ofertando únicamente una infraestructura adecuada para el desarrollo de la profesionalización docente.

En esta dimensión, el asesor organiza aquellos programas para considerar los servicios que ofrece, los recursos que apoyan su desarrollo y los procedimientos de operación de aquellos servicios. Es pertinente analizar el uso de la infraestructura de los Centros de Maestros y la movilidad de recursos y servicios para fomentar procesos de formación continua.

Para favorecer un trabajo en colaborativo el asesor, recurre a cierta variedad de recursos didácticos que contienen los Centros de Maestros desde material bibliográfico, hemerográfico, material grabado, hasta la misma experiencia del maestro. La utilidad de estos recursos no se limita al desarrollo de modalidades de estudio, sino que permitan a los maestros relacionarse con otras formas de entender y comprender el contexto que les rodea.

Finalmente una dimensión propositiva que articule las anteriores, donde se consideran conceptos del enfoque curricular para orientar la construcción de propuestas de formación docente, a partir de la comprensión e interpretación de la práctica. La experiencia docente y el conocimiento adquirido para que el maestro reconozca sus problemáticas, con la necesidad de ampliar los marcos de referencia e incorporar propuestas de formación docente, donde se analice aquella realidad representativa que impone el enfoque curricular del ProNAP. A partir de lo anterior se propone “abandonar la lógica uniforme de la oferta de capacitación para posibilitar estructuras de formación permanente a la luz de la comprensión de los problemas de la enseñanza en distintos ámbitos de trabajo”<sup>23</sup>

Es importante que la función del asesor cuente con una conceptualización clara de la formación continua, como resultado de la articulación de las dimensiones antes citadas, para estar en posibilidad de contrastar y determinar la relación que existe entre el enfoque curricular del ProNAP y las problemáticas reales de la escuela en este contexto.

---

<sup>23</sup> DAVINI, María Cristina y Birgin, Alejandra. Opcit, pág. 86.

En este sentido la asesoría se plantea no como una función de supervisión o control de la práctica, sino como una articulación entre lo que exige el enfoque curricular y lo que expresa la práctica docente, por ello es preciso considerar cada dimensión de manera dialéctica, no como un proceso lineal, pues lo que interesa es apoyar la comprensión del maestro desde la práctica docente y dar sustento a alternativas de formación viables.

Para reconocer la realidad de la formación continua, a partir de la articulación de las dimensiones, la función de asesoramiento desarrolla un proceso de comprensión-interpretación en tres niveles, estos son:

- Tener un panorama nacional que se construye a partir de políticas de formación docente. Para ello retoma la información que se plantea a nivel nacional; como informes, programas y planes de trabajo, emitidos por determinada autoridad.
- El segundo nivel, sitúa un panorama estatal, para reconocer y articular los programas que ofrece la entidad referidos a la formación docente.
- Finalmente, se asume la concreción de la práctica docente en los Centros de Maestros donde es factible identificar diversas problemáticas durante procesos de formación.

A partir de estos niveles el asesor construye un panorama amplio, no limitado a la ejecución de un modelo de formación docente, sino concebir que la formación docente se desarrolla a partir de un modelo, pero considerando aquellas problemáticas que permanecen en la práctica docente.

Organizar la información de esta manera permite que el asesor construya un mapa de las problemáticas que se presentan en la práctica docente, para contar como un punto de referencia real en el momento de fomentar encuentros de diálogo a través de trabajo colaborativo. Lo anterior aporta elementos para concebir la función de asesoría, como punto de encuentro entre el enfoque curricular del ProNAP y la práctica docente.

La función de asesoría, a partir de la articulación de dimensiones, considera la viabilidad política para implementar proyectos que se construyan en los Centros de Maestros, es por ello que las cuestiones que plantea el asesor se orientan desde un sentido reflexivo-crítico y no solo descriptivo; formulando así preguntas que problematicen, es decir: ¿quiénes son los actores responsables de los procesos de formación continua?, ¿cuál es su cargo institucional?, ¿qué instituciones regulan su práctica?, entre otras. A partir de estas cuestiones el maestro construye un diagnóstico que devela la situación de la formación docente, previendo el impacto de los programas de formación en la práctica docente.

La implementación del ProNAP y la reorganización administrativa de los Centros de Maestros, ubica como mano derecha la función de asesoría. Es así que esta “alternativa de cambio” enfatiza un problema de organización, que afecta el desarrollo del enfoque curricular del ProNAP. A partir de dicha reorganización, los diferentes actores asumen su rol para el cumplimiento de tareas y rendición de resultados, sin embargo, esta estructura apoya para generar vínculos de comunicación con la posibilidad de que cada sujeto (personal que opera en los Centros de Maestros y maestros en servicio) intervenga en el proceso de formación que toma distancia del enfoque curricular del ProNAP.

Desde el enfoque curricular del ProNAP, la función de asesoría se enfoca a dirigir el desarrollo profesional del maestro, a fin de garantizar la incorporación del modelo en los Centros de Maestros, es así que el asesor más que apoyar la formación docente, limita y aliena la práctica docente.

Como lo menciona Mar Rodríguez (en Segovia, Domingo Jesús) “Las prácticas de apoyo responden a un claro interés del Estado por aumentar su capacidad de regulación social”<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> RODRÍGUEZ, Romero Mar. (2001) “Asesoramiento en educación. Identidad y constitución de una práctica controvertida”, en DOMINGO, Segovia Jesús (coord.) Asesoramiento al centro educativo. Ed. OCTAEDRO-EUB, Barcelona, España, pág. 73.

La idea de regulación social se percibe cuando las prácticas de asesoramiento legitiman el modelo de formación continua, al introducir en la práctica docente las modalidades de estudio que ofrece el ProNAP. Desde ésta perspectiva estructural-funcionalista la función de asesoramiento, garantiza la obtención de resultados ante autoridades educativas para el cumplimiento de propósitos del enfoque curricular.

En suma cuenta, el desarrollo de la función de asesoramiento responde a fines meramente instrumentales, ya que las iniciativas de este servicio se enfoca –desde inicios del ProNAP- a “informar” al magisterio en servicio sobre el enfoque de los planes de estudio o sobre las modalidades de estudio que ofrecen; en este sentido el asesoramiento se desarrolla como una exigencia de la administración educativa y no como una necesidad de la formación docente.

Concebir una función de asesoramiento como una necesidad implica articular en la práctica el ámbito político, social y académico con el propósito de construir el perfil docente desde la praxis social. En este sentido, la función del asesor se asume como el sujeto capaz de orientar procesos de formación docente, estableciendo vínculos de comunicación que apoyen el desarrollo de diálogos donde el maestro reflexione y analice su práctica.

Es así que el asesor orienta procesos de formación docente donde se identifican y analizan aquellas mediaciones que permiten vincular el enfoque curricular del ProNAP y la práctica docente, a fin de comprender las exigencias curriculares que mantienen al maestro como “experto subordinado” y que ubican al ProNAP como institución responsable de dirigir la formación docente.

En esta reorientación pedagógica el asesor como agente conciente, retoma el trabajo colaborativo, para implementar una práctica de trabajo entre iguales, donde se desarrolle una “comprensión compartida”, a partir de interpretaciones de los maestros, en este sentido hablamos de la influencia del asesor en la práctica y no de controlar la

práctica. Influenciar la práctica implica retomar lo que propone el enfoque curricular del ProNAP, para ubicar la práctica docente desde una dimensión socio-histórica y organizativa.

El trabajo colaborativo que propone el modelo de formación continua para dar seguimiento a los propósitos del vitae, se reorienta para que los maestros se apropien de los conceptos para describir su práctica docente. Esta forma de trabajo, como eje transversal de la función de asesoría, incorpora el diálogo entre maestros para comprender e interpretar la práctica docente y no solo dar cumplimiento a exigencias curriculares o asistir a cursos y talleres.

Para fomentar este trabajo colaborativo, es preciso que la función de asesoría considere el “elemento contextual”<sup>25</sup>, es decir, considerar comportamientos, actitudes y significados que expresa la práctica docente, con el propósito de ubicarse en el espacio donde interactúa el maestro. En este sentido la función del asesor, a partir de la práctica docente, apoya para fomentar entre los maestros el trabajo colaborativo, donde el maestro se asume como sujeto crítico-reflexivo del contexto y de ámbitos políticos y sociales que determinan su práctica, a fin de construir significados que den sustento a propuestas de formación docente.

Es preciso considerar que tanto el asesor como el maestro forman parte de una estructura organizativa que fundamenta el funcionamiento de los Centros de Maestros, sin embargo, estos espacios crean y recrean la práctica docente. Esta singularidad apoya para construir posibles respuestas a un ¿por qué de la Formación Continua? y a un ¿para qué de la Formación Continua? para dar sentido y significado a estructuras y procesos que se construyen a partir de la expresión de la práctica docente que favorece el asesoramiento, creando y recreando espacios de formación.

---

<sup>25</sup> IMBERNÓN, Francisco (1994) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Ed. Grao, España, pág. 78.



Como lo expresa Francisco Imbernón, “el desarrollo colaborativo asume como propósito una reconstrucción con el fin de crear o fomentar una cultura propia acerca de lo que se hace”<sup>26</sup>

A partir de lo anterior, fomentar el trabajo colaborativo permite expresar lo que ocurre en la práctica docente y fomentar una visión compartida de lo que sucede, considerando el intercambio de experiencias a través de la crítica y del diálogo con el propósito de comprender e interpretar conceptos y fomentar el desarrollo de propuestas de formación docente.

Este primer acercamiento permite situar escenarios, comprender la práctica docente, a partir de conceptos que define el enfoque curricular del ProNAP, así también asumir formas de trabajo y mirar el contexto que exige un perfil docente con ciertas características delimitadas.

Posteriormente la función de asesoramiento introduce cuestiones que problematizan la práctica docente, el trabajo colaborativo apoya para que el asesor fomente encuentros de diálogo para expresar la práctica docente y comprender así experiencias que vayan más allá de la participación y acreditación de ciertos cursos y talleres y que a partir de la perspectiva que definen los programas de estudio, el maestro cuestione la veracidad de los mismos para mirar y ser partícipe de otras opciones de formación docente, en otras palabras concebir un “futuro” de la formación docente.

Ubicar en los Centros de Maestro la función de asesoramiento, permite organizar el modelo de formación continua, a partir de puntos de vista y necesidades que se emite en la práctica docente, además proponer visiones alternativas a problemáticas tal vez ya definidas y resueltas por el mismo modelo. En este sentido la función de asesoramiento “ofrecer nueva opciones de identidades y posibilidad del profesorado,”<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> IMBERNÓN, Francisco, Opcit, pág. 301.

<sup>27</sup> RODRÍGUEZ, Romero Mar. Opcit, pág. 85.

ya que si se asume la práctica docente como praxis, es decir, como un proceso en el que se da unidad de teoría y práctica, en este sentido se concretan distintas funciones y figuras académicas que intervienen, como la función del asesor, para orientar el desarrollo de procesos formativos.

Como lo menciona Teresa Yurén “La relación pedagógica que se da entre quien tiene la función de formar y el sujeto en formación, responde a su vez a las necesidades de mediar entre el aprendiente y los contenidos de aprendizaje.”<sup>28</sup> En este sentido el asesor interviene en el trabajo colaborativo partiendo de lo que plantea el enfoque curricular del ProNAP y la experiencia formativa del maestro, para intervenir en un proceso de formación donde el maestro se reconozca así mismo y a los otros.

---

<sup>28</sup> YURÉN, Teresa, NAVIA, Cecilia y SAENGER, Cony (coord.) Opcit, pág. 31

### 3.3. Centros de Maestros: Espacios de formación para constituir el perfil docente

*“La disposición del espacio para profesores expresa una forma de entender el poder, la relación humana y los usos de comportamiento (Gimeno, 1995:111)”*

Que el ProNAP enfoque la mirada al funcionamiento de los Centros de Maestros, responde a exigencias del contexto, es decir, actualmente es notoria la preocupación por institucionalizar procesos de formación y por profesionalizar a los actores que participan, es por ello que los “documentos normativos”<sup>29</sup> que regulan el funcionamiento del ProNAP, se enfocan a la reorganización de estructuras, instituciones y servicios, así como la preparación del personal.

Según el enfoque curricular del ProNAP los Centros de Maestros se consideran “espacios educativos cuya función sustantiva es ofrecer servicios, recursos e instalaciones de apoyo al desarrollo de las escuelas y los colectivos docentes de la educación básica, promoviendo y asesorando actividades formativas y de desarrollo profesional. Integrar junto con las funciones docentes, directivos y personal responsable del diseño, desarrollo y operación de los servicios de formación continua en los estados”<sup>30</sup>

Lo anterior para identificar las funciones básicas de los Centros de Maestros, éstas son “promover un asesoramiento”, “ofrecer servicios y recursos”, y “operar el modelo de formación continua”; a fin de considerar las exigencias curriculares para reconstruir la función de los Centros de Maestros y fomentar así encuentros de dialogo, donde la expresión de la práctica docente sitúe propuestas de formación docente. En este

---

<sup>29</sup> Dichos documentos normativos son: Programa General de Formación Continua para Maestros de Educación Básica, Reglas de Operación, Criterios para elaborar el Programa Rector Estatal de Formación Continua.

<sup>30</sup> SEP-SEB-DGFC, Opcit, pág. 5.

sentido hablamos de la disposición de un espacio formativo no para ejecutar directrices políticas, sino crear condiciones para favorecer la experiencia docente.

Hablar de un espacio de formación, implica no solo hablar de la utilidad de los recursos con que cuenta, los servicios que ofrece, sino también incluir los procesos de formación que se desarrollan donde la participación del asesor, así como de los maestros, a través del trabajo colaborativo para reorientar el enfoque curricular del ProNAP.

Desde los inicios del ProNAP, los Centros de Maestros han sido “insuficientemente utilizados”<sup>31</sup> ya que la falta de preparación profesional del personal que ahí labora, los lleva a subutilizar el tiempo para trabajar con los maestros en cuestiones mas administrativas que académicas; es por ello que el enfoque curricular del ProNAP incorpora como alternativa, profesionalizar al personal para desarrollar ciertas competencias técnicas, operar propuestas formativas y desarrollar así acciones coordinadas y sistematizadas, con el propósito de garantizar el impacto del modelo de formación continua, por ello se institucionalizan funciones que desarrollan los Centros de Maestros.

En este sentido la función de asesoramiento, adopta una racionalidad instrumentalista<sup>32</sup> en su funcionamiento, ya que muestra énfasis en la implementación del enfoque curricular del ProNAP, convirtiéndose así en uno de los mediadores fundamentales del programa. Se pone en práctica desde la visión del trabajo colaborativo y se justifica como “un acompañamiento especializado y continuo no solo para aprender más sino para transformar su quehacer.”<sup>33</sup> Sin embargo, este acompañamiento especializado se traduce en prestar atención a formalismos y a normas de la administración, en este sentido profesionalizar a este personal implica habilitarlo para desarrollar ciertas competencias que requiere el modelo para su implementación.

---

<sup>31</sup> SEP-SEByN. (2003) Documento Rector. “Política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica”. México, D.F., pág. 3

<sup>32</sup> DAVINI, María Cristina y BIRGIN, Alejandra. Opcit, pág. 85.

<sup>33</sup> SEB-DGFC, Opcit, pág. 7

Paralelo a lo anterior, la función de asesoramiento apoya el trabajo colaborativo para evidenciar la participación de los maestros en procesos de formación continua e introducir conceptos y sobre todo plantear en la práctica docente propósitos del modelo, a fin de adoptarlos como algo común y necesario para su formación.

No obstante, es preciso enfatizar que la función de asesoría promueve el trabajo colaborativo entre los docentes para fomentar encuentros de diálogo y para la construcción de propuestas de formación, por ello se plantea lo siguiente: retomar de la práctica docente, aquellas dudas, interrogantes y problemas que planteen los maestros en la reconstrucción de una formación docente, ajena al modelo, para el diseño de propuestas de formación, donde el maestro participe en su proceso de formación docente. Lo anterior implica considerar la experiencia docente para reflexionar sobre “lo que se hace” y reconstruir la práctica docente, haciendo de los Centros de Maestros una institución que no solo reproduce, sino que propone.

Se comienza a visualizar así, a los Centros de Maestros como aquellos espacios de formación y no como espacios encargados de accionar políticas educativas, ya que más que ofrecer servicios y buenas instalaciones, es un “lugar” que el maestro crea, a partir de su experiencia y diálogo que necesariamente ubica la función de asesoría para orientar la práctica docente.

Ahora bien para reorientar a los Centros de Maestros como espacios que favorecen encuentros de diálogo, es preciso caracterizarlos a partir de tres elementos: la estructura organizativa, los vínculos de interlocución que se establecen y los procesos de formación docente que se expresan.

La estructura organizativa “a través de la cual se vehiculan actualmente la mayor parte de las acciones de formación continua del profesorado, tiene diversos pilares, uno de ellos son los centros de profesores”<sup>34</sup>. En este sentido, considerar a los Centros de

---

<sup>34</sup> IMBERNÓN, Francisco, *Opcit*, pág. 78.

Maestros como una de las instituciones pertenecientes al modelo de formación continua, implica orientar sus funciones hacia la supervisión y el control de las modalidades de estudio y recursos que ofrece el ProNAP, a fin de incorporar a la práctica docente al modelo de formación continua.

Ahora bien, para apoyar la reorientación curricular del ProNAP, es preciso considerar la estructura-organizativa de los Centros de Maestros para la viabilidad política de las propuestas de formación que se generan, es decir, comprender la ubicación de los actores, así como sus cargos institucionales y las relaciones burocráticas que se entretienen, así como ubicar las relaciones institucionales que regulan o sustentan el funcionamiento de los Centros de Maestros, para identificar posibles vías de comunicación dentro de la estructura, a fin de evidenciar necesidades de la práctica docente y proponer alternativas de formación docente. Así también, es preciso que el maestro y el asesor reflexionen en torno a su contexto, ya que posicionarse dentro de un espacio implica asumir elementos sociales, políticos, económicos y culturales que definen y caracterizan el perfil docente.

A partir de estos elementos contextuales, se concibe la formación docente como aquel proceso que favorece procesos de reflexión, crítica y diálogo desde las expresiones de la práctica docente; dicho proceso de formación no se hermetiza en la formación centrada en la escuela, o en la formación como unión institucional entre formación inicial y formación continua, o en la participación de los maestros en la reforma y en la aplicación específica del currículum, sino que favorece la creación de espacios para criticar y reflexionar en torno a la práctica docente, a fin de proponer alternativas de formación docente, considerando los conceptos que plantea el enfoque curricular del ProNAP.

Asumir a los Centros de Maestros como espacios de formación, implica considerar que los actores de los mismos –tanto asesores como maestros- construyan fundamentos teóricos-metodológico para el desarrollo de una propuesta formativa, en este sentido la

implementación de ofertas de formación continua, es utilizada para atender las necesidades de la práctica docente y no para incorporar la práctica docente al modelo de formación continua. Favorecer un espacio de diálogo y crítica, donde se plantea ¿qué se va a hacer?, ¿cómo se va a hacer?, ¿para qué se va a hacer?, ¿quiénes lo van a hacer?, ¿con qué recursos contamos?, ¿qué necesitamos?, ¿cuáles son los problemas que afectan? y no la pregunta que limita el diálogo ¿qué se debe hacer?

Para la reorientación de proyectos de formación continua donde el asesor apoye y oriente y donde el maestro cuestione y participe, es preciso plantear algunos referentes metodológicos:

- Considerar la información que fundamenta el desarrollo del proyecto y se transmite por medio de Cursos y Talleres. Por ello es importante enfatizar aquellos conceptos claves.
- Relacionar la información desde la práctica. Cuestionar en que medida la información que se aborda en el (curso o taller) se relaciona con las acciones de la práctica docente y en que medida atiende las problemáticas que se presentan,
- Investigar y analizar la práctica y plantear retos. Con la finalidad de tener acceso a otro conocimiento y ampliar así referentes teóricos.

Estas ajustadas orientaciones permiten concebir el desarrollo de una modalidad de estudio que tome distancia del enfoque curricular del ProNAP. En suma cuenta lo que se propone en un primer momento es modificar y cuestionar el desarrollo, para comprender aquellos conceptos que incorpora en su práctica.

En este sentido, el proceso de formación se fundamenta a partir de lo siguiente: considera la colaboración, la comunicación, la iniciativa, la apertura y el consenso para fundamentar un proceso de formación del maestro. Es preciso considerar que el trabajo

colaborativo requiere de una planeación, para favorecer procesos de formación continua, es decir:

- Que exista un conjunto de metas compartidas por todos para desarrollar en forma conjunta las acciones que se emprendan. En este punto no se trata de definir objetivos específicos, sino partir de la experiencia formativo del docente para definir las metas, las cuales se pueden reorientar según el desarrollo del programa.
- Analizar los recursos con que se cuentan.
- Acordar un tiempo determinado para realizar acciones.
- Desarrollo de modalidades según las necesidades de la práctica docente.
- Considerar la pertinencia de una reorientación.
- Considerar un proceso de seguimiento y evaluación.

Más allá de un cumplimiento por obligación, se propone mirar a los Centros de Maestros como espacios que no solo ofrecen servicios y recursos, sino que su utilización se organiza para favorecer la práctica docente.

Así también, un trabajo en colaborativo requiere de una organización que potencie el desarrollo de modalidades de estudio, para que exista reconocimiento entre los maestros, donde la conformación de los grupos entre los maestros se consideren algunos aspectos, como: procedencia, nivel académico, nivel que imparte de educación básica, entre otros. Con la finalidad de organizar grupos heterogéneos y favorecer así interacciones entre los maestros para encuentros de diálogo y reflexión.

Ésto apoya para generar una dinámica que combata prejuicios y oriente actitudes de responsabilidad, autonomía y colaboración. La intención es que el maestro se sienta parte del grupo con plena libertad de expresar su experiencia y contextos, a fin de propiciar un clima que favorezca el dialogo y la valoración mutua. El asesor observa la forma en que colabora el grupo, para intervenir y ayudar cuando sea necesario.



Para el desarrollo del enfoque curricular del ProNAP, los Centros de Maestros son espacios que facilitan el desarrollo de un trabajo colaborativo sobre un determinado tema o al desarrollar un actividad, evidenciado únicamente simulaciones para cumplir con dicha exigencias, sin embargo para caracterizar los Centros de Maestros como espacios de formación se crea un ambiente para el análisis y la reflexión de experiencias docentes, así como la construcción dialogada de alternativas de formación docente.

En este sentido, los Centros de Maestros se asumen como espacios singulares, donde se observa y se escucha cómo el maestro constituye su perfil docente, dando significado a lo que hace para introducir lo que plantea el enfoque curricular del ProNAP.

Los Centros de Maestros, se ubican como parte del proceso socio-histórico, a fin de aportar nuevas orientaciones, es decir: “frente a la dependencia y la independencia, se propone la autonomía y la interdependencia; frente a la defensa profesional, la apertura profesional; frente a la atomización y el aislamiento, la comunicación; frente a la privacidad del acto educativo; proponer la publicidad de éste; frente al individualismo, la colaboración; frente a la dirección externa; la autorregulación y crítica colaborativa”<sup>35</sup> en este sentido vemos que la reorganización de los centros de maestros garantizan la apertura a lo administrativo y profesional de la formación docente, donde además se desarrollan modalidades de estudio, se implementa la colaboración entre los maestros, para favorecer encuentros de dialogo y comprender e interpretar la práctica docente.

Concebir a los Centros de Maestros, como espacios de formación, considerados como pilares del trabajo colaborativo donde prima la reflexión deliberada, donde el profesorado propone nuevos proyectos de formación y otras soluciones a problemáticas

---

<sup>35</sup> IMBERNÓN, Francisco, Opcit, pág. 17

que plantea el modelo. Los maestros analizan su práctica docente en torno a las tareas requeridas, para favorecer la comprensión compartida basada en el diálogo.

En este sentido las acciones de asesoramiento conocen el terreno político e histórico que plantea el modelo de formación continua, en el cual participa el maestro como sujeto conciente de sus cambios contextuales y de las reformas educativas. Comprender el contexto permite que las acciones de asesoramiento involucren al maestro no solo para accionar políticas, sino para cuestionar y dialogar aquella realidad que expresa la práctica docente, es así que la función de asesoramiento orienta aquellas miradas que comienzan a construirse.

La reorientación del enfoque curricular, considera las condiciones estructurales de los Centros para comprender lo que se realiza en la práctica, entre cumplir con el desarrollo de programas y proyectos fundamentados en las premisas del modelo o reorientar la oferta de formación continua a partir de las expresiones de la práctica, donde el maestro sea partícipe de dicha construcción.

El trabajo colaborativo guía su reflexión en torno a limitaciones y condiciones de su contexto, para fomentar un trabajo colaborativo horizontal, que afecte a la convivencia entre los maestros dentro del Centro para favorecer un diálogo en torno a la práctica, además de considerar los procesos de habilitación que se generan en nombre del modelo de formación continua, así como las condiciones y servicios que ofrece el modelo, a fin de superar una práctica burocratizada caracterizada desde un “consumismo formativo” como una forma de hacer frente a exigencias del modelo de formación continua. Es así que la caracterización de los Centros de Maestros como espacios de formación, implica fomentar en la práctica docente un clima de comunicación entre los maestros con el propósito de construir alternativas de formación desde su contexto y desde su cultura.

En este sentido las preguntas, se formulan a partir de la cotidianeidad que viven los maestros, como puede ser: ¿qué plantea el modelo de formación continua?, ¿para qué esos contenidos y capacidades a desarrollar?, ¿cómo desarrollarlos?, ¿qué recursos ofrece?, ¿con qué recursos cuenta el centro?, a partir de estas preguntas se propicia un diálogo entre maestros en colaborativo.

Partir de un referente político e histórico, propicia procesos de interacción y diálogo entre los maestros, para construir un perfil docente que se fundamenta en la práctica, donde no solo se accionan políticas, sino que se construyen alternativas de formación y se plantean a partir de cuestionar lo “dado”, de comprender la práctica y esbozar propuestas para la misma.

En este sentido “la función de asesoría establece equilibrios entre propuestas y demandas, entre propósitos y acciones de paso corto, pero firme entre las orientaciones curriculares del centro con aquellas otras para el centro”<sup>36</sup>, dichas orientaciones se van armando a partir del diálogo en colectivo y de las condiciones materiales. Los Centros de Maestros como espacios de formación, propician encuentros para confrontar lo formal-normativo, con un diálogo que fomente la reflexión del maestro.

En los Centros de Maestros el enfoque curricular del ProNAP, regula la práctica docente, a partir de lo siguiente: el personal responsable del funcionamiento, los materiales de apoyo, el material bibliográfico, los espacios, etc, en suma cuenta marcos que caracterizan a los Centros como una institución de formación docente. Sin embargo, este panorama se limita a utilizar materiales e incorporar conocimientos y habilidades que plantea el enfoque curricular a la práctica docente, es preciso recuperar lo anterior como una diversidad de adquisiciones para reconstruir el funcionamiento de los Centros de Maestros, a partir de un encuentro profesional, resaltando aquel elemento crítico y propositivo, comenzando a expresar lo que sucede en la práctica

---

<sup>36</sup> SEGOVIA, Domingo Jesús. (2001) “Escenarios y contextos de acción”, en Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución. Ed. Octaedro-EUB, Barcelona, España, pág. 112.

para favorecer encuentros de diálogo entorno a la experiencia y consensuar decisiones, a fin de que la información que llegue al Centro fluya con naturalidad entre los docentes y no como una imposición política que cumplir.

Como lo menciona Escudero, “El diálogo profesional sobre y desde las propias prácticas no garantiza por si mismo demasiado, su relevancia depende mucho de lo que se dialogue, de los criterios, de los contenidos valorativos teóricos y metodológicos que entren en juego y de los compromisos efectivos que todo ello sea capaz de movilizar para recomponer planes de acción y desarrollo de la práctica de los mismos”<sup>37</sup>

Más que “recomponer planes de acción”, es preciso de-construir lo que plantea el enfoque curricular, con el propósito de analizar debilidades y fortalezas que se mantienen en la práctica, así como las exigencias del currículum y las condiciones teórico-metodológicas de la práctica docente.

El trabajo colaborativo desde esta fundamentación invita al maestro a tomar decisiones para mejorar su práctica, a fin de fomentar en su formación la autonomía compartiendo experiencias donde se debate y argumenta la iniciativa a seguir, a fin de reconocer la importancia de las especificaciones de la práctica y estar conscientes de que son sujetos políticos y sociales.

Es así como vemos un proceso de formación que van conquistando espacios, donde el maestro asume responsabilidades, compartiendo experiencias y asumiendo posibles críticas, paralelo a esto el maestro toma conciencia del espacio donde interactúa diariamente no para decretar, ni subordinar, sino para analizar su contexto y el modelo que dirige su práctica docente, con la insistencia de crear vínculos por donde se puedan filtrar expresiones de la práctica docente.

---

<sup>37</sup> Ibíd, pág. 120.

La constitución del perfil docente, comprende un amplio panorama de referentes, ya que su caracterización no obedece únicamente a lo que dicta el enfoque curricular para accionar en la práctica. Más aún es parte de un proceso de formación que cobra significado desde un recorrido histórico, para enfatizar causas, exigencias y requerimientos que plantea la experiencia docente.

El perfil docente se constituye a partir de la práctica docente, es aquí, donde se plantean elementos teóricos y metodológicos para favorecer la toma de decisión del maestro entre lo que exige el enfoque curricular del ProNAP y las necesidades que se expresan en la práctica docente. Por ello, se retoman conceptos y formas de trabajo que el maestro conoce, estos son: Trabajo colaborativo, función de asesoría y Centros de Maestros como espacios de formación. Para reorientar el enfoque curricular, expresando que sí existen elementos que pueden reorientar la constitución del perfil docente.

Para considerar a los Centros de Maestros como un espacio de formación docente, argumentado desde una reorientación pedagógica, se retoma aquella realidad representativa de la formación que refleja el ProNAP a través de sus servicios, ubicando palabras claves que destacan los maestros así como sus preferencias y creencias que entrañan en la práctica y que en muchas ocasiones develan las condiciones en las que se desenvuelve el maestro. Este acercamiento permite destacar las resistencias que se revelan, así como los hábitos y las tradiciones que permanecen latentes, como resultado de un sin fin de reformas educativas, sin embargo, estas cuestiones condiciona las relaciones interpersonales que se gestan entre los maestros, así como sus preferencias.

En un espacio de formación docente con la orientación del asesor, se reconstruye la realidad al ir identificando aquellas condiciones que posibiliten que el maestro viva experiencias de formación y se asuma como un sujeto que se hace cargo de su propia formación y sobre sus relaciones con los otros. Asumir la tarea de los Centros de

Maestro desde este panorama, conlleva a asumir una perspectiva de formación de descubrimiento y no de confirmación. Por ello, los contenidos que trasmite el ProNAP se emplean como andamiaje para la problematización y no como parte de un modelo de formación continua.

## CONCLUSIONES

En una realidad donde imperan procesos de acción y la obtención de productos, donde los profesionales se ocupan y preocupan por asistir a cursos y talleres, para hablar de conocimiento en cantidad, sin considerar un tiempo para contribuir en la conformación de un espacio de intercambio de experiencias, a través del diálogo y la reflexión, para que la adquisición de conceptos, inciten el planteamiento de preguntas, para fomentar el diálogo y concebir una formación desde realidades particulares.

Se construyó una reflexión pedagógica de la formación docente, a partir de cómo se define el perfil del maestro y las implicaciones en la práctica misma lo que permitió concebir el análisis a partir de un momento histórico específico, para conocer la articulación de diversos niveles como el político, el social, el económico y el pedagógico de la realidad abordada.

A pesar de que este acercamiento se limitó a conocer y comprender los servicios que ofrece el ProNAP a los maestros en servicio, a través de los Centros de Maestros. Es importante reconocer que la preparación académica que se brinda en las Escuelas Normales, considerada desde el modelo de formación continua como formación inicial, es parte esencial de la formación de maestros donde no solo se brinde una preparación profesional en cuanto a contenidos, sino además el desarrollo de elementos cognoscitivos que favorezcan la reflexión del maestro.

Para este trabajo de investigación se consideró que la realidad docente es sumamente compleja y heterogénea y que la reflexión pedagógica que aquí se aborda retoma aquellos elementos que bien puede contribuir para iniciar el trabajo en torno a esa realidad enriquecida de experiencias, a través de una reorientación del perfil docente que considera a la asesoría, el trabajo colaborativo y el funcionamiento de los Centros de Maestros como espacios de formación.

A pesar de que se plantean elementos para que el servicio de asesoría favorezca encuentros de diálogo, es importante reconocer que ésta propuesta se enriquecería si para dicho servicio se contemplara la realización de modalidades de estudio, que si bien existen pero están encaminadas únicamente a conocer directrices del modelo de formación continua, donde se contemplara la participación de un sujeto que acompañe al maestro para reconocerse dentro de este modelo de formación continua y orientar proyecto que el mismo proponga.

Se aborda la revisión curricular de las modalidades de estudio que plantea el ProNAP, a fin de analizar el marco legal, el marco teórico-disciplinario y el marco pedagógico, esta revisión permitió ubicar conceptos ordenadores claves, para atender dimensiones de la problemática, con esta reflexión se ubican los agentes que intervienen y su aspecto político, la institución que define las relaciones sociales para habilitar y potenciar a ciertos actores tomadores de decisiones y perseguir fines y las condiciones estructurales, como aquellos elementos que definen las condiciones para la persistencia de una formación social y los límites de variación de las instituciones que la componen.

Este trabajo de investigación pretende aportar elementos en este ámbito de la formación docente, para comprender que tal vez existen demasiadas propuestas formativas pero que se colapsan en una práctica docente, ya que este profesional de la educación navega en este ámbito sujeto a diversas cuestiones que tienen mucho que ver con su condición de pertenecer al magisterio que lo controla y domina, obligándolo a asumirse a un modelo de formación, sin embargo, se dejan de lado aquellas prácticas que ocurren en el aula escolar y en los Centros de Maestros, donde el maestro afronta otro tipo de necesidades, en muchos casos ajenas a lo que exige el enfoque curricular del ProNAP para el perfil del maestro de educación básica en servicio.

La reflexión pedagógica que se presenta, trastoca relaciones de poder y de la ideología, no pretende indagar quien tiene el poder y quién es el subordinado, sino comprender e



interpretar aquella realidad definida por un modelo de formación continua para reorientar lo que se plantea, fomentando el diálogo y la reflexión entre los maestros.

Es así, que se retoman la relación que existe entre el maestro como profesional y los Centros de Maestros como instituciones, ambos mecanismos fundamentales que se establecen entre el individuo y la realidad para fomentar la profesionalización docente que obedece a concebir un sujeto con derechos, con saberes, con funciones y con espacios institucionales que los definen y los diferencian de otros profesionistas, que hablan de una formación continua como el adentrar a un flujo de información y a la obtención de productos de cursos y talleres.

Ante este contexto, cuanto más se fomenta la participación en la vida pública cada vez más global mediante la producción, el consumo o la información, más se siente la necesidad de encontrar puntos de apoyo para no ser arrebatados por mensajes que emite la sociedad de masas.

A partir de esta reflexión, vemos que el maestro inserto en el modelo de formación continua, aprecia el hecho de contar con un empleo y que se preocupa por conservarlo, participando en estos y otros cursos y talleres, pero también se percibe que su condición de maestro pesa poco en un mundo económico, dominado por el dinero, la competencia y la tecnología y cuyas palabras clave: flexibilidad, competitividad, reconversión, ocultan una multitud de vidas quebradas.

De una forma muy somera se presenta un panorama de la formación del maestro, a partir de directrices que define el ProNAP, sin embargo, también se retoma de manera hipotética un magisterio que se ha venido construyendo sobre la base de la disciplina, el miedo, las tensiones y la relación premio/castigo, esto pone obstáculos y límites para fomentar procesos de formación desde los márgenes del sistema de formación docente que se mantiene controlado por instituciones que justifican su funciones desde modelos pedagógicos altamente prescriptivos, que orientan el desarrollo de trayectos de formación homogéneos.

El trabajo de investigación que se presenta, obedece a un requisito para concluir un ciclo de mi preparación académica, pero también contribuye de sobremanera en mi formación como pedagoga para comprender una realidad que en muchas ocasiones cuestione y critique. Afirmando que fue un proceso de formación, ya que retomé elementos cognoscitivos y metodológicos para conocer aquella realidad, para comprenderla planteando objetivos y apoyándome en teóricos que orientaron mi trabajo. La reorientación que recibí, fue permanente y oportuna para asumir que la construcción de este trabajo fue un proceso dialéctico que se construía y de-construía acompañado de un marco teórico y de una metodología, a partir de objetivos generales y específicos que se reorientaron continuamente.

Fue un proceso que no sólo involucro cuestiones cognoscitivas, sino emocionales siempre con la satisfacción de construir un trabajo de investigación.



## FUENTES DE INFORMACIÓN

### Bibliografía

- A. Follari Roberto (s/a) Práctica educativa y rol docente. Ed. Grupo Aique. Argentina. pp. 78
- ANGULO, J. F, BARQUÍN, Ruíz J., PÉREZ, Gómez A. I. (editores) (1999) Desarrollo profesional del docente política, investigación y práctica. Ed. Akal. Madrid, España, pp. 686
- APPLE, W Michael. Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. (s/a) Temas de educación. Ed. Paidós-MEC.
- ARNAUT, Alberto (2003) El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Cuadernos de Discusión 17, SEP. México, pp. 45
- BARBA, Martín Leticia (2002) Pedagogía y Relación Educativa. CESU-Plaza y Valdés-UNAM, pp. 173
- BUENFIL, Burgos Rosa Nidia (coord.) (2000) Cuadernos de-construcción conceptual en educación. No. 1. En los márgenes de la educación. México a finales del milenio.. Ed. Plaza y Valdéz. México, pp. 254
- CALVO, Pontón Beatriz. Educación Normal y control político. (1989) Cuadernos de la casa chata. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México, pp. 264
- CASASSUS, Juan (1997) Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en le gestión de los sistemas educativos, en La gestión en busca del sujeto. Seminario Internacional. Reforma de Gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa, s/ed., Santiago, Chile, pp. 27
- CASTELLS, Manuel, Flecha Ramón y otros (1994) Nuevas perspectivas críticas en educación. Ed. Paidos Educador. Barcelona, España, pp. 206.
- Congreso Internacional de Didáctica (1995) Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos. Ed. Morata – Paideia. España, pp. 399.
- DARLING – HAMMOND, Linda (2003) El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo. Cuadernos de discusión 9. SEP. México, pp.31

- DE ALBA, Alicia (coord.) (2000) Cuadernos de-construcción conceptual en educación. No. 2. Seminario de análisis de discurso. El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación. Ed. Plaza y Valdez. México, pp. 192
- DE ALBA, Alicia (coord.) (2004) Posmodernidad y educación. CESU-UNAM, México, D.F., pp. 308.
- DE LA GARZA, Toledo Enrique (Coordinador) (1988) Hacia una metodología de la reconstrucción. Fundamentos, crítica y alternativas a la metodología y técnicas de investigación social. Ed. Porrúa-UNAM. México, pp. 150
- DE LA TORRE, Saturnino (coord.) (1998) Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos. Ed. Escuela Española. Madrid, España, pp. 307
- DÍAZ, Barriga Angel (1994) El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas. Ed. Aique, México, pp. 88.
- FULLAN, Michael (2002) Los nuevos significados del cambio educativo. Ed. Octaedro. España, pp. 301.
- FERRY, Gilles (1990) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Ed. Paidós, México 1990. pp. 147.
- GIMENO, Sacristán J. (1988) El currículo: una reflexión sobre la práctica. Ed. Morata, Madrid, España, pp.415
- GIMENO, Sacristán J (1997) Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo. Ed. Instituto de estudios y acción social. Buenos Aires, Argentina, pp. 174
- GIROUX, A. Henry (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Ed. Paidós MEC. Barcelona, España, pp. 290.
- GÓMEZ, Villanueva José (s/a) El debate social en torno a la educación. Antología ENEP – Acatlán. UNAM.
- IBARROLA, María (s/a) Reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC, en Formación docente, modernización educativa. s/ed. pp.75
- IMBERNON Francisco (1997) La formación de profesorado. Ed. Paidós, España, pp. 161.

- IMBERNON Francisco (1994) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Ed. Grao, España, pp. 157.
- IZQUIERDO, Muñoz Carlos (1997) Calidad de la Educación. Políticas instrumentadas en diversos países para mejorarla. Ed. Instituto de Fomento e Investigación Educativa. México, pp. 181
- JACOBO, García Héctor y PINTOS, Juan Luis (2003) Cuaderno de Discusión 10. Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica. SEP. México, D.F., pp. 44
- LATAPÍ, Sarre Pablo. (2001) Cuadernos de discusión 6 ¿Cómo aprenden los maestros?. SEP. México, pp. 30
- LATAPÍ, Sarre Pablo (1995) La modernización educativa en el contexto neoliberal, en Simposio Internacional. Formación docente, modernización educativa y globalización, s/ed., México, D.F, pp. 65
- LÓPEZ, Sánchez Javier (Nov, 2005) Documento de trabajo, Del monoculturalismo a la pluralidad en la educación. Elementos para la construcción de una educación con enfoque intercultural, SEP- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. México, pp. 57
- MATEO, Joan. (2000) La evaluación educativa su práctica y otras metáforas. Ed. Cuadernos de Educación. España, s/pág
- MENESES, Gerardo. (2002) Formación y Teoría Pedagógica. Ed. Lucerna. Diogenis. México, pp. 141
- ORNELAS, Carlos. (1995) El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. Ed. Fondo de Cultura Económica. Centro de Investigación y Docencia Económica, México, pp. 371
- PANSZA, Margarita (1987) Pedagogía y Currículo. Ed. Gernika. México, pp.107
- PUIGGRÓS, Adriana y GÓMEZ, Marcela (1994) Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana. Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación: Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina, pp. 338
- RIQUELME, Graciela (1988) Políticas y sistemas de formación. Ed. Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Buenos Aires, Argentina, pp.144

- RIVADEO, F. Ana María (compiladora) (2001) Introducción a la epistemología. UNAM-FES Acatlán. México, pp. 306
- ROCKEWELL Elsie (1995) La escuela cotidiana. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, pp 223.
- RODRÍGUEZ, Romero María Mar (1996) El asesoramiento en educación. Ed. Aljibe, pp.109
- RUÍZ, Muñoz Ma. Mercedes (coord.) (2002) Cuaderno de-construcción conceptual en educación. No. 5. Seminario de Análisis Educativo. Lo educativo: Teorías, discursos y sujetos. Ed. Plaza y Valdez, México, D.F., pp. 213
- SALGUEIRO, Caldeira Ana María (1998) Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico. Ed. Octaedro, Barcelona, España, pp. 276
- SCHMELKES, Sylvia (s/a) La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso. SEP-Biblioteca Normalista. pp. 33
- SEGOVIA, Domingo Jesús (2001) Asesoramiento al Centro Educativo. Colaboración y cambio en la institución. Ed. SEP- Octaedro-EUB. Barcelona, España, pp. 339.
- SEP-SEByN (s/a) Cuaderno de Discusión Centros de maestros. Un acercamiento a su situación real. SEP-SEByN, México, s/pág.
- VALENCIA, Guadalupe, DE LA GARZA, Enrique y ZEMELMAN, Hugo (coordinadores) (2002) Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate. Colección debate y reflexión. Ed. Plaza y Valdez - Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. México, pp. 126
- UNAM-FES Acatlán (1998) Estudios de apoyo a la docencia. Pedagogía 2. UNAM-FES Acatlán, México, D.F., pp. 51
- ZEMELMAN, Hugo (1987) Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente. Ed. Colegio de México – Centro de Estudios Sociológicos, México, D.F.,. pp. 226
- ZORRILLA, Fierro Margarita y VILLA, Lever Lorenza (2003) Políticas Educativas. Educación Básica. SEP- Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 190

## **Fuentes Hemerográficas**

- SEP, (1992) en *Cero en Conducta*, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, No. 31-32, SEP, México, D.F, pp. 99
- BOLIVAR, Antonio (s/a) *Centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica*, Notas y artículos. Número 10. Año III.
- CAMPA, Homero (Dic, 1986) en *Proceso*, Analista, proponen definir el objetivo del Plan Nacional de Desarrollo (1982-1988) –errado desde su concepción- s/n, México, pág. 29
- IMBERNÓN, Francisco (1996) en *Aula de Innovación Educativa*, La formación en los centros educativos: ¿tendencia o moda?, No. 46, pág. 43-46
- NORIEGA, Margarita (1993) en *Revista OEI*. No. XXIII, Ed. OEI, pp. 33
- PINEDA, Pineda Ignacio (1995) en *Reportes de Investigación Educativa. Formación y Actualización de Maestros*, No. 10, Ed. SEP-CONACYT, México, D.F., pp. 76
- SEP. Reportes de Investigación educativa 1994. Formación y actualización de maestros. Programa de apoyo a proyectos de investigación educativa. pp. 97
- TORANZOS, Lilia (Enero-Abril 1996) en *Revista OEI*, Evaluación y calidad, No. 10, Ed. OEI. pp. 72

## **Documentos Normativos**

- DGFC (2005) Seguimiento de los TGA 2005-2006. 17, 18, 19 Agosto, Prácticas de Observación. DGFC
- DGFC (2005) Seguimiento de los TGA. Ciclo escolar 2005-2006. “La solución de problemas, habilidades para el aprendizaje en la escuela”. DGFC
- SEP-DGFC (Junio, 2005) Documento de trabajo. Comisión SEP-Autoridades Educativas Estatales para estudiar y proponer una normatividad que regule el servicio de Apoyo Técnico Pedagógico. “Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela”. SEP-DGFC, México



- SEP. Programa Nacional de Educación. 2001-2006. SEP. México, pp. 267
- SEP (1998) Lineamientos generales de Carrera Magisterial. SEP, México
- SEP-SEByN (2002) ProNAP Programas de estudio. SEP-SEByN. 2002.
- SEP-SEB-DGFC (2005) Reglas de Operación para el ProNAP, Edición 2005. SEP-SEB-DGFC, México, D.F., pp. 19
- SEP-SEB-DGFC (2005) Programa General de Formación Continua de Maestros de Educación Básica. 2005-2006. SEP-SEB-DGFC, México, D.F.,
- SEP (2005) Artículo 33, Apartado IV, Reglamento Interno de la Secretaría de Educación Pública, SEP, México, D.F.
- SEP-SEByN (2003) Documento Rector. “Política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica”, SEP-SEByN, México, D.F.
- MARTÍNEZ, Olivé Alba (s/a) Documento de trabajo. Construir el Programa Nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio 1995 – 2000, Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP. México, D.F., pp. 25
- SEByN. Documento de Trabajo Versión No. 1, Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización permanente de maestros en México, SEByN-SEP, México, D.F.
- SEP-DGFC (2006) Documentos para la Formación Continua, Criterios para elaborar el programa rector estatal de formación continua, SEP-DGFC, México, pp.20

### **Programas de estudio del ProNAP**

- SEP-ProNAP (2002) Cuaderno de Estrategias. Primaria Oaxaca, Estrategias para promover la expresión oral, en la lengua materna y segunda lengua, SEP- ProNAP, México, D.F.
- SEP-ProNAP (2003) Taller General de Actualización, El desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información en la escuela primaria indígena TGA 2003-2004, SEP-ProNAP, México, D.F.
- SEP-ProNAP (2002) Cuadernos de apoyo a la Actualización, Para saber más sobre los Cursos Estatales de Actualización. Español Primaria. Ciclo escolar 2002-2003. SEP-ProNAP, México, D.F.

## **Eventos y reuniones institucionales**

- DGFCMS - Dirección de Desarrollo Académico. “Programa de profesionalización de los funcionarios y equipos técnicos responsables de Formación Continua”. Evento Inaugural. 13, 14 de Octubre 2005.
- DGFCMS. Seguimiento de los TGA 2005-2006 17, 18, 19 Agosto 2005. “La solución de problemas, habilidades para el aprendizaje en la escuela”. Practicas de Observación, Escuela Primaria, EDOMEX.
- CGA y CMS. “Seminario – Taller para la formación del equipo interinstitucional que participa en El Proyecto de Innovación de Formación Profesional para Equipos Técnicos”. Asesor: Dr. Serafín Antúnez Marcos. Cd. México. 29 al 31 de octubre 2003.
- DGFCMS - Dirección de Desarrollo Académico. Diplomado. “Desarrollo y evaluación de procesos de formación continua”. Evento de Clausura. 27 y 28 de abril 2006.



**SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA  
DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN  
CONTINUA DE MAESTROS EN SERVICIO**

---

**PROGRAMA GENERAL DE  
FORMACIÓN CONTINUA DE  
MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA**

**2005-2006**

MARZO, 2005

En este documento, la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, por indicaciones del Subsecretario Lorenzo Gómez-Morin Fuentes y facultada por el Artículo 33 del Reglamento Interior de la SEP<sup>1</sup>, comunica a las autoridades educativas estatales, instituciones, organismos y dependencias interesadas el **Programa general de formación continua de maestros de educación básica 2005-2006 (PGFC)**.

Este Programa general se emite para dar cumplimiento al mandato de la Política de formación inicial, continua y desarrollo profesional de los maestros establecida en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 que indica "Se reorientará y fortalecerá la formación inicial, continua y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, para que responda adecuadamente a los fines que se persiguen en educación de los niños y jóvenes, buscando la consolidación de las capacidades estatales en la materia" y para atender al Objetivo particular 7 de dicha política que, a la letra, señala "Fomentar el desarrollo profesional de los maestros asegurando una oferta de formación continua, variable, flexible y congruente con los propósitos educativos, así como las condiciones institucionales para esa formación, y un sistema de estímulos que aliente el ejercicio profesional y retribuya el trabajo eficaz de los maestros", así como a las líneas de acción planteadas en el propio Objetivo 7: "Consolidar y articular el subsistema de actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica en servicio, mediante la evaluación de los servicios, su fortalecimiento institucional y el establecimiento de normas generales" e "Impulsar el desarrollo profesional de los maestros mediante un conjunto diversificado de acciones".

El PGFC es un instrumento nacional de regulación académica de las actividades de actualización, capacitación y superación profesional de maestros de educación preescolar, primaria y secundaria en sus diversas modalidades y servicios.

La publicación de este PGFC está prevista en las Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 2005, publicadas en el Diario Oficial de la Federación el X de marzo de 2005. El PGFC es uno de los insumos centrales para la elaboración de los **Programas Rectores Estatales de Formación Continua 2005-2006**.

## Introducción

En consonancia con el mandato del Pronae 2001-2006, en marzo de 2004 las autoridades educativas del país acordaron transitar hacia un mejor modelo de formación continua de maestros de educación básica en servicio,

---

<sup>1</sup> Publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 21 de enero de 2005.

basado en los propósitos y el enfoque definidos de manera participativa y federalista, en el proceso nacional denominado *Hacia una política integral de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, llevado a cabo en el año 2003. El modelo de formación continua de docentes en servicio, cuya puesta en marcha se inició en 2004, parte de reconocer que<sup>2</sup>:

- La docencia es una profesión que requiere de preparación pertinente, es decir, de la adquisición de un saber especializado, de carácter científico, que propicie la construcción del conocimiento y la adquisición de un dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Para ejercer la docencia se necesitan determinados conocimientos, destrezas y actitudes (ética profesional) que son resultado de un proceso formativo particular del profesional de la enseñanza.
- La enseñanza reúne cualidades que la constituyen como un campo de actividad profesional y no sólo como una ocupación laboral.
- En la actualidad, los vertiginosos cambios sociales, económicos, científicos, políticos, culturales y tecnológicos plantean nuevos retos a los docentes, al demandarles conocimientos y habilidades específicas para las que no fueron formados; sus funciones se hacen más complejas a medida que cambian las demandas que la sociedad plantea al sistema educativo. Asimismo, los contextos donde los profesores desarrollan su trabajo les imponen desafíos específicos y les exigen respuestas particulares, acordes con esas condiciones y características.
- La competencia profesional del docente se manifiesta como capacidad para enfrentar problemas sobre los cuáles no tiene una solución previa; esa capacidad le permite actuar con creatividad, responsabilidad y autonomía para enfrentar el desajuste entre el trabajo prescrito y el trabajo real, para elaborar soluciones sobre la marcha y tomar decisiones pertinentes.
- La autonomía y responsabilidad del docente le exigen una gran capacidad de reflexión en la acción y sobre la acción, que forma parte del desarrollo permanente de las competencias y los conocimientos profesionales de cada maestro.
- La carrera docente es un proceso integral de fases interrelacionadas. En cada momento de esa trayectoria, el profesor, a la vez que va

---

<sup>2</sup> Las descripciones han sido tomadas del apartado III. Propósitos y enfoque de la política nacional del texto Política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica .

adquiriendo una mayor experiencia y mejores destrezas en el ejercicio de la profesión, demanda también apoyos específicos para mejorar su formación profesional y su desempeño como docente.

El modelo de formación continua que se diseña para responder a la concepción de profesionalidad docente enunciada antes y sobre el cual se emite este Programa General 2005-2006 está **centrado en la escuela** y tiene al **aprendizaje como razón de ser**. Se lleva a cabo en dos campos de acción: *la escuela*, con destino a los colectivos docentes, y *fuera de ella*, dirigido a los individuos; cuenta con un mecanismo de aseguramiento de la calidad, los *exámenes nacionales para profesores en servicio*. Se basa en la profundización y fortalecimiento del federalismo educativo, que adquiere forma en el impulso al diseño y concreción de *Programas Rectores Estatales de Formación Continua*, instrumentos para contribuir, desde la actualización y capacitación de los docentes, a la superación de los problemas educativos de cada estado.

## Los retos por superar

El planteamiento de transitar nacionalmente a un nuevo modelo de formación continua busca potenciar el gran esfuerzo realizado en el país en esta materia y, sobre todo, **impulsar el avance de la cultura del desarrollo profesional** entre las maestras y maestros, y también en toda la cadena operativa de la educación básica. Este es el reto central: concebir, diseñar, operar y participar en la formación continua como parte fundamental del proceso de desarrollo profesional, que abarca toda la carrera de un docente y responde al imperativo ético de asegurar que los alumnos y las alumnas a su cargo logran los aprendizajes y la formación necesarios.

Arraigar dicha cultura implica **cambiar las condiciones en que se han desarrollado las acciones de actualización y capacitación**. Ante todo, es menester tomar las decisiones para que, en los hechos, **la escuela sea el espacio principal de desarrollo profesional** de los maestros, y coadyuvar, junto con otros esfuerzos, en la **constitución de colectivos docentes** que sean el sujeto de la formación y aprendan a tomar decisiones para incidir juntos en la mejora de sus prácticas de enseñanza y en los resultados de sus alumnos.

El cambio necesario de condiciones es posible robusteciendo el **federalismo educativo**, con una amplia descentralización de las tareas de actualización, convocando a actores distintos a los tradicionales a la tarea, desarrollando simultáneamente una clara normatividad nacional y fortaleciendo las competencias de los equipos dirigentes de la formación continua y de educación básica en los estados.

Sólo en condiciones de federalismo fortalecido será viable atender, de manera satisfactoria, las muy variadas y heterogéneas necesidades y demandas formativas de los diversos tipos de maestros y sus contextos laborales. **La equidad** en la atención a los docentes persiste como un reto importante. Los profesores más exigidos por la complejidad de su tarea y más necesitados de apoyo formativo han sido también los menos atendidos. Regular el diseño de los cursos, definir prioridades en los estados, fortalecer la función de apoyo técnico pedagógico para asesorar escuelas y colectivos, prever estrategias compensatorias deberá permitir dar atención formativa sistemática y adecuada a los maestros de educación indígena y multigrado, a directivos y supervisores.

**Fortalecer y profesionalizar los equipos técnicos estatales**, para que desarrollen y mantengan sus competencias técnicas en permanente desarrollo, es un reto fundamental para que puedan hacerse cargo de diseñar y poner en marcha las propuestas formativas que se requieren en su estado, tanto en la escuela como fuera de ella.

Concretar lo anterior implica un reto organizativo importante, una voluntad de **reordenamiento profundo de la manera de operar la formación continua** en el país y en cada entidad federativa para superar la producción dispersa de ofertas formativas de toda índole y calidad, en las que se ocupan muchos recursos humanos, materiales y financieros de las secretarías de educación estatales, sin que el resultado para la mejora de las prácticas de enseñanza se corresponda con el esfuerzo. Se requieren asimismo instrumentos que permitan ordenar la información dispersa y tomar decisiones oportunas e informadas.

Un fuerte reto es centrar la acción de los equipos estatales ya no en el diseño de programas de estudio, como en la década anterior, sino en el **proceso** de extensión, seguimiento y evaluación de programas pertinentes y confiados a las instituciones de formación inicial de maestros y de educación superior para romper la arraigada endogamia del sistema y abrir horizontes para los profesores.

Seguramente el reto principal es la constitución y dirección por las autoridades educativas estatales de un ***servicio de apoyo técnico a la escuela*** de alta calidad, basado en las instituciones del sistema educativo mexicano y que las haga confluir en la tarea de desarrollar acciones coordinadas y relevantes para garantizar a los colectivos docentes un acompañamiento especializado y continuo no sólo para aprender más sino para transformar su quehacer.

## Propósito General

Regular y mejorar los servicios de formación continua, ampliando las posibilidades de todas y todos los profesores de acceder a una formación permanente de alta calidad, con el concurso de actores competentes interesados en contribuir a la actualización de los docentes en el marco del Artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación.

La formación continua promoverá entre los colectivos docentes y los maestros la puesta al día o la adquisición del conjunto de saberes profesionales necesarios para enseñar o promover una enseñanza de calidad, a saber: los conocimientos sobre los contenidos, las disciplinas, los enfoques y los métodos de enseñanza, las habilidades didácticas y el desarrollo de los valores y las actitudes que propicien una labor docente o directiva enfocada en el aprendizaje y la formación de los alumnos, además del desarrollo personal de las habilidades intelectuales básicas para el estudio autónomo y la comunicación.

## Propósitos específicos

- a) Fortalecer los sistemas estatales de formación, actualización, capacitación y superación profesional de los maestros de educación básica en cada entidad federativa
- b) Fortalecer la capacidad de las autoridades educativas estatales para organizar y gestionar la formación continua de los maestros de educación básica, con el fin de mejorar los logros del sistema educativo estatal, y de cada una de las escuelas; de acuerdo con las normas generales que respaldan el carácter nacional de la educación básica y de la formación de los maestros.
- c) Promover el desarrollo y consolidación de las condiciones normativas, técnicas, financieras y materiales que aseguren la prestación regular, permanente, con equidad y alta calidad de servicios de formación continua para los colectivos docentes y los profesores de educación básica.



- d) Establecer bases de colaboración académica entre las dependencias y organismos que proponen programas de estudio para la formación continua de los maestros en servicio, con el propósito de evitar la dispersión de la oferta de opciones de actualización, capacitación y superación profesional y asegurar su relevancia y pertinencia para la mejora de la calidad educativa.
- e/ Regular y favorecer la participación de instituciones formadoras de docentes, universidades, organismos especializados y organizaciones sociales en la atención de las necesidades de formación continua de docentes y colectivos, en apego a las disposiciones normativas correspondientes.
- f) Diversificar las opciones de formación continua para que puedan incorporarse a ellas las maestras y los maestros con independencia de su origen étnico, género, edad, capacidades diferentes, condición social, condiciones de salud, religión, las opiniones, preferencias, estado civil o cualquier otra.
- g) Coordinar la capacitación a los maestros de quinto y sexto grados de educación primaria cuyas aulas sean equipadas con Enciclomedia.
- h) Promover la certificación de la actualización de los conocimientos de los maestros en servicio.

## Prioridades

- **Avanzar hacia la conformación de un modelo de formación continua** para maestros en servicio donde la escuela sea el espacio principal de aprendizaje para los maestros.
- **Impulsar la constitución del servicio de apoyo técnico a las escuelas**, comenzando a transformar la organización y funcionamiento de los Centros de Maestros y fortaleciendo procesos de vinculación con la estructura educativa, principalmente con la supervisión escolar, así como con instituciones educativas y organismos que contribuyan en la formación de docentes.
- **Regular y mejorar la oferta de programas de estudio para maestros de educación básica en servicio**, asegurando su pertinencia y su

relevancia de acuerdo con las prioridades educativas nacionales; estableciendo criterios para mejorar su desarrollo, seguimiento y evaluación.

- Fortalecer los procesos de certificación de conocimientos y saberes de los docentes a través de los *exámenes nacionales para maestros en servicio*, con el fin de que los docentes y colectivos de escuela cuenten con más información que les permita tomar mejores decisiones respecto de su formación continua.
- Profesionalizar a los funcionarios estatales y al personal operativo de los servicios estatales de formación continua, con el propósito de fortalecer el federalismo educativo.
- Conformar el sistema nacional de información sobre los servicios de formación continua, con el fin de que las autoridades educativas cuenten con información relevante que les permita tomar mejores decisiones respecto a mejorar dichos servicios.

## Líneas de acción

### Prioridad 1

- Construir los instrumentos normativos que den lugar y sustento al nuevo modelo de formación continua, de manera participativa y federalista.
- Diseñar materiales y generar procesos que favorezcan el desarrollo de la formación continua en la escuela.

### Prioridad 2

- Transformar la organización y funcionamiento de los Centros de Maestros de acuerdo con el marco del nuevo modelo de formación continua.
- Apoyar y asesorar a las autoridades educativas estatales para el desarrollo de procesos sistemáticos de vinculación con diversas instituciones y organismos para mejorar la prestación de los servicios de formación continua.

### Prioridad 3

- Establecer los criterios y mecanismos necesarios para mejorar la calidad y equidad de los diferentes programas de estudio y propuestas formativas que se destinan a los maestros en servicio.
- Coordinar la capacitación actualización y especialización de los maestros con aulas equipadas con enciclopedia.

#### Prioridad 4

- Desarrollar e innovar mecanismos e instrumentos de evaluación de los procesos de aprendizaje en la formación continua de maestros y colectivos docentes.
- Desarrollar instrumentos y mecanismos que permitan sistematizar, analizar y utilizar la información sobre los distintos procesos de formación continua.

#### Prioridad 5

- Coadyuvar en forma sistemática a la profesionalización de los funcionarios estatales y el personal operativo de la formación continua a través del impulso a su formación técnico-académica.

#### Prioridad 6

- Contar a nivel nacional y estatal con información práctica, confiable y oportuna sobre políticas, servicios, programas y acciones para la toma de decisiones, que permita mejorar la formación continua de los maestros y colectivos docentes.

**Secretaría de Educación Pública**

**Subsecretaría de Educación Básica**

Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio

**Reglas de Operación** del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los  
Maestros de Educación Básica en Servicio, edición 2005

## ÍNDICE

### **1. Introducción**

1.1. Glosario

### **2. Objetivos del programa**

2.1. General

2.2. Específicos

### **3. Lineamientos**

3.1. Cobertura

3.2. Población objetivo

3.3. Beneficiarios

3.3.1. Requisitos

3.3.2. Procedimiento de selección

3.4. Características de los apoyos (tipo y monto)

3.5. Derechos, Obligaciones y Sanciones

3.6. Participantes

3.6.1. Ejecutor

3.6.2. Instancia normativa

### **4. Operación**

4.1. Proceso (s)

4.2. Ejecución

4.2.1. Avances físico financieros

4.2.2. Acta de entrega-recepción

4.2.3. Cierre de ejercicio

4.2.4. Recursos no devengados

### **5. Auditoría, control y seguimiento**

### **6. Evaluación**

6.1. Interna (indicadores de resultados)

6.2. Externa

### **7. Transparencia**

7.1. Difusión

7.2. Contraloría social

### **8. Quejas y denuncias**

### **9. Transitoria**

Con base en lo dispuesto en los artículos 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 12, 13, 14 y 20 de la Ley General de Educación; 7 y 12 de la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental; 1º, fracción I, 6, 8, 9, 14 fracción I, y 19 fracción I, de la Ley General de Desarrollo Social; 52 y 53 del Decreto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2005; se expiden

## Las Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), edición 2005

### 1. Introducción

La aspiración del sistema educativo mexicano es que todos los niños y jóvenes del país aprendan en la escuela lo que requieren para su desarrollo personal y para convivir con los demás; que tengan las mismas oportunidades de cursar y concluir con éxito la educación básica y que logren los aprendizajes que se establecen para cada grado y nivel educativo.

La mejora de las prácticas educativas de maestros y directivos es un elemento indispensable para alcanzar esa aspiración; para transformarlas, es preciso cambiar un conjunto de condiciones del sistema educativo. Por ello, una tarea fundamental de las autoridades educativas es coadyuvar en la generación de aquéllas que favorezcan el desarrollo profesional de las maestras y los maestros de educación básica.

Nuestro país ha construido en la última década bases fundamentales para el desarrollo y consolidación de una cultura de la formación continua entre los profesores del país. La inmensa mayoría de maestras y maestros de educación básica en servicio se actualizan año con año y cerca de la tercera parte del total ha certificado sus conocimientos a través de un examen nacional estandarizado. Se ha acumulado, además, una alta experiencia en la gestión de los servicios de actualización, el diseño de programas de estudio, materiales e instrumentos de evaluación para docentes; se han instalado centros de maestros en todo el país y se han formado especialistas en actualización.

Sin embargo, aún hacen falta un conjunto de acciones sistemáticas y coordinadas para alcanzar la meta de un desarrollo profesional sostenido para los docentes, con repercusiones claras en la mejora de los resultados educativos de las escuelas.

Dichas acciones tienen que ver, sobre todo, con coadyuvar con las escuelas y sus colectivos docentes para hacer de ellas recintos del aprendizaje para los estudiantes, pero también para los maestros.

La formación continua de las y los profesores no solo se efectúa a través de cursos, se hace fundamentalmente en el desarrollo cotidiano de la tarea de enseñar, en la reflexión compartida con los colegas y otros actores educativos sobre el aprendizaje.

Por ello, una parte fundamental de lo que está pendiente en materia de formación continua de los maestros es la organización de un servicio de asesoría de calidad para los colectivos docentes que haga posible la reflexión y la mejora sistemática de las prácticas educativas, tarea indisolublemente unida a la necesidad de revitalizar los Centros de Maestros para convertirlos en instrumentos para la mejora de la calidad de la educación básica, a través de la organización del apoyo técnico a las escuelas.

Promover las acciones y los servicios mencionados, así como ofrecer a los maestros y las maestras oportunidades de consolidar y ampliar sus aprendizajes en otros espacios de

formación y de obtener la certificación y el reconocimiento académico de sus conocimientos, requiere, para ser una acción exitosa con efectos claros en los resultados educativos, del establecimiento de normas nacionales consensuadas con las autoridades educativas de las entidades federativas, y de la puesta en marcha de programas rectores estatales que aseguren la prestación regular de los servicios de formación continua en el marco del sistema estatal de formación, actualización, capacitación y superación profesional de maestros.

Una de las concepciones en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE) se refiere a las prácticas innovadoras que han de impactar al sistema educativo nacional, integrando al proceso educativo nuevas tecnologías de información y comunicación con enfoques pedagógicos que asuman los aportes de las ciencias cognitivas y los resultados de la investigación educativa.

Las Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización de los Maestros de Educación Básica en Servicio que aquí se presentan son una herramienta para el logro de los fines mencionados.

### 1.1 Glosario

Para efectos de las presentes reglas de operación, se entenderá por:

*PRONAP*: instrumento establecido en el Programa Nacional de Educación para apoyar a la autoridad educativa estatal en el desarrollo y consolidación de los servicios de formación continua de maestros en servicio en las 32 entidades federativas del país.

*Formación continua*: conjunto de actividades que permiten a un docente desarrollar nuevos conocimientos y capacidades a lo largo de su ejercicio profesional y perfeccionarse después de su formación inicial. La formación continua del profesor de cualquier nivel educativo consiste en la actualización y capacitación cultural, humanística, pedagógica y científica con el fin de mejorar permanentemente su actividad profesional.

*Actualización*: puesta al día de los profesores de educación básica en los terrenos cultural, humanístico, científico y pedagógico; se desarrolla a través de actividades formativas diversas, en especial, de aquellas que se desarrollan en la escuela.

*Capacitación*: adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas específicos, que permitan a los docentes de educación básica desarrollar nuevas tareas educativas.

*Servicios de formación continua*: Conjunto de acciones sistemáticas y reguladas por las autoridades educativas, orientadas a garantizar la formación continua de los maestros en servicio.

*Programas de estudio*: cursos, talleres, diplomados, seminarios, unidades y módulos de aprendizaje, dirigidos a maestros en servicio que atienden los niveles y modalidades en que se imparte la educación básica.

*Trayecto formativo*: integración de programas de formación continua realizada por las autoridades educativas estatales, las instituciones de educación superior o los propios colectivos docentes, con el fin de que los maestros puedan organizar su desarrollo profesional durante el lapso que sea necesario sobre una temática o un conjunto de problemas educativos.

*Exámenes Nacionales para Profesores en Servicio*: instrumentos estandarizados de evaluación que brindan la oportunidad a los profesores en servicio de obtener un diagnóstico de sus conocimientos profesionales y acreditar oficialmente sus procesos de formación continua.

*Programa rector estatal para la formación continua:* se constituye por las medidas concretas, las formas de organización, los recursos materiales, humanos y financieros, indicadores y metas, definidos por la autoridad educativa estatal, mediante los cuales se pretende desarrollar los servicios estatales de formación continua de maestros en servicio y dar cumplimiento a los planteamientos, en la materia, establecidos en el PRONAE.

*Evaluación de los servicios de formación continua:* proceso mediante el cual se lleva a cabo la comparación entre las metas programadas y el resultado de las actividades realizadas.

*Centro de maestros:* espacio físico donde se ofrecen servicios, recursos e instalaciones de apoyo al desarrollo de las escuelas y los colectivos docentes de la educación básica promoviendo y asesorando actividades formativas y de desarrollo profesional.

*Colectivo docente:* plantilla total de profesores y directivos de un centro de trabajo organizados para mejorar la calidad de los resultados educativos de su escuela.

*Acompañamiento académico:* asesoría calificada que se brinda a los maestros y colectivos docentes para desarrollar con éxito sus procesos formativos.

*Personal de apoyo técnico pedagógico:* son docentes, directivos y especialistas comisionados por las autoridades educativas para brindar todo tipo de asesoría técnica-pedagógica a los maestros, frente a grupo, y directivos; diseñar propuestas y materiales educativos; operar programas institucionales tanto nacionales como estatales relacionados directamente con el trabajo educativo.

*Consejo directivo de centro de maestros:* es el órgano colegiado constituido en cada Centro de maestros, cuya función principal es planificar, dar seguimiento y evaluar la actividad anual del Centro, en apego a los ordenamientos establecidos por las autoridades educativas.

*Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación:* serie de medios como los hipertextos, los multimedia, la Internet, la realidad virtual, la televisión por satélite y las redes, que crean, almacenan, recuperan y transmiten información de forma rápida y en gran cantidad, lo hacen combinando diferentes tipos de códigos en una realidad hipermedia.

*Enciclomedia:* es un programa interactivo diseñado para apoyar el desarrollo de los planes de estudio de la escuela primaria.

## **2. Objetivos del programa**

### *2.1 General*

Regular los servicios de formación continua, ampliando las posibilidades de todas y todos los profesores de acceder a una formación permanente de alta calidad, con el concurso de actores competentes interesados en contribuir a la actualización de los docentes en el marco del Artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación.

La formación continua promoverá entre los colectivos docentes y los maestros la puesta al día o la adquisición del conjunto de saberes profesionales necesarios para enseñar o promover una enseñanza de calidad, a saber: los conocimientos sobre los contenidos, las disciplinas, los enfoques y los métodos de enseñanza, las habilidades didácticas y el desarrollo de los valores y las actitudes que propicien una labor docente o directiva enfocada en el aprendizaje y la formación de los alumnos, además del desarrollo personal de las habilidades intelectuales básicas para el estudio autónomo y la comunicación.



## *2.2 Específicos*

*a)* Fortalecer los sistemas estatales de formación, actualización, capacitación y superación profesional de los maestros de educación básica en cada entidad federativa

*b)* Fortalecer la capacidad de las autoridades educativas estatales para organizar y gestionar la formación continua de los maestros de educación básica, con el fin de mejorar los logros del sistema educativo estatal, y de cada una de las escuelas; de acuerdo con las normas generales que respaldan el carácter nacional de la educación básica y de la formación de los maestros.

*c)* Promover en cada entidad federativa el desarrollo y consolidación de las condiciones normativas, técnicas, financieras y materiales que aseguren la prestación regular, permanente, con equidad y alta calidad de servicios de formación continua para los colectivos docentes y los profesores de educación básica.

*d)* Establecer bases de colaboración académica entre las dependencias y organismos que proponen programas de estudio para la formación continua de los maestros en servicio, con el propósito de evitar la dispersión de la oferta de opciones de actualización, capacitación y superación profesional y asegurar su relevancia y pertinencia para la mejora de la calidad educativa.

*e)* Regular y favorecer la participación de instituciones formadoras de docentes, universidades, organismos especializados y organizaciones sociales en la atención de las necesidades de formación continua de docentes y colectivos, en apego a las disposiciones normativas correspondientes.

*f)* Diversificar las opciones de formación continua para que puedan incorporarse a ellas las maestras y los maestros con independencia de su origen étnico, género, edad, capacidades diferentes, condición social, condiciones de salud, religión, las opiniones, preferencias, estado civil o cualquier otra.

*g)* Ofrecer capacitación a los maestros de quinto y sexto grados de educación primaria cuyas aulas sean equipadas con Enciclomedia.

*h)* Promover la certificación de la actualización de los conocimientos de los maestros en servicio.

## **3. Lineamientos**

### *3.1 Cobertura*

El programa se llevará a cabo en las 32 entidades federativas del país.<sup>1</sup>

### *3.2 Población objetivo*

Con los recursos que ministre la SEP en el 2005 a las entidades federativas del país, se atenderá de manera predominante a los colectivos docentes, sin descuidar la atención a los maestros en lo individual (en funciones docentes o de apoyo técnico pedagógico), directivos y

---

<sup>1</sup> \* En tanto se transfieren los servicios de educación básica al Distrito Federal, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal aportará los recursos necesarios de acuerdo con la disponibilidad presupuesta.

personal responsable del diseño, desarrollo y operación de los servicios de formación continua en los estados.

### 3.3 Beneficiarios

Además de atender a lo dispuesto en los artículos 7 y 10 de la Ley General de Desarrollo Social, con los recursos ministrados a los estados a través del PRONAP en el 2005 se beneficiaran: *a)* El 100% de los profesores en servicio (docentes y directivos), *b)* 12% de colectivos docentes con asesoría directa (25,960), *c)* 4,130 Integrantes de los equipos técnicos de actualización (instancias estatales, coordinadores, bibliotecarios y asesores permanentes de centros de maestros), *d)* 39,093 asesores técnico pedagógicos, tal como se aprecia en el siguiente cuadro:

Entidad federativa	Profesores en servicio de educación básica (docentes y directivos) *	Asesores técnico-pedagógicos **	Integrantes de los equipos técnicos de actualización (instancias estatales, coordinadores, bibliotecarios y asesores permanentes de centros de maestros) ***	Colectivos docentes
Aguascalientes	11,444	354	47	206
Baja California	28,519	2,060	42	370
Baja California Sur	5,467	187	49	105
Campeche	8,664	291	82	224
Coahuila	27,179	1,093	86	499
Colima	6,922	158	50	139
Chiapas	54,387	1,116	209	2,014
Chihuahua	32,489	921	125	716
Distrito Federal	91,813	4,322	158	1112
Durango	20,703	1,756	45	578
Guanajuato	52,969	1,791	345	1,322
Guerrero	46,683	1,525	193	1000
Hidalgo	30,898	1,063	153	910
Jalisco	69,418	2,610	240	1,401
México	134,444	4,969	262	2,011
Michoacán	51,299	1,327	88	1,329
Morelos	15,632	498	65	298
Nayarit	12,818	297	42	345
Nuevo León	42,839	1,471	161	656
Oaxaca	48,823	739	100	1,387
. Puebla	56,352	993	133	1,381
Querétaro	15,422	255	39	393

Quintana Roo	10,650	287	32	193
San Luis Potosí	31,762	876	126	984
Sinaloa	30,881	1,696	141	775
Sonora	24,703	712	103	519
Tabasco	21,514	453	65	585
Tamaulipas	29,446	1,096	98	600
Tlaxcala	11,930	70	71	225
Veracruz	84,375	2,269	477	2,500
Yucatán	21,263	301	141	396
Zacatecas	18,480	537	164	600
<b>Total</b>	<b>1,150,188</b>	<b>39,093</b>	<b>4,130</b>	<b>25,980</b>

**Fuentes:** \*SEP, *Estadística básica del sistema educativo nacional*; \*\*Sistema Nacional de Carrera Magisterial \*\*\* DGFCMS, *Programa de captura y corrección de datos del personal de la IEA y c de M, DGFCMS, Base de datos de los resultados de la aplicación Exámenes Nacionales de Actualización*, noviembre de 2003.

### 3.3.1 Requisitos

Para que las secretarías estatales de educación u organismos equivalentes accedan a los recursos financieros que la SEP ministrará a propósito del PRONAP, es condición que las autoridades educativas estatales cumplan con los siguientes requisitos:

a) Entreguen a la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) el Programa Rector Estatal para la Formación Continua de los Maestros de Educación Básica en Servicio vigente para el ciclo escolar 2005-2006, respondiendo a los criterios y lineamientos que la DGFCMS emita sobre el particular.

b) Suscriban un convenio marco de colaboración con la Secretaría de Educación Pública, considerando estas Reglas de Operación.

c) Aperturen una cuenta bancaria exclusiva para la administración de los recursos del PRONAP.

d) Presenten un catálogo estatal de opciones de formación continua para docentes y colectivos escolares de acuerdo con los lineamientos emitidos por la DGFCMS vigente para el ciclo escolar 2005-2006 .

e) Dispongan de un plan para el diseño de trayectos formativos para la formación continua de los maestros de 5° y 6° que disponen de aulas equipadas con Enciclomedia de acuerdo con los lineamientos emitidos por la DGFCMS.

### 3.3.2 Procedimiento de selección

Las secretarías estatales de educación u organismos equivalentes no están sujetos a un procedimiento de selección, pues los resultados de las evaluaciones, internas y externas, practicadas al PRONAP durante el 2004, dan cuenta que en todas las entidades del país es necesario el fortalecimiento y desarrollo de los servicios de formación continua; por eso, participarán todas las entidades federativas que cumplan con los requisitos establecidos en el numeral 3.3.1 de estas reglas de operación.

### *3.4 Características de los apoyos (tipo y monto)*

Todos las entidades federativas que participen recibirán de la SEP financiamiento, asesoría técnica y materiales de apoyo que contribuyan a la mejora de los servicios de formación continua para los maestros de educación básica en servicio.

EL 60 % del presupuesto total destinado al financiamiento, indicado en estas reglas de operación, se distribuye de manera proporcional al total de población docente de educación básica de cada entidad federativa. El restante 40 %, se asigna considerando los índices estatales de maestras y maestros de educación básica que han acreditado oficialmente la actualización de sus conocimientos

*Apoyo técnico*, consistente en:

a) Orientación a las autoridades educativas, responsables estatales de la formación continua y asesores técnico pedagógicos sobre las disposiciones normativas que regulan los servicios de formación continua de los maestros en servicio: reglas, lineamientos, criterios, procedimientos, propuestas académicas, convenios, entre otros.

b) Asesoría académica y operativa a los equipos responsables de la gestión institucional de los servicios de formación continua en los estados.

c) Distribución de materiales básicos de apoyo y de interés nacional para favorecer el desarrollo del PRONAP en los estados, de acuerdo con la disponibilidad presupuestal.

d) Capacitación a los responsables estatales de dar seguimiento y evaluar el PRONAP.

e) Promoción de acciones encaminadas al desarrollo de habilidades para dirigir la capacitación en el uso educativo de Enciclomedia.

*Apoyo económico*

Los recursos del PRONAP son adicionales y complementarios a los destinados por la autoridad educativa estatal para la operación de los servicios formación continua del personal docente y directivo, así como de los asesores técnico-pedagógicos y autoridades educativas; en ningún caso sustituirán los recursos regulares destinados para esos fines. El uso de los recursos, se sujetará a las disposiciones legales relativas al ejercicio del gasto público, contenidas en el Decreto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2005 y demás disposiciones aplicables, y por las contralorías estatal y federal, o bien los órganos de supervisión y vigilancia con jurisdicción en la materia.

Así, el gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública aportará **\$52,155,000.00** (cincuenta y dos millones, ciento cincuenta y cinco mil pesos) del presupuesto asignado a la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, que serán empleados única y exclusivamente para el desarrollo del PRONAP.

Durante el año 2005, se distribuirán recursos financieros a las entidades federativas de la forma siguiente:

Entidad Federativa	Total de recursos a distribuir en 2005
Aguascalientes	\$ 1,402,247
Baja California	\$ 1,344,970
Baja California Sur	\$ 1,264,449
Campeche	\$ 1,116,706
Coahuila	\$ 1,333,552
Colima	\$ 1,065,767
Chiapas	\$ 2,020,317
Chihuahua	\$ 1,493,606
Distrito Federal	\$ -
Durango	\$ 1,577,838
Guanajuato	\$ 2,164,981
Guerrero	\$ 1,787,587
Hidalgo	\$ 1,534,220
Jalisco	\$ 2,659,662
México	\$ 4,671,309
Michoacán	\$ 1,953,329
Morelos	\$ 1,166,940
Nayarit	\$ 1,115,802
Nuevo León	\$ 1,970,574
Oaxaca	\$ 1,956,788
Puebla	\$ 2,160,447
Querétaro	\$ 906,125
Quintana Roo	\$ 1,029,154
San Luis Potosí	\$ 1,474,429
Sinaloa	\$ 1,592,731
Sonora	\$ 1,619,202
Tabasco	\$ 1,215,944
Tamaulipas	\$ 1,545,246
Tlaxcala	\$ 895,174
Veracruz	\$ 3,257,460
Yucatán	\$ 1,287,294
Zacatecas	\$ 1,571,150
Nacional	\$ 52,155,000.00

Los recursos financieros se entregarán a las autoridades educativas estatales en una sola ministración, y su administración se sujetará a lo dispuesto en los incisos *b)* y *c)* del numeral 3.3.1 de estas Reglas y de Operación. Dichos recursos los podrán emplear las secretarías estatales de educación en los rubros siguientes:

*a)* Profesionalizar al personal encargado de dirigir y operar los servicios de formación continua, entre ellos, a los coordinadores, bibliotecarios y asesores comisionados, de tiempo completo, a los centros de maestros, a los asesores designados para apoyar a los colectivos docentes y al personal de las áreas estatales responsables de la gestión del programa rector estatal.

b) Favorecer el diseño, desarrollo, evaluación y documentación de proyectos piloto de formación continua de colectivos docentes en la entidad federativa. Estos proyectos se enfocarán a facilitar a los colectivos docentes espacios de reflexión, indagación, experimentación y debate sobre sus prácticas educativas, construcción de propuestas compartidas, conocimientos acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de los alumnos a quienes enseñan y de otros aspectos que favorecen la práctica escolar; los proyectos, en su diseño y ejecución, deberán ser acordados entre los colectivos docentes, de una misma escuela, los directores, supervisores y jefes de sector correspondientes y el centro de maestros de la zona será conveniente procurar el apoyo de instituciones formadoras de docentes o de educación superior interesadas.

c) Sufragar gastos de operación para la atención de colectivos docentes desde los centros de maestros.

d) Apoyar el desarrollo de iniciativas locales de directores, supervisores o jefes de sector en conjunto con los centros de maestros orientadas a la formación continua de sus colectivos docentes.

e) Asesorar a los profesores y directivos que estudian los cursos nacionales de actualización y que, preferentemente, no han acreditado curso alguno.

f) Adquirir materiales e insumos que no se dispongan en los centros de maestros y sean necesarios para garantizar la adecuada atención de las necesidades formativas de los profesores.

Los recursos que se asignen a las entidades federativas conforme a la tabla de distribución incluida en el numeral 3.4. de las presentes Reglas de Operación no podrán aplicarse a conceptos distintos de los señalados en ese apartado.

### *3.5 Derechos, Obligaciones y Sanciones*

Las secretarías estatales de educación u organismos equivalentes, en tanto beneficiarios directos de las prerrogativas del PRONAP, son sujetos de derechos, obligaciones y, en caso de incumplimiento, de sanciones.

#### *3.5.1 Derechos*

a) Disponer oportunamente de los recursos financieros y materiales para el desarrollo del PRONAP en la entidad federativa.

b) Hacer uso de la información que genere la SEP, a través de la DGFCMS, con fines normativos, pedagógicos, académicos y procedimentales, para diseñar y producir programas de trabajo, planes y programas de estudio, trayectos formativos, proyectos de innovación educativa, criterios y lineamientos orientados a la formación continua de los maestros en servicio de educación básica.

c) Designar, dentro de la estructura de educación básica estatal, el área responsable de dirigir y coordinar las acciones que se deriven del Programa Rector Estatal.

d) Designar a la plantilla de coordinadores, asesores y bibliotecarios de la red estatal de centros de maestros.

e) Recibir capacitación y asesoría sobre los programas nacionales de formación continua que implemente la SEP.

f) Recibir oportunamente materiales complementarios de apoyo para el desarrollo de los servicios estatales de formación continua, de acuerdo a la disponibilidad de los mismos.

g) Recibir oportunamente los criterios y materiales para la aplicación de los exámenes nacionales para maestros de educación básica en servicio.

h) Designar al coordinador operativo estatal para la aplicación de los exámenes nacionales para maestros en servicio

### 3.5.2 Obligaciones

a) Garantizar la prestación oportuna, equitativa y suficiente de servicios de alta calidad para la formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad con la Ley General de Educación y las disposiciones generales que la SEP determine.

b) Desarrollar y evaluar el Programa Rector Estatal para la Formación Continua de los Maestros en Servicio de Educación Básica. El programa estatal deberá responder a las normas y políticas nacionales y estatales definidas para la educación básica y, en particular, para la formación y desarrollo profesional de los maestros, así como a las prioridades nacionales y estatales en materia de formación continua de docentes.

c) Fortalecer técnica, académica y administrativamente el área responsable de dirigir y coordinar las acciones que se deriven del Programa Rector Estatal. Esta área debe contar con un equipo técnico altamente calificado para la gestión de los servicios de formación continua.

d) Crear condiciones institucionales que posibiliten el desarrollo profesional de los colectivos docentes de las escuelas de educación básica

e) Suscribir un convenio marco de colaboración con la Secretaría de Educación Pública, considerando estas Reglas de Operación, y validado por las áreas jurídicas de las secretarías estatales y de la SEP. Asimismo, administrar los recursos financieros que ministre la SEP para el desarrollo del PRONAP en la entidad federativa.

f) Atender las líneas de acción planteadas en el Programa General de Formación Continua, elaborado por la DGFCMS.

g) Hacerse cargo de la formación continua de los maestros de 5° y 6° que disponen de aulas equipadas con Enciclomedia.

h) Garantizar y fortalecer el funcionamiento de la coordinación operativa estatal responsable de los exámenes nacionales para profesores en servicio, de acuerdo con las disposiciones normativas que emita la DGFCMS.

i) Responsabilizarse de la adecuada administración, resguardo y uso eficiente de los materiales y apoyos complementarios que envíe la SEP para el desarrollo de los servicios estatales de formación continua.

### 3.5.3 Sanciones

De acuerdo con el artículo 49 del Decreto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio Fiscal 2005, el apoyo técnico y financiero será suspendido, o bien reintegrarlo, por los siguientes motivos: a) los recursos económicos sean destinados para un fin distinto al estipulado en estas Reglas de Operación, b) el retraso mayor a un mes en la entrega de los

informes técnicos y financieros y *c)* cuando incumpla con las obligaciones establecidas en el convenio de colaboración.

### *3.6 Participantes*

#### 3.6.1 Ejecutor

Las secretarías estatales de educación, en su ámbito de competencia, son las instancias ejecutoras del PRONAP

#### 3.6.2 Instancias normativas

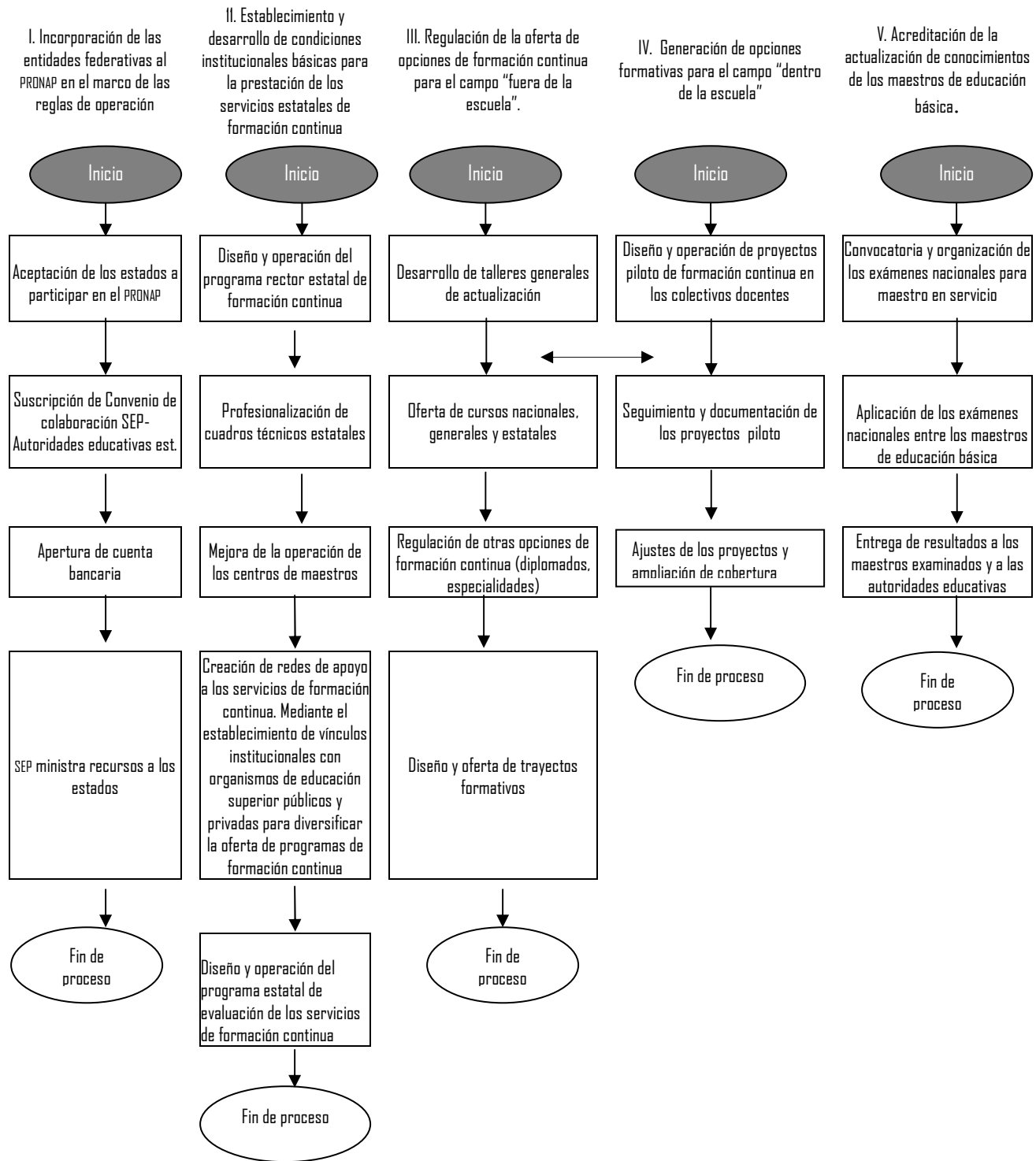
La Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica y la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, es la responsable de normar y regular el PRONAP.

## **4. Operación**

### *4.1 Proceso (s)*

Enseguida se presenta de manera esquemática los procesos para el desarrollo del PRONAP, a saber: *i)* Incorporación de las entidades federativas al PRONAP en el marco de las reglas de operación, *ii)* Establecimiento y desarrollo de condiciones institucionales básicas para la prestación de los servicios estatales de formación continua, *iii)* Regulación de la oferta de opciones de formación continua para el campo “fuera de la escuela”, *iv)* Generación de opciones formativas para el campo “dentro de la escuela”, *v)* Acreditación de la actualización de conocimientos de los maestros de educación básica.





## *4.2 Ejecución*

### 4.2.1 Avances físico-financieros

Las secretarías estatales de educación u organismos equivalentes formulará trimestralmente el reporte de los avances físicos y financieros de acciones de formación continua bajo su responsabilidad, que deberán de remitir a la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la SEP durante los quince días hábiles posteriores a la terminación del trimestre que se reporta. Invariablemente, las secretarías estatales de educación u organismos equivalentes deberán acompañar a dicho informe con la explicación de las variaciones entre el presupuesto autorizado, el modificado, el ejercido y el de metas.

Esta información permitirá conocer la eficiencia de la operación del programa en el periodo que se reporta, y será utilizada para integrar los informes institucionales correspondientes.

Será responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, concentrar y analizar dicha información, para la toma oportuna de decisiones.

El incumplimiento a esta disposición, limitará la ministración de recursos federales en el presente, o en su caso, el siguiente ejercicio presupuestal.

### 4.2.2 Acta de entrega-recepción

La Secretaría de Educación Pública, por conducto de la Subsecretaría de Educación Básica y de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, firmará un convenio marco de colaboración con cada uno de los titulares de las secretarías estatales de educación, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 6 fracción XI, y 7 fracción VI del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, en el cual se establecerán los compromisos y responsabilidades adquiridas por ambas partes para el desarrollo del PRONAP.

### 4.2.3 Cierre de ejercicio

Las secretarías estatales de educación u organismos equivalentes integraran el cierre del ejercicio programático presupuestal anual. Lo remitirán en documento y medios magnéticos a más tardar el 10 de enero del ejercicio fiscal siguiente, a la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, y a la Secretaría de la Función Pública, a través del órgano estatal del control.

Será responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública concentrar y analizar dicha información, así como solicitar a las secretarías estatales de educación las aclaraciones a que haya lugar. En caso de incumplimiento de este informe notificar a la Secretaría de la Función Pública a más tardar el último día hábil de febrero del próximo año.

### 4.2.4 Recursos no devengados

Los recursos que no se destine a los fines autorizados y los no devengados al 31 de diciembre del 2005 deberán ser reintegrados inmediatamente a la Tesorería de la Federación

## **5. Auditoria, Control y Seguimiento**

Los recursos que la Federación otorga para el PRONAP podrán ser revisados por la Secretaría de la Función Pública, a través de la Dirección General de Operación Regional y Contraloría Social, y en su caso, por la Unidad de Auditoria Gubernamental de los Órganos

Internos de Control en las Dependencias y Entidades de la Administración Pública Federal y/o Auditores Independientes contratados para tal efecto, en coordinación con los órganos estatales de control, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, la Auditoría Superior de la Federación y demás instancias que en el ámbito de sus respectivas atribuciones resulten competentes.

## 6. Evaluación

En la DGFCMS se formularán criterios, instrumentos y propuestas metodológicas para que se realice la evaluación permanente y sistemática del PRONAP, ésta será interna y externa.

### 6.1 Interna (indicadores de resultados)

Con la finalidad de garantizar un acceso equitativo y no discriminatorio de las mujeres e indígenas a los beneficios del PRONAP, de acuerdo con lo dispuesto por el artículo 52, fracción I, del Decreto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2005, y artículos 3º y 74 de la Ley General de Desarrollo Social, la DGFCMS ha establecido el siguiente sistema de indicadores:

Indicador	Fórmula del indicador	Meta anual
Fortalecer la capacidad de las autoridades educativas estatales para organizar y gestionar la formación continua de los maestros de educación preescolar, primaria y secundaria	(Personal responsable de operar los servicios de actualización que ha acreditado la actualización de sus saberes profesionales/ Total del personal responsable de operar los servicios de actualización) x 100	100 %
	(Personal de apoyo técnico pedagógico que ha acreditado oficialmente la actualización de sus conocimientos / Total de personal de apoyo técnico pedagógico) x 100	42 %
	(Directivos de educación básica que han acreditado oficialmente la actualización de sus conocimientos / Total de directivos de educación básica) x 100	26 %
	(No. de consejos directivos de Centros de Maestros constituidos/ Total de Centros de Maestros) x 100	52 %

Ampliar las posibilidades de todas y todos los profesores de acceder a una formación de alta calidad, con el concurso de actores diversos interesados en contribuir a la actualización de los docentes	(Colectivos docentes que diseñan y desarrollan un trayecto formativo/ total de escuelas ) x 100	16 %
	(Personal de apoyo técnico pedagógico que apoya el desarrollo de trayectos formativos diseñados por las escuelas/ Total de personal de apoyo Técnico) x 100	20 %
	(Colectivos docentes que cumplen las metas de sus trayectos formativos/ total de colectivos docentes que diseñaron trayectos formativos) x 100	90 %
	(Profesores que participaron en alguna actividad sistemática de formación continua/ total de profesores de educación básica) x 100	100 %
Asegurar una mayor equidad en la distribución de opciones actualización y capacitación para que puedan incorporarse las y los maestros de educación indígena.	(Maestras y maestros de educación indígena que han acreditado oficialmente la actualización de sus conocimientos / Total de maestras y maestros de educación indígena) x 100	6.5 %
Promover la certificación de la actualización de los conocimientos de los maestros en servicio.	(Maestras y maestros de educación básica que han acreditado oficialmente la actualización de sus conocimientos / Total de maestras y maestros de educación básica) x 100	26%

## 6.2 Externa

Con objeto de evaluar el impacto del PRONAP en las entidades federativas y para dar cumplimiento con lo establecido en la fracción *IV*, inciso *b*) del artículo 52 del Decreto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2005, la Secretaría de Educación Pública, a través de la DGFCMS, designará a la institución académica y de investigación que evaluará el PRONAP a más tardar el 30 de abril; la institución que realice la evaluación reunirá los requisitos preceptuados en el artículo 73 de la Ley General de Desarrollo Social. La evaluación externa del PRONAP se llevará a cabo conforme a lo dispuesto en el artículo 78 de la Ley General de Desarrollo Social.

## **7. Transparencia**

### *7.1 Difusión*

De acuerdo con lo estipulado en los artículos 7 y 12 de la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental, estas Reglas de Operación estarán disponibles en el sitio *web* de la SEP: <http://www.sep.gob.mx>; asimismo, en cumplimiento del artículo 53, fracción I, del Decreto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2005, y del artículo 28 de la Ley General de Desarrollo Social a toda la documentación que se expida a propósito del programa se le incluirá la leyenda siguiente: “Este programa es de carácter público, no es patrocinado ni promovido por partido político alguno y sus recursos provienen de los impuestos que pagan todos los contribuyentes. Está prohibido el uso de este programa con fines políticos, electorales, de lucro y otros distintos a los establecidos. Quien haga uso indebido de los recursos de este programa deberá ser denunciado y sancionado de acuerdo con la ley aplicable y ante la autoridad competente”.

La Subsecretaría de Educación Básica, por conducto de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, difundirá periódicamente entre la población en general, a través del sitio *web* <http://pronap.ilce.edu.mx> y otras disponibles, información relativa al avance y cumplimiento de objetivos y metas, a más tardar a los 15 días hábiles posteriores a la fecha en que se haya generado dicha información.

Asimismo, y de acuerdo con el artículo 79 de la Ley General de Desarrollo Social, la difusión de los resultados de la evaluación del PRONAP, serán publicados en el Diario Oficial de la Federación y turnados a la Comisiones de desarrollo social de las cámaras de Diputados y Senadores del Congreso de la Unión y a la Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno Federal.

### *7.2 Contraloría social*

Con el propósito de incorporar a la ciudadanía al control, vigilancia y evaluación del PRONAP, la SEP promoverá la contraloría social con base en el artículo 71 de la Ley General de Desarrollo Social, cuyos propósitos serán los siguientes:

*I.* Solicitar la información a las autoridades federales, estatales y municipales responsables de los programas de desarrollo social que considere necesaria para el desempeño de sus funciones;

*II.* Vigilar el ejercicio de los recursos públicos y la aplicación de los programas de desarrollo social conforme a la Ley y a las reglas de operación;

*III.* Emitir informes sobre el desempeño de los programas y ejecución de los recursos públicos;

*IV.* Atender e investigar las quejas y denuncias presentadas sobre la aplicación y ejecución de los programas, y

*V.* Presentar ante la autoridad competente las quejas y denuncias que puedan dar lugar al financiamiento de responsabilidades administrativas, civiles o penales relacionadas con los programas sociales.

## **8. Quejas y denuncias**

Según la fracción el artículo 67 de la Ley General de Desarrollo Social, los interesados y la población en general pueden recurrir a la Secretaría de la Función Pública, a las contralorías estatales o equivalentes, o a las representaciones de la Secretaría de Educación Pública, a presentar sus quejas, denuncias o sugerencias respecto al PRONAP.

Cualquier irregularidad, queja, denuncia o sugerencia puede ser presentada en los sitios *web* de la Secretaría de Educación Pública (<http://www.sep.gob.mx>) y de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (<http://pronap.ilce.edu.mx>), o a los teléfonos 800: 7141566, 5097023 y 5097024-(Lada sin costo).

## **9. Transitoria**

*Única.* Las presentes Reglas de Operación entrarán en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

Atentamente

Sufragio Efectivo. No Reelección. A los dieciocho días del mes de febrero del dos mil cinco.- El Subsecretario de Educación Básica, Lorenzo Gómez-Morin Fuentes. Rúbrica

## **Reglamento Interno de la Secretaría de Educación Pública**

Publicado en el Diario Oficial de la Federación el Viernes 21 de enero de 2005

**ARTÍCULO 33.-** Corresponde a la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio el ejercicio de las siguientes atribuciones:

- I. Proponer, en coordinación con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, normas y criterios académicos que regulen los programas nacionales de actualización, capacitación y superación profesional de los maestros en servicio de educación inicial, especial y básica, considerando la opinión de las autoridades educativas locales y la de los sectores sociales involucrados en la educación;
- II. Contribuir al diseño y participar en el desarrollo y operación de mecanismos de coordinación con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación y demás unidades administrativas competentes de la Secretaría para procurar la articulación y congruencia entre los contenidos, planes y programas de la educación básica con los programas de educación normal y los de formación continua para maestros en servicio;
- III. Proponer, en coordinación con las unidades administrativas de la Secretaría y entidades competentes, los perfiles profesionales y de desempeño que orienten el mejoramiento de la labor educativa de los docentes de la educación inicial, especial y básica en sus distintos niveles y modalidades;
- IV. Proponer los criterios y procedimientos para la acreditación y validación de los estudios derivados de los programas, proyectos y acciones de formación continua de maestros en servicio de educación inicial, especial y básica, en sus distintos niveles y modalidades, en coordinación con las unidades administrativas competentes de la Secretaría;
- V. Establecer estándares de desempeño institucional de los servicios estatales de formación continua, de los Centros de Maestros y demás unidades que llevan a cabo programas, proyectos y acciones de formación continua de maestros en servicio;

- VI. Formular, en coordinación con las unidades administrativas competentes de la Secretaría y las instancias especializadas, propuestas para mejorar la labor que realizan los docentes de educación básica en sus distintos niveles y modalidades;
- VII. Incorporar a los programas y acciones de formación continua de maestros en servicio, las innovaciones que se hayan incluido en los planes y programas de estudio y en los materiales y auxiliares didácticos, para la educación inicial, especial y básica en sus distintos niveles y modalidades;
- VIII. Asesorar a las autoridades educativas estatales en lo relativo al contenido de los programas de formación continua para maestros en servicio de educación inicial, especial y básica, así como en el uso de apoyos didácticos y la aplicación de técnicas e instrumentos para la evaluación y acreditación de los mismos;
- IX. Realizar, en coordinación con la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa y otras unidades administrativas competentes de la Secretaría, proyectos experimentales que fortalezcan el trabajo colegiado y el desarrollo académico de los colectivos docentes de educación inicial, especial y básica en sus diferentes niveles y modalidades;
- X. Contribuir al desarrollo de capacidades técnicas de equipos estatales de especialistas en el diseño y desarrollo de programas de formación continua de maestros en servicio, y
- XI. Desarrollar en coordinación con las entidades y unidades administrativas competentes, programas y acciones para atender necesidades educativas de los grupos vulnerables.



## **CRITERIOS PARA EL DISEÑO DEL PROGRAMA RECTOR ESTATAL DE FORMACIÓN CONTINUA 2004-2005 PARA MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO**

Con el objeto de dar cumplimiento a lo establecido en las *Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 2004*, publicadas el día 12 de marzo de 2004 en el Diario Oficial de la Federación, e iniciar el tránsito progresivo y ordenado a un nuevo modelo de formación continua para maestros de educación básica, centrado en la escuela y con el aprendizaje como razón de ser, según lo acordado por los titulares de educación de las entidades federativas, en su décimo primera reunión celebrada en Nuevo Vallarta, Nayarit, los días 4 y 5 de marzo de 2004; y de conformidad con los Artículos 12º, fracción VI y 13º, fracción IV de la Ley General de Educación; la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio, por instrucciones del Subsecretario de Educación Básica y Normal, Lorenzo Gómez-Morin Fuentes, da a conocer a las autoridades educativas estatales los:

### **Criterios para el diseño del Programa Rector Estatal de Formación Continua 2004-2005 para Maestros de Educación Básica en Servicio**

## Introducción

La docencia en educación básica es una profesión compleja, que demanda a quienes la ejercen un conjunto de competencias que deben ser renovadas de manera constante, para ser efectivas en un mundo de cambios sociales y veloz generación del conocimiento.

A la escuela básica de este nuevo siglo se le presentan retos inéditos y cambiantes a los que tiene que responder, en parte muy importante, a través de las actitudes, los valores, las habilidades y los conocimientos de los profesionales que en ella se desempeñan, maestros de grupo, directivos o personal de apoyo técnico pedagógico.

En este variable contexto, la misión de la formación continua consiste en coadyuvar en el crecimiento profesional de las maestras y los maestros, a través del desarrollo permanente de sus habilidades intelectuales superiores, en contacto creativo con diversos tipos de conocimientos y, de forma tal, que puedan tomar las mejores decisiones para la formación de los alumnos, en la inmediatez y la indeterminación de la vida del aula.

Para ser eficaces, los procesos de formación deben reconocer la experiencia y los saberes de los docentes e impulsarlos a realizar procesos sistemáticos de reflexión, así como animarlos a buscar y seleccionar información que conviertan en conocimiento para atender a las necesidades del aprendizaje de los alumnos.

Las escuelas de educación básica de nuestro país son atendidas por más de un millón de maestras y maestros. Su promedio de edad es de cuarenta años y tienen dieciocho de servicio en promedio<sup>1</sup>, lo cual hace prever que, por lo menos, permanecerán en activo durante otros doce. En ese lapso,

---

<sup>1</sup> Datos del primer informe sobre calidad educativa del INEE, México, 2003.

enseñarán cada ciclo escolar a muchas niñas y niños mexicanos, lo que nos da cuenta de la importancia de que dispongan de oportunidades de alta calidad para proseguir su formación a todo lo largo de su carrera profesional.

Corresponde a las autoridades educativas planear la disponibilidad adecuada de esas oportunidades a través de un servicio regular de formación continua que funcione en el marco del sistema estatal de formación, actualización, capacitación y superación profesional de maestros.

Este servicio contempla la atención a los docentes en dos campos de formación, en la escuela y fuera de ella, como colectivos y como individuos.

La posibilidad de formarse tiene que ser accesible, en primera instancia, en la propia escuela donde las maestras y los maestros enseñan. Ahí, como parte ineludible del ejercicio de su profesión, los docentes deben encontrar formas estructuradas de mejorar sus prácticas, en conversaciones profesionales con sus colegas y el director, con el apoyo de terceros calificados: asesores, materiales bibliográficos, experiencias y reflexiones de otros, con expertos en diversas disciplinas afines al quehacer educativo.

Además, las maestras y los maestros deben contar con opciones para complementar y profundizar la formación fuera del ámbito laboral directo, en su tiempo personal, a través de programas de estudio (cursos, diplomados, especializaciones) de alta calidad, ofrecidos por las instituciones formadoras de docentes, por las de educación superior, por organismos especializados o por las mismas autoridades educativas.

Como parte del servicio regular de formación continua, todos los profesores deben contar con opciones viables, transparentes y confiables para conocer su nivel de avance en el desarrollo de sus competencias para la docencia y tomar decisiones sobre la continuación de su formación, obtener un

reconocimiento académico de la SEP o una constancia para participar en el sistema de estímulos. Por ello se han establecido *los exámenes nacionales para profesores en servicio*.

Las acciones y las condiciones a crear y fortalecer para disponer de un servicio permanente de formación continua en cada entidad federativa que atienda a los dos campos de la formación, se plasman en el ***programa rector estatal de formación continua*** (PREFC), un documento de planeación que permite mantener el carácter nacional de la formación docente, al responder a las normas nacionales, y su carácter federalista al atender las necesidades y a las soluciones locales.

Todas las entidades federativas cuentan con servicios de formación continua, con personal experimentado y una infraestructura básica para atender a las necesidades de formación de sus maestros en servicio. El **PREFC** es un instrumento para organizar y potenciar dichos recursos haciéndolos más eficientes.

El **PREFC** tiene la finalidad de prever, como un todo articulado, las estrategias y acciones que permitan a las autoridades educativas organizar un tránsito ordenado a un modelo de formación continua con los dos campos establecidos, con un servicio de apoyo a la escuela en pleno desarrollo y una clara vocación de equidad en la atención formativa a los docentes y una búsqueda clara por la obtención de mejores resultados en la transformación de las prácticas educativas en las aulas y en las escuelas.

## **El Programa Rector Estatal de Formación Continua 2004-2005 para Maestros de Educación Básica en Servicio. Descripción.**

¿Qué es el Programa Rector Estatal de Formación Continua para los Maestros de Educación Básica en Servicio (PREFC)?

Es el instrumento previsto en las Reglas de Operación del Pronap 2004 (DOF, 12 marzo 2004) para auxiliar a las autoridades educativas de las entidades federativas en la planeación del servicio estatal de formación continua, con el fin de lograr un cumplimiento cada vez más eficiente de sus propósitos, mediante la organización de los recursos humanos, materiales y financieros que se le destinan.

El PREFC se propone:

- a) Coadyuvar efectivamente en la mejora de los aprendizajes que realizan las alumnas y los alumnos de educación básica, mediante la formación continua de las maestras y los maestros en servicio.
- b) Asegurar mejores condiciones para proveer de manera regular y permanente servicios de formación continua (actualización y capacitación) para los maestros en activo de cada entidad federativa, con calidad, equidad y pertinencia crecientes, mediante el establecimiento de medidas locales, adecuadas a las necesidades y circunstancias de cada estado, para el cumplimiento de las metas nacionales en la materia.

- c) Promover la vinculación organizada, progresiva, y regulada por la autoridad educativa estatal, del servicio de formación continua con la estructura y las necesidades de la educación básica, mediante la realización de acciones comunes de apoyo a la formación continua en la escuela básica.
- d) Promover la vinculación organizada, progresiva y regulada por la autoridad educativa estatal, del servicio de formación continua con las instituciones de formación docente, con instituciones de educación superior y con organismos sociales comprometidos con el desarrollo de la escuela pública, mediante la realización de acciones comunes de apoyo a la formación continua en la escuela básica.

¿Por qué un Programa Rector Estatal de Formación Continua para los Maestros de Educación Básica en Servicio?

- a) Porque existen las condiciones para comenzar a superar el estado actual de los servicios de formación continua. Ha ocurrido un proceso nacional, federalista y participativo de construcción de la política integral de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica, impulsado por las autoridades educativas del país que ha concluido en la necesidad de transformar el modelo de actualización y capacitación vigente; para hacerlo, el país cuenta, además, con una infraestructura material específica, con recursos humanos experimentados y con recursos financieros que requieren reorganizarse y potenciarse.

- b) Por la necesidad de avanzar en los hechos en la constitución del sistema estatal de formación, actualización, capacitación y superación profesional, estableciendo tareas conjuntas viables entre sus componentes para fortalecer la formación continua de los docentes, incidir en la transformación de sus prácticas educativas, atender a los sectores de profesores que no han tenido acceso a las opciones formativas y asegurar la vinculación con los fines y propósitos de la educación básica.
  
- c) Porque es necesario hacer de la formación continua un factor fundamental del desarrollo profesional de las maestras y maestros, así como de la mejora de los logros educativos de los alumnos de la escuela pública.
  
- d) Porque es necesario establecer condiciones para contar con un servicio de apoyo a la formación continua en la escuela que haga posible a los docentes y a los directivos escolares aprender en el desarrollo y reflexión de su práctica educativa.

¿Quiénes participan en el diseño del PREFC?

Las áreas responsables de educación básica y de formación continua (actualización y capacitación) con la participación de las áreas de evaluación.

Para un mejor diseño es muy importante que se consulte con maestros, directores y supervisores destacados, en ejercicio o retirados, que puedan expresar las necesidades formativas más sentidas por los docentes.

La participación de especialistas en formación de maestros y educación básica, tales como personal de formación inicial de docentes, de instituciones de educación superior y de investigación educativa, así como de otros organismos comprometidos con la escuela pública será beneficiosa.

¿Cuál es el alcance del PREFC?

El PREFC ordenará y articulará todos los programas, proyectos y actividades de formación continua en la entidad federativa; los provenientes de las instancias federales, los desarrollados directamente por la autoridad educativa estatal, los encomendados a otras instituciones públicas, privadas y sociales.

¿Cuál es la vigencia del PREFC?

En este caso, se trata de un instrumento previsto para regir un solo ciclo escolar, el 2004 –2005, designado como de transición a un nuevo modelo de formación continua, período en el que se avanzará en la construcción de condiciones para establecer en cada entidad un PREFC con miras de mediano plazo.

Las entidades federativas con posibilidades y condiciones para diseñar desde ahora un programa rector de formación continua de mayor alcance podrán, desde luego, hacerlo.

¿Cómo se establece el PREFC?

Por instrucciones de la máxima autoridad educativa estatal; después de haber sido dictaminado favorablemente por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, a través de la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio y acordado jurídicamente mediante un



Convenio de Ejecución entre la SEP y la autoridad educativa estatal.

¿Cuáles son las prioridades nacionales en materia de formación continua de maestros en servicio que el PREFC debe atender?

Las que posibilitan el cumplimiento de los propósitos establecidos en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 para la educación básica y la visión al 2025 planteada en dicho documento.

En este momento se consideran dos tipos de prioridades:

- a) las relativas a la implantación de un modelo de formación continua **centrado en la escuela y con el aprendizaje como razón de ser**, y
- b) las que tienen que ver con las temáticas fundamentales para formar a los docentes y mejorar los resultados educativos.

#### Implantación del modelo

Estas prioridades responden a los principios expresados y se concretan, sobre todo, en medidas organizativas.

- En la escuela

Las metas esperadas para el ciclo escolar 2004-2005 en este campo tienen que ver con la **construcción de condiciones**, en el país y en las entidades federativas, para disponer de:

- un servicio de apoyo técnico pedagógico a la escuela, con altas competencias, funciones y reglas claras de desempeño;
- directivos y supervisores bien formados con competencias en desarrollo permanente, apoyados

por las autoridades educativas en el cumplimiento de sus funciones;

- un conjunto de propuestas de formación continua en la escuela para ponerlas en marcha de manera experimental, en un número acotado de zonas escolares, documentarlas para aprender de ellas y extraer conclusiones que permitan avanzar en la generalización de las mejores prácticas;

No se pretende que se establezcan decisiones generales de formación continua en la escuela en este ciclo escolar, ni que se asuman decisiones que violenten de alguna manera el derecho de los alumnos a disponer de 200 días efectivos de clase.

- Fuera de la escuela

En este campo se ubican todos los programas de estudio para docentes en servicio que se realizan fuera del tiempo y del recinto laboral. Puede tratarse de cursos, seminarios, diplomados, especializaciones u otras modalidades formativas presenciales, semipresenciales y a distancia. Las metas a lograr son:

- disponer de un número suficiente de programas de estudio de calidad para que los docentes puedan complementar la formación obtenida en el trabajo cotidiano, profundizarla e incluso especializarse en alguno de los temas involucrados en una docencia exitosa.
- potenciar y transformar la experiencia acumulada y los conocimientos para producir programas de estudio para maestros que poseen los equipos técnicos estatales que tradicionalmente han construido cursos estatales con valor en Carrera Magisterial, en la posibilidad de contar con un equipo técnico competente para definir temáticas,

encomendar la producción de los cursos o talleres a otras instituciones, así como revisar y dictaminar la calidad y pertinencia de las propuestas.

- mantener en el ciclo 2004-2005 la oferta regular de cursos estatales, generales y nacionales, potenciándolos, flexibilizándolos y organizando el proceso de extensión a los maestros, cuidando la preparación de asesores, el seguimiento a las condiciones en que se imparten y evaluando los resultados.
- convenir con las instituciones formadoras de docentes, las de educación superior y otras, que se hagan cargo, en este primer momento, de impartir los cursos que ya han sido aprobados por la SEP y acordar el inicio de la producción de aquellos que la entidad requiera para satisfacer las demandas de mejora del sistema educativo estatal para el siguiente ciclo escolar (2005-2006).

#### Temáticas para la formación de los docentes en servicio en el ciclo 2004 -2005

Se define como prioridad nacional la formación de los maestros, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico para:

- ser lectores competentes y entusiastas y formar lectores en el aula y en la escuela;
- impulsar la formación cívica y ética de sus alumnos;
- cambiar la concepción sobre los fines y tareas de la educación preescolar, privilegiando el desarrollo de las competencias de las niñas y los niños pequeños para aprender;
- cambiar la concepción sobre los fines y tareas de la educación secundaria, centrandolo la

docencia en ese nivel en las necesidades formativas y los intereses de los adolescentes;

- dirigir escuelas de educación básica con logros efectivos de aprendizaje en los alumnos, capacidad para rendir cuentas y promover la participación de las familias;
- asesorar a los colectivos docentes de las escuelas de educación básica para el logro educativo y la formación docente;
- introducir las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento que propicie el logro de mejores aprendizajes en los alumnos, en especial, a través del uso de la *Enciclomedia*;
- desarrollar y fortalecer su identidad profesional, su apropiación de los valores universales, su acceso a los bienes culturales y su empatía con los fines de la escuela pública mexicana.

¿Qué hacer para definir las prioridades estatales en materia de formación continua de maestros en servicio que el PREFC debe atender?

- Revisar los indicadores disponibles en el estado de aprovechamiento escolar y las evaluaciones hechas a docentes.
- Usar un criterio de complementariedad con las prioridades nacionales.
- Emplear una clara vocación de equidad, para atender con estrategias locales a los maestros más exigidos por la dificultad de su trabajo y menos favorecidos hasta ahora por las actividades formativas, los docentes de educación indígena, los que atienden grupos multigrado, los directores, los supervisores, el personal de apoyo técnico pedagógico y, con

especial énfasis, quienes están fuera de la Carrera Magisterial.

¿Qué documentos normativos es preciso atender para diseñar el PREFC?

Artículo 3° Constitucional

Ley General de Educación

Programa Nacional de Educación 2001-2006

Programa Estatal de Educación

Reglas de operación del Pronap 2004

Criterios para el establecimiento del PREFC

Criterios para el diseño y la dictaminación de propuestas de formación continua para maestros de educación básica

¿Cómo se inserta el PREFC en el diseño de una política integral de formación y desarrollo profesional para los maestros de educación básica?

El PREFC responde y atiende a las conclusiones estatales y nacionales emanadas del proceso participativo de diseño de la política integral llevado a cabo en el año 2003 y expresadas en su documento rector.

¿Cómo se inserta el PREFC en el Sistema estatal de formación inicial, actualización, capacitación y superación profesional de maestros de educación básica?

El PREFC constituye un elemento de planeación de los servicios de formación continua que contribuye a articularla con la educación básica y con el resto de los componentes del Sistema de formación, actualización, capacitación y superación profesional.

¿Qué elementos debe contener el PREFC?

El PREFC debe contemplar las acciones y metas previstas en la entidad federativa para transitar progresivamente a un modelo de formación continua con dos campos:

- a) en la escuela
- b) fuera de la escuela

y un mecanismo de aseguramiento de la calidad:

los *exámenes nacionales para profesores en servicio*

Las metas generales propuestas para cada campo se encuentran en las Reglas de Operación del Pronap 2004. Las autoridades educativas harán el diseño de las acciones que permitan alcanzar dichas metas de acuerdo con sus condiciones. Decidirán, asimismo, si es necesario redefinirlas, en cuyo caso las cuantificarán y establecerán con claridad la ruta crítica para alcanzarlas.

Se recomienda aprovechar y potenciar las acciones ya instaladas en el sistema educativo:

- a) En la escuela

*Talleres generales de actualización*, como base de los trayectos formativos.

*Del colectivo docente al salón de clases*, serie de cuadernillos de estrategias didácticas diseñados *ex profeso* para la formación docente en colectivo, con atención al aprendizaje de los alumnos.

- b) Fuera de escuela

*Cursos estatales y generales de actualización*, iniciando procesos de seguimiento, evaluación y retroalimentación de su ejecución y sus productos; con atención a la formación de asesores. Estableciendo cuáles de ellos son parte de los trayectos formativos seleccionados por los colectivos en las escuelas.

*Cursos nacionales de actualización*, como una especialización para los docentes con buenas competencias para el estudio autónomo y un requisito para determinadas figuras del servicio: asesores técnico pedagógicos, directores y supervisores.

Los *exámenes nacionales para profesores en servicio* como una opción para reforzar el conocimiento de los maestros, de los equipos técnicos estatales y de las autoridades educativas sobre el estado que guardan los saberes de los docentes.

¿Qué rubros debe contener el PREFC?

### **Propósito**

Describe lo que se pretende lograr en la etapa de transición, es la expresión de la imagen ideal de lo que impulsaran las autoridades educativas estatales en el ámbito de la formación continua de los maestros de educación básica en servicio.

### **Justificación**

Son los argumentos normativos, conceptuales y organizativos que sustentan el PREFC.

### **Diagnóstico de la situación que guardan los servicios de formación continua en la entidad federativa**

Es la descripción cuantitativa y cualitativa de las principales fortalezas, debilidades y oportunidades que existen en la entidad federativa referentes a la formación docente continua y su categorización en orden de atención.

## **Objetivos específicos**

Definen los logros a alcanzar en los dos campos del modelo de formación continua en el ciclo escolar 2004-2005. Para su diseño es preciso basarse en los indicadores expresados en las Reglas de Operación del Pronap.

## **Compromisos y metas**

Las metas son la expresión concreta (cuantitativa) de los compromisos (cualitativos y sustantivos) que se plantean las autoridades educativas estatales para avanzar en el cumplimiento de los propósitos y prioridades establecidos para el ciclo escolar 2004-2005. Su referente son los indicadores de las Reglas de Operación del Pronap.

## **Acciones, actores y recursos**

Para expresar las acciones, se emplean enunciados ordenados que describen la secuencia de tareas que se pondrán en marcha para alcanzar los compromisos y metas del PREFC.

Se indica, asimismo, quiénes son responsables de su ejecución y quiénes son coadyuvantes en el logro esperado.

Importa precisar los recursos humanos, materiales y financieros (federales y estatales) que se destinarán a cada acción.

## **Seguimiento de las acciones acordadas**

Deberán establecerse mecanismos prácticos y efectivos para dar seguimiento a las acciones previstas y permitir la corrección oportuna cuando ésta sea necesaria. Este seguimiento debe permitir, sobre todo, aprender de la experiencia;



por ello, es importante asegurarse de documentarla.

### **Propuesta de autoevaluación**

La evaluación de procesos y logros correrá a cargo de instituciones externas, en especial de instituciones de educación superior; es importante, además, prever mecanismos de autoevaluación que permitan, desde el punto de vista de los actores, medir logros, plantear retos persistentes y retroalimentar los procesos.

¿Qué ejes transversales deben considerarse en el PREFC?

Se denomina ejes transversales a las acciones que atraviesan las diversas tareas incorporadas al programa rector, y que representan formas de asegurar un cumplimiento con mayor calidad del mismo y una proyección hacia el futuro, al proponer un enfoque de desarrollo profesional del conjunto de actores involucrados en las tareas del PREFC.

### **Difusión y comunicación**

Los maestros y las escuelas son actores centrales del proceso de formación, como lo son los supervisores escolares. El PREFC debe contener estrategias destinadas a cumplir los propósitos siguientes:

- mantenerlos informados de los cambios incorporados al modelo de formación
- mantenerlos informados de las propuestas vigentes de formación continua
- recuperar las propuestas, reflexiones y necesidades de los sujetos de la formación

- comunicar a la sociedad la importancia, situación real y resultados de la formación continua de docentes.

## **Innovación**

Entendida como la forma creativa e informada de plantear la realización de las tareas involucradas en el cumplimiento de las metas del PREFC. Se busca **producir conocimiento** en el proceso de trabajo, documentar y reflexionar las experiencias para que puedan ser modificadas, sostenidas, replicadas y convertirse, en su caso, en acciones regulares.

## **Investigación**

Es la acción intencionada para saber más sobre los temas involucrados en la formación de los docentes en servicio. En el PREFC se determinarán cuáles son los elementos que se requiere documentar empírica y teóricamente para dar una base más sólida a las decisiones de la autoridad. Se recomienda establecer convenios con instituciones de educación superior para tal efecto.

## **Participación social**

La formación docente se verá beneficiada con la participación regulada y organizada de actores, interesados y expertos, distintos a la autoridad educativa y las instituciones y organismos gubernamentales. El PREFC deberá determinar con qué organismos sociales es posible establecer alianzas venturosas para la formación continua y de qué manera se dará ésta.

## **Formación de los equipos técnicos**

Debe buscarse que las acciones a realizar conlleven siempre el desarrollo profesional del personal técnico estatal. Se trata de una forma inteligente y reflexiva de plantear el quehacer encomendado para disponer de personal cada vez más especializado en la dirección, diseño, organización, dictaminación, y evaluación de la formación continua.

## **Evaluación**

La evaluación será un acompañante natural de las acciones propuestas en el PREFC, ya que es la forma de asegurar los ajustes necesarios, en el momento adecuado, o de conocer con claridad lo que debe mantenerse y por qué.

¿Cuál es el procedimiento para presentar el PREFC a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal?

Después de:

- establecer y consensuar las metas estatales del PREFC;
- definir los procedimientos y decisiones necesarios para alcanzarlas;
- establecer los recursos humanos, materiales y financieros necesarios y disponibles para cumplirlas;
- contar con la aprobación de la máxima autoridad educativa estatal;

se presentarán a la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio para su análisis y acuerdo; sobre esa base, se formulará el *Convenio de ejecución de las Reglas de Operación del*

*Pronap* que será firmado por la autoridad educativa estatal y la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Las metas suscritas en el Convenio formarán la parte sustantiva del PREFC y serán el parámetro para efectuar la evaluación de avance anual.

De acuerdo con las Reglas para la Operación del Pronap, una institución de educación superior será la encargada de efectuar dicha evaluación.