

21075
57



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN

ANALISIS DE LAS LINEAS DE ACCION DEL PROGRAMA NACIONAL PARA LA ACTUALIZACION PERMANENTE DE LOS MAESTROS DE EDUCACION BASICA (PrONAP) Y SU DIFICULTAD PARA CONSOLIDAR LOS PROCESOS DE ACTUALIZACION PROFESIONAL DE DOCENTES DE EDUCACION BASICA.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A

JUANA JARENY (SANCHEZ) VAZQUEZ

ASESOR: LIC. JESUS MANUEL HERNANDEZ VAZQUEZ



SANTA CRUZ ACATLAN, EDO. DE MEXICO FEBRERO 2003



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

DEDICATORIAS

Dios mío...

En tus manos encomiendo mi espíritu...

A mi Madre...

Una gran mujer y un ser magnifico, que me ha enseñado a ser feliz, alentándome a creer en mis pensamientos... Porque sin ti, sin la sonrisa que me regalas cada día no hubiera podido estar en el lugar que hoy me encuentro. Porque eres lo más hermoso que tengo en la vida y gracias a tu esfuerzo hoy te entrego este trabajo como una expresión de agradecimiento y del inmenso amor que te tengo... Porque con tu ejemplo me has enseñado que una mujer puede lograr lo que se proponga, siempre y cuando tenga en su espíritu el suficiente amor y respeto por ella misma y por lo que se sueña... Te amo

A mi Abuelita..

Eres esa lucecita que con su esplendor ha iluminado siempre mi existencia.

A mi hermano Alejandro...

Porque hemos compartido una misma historia... porque eres parte de mí..

A mi asesor...

Por ser un gran maestro y un extraordinario ser humano al que admiro y respeto.

A mi familia, a mis amigos y a Don Güero...

Por darle un matiz luminoso a mis días, por compartir la vida conmigo, por sus enseñanzas, su gran cariño y su incansable apoyo.

Con un inmenso amor, a todos y cada uno dedico esta tesis.

2

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A mi Vanessa...

Eres el ser humano que su presencia ha cautivado mi alma, al que suelo dedicar mis pensamientos y mis letras...

Hoy, después de verme en tus ojos y escuchar tu voz no dudé en dedicarte este trabajo, porque no sólo es una tesis para obtener un grado académico, es un proyecto que hoy he concretado y su significado no sólo involucra cuestiones profesionales sino también personales pues la pedagogía es mi forma de vida...

Apareciste en mi vida cuando inicié este proyecto, y en esas madrugadas tan largas sentada frente a un monitor, con un café, un cigarro y una canción ya desgastada, pensaba en ti. A veces ya cansada y con el fastidio a flor de piel, me motivaba a seguir con sólo recordar tus inmensas ganas de saberlo y conocerlo todo.

A este libro le conté nuestra historia, y él esta escrito con esas letras del que se sabe que está amando, y en cada una de sus páginas he impregnado la belleza de tus ojos y la fuerza espiritual que distingue a tu alma.

Gracias, por que tu voluntad ha permanecido conmigo, porque concrete a tu lado este ideal y la experiencia de haberlo vivido es invaluable, puesto que es tan sólo el inicio y me encantaría seguir construyendo mi proyecto de vida junto a ti.

Hoy comprendo que no hay ausencia más difícil de soportar, y que no existe otra presencia que alivie mis penas y aumente mi alegría por vivir, que la tuya.

Álvaro... gracias por mostrarme la fuerza espiritual en tu infatigable insistencia de que podemos hacerlo todo. Pero más aún, gracias por ser el más hermoso de mis sueños.

GRACIAS POR EXISTIR..

Te amo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Jaimey

A G R A D E C I M I E N T O S

Mi mayor gratitud al **Lic. Jesús Manuel Hernández Vázquez** que generosamente ha compartido conmigo la experiencia de visualizar y realizar este trabajo. Siempre tendré presente su apoyo y confianza, pero más aún tomaré como ejemplo su amor por la enseñanza y su actitud de humildad ante el saber.

Al **Mtro. Ignacio Pineda Pineda** por compartir una experiencia de aprendizaje, la cual me dio la oportunidad de descubrir mi lugar en el mundo, ese lugar donde me siento feliz y plena: la formación docente. Gracias por su apoyo.

A los Profesores. **Josefina de Jesús, Ángeles Trejo, Isabel García y Marcos Mizerit** porque admiro su actitud, su entusiasmo y su capacidad de asombro. Todo eso me enseñó a amar a la pedagogía y verla no sólo como una carrera profesional sino como un proyecto de vida.

A los Profesores sinodales: **Mtro. Ignacio Pineda Pineda, Lic. Jesús Manuel Hernández Vázquez, Lic. Josefina de Jesús Domínguez, Lic. Armando García Bermúdez y Lic. María Evangelina Palomar Morales** por el tiempo dedicado a la revisión y enriquecimiento de este trabajo.

A mi compañero y gran amigo **Daniel Villarreal Hernández**, por los momentos vividos durante la carrera, por ser mi equipo de trabajo y mi incondicional amigo, porque contigo aprendí a reconocer mis errores y a compartir el conocimiento.

GRACIAS

A G R A D E C I M I E N T O S

A la **Prof. Beatriz Osorio** Subdirectora de la Coordinación General de Actualización y Capacitación de Maestros, una gran mujer y excelente profesional, que me brindó su apoyo en los momentos de crisis, mostrándome su confianza en el trabajo que estaba realizando y de esa forma motivándome a continuar, apoyándose en todo momento con sus consejos y su experiencia, abriéndome el panorama para realizar este trabajo.

A la **Biblioteca de la Coordinación General de Actualización y Capacitación de Maestros**, por el apoyo en el préstamo de material bibliográfico y hemerográfico, así como de documentos oficiales de la normatividad y operatividad del ProNAP.

A los **Coordinadores Generales y Académicos de los Centros de Maestros**: "Soledad Anaya Solórzano" y "Guadalupe Ceniceros de Zavaleta" del Distrito Federal, "Naucalpan I" del Estado de México y a los "Centros Regionales de Actualización de los Maestros" de Córdoba y Orizaba del Estado de Veracruz, por permitirme el acceso al interior de sus Centros y tener acercamiento con los docentes usuarios de sus servicios.

Es digno de mención, el apoyo del **Prof. Francisco Imbernón** por dedicarme un espacio vía Internet, mediante el cual, no sólo me orientó con sus estudios en el campo de la formación docente sino además compartió conmigo algunas de sus experiencias profesionales.

GRACIAS

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

*"El maestro del futuro es el que crea la situación,
la experiencia que permite al alumno tomar el primer aire
e impulsarse con energía a la conquista de un nuevo mundo
que tiene que constituir en su interioridad
para poder comprenderlo..."*

Rafael Mírez Ochoa.

INDÍCE

Introducción.....	11
-------------------	----

Capítulo 1.

LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE, CONTEXTO EN QUE SURGE.

Contexto Internacional.

1. Globalización.....	21
1.1 Neoliberalismo.....	25
1.1. 2 La Educación desde la perspectiva de la globalización y el neoliberalismo ...	27
1.2 Contexto Nacional	29
1.3 La actualización docente, contexto en que surge.....	45

Capítulo 2.

PROGRAMA NACIONAL PARA LA ACTUALIZACIÓN PERMANENTE DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO (PRONAP).

2.1 Referentes jurídicos para la constitución del ProNAP	54
2.2 Objetivos del ProNAP	63
2.3 Instancias ejecutoras del ProNAP y niveles de responsabilidad.....	64
2.4. Componentes Nacionales y Estatales del ProNAP	72
2.5 Modalidades formativas de actualización profesional del ProNAP	79
2.6 Servicios para responsables de actualización	93
2.7 Materiales de apoyo a la actualización	95
2.8 Secuencia administrativa del profesor que decide actualizarse en los procesos de actualización del ProNAP.....	104

Capítulo 3.

ANÁLISIS DE LAS LÍNEAS DE ACCIÓN: LOS CENTROS DE MAESTROS EN LA CONSOLIDACIÓN DE LOS PROCESOS DE ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL MARCO DEL PRONAP.

3.1 Lineamientos normativos para el establecimiento, organización y operación de los Centros de Maestros.....	117
3.2 Criterios generales para el establecimiento y operación de los Centros de Maestros en las entidades federativas.....	125
3.3 Estructura orgánica de los Centros de Maestros.....	131
3.3.1 Funciones de los responsables de los Centros de Maestros.....	132
3.3.2 Criterios generales para la selección del personal responsable de los Centros de Maestros	137
3.4 Acciones para la consolidación de los servicios académicos que ofrecen los Centros de Maestros.	142
3.5 Servicios que proporcionan los Centros de Maestros.....	145
3.6 Programas académicos para la capacitación de asesores y coordinadores de los Centros de Maestros	152
3.7 Presencia académica de los Centros de Maestros en la consolidación de los procesos de actualización profesional de docentes de educación básica.....	155
3.8 Ubicación de los Centros de Maestros en el organigrama de la SEP	162

Capítulo 4.

ESCENARIO INTERNACIONAL QUE ANTECEDE AL MODELO DE CENTRO DE MAESTROS EN MÉXICO

4.1 Los Centros de Profesores de España: Algunos rasgos generales del contexto en que se desarrollan	166
4.2 Particularidades del modelo de formación docente de los Centros de Profesores en España.....	176
4.3 Semejanzas del modelo de Centros de Profesores y los Centros de Maestros en México.....	190
4.4 Limitaciones de los Centros de Profesores en España.....	194

Capítulo 5.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO: UN ACERCAMIENTO AL CONTEXTO, LOS MODELOS Y A SU CONCEPTUALIZACIÓN.

5.1 Formación profesional docente: formación inicial y formación continua en el contexto educativo Mexicano.....	206
5.1.1 Algunos problemas de la formación inicial en el contexto educativo Mexicano	207
5.1.2 Algunos problemas de la formación continua en el contexto educativo Mexicano	215
5.1.3 Principales problemas de la formación profesional de Maestros de Educación Básica en México.....	226
5.1.4 Características y tendencias de la política educativa dirigida a la formación inicial y continua de docentes de educación básica.....	231
5.2 Análisis del concepto de calidad de la educación y su relación con los procesos de formación docente desde una perspectiva sociológica.	237
5.3 Educación, pedagogía, formación, formación profesional, actualización.	264
5.4 Modelos y tendencias de la formación docente	284

Capítulo 6.

REFLEXIONES, CRÍTICAS Y VALORACIONES A LOS PROCESOS DE ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

..... 292

Consideraciones finales 350

Fuentes de Apoyo Teórico 356

Apartados.

Apartado 1 367

Apartado 2 368

Apartado 3 370

Apartado 4 371

Anexos.

Anexo 1 374

Documentos que integran el Marco Normativo del ProNAP.

Anexo 2 411

Documento, ORDEN de 18 de marzo de 1996 por la que se desarrolla y aplica el Real Decreto 1693/1995,

Anexo 3 425

Guión Básico de Instrumentos.

INTRODUCCIÓN.

En nuestro país han tenido reformas muy importantes los programas dirigidos a la formación docente del nivel básico y continuamos inmersos en uno de los períodos en los que se prioriza a la formación y actualización docente como un medio para que los docentes generen cambios en las formas de enseñanza y, como consecuencia, mejoren los niveles de aprendizaje de los alumnos.

Los procesos de actualización profesional de los docentes de educación básica están adquiriendo creciente impulso, ejemplo de ello es la puesta en marcha del Programa Nacional para la Actualización Permanente de Maestros de educación básica en servicio (ProNAP).

El ProNAP surge de la necesidad por consolidar procesos de actualización y formación profesional de los docentes, lo cual implica desarrollar procesos educativos que le permitan al docente una constante adquisición de conocimientos y habilidades especializadas a través de un proceso permanente de aprendizaje. De esta forma se pretende superar el sentido restringido y parcializado de la capacitación tradicional.

Así, conocer, comprender y analizar las orientaciones que actualmente conducen los procesos de formación y actualización docente en la educación básica es una tarea compleja pero enriquecedora, ya que son escasas las investigaciones que por un lado, proporcionen informes sobre el estado y desarrollo de los servicios de actualización, capacitación y superación

profesional y por otro, muestren estudios diagnósticos de las limitaciones y obstáculos que presentan dichos subsistemas.

Aunado a esta situación, la inquietud por presentar esta investigación es a partir de mi experiencia académica en el Centro de Maestros Naucalpan como practicante durante dos semestres en la materia de formación y práctica profesional, la cual me permitió conocer algunos de los elementos del marco normativo, administrativo y académico del ProNAP, así como vivenciar problemáticas que se derivan de los lineamientos del Programa al llevarlos a la práctica.

De esta experiencia surge la necesidad de investigar los procesos de formación y actualización docente que se desarrollan en los Centros de Maestros, ya que éstos son considerados como uno de los principales componentes del ProNAP, además de ser el espacio físico y el medio para el diseño y operatividad de los programas de actualización que el ProNAP ofrece a los maestros de educación básica en servicio.

De esta forma, el interés por el estudio que presento es producto de la problemática pedagógica que se ha generado con la puesta en marcha del ProNAP como política educativa, y de la cual abordaré algunas experiencias significativas que puedan rescatarse. Considero que su relevancia se halla en que el estudio de los procesos de actualización magisterial de educación básica es un campo insuficientemente explorado por el pedagogo.

Así, presento la investigación “Análisis de las líneas de acción del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de educación básica (ProNAP) y su dificultad para consolidar procesos de actualización profesional de docentes de educación básica.”

La investigación se organizó de la siguiente forma: en el primer capítulo se revisa el proceso de globalización y sus consecuencias en el ámbito económico, político, social, cultural y educativo; se profundiza en la relación educación-economía. Así, se reflexiona sobre los fines de la educación y sobre la influencia que ejerce dicha relación en los procesos educativos formales y concretamente en los procesos de capacitación y actualización de maestros en nuestro país.

Partiendo del contexto en el que se prioriza a la actualización docente doy apertura al segundo capítulo, en el cual se revisan los antecedentes y referentes jurídicos para la constitución del ProNAP, así como sus objetivos, las instancias ejecutoras y los niveles de responsabilidad; se detallan los componentes Nacionales y Estatales del ProNAP y las modalidades formativas de actualización profesional; se describen los servicios para los responsables de la actualización así como los materiales de apoyo, y por último se explica la secuencia administrativa que debe seguir el profesor que decide actualizarse en los procesos formativos del ProNAP.

Después en el tercer capítulo, se profundiza en los lineamientos normativos para el establecimiento, organización y operación de los Centros de Maestros; se revisan los criterios generales para el establecimiento y operación de los Centros de Maestros en las entidades federativas; se detalla

su estructura orgánica, así como las funciones académicas y administrativas de sus coordinadores; se exponen los criterios para la selección del personal responsable de los Centros de Maestros; se puntualizan las acciones que se han efectuado para la consolidación de los servicios académicos que ofrecen; se señalan los criterios para la operación de programas académicos dirigidos a la capacitación de asesores y coordinadores de los Centros de Maestros; y por último, se analiza la presencia académica de estos Centros en la consolidación de los procesos de actualización profesional de docentes de educación básica.

En este análisis del modelo de Centros de Maestros en nuestro país, fue necesario revisar el escenario internacional que ha influido significativamente en la gestión de éstos. Así, en el cuarto capítulo se revisan los rasgos más significativos del contexto español en el que surgen los Centros de Profesores; se ahonda en las particularidades del modelo de formación docente que sustentan las acciones formativas dirigidas por estas instituciones; se describe el modelo español de Centro de Profesores cuya esencia parece haberse transferido a la situación mexicana en los Centros de Maestros.

Derivado del análisis de las limitaciones que presenta el modelo de Centro de Profesores en España, se hace necesario, en el quinto capítulo, exponer un panorama general de la formación profesional de docentes de educación básica en México, con la finalidad de revisar la situación actual y de esta forma, considerar los obstáculos que se presentan en la consolidación de procesos de actualización docente. Se conceptualiza a la formación profesional y los ámbitos que la conforman; se abre un espacio de reflexión en torno a la relación del concepto de calidad de la educación y su relación con la

formación docente; se definen los conceptos educación, pedagogía, formación, formación profesional y actualización; se concluye el capítulo caracterizando a los modelos y tendencias de la formación profesional de docentes de educación básica.

Por último, con base a la fundamentación teórica expuesta en los capítulos anteriores en torno al contexto, conceptualización y operatividad del ProNAP y de los Centros de Maestros, como los espacios físicos de concreción de los procesos de actualización profesional, y después de haber presentado un panorama general del contexto de la formación docente y haberla conceptualizado, es finalidad del sexto capítulo presentar las valoraciones correspondientes de los procesos de actualización que conducen los Centros de Maestros en la consolidación de una cultura de formación profesional de docentes de educación básica en servicio en nuestro país.

Así, parte sustancial de este trabajo fue el planteamiento de dos hipótesis de tipo descriptivo a saber:

A) Los Centros de Maestros, como principal línea de acción del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio (ProNAP), priorizan la certificación administrativa de la Carrera Magisterial, más que la generación de condiciones materiales, humanas y académicas que consoliden los procesos de actualización profesional de docentes de educación básica.

En ésta hipótesis se consideró la siguiente variable:

- Orden de prioridad en los Centros de Maestros, respecto a:
 - a) Los objetivos formativos del ProNAP.
 - b) La certificación administrativa de la Carrera Magisterial.

B) Los docentes inscritos en los Cursos Nacionales de Actualización priorizan la certificación administrativa de la Carrera Magisterial, más que los procesos de actualización profesional que se desarrollan en los Centros de Maestros en el marco del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio (ProNAP).

Cuya variable se planteó:

- Orden de prioridad de los docentes inscritos en los Cursos Nacionales de Actualización respecto a:
 - a) Los objetivos que los docentes persiguen en los Cursos Nacionales de Actualización.
 - b) La certificación administrativa de la Carrera Magisterial.

Ambas hipótesis me permitieron orientar el estudio desde una perspectiva cualitativa, puesto que tanto la investigación teórica como la de campo requerían de una lectura crítica de los procesos educativos que se están desarrollando en materia de formación docente, más que la obtención de datos estadísticos.

Así, esta experiencia me permitió afianzar los conocimientos y habilidades profesionales adquiridos durante el estudio de la licenciatura, y al mismo tiempo descubrir otros contenidos valiosos que me dieron la pauta para reflexionar y proponer ejes de análisis para identificar la praxis educativa, y así promover procesos de concientización como expresión de una realidad social, en este caso los que conciernen a los procesos de formación docente en el marco del ProNAP.

" Pedimos a los Organismos Internacionales revisar su papel en la definición de políticas educativas y en su concreción a nivel regional y nacional. Vemos con preocupación el creciente protagonismo de dichos organismos, sobre todo de la banca internacional, como organismos ya no sólo de financiamiento sino de asesoría técnica, investigación, monitoreo y evaluación. Nos preocupa el "pensamiento único" instalado en la educación en los últimos años, el fuerte sesgo economicista y el peso de lo administrativo como componente central de la reforma educativa. La necesidad de revisar el modelo tradicional de cooperación internacional, sobre todo en el campo de la educación, viene siendo planteada por estudiosos y especialistas de todo el mundo, e incluso por las propias agencias de cooperación. Su rol debe ser el de impulsores, facilitadores, comunicadores y catalizadores."

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Prerrogativas Latinoamericanas sobre "Educación para Todos"
Con oportunidad del Foro Mundial de la Educación (Dakar, 2000)

CAPÍTULO I.

LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE, CONTEXTO EN QUE SURGE.

En este capítulo revisaremos el proceso de globalización entendido como ideología económica y sus consecuencias en el ámbito económico, político social, cultural y educativo. De esta forma se reflexiona en torno a las demandas que exige el proceso de inserción en el sistema global tanto a los países desarrollados como a los emergentes.

Se define al neoliberalismo como modelo económico y se reflexiona sobre el dominio que ejerce en las esferas política, social y cultural en los países que lo han adoptado.

De ambos fenómenos mundiales, se analiza el proceso de legitimación política de los Estados al que están sujetos, para consolidar su estabilidad económica.

Derivado del análisis de la globalización como ideología y del neoliberalismo como modelo económico y su influencia en las esferas política, social, cultural y educativa, se profundiza en la relación educación-economía. Así, se reflexiona en primer lugar, sobre los fines de la educación y en segundo lugar, sobre la influencia que ejerce dicha relación en los procesos educativos formales y concretamente en los procesos de capacitación y actualización de maestros en nuestro país.

Se caracterizan algunos acontecimientos en nuestro contexto Nacional con la adopción del neoliberalismo como modelo económico, a partir de ello se distinguen dos momentos importantes en el ámbito educativo y las acciones emprendidas en materia de política educativa más relevantes que tuvieron gran impacto en los procesos de capacitación y actualización de docentes de educación básica.

Se concluye el capítulo, revisando el contexto en el que se prioriza a la actualización docente en nuestro país a partir de las demandas que exige la dinámica mundial.

Contexto Internacional.

1. Globalización.

En las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI asistimos a un conjunto de transformaciones económicas, sociales, culturales y tecnológicas como consecuencia del proceso globalizador que a últimas fechas ha sido reconocido como la ideología más determinante en el ámbito mundial.

La globalización como ideología es un conjunto de relaciones económicas, políticas y sociales que han modificado sustancialmente la estructura mundial, ya que promueve entre los países directrices que proponen la creciente internacionalización del capital financiero, industrial y comercial. El fin es abrir nuevas relaciones económico-políticas nacionales e internacionales, para consolidar procesos productivos, distributivos y de consumo, mediante la aceleración de cambios tecnológicos e innovación financiera.

La globalización es un proceso multidimensional, de esta manera es visto como un proceso económico hecho posible por cambios provenientes de la ciencia y la tecnología, lo que ha implicado transformaciones espacio temporales que afectan los modos y estilos de vida de los individuos pertenecientes a un tipo de sociedad, producto de los cambios, en especial, de aquellos provenientes de las innovaciones tecnológicas.

El proceso de globalización es una tendencia que sustenta las relaciones económicas internacionales, es una tendencia que se ha venido construyendo a partir de acuerdos entre Estados, así como de las reformas institucionales operadas al interior de las mismas. Es un fenómeno que, a pesar de su base económica, es mucho más abarcativo, comprendiendo también variables políticas, sociales, culturales y tecnológicas.

La globalización promueve entre los Estados una reestructuración jurídica, política y económica a fin de adecuar sus estructuras estatales bajo el orden económico de liberación de mercados y contribuir a su desarrollo.

De esta forma se explican las reformas a las instituciones públicas que los estados nacionales han venido impulsado; son parte sustancial en el proceso de inserción al proceso de globalización.

Por su naturaleza, la globalización demanda a los Estados la adecuación de sus estructuras estatales a las exigencias de la dinámica internacional, para ello requiere que los Estados reproduzcan a través de sus instituciones públicas un orden democrático, a fin de crear espacios que permitan por un lado, la concertación de acuerdos y arreglos políticos institucionales con los principales actores internacionales, y por otro, los acuerdos internos entre las élites gobernantes.

La importancia de los acuerdos políticos que promueve la globalización radica en la adecuación de la infraestructura productiva nacional con las necesidades económicas internacionales.

Las reformas a las instituciones públicas tienen el fin de ajustarse a los procesos económicos bajo una óptica de espacios colectivos, de esta forma son presentadas como el medio para alcanzar una transición democrática. Es por ello que la democracia adquiere en este nuevo orden mundial un valor que se convierte en un principio para que los Estados alcancen la legitimidad política.

Como lo afirma Alejandro Becerra Gelóver¹.

“ El éxito de la democracia como forma de gobierno se sustenta en el establecimiento de un régimen de libertades individuales y colectivas, así como en la vigencia de valores que dan sentido a la convivencia social. En consecuencia la democracia parece confirmarse como una ideología en expansión.”

Desde esta perspectiva, el individuo es visto como un ser económico que debe ser capaz de promover cambios significativos en la vida colectiva, dando sentido por un lado, a los cambios en la estructura social y por otro, a las reformas que el Estado ha venido promoviendo.

En el proceso de globalización, los países emergentes antes llamados subdesarrollados como es el caso de México, han establecido pasar de ser un Estado de bienestar a un Estado regulador, que siguiendo las directrices de los Organismos Internacionales pretende insertarse en el proceso de globalización.

¹ Becerra Gelóver, Alejandro. (2000), “Reforma del Estado y Globalización”, En: *El Cotidiano*, núm. 100, marzo-abril, p. 152.

En los países en desarrollo los efectos adversos de la globalización han permitido el cuestionamiento a la eficiencia de las reformas a las estructuras estatales, ya que si bien por presiones internacionales se trata de abrir espacios democráticos, éstos no se han consolidado, y las demandas sociales no se han visto concretadas en acciones que promuevan un marco de construcción democrática y de creciente participación ciudadana.

De esta forma, la crítica a la globalización se caracteriza principalmente en su excesiva racionalidad económica, y por la carencia de utopías de desarrollo social.

1.1. Neoliberalismo.

El neoliberalismo es el modelo económico que postula la liberación del mercado es decir, la apertura nacional e internacional al intercambio de mercancías de calidad. En este sentido el neoliberalismo afirma que la libre competencia es el estado ideal de la economía de los países y es sólo mediante este estado como pueden mejorar sus condiciones para la evolución de sus fuerzas productivas.

De esta forma, el neoliberalismo se afirma como la única vía para que los países puedan acceder al desarrollo económico, siempre y cuando hagan su ajuste estructural y su modernización conforme lo dictaminan los cánones neoliberales.

Se insiste que al adoptar la doctrina neoliberal los ajustes producirán un crecimiento que, cuando sea robustecido, elevará los niveles de ingreso y resolverá la situación de los desfavorecidos.

Así, la filosofía neoliberal se basa en la economía de mercado y como ideología contiene significados, ideas, y valores que han ido penetrado todas las esferas: económica, política, social y cultural de los países que lo han adoptado como modelo económico.

En el modelo económico neoliberal el mercado es un instrumento útil y necesario para elevar y mejorar la calidad de vida, pasa a ser el medio, el método y el fin que gobierna las relaciones de los individuos con su sociedad.

Desde esta perspectiva lo que el neoliberalismo difunde es un modelo cultural que genera actitudes y motivaciones en los individuos, orientadas a adoptar nuevos estilos y formas de vida basados en la cultura del consumo.

Se habla ya de una democracia moderna y representativa como preferencia para el modelo. Se trata de una nueva forma de dominación distinta a los regímenes tradicionales.

Los grupos de poder tienen la intención de reducir y/o privatizar todos los servicios públicos porque necesita encontrar nuevos "mercados" para invertir. En favor de las relaciones de mercado está eliminando las demás actividades sociales.

1.1.2 La Educación desde la perspectiva de la globalización y el neoliberalismo.

Desde la perspectiva en que la filosofía neoliberal se basa en la economía del mercado, la educación es un servicio que debe funcionar como una empresa, brindando el mejor servicio al más bajo costo. De esta forma, se afirma que la educación debe formar para el mercado y se afirma también que la educación debe formar para la "competencia."

La educación debe adaptarse a las demandas del mercado, el cual formula requerimientos específicos a la esfera educacional y ésta debe responder con rapidez, eficacia y flexibilidad; se trata de ajustar la oferta educacional a las demandas del mercado.

Como lo afirma Alejandro Martínez Jiménez²:

"La educación en la globalización y en el neoliberalismo es englobada en los procesos de producción, teniendo un papel primordial en cuanto 1) califica y potencializa el trabajo para desarrollar el conocimiento y su aplicación técnica, 2) socializa las nuevas generaciones en determinado comportamiento, creando hábitos de trabajo transmitiendo deberes y derechos, y 3) en este sentido, la educación contribuye en la reproducción de fuerzas productivas sociales del trabajo."

² Martínez Jiménez, Alejandro. (1994), "Algunos efectos socioeducativos en México por la apresurada firma del TLC." En: MOMECO, Instituto de Investigaciones Económicas, Ciudad Universitaria, México, núm. 71, 01/01/94, p. 23.

Sin embargo, la relación educación-economía varía según la dinámica productiva de los países, es desigual entre los países desarrollados y los países emergentes.

En los países desarrollados, la educación responde a las necesidades del sector económico, el cometido es formar cuadros para producir tecnología, cuadros de especialización, alta división del trabajo para el cual requiere una alta calificación educacional y técnica y una constante renovación de equipos y métodos.

En los países emergentes, la educación se centra en los niveles educativos que permitan capacitar en aquellas habilidades básicas para formar cuadros de mano obra especializada para operar la tecnología. De esta forma, la educación se aísla del sector ocupacional y es considerado como un campo autónomo, símbolo de prestigio social, un canal de movilización social y un instrumento político-social de la clase media. La educación se propone formar perfiles a corto plazo, ya que el mercado está en constante cambio, esto permite entender parte de la desvinculación entre la escuela y el sector productivo.

La educación, en la globalización y el neoliberalismo, es considerada como la principal fuente que califica y forma la fuerza de trabajo para lograr un desarrollo tanto científico como tecnológico, a su vez, es la fuente que puede mejorar los cuadros de competencia productiva.

Derivado de estas perspectivas, se han determinado estrategias de atención o conducción de los procesos educativos formales y de los procesos de capacitación de profesores en nuestro país.

1.2 Contexto Nacional.

Nuestro país ha adoptado al neoliberalismo como modelo económico con el fin de lograr un crecimiento económico.

En este proceso de inserción a la globalización y la adopción del neoliberalismo como modelo económico se distinguen dos momentos sustanciales:

El primero es en el sexenio de Miguel de la Madrid. En este se introdujo el neoliberalismo a partir del conjunto de políticas económicas consideradas en las cartas de intención pactadas con el FMI. Detrás del objetivo de corregir los desequilibrios financieros, externo y gubernamental, así como la inflación, se empezó a promover una dramática redistribución del excedente económico en beneficio, en primer lugar, del capital trasnacional y después de los grupos del gran capital nacional. Todos estos cambios favorecieron la masiva e inusitada centralización del excedente económico y de capital en manos de una oligarquía ascendente y del capital extranjero, dando lugar a un fuerte proceso de recomposición de capital.³

En el segundo momento, durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, se da un avance decisivo en la consolidación de la vía neoliberal de desarrollo del sistema capitalista que se introduce en el país.

³ Véase Comejo, Ángeles Sarahí. (1994), "Aspectos Económicos centrales del neoliberalismo en el sexenio" En: MOMECO, Instituto de Investigaciones Económicas, Ciudad Universitaria, México. núm. 76, 11/01/94. p. 12.

El gobierno de Salinas de Gortari, comprometido con el neoliberalismo, dio un fuerte impulso a la consolidación en el país del modelo neoliberal de desarrollo capitalista en los siguientes aspectos:

1. La redefinición del Estado, que abarca todos los ámbitos de la vida del país, esta estrategia consiste en convertir al Estado en rector y promotor de la vía neoliberal de desarrollo capitalista, desregulando algunos sectores y estableciendo a su vez una nueva regulación para quitar trabas y abrir paso a la acumulación del capital en los términos del modelo neoliberal.
2. La apertura drástica de la economía del exterior, mediante la apertura comercial y a la inversión extranjera y la integración de México al interés de los Estados Unidos con el TLC.
3. El cambio en el sistema de financiamiento de la acumulación de capital en el país.
4. La reestructuración de actividades económicas.
5. **La modernización educativa.**

Así, la educación forma parte de un proyecto de reestructuración económica nacional. Es así como se convierte en una condición para lograr la modernización económica y social entendida ésta como el medio para adquirir riqueza y bienestar.

La política educativa en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari que en el discurso oficial se nombró “Modernización Educativa”, fue parte del proyecto de modernización nacional, que a grandes rasgos tuvo como principal fin incidir en la creación de condiciones adecuadas para la expansión del capital y con ello transformar la dinámica económica del país.

Es por ello que las políticas educativas en este sexenio centraron sus acciones principalmente en:

1. Elevar la calidad de la educación básica.
2. Redefinir contenidos de la educación secundaria y media superior. (educación tecnológica)
3. Reorientar a la educación superior.

Durante este sexenio se pretende (en discurso) lograr que las personas encuentren un lugar en las vías de desarrollo y combinar una trayectoria profesional con una búsqueda constante de actualización y capacitación en más terrenos.

Las condiciones socioculturales, económicas y políticas de México permitieron que la educación adquiriera mayor importancia política, a partir del proyecto de modernización nacional y con ello la promesa de movilidad social y de asignarle un papel primordial en la distribución de recursos y en especial la promesa de subir los sueldos magisteriales y la convocatoria a diversos grupos sociales para participar en las decisiones en política educativa.

El gobierno de Carlos Salinas de Gortari subrayó la urgente necesidad de hacer frente al problema de calidad de la educación y otorgó un reconocimiento menor a la cobertura educativa.

Para adecuarse al nuevo orden de modernización, el sistema educativo nacional, necesitó reformular sus propósitos, su metodología y su política educativa como institución estatal.

En este sentido Aurora Loyo⁴ menciona que “con la adopción del modelo económico neoliberal surge la necesidad de reformar instituciones destinadas a brindar a la sociedad mexicana servicios sociales de calidad.”

Se abre entonces, un nuevo panorama a la educación al vincularla con la economía y la evolución de las tecnologías. En este fin de milenio se inserta un advenimiento de la información y el efecto de éstas transformaciones en los distintos órdenes de la vida imponen nuevas demandas sobre la formación de las personas y es en éste ámbito donde se considera a la educación como la principal fuente para generar los cambios necesarios e insertarse en el proceso globalizador.

El enfoque neoliberal que vincula la relación educación-economía, se sustenta en los cambios tecnológicos y en una gama de procesos globalizantes, así como el auge del desarrollo de la teoría económica. A partir de esta relación se tiende a concebir a la educación como la formadora de recursos humanos funcionales al modelo económico.

⁴ Loyo, Aurora. “Las nuevas orientaciones de la política educativa Mexicana”, En: Hansen Roger, *La Política del Desarrollo Mexicano*. S. XXI. p. 393.

Este enfoque se centra en la interacción entre tecnología-capital humano y condiciones económicas y sus repercusiones en las políticas educativas son decisivas adoptando un nuevo discurso basado en la “innovación”. Orientaciones educativas, que han sido definidas por Organismos Internacionales, en especial del Banco Mundial.

Desde esta perspectiva, los nuevos enfoques educativos se centran en la interacción entre tecnología, la formación de capital humano y en la creación de condiciones económicas.

En el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, el impulso a la educación se produjo de manera evidente cuando en 1992, se iniciaron cambios. Al vincular a la educación con la economía se integró un nuevo orden en el discurso educativo tradicional, ese fue el primer paso. Crear las condiciones para modificar el Artículo Tercero Constitucional y lograr la federalización del sistema educativo fue el segundo. A partir de los nuevos lineamientos, con la aprobación de una Ley General de Educación donde se reglamenta el Sistema Educativo Nacional cierra un ciclo en la historia de la educación en México.

Durante la gestión de Ernesto Zedillo Ponce de León en la Secretaría de Educación Pública, se estableció la Carrera Magisterial, su propósito era abrir la posibilidad de los maestros para ascender mediante un sistema de escalafón horizontal, y poder mejorar sus condiciones salariales.

Las acciones educativas más relevantes emprendidas en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari y que tendrán gran impacto en los procesos de actualización docente son las siguientes:

En materia de legislación educativa:

- **El Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994.**

Su propósito es señalar objetivos, prioridades y estrategias de las actividades de las dependencias de administración pública federal, propone como estrategia central la modernización para alcanzar la soberanía y promoción de intereses de México en el mundo, ampliar la vida democrática, recuperar el crecimiento económico y elevar el nivel de vida de los mexicanos. Es el fundamento para el *Programa Nacional para la Modernización Educativa*.⁵

El Plan Nacional de Desarrollo en su apartado dedicado a la educación, enfatiza en el proceso de transformación educativa, y se propone en primer lugar, replantear la situación actual de los servicios educativos en segundo lugar, reflexionar los contenidos y métodos educativos así como la organización del Sistema y sus formas de participación social.

Se habla ya de calidad de la educación como el principal imperativo en el proceso de modernización del país.

Los objetivos de la modernización educativa son:

- ⇒ Mejorar la calidad del Sistema Educativo a fin de que contribuya al desarrollo nacional.
- ⇒ Elevar el nivel escolar de la población.
- ⇒ Descentralizar la educación.
- ⇒ Promover la participación social en las tareas educativas.

⁵ Salinas de Gortari, (1989), *El Plan Nacional de Desarrollo*, Poder Ejecutivo Federal.

• Programa para la Modernización Educativa (1989-1994)

El 9 de Octubre de 1989, el presidente Carlos Salinas de Gortari, presentó el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, en el documento se reconocen los logros del Sistema Educativo. Este diagnóstico lo toma como base para justificar el inevitable cambio educativo hacia la modernización educativa que requiere la sociedad Mexicana para lograr un desarrollo del país.⁶

Con base al diagnóstico, el programa propone un nuevo modelo educativo basado en la modernización educativa que exige entre otros aspectos:

- ⇒ Definir prioridades educativas.
- ⇒ Racionalizar los costos educativos.
- ⇒ Promover mecanismos para la administración de los recursos.
- ⇒ Enfatiza como prioridad la educación básica.

Sin embargo, no se define claramente una propuesta pedagógica, para que los objetivos de su programa sean realizables, a pesar de ello las intenciones son muy claras en cuanto a los objetivos educacionales: desarrollar en los alumnos valores que vinculen la educación con la economía, al reformular nuevos contenidos en la educación básica se pretende que los alumnos utilicen los conocimientos adquiridos en lo que posteriormente será su ámbito laboral.

⁶ Véase, SEP, (1989), Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, México, Poder Ejecutivo Federal.

Los retos del programa son, como lo había mencionado la descentralización, abatir el rezago educativo, cambiar al Sistema Educativo estructuralmente y sobre todo, vincular el sistema escolar con el sistema productivo, promover el avance científico, tecnológico y promover mecanismos de control en la inversión educativa.

En el Programa se explicitan los cambios que debe seguir la educación con el fin de que se transforme en una educación moderna. Los mecanismos necesarios serían:

- Reiterar el proyecto educativo contenido en la Constitución y fortalecerlo respondiendo a las nuevas posibilidades y circunstancias.
- Comprometer su esfuerzo para la eliminación de las desigualdades e inequidades geográficas y sociales.
- Ampliar y diversificar sus servicios y complementarlos con modalidades no escolarizadas.
- Acentuar la eficacia de sus acciones, preservar y mejorar la calidad educativa.
- Integrar armónicamente el proceso educativo con el desarrollo económico, sin generar falsas expectativas, pero comprometiéndose con la productividad.
- Reestructurar su organización en la función de las necesidades del país y de la operación de los servicios educativos.

• Propone que esta reforma debe llevarse a cabo vinculando cada uno de éstos elementos con tres perspectivas:

1. *Democracia* como la base de un sentido constitucional, régimen jurídico y sistema de vida.
 2. *Justicia*, como la orientación de las acciones, que den como resultado una educación de calidad.
 3. *Desarrollo*, relacionando a la educación con la productividad a fin de elevar los niveles de vida y bienestar de la sociedad.
- **Se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.**

El 18 de Mayo de 1992, se firma este documento, en el cual SNTE, SEP y gobernadores de los Estados de la República Mexicana, se comprometen a reorganizar el Sistema Educativo, es decir, el poder ejecutivo traslada a los gobiernos estatales la conducción y operación del sistema de educación básica y Normal, decisión planteada desde El Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994.⁷

La descentralización es el eje fundamental de este acuerdo, como la única estrategia de resolver los problemas estructurales de la Secretaría de Educación Pública con el fin de hacerla más eficiente, y lograr con ello una mejora en los servicios educativos que ofrece esta dependencia.

⁷ Véase, SEP, (1992), *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México, SEP-CONALTE.

Se busca que mediante la distribución de responsabilidades se logren resultados cuantitativos y cualitativos en materia educativa, se piensa que la federalización permite que, al mantenerse la función integradora en el plano nacional, se fortalezcan las culturas de cada entidad federativa, por ello se establece como prioridad la inclusión de contenidos regionales en los planes de estudio del nivel básico y Normal.

El ANMEB señala la responsabilidad de cada Estado de proponer a la SEP el diseño de los contenidos regionales y su organización en los programas de estudio, que ello asegurará que los alumnos adquieran una formación y un mejor conocimiento de su historia, geografía, ecología, costumbres y tradiciones de la región y Estado al que pertenecen.

El ANMEB define criterios curriculares para orientar los planes, programas y materiales educativos, éstos criterios son principalmente encaminados para fomentar las necesidades básicas de aprendizaje, que se hallan en los documentos de la Conferencia Mundial sobre "Educación para todos" de la UNESCO, en 1990 en Jomtien, Tailandia.

- **Se modifica el Artículo Tercero Constitucional**

Debe considerarse, que la primera reforma al Sistema Educativo en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, es vincular la educación con la economía. Esta relación permitió un nuevo discurso educativo, que debía ir acompañado de un cambio en el sustento normativo, por ello la necesidad de modificar el Artículo Tercero Constitucional, alcanzar la federalización del sistema educativo, y a partir de ello, aprobar una nueva Ley General de

Educación. Con estas reformas quedó reglamentado el Sistema Educativo Nacional.

El Artículo Tercero Constitucional, es el símbolo de los valores más significativos como nación independiente, el gobierno argumentó que las reformas al Artículo Tercero se sustentaban en los principios de soberanía, justicia y democracia.

En 1992 el Artículo Tercero Constitucional estipulaba que todo individuo tiene derecho a recibir educación, y establece la obligatoria asistencia a la educación primaria y secundaria y que el estado tiene el deber de impartir educación preescolar, primaria y secundaria, sin embargo se prescinde del apartado que manifiesta que *las corporaciones religiosas, los ministros de cultos, las sociedades por acciones que exclusiva o predominantemente realicen actividades educativas y las asociaciones ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso no tendrán forma alguna en planteles en que se imparta la educación primaria, secundaria, normal y la destinada a obreros o a campesinos.*

En 1993 es aprobada la reforma al Artículo Tercero Constitucional, que le dio el perfil actual, además que se estableció el derecho que tienen todos los mexicanos a recibir educación, se hizo extensiva la obligatoriedad de la enseñanza secundaria.

El Artículo Tercero Constitucional

Estipula:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado—Federación, estados y municipios— impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y secundaria son obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

- I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;
- II. El criterio que orientará a la educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

- a) Será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
- b) Será nacional, en cuanto —sin hostilidades ni exclusivismos— atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura,

- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer al educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;
- III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores involucrados en la educación, en los términos que la ley señale;
 - IV. Toda la educación que el estado imparta será gratuita;
 - V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación superior- necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;

Con la modificación del Artículo Tercero, CSG asume una de las directrices marcadas por los Organismos Internacionales, insistir a los países que la educación primaria y secundaria tengan carácter obligatorio a fin de capacitar a los individuos de mayores habilidades para el trabajo, para lograr la eficiencia y calidad que permita competir en el mercado mundial.

- **La Ley General de Educación es publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993.**

Se define el concepto de educación, entendido como un proceso constructivo en que se entrelazan los beneficios individuales y colectivos, es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura. Por cultura se entiende, en un doble significado, como construcción personal y como construcción colectiva. La educación se considera como el factor más importante para la adquisición de conocimiento y en la formación del hombre a fin de que posea un sentido de solidaridad social.⁸

Así, la Ley General de Educación, enlista los fines de la educación, y los establecidos en el Artículo Tercero Constitucional.

Se puede decir, que se entrelazan tanto los valores individuales y sociales como parte importante del proceso educativo.

⁸ SEP, (1993), Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de la Educación. México, SEP-CONALTE.

La LGE, establece a la educación como derecho y obligación, es un derecho porque todos los individuos tienen las mismas oportunidades de acceso al Sistema Educativo Nacional, es una obligación porque todos deben cursar obligatoriamente la educación primaria y secundaria.

Las consideraciones antes mencionadas son dos innovaciones que han sido consideradas como positivas, al afirmar el derecho y la obligatoriedad, y además establece la obligación de los padres a darles educación primaria y secundaria a los menores de edad, esta extensión de educación primaria y secundaria tienen su fundamento en la modificación del Artículo Tercero Constitucional y al Artículo 31.

La LGE, establece elementos para el desarrollo de la investigación educativa, como un mecanismo importante en el logro de la equidad, complementándose con otras disposiciones compensatorias para el mejoramiento de condiciones de vida de grupos que requieren especial atención.

Es preciso señalar, que el sentido del concepto de equidad educativa ligada al de desarrollo de una mejor justicia social, adopta una acción niveladora para el Sistema Educativo Nacional, es decir, se pretende corregir las situaciones de desigualdad educativa en sectores con graves déficit sociales y económicos.

La LGE reconoce los grupos y regiones con mayor índice de desigualdad social, política, económica, cultural y educativa que los ha mantenido en desventaja, y hace referencia a la intervención del Estado mediante programas asistenciales de carácter compensatorio que aminoren la desigualdad tan severa que incide en la igualdad de acceso y permanencia al Sistema Educativo.

La LGE establece detalladamente las actividades a fin de que sea realizable la equidad, igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

1.3 La Actualización Docente. Contexto en que surge.

El nuevo orden exige cada vez al ámbito educativo la adquisición de nuevos conocimientos y el dominio de habilidades tecnológicas de alumnos y docentes; esta situación ha provocado la constante preocupación por crear condiciones para el aprendizaje permanente.

A raíz de la crisis económica vivida en los años setentas son diversos los Organismos Internacionales que se han preocupado por realizar estudios en torno al papel de la educación y su relación con el desarrollo económico de los países. De esta forma existen Organismos Internacionales que llevan a cabo estudios sobre el estado de los Sistemas Educativos de distintos países y regiones, otros centran su atención en los retos que deben de enfrentar los Sistemas Educativos en el diseño e implementación de políticas educativas congruentes con las necesidades de la dinámica económica mundial.

Los principales Organismos Internacionales que establecen cánones en materia educativa son:

- ⇒ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (*UNESCO*)
- ⇒ Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (*OCDE*)
- ⇒ Organización Internacional de Educación (*OEI*)

En este sentido la Dra. Rosa Isabel Montes reflexiona en torno a los objetivos básicos en materia de política educativa y tareas de la educación en el escenario mundial, argumenta que “a partir de los años setentas la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) existe una marcada preocupación por consolidar procesos de educación continua.⁹”

La UNESCO es el Organismo Internacional, que a últimas fechas ha reiterado a los países y a sus Sistemas Educativos la importancia de la actualización permanente de los maestros, promoviendo diversos foros y encuentros entre autoridades educativas y expertos, con el cometido de diseñar y promover estrategias que permitan ampliar las posibilidades de actualización permanente de los maestros.

La década de los setentas y ochentas situó en el centro de las discusiones internacionales diversas problemáticas entre las que destaca el estudio de la estructura educativa y sus efectos sobre la actualización profesional de docentes. Posteriormente se realizaron estudios en torno a la situación económica, laboral y cultural en la que se desempeñan los maestros y su repercusión en la conducción de procesos de enseñanza-aprendizaje.

⁹ Montes, Rosa Isabel. (1997). “Escenario de la educación mundial”. En: *Serie Foro Pedagógico*, núm. 9, SEP-CONALTE, p. 4.

La Dra. Rosa Isabel Montes hace referencia a los informes más recientes de la UNESCO que han tenido gran relevancia en el ámbito mundial, el punto central es la consolidación de procesos de educación continua, y se expresa “que el principal propósito de la educación es la construcción y el desarrollo continuo del individuo, de sus conocimientos, habilidades y facultades para emitir juicios y actuar. Esto se traduce en la necesidad de permitirles a las personas aprender durante toda la vida y este aprendizaje debiera darse tanto en el sistema formal, como en el no formal.”¹⁰

Así mismo la UNESCO se ha preocupado por establecer criterios que permita a los Sistemas Educativos elevar la calidad de la educación, para ello sugiere cuatro ejes mentales en los que se debe basar todo proceso educativo a fin de que se consolide la educación para toda la vida:

1. *Aprender a conocer*: implica desarrollar trabajos detallados de un número reducido de áreas de conocimiento, esto es a partir de los avances científicos-tecnológicos y de la nueva dinámica socio-económica y política. Requiere desarrollar habilidades de concentración y disciplina a fin de que la información se analice y se utilice.
2. *Aprender a hacer*: implica desarrollar en los individuos habilidades para solucionar situaciones problemáticas no previstas. Se prioriza en el trabajo en equipo como la metodología que desarrolla en el individuo habilidades y actitudes responsables en el proceso enseñanza-aprendizaje

¹⁰ Ibidem, p. 6.

3. *Aprender a ser*: implica desarrollar en el individuo actitudes de responsabilidad personal respecto a la consecución de metas. Así mismo implica desarrollar talentos y habilidades en el individuo.
4. *Aprender a vivir juntos*: se entiende como el reconocimiento de las diferencias culturales de los sujetos involucrados en los procesos educativos.

Desde esta perspectiva la actualización docente es vista como un proceso permanente derivado de los esfuerzos internacionales por consolidar una cultura de educación continua.

A partir de estas consideraciones el maestro debe hallarse ubicado en un permanente proceso de actualización que a consideración de la Dra. Rosa Isabel Montes le “debe permitir identificar y manejar las múltiples nuevas circunstancias que inciden en su trabajo: la creciente globalización económica. La transición de la comunidad local a la sociedad mundial, las diferencias entre el mero crecimiento económico y el desarrollo sustentable, las manifestaciones de la democracia participativa en diversas esferas de la vida cotidiana, la concientización de los problemas del medio ambiente, el uso de las nuevas tecnologías de información y la evidente interdependencia de nuestros países, entre otras.”¹¹

Es en este contexto, que la actualización permanente de docentes de educación básica, es una prioridad en el diseño y acciones en las políticas educativas seguidas en los dos últimos sexenios en nuestro país.

¹¹ Ibidem, p. 7

En México, la preocupación por la actualización docente no es un acontecimiento aislado de la dinámica mundial, sino que es considerado un fenómeno más o menos generalizado, a partir de la constante presión de los Organismos Internacionales de exigir a los Sistemas Educativos mejorar la calidad de su educación.

En este sentido Natividad López Tinajero comenta:

“A partir de los años ochenta, ha habido una tendencia mundial hacia el mejoramiento de la calidad educativa. Como parte integral de este movimiento, se ha reconocido el valor que tienen los docentes en el proceso educativo y la importancia de su educación permanente para lograr los niveles de calidad deseados. El sistema de formación de docentes, en muchos países ha experimentado transformaciones radicales. A lo largo de las últimas dos décadas hemos presenciado avances significativos en la investigación educativa relacionada con el tema. No se ha dejado de insistir en la importancia de renovar y mejorar la formación inicial de los maestros, pero sobre todo, se ha insistido en la actualización constante, no sólo para garantizar el mejoramiento en el nivel académico de los estudiantes, sino también para lograr un desarrollo profesional en el docente que le aliente y le permita llevar a cabo una vida profesional satisfactoria.¹²”

¹² López Tinajero, Natividad. (1999) “Los Centros de Maestros en Japón. Una alternativa para asegurar la actualización permanente de los docentes”, En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol., XXIX, núm. 1, p. 93

En México, con el planteamiento de integrar un Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para maestros de educación básica, la actualización docente ha experimentado significativas transformaciones en los últimos sexenios.

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica surge el Programa de Actualización del Maestro (PEAM) con miras a fortalecer, en corto plazo, los conocimientos de los maestros y de coadyuvar así a que desempeñen su función. En este programa se combinan la educación a distancia, el aprendizaje en cursos, sesiones colectivas de estudio e intercambio de puntos de vista, y el trabajo individual de los maestros.

El PEAM es el antecedente directo del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los maestros de Educación Básica en servicio (ProNAP) que es planteado como una estrategia para continuar con la atención sistemática y ordenada a los maestros en materia de actualización.

De esta forma en cumplimiento de su función normativa, la Secretaría de Educación Pública en acuerdo con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, fijó los criterios para la creación del ProNAP el 15 de mayo de 1994.

Posteriormente, en enero de 1995, la SEP y el SNTE firmaron el Convenio de Ejecución y Seguimiento de Programa. A partir del mes de mayo de 1996, la SEP y los gobiernos de las entidades federativas firmaron el Convenio para la extensión del ProNAP.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"El propósito de la actualización no es fomentar la acumulación de conocimientos, sino contribuir a que el profesor o directivo cuente con mayores elementos para la toma cotidiana de decisiones que le demandan los procesos de formación de sus alumnos en el salón de clase o escuela y a que transforme de manera positiva sus prácticas educativas"

SEP-CGAYCM-ProNAP
Folleto informativo
Exámenes de Acreditación de los CNA ciclo escolar
2002-2003

CAPÍTULO 2.

Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio (ProNAP).

El ProNAP tiene sus antecedentes en las experiencias que se obtuvieron en materia de actualización en el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM) y en el Programa de Actualización del Magisterio (PAM), a partir de la política educativa vigente desde 1992 que se establece en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.¹

De ambas experiencias se generalizó la convicción de que la actualización docente debe de ser una modalidad de educación continua, que presente diversas oportunidades y medios de alcance para los docentes de educación básica para actualizarse y de esta forma consolidar sus conocimientos y competencias didácticas que les permitan mejorar su práctica profesional cotidiana.

Con la encomienda fundamental de normar y desarrollar el ProNAP éste fue creado por Acuerdo Secretarial del 4 de Junio de 1994. Posteriormente, en enero de 1995, la SEP y el SNTE firmaron el Convenio de Ejecución y Seguimiento del Programa. A partir del mes de mayo de 1996, la SEP y los gobiernos de las entidades federativas firmaron el Convenio para su extensión.

Como política educativa el ProNAP surge de la necesidad de consolidar procesos de actualización y formación profesional de los docentes, con la finalidad de generar cambios en las formas de enseñanza y, como consecuencia, el mejoramiento de los niveles de aprendizaje de los alumnos.

¹ SEP, (1999), *Perfil de la Educación en México*, p. 105.

El propósito central de incorporar a los docentes a los procesos de formación y actualización profesional es que éstos logren un alto nivel de dominio de los contenidos de las asignaturas que imparten, un alto conocimiento y manejo de los enfoques pedagógicos y su aplicación en las estrategias de enseñanza.

Para el cumplimiento del propósito central, se ofrecen varias formas de estudio: el autodidactismo que consiste en el estudio de una guía o paquete de materiales que cada profesor recibe en forma gratuita y la modalidad de las asesorías que son impartidas por los Centros de Maestros. Al concluir sus estudios el docente inscrito presenta un examen estandarizado y nacional que, al ser acreditado, le da la posibilidad de avanzar en su Carrera Magisterial.

La misión del ProNAP enuncia: "Mantener una oferta continua y permanente, suficiente, pertinente y flexible de programas de actualización de calidad, dirigida a todos los maestros de la educación básica, así como al personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico en todos sus niveles, tipos y modalidades."²

De esta forma las acciones del ProNAP primordialmente se centran en la organización de programas que ofrezcan al docente la oportunidad de actualizarse en los nuevos enfoques y el dominio de estrategias de enseñanza que plantean los planes de estudio de educación básica vigentes.

² Ver página web: <http://pronap.ilce.edu.mx/pronap/quees/pronap00.htm>.

2.1 Referentes jurídicos para la constitución del ProNAP.

El principal referente jurídico para la constitución del ProNAP se encuentra en el Artículo Tercero Constitucional que señala como objetivo fundamental de la educación que cada mexicano adquiera y consolide las competencias básicas, al mismo tiempo que desarrolle un sentido crítico y científico ante fenómenos naturales como sociales,

Para la consecución de este objetivo se han aplicado acciones importantes en el ámbito educativo, entre los que destaca el establecimiento del ***PROGRAMA NACIONAL PARA LA ACTUALIZACIÓN PERMANENTE DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA***, cuyo objetivo central es la adquisición de competencias profesionales que les permitan conocer a los docentes los enfoques de los planes y programas de estudio de educación básica, así mismo plantear estrategias de enseñanza en el aula.

El ProNAP se estableció a partir de los lineamientos señalados en el Plan Nacional de Desarrollo (PLANADE) 1995-2000 y en el Programa de Desarrollo Educativo del mismo periodo. Igualmente, es el resultado de los compromisos establecidos por el Gobierno de la República y los Gobiernos de los Estados en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica firmado en mayo de 1992, establecidos posteriormente en la Ley General de Educación.

Enseguida se revisarán, de manera general, los antecedentes que fueron sistematizando este Programa: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, la Ley General de Educación y el Convenio de Ejecución y Seguimiento del ProNAP.

**a) Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
(ANMEB)**

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica establece que el principal protagonista para lograr una transformación educativa es el maestro en servicio. Con esta perspectiva las acciones que plantea el ANMEB se centran primordialmente en consolidar procesos para lograr la revaloración social de la función del maestro.³

En primer lugar, en el ANMEB se establece la reorganización del sistema escolar, replanteando el federalismo educativo. Este último se entiende como la transferencia de control de los servicios federales de educación básica al ámbito Estatal, es decir, los gobiernos Estatales deben asumir el control y la dirección de los establecimientos educativos que brindan servicios de educación preescolar, primaria, secundaria así como la formación y actualización de maestros.

³ Véase, SEP, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México, SEP-CONALTE, 1992. p.21

En segundo lugar, en el ANMEB se plantea la reformulación de los planes y programas de estudios, así como de los contenidos y materiales de educación básica en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Para ello propone la elaboración de nuevos libros de texto, la producción de materiales educativos y materiales complementarios, la edición de libros y recursos didácticos dirigidos a los profesores.

En tercer lugar, en el ANMEB se precisa la importancia del papel del maestro en el proceso educativo, de esta forma propone elevar la revaloración de la función magisterial, así como fomentar los espacios para crear las condiciones que permitan la actualización permanente y el crecimiento real de las percepciones salariales de los profesores, es por ello que se plantea la creación de la Carrera Magisterial, pensada como un mecanismo de promoción horizontal dirigido a los profesores de grupo para estimular el trabajo en el aula.

Así, la actualización docente conforma uno de los seis aspectos en el ANMEB para cumplir el propósito de dignificar la labor magisterial y con ello contribuir a una transformación que genere cambios en la calidad de la educación del nivel básico.

b) Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000

En 1995 el gobierno de la República presentó el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que tiene como finalidad establecer los objetivos, estrategias y acciones a realizar en materia educativa en este período.⁴

Este Programa tiene como sustentos jurídicos los principios contenidos en el Artículo Tercero Constitucional, así como las disposiciones de la Ley General de Educación y los acuerdos establecidos en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

En el Programa de Desarrollo Educativo se establecen las líneas de acción que orientarán a las políticas educativas. En lo que respecta a la formación y actualización permanente de los maestros de educación básica, establece el compromiso de efectuar por un lado, una transformación profunda en el sistema de formación inicial de los Maestros que incluya el fortalecimiento académico de las escuelas normales y por otro, la operación de un Programa de Actualización destinado al personal en servicio de los tres niveles de Educación Básica y la instalación de 500 Centros de Maestros, equipados con bibliotecas y recursos audiovisuales y de informática para apoyar esa actividad.

⁴ Véase, SEP, (1996), Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, México, Poder Ejecutivo Federal.

Se concibe a la educación como la vía para mejorar la manera de vivir de las personas, por ello debe responder por un lado, a las necesidades e intereses del educando y por otro, a sus condiciones y aspiraciones, y de esa forma la educación contribuye al mantenimiento y superación de las comunidades de la sociedad en general.

El Programa define la función social y económica de la educación básica, la primera debe centrarse en el fortalecimiento de valores éticos y cívicos que garanticen la convivencia armónica que nos confiere identidad como Nación; la adquisición de valores esenciales, conocimientos fundamentales y competencias intelectuales que permitan aprender permanentemente; la formación de hábitos de trabajo individuales y de grupo. La segunda debe asegurar que el educando adquiera las destrezas y habilidades necesarias para la actividad productiva.

c) Ley General de Educación:

Es promulgada en 1993, en ella se precisan las atribuciones que corresponden al Ejecutivo Federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública, y las propias de los gobiernos de los estados en materia educativa.⁵

⁵ Ver, SEP, (1993), **Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de la Educación**. México, SEP-CONALTE.

La LGE establece el compromiso de la SEP de garantizar el carácter nacional de la educación básica, elevar su calidad y vigilar el acceso equitativo a los servicios educativos.

La LGE plantea la responsabilidad de los Estados de la prestación de servicios de educación inicial, básica, así como la Normal y los relacionados con la formación, actualización y superación profesional de los maestros.

La LGE instituye la facultad de la SEP de regular un Sistema de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Personal para maestros de educación básica que contribuya a mejorar la calidad en este ámbito.

De acuerdo a lo establecido en la Ley General de Educación, en términos de los artículos 12 fracción VI y 13 fracción IV, el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio constituye uno de los principales componentes de dicho Sistema.

De acuerdo con los propósitos del Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para maestros de Educación Básica establecidas en la Ley General de Educación, el ProNAP desempeña la función de otorgar a los maestros el servicio de la actualización de conocimientos y superación docente en los niveles educación inicial, básica, educación indígena, especial y de educación física.

El propósito es crear un sistema integrado de instituciones y servicios articulados que considere las necesidades de formación, capacitación, actualización y superación profesional en cada una de las entidades del país. Se plantea que dicho Sistema deberá responder a los principios de federalización educativa y su operación debe ser bajo la dirección de las autoridades educativas estatales y de acuerdo a las necesidades y condiciones locales.

Sin embargo, hasta el momento actual dicho Sistema no ha sido conformado por las autoridades educativas federales y estatales aún cuando la SEP se comprometió a regularlo.

d) Convenio de Ejecución y Seguimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP)

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y como respuesta a las necesidades planteadas por los maestros, con fecha 15 de mayo de 1994, la SEP y el SNTE fijaron los criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio. El objetivo principal del ProNAP que se establece en este convenio, es brindar oportunidades a los maestros para que se actualicen y que consoliden sus conocimientos científicos y humanísticos, así como sus competencias didácticas para mejorar la calidad de la educación básica.⁶

⁶ Ver, SEP-Subsecretaría de Educación Pública, (1994). **Convenio para la extensión del programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (ProNAP).**

En el documento *Los Criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio*⁷ se plantea el concepto de actualización que orientará las acciones del ProNAP, de esta manera la actualización es considerada como una de las distintas actividades formativas que contribuyen al desarrollo profesional de los maestros.

Los propósitos de la actualización docente son: la consolidación y la puesta al día de los conocimientos científicos y humanísticos que los maestros requieren para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria. Así mismo la actualización propiciaría el desarrollo de las capacidades didácticas, la creatividad de los maestros en servicio y el conocimiento de las relaciones escolares y sociales que influyen directamente sobre los procesos de aprendizaje.

La estructura del ProNAP en el convenio, se consolida a partir de las siguientes consideraciones:

- La SEP debe ofrecer un conjunto de programas de alcance nacional, que atiendan las necesidades comunes de actualización en todo el país, así como aquellas que corresponden a condiciones particulares de educación básica.

⁷ Ver, SEP-SNTE, 15 de mayo de 1994, *Los Criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio* (ProNAP), p. 2.

- Los gobiernos de los Estados podrán generar otros servicios de actualización, de acuerdo con sus necesidades y recursos y gestionar ante dicha Secretaría el reconocimiento correspondiente.
- Tanto la SEP como los gobiernos Estatales deben contribuir a elevar la calidad de la educación asegurando la ejecución y continuidad de las acciones que se requieren para la actualización de los docentes.
- La SEP y los gobiernos Estatales deben asegurar que los maestros de educación básica en servicio se actualicen, para ello deben brindar diversas oportunidades.

2.2 Objetivos del ProNAP.

El objetivo central del ProNAP es la consolidación de procesos de actualización mediante la oferta de un conjunto de servicios educativos continuos y permanentes.

El propósito central del ProNAP es facilitar el conocimiento de los contenidos y enfoques de los nuevos planes de estudio, así como promover la utilización de nuevos métodos, formas y recursos didácticos congruentes con los propósitos formativos del plan de estudios.

Así, las acciones del ProNAP están orientadas a lograr que los docentes de educación básica en servicio:

- Dominen los contenidos de las asignaturas que imparten.
- Profundicen en el conocimiento de los enfoques pedagógicos de los planes de estudio y de los recursos educativos a su alcance.
- Puedan traducir los conocimientos anteriores en el diseño de actividades de enseñanza.

Las acciones del ProNAP están dirigidas a:

- Docentes de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria.
- Docentes de educación especial.
- Personal de apoyo técnico pedagógico de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria.
- Directivos de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria.
- Personal de las Instancias Estatales de Actualización.
- Equipos técnicos de las Instancias Estatales de Actualización.
- Coordinadores generales, académicos y de gestión; asesores y bibliotecarios de los Centros de Maestros.

2.3 Instancias ejecutoras del ProNAP y niveles de responsabilidad.

Son tres las instancias ejecutoras que participan directamente en los procesos de planeación, seguimiento y evaluación del ProNAP⁸:

- A partir de 1999 y en sustitución de la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de maestros (UNyDACT), es responsabilidad de la *Coordinación General de Actualización y Capacitación de Maestros (CGAyCM)* normar, coordinar y dirigir las acciones para el desarrollo del ProNAP en el ámbito nacional.

Corresponde a la CGAyCM, en el ámbito de su competencia, la planeación de las acciones del ProNAP en el ámbito nacional, para ello se establecen mecanismos de vinculación entre la planeación federal y la estatal.

La CGAyCM debe asegurar la congruencia del ProNAP con el programa de mediano plazo de sector y el Plan Nacional de Desarrollo, tomando en cuenta las condiciones estatales de desarrollo de las acciones del ProNAP, con fines de integrar en el ámbito nacional el Plan Anual de Acción.

⁸ La información que en este apartado se expone se obtuvo a partir de dos fuentes la primera del documento normativo: SEP-Subsecretaría de Educación Pública-UNyDACT, (1997), *Los Centros de Maestros en el Marco de un Sistema Académico para la Actualización*. Y la segunda en conversación con los coordinadores del Centro de Maestros Naucalpan así como con la Subdirectora de la CGAyCM. Prof. Beatriz Osorio.

La CGAyCM debe fomentar en el seno de las Instancias Estatales de Actualización⁹ y en cada uno de los Centros de Maestros, el proceso de planeación como instrumento indispensable en la organización y ejecución del ProNAP, elaborando y dando a conocer a las autoridades educativas estatales la normatividad general y específica que regule el proceso de planeación y debe estar al tanto de la conducción de las acciones de las IEA conforme a lo señalado en el ProNAP y el Plan Anual de Acción correspondiente.

La Secretaría de Educación Pública a través de la CGAyCM realiza la evaluación del ProNAP de acuerdo a lo dispuesto en la Ley General de Educación y el Programa de Desarrollo Educativo. Para ello debe apoyarse en estudios teóricos y de campo, de profesionales de la educación u organismos consultores externos.

A través de un modelo de evaluación a la CGAyCM le corresponde valorar el proceso de aplicación del Programa de Actualización, analizando su funcionamiento y sus resultados a fin de proporcionar información oportuna de la cual se deriven criterios útiles para la toma de decisiones relacionadas con la reorientación de las estrategias de desarrollo del Programa. El modelo de evaluación debe analizar la pertinencia, la eficiencia, la eficacia y el impacto del ProNAP.

La evaluación que realice la CGAyCM debe tomar en cuenta la información que le proporcionen las IEA y los Centros de Maestros, así como la que recabe en forma directa y la proveniente de otras fuentes de información estadística oficial.

⁹ La caracterización de las Instancias Estatales de Actualización se encuentra dos páginas más adelante.

A la CGAyCM le concierne verificar periódicamente (la SEP establece el plazo) la relación que guardan las actividades del ProNAP, así como, los resultados de su ejecución con los objetivos y prioridades del Plan Anual de Acción, a fin de adoptar las medidas necesarias para corregir las desviaciones detectadas y tomarlas en cuenta en el proceso de planeación subsiguiente.

La CGAyCM debe dar a conocer a las autoridades estatales, los resultados de la aplicación de los exámenes de los Cursos Nacionales de Actualización, de esta forma se analizan conjuntamente a fin de identificar los avances, limitantes e impactos en el mejoramiento de la calidad de la educación básica.

- *La Instancia Estatal de Actualización (IEA)*, es la responsable de coordinar y dirigir las actividades relacionadas con el desarrollo del ProNAP en el ámbito estatal.

La planeación que realice la entidad federativa para el desarrollo del ProNAP debe ser congruente con la que realice la CGAyCM. En su ámbito debe atender los aspectos estipulados en los convenios y acuerdos específicos, determinados por las autoridades federal y estatal.

La IEA debe presentar anualmente a las autoridades federales correspondientes el proyecto de acción de las actividades de actualización de maestros, dicho proyecto debe ser congruente con los objetivos, prioridades y estrategias del ProNAP y debe considerar las propuestas de los coordinadores de Centros de Maestros de la entidad.

Corresponde a la IEA, promover, fomentar y difundir el proceso de planeación en los Centros de Maestros, de tal manera que participe a facilitar la realización de sus funciones, brinde un mejor apoyo a la organización del trabajo y a las tareas de coordinación e integración con otras áreas involucradas a favor del ProNAP.

Con el propósito de conocer el grado de aplicación y utilidad del proceso de planeación deberá enviar a la CGAyCM un informe periódico (la SEP establece los plazos), donde se considere la situación actual de la IEA y de los Centros de Maestros de la entidad.

La IEA es la responsable de conocer, difundir la normatividad general y específica establecida por la CGAyCM para efectos de desarrollar el proceso de planeación de sus actividades, así mismo debe supervisar que los Centros de Maestros conduzcan sus actividades de conformidad con los criterios establecidos en el ProNAP y el Plan Anual de Acción correspondiente.

La IEA participa en los aspectos que en materia de evaluación la CGAyCM le solicite por medio de la normatividad específica, y debe promover la colaboración de todos los involucrados en el desarrollo del ProNAP. Así mismo, debe informar periódicamente sobre el desarrollo de cada uno de los componentes del ProNAP en el ámbito estatal y debe hacerlo por cada Centro de Maestros.

La IEA participa en la aplicación de diversos instrumentos de evaluación, dirigidos a los participantes en el desarrollo de las acciones del ProNAP, para que la CGAyCM cuente con información relevante, válida y confiable, en los tiempos establecidos.

El informe de resultados de la evaluación del ProNAP elaborado y difundido por la CGAyCM es analizado por la IEA, con el objeto de que las autoridades educativas estatales participen en la valoración cuantitativa y cualitativa de estos resultados, así como en la corrección oportuna que se haga necesaria en su ámbito de competencia.

En el ámbito estatal se puede contar con un sistema de evaluación, sin que esto perjudique o vicie los procesos del modelo integral de evaluación que la CGAyCM haya implantado.

- *Los Centros de Maestros*, son considerados como el núcleo de desarrollo del Programa y donde, por medio de los coordinadores general, académico, administrativo, el bibliotecario, y del cuerpo de asesores asignado al centro, se atenderá directamente a los maestros de educación básica que desean participar en el ProNAP.

El proceso de planeación que se lleve a cabo en el Centro de Maestros debe partir de la planeación y programación estatal y de las necesidades y circunstancias específicas.

Los coordinadores de los Centro de Maestros deben atender al igual que la IEA, los aspectos tratados en los Convenios y Acuerdos específicos, definidos por las autoridades federal y estatal.

Los responsables de los Centros de Maestros deben elaborar y presentar a la IEA su proyecto anual de trabajo con propuestas que consideren las características y necesidades locales, así como objetivos, prioridades y estrategias que deben ser congruentes con los señalados en el ProNAP y el proyecto anual de acción que elabore la entidad federativa.

Es responsabilidad de los directivos de los Centro de Maestros conocer y tomar en cuenta la normatividad general y específica establecida por la CGAyCM, para efectos de desarrollar el proceso de planeación de sus actividades. Será su obligación conducir las actividades del Centro de acuerdo con las líneas de trabajo señaladas en el ProNAP y el Programa anual de acción estatal correspondiente, así como enviar a la CGAyCM y la IEA un informe periódico de su aplicación.

El Centro de Maestros debe participar en los aspectos, que en materia de evaluación la CGAyCM y la IEA le soliciten y promoverá la colaboración efectiva de los involucrados en el desarrollo del ProNAP en su ámbito de acción.

El Centro de Maestros debe participar en la aplicación y/o llenado de los instrumentos de evaluación que la CGAyCM diseñe, a efecto de recabar información relevante del ProNAP así mismo informará periódicamente a la CGAyCM y la IEA sobre el desarrollo de sus actividades.

Los Coordinadores de los Centros de Maestros deben verificar periódicamente la relación que guardan los resultados de las actividades del ProNAP en el ámbito local, con los objetivos y prioridades del proyecto estatal y el plan anual, a fin de adoptar las medidas necesarias para corregir las desviaciones detectadas en su programa anual de trabajo.

El informe de resultados de la evaluación del ProNAP, debe ser analizado por los Coordinadores de los Centros de Maestros, con objeto de que participen en la valoración cuantitativa y cualitativa de estos resultados, así como en la corrección oportuna que se haga necesaria en su ámbito de competencia.

Los procesos de planeación, seguimiento y evaluación en las tres instancias ejecutoras de las acciones del ProNAP están fundamentados en las siguientes consideraciones¹⁰:

- Las tres instancias ejecutoras del Programa desarrollan los procesos de planeación y evaluación con el mismo marco de referencia normativo y organizativo, de acuerdo con su nivel de participación.
- La planeación y evaluación del ProNAP se orientará a proporcionar un servicio suficiente, eficiente, equitativo y de calidad a los maestros, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico de educación básica en sus diferentes tipos de servicio.

¹⁰ SEP-Subsecretaría de Educación Pública, (1996), Programa Nacional de Actualización Permanente. Lineamientos generales para el establecimiento y operación del ProNAP en las Entidades Federativas, p.17.

- En los tres niveles de ejecución del ProNAP es importante que la plantilla directiva participe activamente en los procesos de planeación y evaluación, esto permitirá responsabilidades. Este esquema reconoce que en la realidad existen varios actores con diferentes posiciones, intereses y capacidades, que pueden enriquecer el proceso incorporando su visión de la realidad, de la problemática y de las posibles soluciones.
- De igual forma deberán definirse mecanismos de comunicación que permitan la fluidez, pertinencia y veracidad de la información para la toma de decisiones en los diferentes niveles de ejecución. Estos mecanismos tendrán carácter nacional.

Un aspecto de especial relevancia es la pretensión de fomentar la construcción de una cultura de la planeación y la evaluación como factor decisivo en la modernización de la gestión, de manera que los actores involucrados reconozcan los beneficios que conlleva la realización de procesos de planeación y evaluación. Esto permitirá no sólo el logro de objetivos válidos sino un proceso de participación organizacional y social en el que se concilien intereses y se aprovechen capacidades y recursos.

2.4 Componentes Nacionales y Estatales del ProNAP.

El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio está constituido por los siguientes componentes¹¹ tanto en el ámbito Estatal como Nacional;

- a) Programas de estudio.**
- b) Paquetes didácticos.**
- c) Centros de Maestros.**
- d) Mecanismos de Evaluación y acreditación.**

a) Programas de estudio:

La finalidad de los programas de estudio es atender las necesidades de actualización de los docentes y del personal directivo en general.

En los programas de estudio se plantea que deben tener un carácter autosuficiente, es decir, al ser diseñados e implementados deben incluir todos aquellos aspectos académicos que permitan que los docentes logren la adquisición de competencias didácticas y de dirección escolar, para lograr elevar la calidad de la enseñanza.

¹¹ Véase, SEP-Subsecretaría de Educación Pública-UNyDACT, (1996), *Una Política, un Modelo Formativo y un Sistema Académico para la actualización permanente de Maestros en México*, p. 8.

Los programas de estudio deben aportar los elementos suficientes que permitan a los maestros, acercarse a las nuevas realidades educativas y deben ser organizados para que se adapten a las distintas modalidades de estudio: individual, en grupos autónomos creados por los propios maestros, semiescolarizados apoyados por asesores o el estudio en cursos y seminarios que funcionen con un conductor y en un Centro de Maestros especializado.

Los programas de estudio tienen como propósito promover en el docente las siguientes competencias profesionales:

- El dominio de los conocimientos de distintas disciplinas para enseñar adecuadamente los contenidos de los planes y programas que correspondan según el nivel escolar.
- La comprensión de los enfoques y contenidos de los planes y programas de estudio que correspondan al nivel escolar.
- El dominio de los métodos de enseñanza y de los recursos educativos adecuados al nivel escolar y los contenidos programáticos.
- El conocimiento de los procesos de desarrollo del niño y del adolescente durante el tramo escolar que corresponda.
- Conocimiento y análisis de las relaciones internas de las instituciones escolares.

- El conocimiento de las características, aplicación y avances de la política educativa vigente.
- El trabajo colegiado para lograr la innovación y mejoramiento de la práctica docente.

Los programas de estudio se pueden clasificar en:

- **Programas para maestros de educación primaria**, con dos formas de organización de contenidos: *vertical*, enfocada al desarrollo de las competencias requeridas para enseñar los contenidos programados de un grado, y *longitudinal*, que se refiere a las competencias para enseñar una asignatura a lo largo de los seis grados del ciclo.
- **Programas para directivos y supervisores de educación preescolar, primaria y secundaria**, destinados a mejorar sus capacidades de liderazgo, especialmente aquellas que le permitan apoyar y orientar a los maestros para la aplicación de los nuevos planes y programas.
- **Programas para maestros de educación secundaria**, para mejorar las competencias relacionadas con la enseñanza de asignaturas básicas a lo largo del ciclo.

- **Programas para maestros de educación preescolar**, para fortalecer las competencias relativas a desarrollar los programas de este ciclo.
- **Programas para atender las necesidades de los maestros de educación indígena**, de escuelas unitarias y en general para quienes atienden grupos multigrados.

Los programas de estudio se integran por unidades de aprendizaje o módulos a los que se les asignará un valor en créditos académicos conforme a su extensión y complejidad, de manera que su acreditación esté sujeta a criterios homogéneos.

Los programas de estudio del ProNAP están orientados a mejorar las competencias docentes de los maestros en servicio y comprenden diversas modalidades formativas:

- **Cursos Nacionales (CNA)**, su propósito es la especialización de los docentes en la enseñanza de las asignaturas del plan de estudios.
- **Talleres Generales (TGA)**, su finalidad es mejorar progresivamente 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 (TAL)**, apoyan el diseño, la organización y el seguimiento de las acciones de actualización.

b) Paquetes didácticos

Cada uno de los programas de actualización que la SEP y los gobiernos de los estados ofrecen a los maestros, están acompañados de un paquete didáctico, que los interesados reciben gratuitamente en el momento en que se registran como participantes.

Los paquetes didácticos están integrados por:

- *Materiales impresos* referidos a los contenidos de planes y programas, así como los Libros del Maestro que corresponderán al ciclo de educación preescolar, a cada grado y asignatura de la educación primaria y a cada serie de asignaturas de la educación secundaria.
- *Antologías y otros materiales bibliográficos* para que los maestros profundicen sus conocimientos de los contenidos de los programas que correspondan.
- *Materiales grabados en audio y video* accesibles para los maestros, tanto de manera directa como transmitidos por radio y televisión.
- *Guía de estudio*, que permita a los maestros el desarrollo sistemático y ordenado de su aprendizaje en cualquier modalidad por los que se opte, así como una guía de autoevaluación, que les permita constatar el dominio de los objetivos básicos de cada programa.

c) Centros de Maestros.

La SEP en coordinación con los gobiernos de los estados establecen en todo el territorio Nacional Centros de Maestros, que son un medio para apoyar el desarrollo de los programas de actualización.

Estos centros cuentan con financiamiento, recursos didácticos y de otro tipo otorgados por la SEP y los gobiernos de los Estados, para que los maestros tengan acceso rápido y eficiente a los servicios que requieren para la actualización. De esta manera se pretende superar la limitación de cursos intensivos que no tiene actividades de soporte a lo largo del año y se apoyan a quienes deciden estudiar de manera autónoma.

Los Centros de Maestros cuentan con espacios para el estudio individual y de grupo, biblioteca básica y sala de lectura, equipo para la recepción, grabación y reproducción de audio y video. Son atendidos por maestros y asesores que deben cubrir un perfil profesional conforme a los lineamientos nacionales preestablecidos: incorporar personal con formación y experiencia que laboran en las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes¹².

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 que las instituciones mencionadas realizan habitualmente.

¹² Se recomienda al lector consultar el capítulo 3 de este trabajo, donde se ahonda en la estructura, organización y funcionamiento de los Centros de Maestros.

Para la determinación de la ubicación de los Centros se considera dos factores:

- La cantidad de maestros y directivos que pueden ser atendidos en la zona de influencia del centro.
- La distancia y las vías de comunicación existentes entre los planteles de una región y el Centro de Maestros.

Para la elaboración de los paquetes didácticos y para la asesoría y conducción de los estudios, son aprovechados los recursos humanos con experiencia que han laborado en las instituciones educativas, en las dependencias de la SEP y en los diversos grupos técnicos al servicio de los gobiernos de los estados. Se diseñan programas especiales de actualización para que el personal realice sus tareas con la orientación e información adecuadas.

d) Mecanismos de evaluación y acreditación

Los Exámenes Nacionales certifican los objetivos centrales de los programas de estudio, permiten que los maestros, independientemente de la forma de aprendizaje que hayan utilizado, puedan obtener la certificación de sus estudios, sujeta a instrumentos estandarizados y objetivos. La certificación tiene efectos sobre el programa de Carrera Magisterial, es decir, al ser acreditado el examen de los Cursos Nacionales de Actualización, el programa de Carrera Magisterial les otorga un puntaje que le permite a los docentes promoverse o avanzar en este sistema escalafonario, y así obtener un ingreso económico mayor.

2.5 Modalidades formativas de actualización profesional del ProNAP.

Las modalidades formativas del ProNAP pueden ser de carácter no presencial o semipresencial y se basan en el uso de diversos materiales escritos, un paquete didáctico o una guía de trabajo, que demandan al profesor el desarrollo de ciertas habilidades intelectuales, como la comprensión de textos escritos, la producción de discursos orales y escritos, la capacidad para la resolución de problemas y habilidades para localizar, seleccionar y emplear información de diversas fuentes.

Las modalidades formativas que actualmente integran el ProNAP, en el ámbito nacional y estatal, son las siguientes:

- a) **Cursos Nacionales de Actualización:** Es la modalidad orientada a consolidar en los docentes un alto nivel de especialización en la enseñanza de las asignaturas, grados y niveles de la educación básica.
- b) **Talleres Generales de Actualización y Talleres Breves:** Son modalidades para mejorar progresivamente las competencias didácticas de todos los docentes de educación básica.
- c) **Talleres Breves y Talleres en Línea:** modalidad vía Internet tendiente al mejoramiento de las competencias de directivos escolares y personal de apoyo técnico pedagógico.
- d) **Cursos y Talleres:** son el núcleo de la actualización, están relacionados con los propósitos del ProNAP, deben ser pertinentes a las necesidades de los maestros y tener congruencia con los enfoques educativos de los planes y programas de estudio de educación básica.

Se pretende que en todas las modalidades formativas del ProNAP, los maestros puedan vivenciar los enfoques pedagógicos, experimentarlos para estar en condiciones de aplicarlos en su práctica docente; de la misma manera, quienes tienen la responsabilidad de formar a los coordinadores de grupo y asesores deben seguir los mismos enfoques al preparar a quienes trabajarán en contacto directo con los docentes de educación básica.

a) Cursos Nacionales de Actualización (CNA)

Propósitos:

El principal propósito de los CNA es formar docentes con un alto dominio de los contenidos de una asignatura y de los enfoques para su enseñanza. Se combinan aspectos teóricos y prácticos relativos a la enseñanza de dicha asignatura a lo largo de un nivel educativo.

Los CNA son dirigidos a profesores de educación primaria y secundaria frente a grupo, así como al personal de apoyo técnico pedagógico o de dirección escolar que voluntariamente deciden actualizarse. La convocatoria para participar en este tipo de cursos es nacional, abierta y periódica. Tienen una duración que va de 190 horas hasta dos años lectivos.

El estudio de un Curso Nacional de Actualización requiere que el maestro participante posea habilidades desarrolladas para la lectura y la escritura de distintos tipos de texto con diferentes propósitos, así como constancia en el estudio y la disposición para analizar y discutir sus ideas.

Contenidos:

En los CNA se combinan aspectos teóricos y prácticos relativos a la enseñanza de una asignatura a lo largo de un nivel educativo.

Modalidad de trabajo:

Los CNA se desarrollan a partir de un paquete didáctico que consta de una guía de estudios y un volumen de lecturas que permiten al maestro el desarrollo sistemático y ordenado de su aprendizaje y la profundización en su conocimiento de los contenidos del curso. Los profesores pueden estudiar su paquete didáctico de manera individual o en colectivo con los maestros de su escuela, zona o comunidad. También pueden apoyarse en el servicio de asesoría especializada que brindan los Centros de Maestros

Destinatarios:

Los destinatarios son maestros de educación básica frente a grupo, aquellos dedicados a labores de apoyo técnico pedagógico, y los directivos escolares que voluntariamente decidan participar en los Cursos Nacionales de Actualización.

Forma de participar:

Para inscribirse a estos cursos los docentes deben acudir personalmente a los Centros de Maestros o a los módulos dispuestos para ello y solicitar ser dados de alta en el curso correspondiente, presentando su último talón de cheque e identificación oficial. Sólo podrán inscribirse en un curso a la vez por nivel educativo.

Acreditación:

La acreditación es a través de un examen estandarizado y de aplicación nacional. Los Cursos Nacionales de Actualización tienen reconocimiento en todo el país y ofrecen al profesor la posibilidad de obtener un puntaje en la Carrera Magisterial, de acuerdo con la calificación obtenida en el examen correspondiente.

El Examen de Acreditación se aplica una vez por ciclo escolar. El maestro será quien decida el período en el cual presentará su acreditación. Cada profesor tiene hasta tres oportunidades para acreditar un curso o para mejorar su calificación.

b) Talleres Generales de Actualización (TGA)

Los TGA son un espacio de trabajo académico donde los maestros de educación básica llevan actividades organizadas y estructuradas de actualización.

Propósitos:

Los TGA tienen el propósito de que los docentes de educación básica profundicen en el conocimiento de sus materiales educativos, los usen para generar estrategias didácticas y planes de clase. Así mismo propiciar la reflexión y el análisis de problemas educativos relevantes.

Contenidos:

Se relacionan directamente con el quehacer cotidiano del profesor y las herramientas con que cuenta, son de naturaleza práctica. Los contenidos que se abordan permiten al docente reflexionar en torno a las actividades, conocimientos y actitudes en el salón de clase y su relación con los contenidos y enfoques de las asignaturas planteados en el plan de estudio.

Modalidad de trabajo:

Es el taller, que puede ser conducido por un coordinador seleccionado por la estructura educativa o bien elegido por el colectivo de maestros participantes. Las actividades a realizar en cada una de las sesiones de trabajo se especifican en una guía que se maneja en todo el país.

Destinatarios:

Están dirigidos a todos los maestros de educación preescolar, primaria y secundaria frente a grupo y a los directivos escolares. La participación es de carácter obligatorio.

Organización:

Su desarrollo es en dos etapas: los primeros tres días especificados en el calendario escolar y la segunda, en varias sesiones durante el ciclo lectivo en los espacios de reunión de los consejos técnicos escolares. La convocatoria es a través de la estructura educativa y tiene una duración de 12 a 30 horas.

La SEP elabora las guías para los participantes. La Coordinación General de Actualización y Capacitación para los Maestros en Servicio, promueve con las instancias responsables de actualización en los estados la operación, el seguimiento y la evaluación de los Talleres Generales.

Forma de Participar:

Exigen al maestro la disposición a trabajar de manera autónoma con un grupo de compañeros, siguiendo una guía de trabajo que indica las actividades a realizar. Requieren un buen nivel de habilidades lectoras y de comunicación oral y escrita.

El grupo técnico de la Instancia Estatal de Actualización, coordinadores y asesores de los Centros de Maestros, se responsabilizan de la formación de los coordinadores de grupo, así como de la organización, operación y seguimiento de los TGA.

Los coordinadores de grupo orientan la participación de sus compañeros en el desarrollo de las actividades.

Acreditación:

No se establecen criterios de acreditación, la evaluación la realizan los propios participantes de forma cualitativa y no existe una acreditación formal. Sin embargo existen entidades federativas que registran la participación de los docentes en estos Talleres de una forma escalafonaria.

Talleres Breves (TBA)

El Taller Breve permite a los docentes y directivos de educación básica reflexionar en colectivo y profundizar sobre diversos aspectos relacionados con las asignaturas, los enfoques, contenidos o temas que se expresan en los planes y programas de estudio vigentes para la educación básica y dar respuesta a las necesidades específicas de los profesores.

Los TBA impulsan en la práctica las competencias necesarias para participar en colectivos docentes vinculados por su centro de trabajo que realizan reflexiones sobre sus experiencias y generan, con base en ellas, estrategias, materiales y propuestas didácticas.

Los Talleres Breves se caracterizan porque:

- Tienen una duración entre 20 y 30 hrs., aunque pueden extenderse si los participantes así lo deciden. No obstante, no debe desecharse la posibilidad de elaborar talleres más cortos o micro talleres de 4, 8 ó 12 hrs.
- Se imparten en cualquier periodo del ciclo escolar.
- Son flexibles con respecto al tiempo, periodicidad, número, extensión y prórroga de sesiones.
- Se sustentan en la reflexión sobre la práctica docente, el trabajo en equipo, la aplicación de conocimientos y la solución de problemas.
- Están dirigidos a profesores, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria.
- Favorecen la interacción y socialización de experiencias entre los participantes.
- Son organizados y promovidos por los Centros de Maestros, con base en la guía correspondiente.

Propósitos:

Los TBA ofrecen a los maestros la posibilidad de realizar un taller de actualización en torno a problemas específicos del quehacer docente en un lapso breve. Propician, mediante la interacción entre los participantes, la socialización de experiencias, técnicas y estrategias de trabajo para enriquecer su labor docente y fortalecer sus habilidades didácticas para la aplicación de enfoques y contenidos en el aula.

Contenidos:

Los contenidos giran en torno a los planes vigentes y a las propuestas didácticas de los materiales de apoyo:

- Abordan en particular problemáticas identificadas a partir del análisis de los resultados de los Exámenes Nacionales de Acreditación.
- Profundizan en el manejo de contenidos específicos de las asignaturas que por su novedad o complejidad resultan de difícil manejo en el aula.
- Desarrollan contenidos que permitan solucionar problemáticas metodológicas o de gestión escolar detectados en el ámbito estatal y nacional.

Destinatarios:

Están dirigidos a los maestros de educación básica que se encuentran en el área de los Centros de Maestros. Son voluntarios y la convocatoria se realiza desde el propio Centro de Maestros. Tienen una duración variable, que va desde los muy cortos o "microtalleres" (de 4 a 18 hrs.) hasta los de 20 a 30 hrs.

Forma de Participar:

Los promotores y coordinadores de los Talleres Breves pueden ser los propios asesores y coordinadores que laboran en los Centros de Maestros, o bien el personal de apoyo técnico pedagógico adscrito a las supervisiones escolares. En los Talleres Breves pueden participar grupos de maestros adscritos a una escuela o zona escolar que deseen trabajar en colectivo algún tema o aspecto específico de su práctica docente.

Acreditación:

Al igual que los TGA no se establecen criterios de acreditación, la evaluación la realizan los propios participantes de forma cualitativa y no existe una acreditación formal. Sin embargo existen entidades federativas que registran la participación de los docentes en estos Talleres de una forma escalafonaria.

Diseño:

Los Talleres Breves se diseñan a partir de las recomendaciones generales propuestas por la Coordinación General de Actualización.

Los criterios abarcan tres aspectos:

1. La metodología para el diseño del taller.
2. La elaboración de la guía correspondiente.
3. La estrategia de implantación.

Metodología para el diseño:

Es a partir de una necesidad concreta manifestada por un determinado grupo de profesores o que se ha detectado en el ámbito estatal o nacional.

Se propone determinar qué conocimientos, habilidades y actitudes previos requiere el participante para el taller y cuáles le aportará el haberlo cursado.

Procuran abordar un tema específico en relación con el enfoque, contenidos o problemática de una asignatura o nivel.

Elaboración de la guía:

La guía para un taller es un instrumento que permite el diálogo permanente con los profesores, por lo que deberá estar escrita en un lenguaje llano y directo.

Este instrumento debe contener las siguientes partes: introducción, propósitos generales, contenidos, modalidad de trabajo, distribución del tiempo, materiales, descripción de las sesiones y anexos.

Estrategias de implantación:

Para implantar un Taller Breve, se propone que la IEA organice las siguientes acciones:

- Presentar la guía del taller a las autoridades educativas para convenir con los mecanismos de realización.
- Elaborar los materiales para difundir entre todos los profesores de educación básica la oferta de talleres breves acordada con las instancias educativas.
- Determinar sedes y grupos
- Organizar procesos de inscripción al taller
- Capacitar a través de los Centros de Maestros al personal que se encargará de conducir los grupos.
- Concertar con las autoridades correspondientes el tipo de reconocimiento que se otorgará a los participantes.
- Elaborar algún instrumento de seguimiento.
- Realizar, junto con los Centros de Maestros y los coordinadores de los grupos una evaluación tanto de la guía como del desarrollo del taller.

c) Talleres en Línea (TAL)

Modalidad vía Internet, para inscribirse se debe enviar una copia de los datos generales del docente que desea participar en un archivo de Word y enviarlo a talleres@sep.gob.mx

Los Talleres de Actualización en Línea (TAL) permiten reflexionar en colectivo y profundizar sobre diversos aspectos relacionados con las estrategias y acciones para actualizar a los colectivos de maestros interesados en mejorar su trabajo cotidiano¹³.

Los TAL se proponen enriquecer las propuestas de los docentes incorporando otra modalidad formativa que permita aprovechar las posibilidades de Internet y fortalecer las actividades de planeación, operación y seguimiento de las actividades de actualización del ProNAP.

Propósito:

Los TAL tienen como propósito desarrollar las competencias para organizar, coordinar y diseñar acciones de actualización dirigidas a los profesores de educación básica en servicio.

Características:

Los TAL se desarrollan en torno a los siguientes temas:

- Operación, estructura y contenidos de las guías para los Talleres Generales de Actualización.
- Propósitos, contenidos y formación de asesores para los nuevos Cursos Nacionales de Actualización.
- Estrategias para asesorar, coordinar o diseñar Talleres Breves y Talleres Estatales de Actualización.
- Análisis de problemas de enseñanza identificados en diversos colectivos docentes a nivel local o nacional.

¹³ Ver página web: <http://pronap.ilce.edu.mx/pronap/quees/pronap00.htm>

Los Talleres de Actualización en Línea están dirigidos a los equipos técnicos estatales, a los coordinadores de Centros de Maestros y a los profesores que asesoran algún Curso Nacional.

Los contenidos de estos talleres son útiles a todos los colectivos de profesores que deseen profundizar en los contenidos y enfoques de los planes y programas de educación básica, desde su centro de trabajo.

El modelo que propone incorpora las habilidades y actitudes para el autoestudio que se han fomentado a través de los diferentes cursos y talleres del ProNAP, como el trabajo colectivo, la reflexión, el intercambio de experiencias y la comprensión y producción de mensajes orales y escritos.

Los Talleres de Actualización en Línea se caracterizan por el uso de la lista de correos, los foros de discusión y, por la participación activa de los docentes y personal administrativo que participan en los distintos talleres.

Para desarrollar las actividades del taller, los participantes tienen a su disposición cápsulas teóricas, reflexiones, ejemplos y experiencias docentes que pueden utilizar, seleccionar o elegir de acuerdo con el tipo de contenidos o de apoyos que requieren para alcanzar los propósitos de la sesión, o bien para elaborar los productos parciales o el producto final del taller.

Cada taller en línea parte de una actividad generadora, esta actividad es una especie de detonador del aprendizaje que se basa en una idea del asunto o tema a tratar y en una propuesta concreta sobre cómo abordarlo.

Los talleres en línea giran en torno a un producto final, que se irá construyendo a lo largo de las diferentes sesiones, y que es útil para realizar acciones de actualización con profesores de educación básica.

Operación:

Para facilitar la comunicación entre los participantes, entre el coordinador del taller y los participantes y el acceso a materiales se han seleccionado dos herramientas de comunicación: una lista de correo y una página en Internet.

- **Lista de correo:** el coordinador se mantiene en comunicación con todos los participantes, da información, retroalimenta, sugiere y modera las actividades a realizar durante el Taller en Línea. Los participantes también pueden enviar mensajes a todos sus compañeros y compartir sus opiniones con el grupo.
- **Página en Internet:** cada uno de los Talleres en Línea cuentan con una página en Internet dividida en cinco secciones principales: información detallada del taller, envío de mensajes, recursos, muestra de trabajos y área de trabajo.

Registro:

La participación en los Talleres en Línea es de carácter voluntario.

Los participantes requieren registrarse en la página del Cmv e inscribirse en el Taller en Línea en las fechas de inscripción. Su cupo es limitado. La confirmación de la inscripción es mediante el correo electrónico una semana antes del inicio de las actividades del taller.

2.6 Servicios para responsables de la Actualización.

El ProNAP ofrece servicios de actualización y capacitación dirigidos al personal que promueve y organiza dentro de las entidades federativas las actividades del Programa, como los equipos técnicos de las Instancias Estatales de Actualización y a los coordinadores de los Centros de Maestros.

Personal Responsable de la Actualización:

- Responsables de las Instancias Estatales de Actualización.
- Equipos técnicos de las IEA.
- Coordinadores de los Centros de Maestros.
- Bibliotecarios de los Centros de Maestros.
- Asesores de los Cursos Nacionales de Actualización.

Capacitación de los Equipos Técnicos.

Los equipos de las Instancias Estatales de Actualización están conformados por personal dedicado profesionalmente a la actualización de maestros en la entidad a través de la organización de oferta de cursos y actividades de actualización para los distintos tipos de maestros.

La Coordinación General de Actualización ofrece a las IEA la actualización y capacitación de estos cuadros a través de jornadas de trabajo colectivo que comprenden fundamentalmente talleres sobre aspectos relacionados con los programas de estudio del ProNAP, así como con la gestión escolar de los procesos de actualización. Las jornadas de actualización

y capacitación de equipos técnicos comprenden fundamentalmente talleres sobre aspectos relacionados con los programas de estudio del ProNAP, así como con la gestión escolar de los procesos de actualización. La suficiencia, oportunidad y contenidos que se abordan esta sujeto a las necesidades que plantea el Programa según el periodo de ejecución.

2.7 Materiales de apoyo a la actualización.

Los Materiales de Apoyo a los procesos de actualización, que se han elaborado dentro del marco del ProNAP son los siguientes:

- a) Paquetes Didácticos para los Cursos Nacionales de Actualización.
- b) Guías para Talleres Generales de Actualización.
- c) Guías para Talleres Breves de Actualización.
- d) Cuadernos de Apoyo a la Actualización.
- e) Manuales para el asesor.
- f) Programas audiovisuales.

Además, dentro de los proyectos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal se encuentra la Biblioteca para la Actualización del Maestro que comprende una serie de títulos seleccionados con base en las necesidades de información y orientación más frecuentes de los profesores y directivos escolares de educación básica para la realización de sus tareas cotidianas.

a) Paquetes Didácticos:

Los Paquetes Didácticos son el principal medio para que los maestros de los distintos niveles, grados y asignaturas realicen con éxito los Cursos Nacionales de Actualización.

Características:

- Incluyen textos actuales relacionados con los contenidos y enfoques de enseñanza.
- Son materiales autoinstruccionales.
- Comprenden actividades de lectura, escritura y reflexión sobre la práctica docente.
- Incorporan ejercicios de aplicación en el aula.
- Promueven el autoestudio.

El Paquete Didáctico está integrado por una guía de estudio y un volumen de lecturas.

b) Guías para Talleres Generales:

Las guías para TGA incluyen propuestas de actividades para que el conjunto de profesores de educación básica profundice en el conocimiento de sus materiales educativos y los utilicen para generar estrategias didácticas y planes de clase.

Características:

- Son flexibles.
- Promueven la autonomía.
- Propician el trabajo colectivo.
- Las actividades propuestas son aplicables directamente en el aula.
- Promueven la revisión de los materiales educativos que edita la SEP.
- Están organizadas para trabajarse en sesiones y etapas durante el ciclo escolar

La Coordinación General de Actualización ha publicado las Guías para los Talleres Generales de preescolar, primaria, secundaria y telesecundaria desde 1995 a la fecha.

c) Guías para Talleres Breves:

Son documentos en los que se expresan de manera clara y concreta las actividades propuestas para organizar un taller sobre alguna problemática específica de un colectivo de profesores. Las Guías para Talleres Breves tienen como propósito orientar a los participantes acerca de la modalidad de trabajo, las actividades recomendadas para cada sesión y los productos que deberán elaborar para alcanzar los propósitos del taller.

Características:

- Permiten el diálogo permanente con los profesores.
- Motivan a los participantes.
- Transmiten eficazmente la información.
- Plantean actividades concretas.
- Orientan a los maestros.
- Establecen recomendaciones oportunas para realizar el trabajo.

d) Cuadernos de Apoyo a la Actualización:

Su propósito general es proporcionar al personal responsable de la actualización herramientas que permitan diseñar, organizar y conducir de manera eficiente y con calidad los talleres, grupos autónomos de aprendizaje y sesiones de asesoría, así como cualquier otra modalidad de estudio colectivo en la que se concreten las acciones del ProNAP.

Características:

- Son dirigidos a los equipos técnicos estatales, coordinadores y asesores de los Centros de Maestros.
- El contenido aporta a cada destinatario elementos para el trabajo, según sus necesidades y la función que desempeñan.
- Son flexibles, ya que pueden trabajarse de manera individual o en un colectivo.
- Promueven la autonomía.
- Están estructurados en apartados que abordan temas específicos.

e) Biblioteca de Actualización:

Consta de una colección de títulos que publica la Subsecretaría de Educación Básica y Normal dirigida a maestros de educación básica en servicio.

La colección comprende títulos de autores nacionales y extranjeros que abordan temas actuales de la educación. En los estados, las autoridades educativas establecieron estrategias para la entrega de estos materiales a los maestros de educación básica con el propósito de que vayan conformando un acervo personal.

Títulos publicados:

- Schmelkes Silvia **Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas.** SEP, México, 1995.
- México Antiguo. En **Antología de Arqueología Mexicana** 2ª Edición, SEP/INAH/Rafces/México, 1995.
- Margarita Gómez-Palacio, et al. **El niño y sus primeros años en la escuela** SEP, México, 1995.
- Gómez-Palacio Margarita, et al. **La lectura en la escuela** SEP, México, 1995.
- Gómez Palacio Margarita **La producción de textos en la escuela** SEP, México, 1995.
- **La Ciudad de México** Antología de lecturas (siglos XVI-XX). SEP, México, 1996.
- Aguilar Camín Héctor y Meyer Lorenzo **A la sombra de la Revolución Mexicana** SEP/Cal y Arena, México, 1997.
- Vázquez Zoraida Josefina **Una historia de México** SEP/Patria, México 1995.
- Menores con discapacidad y necesidades educativas especiales. En **Antología de la Revista Ararú** SEP/Ararú, México, 1997.

- **Ciencia: conocimiento para todos.** En **SEP/Oxford University Press.** México, 1997
- **Cohen, Dorothy, Cómo aprenden los niños** SEP/FCE. México 1998.
- **Orígenes y efectos de las adicciones.** En **Antología de la Revista Addictus** SEP/Addictus, México, 1997.
- **Guiomar Namó de Mello. Propuestas para una gestión educativa Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.** SEP/UNESCO, México, 1998.
- **Torres Rosa María Qué y cómo aprender Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares.** SEP, México, 1998.
- **Serie Cuadernos de la Biblioteca para la Actualización del Maestro**
- **Mercado Ruth, Formar para la docencia en la educación normal** SEP, México, 1997.
- **Fortalecimiento del papel del maestro**
I. Recomendaciones de la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. II. Comentarios de Juan Carlos Tedesco a la 45ª Conferencia. III. SEP, México, 1997.
- **Recomendaciones la Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe UNESCO.** SEP, México, 1997.

f) EXAMENES

Los Exámenes Nacionales de Acreditación son parte del proceso de aprendizaje de los maestros y su realización y análisis posterior sirven como base para identificar, los aspectos que se dominan y los que aún no; con ello el profesor cuenta con más información para planear y desarrollar el estudio subsiguiente de los paquetes didácticos para presentarse, si así lo desea, nuevamente a examen.

Propósitos:

Los Exámenes de Acreditación de los Cursos Nacionales de Actualización (CNA) constituyen uno de los componentes centrales del ProNAP. Su propósito es brindar la posibilidad a los maestros, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico de educación inicial, especial y básica en servicio, de acreditar sus estudios de actualización.

Al aprobar el examen se entrega al maestro participante la constancia de acreditación del curso.

Destinatarios:

Los destinatarios son docentes de educación básica que participan en alguno de los Cursos Nacionales de Actualización y voluntariamente deciden examinar los avances en su proceso de estudio.

Requisitos:

Para solicitar la inscripción a un periodo de acreditación, los profesores interesados deberán acudir a los lugares indicados, en las fechas y horarios señalados en la convocatoria estatal, y cumplir los siguientes requisitos:

- Presentar su comprobante de inscripción en los CNA.
- Presentar una identificación oficial vigente con fotografía.
- Proporcionar los datos que se requieren para su registro en el sistema automatizado para la inscripción en el Examen (SAIE), o en su caso, llenar debidamente su solicitud de examen.

Características:

Los Exámenes de Acreditación de los Cursos Nacionales se caracterizan por:

- Ser instrumentos diseñados especialmente para los maestros de educación básica.
- Reconocer circunstancias y problemáticas que enfrentan los maestros en el aula.
- Responder a los propósitos y experiencias de aprendizaje desarrollados en los CNA.
- Reconocer los procesos de estudio de los profesores y contribuir a orientar nuevas situaciones de aprendizaje.
- Contienen entre 60 y 65 reactivos que contemplan los tres ámbitos.

Son instrumentos objetivos, elaborados por especialistas y sujetos a un cuidadoso proceso de diseño. Estos exámenes son pruebas objetivas de opción múltiple, por tanto, independientemente de quién las procese, la respuesta correcta es única y valoran una amplia gama de competencias de aprendizaje.

En el presente capítulo se han descrito de una forma descriptiva y global los principales componentes que constituyen el ProNAP, en los capítulos siguientes se retomarán con el fin de analizar los fundamentos pedagógicos, políticos y administrativos que los sustentan.

2.8 Secuencia administrativa del Profesor que decide actualizarse en los procesos de actualización del ProNAP.

“El ProNAP se propone que los maestros dominen los contenidos de las asignaturas que imparten, profundicen en el conocimiento de los enfoques pedagógicos de los planes y programas de estudio y en el manejo de los recursos educativos a su alcance y puedan traducir esos enfoques en actividades de enseñanza, para que los alumnos logren el nivel y la profundidad de conocimientos deseados¹⁴”.

El anterior argumento es uno de los principios básicos que rigen los lineamientos para la inscripción y acreditación de los Cursos Nacionales de Actualización (CNA), tales lineamientos son: el proceso de inscripción, los elementos para el estudio y los cánones de acreditación.

La importancia de revisar los lineamientos del los CNA, reside que si un maestro de educación básica en servicio decide actualizarse, debe en primer lugar inscribirse a alguno de los Cursos Nacionales de Actualización, en el respectivo Centro de Maestros.

Los Cursos Nacionales de Actualización son el principal componente del ProNAP, y tienen las siguientes características:

¹⁴ SEP, (1998). *Lineamientos para la inscripción y la acreditación de los Cursos Nacionales de Actualización*, SEP-PRONAP, p. 4-5.

- Su inscripción es voluntaria.
- Cada maestro los puede desarrollar en los tiempos, ritmos y sistema de estudio que más le convenga.
- Los maestros inscritos tienen el derecho al servicio de asesoría en los respectivos Centros de Maestros. .
- Los maestros tienen tres oportunidades de acreditación del CNA durante la vigencia del curso que la SEP determine.

Los Cursos Nacionales de Actualización se clasifican en dos tipos:

1. *Cursos unitarios*: los contenidos a abordar se estructuran en un solo curso.
2. *Cursos en serie*: los contenidos se desarrollan en dos o más cursos de carácter complementario, por lo que su inscripción requiere de seriación.

Inscripción a los CNA:

- ⇒ Es permanente, desde que la SEP por medio de la CGAyCM lanza la convocatoria hasta que concluye su vigencia.
- ⇒ Es voluntaria, y la realizan tanto maestros en servicio y directivos como maestros de apoyo técnico pedagógico de los niveles preescolar, primaria y secundaria.
- ⇒ Es flexible, en tanto que los maestros deciden la pertinencia de los CNA en la mejora de su práctica profesional.

Requisitos para la inscripción a los CNA:

- Presentar el último talón de cheque.
- Presentar una identificación oficial vigente con fotografía.
- Llenar la hoja de inscripción y recoger su fotografía.
- Los que se especifiquen en la convocatoria.

Consideraciones para las inscripciones de los CNA:

- El maestro sólo podrá inscribirse en un CNA según su nivel educativo de procedencia, pudiendo hacerlo hasta en dos a la vez.
- El maestro que por primera vez se inscribe se le asigna una clave única, que deberá conservar durante todo el proceso de actualización en el ProNAP.
- El maestro ya inscrito, deberá recibir una credencial, que deberá presentar para recibir el paquete didáctico del curso respectivo, y para cualquier otra trámite administrativo que la autoridad educativa señale.
- La CGAyCM es la instancia que establece los periodos de corte en la inscripción que a través de la autoridad educativa estatal dar a conocer con anticipación a los maestros.

Todos los trámites antes descritos se realizan de forma presencial en los Centros de Maestros que corresponde a la zona escolar a la que pertenece el maestro.

Altas y bajas:

Si un profesor solicita una baja temporal tiene la oportunidad de retomar el curso posteriormente. La reinscripción tiene las siguientes condiciones además de las ya descritas:

- Las oportunidades para la acreditación del CNA son tres, incluyendo las que haya solicitado antes de solicitar la baja.
- El maestro no recibirá otro paquete didáctico.

Para solicitar la baja:

- El maestro deberá llenar una forma que le proporciona el Centro de Maestros, que será enviada a la Instancia Estatal de Actualización, la cual deberá informar de este procedimiento a la CGAyCM.

Duración del estudio en los CNA:

- El maestro podrá estudiar según el ritmo que le sea posible, sin embargo el tiempo mínimo para solicitar exámenes de acreditación es de seis meses.
- La CGAyCM es la instancia encargada de considerar la pertinencia de los contenidos en la mejora de la práctica profesional de los maestros.
- La certificación de los estudios de los CNA tiene un valor en horas de estudio que establece la SEP, según el tiempo estimado para desarrollar las actividades y lograr los propósitos del curso. Este valor se especifica al maestro en el paquete didáctico.

Convocatorias a los CNA:

La oferta es por medio de convocatorias públicas abiertas nacionales y estatales.

- Las convocatorias nacionales son emitidas por la SEP a través de la CGAyCM, al menos una vez por ciclo escolar.
- Las convocatorias estatales son emitidas por la Instancia Educativa Estatal (IEA). Incluyen información sobre:
 - Fecha y lugar para recibir el paquete didáctico.
 - Posibilidades y apoyos para el estudio.
 - Periodos de aplicación de exámenes de acreditación.

Las convocatorias incluyen:

- Nombre y clave del curso que se ofrece.
- Información suficiente de los tramites para su inscripción.

Elementos para el estudio.

Materiales:

- El paquete didáctico es el material para que los profesores logren los propósitos del curso, consta de:
 - o Una guía de estudios.
 - o Un volumen de lecturas.
- La SEP a través de la CGAyCM entrega a la IEA los paquetes didácticos según la cantidad de maestros inscritos.
- A la IEA le corresponde entregar gratuitamente los paquetes didácticos a los maestros inscritos

Sistemas de estudio:

- El maestro elige el sistema de estudio que más le conviene según sus intereses y posibilidades pueden ser:
 - o Individual y autónomo.
 - o Colectivo en un grupo de su escuela o zona escolar.
 - o Colectivo, semiescolarizado o escolarizado en los Centros de Maestros.

Apoyos:

- La IEA y los Centros de Maestros proporcionan a los maestros inscritos que los soliciten el servicio de asesoría, independiente del sistema de estudio que hayan elegido.
- El servicio de asesoría en los Centros de Maestros esta sujeto según los días y horarios que se programe el servicio.
- La IEA pone a disposición a los maestros inscritos, los recursos y medios con los que cuentan los Centros de Maestros: acervo bibliográfico y audiovisual, equipo de computo, las aulas y equipo que les permita acceder a programas de televisión transmitidos por la red Edusat.

Acreditación:

Todos los maestros inscritos en los CNA tienen derecho a solicitar el examen correspondiente, en este sentido se hacen las siguientes consideraciones:

- La SEP establece los periodos de aplicación de los exámenes.
- El maestro sólo podrá solicitar la inscripción al examen una sola vez en cada periodo que la SEP convoque.
- Para la acreditación de los CNA se establecen dos periodos en cada ciclo escolar.

Oportunidades de acreditación:

- El maestro inscrito tiene derecho a presentar hasta tres veces el examen de acreditación correspondiente.
- En caso de no acreditar el examen en las tres oportunidades, el maestro será dado de baja en el CNA al que se haya inscrito.
- En caso que el maestro se haya dado de baja necesaria en un curso por no haberlo acreditado en las tres oportunidades, no podrá volver a solicitarlo, sin embargo puede inscribirse en otro CNA.

Convocatorias a examen:

La SEP a través de la CGAyCM elabora y publica la convocatoria Nacional para la acreditación de los CNA. En esta convocatoria se especifican las siguientes consideraciones:

- Los cursos objeto de examen.
- Las bases y requisitos.
- Las fechas de aplicación
- Los mecanismos para la entrega de resultados.

La IEA elabora y pública la convocatoria en el ámbito estatal, que además de las anteriores consideraciones debe especificar a los maestros:

- Lugares, fechas y horarios para solicitar la inscripción en periodo de acreditación.
- Fechas, horarios y sedes de aplicación de los exámenes en la entidad.

Inscripción al examen.

La solicitud para inscripción a un periodo de acreditación, los maestros deben acudir al lugar indicado establecido en la convocatoria estatal y deben cumplir con los siguientes requisitos:

- Presentar su credencial de actualización mediante los CNA.
- Presentar una identificación oficial vigente con fotografía.
- Llenar la solicitud de examen.

Todos los tramites de inscripción al periodo de acreditación se realizan en los Centros de Maestros que corresponde al maestro según su procedencia.

Ya inscritos al periodo de acreditación, el maestro debe recibir un folleto informativo, que contiene la información necesaria de las características del examen: los aspectos a evaluar y el procedimiento de calificación.

Características de los exámenes:

- La SEP a través de la CGAyCM es la responsable de diseñar, procesar y calificar los exámenes.

- Los exámenes son nacionales, deben ser objetivos y constan de un número suficiente de reactivos que permitan apreciar el logro de los propósitos de los CNA.

Presentación del examen:

- El maestro debe ser puntual en la sede de aplicación que se ha especificado en su solicitud, en la hora y fecha señalada en la convocatoria.
- El maestro debe presentar su credencial de actualización el día del examen, además de una identificación oficial con fotografía.
- En caso de no presentar el examen, el maestro:
 - Pierde una de sus tres oportunidades para presentar el examen.

Informe de resultados:

- El maestro inscrito al proceso de acreditación de los CNA, y que haya presentado el examen correspondiente, debe recibir de forma confidencial un reporte informativo de sus resultados.
- En el reporte entregado al maestro se indican las respuestas equivocadas.
- En el caso de acreditar, el reporte señalará el porcentaje total de aciertos.

Acreditación de los CNA:

- Un CNA se acredita siempre y cuando el maestro obtenga una calificación aprobatoria en el examen que ha presentado según el CNA al que se ha inscrito.

- La CGA debe expedir un documento legalizado y certificado que de constancia que el maestro que ha acreditado el CNA, este documento debe ser entregado al maestro a través de la IEA.
- En el caso que la calificación no satisfaga al maestro, este tiene derecho a mejorarla dentro de sus tres oportunidades de acreditación del CNA.

Inconformidades:

- Si el maestro esta inconforme sobre el contenido del reporte de resultados del examen, debe presentar por escrito su inconformidad al coordinador operativo.
- El coordinador debe enviar a la CGA la inconformidad.
- La CGAyCM debe emitir un dictamen resolutivo inapelable, que enviara al coordinador operativo para ser entregado al maestro inconforme.

*"La actualización pedagógica, para mí,
es una forma de egoísmo, con independencia
del deseo de mejorar el aprendizaje de mis alumnos,
la necesito como una forma de encontrarme
vivo en la enseñanza, como un desafío personal para investigar
nuevas formas de comunicación, nuevos caminos
para hacer pensar a mis alumnos".*

José M. Esteve

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS DE LAS LÍNEAS DE ACCIÓN: LOS CENTROS DE MAESTROS EN LA CONSOLIDACIÓN DE LOS PROCESOS DE ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL MARCO DEL PRONAP.

Los Centros de Maestros son considerados como uno de los principales componentes del ProNAP, además de ser el espacio físico y el medio para el diseño y operatividad de los programas de actualización que el ProNAP ofrece a los maestros de educación básica en servicio.

Por ello, y para el desarrollo de este trabajo los Centros de Maestros serán considerados como una de las principales líneas de acción¹ con las que cuenta el ProNAP para el cumplimiento de sus actividades encaminadas a la consolidación de una cultura de actualización de los docentes de educación básica.

Su análisis nos permitirá advertir la dirección en que el ProNAP quiere conducir los procesos de actualización, además de evidenciar no sólo cuestiones académicas sino políticas que favorecen u obstaculizan la consolidación de procesos de actualización profesional de docentes de educación básica.

¹ Entendiendo como líneas de acción las orientaciones que dan sentido a un Programa, para unificar las tareas, acciones y estrategias en la dirección deseada. Definen la dirección en que se quiere conducir el proceso de formación y actualización del magisterio.

El capítulo que se presenta está organizado de la siguiente forma: se profundiza en los lineamientos normativos para el establecimiento, organización y operación de los Centros de Maestros; se revisan los criterios generales para el establecimiento y operación de los Centros de Maestros en las entidades federativas; se detalla su estructura orgánica, así como las funciones académicas y administrativas de sus coordinadores; se exponen los criterios para la selección del personal responsable de los Centros de Maestros; se puntualizan las acciones que se han efectuado para la consolidación de los servicios académicos que ofrecen; se señalan los criterios para la operación de programas académicos dirigidos a la capacitación de asesores y coordinadores de los Centros de Maestros; y por último se analiza la presencia académica de estos Centros en la consolidación de los procesos de actualización profesional de docentes de educación básica.

3. 1 Lineamientos normativos para el establecimiento, organización y operación de los Centros de Maestros.

Las orientaciones en materia de política educativa impulsadas a partir de 1992, ubican al maestro como el protagonista para la transformación educativa y a la actualización como el medio para lograr cambios sustanciales en la calidad de la educación básica. “Las experiencias obtenidas en los programas de actualización PEAM y PAM mostraron que un buen diseño de contenidos y materiales y una estrategia operativa bien armada son insuficientes para impulsar un movimiento de actualización; el descuido educativo del pasado reciente había dejado a las escuelas en condiciones poco propicias para ser un espacio de actualización; hacía falta construir otro tipo de elementos que ayudaran a modificar la estructura escolar y la vida profesional de los maestros, y la urgente necesidad de construir un programa permanente de actualización que superara la atención coyuntural a necesidades emergentes y pudiera convertirse en una opción continua de desarrollo profesional y mejoramiento de la enseñanza”². De ambas experiencias se estableció el principio de flexibilidad (más adelante se explica) que debería de conducir los procesos de actualización del ProNAP, a fin de posibilitar la incorporación real de los maestros al estudio.

² Martínez Olivé, Alba. (2000), “Construir el ProNAP”. En : *Memoria del quehacer educativo, 1995-2000*, México, SEP, p. 154.

Enseguida se revisarán, de manera general, los lineamientos normativos que fueron sistematizando el establecimiento de los Centros de Maestros: *ANMEB, Ley General de Educación*, documentos: *Criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, el Convenio de Ejecución y Seguimiento del ProNAP y el Convenio de Extensión del ProNAP firmados por la SEP y el SNTE. Y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*³.

En el marco del federalismo educativo planteado en el Acuerdo, las bases sentadas en los artículos 12 y 13 de la Ley General de Educación, la firma de los documentos *Criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, el Convenio de Ejecución y Seguimiento del ProNAP y el Convenio de Extensión del ProNAP* por la SEP y el SNTE se espera que los estados a través del establecimiento de las Instancias Estatales de Actualización generen estrategias académicas y las condiciones físicas adecuadas para el desarrollo de los procesos de actualización permanente. Por su parte el Gobierno Federal se compromete por medio de la SEP a otorgar los lineamientos, los materiales y el apoyo presupuestal a los gobiernos de los estados para el establecimiento del ProNAP en sus entidades federativas.

³ Los documentos normativos citados en este capítulo se pueden consultar en el Anexo 1.

En los documentos *Criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio* y en el *Convenio de Ejecución y Seguimiento del Programa Nacional Para La Actualización Permanente de Los Maestros de Educación Básica En Servicio* Se establece el compromiso de la SEP y los gobiernos de los estados en establecer en todo el país Centros de Maestros, considerados como el espacio físico y el medio para que los maestros puedan tener acceso rápido y eficiente a los servicios que requieren para desarrollar las actividades de los programas de actualización.

La SEP determina que la operación de los Centros de Maestros debe ser bajo la coordinación de los gobiernos de las entidades federativas. Establece que éstos deben contar con espacios para el estudio individual y de grupo, una biblioteca y sala de lectura, así como instalaciones para la recepción, grabación y reproducción de audio y video, acervo de cintas y video y por último contar con un equipo de asesores para el desarrollo de los programas de estudio.

La SEP precisa que los Centros de Maestros deben ser instalados en escuelas que tengan condiciones adecuadas, su instalación y funcionamiento deben evitar que se afecten las tareas académicas que las instituciones realizan. Las normas de establecimiento de Centros de Maestros plantean que en los lugares donde exista esta posibilidad, se construirán y equiparán los centros que sean necesarios.

Así, en los documentos antes citados, se determina que para la ubicación de los Centros se tomarán en cuenta dos factores:

1. La cantidad de maestros y directivos que puedan ser atendidos en la zona de influencia de un centro.
2. La distancia y las vías de comunicación existentes entre los planteles de una región y el centro de maestros.

Los recursos humanos para la elaboración de los paquetes didácticos y para la asesoría y conducción de los programas de estudio de los Centros de Maestros son maestros con experiencia y desempeño, considerados de alta calidad, que han laborado en las instituciones educativas, en las dependencias de la SEP y en los diversos grupos técnicos al servicio de los gobiernos de los estados.

En ambos documentos se reitera la responsabilidad de la SEP a través de la Instancia Estatal de Actualización en diseñar programas especiales de actualización para que el personal involucrado en las actividades de los Centros de Maestros realice sus tareas con la orientación e información adecuadas. En este mismo sentido se puntualiza que los Centros de Maestros deben ser atendidos por asesores que cubrirán un perfil profesional conforme a lineamientos nacionales preestablecidos. Para éstos efectos se debe incorporar al personal con formación y experiencia que labora en las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes.

En el documento *Convenio para la Extensión del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica En Servicio*, se hace extensivo el ProNAP en cada una de las entidades federativas, y se exponen los lineamientos para el establecimiento de los Centros de Maestros. Se establece que para el funcionamiento de los Centros de Maestros en cada estado la SEP se compromete a producir y/o adquirir programas televisivos especiales de apoyo a las actividades de actualización que serán emitidas mediante la señal EDUSAT a todos los Centros de Maestros; entregar a las autoridades educativas de la entidad mobiliario, equipo (de cómputo, de recepción de señal televisada, de reproducción y grabación de audio y video), acervos bibliográficos, materiales de audio y video y en CD; Apoyar la remodelación o acondicionamiento de los inmuebles destinados a los Centros de Maestros, de acuerdo con la disponibilidad de recursos de la SEP.

En cuanto a la capacitación de los recursos humanos de los Centros de Maestros la SEP se compromete a: colaborar con las autoridades educativas de la entidad en la capacitación del equipo técnico estatal dedicado a la actualización de los equipos directivos de los Centros de Maestros y de los asesores para los cursos, mediante la realización de talleres, cursos y otras actividades pertinentes; asignar recursos complementarios para apoyar las actividades de coordinación de los Centros de Maestros y de asesoría a los cursos de actualización, conforme a las disponibilidades presupuestales y con base en la programación que al respecto presente la autoridad estatal.

Por su parte, los estados adquieren el compromiso de: promover la creación de una instancia técnica adecuada, con un equipo para coordinar actividades del ProNAP en la entidad y bajo la conducción de quien será el responsable estatal de actualización procurando una ubicación adecuada dentro de la estructura educativa del estado para el mejor desempeño de sus funciones; destinar y mantener espacios físicos apropiados para la instalación de los Centros de Maestros y sus respectivas bibliotecas, cuya ubicación será determinada por las propias autoridades educativas de la entidad; seleccionar al personal competente la coordinación y atención de los servicios de los Centros de Maestros, de acuerdo con los perfiles y lineamientos establecidos por la SEP; garantizar los recursos necesarios para el funcionamiento de los Centros de Maestros y vigilar que sus actividades y el uso de sus instalaciones y recursos, estén dedicados a preservar el estudio de los maestros de educación básica y las acciones nacionales y estatales del ProNAP.

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, el Gobierno Federal adquiere el compromiso de efectuar la operación de un Programa de Actualización destinado al personal en servicio de los tres niveles que conforman la educación básica, plantea el principio de flexibilidad en la operatividad de dicho Programa.

La flexibilidad en los procesos de actualización que se deben ofrecer se entiende en varios sentidos, en primer lugar, se parte del supuesto de que el maestro es crítico de su práctica docente, lo que le permite detectar las insuficiencias teórico-metodológicas para conducir los procesos de enseñanza, de acuerdo con los contenidos programáticos de los nuevos planes y

programas de estudio, de esa manera el maestro es el que elige la modalidad de estudio para su actualización de acuerdo con su problemática, así el maestro es considerado como el responsable de su proceso de actualización; en segundo lugar el Programa de Actualización debe tener el propósito que ningún maestro sea marginado de las oportunidades de actualización, cualquiera que sea la localidad en que resida, de esta forma se cumple con el principio de equidad educativa.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, plantea las orientaciones que en materia de política educativa conducirán los procesos de actualización en la fase de implantación nacional del ProNAP en este período. Por ello me parece relevante destacar algunos aspectos que en este sexenio tendrán desde el planteamiento del *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* gran impacto en la consolidación de los procesos de actualización ofrecidos por el ProNAP a través de los Centros de Maestros.

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000:

- Se concibe al maestro como el agente principal en la dinámica de elevar la calidad de la educación básica, por lo que otorga atención especial a su condición social, cultural y material. Así, establece como prioridades la formación, actualización y revaloración social del magisterio.
- Se reitera la importancia de la reformulación de los planes y programas de estudio de primaria y secundaria 1992-1993, donde se incorporaron nuevos enfoques. De esta forma,

establece el compromiso de efectuar la operación del Programa de Actualización destinado al personal en servicio de los tres niveles de Educación Básica

- Se define el término de actualización que guiará las actividades del ProNAP. Así la actualización se refiere a la formación de profesores para enfrentar mejor los cambios curriculares y ponerse al día respecto a los avances de las ciencias de la educación.
- Se adquiere el compromiso de instalar 500 Centros de Maestros, equipados con bibliotecas y recursos audiovisuales y de informática para apoyar esa actividad.

En este sentido el ProNAP cobra mayor relevancia, al enunciar que su principal propósito es elevar la calidad de la educación básica, mediante la oferta de programas de estudio que le permitan al maestro en servicio consolidar sus conocimientos científicos humanísticos y sus competencias didácticas que requiere para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria.

En el marco normativo hasta aquí expuesto, los Centros de Maestros se crearon con el fin de consolidar los servicios de actualización como una modalidad de educación continua y con ello coadyuvar a la mejora de la calidad de la educación básica

3.2 Criterios generales para el establecimiento y operación de los Centros de Maestros en las entidades federativas.

Atendiendo el carácter de la federalización educativa, los Centros de Maestros son los establecimientos institucionales que distinguen al ProNAP en cada una de las 31 entidades federativas que conforman la República Mexicana.

Como una forma de responder a la tarea de descentralizar los servicios educativos en el marco del ProNAP, las autoridades educativas estatales son las responsables de elegir los lugares para la instalación y operación de los Centros de Maestros, así como la selección de su personal y la canalización de sus recursos que garanticen su funcionamiento.

a) Criterios generales para la instalación de los Centros de Maestros.

Para la instalación de los Centros de Maestros en las entidades federativas, las autoridades educativas estatales asumen la obligación de identificar las poblaciones en las que se establecerán los Centros de Maestros atendiendo:

- La cantidad de maestros y directivos que puedan ser atendidos en la zona de influencia de un centro.
- La distancia y las vías de comunicación existentes entre los planteles de una región y el Centro de Maestros.

En los *Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del ProNAP en las Entidades Federativas* se estipula que “una vez identificadas las poblaciones donde se establecerán los Centros de Maestros, las autoridades educativas del estado deberán procurar la selección y uso de inmuebles con capacidad suficiente para la instalación del mobiliario, equipo y acervos bibliográficos destinados a los Centros de Maestros.”⁴

Con base en los documentos normativos citados en la primera parte de este capítulo, la SEP se comprometió a dotar inicialmente a cada Centro de Maestros en cada una de las entidades federativas, de recursos para equiparlos y es responsabilidad de las autoridades educativas estatales destinar recursos para garantizar su funcionamiento y el aprovechamiento cabal del mobiliario y equipo destinado por la SEP para la actualización de maestros.

Las instalaciones de los Centros de Maestros deben contar con:

- Una biblioteca y sala de lectura con capacidad para 50 personas.
- 4 Aulas para 30 personas.
- 5 Aulas para 16 personas.
- Las oficinas de coordinación del Centro.

⁴ Ver, SEP-Subsecretaría de Educación Pública-UNYDACT, (1996), *Lineamientos Generales para el Establecimiento y Operación del ProNAP en las Entidades Federativas, primera etapa*, p. 32

b) Criterios generales para la operación de los Centros de Maestros.

Los criterios, lineamientos y normatividad para la operatividad del ProNAP son dictaminados por la CGAyCM en el ámbito nacional, por lo que corresponde a las Instancias Estatales de Actualización, la responsabilidad del funcionamiento, la dirección y la coordinación de los Centros de Maestros en las entidades federativas.

Los horarios de servicio de los Centros de Maestros, los establecen las autoridades educativas en las entidades federativas, cuidando que permanezcan abiertos el mayor número de horas y días de la semana.

El personal directivo a cargo de los Centros de Maestros, tienen el compromiso de dar buen uso y aprovechamiento a sus instalaciones y recursos, ante las autoridades educativas de su entidad. En este sentido, es la Instancia Estatal de Actualización, en coordinación con la CGAyCM, que evaluará periódicamente el funcionamiento de los Centros de Maestros y el desempeño del personal que los coordina.

c) Criterios generales para el desarrollo de los Centro de Maestros.

Los Centros de Maestros son considerados como uno de los principales componentes que conforman al ProNAP, a diferencia de los otros componentes, los Centros de Maestros son el único espacio físico que permite por un lado, desarrollar las actividades y los procesos de actualización continúa y permanente del personal docente y directivo y por otro, se propone el acercamiento real con los docentes y sus diferentes problemáticas derivadas de su práctica profesional.

A partir de las necesidades formativas de los docentes y del conocimiento de su problemática profesional, los Centros de Maestros tienen la encomienda de diseñar propuestas de actualización, que si bien deben cumplir con los lineamientos de la Coordinación General de Actualización a través de la IEA, es preciso que lo hagan considerando las particularidades del contexto y las características psicosociales de la población de docentes que atienden.

En el documento *Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del ProNAP en las Entidades Federativas*, se expone el propósito central, así como los objetivos que dan sentido y dirección a la operatividad a los Centros de Maestros en cada una de las entidades federativas⁵. A continuación se transcriben el propósito y objetivos de los Centros de Maestros.

⁵ Ibidem, pág. 30.

El propósito central de los Centros de Maestros:

- Ofrecer a los maestros los espacios e instalaciones básicos y un conjunto de servicios adecuados para el desarrollo de las diversas actividades constitutivas del ProNAP.

Los objetivos de los Centros de Maestros son:

Para apoyar eficazmente las actividades que componen el ProNAP, los Centros de Maestros deberán cumplir los siguientes objetivos:

- Difundir la naturaleza y acciones del ProNAP ante los maestros y directivos de educación básica que se encuentran en el área de influencia del Centro.
- Promover y organizar la participación de los maestros en los CNA y en los programas estatales que se desarrollen en el marco del ProNAP.
- Planear y programar actividades de apoyo académico que incluyan asesorías internas con el equipo de asesores del Centro, y externas, como resultado del establecimiento de vínculos de colaboración con otras instituciones académicas y formadoras de docentes.
- Proporcionar a los maestros participantes en el ProNAP y a todos los maestros que lo soliciten, los recursos y espacios de trabajo con que cuenta el Centro.
- Diseñar propuestas de actualización que atiendan a las necesidades formativas de los profesores.

Es preciso considerar que estos objetivos fueron planteados en la primera etapa de operatividad del ProNAP, en el periodo 1995- 1996. Con base a estos lineamientos comenzaron a operar los primeros 200 Centros de Maestros y a final del año 1997 se aumentó a 371 el número de Centros de Maestros funcionando en la República Mexicana.

Instalaciones:

Para el cumplimiento de los objetivos y contribuir al desarrollo del ProNAP, los Centros de Maestros se proponen ofrecer los espacios físicos y servicios suficientes para promover y facilitar las actividades de actualización. Por lo que sus instalaciones deben contar con los siguientes servicios:

- Salas de trabajo para el estudio individual y de grupos.
- Biblioteca con estantería abierta, sala de lectura y servicios de consulta y préstamo a domicilio.
- Sala equipada para la proyección y audición de materiales audiovisuales.
- Computadoras con recursos de multimedia y paquetes educativos diversos.
- Monitores de televisión para la recepción vía satélite de la Red EDUSAT y transmisiones especiales de teleconferencias, cursos y programas educativos.
- Equipo de asesores destinados a la orientación y asesoría para la conducción de los diferentes programas de estudio que ofrece el ProNAP.

3.3 Estructura orgánica de los Centros de Maestros.

Se considera que la organización interna de los Centros de Maestros debe atender a los propósitos académicos, por lo que su estructura orgánica debe ser funcional para el desarrollo de los programas y actividades de actualización establecidas en el ProNAP.

La estructura orgánica de los Centros de Maestros es conformada por las siguientes áreas.

- **Coordinación General.**
- **Coordinación Académica.**
- **Coordinación Administrativa.**
- **Coordinación Biblioteca.**
- **Equipo de asesores.**

A continuación revisaremos las funciones que desempeñan los responsables de cada una de las áreas que conforman la estructura orgánica de los Centros de Maestros⁶, establecidas por la CGAyCM, siendo las Instancias Estatales de Actualización las responsables de vigilar su cumplimiento.

⁶ Ver, SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal-UNYDACT. (1996), **Funciones del personal del Centro de Maestros**. pp. 1-4.

3.3.1 Funciones de los responsables de los Centros de Maestros.

a) Funciones del Coordinador General.

- Planear y organizar las acciones que garanticen el buen funcionamiento de las áreas que integran el Centro de Maestros.
- Integrar el programa anual de trabajo del Centro.
- Promover la difusión y promoción de los servicios que ofrece el centro, con el propósito de impulsar la participación de los maestros.
- Establecer convenios particulares, en coordinación con la Unidad Estatal de Actualización y bajo los lineamientos establecidos por la Coordinación General de Actualización, con instituciones y asociaciones interesadas en apoyar las acciones del ProNAP y los servicios que ofrece el centro (asesorías, talleres, conferencias, material bibliográfico, videográfico y otros.)
- Realizar la evaluación continua del funcionamiento del centro y aplicar los instrumentos que para este efecto proporcionen la Coordinación General de Actualización y el Responsable Estatal de Actualización.
- Sistematizar y actualizar la información sobre las actividades académicas generales en el Centro de Maestros y enviarla a la Instancia Estatal de Actualización y a la CGAyCM cuando le sea requerida.
- Gestionar ante la Instancia Estatal de Actualización, los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para el buen funcionamiento del Centro.

Los demás que le confieran las disposiciones legales y el titular de la Instancia Estatal de Actualización.

b) Funciones del Coordinador Académico.

- Observar y hacer cumplir los lineamientos de carácter técnico pedagógico emitidos por la Secretaría de Educación Pública que regulan el desarrollo de las actividades de actualización y los servicios de los Centros de Maestros.
- Elaborar el programa anual de trabajo del área a su cargo.
- Programar y organizar las actividades académicas del Centro.
- Realizar campañas de promoción y difusión de las actividades académicas del Centro.
- Detectar las necesidades de apoyo y/o asesoría que requieran los maestros usuarios del Centro y proponer e implementar acciones para su atención.
- Programar las acciones necesarias para el óptimo funcionamiento de los servicios de la biblioteca, fonoteca y videoteca.
- Informar permanentemente al Coordinador General del Centro de Maestros, el estado que guardan los asuntos relacionados con el área a su cargo.

El Coordinador Académico del Centro de Maestros tiene la responsabilidad de equipar al Centro con un equipo de asesores que responda a la demanda de apoyo académico de los maestros.

Los demás que le confiera el Coordinador General del Centro de Maestros.

c) Funciones del Coordinador Administrativo.

- Programar y organizar el uso de las instalaciones del Centro.
- Elaborar el programa anual de trabajo del área a su cargo.
- Elaborar los instrumentos de registro y control necesarios para sistematizar, actualizar permanentemente la siguiente información:
 - Recepción de materiales destinados al Centro de Maestros.
 - Bienes patrimoniales del Centro de Maestros.
 - Personal adscrito o comisionado al Centro de Maestros.
 - Usuarios del Centro de maestros.
- Recibir y tramitar inscripciones a los cursos y a los exámenes de acreditación del Programa de Actualización, con apego a la normatividad determinada a la CGAyCM.
- Informar al Coordinador del Centro de Maestros sobre las faltas, retardos e incidencias del personal del centro, para tramitar los efectos a que haya lugar.
- Informar al Coordinador del Centro de Maestros y al Responsable Estatal de Actualización del estado físico que guardan instalaciones, mobiliario y equipo del centro y, en su caso gestionar el mantenimiento correspondiente.
- Presentar oportunamente los materiales necesarios para la atención a los maestros en el Centro.

Los demás que le confiera el Coordinador General del Centro de Maestros.

D) Funciones del encargado de la biblioteca.

- Seguir las normas y lineamientos establecidos por la CGA y CM para la operación de la biblioteca.
- Orientar a los maestros sobre los servicios y recursos documentales de la biblioteca.
- Establecer convenios de colaboración y de consulta con otras bibliotecas y centros de información locales, para ampliar y mejorar los servicios de apoyo a los usuarios de la biblioteca.
- Organizar y programar el uso de los materiales de audio, video y computo, de acuerdo a los lineamientos establecidos por la CGA y CM.
- Elaborar un registro de uso diario de los servicios bibliotecarios y elaborar un reporte mensual que remitirá al Coordinador General y al Administrativo del Centro de Maestros.
- Registrar y mantener al día el uso de los materiales.
- Revisar y mantener el orden de las colecciones en los estantes.
- Cotejar y registrar libros, videos y cintas de audio conforme se reciban.
- Ordenar permanentemente los catálogos.
- Seleccionar oportunamente los materiales que requieran encuadernación o reparación y solicitar el servicio.

Los demás que le confiera el Coordinador General del Centro de Maestros.

Si se considera que cada Centro de Maestros debe atender las necesidades formativas de una población suficiente de docentes de los tres niveles que conforman la educación básica, como lo señala el marco normativo y los lineamientos del ProNAP, habría que cuestionar si un responsable por cada área es suficiente para atender y conducir adecuadamente no sólo los procesos académicos sino también los administrativos.

Se señala que este personal debe recibir la capacitación que les permita desarrollar adecuadamente sus funciones tanto académicas como administrativas. Sin embargo es preciso analizar si los Centros de Maestros desarrollan adecuadamente sus funciones académicas, o si éstas son relegadas por los procesos administrativos que deben de llevar a cabo.

3.3.2 Criterios generales para la selección del personal responsable de los Centros de Maestros.

Es propósito de este apartado exponer los criterios de selección de los responsables de los Centros de Maestros.

La selección del personal responsable de coordinar las actividades y servicios que ofrecen los Centros de Maestros, como se señaló anteriormente es compromiso de las autoridades educativas estatales a través de la IEA⁷.

Los criterios que se establecen para dicho proceso son los siguientes:

- El personal deberá ser maestro de educación básica en servicio frente a grupo, o que esté desarrollando funciones directivas o de apoyo técnico pedagógico.

El Coordinador General:

- Deberá ser maestro de educación básica, haber trabajado frente a grupo o en funciones de dirección escolar o de apoyo técnico pedagógico; con experiencia en organización, diseño, realización o evaluación de acciones de capacitación, actualización o formación de maestros; en dirección, organización y poseer buena disposición de servicio e interés por el mejoramiento profesional de los maestros.

⁷ Ver. SEP-Subsecretaría de Educación Pública-UNYDACT, (1996). **Lineamientos Generales para el Establecimiento y Operación del ProNAP en las Entidades Federativas, primera etapa**, pp. 33-35.

El Coordinador Académico:

- Deberá ser maestro de educación básica, con experiencia en trabajo frente a grupo, tener experiencia en capacitación, actualización o formación de maestros; en dirección, organización y coordinación de grupos de trabajo académico o técnico pedagógico con maestros y poseer buena disposición de servicio e interés por el mejoramiento profesional de los maestros.

El Coordinador Administrativo:

- Deberá ser de preferencia maestro de educación básica, con experiencia en control escolar y trabajo administrativo y conocimientos en sistemas de cómputo.

El encargado de la biblioteca:

- Deberá ser bibliotecario o maestro de educación básica, de preferencia con experiencia en organización y control de bibliotecas escolares, con capacidad de organización y gestión además de interés por la tarea y comprensión de la importancia de la biblioteca como parte del centro y como apoyo al trabajo de los maestros.

El equipo de asesores:

- Deberán ser maestros con experiencia de trabajo frente a grupo, y en trabajos de capacitación, actualización o formación de maestros. Poseer un conocimiento amplio del campo profesional de la educación básica y dominar los contenidos disciplinarios o escolares, implicados en los programas de actualización.
- Deberán conocer el enfoque de actualización vigente y la metodología de estudio que se propone y poseer habilidades de coordinación de actividades de comunicación de ideas y de planeación y ser un profesor reconocido en aspectos académicos de gestión educativa.

Como hemos advertido, el personal docente a cargo de los Centros de Maestros es seleccionado bajo criterios que consideran: la experiencia en procesos de actualización docente, el prestigio y reconocimiento profesional que los candidatos tuvieran entre sus colegas, así como la disposición de servicio e interés por el mejoramiento profesional de los maestros. Sin embargo resulta insuficiente la especificación de sus competencias profesionales para desempeñar dichos cargos, así como la forma que verifique que el docente de educación básica posee dichas competencias.

En este mismo sentido, en el marco normativo y en los lineamientos del ProNAP se establece que es la Coordinación General de Actualización a través de la Instancia Estatal de Actualización, las instancias responsables de llevar a cabo el proceso de reclutamiento de docentes destinados a laborar en los Centros de Maestros, sin embargo no se especifican claramente las disposiciones administrativas y académicas que el docente debe de cumplir para desempeñar el cargo.

Tampoco se puntualiza si el docente que desempeña algún cargo en la estructura de los Centro de Maestros, adquiere un estímulo salarial u otras prestaciones de este tipo, aún cuando se previó entregar una compensación salarial para los coordinadores, o bien logra un ascenso dentro de la estructura jerárquica de la SEP, o si tiene posibilidad a ello.

Las IEA definen los procedimientos para evaluar el desempeño de los grupos de coordinación de los Centros y la calidad de sus labores directivas, sin embargo en la normatividad y en los lineamientos del ProNAP no se especifican los criterios a seguir para orientar dichos procedimientos.

Un aspecto más a considerar es la permanencia del personal encargado de coordinar los Centros de Maestros, por un lado, se establece que no se crearían plazas especiales y que la permanencia en los cuatro puestos de coordinación tendrían una duración de tres años renovables por un periodo adicional, al cabo de los cuales se regresaría a la adscripción original, y por otro que la IEA, en coordinación con la CGAyCM, son las responsables de evaluar el desempeño de las funciones de los coordinadores y del bibliotecario

y, con base en los resultados obtenidos, se decide la remoción del personal que no contribuya al desarrollo académico y operativo del centro⁸.

La situación de la permanencia del personal responsable de coordinar los Centros de Maestros, ha generado diversas problemáticas que a continuación advertiré, la rotación del personal por un lado, no permite el seguimiento de proyectos académicos y la consolidación de un cuerpo colegiado que organice los procesos de actualización para el logro de los propósitos académicos que se ha propuesto el programa y por otro, la capacitación de éste personal exige un carácter continuo y permanente situación que no se ha logrado.

⁸ Ibidem, p. 35.

3.4 Acciones para la consolidación de los servicios académicos que ofrecen los Centros de Maestros.

A partir del establecimiento del ProNAP, son diversas las acciones que se han ido articulando con el fin de consolidar los servicios académicos que deben ofrecer los Centros de Maestros.

A partir de los lineamientos señalados por la Coordinación General de Actualización, las Instancias Estatales de Actualización deben planear y conducir actividades que permitan a los Centros de Maestros y a su personal mejorar los servicios académicos que ofrecen a los docentes de educación básica, para cumplirlo se plantean los siguientes acciones⁹:

a) *Institucionalización de los Centros de Maestros y sus equipos directivos.*

La institucionalización de los servicios debe sustentarse en:

- La pertinencia, utilidad y calidad de sus actividades.
- La congruencia de su trabajo con las orientaciones del ProNAP.
- El conocimiento y relación con las necesidades del entorno educativo.
- El mejoramiento de los perfiles de los equipos de conducción.
- En una actividad de gestión establecida en un proyecto académico del centro.

⁹ Ver. SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal-UNyDACT, (1997), *El Desarrollo Académico del ProNAP*, p. 8-15

b) Formación y capacitación de coordinadores y bibliotecarios.

- La CGA, en coordinación con las IEA's, son las responsables de brindar este servicio a los responsables de los Centros de Maestros. Los temas y condiciones de realización son acordadas con los responsables de actualización de los estados.

c) Organización y administración eficiente de los servicios de asesoría y apoyo a la actualización. Para lo que los Centros de Maestros deben:

- Concentrar los recursos necesarios para desempeñar adecuadamente su función de apoyo a las actividades de actualización de las entidades federativas.
- Establecer mejores estrategias para el aprovechamiento de sus recursos humanos y materiales en función de la demanda de los maestros de cada zona de influencia.
- Organizar, administrar y orientar las actividades de los asesores de acuerdo con los propósitos y enfoques del ProNAP. En este sentido, deben establecer formas de seguimiento y evaluación del trabajo de asesoría y sus resultados, así como proporcionar a los asesores los recursos necesarios para su mejor desempeño y establecer mecanismos de comunicación permanentes con los maestros que utilizan esos servicios.

d) *Materiales y recursos para apoyar las actividades académicas.*

- Los Centros de Maestros deben promover el uso de diversos materiales que constituyen propuestas de trabajo sobre distintos aspectos de las tareas de actualización con el fin de enriquecer la vida académica y ampliar las posibilidades de apoyo a los maestros incorporados a la actualización.

e) *Vinculación de los Centros de Maestros con el entorno educativo.*

- Los servicios de los Centros de Maestros deben considerar su contexto inmediato.
- Los Centros de Maestros deben procurar el fortalecimiento de sus relaciones con las escuelas de la zona o región en que se encuentran. Y desarrollar niveles de comunicación y colaboración con los directivos y supervisores para una mejor promoción de los servicios que ofrecen.

f) *Evaluación de la calidad de los servicios.*

- El mejoramiento continuo de la calidad de los servicios de los Centros de Maestros demanda de las autoridades educativas, de las IEA y de los equipos de coordinación, un ejercicio de regular de seguimiento y evaluación de sus actividades y resultados.
- La IEA debe registrar la pertinencia y calidad de los servicios de los Centros de Maestros y los niveles de aprovechamiento de los docentes atendidos.

3.5 Servicios que proporcionan los Centros de Maestros.

Los Centros de Maestros tienen la responsabilidad de apoyar el desarrollo de los programas de estudio que ofrece el ProNAP, para ello, deben ofrecer servicios pertinentes y flexibles que permitan que los docentes independientemente de la forma de estudio que hayan elegido, mejoren sus conocimientos, competencias y actividades en su práctica profesional.

Enseguida se presentan los servicios básicos que deben proporcionar los Centros de Maestros¹⁰:

- Información del ProNAP, el personal directivo de los Centros de Maestros deberán promover, difundir permanentemente ante los maestros de educación básica, la información sobre las acciones del ProNAP
- Servicio de asesoría, a los maestros inscritos en los CNA. Los coordinadores deberán elaborar un programa calendarizado de los diferentes tipos de asesorías que se proporcionan a los maestros, mismo que darán a conocer con oportunidad.
- Actividades académicas de actualización (talleres, conferencias, debates, foros y seminarios)
- Espacios para el estudio individual y de grupo, contarán con espacios y equipamiento en los que se proporcionará a los maestros lugares propicios para el estudio tanto individual como en grupos.

¹⁰ Ver, SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal-UNyDACT, (1997), ¿Qué es el ProNAP y qué servicios ofrece?, p. 12-14

- Administración educativa del ProNAP. Las IEA, a través de los coordinadores de los Centros de Maestros, serán responsables de inscribir en los cursos y exámenes de acreditación del ProNAP a los maestros que lo soliciten, entregar los paquetes didácticos a aquellos maestros inscritos a los cursos de actualización del ProNAP, mantener el edificio y los equipos del centro en buen estado.
- Servicio de biblioteca y fonoteca y videoteca.
- Actividades de colaboración interinstitucional.
- Orientación y apoyo a maestros de grupo.
- Equipo para la recepción señal vía satélite.
- Equipo de cómputo con multimedia.

La asesoría es considerada como uno de los principales servicios que deben ofrecer los Centros de Maestros. La asesoría en el marco del ProNAP es considerada como “un servicio flexible que está a disposición de los profesores para facilitar el desarrollo de cursos y talleres destinados a atender problemáticas que cotidianamente se presentan en los salones de clase”¹¹. Se plantea que los Centros de Maestros deben contar con un equipo de asesores especializados en actualización pedagógica, sin embargo no se precisa las características de su perfil profesional, ni las competencias profesionales que requieren para desarrollar adecuadamente dicha práctica profesional.

¹¹ *Ibidem*, p. 12

Los asesores de los CNA son una figura que nace durante los primeros meses de operación de los Centro de Maestros, a raíz de las dificultades detectadas por los docentes inscritos y las limitaciones que enfrentan para desarrollarlos, pese al diseño autosuficiente de los paquetes didácticos.

Durante el primer año de operación (1995) del ProNAP, los asesores iniciaron su trabajo con base a criterios muy generales, acudiendo sobre todo a su propia experiencia profesional y a lo que su sentido común les indicaba respecto a la función de asesorar. Es hasta 1997 que la UNyDACT, hoy Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio establece criterios académicos para el desempeño de los asesores.

La experiencia en los primeros años de operación del ProNAP (1995-1997) demostró que en algunos casos está presente todavía en la modalidad de la asesoría, la práctica de abordar sólo los contenidos de manera expositiva que le faciliten al docente acreditar el examen correspondiente.

A partir de 1998, la comisión de SEP-SNTE de Carrera Magisterial acordó otorgarles el valor de 12 puntos a la acreditación de los CNA, razón por la que los docentes inscritos en Carrera Magisterial estimaron el servicio de asesoría ofrecido por los Centros de Maestros, como el medio más eficaz para poder acreditar los exámenes respectivos y obtener la puntuación de Carrera Magisterial.

Las necesidades profesionales de los asesores involucran dimensiones teóricas y prácticas, su conocimiento y comprensión se deben promover en procesos de capacitación que las Instancias responsables deben de proporcionar. Así mismo es preciso establecer criterios teórico metodológicos para que los asesores desarrollen de manera suficiente nuevas formas de enseñanza acorde con la modalidad de asesoría.

La asesoría en el marco del ProNAP es una propuesta para la formación permanente de docentes, la cual tiene que analizarse y adaptarse según la experiencia y los requerimientos específicos del grupo que colabora en cada Centro de Maestros.

Por lo anterior, podemos decir que la actividad de asesorar en el marco del ProNAP, es una práctica profesional en construcción, en la que se mezclan diferentes estilos y tradiciones que han dado lugar a procesos diversos, que si bien han contribuido al desarrollo operativo y cuantitativo del ProNAP aún se está definiendo como recurso que coadyuve al logro de los propósitos de este programa.

Como se establece en el marco normativo y en los lineamientos de operatividad del ProNAP, el servicio que ofrece la biblioteca tiene el propósito de poner a disposición diferentes fuentes de información a docentes en servicio, directivos y personal de apoyo técnico-pedagógico que apoyen los procesos de actualización.

Se pretende, que los servicios que ofrece la biblioteca faciliten a los usuarios desarrollar competencias para el autoestudio y el estudio en colectivo. Así mismo debe promover actividades que inciten a los docentes a la reflexión sobre las problemáticas de su quehacer profesional y encuentren en las fuentes de información que el Centro pone a su disposición, estrategias de solución.

En este mismo servicio, se ofrece un acervo bibliográfico que lo conforma tanto literatura de apoyo para abordar los contenidos de los programas de estudio, para que el docente profundice y encuentre alternativas para mejorar su práctica profesional, como de cultura general, con el propósito de desarrollar en el docente habilidades lectoras.

El material que conforma la videoteca y la fonoteca, pretende ser material complementario no sólo en apoyo de los estudios del docente, sino como un recurso didáctico en su trabajo en el aula.

Los títulos abordan diversas temáticas relacionadas con contenidos de las disciplinas de primaria y secundaria, así como aspectos educativos, científicos y humanísticos. En estas producciones, los maestros encontrarán información que les permitirá ampliar sus conocimientos generales para atender diversas necesidades en el campo de la docencia.

Pese a esta gama de servicios ofrecidos por los Centros de Maestros, es necesario considerar varias cuestiones en primer lugar, el tiempo real que el docente dispone para desarrollar dichas actividades en segundo lugar, sería preciso evidenciar si la Coordinación Académica y la Biblioteca de los Centros de Maestros diseñan y operan proyectos académicos dirigidos tanto a la utilización óptima de los servicios y recursos que ofrece como al fomento del hábito de la lectura en los docentes de educación básica.

Y habría que plantearse las siguientes cuestiones:

- ⇒ ¿Cuál es la percepción de los maestros respecto a los servicios de actualización que ofrecen los Centros de Maestros?
- ⇒ ¿Los Centros de Maestros elaboran una detección de necesidades para determinar las orientaciones de los servicios que ofrece?
- ⇒ ¿Existe congruencia entre los servicios que ofrecen los Centros y las necesidades reales de los profesores?
- ⇒ ¿Los Centros de Maestros consideran la heterogeneidad de características de los docentes para ofrecer sus servicios?
- ⇒ ¿Los Centros de Maestros consideran las necesidades académicas de los docentes en el diseño de Cursos y Talleres orientados a la formación y actualización?

- ⇒ ¿Qué mecanismos utilizan los Centros de Maestros para diagnosticar las necesidades locales de los maestros de su área de influencia? Y ¿Cómo se interpretan los resultados?
- ⇒ ¿En los Centros de Maestros es suficiente el espacio para el desarrollo de sus actividades?
- ⇒ ¿Los responsables de los Centros de Maestros son capacitados para el desarrollo de las actividades que realizan?
- ⇒ ¿Qué acciones desde la CGAYCM se han puesto en marcha para la consolidación de los servicios académicos que ofrecen los Centro de Maestros a los docentes de educación básica?
- ⇒ ¿El personal a cargo de los Centros de Maestros desarrolla adecuadamente sus funciones académicas o si estas son relegadas por los procesos administrativos?

3.6 Programas académicos para la capacitación de asesores y coordinadores de los Centros de Maestros.

La Secretaría de Educación Pública, la Subsecretaría de Educación Pública y Normal a través de la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGAyCM) adopta la responsabilidad de brindar apoyo para programas destinados a la capacitación de Coordinadores y el conjunto de asesores que conforman los Centros de Maestros en las entidades federativas.

Las Instancias Estatales de Actualización de cada entidad, deben presentar a la CGAyCM propuestas académicas traducidos en programas de capacitación de Coordinadores y de asesores de los Centros de Maestros. A partir de la valoración de la CGAyCM las propuestas, las entidades federativas pueden acceder a los fondos disponibles.

La CGAyCM debe considerar ciertos criterios generales¹² para convenir el apoyo con las Instancias Estatales de Actualización para que éstas puedan acceder a este tipo de programas:

- Existencia del cuerpo de asesores en los CM.
- Estabilidad y desempeño de los coordinadores de los CM.
- Precisión de objetivos y metas.
- Pertinencia de las actividades de capacitación para asesores y coordinadores de los Centros de Maestros.

¹² Ver, SEP-Subsecretaría de Educación Pública-UNyDACT, (1997), *El Desarrollo Académico del ProNAP*, p. 7

- Congruencia con el enfoque y orientaciones del ProNAP.
- Competencias y experiencias del personal contratado para diseñar, coordinar o conducir los programas de capacitación.

Como uno de los principales servicios que el ProNAP ofrece, es la oferta de programas de capacitación a los responsables de llevar a cabo actividades de actualización en los estados.

A continuación se describirán los principales servicios y acciones que el ProNAP ofrece para la capacitación permanente de los responsables de la actualización en los estados¹³:

a) Programas de capacitación de las Instancias Estatales de Actualización y Equipos Técnicos, dirigidos a equipos de trabajo y cuerpos de asesores responsables de la actualización magisterial en las entidades federativas, así como a Coordinadores de los Centros de Maestros. Esta capacitación considera fundamentalmente los siguientes temas:

- Reforma Educativa.
- Conocimiento de Planes y Programas de Estudio y de los materiales educativos.
- Enfoque y metodologías de los Paquetes Didácticos, base de los Cursos Nacionales.
- Elaboración de Diagnósticos sobre necesidades de actualización.
- Coordinación de Grupos de Trabajo.

¹³ Ver, SEP-Subsecretaría de Educación Pública-UNyDACT, (1997), ProNAP, ¿Qué es ProNAP y qué servicios ofrece? p.14.

- Desarrollo de habilidades para el trabajo autodidáctica.
- Formación de asesores.
- Uso y aprovechamiento de los recursos de los Centros de Maestros.
- Criterios e instrumentos de seguimiento y evaluación.
- Teorías del aprendizaje y educación de adultos.
- Desarrollo de habilidades para la docencia.
- Aprendizaje en Grupo.

b) *Programas de Capacitación a Coordinadores y Bibliotecarios* de los Centros de Maestros, en los cuales los temas y contenidos se definen a partir de las necesidades de capacitación detectadas por la CGAyCM, con la finalidad de asegurar el funcionamiento y desarrollo académico de los Centros.

c) *Programas de formación de asesores para los Cursos Nacionales de Actualización*. Su finalidad es orientar y organizar el servicio de la asesoría de acuerdo con los propósitos y enfoques del ProNAP, así como establecer las formas de seguimiento y evaluación de trabajo y sus resultados, seleccionar los recursos necesarios para su mejor desempeño y establecer mecanismos de comunicación permanentes con los maestros que utilizan los servicios del Centro.

d) *Materiales y recursos* para apoyar las actividades académicas del personal de los Centros de Maestros y las IEA. Se pretende que éstos materiales constituyan propuestas de trabajo sobre distintos aspectos de las tareas de actualización. Se consideran como herramientas útiles para enriquecer la vida académica y ampliar el abanico de posibilidades de apoyo a los maestros incorporados a la actualización.

3.7 Presencia académica de los Centros de Maestros en la consolidación de los procesos de actualización profesional de docentes de educación básica.

Con la encomienda de elevar la calidad de la educación básica, el ProNAP atiende los procesos de actualización, mediante la oferta de programas dirigidos a maestros de educación básica en servicio.

De esta forma, se considera que en los programas de actualización que ofrece el ProNAP, debe atender a cuestiones principalmente académicas que coadyuve a los docentes a desarrollar armoniosamente su práctica cotidiana.

La actualización es considerada como un servicio permanente, y pretende convertirse en una modalidad que integre a la educación continúa entre los docentes del nivel básico, es a partir de ésta consideración que los Centros de Maestros representan el enlace más real entre los docentes y el ProNAP, es por ello, que deben ser capaces de detectar y atender las necesidades profesionales específicas de los maestros que se encuentran en su ámbito de influencia. Esto se logrará en la medida en que se entiendan y se reconozcan los problemas que cotidianamente enfrentan los maestros frente a grupo y con ello favorecer el desarrollo y consolidación de los procesos de actualización que pretende alcanzar el ProNAP.

A los Centros de Maestros, se les exige no sólo la eficiencia de los procedimientos administrativos para operar los programas y componentes que conforman el ProNAP, sino además contribuir a la consolidación de una cultura de actualización mediante propuestas académicas, que tengan como principal referente el contexto y las problemáticas profesionales de los docentes que atienden.

Para consolidar la presencia académica de los Centros de Maestros en las escuelas y zonas escolares, se organizan tareas encaminadas hacia la construcción de una identidad académica. Se plantea que los Centros de Maestros deben tener como base los siguientes principios¹⁴:

- Orientar la labor de los Centros por la política educativa vigente. Diseñar y analizar las propuestas a la luz de la normatividad: Ley General de Educación, Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y los planes y programas de estudio de educación básica; con base a ello decidir cuáles son las acciones de actualización pertinentes con este marco.
- Promover un tipo de trabajo acorde con el enfoque para la actualización; Esto implica el reconocimiento de los saberes adquiridos, la promoción de aprendizajes a través de la experiencia, la búsqueda de soluciones diversas a problemas de la labor docente, la práctica del trabajo colegiado, entre otros.

¹⁴ Véase. SEP-Subsecretaría de Educación Pública-UNyDACT, (1997), **Los Centros de Maestros en el Marco de un Sistema Académico para la Actualización**, p. 5

- Emprender acciones adecuadas en torno a la formación permanente de sus funcionarios y asesores como una forma de garantizar la congruencia y continuidad del desarrollo del centro.

En el proceso de construcción de una identidad académica los Centros de Maestros, deben cumplir con los propósitos para los que fueron creados, ello requiere el fomento y la ejecución de actividades en torno a los siguientes aspectos básicos:

- Conocimiento de la población de maestros y directivos de la zona, para ello deben emplear datos estadísticos obtenidos de la inscripción a los Cursos, de la solicitud de servicios por parte de los maestros o los elaborados a partir de la instalación de los Centros.
- Difusión de los servicios que ofrecen los centros y de los resultados obtenidos, para lo que deben establecer vías permanentes de comunicación con los profesores de la zona de influencia y de otros centros para dar a conocer las actividades académicas que se están desarrollando.

Cabe mencionar, que “los Centros de Maestros invierten gran parte de su tiempo en la difusión de las actividades que realizan, en la promoción de los servicios que brindan y de los acervos de la biblioteca; sin embargo estas acciones no han tenido el impacto esperado, ya que la información que reciben los maestros es limitada. En algunos casos se desconocen los propósitos de los

programas de estudio, y sólo se asocian con la obtención de puntos en el Programa de Carrera Magisterial¹⁵,

Por otro lado, si se considera que una de las tareas principales de los Centros de Maestros es la detección y atención de los problemas que cotidianamente afrontan los maestros frente a grupo, el Centro debe crear las condiciones favorables para establecerse como un espacio de dialogo entre maestros, que aborden las situaciones problemáticas a las que se enfrentan, así como el planteamiento de alternativas para su intervención.

El diagnóstico de las dificultades y necesidades académicas que atañen a los docentes que puedan realizar los coordinadores de los Centros de Maestros, supone la base en el diseño de programas de trabajo y las propuestas académicas traducidos en servicios que ofrece el Centro a los docentes que atiende.

Para la operatividad de los programas que atienden problemáticas específicas, cada Centro de Maestros, tiene la responsabilidad de diseñar e implementar estrategias didácticas acorde con los tiempos y necesidades de los docentes.

Es por ello, que en los Centros se implementó la propuesta de los Talleres Generales de Actualización para desarrollarlos, profundizar y contribuir a que las reuniones colegiadas de maestros sean una actividad habitual en las escuelas.

¹⁵ Véase, SEP-Subsecretaría de Educación Pública-CGAyCM, (1999), *Consolidar los servicios de actualización. Avances y retos. ProNAP*, p 13.

Pese a este esfuerzo “la experiencia en los TGA, de compartir esfuerzos, aprender de los demás, reconocer y respetar opiniones diversas, no ha tenido la repercusión deseada en la conformación de los colectivos docentes de las escuelas, y en las formas de trabajo en el interior de las aulas.”¹⁶

Para que un Centro de Maestros consolide procesos académicos, debe estar en una constante colaboración con la IEA y sus equipos técnicos en la articulación y operación de programas específicos para las modalidades formativas de mayor importancia en la entidad. Para ello la IEA debe:

- Facilitar la comunicación entre el personal responsable de la operación de los programas que conforman el ProNAP, con el fin de establecer criterios comunes para que las actividades respondan al enfoque y propósitos de la actualización.
- Promover el uso de las instalaciones de los centros y orientar a ese personal a la selección de materiales de la biblioteca y programas de la Red EDUSAT que pueden apoyar las actividades a desarrollar con los maestros.
- Establecer acuerdos para proporcionar el servicio de asesoría a los maestros inscritos en estos programas, de acuerdo con las posibilidades del centro.

¹⁶ Ibidem, p. 11

Como hemos advertido, la consolidación de las funciones académicas de los Centros de Maestros que se propone, según los criterios que a lo largo de este capítulo hemos revisado, requiere de una organización que responda a las necesidades profesionales de los docentes; contar con personal altamente calificado en procesos de formación y actualización docente para dirigir dichos procesos; una alta comunicación con las Instancias responsables de proveer y promover los servicios de actualización; y una constante promoción de los programas que ofrece el ProNAP.

“La existencia completa de las figuras de coordinación, de un cuerpo consolidado de asesores, la disposición de una infraestructura en buenas condiciones, el apoyo y la orientación académica que reciben el equipo Estatal de Actualización, determinan la calidad del servicio que cada centro brinde.¹⁷”

Además, la calidad del servicio que los Centros de Maestros brinden depende en buena medida del contexto y de sus condiciones sociopolíticas. Esta situación se genera “a partir de su establecimiento, el ProNAP, se ha ido desarrollado en el marco de un proceso condicionado por el nivel de relaciones que se establecen entre las autoridades educativas nacionales y estatales, la existencia de condiciones favorables para su operación y la presencia de factores que han facilitado o retardado el logro de los propósitos para los que fue creado.¹⁸”

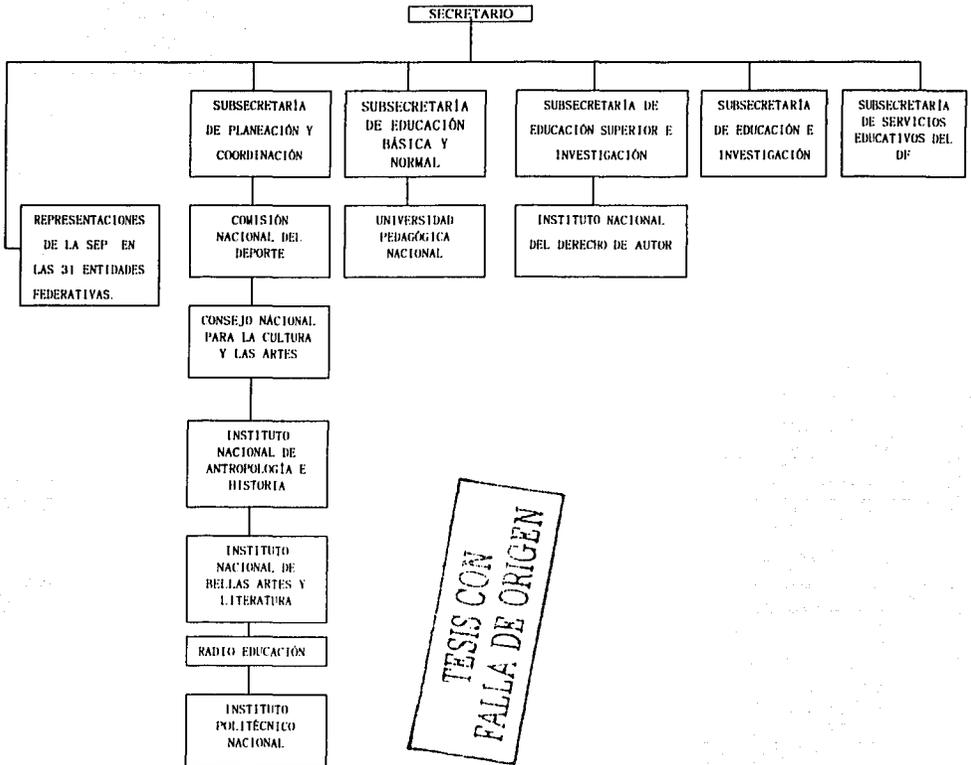
¹⁷ *Ibidem*, p. 11

¹⁸ *Ibidem*, p. 8

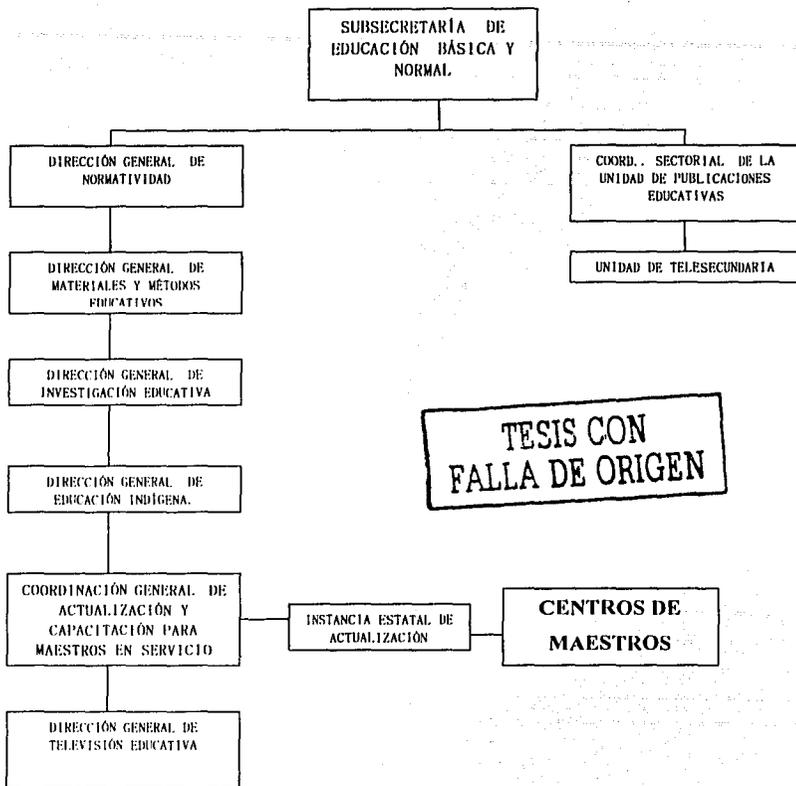
Por último, el contexto y las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales del país han ido cambiado, por lo que es conveniente analizar si la normatividad planteada en la operatividad del ProNAP, aún responde tanto a las actividades que realizan los Centros de Maestros en la actualidad como a las necesidades formativas de los docentes y directivos usuarios de los servicios de los Centros de Maestros.

3.8 Ubicación de los Centros de Maestros en el organigrama de la SEP.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



TRABAJO CON
FAMILIA DE ORIGEN

“Pienso que la formación no es únicamente transmisión del conocimiento experto o del sistema relacional sino que la formación es un gran mecanismo – cuando está controlada por los propios profesionales-, de revulsivo crítico. Es un concepto interesante que aparece en los Centros de Profesores, la formación no únicamente transmite a los compañeros conocimiento experto constituido o sistema relacional, sino que ejerce en el propio colectivo como revulsivo crítico”

Francisca Imbernón

CAPÍTULO 4.

ESCENARIO INTERNACIONAL QUE ANTECEDE AL MODELO DE CENTRO DE MAESTROS EN MÉXICO

El análisis al modelo organizativo y de funcionamiento de los Centros de Maestros requiere una revisión de los referentes internacionales que anteceden al modelo de Centros de Maestros impuesto en México a partir de 1995.

En este capítulo destacaré aquel escenario internacional más significativo que ha influido en la gestión de los Centros de Maestros en México.

El principal referente internacional, es el modelo importado de los Centros de Profesores de España que se inspira en el modelo existente en Inglaterra concretamente del Teacher's Centre de Norwich. Por ello será el modelo de Centros de Profesores de España que por su semejanza con el modelo de Centros de Maestros adoptado en México se ha de profundizar.

El capítulo se organizó de la siguiente forma: en el primer apartado se revisan los rasgos más significativos del contexto español en el que surgen los Centros de Profesores; en el segundo apartado se ahonda en las particularidades del modelo de formación docente que sustentan las acciones formativas dirigidas por estas instituciones; en el tercero se describe el modelo de Centro de Profesores español que es semejante al de Centro de Maestros en México y por último, de la caracterización de estos escenarios se concluye el capítulo con algunas reflexiones en torno a las limitaciones que presenta el modelo de Centro de Profesores en España.

4.1 Los Centros de Profesores de España: Algunos rasgos generales del contexto en que se desarrollan.

En España los Centros de Profesores (CEP) han sido considerados a lo largo de una década, como las instituciones de formación permanente del profesorado de la enseñanza no universitaria de centros públicos, así como del personal que realiza tareas educativas en servicios técnicos de apoyo.

Los Centros de Profesores ejercen sus funciones dentro del ámbito geográfico que les asigna el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), intentando abarcar áreas lo más extensas posible, para acercar los recursos de formación al profesorado y, al mismo tiempo, contextualizar las necesidades y características concretas de los grupos de profesores de una zona, en estrecha relación con sus propios centros docentes. Su plantilla es fijada por el MEC y está formada por funcionarios docentes o representantes de las distintas administraciones educativas. Dependen de la Dirección Provincial del MEC. Su promoción, creación, coordinación y supervisión están bajo el control de la Subdirección General de Formación del Profesorado del MEC.¹

Carlos Marcelo García explica que “el modelo de Centro de Profesores que se adopta se inspira en los existentes principalmente en Inglaterra y Noruega. La creación de los Centros de Profesores, que se inicia en 1984, se extiende a las demás comunidades autónomas de forma progresiva, aunque con diferencias en el ritmo y competencias. Por otra parte (...) la existencia de comunidades autónomas con y sin competencias de legislación y ejecución de

¹ En página Web: <http://www.mec.es/dp/ddppp.html>

políticas educativas específicas contribuyó a la creación de centros de formación con diferente nomenclatura pero con similares funciones²”.

En materia de legislación, el Real Decreto 2112/84 de 14 de noviembre de 1984 (B.O.E. 24 XI 84), es el principal referente jurídico para la constitución, organización y desarrollo de los Centros de Profesores en España, estos fueron planteados como instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas, todo ello orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza. La importancia de este primer Decreto de creación, radica en la asignación a los CEP de un protagonismo destacado a través de una representación plural, tanto interna como externa a los propios CEP.

Desde su creación los Centros de Profesores fueron destinados para: elevar la calidad de la enseñanza, modificar el rol del profesor, renovación de métodos y contenidos de educación, revisión de los sistemas y mecanismos de perfeccionamiento docente mediante iniciativas autónomas provenientes del profesorado y el establecimiento de plataformas estables para el trabajo en equipo de profesores de todos los niveles educativos, gestionadas de forma democrática y participativa.

² Marcelo García, Carlos. Penélope y la formación permanente en Andalucía. En pagina Web: <http://www.quadernsdigitals.net/articuloquaderns.asp?idArticle=4257>

Actualmente las funciones de los Centros de Profesores³ son:

1. Ejecutar los planes de perfeccionamiento del profesorado aprobados por la Administración educativa.
2. Realizar actividades de participación, discusión y difusión de las reformas educativas propuestas por la Administración.
3. Desarrollar iniciativas de perfeccionamiento y actualización propuestas por el profesorado adscrito al centro.
4. Promover la equilibrada adecuación de los contenidos de los planes y programas de estudio a las particularidades del medio.
5. Promover el desarrollo de investigaciones aplicadas, dirigidas al mejor conocimiento de la realidad educativa y de los recursos pedagógicos y didácticos disponibles.

En sus inicios, los Centros de Profesores fueron considerados como el principal intento serio para **democratizar** la formación del profesorado. Las condiciones que permitieron su establecimiento fueron: el proceso de descentralización de la formación en un doble sentido, por una parte, diversificando la oferta formativa; por otra parte, haciendo la formación cercana a la realidad de los centros. Lo primero requería de una red mínima de instituciones de formación para atender a las necesidades crecientes y cambiantes del profesorado. Lo segundo requería que esta red se desplegara atendiendo a un criterio territorial, de manera que resultara accesible a la mayoría del profesorado, situación que propiciaba por un lado una mayor sensibilidad hacia los intereses y necesidades locales, y por otra, se

³ Valcárcel Martínez, Nicolás. Investigar procedimientos de evaluación de la formación permanente institucionalizada, una breve revisión en España. En página Web: <http://www.quadernsdigitals.net/articuloquaderns.asp?idArticle=2382>

potenciaban las aportaciones de grupos innovadores y se atendían las necesidades explicitadas por colectivos profesionales muy concretos; la fuerte participación del profesorado en coadyuvar en la organización y desarrollo de procesos de autoformación; la horizontalidad en los procesos de gestión y la libre participación de los profesores en la construcción de modelos de formación activa e innovadora.

Xosé Manuel Souto González⁴ considera que los Centros de Profesores habían nacido con el objetivo de potenciar la cultura democrática de los profesores, propiciando su participación en la gestión de los mismos. Este autor analiza la evolución de los CEP, para lo que distingue tres etapas: *una etapa inicial de autonomía y participación (1985-1993), otra de centralización administrativa (1993-1997) y la última del abandono de las competencias en la formación del profesorado desde la administración educativa. (1997-1998).*

En la *primera etapa, el funcionamiento autónomo e individualizado* de los CEP, se produjo a partir “de la influencia de las propuestas de la Jefatura de Servicio de Formación del Profesorado, los informes iniciales sobre el modelo que se quería desarrollar y los contactos establecidos con profesores del Reino Unido vinculados al modelo de Investigación-Acción.”⁵

⁴ Souto González, Manuel Xosé. La calidad de la enseñanza y la formación del profesorado el caso de la comunidad Valenciana. En página Web:

<http://www.quadernsdigitals.net/articuloquaderns.asp?idArticle=4254>

⁵ Ibidem.

Los Centros de Profesores nacen en casi toda España entre 1984 y 1985, y fueron apreciados como la concreción de una política educativa que impulsaba el trabajo innovador desde las aulas para favorecer la calidad de la enseñanza.

Esta etapa es nombrada por Souto González como los años de mayor autonomía: 1985-1993, y se caracteriza por:

- Los profesores acudían por petición propia; es decir, deseaban formar parte de los grupos de trabajo o bien participar en alguna actividad organizada por el equipo pedagógico.
- La organización de la formación permanente del profesorado se lograba, con pocos recursos económicos, con gran entusiasmo en el trabajo por parte de las personas que formaban parte de los equipos de asesoramiento y dirección de los CEP, así como de los numerosos grupos y seminarios que se formaron.
- Se hizo evidente la necesidad de contar con otras instituciones, pues la formación permanente no podía ser exclusiva de unos pocos.

Una primera valoración de los alcances de la organización de actividades de formación permanente de los grupos de trabajo en esta primera etapa en los CEP, es la siguiente:

- La cultura de grupos viene determinada por una visión cultural e ideológica de la escuela y no por ser compañeros de un centro de trabajo.

- La producción de materiales que se editan en este primer año para ayudar al profesorado; son publicaciones modestas de gran valor para el trabajo de aula.
- Aparecen lugares de encuentro donde grupos y personas debaten sobre la innovación pedagógica y se presentan pequeñas investigaciones.

Según el mismo Suoto González, los CEP en sus inicios eran instituciones donde se resaltan más las relaciones, el ascenso de responsabilidades compartidas, que las acciones en sí, en términos de eficiencia o resultados, lo que conducía a una mayor capacidad para manejar situaciones diversas o cambiantes, sin despegarse de las demandas del contexto. Bajo esta concepción se buscan formas de relación que potencien la cooperación, en la línea del reivindicado "cuerpo único": al carecer de valor de cambio, las actividades de formación no sirven para la promoción y el mantenimiento de jerarquías en el sistema educativo; por otra parte, la búsqueda de organigramas más horizontales.

Existía entusiasmo entre el profesorado más innovador en participar en el debate de las propuestas sobre la mejora de la enseñanza. Sin embargo, Souto González señala que al cabo de tres /cuatro años comienza a entorsearse un cierto cansancio, pues la innovación no progresaba todo lo que se deseaba y faltaban líneas de investigación. Además, el proceso de reforma de las enseñanzas medias y, luego, de todo el sistema educativo, no se supo poner en relación con los CEP, un error que determinó que las reformas se asociaran a burocratismo y la innovación a voluntarismo.

Los años de la centralización administrativa: 1993-1997, es la segunda etapa nombrada por Souto González, se inicia con la aprobación de la LOGSE del 1 de octubre de 1990. Se distingue claramente el cambio de los objetivos de la formación permanente del profesorado. Todos los esfuerzos se centran en difundir los currículos del nuevo sistema educativo, de tal manera que la relevancia del profesor en la mejora de la calidad queda relegada a un segundo lugar, pues se entendía que lo más importante consistía en dar a conocer los nuevos contenidos educativos y la nueva organización del sistema.

A juicio de Souto González, este cambio significa un atraso en el papel asignado a los grupos que encabezaban los movimientos de renovación, a partir de este momento se refleja el distanciamiento que se produce entre éstos y la administración. “El problema fundamental estribó en la necesidad que tenía la Administración de dar a conocer los nuevos programas, para ello utiliza a los Centros de Profesores, a los que, de esta manera, descapitaliza en su función de investigación educativa. Se olvidan planes como los del bienio 1990-91, donde la formación general del profesorado iba asociada a la consolidación de grupos de trabajo⁶”.

A partir de esta reforma surgen dos concepciones de formación permanente: una enfocada a difundir los principios teóricos y legislativos de los nuevos programas, que se acompañaba de algunas actividades prácticas; otra, en gran medida como consecuencia del trabajo de asesores que conocían la etapa anterior, por la que se trataba de configurar grupos de trabajo que estuvieran vinculados a algún proyecto o marco de referencia más global.

⁶ Ibidem.

Souto González señala que la segunda concepción, permite mejorar la calidad de la enseñanza de una forma más concreta, para ello se debe tener en cuenta las dificultades de organizar y desarrollar grupos de trabajo en los Centros de Profesores.

De esta forma, mejorar la calidad de la enseñanza supone facilitar la adecuación de los contenidos didácticos a las nuevas expectativas y demandas de la sociedad mediante el impulso de la investigación educativa.

Souto González expone que “los Centros de Profesores podrían haber sido un canal de difusión privilegiado, al estar a mitad de camino entre la práctica del aula de la educación básica y la investigación teórica de la universidad. Pero para ello hacía falta creer en la autonomía del profesorado y potenciar las relaciones entre los diversos niveles educativos recogidos en el artículo 27 de la Constitución española. Algo que no se hizo⁷”.

El período del abandono de las competencias en la formación del profesorado desde la administración educativa: 1997-1998, es la tercer etapa iniciada a partir de la llegada del Partido Popular a la Administración autónoma en el año 1995, dicha situación política supuso un motivo de desconfianza inicial, pues se sabía que en su programa político aparecía como promesa la supresión de los CEP.

⁷ *ibidem*

A criterio de Souto González la necesaria rentabilidad y eficiencia de los medios públicos, así como la coordinación de los recursos humanos y materiales destinados a la formación del profesorado, es la apariencia de calidad y participación, bajo esta premisa se suprimen las funciones de las instituciones educativas que venían organizando las actividades para la formación permanente y se le otorga prioridad a las federaciones empresariales, institutos tecnológicos, cámaras de comercios, centros de investigación y otros centros especializados para llevar a cabo los procesos de formación permanente

Una modificación más en el ámbito de formación permanente es la ausencia de los movimientos de renovación pedagógica, y el desvanecimiento de la relación calidad de la enseñanza-investigación educativa.

A partir de este momento, la finalidad de la formación permanente es dar prioridad a la formación personalizada, dejando de lado los procesos innovadores generados por la conformación de grupos de trabajo en esta área.

Estas modificaciones significaron la desprofesionalización de la figura del profesor, al desaparecer su participación en los seminarios y grupos en la gestión directa de los centros de formación, hecho que representa el acrecimiento del control burocrático y la disminución del profesorado en la participación democrática en la toma de decisiones en lo que respecta a los procesos de formación permanente.

Como conclusión de este apartado, podemos señalar varias cuestiones, al inicio los CEP fueron considerados como el principal intento para democratizar la formación del profesorado por su carácter asambleario identificado por su autonomía y la fuerte participación del profesorado; en una segunda etapa se articulan los CEP a las estructuras de Administración central, reduciéndolos a una racionalidad instrumental de la burocracia, por ello esta etapa se distingue claramente por los procesos de institucionalización que sufrieron los CEP, tras esta situación observamos el abandono de las competencias en la formación del profesorado por diversas circunstancias entre las cuales destacamos: la decisión política de suprimir los CEP, la ausencia de los movimientos de renovación pedagógica, el desvanecimiento de la relación calidad de la enseñanza-investigación educativa y la desprofesionalización de la figura del profesor.

4.2 Particularidades del modelo de formación docente de los Centros de Profesores en España.

En el primer apartado, se expuso que el modelo de formación permanente de los CEP fue planteado con un carácter descentralizado y autogestionario. Paralelo a los cambios institucionales que sufrieron los CEP a lo largo de su historia se fueron modificando los criterios en la creación y desarrollo de modelos de formación permanente que promovían estas instituciones entre el profesorado.

Es prioridad de este apartado señalar aquellas particularidades del contexto Español que generaron las condiciones que fueron modificando el planteamiento inicial del modelo de formación permanente de los CEP.

Para ello, se revisará la función básica de los CEP, así como los períodos que corresponden a los submodelos de formación permanente que orientaron las actividades de estas instituciones.

Yus Ramos⁸ señala que la función básica de los CEP, distribuidos prácticamente por todas las comarcas españolas, es conseguir una red de formación suficientemente amplia y cercana al profesorado, como para permitir su formación permanente y su renovación de cara al nuevo sistema educativo.

⁸ Yus Ramos, Rafael. Centros de Desarrollo Profesional vs. Centros de Profesores: De la instrumentación administrativa a la reprofesionalización. En pagina web: www.guadernsdigitals.net.

Yus Ramos^R destaca dos periodos, que a su vez conforman dos submodelos en la historia de los Centros de Profesores:

El primero lo nombra como el *Submodelo B1: CEP para la renovación*, está caracterizado por las orientaciones abiertas a las concepciones renovadoras de la formación permanente

En este primer modelo, los Centros de Profesores lograron estimular amplios sectores de profesores en servicio. Los docentes se involucraron, tanto en la estructura organizativa como en su gestión. Se pretendía que los CEP desarrollaran diversos procesos de formación permanente que permitieran a los docentes apropiarse de espacios horizontales para la renovación pedagógica.

Aunque en este primer periodo, el modelo de formación era, desde sus raíces, diverso, Yus Ramos destaca algunos elementos comunes o mayoritarios que lo caracterizan y que tendieron a ir desapareciendo durante el proceso posterior.

En este sentido Yus Ramos señala que “los CEP estuvieron gestionados por profesorado renovador, e involucraron a efectivos de diversos grupos de renovación pedagógica en las actividades de formación permanente, siguiendo en gran parte el esquema de las Escuelas de Verano: dominio de los talleres, énfasis en la educación integral, el cooperativismo, etc. La estructura de estos

^R Rafael Yus Ramos es profesor del IES "Reyes Católicos" de Vélez Málaga, pertenece al Colectivo Pedagógico de la Axarquía. De 1986 a 1993 fue coordinador del CEP de la Axarquía en España.

centros, especialmente los que se crearon a partir de la involucración de colectivos de renovación pedagógica, era una estructura abierta, muy participativa, con Consejos de Dirección asamblearios, baja balcanización dada la exigua plantilla (formada por personal de recursos, informática y gestores) y la ausencia de asesores⁹”.

A partir de esta primera etapa la práctica educativa de la asesoría es una de las funciones primordiales de los Centros de Profesores, esta actividad se articulaba a través del propio profesorado en ejercicio, brindando oportunidades de una mayor comunicación horizontal con marcado carácter práctico y que en algunos CEP constituiría una red vinculada a la institución en calidad de profesores consultores.

En esta época, no existían programas específicos para el seguimiento, desarrollo y evaluación de los CEP, esta situación permitió que estas instituciones fueran vistas como un espacio libre para una dinámica abierta de innovación y renovación pedagógica.

La ausencia de legislación y objetivos políticos por parte de la Administración provocó, en sus primeros momentos, el establecimiento de estructuras heterogéneas de los CEP en las regiones que se establecieron. Esta situación también permitió que los Centros de Profesores desarrollaran cierta capacidad de creación, y la introducción de innovaciones organizativas, así como el predominio de planteamientos horizontales. Es por ello que este

⁹ Ibidem.

modelo correspondiente a la primera etapa de los CEP se caracteriza por los planteamientos democráticos.

La preocupación en este primer modelo por incorporar a los profesores en procesos de formación permanente es por el interés de involucrar al profesorado en el cambio curricular mediante el diseño de estrategias abiertas y de esta forma alcanzar la recolección de propuestas renovadoras por parte del profesorado.

Desde una perspectiva pedagógica, los modelos de perfeccionamiento del profesorado en los CEP eran muy diversos, pero a pesar de su heterogeneidad existía el dominio de las actividades organizadas por los colectivos renovadores hacia el logro de un modelo autónomo de perfeccionamiento docente, esto es, la organización de un sistema de autoformación horizontal mediante la organización de grupos de trabajo bajo las modalidades de seminarios permanentes y proyectos de innovación.

Al no existir un consenso sobre la metodología que debía de llevarse para orientar los procesos de formación permanente, la mayoría de los CEP recurrieron de nuevo a la práctica educativa tradicional, es decir abordar los contenidos de forma expositiva, aunado a esto el abordaje de los nuevos enfoques tecnológicos derivados de la rápida aceleración de los procesos de globalización, carecía en su mayoría de fundamentación teórica que le permitieran al docente hacer un uso más crítico de esa información.

En cuanto a los contenidos que debían abordarse para orientar los procesos de formación permanente, eran seleccionados mediante encuestas que se aplicaban a los profesores involucrados en estos procesos, los datos obtenidos eran diversificados según el nivel educativo. Esta práctica encontraba su sentido en tanto que se pretendía alcanzar procesos de conciencia colectiva que posibilitara la detección de problemas y necesidades comunes en la práctica de la docencia para buscar en conjunto, soluciones o estrategias de intervención que aminoraran los efectos de dichos problemas. De esta forma, eran considerados tanto el protagonismo como los procesos de conciencia profesional colectiva, como los principales pilares de este modelo de autoformación docente.

Sin embargo, en la práctica en la mayoría de los CEP se vivían dos situaciones a veces contradictorias por un lado, las actividades de perfeccionamiento docente eran condicionadas por una metodología de corte tecnocrático, en tanto que se buscaba más el eficientismo técnico y el equipamiento de recursos y por otro lado, el dominio de grupos de docentes renovadores que promovían el sostenimiento de un discurso centrado en los principios de la escuela crítica.

En este contexto, y desde una perspectiva social la implantación de los CEP permitió plantearse la cuestión de la reprofesionalización de la función magisterial, cuestión que era el centro de los planteamientos de los modelos de formación permanente con carácter horizontal que se desarrollaban en los CEP.

La reprofesionalización del magisterio es una de las principales metas para los CEP, suponía que en los modelos que se pudieran desarrollar para orientar la formación permanente debían considerar como principal prioridad la experiencia adquirida en la práctica profesional de los docentes.

Podemos decir que en esta primera etapa, la formación permanente de los docentes se desarrolla más por cuestiones de motivaciones de grupos renovadores, situación que favorecía tanto el desarrollo de una dinámica voluntarista por parte del profesorado, como la superación de obstáculos, como lo son la insuficiencia de medios y recursos, así como la falta de tiempo libre que el profesorado destina para este tipo de actividades.

La segunda etapa de los CEP, que Yus Ramos identifica con el *Submodelo B2: CEP* para la implantación, se inicia a partir de la reglamentación, consolidación y generalización de los CEP por parte de la Administración.

Las orientaciones de los Centros de Profesores se modifican, en esta etapa “están sujetos a una reglamentación que define el procedimiento administrativo de las burocracias altamente jerarquizadas. En este aparato burocrático, los CEP dejan de ser instituciones semiautónomas, para convertirse en instituciones destinadas a desarrollar planes diseñados por órganos centrales de la Administración, vinculados lógicamente a una determinada política educativa a poner en marcha en los próximos años¹⁰”.

¹⁰ Ibidem.

Como un mecanismo de control por parte de la Administración fueron creadas las Comisiones Técnicas Provinciales, que entre otras de sus funciones tenían que aprobar los planes de los CEP, así como destinar recursos económicos e incentivos para las actividades que se establecían desde la administración para los CEP.

Asimismo, desde la Administración se establecen los Consejos de Dirección de los CEP, con el fin de asegurar una estructura homogénea en todos los centros. De esta forma los CEP eran dirigidos por personal seleccionado por la Administración dejando un significativo espacio para la participación de los docentes en las actividades de organización y desarrollo de actividades de gestión y de formación permanente.

En cuanto a la nueva estructura de los CEP, la forma de seleccionar a los directores al frente se modifica, se sustituye la figura del director, elegido por sufragio, por un director elegido por concurso, considerando entre otros criterios, el de antigüedad, que a juicio de Yus Ramos "redunda en una mayor estabilidad y fidelidad del director hacia la institución y hacia los fines que para ella se reserva la Administración central"¹¹.

Desde la Administración se selecciona el personal, tratando de asegurar una plantilla que a juicio de la misma Administración cubre el perfil profesional para llevar a cabo las tareas de los CEP. Obviamente el personal seleccionado debe mantenerse al margen de los movimientos de renovación pedagógica.

¹¹ Ibidem.

Dicho personal, debe ser congruente con la ideología de la Administración en la dirección y desarrollo de los procesos de actualización para lograr las reforma curriculares planeadas.

Una figura primordial en la estructura de los CEP es la del asesor, al igual que las demás figuras, también sufrió cambios:

“El papel de los asesores, cuando va más allá de la mera función de controladores de la asistencia del profesorado y atención de los ponentes invitados, es difícil que no sea el de reproductor de la cultura profesional tradicional, potenciando la división entre el técnico / práctico y el experto/ teórico, propiciando la asimilación acrítica de los paradigmas contemporáneos, frecuentemente desde modelos de formación marcadamente expositivos, muy rentables en lo cuantitativo, pero totalmente ineficaces en lo cualitativo (desarrollo de la autonomía profesional) e incomprensiblemente inconsecuentes con los modelos educativos (ej: constructivismo) que se requieren para el aula¹²”.

A raíz de la reglamentación de la gestión de los CEP, el establecimiento de las instancias reguladoras y de las modificaciones en las funciones del personal que conforman su estructura, los CEP adoptan un carácter más administrativo central en la orientación de procesos académicos para la formación permanente.

¹² Ibidem.

Para Rafael Yus Ramos el contexto de modernidad permitió “generar procesos educativos más acordes con la estructura general del aparato burocrático de la Administración educativa, que tiende a la reproducción de un patrón estructural estandarizado, en el afán (un tanto ingenuo) de conseguir la homogeneización del sistema educativo, donde no sólo entran los centros educativos, sino los CEP, como estructuras destinadas a asegurar una traslación fiel del discurso técnico-administrativo al personal de la plantilla funcional¹³”.

La alternativa a la que recurrió la Administración para encubrir la ruptura del modelo de los CEP de la etapa anterior con el modelo de esta segunda etapa, fue la de dar una apariencia descentralizadora a todos los procesos educativos así como un constante discurso profesionalizador.

Derivado de este modelo, los CEP son homogeneizados, y con ello se favoreció la uniformidad de los planes de formación permanente bajo un proyecto reglamentado por la burocracia.

Como consecuencia de esta reestructuración, precisamente, una de las causas de la crisis de los CEP actuales radica en ese desfase entre las exigencias del contexto y las exigencias administrativas. Circunstancias que por un lado, han suscitado el alejamiento de los CEP con las necesidades profesionales de los docentes y por otro, han venido reforzando el carácter institucional-burocrático.

¹³ *Ibidem*.

En este contexto la jerarquización y la promoción en los CEP, son medios indispensables para asegurar el sostenimiento de la estructura burocrática y la función administrativa que se espera de ella.

Indiscutiblemente, los cambios antes bosquejados han venido desarrollándose a la par con los cambios en la estructura política que ha sufrido España. En este aspecto, Rafael Yus Ramos comenta que “se pasa de una etapa de cierta cesión del poder político, a una etapa de rescate de la mayor parte de ese poder (nunca cedido totalmente), introduciendo, en cambio, la autoridad política en los aspectos que interesa al poder central. Es un proceso de centralización encubierta bajo un barniz de democracia formal pretendidamente descentralizadora¹⁴”.

En lo que se refiere a los institutos destinados a la formación permanente, la máxima autoridad se traslada ahora a la Comisión Técnica Provincial, dejando a los CEP un papel únicamente ejecutivo.

Uno de los principios que orientaron a los procesos de formación permanente en los CEP en la primera etapa era el de la democracia, ahora bien, con los cambios políticos la nueva concepción de tal principio se torna como un mecanismo que sirve para legitimar las decisiones tomadas por la estructura Administrativa.

¹⁴ Ibidem

Pese a la preocupación de la Administración por lograr una proliferación académica de los CEP, “esta estructura no va a servir para aumentar la sensibilidad hacia los problemas y necesidades locales de la escuela, sino, al contrario, para asegurar que, en un contexto de mayor estética democrática, las decisiones centrales lleguen a las instituciones locales lo más fielmente posible¹⁵”.

Los cambios que en materia de política educativa se establecieron, repercutieron en las orientaciones de los CEP, por un lado, desde una perspectiva académica se articuló una planificación lineal y rigurosa, en la que se extendieron las directrices curriculares centrales, bajo un discurso cientifista y técnico-administrativo aparentemente neutral, y por otro, se articuló un aparato burocrático y jerarquizado que, comenzando por el órgano central, se vinculó con las Comisiones Técnicas Provinciales y éstas con los CEP, a los que se les otorgó autoridad, es decir, se les concedió poder de ejecución, pero se les privó de su carácter de creación.

En la primera etapa observamos la heterogeneidad de modelos de perfeccionamiento docente en los CEP, en esta segunda etapa se originan diversas tipologías, en función de la política de extensión de los CEP, en la que las prioridades de formación permanente las establecían los criterios cuantitativos más que los cualitativos.

¹⁵ Ibidem.

Ante esta situación de anteponer criterios cuantitativos, la Administración intentó implementar diversas estrategias encaminadas al incremento de la asistencia de los docentes en las actividades de formación permanente que ofrecen los CEP, derivaron una situación de conflicto en tanto que la demanda estaba muy por encima tanto de las posibilidades de atención del personal de los CEP como de los recursos económicos con los que se contaba.

Al estar la demanda muy por encima de las posibilidades de atención, originó que la forma de orientar las modalidades de formación permanente sean meramente la reproducción de modelos expositivos.

Ante estas circunstancias “de euforia formativa, algunos CEP tratan de cualificar la dinámica de masificación de los cursos, introduciendo modelos de formación de carácter más implicativo, es decir, que aseguran una implicación efectiva del profesorado asistente en las innovaciones presentadas. Por otra parte, proliferan los grupos de trabajo (seminarios, proyectos, etc.) hasta el punto de poner en crisis los sistemas de apoyo y seguimiento de los CEP, no pudiendo evitarse, en determinados casos, la perversión del modelo autónomo como vía fácil de lograr los incentivos prometidos¹⁶”.

¹⁶ Ibidem

Es en este momento en que la Administración decide impulsar el modelo de equipo docente (conocido también como formación en centros), y las actividades de formación, eran establecidas por su contenido sobre aspectos relacionados con la reforma, lo cual se garantizaba con un programa de actividades determinado por las instituciones centrales, asignando recursos económicos que se administraban desde las Comisiones Técnicas Provinciales.

La selección de los contenidos por encuesta perdió su carácter abierto, para dar paso a encuestas semicerradas, pese a ello los docentes continuaron participando en las temáticas que desde la Administración se sugerían ya sea porque éstas eran fuente de preocupación en los momentos en que empezaban a involucrarse en los cambios curriculares, y porque estas actividades estaban mejor incentivadas mediante programas de méritos y promoción salarial.

Finalmente el modelo que se adoptó para la mayoría de los CEP, es un modelo de equipo docente, que aparece con una supuesta asistencia de equipos docentes, sin más implicaciones en la práctica en el aula, se convierte en un sistema para asegurar que el discurso de educativo de la Administración llegue a todos los espacios de formación permanente.

El nuevo planteamiento de la formación en centros sacrificó la individualidad del profesor, invalidando su criterio, y haciéndole asumir acríticamente el lenguaje técnico-administrativo, y desde una colegialidad artificial, modelos educativos y técnicas de trabajo en el aula.

Este mismo modelo intensificó las actividades laborales extras del docente, condiciones que aumentaron la sensación de sobrecarga y se relegaron los espacios destinados a la relajación e intercambio de experiencias profesionales entre los docentes, desarrollándose así procesos ideológicos de alienación y proletarización.

Podemos decir que la cultura profesional impulsada por los CEP gira en torno al criterio de competencia, que en la práctica por un lado, fomenta el individualismo y por otro, omite la capacidad creadora docente para dirigir sus propios procesos de autoformación profesional.

El discurso que desde la Administración se le ha impuesto a los CEP es el de profesionalismo docente, ello supone un modelo profesional basado en la ejecución de programas de actualización creados desde las instancias burocráticas.

En esta última etapa se gestaron las condiciones que favorecieron el carácter individualista de los procesos de formación permanente. Condiciones que en la práctica en los CEP se tradujeron en modelos profesionales basados en la mera ejecución de paquetes curriculares ya elaborados desvinculados de las actividades escolares.

4.3 Semejanzas del modelo Español de Centros de Profesores y los Centros de Maestros en México.

En México en el año de 1994, con la firma del documento *Criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio* se crea el ProNAP. En dicho documento se indica las características del modelo de formación docente y los componentes centrales del ProNAP, entre los cuales destaca el establecimiento de los Centros de Maestros.

Como se señaló, el modelo de los Centros de Maestros en México encuentra su principal referente de los Centros de Profesores de España, por lo que es importante revisar las disposiciones que sustentan dicho modelo.

En los apartados anteriores se advirtió que el modelo de Centros de Profesores de España ha sufrido diversas modificaciones, en la primera parte de este capítulo se expusieron las etapas por las que han ido atravesado dichas instituciones, de esta forma podemos deducir que el modelo adoptado en México se ubica en la etapa de centralización administrativa (1993-1997) de los Centros de Profesores de España.

En materia legislativa, es en la etapa de centralización administrativa de los CEP que se promulgó el Real Decreto 1693/1995, de 20 de Octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los centros de profesores y de recursos para esta nueva etapa.

Es en la ORDEN de 18 de marzo de 1996 por la que se desarrolla y aplica el Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos en esta etapa. En dicho documento se concretiza el modelo que orientara las actividades de los Centros de Profesores¹⁷.

Por su semejanza con los Centros de Maestros en México es importante revisar aquellos apartados del documento antes citado que hacen referencia en la organización y funcionamiento de los Centros de Profesores en España.

Una situación que debe ser advertida y por lo que adquiere mayor relevancia la revisión de tal documento, es la que concierne a la práctica profesional de la asesoría, puesto que el modelo desarrollado en los Centros de Maestros en México tiene sus bases precisamente en el modelo español.

En la primera parte se hace referencia a la unificación de los Centros de Profesores con los Centros de recursos, estos últimos eran instituciones destinadas al apoyo de tareas docentes en zonas rurales caracterizadas por la dispersión de las unidades escolares. Según la Administración esta unificación le permitiría una atención más cercana a los centros educativos.

En este contexto, las funciones principales de los Centros de Profesores y de Recursos son: "la formación permanente, el asesoramiento para el desarrollo curricular, la innovación e investigación educativa o la promoción de los recursos educativos, así como la promoción del encuentro profesional

¹⁷ Ver página Web: www.educarioja.com/cprs.html

de los docentes en un marco de participación y colaboración en el ejercicio de lo que establece como sus competencias: Planificar y desarrollar la formación permanente del profesorado, apoyar el desarrollo del currículo en los centros educativos, promover la investigación y la innovación educativas y la difusión y el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas, informar y asesorar a los centros docentes y al profesorado sobre la utilización de materiales didácticos y curriculares y participar en actividades de dinamización social y cultural en colaboración con los centros docentes. En definitiva, que sean capaces de desarrollar unas funciones relevantes para la promoción de la calidad educativa y de la profesionalización del conjunto del profesorado que ejerce en los niveles anteriores a la universidad.”

En el documento antes citado, se desarrollan los aspectos relacionados con el proceso de creación, los órganos de gobierno y su constitución y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos.

En dicho documento podemos observar claras similitudes en la organización y funcionamiento con los Centros de Maestros en México. Recordemos que en el tercer capítulo del presente trabajo, se profundizó en los lineamientos normativos y en los criterios generales para el establecimiento, organización y operación de los Centros de Maestros, además se puntualizaron las características de su estructura orgánica interna así como en las funciones del personal responsable de estas instituciones*.

* El documento completo se puede consultar en el Anexo 2 de este trabajo.

Así, en la primer parte del capítulo, se presentaron algunos rasgos del contexto español y un análisis breve de la evolución de los CEP así como de sus modelos de formación permanente. En este apartado se expuso el modelo de Centros de Profesores en España, modelo que por su influencia en los Centros de Maestros en México es preciso ahondar en sus alcances y limitaciones en la actualidad.

4.4. Limitaciones de los Centros de Profesores en España.

Después de haber revisado las características contextuales y los rasgos esenciales del modelo de Centros de Profesores en España, es propósito de este apartado revisar las limitaciones que dicho modelo presenta y que han influido en varios autores para pronosticar su extinción.

El modelo de funcionamiento de los CEP fue inicialmente planteado con un carácter autónomo gozando de una relativa autonomía, entendida como libertad a la hora de elaborar y planificar sus propias líneas de actuación que al insertarse en el proceso de reglamentación administrativa se distanciaron de las preocupaciones y necesidades de los docentes.

A partir de la etapa de reglamentación se intensificaron las funciones administrativas, relegando de esta forma las actividades académicas encaminadas a la consolidación de procesos de formación docente autogestionario.

Como lo expone José Beltrán Llavador “la racionalidad emancipadora que explicaba, al menos teóricamente, el sentido original de los CEP ha ido quedando relegada en la práctica por una racionalidad instrumental¹⁸,” impuesta desde las instancias administrativas que regulan el funcionamiento de estas instituciones.

¹⁸ Beltrán Llavador, José. Escenarios para la formación del profesorado. Los centros de profesores como fabricas de significado, en página Web www.quadernsdigitals.ncu/numeros.asp?IdRevista=10&IdNumero=326

Los CEP son considerados más como aparatos administrativos que auténticos espacios de formación docente, esto es a partir de la reconversión sufrida en torno a su autonomía, puesto que a partir de su institucionalización los CEP ya no gozaron de la misma autonomía a la hora de planificar su oferta, sino ésta ya debía de responder a la oferta general o institucional previamente planeada desde las instancias reguladoras.

La nueva orientación a la hora de planificar sus actividades formativas se rige por criterios de racionalización, tecnificación y de generalización entendiendo este último como “el proceso de información, adaptación y aplicación del profesorado a la reforma educativa en sus diferentes niveles y sectores educativos, así como en los ritmos de su implantación¹⁹” excluyendo así el de la democratización inicialmente planteado.

La puesta en marcha de estrategias de racionalización en los procesos de formación docente, ocasionó el interés del profesorado por la acreditación de las actividades de formación (en créditos), creando de este modo el sistema de “sexenios” que es el sistema de equiparación salarial a la demostración de un número determinado de horas dedicadas a actividades de formación en tiempo libre y el interés por un sistema meritocrático.

¹⁹ Souto González, Xosé Manuel. La Calidad de la enseñanza y la formación del Profesorado. El caso de la Comunidad Valenciana, en página Web: www.guadems.digitals.net

Este sistema meritocrático condicionó la función inicial de los CEP de innovación e investigación educativa, los trabajos de investigación previos a una convocatoria y aprobados por las autoridades educativas, recibían un incentivo económico (becas) y académico (certificados). Sin embargo no se difundían ni se publicaban dichos trabajos de esta forma se suprimió la práctica de compartir experiencias entre los cuerpos docentes.

En este sentido, la única modalidad que permitía realizar la tarea investigativa era la de los seminarios a través de grupos de trabajo, sin embargo también sufrió una reconversión puesto que desde la administración se impusieron criterios de instrumentalización en la orientación, diseño y desarrollo de esta modalidad.

En lo referente a los grupos de trabajo inicialmente eran grupos de docentes que unían esfuerzos para consolidar procesos de autoformación de una forma organizada, en esta última etapa de los CEP dichos grupos y sus iniciativas perdieron presencia ante las ofertas formativas impuestas desde la administración educativa.

En este aspecto José Beltrán comenta que “este proceso de decrecimiento y declive de los grupos de trabajo no cabe atribuirlo únicamente a los propios CEP, que en su mayoría resisten como pueden al cerco que vienen sufriendo y aún apuestan por su recuperación y expansión, sino más bien a las orientaciones que ha ido perfilando la administración educativa. En este caso a partir de la programación y consolidación de otros itinerarios formativos, como formación en centros, planes institucionales, cursos de

actualización científico-didáctica, etc, que van dejando en un segundo plano la tarea más lenta, más autónoma y menos vistosa de los seminarios.²⁰

Pese al esfuerzo de algunos CEP por mantener los grupos de trabajo y con ellos el impulso de la investigación educativa, éste es visto más como un simple voluntarismo que como una modalidad formativa.

Un aspecto más a considerar es el que se refiere a la evaluación de éstas instituciones, la evaluación desde la perspectiva de la administración educativa es vista como un instrumento de sanción institucional encaminado a la aprobación formal de las actividades de formación. La evaluación en los CEP se aplicaba como una condición para expedir certificaciones de formación.

De esta forma se extendió en los CEP la necesidad de crear programas de formación encaminados para la acreditación, en el ejercicio de la dirección y la mejora de la calificación profesional de los equipos directivos de los centros docentes públicos.

Como se observa, en los CEP en España ha sido limitada el fomento de una cultura de evaluación institucional encaminada a la valoración de sus alcances y limitaciones en la conducción de procesos de formación docente, pese a ello se han puesto en marcha diversas estrategias de transformación de estas instituciones sin tener un referente previo que justifiquen dichas reformas.

²⁰ Beltrán Llevador, Opus cit.

Los Centros de Profesores se convierten, en consecuencia, en agencias formativas para la formación de un profesorado que debe de comprender y colaborar en las propuestas de reforma educativa impuestas por la administración educativa perdiendo así su carácter participativo, democrático y autogestionario.

Este sentido de formación permanente prioriza aquellos procesos que capaciten al docente para ser más competitivo que competente.

Así, se ha sacrificado la individualidad del profesor, anulando su criterio, y haciéndole asumir acríticamente modelos educativos y técnicas de trabajo en el aula bajo un lenguaje técnico-administrativo, y desde una participación ficticia, induciéndolo a sacrificar su tiempo libre para una labor que se realiza en tiempo laboral, con la mira de recibir el incentivo que obtiene con la asistencia a las actividades de los CEP, mediante concursos de méritos para promoción y de equiparación salarial como lo es el sistema de "sexenios".

Por esta situación el profesorado no acudía a las actividades de formación que ofrecían los CEP, sino lo hacían por la obtención de créditos para los sexenios.

Con respecto a estos sistemas de incentivos Rafael Yus Ramos considera que "de todas las medidas adoptadas, tal vez sea ésta de los sexenios la que mayores efectos negativos ha producido en la cultura profesional del profesorado se introduce una visión más ejecutiva y funcionaria, más propia

del técnico, que se pretende mantener con incentivos más materiales que espirituales.²¹”

Desde el discurso de la administración educativa en cuanto a la función de reprofesionalización docente que debe cumplir los CEP supone un modelo profesional basado en la ejecución de programas de actuación que sólo se entienden desde la lógica instrumental que identifica "formación" con "información". donde claramente se distingue una visión del docente como un técnico, visión que fomenta un carácter individualista en la dirección de procesos de formación dirigidos por los CEP.

En este sentido podemos advertir “que el docente pasa de ser el actor en su proceso de autoformación en un receptor de las reformas curriculares impuestas de la administración. Finalmente, la unidad de formación ya no lo es el profesor como persona, como profesional que tiene sus propias deficiencias o desfases, ni tampoco lo es el grupo de trabajo que investiga y elabora materiales, sino que lo es el "centro", una estructura en torno a la cual se ha hecho gravitar el pensamiento neoliberal de la autogestión, la competitividad. Este cambio de perspectiva, que lleva consigo ese cambio de ejes hacia los aspectos más burocráticos y tecnocráticos del sistema educativo, beneficia las políticas económicas de austeridad y garantiza un "orden administrativo" en el desarrollo de una política educativa diseñada centralizadamente²².”

²¹ Yus Ramos Rafael, Centros de Desarrollo Profesional VS Centros de Profesores, de la instrumentación administrativa a la reprofesionalización, en pagina Web: www.quedemdigital.net.

²² Ibidem.

Desde esta perspectiva se fundamenta el modelo de formación docente sobre modelos eficientistas dirigidos a la implantación de reformas curriculares que han relegado en los CEP las necesidades de los docentes y el fomento de procesos que generen las condiciones que le permitan al docente construir y cambiar su práctica.

En este sentido Carlos Marcelo García explica “existe una nueva forma de entender la formación del profesorado. Una forma que me atrevería a llamarla más eficientista, basada en criterios de rentabilidad, claridad en la gestión y ofrecimiento de resultados computables y observables. Una forma de entender la formación que, lejos de la ideología y la utopía, está más cerca de las cuentas de resultados y de criterios contables. Una manera de entender la formación... en donde las inversiones se miden por los resultados a corto plazo y donde la planificación está centralizada y controlada. Una formación que estima más el cuánto (número de cursos, número de horas) que el cómo (cómo se lleva a cabo la formación, qué tal de buena es). Una visión de la formación que desprecia la excelencia y prima la uniformidad. Una formación que se da, más que se hace. Una formación, en definitiva, entendida más como un problema que como una solución.”²³

²³ Marcelo García, Marcelo. Penélope y la formación permanente en Andalucía, En página Web <http://www.quadernsdigitals.net/articuloquaderns.asp?IdArticle=4257>

A manera de conclusión, el modelo de Centros de Profesores fue pensado para potenciar y activar las propias posibilidades y recursos de cada zona, establecer contactos y relaciones entre sus miembros, exponer experiencias desarrolladas en esos contextos. Se consideraron como aquellos espacios de aplicación y normalmente sensibles a: los problemas reales que preocupan al profesorado; se piensa en grupos de expertos capaces de interpretar el sentir de los docentes y lo que éstos deben hacer en su formación.

Se esperaba que la gestión estas instituciones fuera llevada a cabo por los mismos docentes, con la mira de introducir un grado mayor de realidad. Desde esta concepción, se espera que los profesores encargados no se convirtieran en burócratas dependientes, exclusivamente, de las decisiones externas a las demandas del profesorado, e introducieran, por el contrario, la credibilidad que, por su condición de profesores de aula, tienen.

La profesionalización de los docentes, mediante la participación real del profesorado en el diseño, gestión y evaluación de su propio sistema de perfeccionamiento, se caracterizaba por la posición del profesorado respecto a su organización.

Sin embargo la disminución de las competencias de los CEP puede obedecer a los siguientes aspectos:

- Los Equipos Pedagógicos de los CEP que, formados por la administración, asesores terminaron constituyéndose en una élite identificada solamente con los planteamientos administrativos, que dedicando prácticamente todo su tiempo a ellos, olvidando, las propuestas y las demandas del profesorado de aula.
- Minusvaloración del papel de los Consejos, bien por la vía legislativa (cercenando sus competencias), bien por la vía formativa (no proporcionando ninguna preparación para sus funciones), bien por la vía de la dedicación (no proporcionando tiempos de liberación para desarrollar sus competencias), o por la composición de los mismos (mayoría de profesores que no están en sus aulas, o mayor número de representantes de la administración, etc.).
- Supeditación de los planes de los CEP a los planes provinciales o nacionales. Esto no supone que se impida formalmente que éstos se realicen, pero al dar prioridad económica, técnica, humana y de dedicación de los asesores a ellas, en la realidad no queda tiempo disponible para otras actividades que no sean éstas.
- Alejamiento del profesorado de los órganos de decisión en aras de una formación exclusivamente tecnicista, supone la existencia de dos categorías de profesionales: los que deciden y los que reciben esa estructura.

Los CEP no fueron creados para la difusión de reformas, o para la mejora de la componente instrumental de la profesión, sino para el desarrollo de procesos de profesionalización de los docentes, que va más allá del mero funcionamiento técnico.

Lo que parece relativamente claro a la vista de los contenidos, y las propuestas de ese clima que se ha ido generando en torno al ser y devenir de los CEPs, o en su caso de la formación continuada del profesorado, es que están prácticamente ausentes los análisis sobre la formación permanente, forzados a los argumentos a favor de determinadas modalidades de formación o las coberturas de la gestión para la calidad total.

Así en los CEP se han reducido sus funciones, excluyendo los debates en torno a los contenidos de la formación, las metodologías y actividades, o los sujetos beneficiarios.

Las limitaciones del modelo de CEP mostró en el contexto español que se debe entender que la formación docente es un proceso más amplio y extenso y que las actividades deben organizarse de una forma que permita superar la mera transmisión de información y su recepción pasiva por los asistentes, además de acercarlas más al lugar de trabajo y a las prácticas e intereses de los docentes, así como deben estar en concordancia con un proceso de por vida que cualquier profesional educativo puede y debe practicar, no sólo para actualizarse, sino para encontrar sentido y orientación al trabajo cotidiano.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

“Ser maestro de educación básica en el contexto actual para mí significa ser un profesional con alto espíritu de servicio y vocación.

Además que implica una gran responsabilidad ya que las generaciones que hoy educamos serán el día de mañana el futuro de nuestro país, y este futuro dependerá en gran medida de los conocimientos, valores, actitudes y habilidades tanto intelectuales como emocionales que los educadores desarrollemos en cada uno de nuestros niños...”

Maestra Mexicana de tercer año de primaria.

CRAM Córdoba, Veracruz.

CAPÍTULO 5

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO: UN ACERCAMIENTO AL CONTEXTO, LOS MODELOS Y A SU CONCEPTUALIZACIÓN.

El objetivo del capítulo es presentar un panorama general de la formación profesional de docentes de educación básica en México, con la finalidad de revisar la situación actual y de esta forma, considerar los obstáculos que se presentan en la consolidación de procesos de actualización docente.

Así mismo, se tiene la finalidad de conceptualizar a la formación profesional y los ámbitos que la conforman.

Para el logro del objetivo, el capítulo se organiza de la siguiente forma: en el primer apartado se aborda a la formación profesional y los dos ámbitos que la conforman, la formación inicial y la formación continua, así mismo se revisa su contexto y algunas de sus problemáticas; se puntualiza en sus principales problemas; se exponen algunas características y tendencias que debe tener la política educativa dirigida a la formación inicial y continua; en el segundo apartado, se abre un espacio de reflexión en torno a la relación del concepto de calidad de la educación y su relación con la formación docente, ello implica hacer una lectura desde lo pedagógico y lo sociológico; en el tercer apartado se definen los conceptos educación, pedagogía, formación profesional y actualización; se concluye el capítulo caracterizando a los modelos y tendencias de la formación profesional de docentes de educación básica.

5.1 Formación profesional docente: formación inicial y formación continua en el contexto educativo Mexicano.

En el contexto educativo mexicano, abordar la formación profesional de docentes de educación básica, implica considerar dos ámbitos, el primero se refiere a la formación inicial centrada en un sistema escolarizado; servicio que lo ofrecen primordialmente las Escuelas Normales y el segundo lo conforman los servicios educativos ofrecidos por diversas instituciones tanto públicas como privadas encaminadas a la actualización y capacitación de docentes en servicio, esto es el subsistema de formación continua.

Los subsistemas que conforman a la formación profesional son:

- *La formación inicial* se refiere a la formación de los docentes en un sistema escolarizado.
- *La formación continua* es una extensión de la inicial.
- *La superación profesional* se refiere a la obtención de grados.
- *La formación permanente* se dará durante toda la vida profesional e incluirá la inicial, la continua, la superación profesional, la actualización y el intercambio académico.

En breve revisaremos el contexto y algunas de sus problemáticas de cada subsistema que han obstaculizado los procesos de formación profesional de los docentes de educación básica en México.

5.1.1 Algunos problemas de la formación inicial en el contexto educativo Mexicano.

La formación inicial de docentes en los niveles y modalidades de la educación básica es el principal objetivo de las escuelas Normales de la Secretaría de Educación Pública, de los gobiernos estatales, de los particulares y de la Universidad Pedagógica Nacional.

En este sentido, el Mtro. Guillermo Saavedra Alonso argumenta que, “En las escuelas normales se formaron las tres cuartas partes de los maestros que atienden los niveles de secundaria, bachillerato y normal en el territorio nacional; y de ella se generaron todas las escuelas normales superiores del país, que representan la alternativa oficial en la prestación de estos servicios; tanto por su capacidad académica y de atención a la demanda, como divulgación de los principios rectores de formación y desarrollo magisterial.”¹

La historia de las escuelas normales se ha caracterizado por una serie de reestructuraciones y modificaciones que responden a las transformaciones de la educación básica; a su vez, estas adecuaciones se realizan por los cambios suscitados en la sociedad misma.

De esta forma, en México la formación de docentes de educación básica se ha identificado como una de las principales funciones del Estado, esto se explica principalmente por la normatividad que marca el Artículo Tercero Constitucional, además que la educación básica es el subsistema más amplio que integra el Sistema Educativo Nacional.

¹ Saavedra Alonso, Guillermo. “La equidad, pertinencia y calidad educativas: Un reto de la Escuela Normal Superior de México”. En: *Serie Foro Pedagógico*, Núm. 14, CONALTE, Pág. 5.

En materia de política educativa y por su relevancia en cuanto a las orientaciones de la formación profesional de docentes de educación básica, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 destaca tres sentidos que deben encauzar a la educación básica²:

- *La equidad educativa*, se concibe como la ampliación gradual de la cobertura de los servicios educativos, para hacer llegar los beneficios de la educación a todos, independientemente de su ubicación geográfica y de su condición económica o social.
- *La pertinencia educativa*, se refiere a todos los tipos, niveles y modalidades de la educación y que será congruente con las condiciones y aspiraciones del educando sirviendo al mantenimiento y superación de las comunidades y de la sociedad en general.
- *La calidad*, es un aspecto derivado de un conjunto de factores que concurren en diversos momentos y circunstancias y cuando se cubre una meta, emerge una nueva expectativa más difícil de alcanzar.

Desde el discurso oficial, el criterio de calidad en el ámbito de formación docente tiene que ver con aspectos que integran un proceso constante de evaluación, actualización e innovación que se refieren a parámetros donde los docentes tienen un papel protagónico, es por ello que en materia de política educativa se prioriza la formación, actualización y revaloración social del magisterio.

² Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, SEP-México, 1996, Pág. 9-14.

Existe entonces una estrecha relación entre el Estado y el subsistema de educación básica, por lo que la formación de docentes para este nivel ha sido una prioridad en materia de política educativa, escenario que ha permitido a varios autores relacionar la formación de maestros con la problemática de la educación básica, de esta forma se expresa la relación: deficiente formación magisterial- deficiente calidad educativa.

Una política educativa con mayor relevancia para la educación normal ha sido la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica, sin embargo el discurso difiere de las acciones reales. En cuanto a la formación de maestros en el ANMEB se establece¹:

- La reorganización del Sistema Educativo, mediante el proceso de federalización de los servicios educativos. Aún el Estado es el responsable de dictar la normatividad y la formulación de planes y programas en todo el ámbito nacional.
- En el ANMEB se propone con la descentralización abrir espacios para la participación social. En este aspecto no hay avances significativos, ya que la transformación de la escuela no ha sido a fondo.

¹ Véase SEP, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México, SEP-CONALTE, 1992.

Y por último, la revaloración de la función magisterial que comprende varios aspectos entre los cuales destacaré:

- La descentralización de la Escuela Normal.
- La dotación de material y equipo, mejoramiento de bibliotecas, laboratorios e instalaciones para observación y prácticas, principio que se ha incumplido.
- Reforma curricular.
- Salario Profesional, la creación de la Carrera Magisterial que a consideración del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) “la combinación de estos dos elementos, salario y Carrera Magisterial, han entrado en una dinámica de análisis, pues mientras el primero tiende a estancarse, a pesar de los incrementos todavía insuficientes, y desvalorizarse en su capacidad de compra, el segundo se ha convertido en un mecanismo alentador, pero que, por su carácter compensatorio, no repercute en forma directa en el salario, además de que ha generado un proceso meritocrático altamente individualizado, mismo que ha afectado en forma negativa el necesario trabajo colegiado de los maestros.⁴”

⁴ Documento de Trabajo para su discusión. Formación de los Nuevos Maestros, Calidad de su Trabajo Docente y su Evaluación, SNTE, 1er Congreso Nacional de Educación, México 1994, p. 9.

Pese a la importancia que el Estado otorga a la educación básica y por ende a la formación de docentes, el subsistema de formación inicial se ha visto envuelto en una serie de conflictos y contradicciones donde se conjugan una serie de problemas, entre los cuales destacaremos: en las escuelas normales donde se forman la mayor parte de docentes se han visto en el abandono no sólo por el financiamiento económico por parte del Estado sino además por la ausencia de políticas y programas específicos a elevar la calidad académica y el engrandecimiento de la burocracia interna. Contexto que ha originado una serie de problemas entre los cuales señalaremos desde una perspectiva política: el dominio de diversos intereses corporativistas del gremio magisterial que influyen en las decisiones gubernamentales, desde una perspectiva social: el descontento generalizado del magisterio por la imposición de reformas académicas y el sometimiento a diversos mecanismos de control administrativo y por último desde un ámbito pedagógico: la desvinculación de su formación inicial con el ejercicio real de su profesión.

En este mismo aspecto, el SNTE explica que son “dos los factores que han determinado la involución en el sistema de educación normal: uno, la política de racionalización, que ha consistido en reducir la matrícula, como el número de planteles educativos y dos, la pobre demanda de los egresados de bachillerato para ingresar en las escuelas normales, como consecuencia fundamentalmente, de las escasas perspectivas que genera la profesión, devaluada social, económica y laboralmente; y la mayor injerencia de los particulares que se ha acentuado que responden a grosso modo, a dos tipos de

organización e intereses: las de origen y control religioso y las de tipo gremial, ambas con sus propios fines ideológicos y educativos.⁵

Pese a las problemáticas que aquejan a la educación normal, el discurso oficial actualmente considera que una escuela normal debe ser un centro de demostración pedagógica de la calidad educativa, esto es a partir del orden establecido con la apertura de mercados comerciales que ha generado en el ámbito educativo entre otros aspectos, un gran movimiento encauzado a buscar sistemas que aseguren la calidad de los servicios educativos.

De acuerdo con el Mtro. Vicente Oria Razo “la educación normal necesita reorganizarse en función de las nuevas realidades y demandas de la educación básica. Las escuelas normales no deben ser consideradas como simples centros de formadores de docentes, sino reivindicar su calidad de instituciones ejemplares para todos los planteles escolares, particularmente los de educación básica, que deben ser constantemente investigados y analizados en la escuela normal para proponer la superación de su calidad.⁶”

La educación normal al haber obtenido el grado de Educación Superior tiene la obligación de cumplir con las funciones sustantivas de investigación, difusión de la cultura y docencia, además, como parte de su misión, debiera contribuir a la solución de los problemas sociales del país, en este caso los relacionados con la educación básica.

⁵ Ibidem, p. 3.

⁶ Oria Razo, Vicente. “La calidad de la educación normal”, En: *Serie Foro Pedagógico*, Num. 5, CONALTE. Pág. 8.

Conuerdo con El Mtro. Guillermo Saavedra⁷ al identificar tres campos institucionales vinculados con las necesidades de equidad, pertinencia y calidad, señalados como una problemática académico-administrativa en las escuelas normales, y planteados como un reto para la gestión directiva de las escuelas normales. Estos campos a los que se hace referencia son: el modelo académico, la organización e infraestructura.

En cuanto al modelo académico el autor expone que:

- Los estudios, están desarticulados con respecto a la demanda de práctica profesional
- Existe una carencia de estudios curriculares de formación continua dirigidos al profesorado, que tengan la finalidad de subsanar su problemática docente y escalafonaria, elevar su escolaridad y facilitar su incorporación al concurso de estímulos por el desempeño magisterial.

Respecto a la organización institucional la escuela normal requiere:

- El establecimiento de condiciones propicias (físicas y ambientales) que inciten a la formación de actitudes hacia el compromiso educativo, a nivel personal y de grupo, en cuanto al servicio y/o por el propio aprendizaje.
- La aplicación de una estructura orgánica acorde con las demandas de los servicios que se ofrecen en educación superior.

⁷ Saavedra Alonso Guillermo, *Ibidem*.

- La unificación de criterios académico-administrativos en su interior y hacia las fuentes normativas de financiamiento.
- La regularización de las funciones de planeación, evaluación y supervisión de las funciones sustantivas académicas y adjetivas de administración.
- La creación de estrategias de coordinación que optimicen los recursos humanos, materiales y financieros; así como los servicios generales y la planta física en beneficio de las actividades escolares.

En relación con la infraestructura que respalda los servicios de las escuelas normales:

- Las escuelas normales no cuentan con espacios para albergar, en condiciones que faciliten las funciones sustantivas; las instalaciones son insuficientes para el desarrollo de las actividades institucionales, debido a que el número de aulas apenas cubre las necesidades de atención de los grupos actuales y se espera en breve un incremento de matrícula derivado de la implantación de nuevas licenciaturas; por lo que, con carácter perentorio, es necesaria la adecuación y expansión de la planta física; la obsolescencia del mobiliario y equipo no puede ser subsanada para responder al proceso de modernización que demanda la política educativa, debido a la rigidez que existe en la normatividad financiera.

5.1.2 Algunos problemas de la formación continua en el contexto Educativo Mexicano

La educación continua se entiende como una extensión de la inicial, y tiene como propósito que el docente integre todos los elementos que requiere para desarrollar su labor con eficiencia y calidad.

En nuestro país este subsistema se conforma por los diversos servicios de capacitación y actualización docente, dirigidos principalmente a maestros de educación básica en servicio.

La formación docente continua, se lleva a cabo cuando el docente está en servicio, a lo largo de toda la carrera, de toda la práctica docente, y debe tomar a esa misma práctica como eje formativo estructurante.

De esta forma, la práctica profesional del docente es un campo atravesado por múltiples dimensiones: ideológicas, sociopolíticas, personales y curriculares. El desempeño múltiple en estas instancias convierte a la socialización en uno de los recursos más fuertes de la profesionalización docente. El proceso de socialización tiene lugar dentro de un ámbito de significaciones peculiares que algunos dieron en llamar “cultura escolar”.

Cayetano de Lella entiende a la práctica docente “como una acción institucionalizada y cuya existencia es previa a su asunción por un profesor singular.(...) La práctica institucional global y sus nexos insoslayables con el conjunto de la práctica social del docente, en este nivel se ubica la potencialidad de la docencia para la transformación social y la democratización de la escuela. El mundo de las prácticas permite revisar los mecanismos capilares de la reproducción social y el papel directo o indirecto

del docente crítico en la conformación de los productos sociales de la escuela. En tal sentido, es claro que existe una fuerte interacción entre práctica docente, institución escolar y contexto ya que la estructura global del puesto de trabajo condiciona.⁸

Entendiendo que el eje estructurante de los servicios que integran a la formación continua es la práctica profesional de los docentes, es preciso señalar algunas cuestiones en torno a las problemáticas de su vida cotidiana, situaciones que por su magnitud obstaculizan los intentos de caudyuvar a mejorar la práctica profesional de los docentes de educación básica en servicio.

A partir de la dinámica de globalización mundial, en México, al maestro en ejercicio se le exige un nuevo perfil profesional que responda a las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas que como país vivimos, así, se le ha asignado un protagonismo fundamental en la elevación de la calidad de la educación.

La Mtra. Rosa María Villasana en este aspecto argumenta “Como la calidad y la eficiencia de todo sistema educativo dependen en buena medida de la calidad y la eficiencia de los profesores, una de las cuestiones claves a la que actualmente se presta atención en casi todos los países es, como lograr que las funciones desempeñadas por los maestros se adapten a los cambios y las

⁸ Lella, Cayetano. “Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación”. En pagina Web: <http://www.oel.es/cayetano.htm>.

exigencias que se le plantean; cuestiones que, indudablemente, influyen en el requerimiento de un nuevo perfil docente.⁹”

Asistimos hoy a un replanteamiento del ejercicio docente, de los roles magisteriales, de las nuevas tareas de la enseñanza y de las implicaciones que tales revisiones tienen en el campo educativo, esta situación ha puesto en cuestión las bases mismas de la escuela y de la formación y práctica de los profesores.

Es por ello que a partir de los cambios sociales, políticos, económicos, culturales y tecnológicos, tomando como referente los problemas actuales y los retos a los que se enfrenta hoy en día la educación básica, el perfil del docente debe replantearse de tal manera que se garantice que los docentes adquieran los conocimientos, las capacidades, actitudes, valores y la sensibilidad que requieren para el óptimo desarrollo de su función y de esta forma afrontar las nuevas exigencias que les presenta constantemente la sociedad. A consideración de la autora antes citada el perfil del docente debe distinguirse por las siguientes características:

- Ser agente dinámico en el proceso de la calidad educativa.
- Analizar y reflexionar sistemáticamente sobre su práctica docente.
- Contribuir al desarrollo de las capacidades, destrezas, y actitudes básicas para el desarrollo adecuado y continuo de las facultades cognitivas, sociales y éticas, de sus alumnos.

⁹ Villasana Castillo, Rosa María. “El maestro del siglo”. En: *Serle Foro Pedagógico*, Num. 7, CONALTE, Pág. 16.

- Romper con la inercia e innovar prácticas educativas y sociales acordes con las necesidades de sus alumnos, las comunitarias y las nacionales.
- Contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad a través de la participación de todos y cada uno de los sectores que lo componen.
- Desarrollar las competencias y capacidades creativas y críticas de sus alumnos para que puedan desempeñarse satisfactoriamente en la diversidad de situaciones que les presenta una sociedad en constante transformación.
- Diseñar planes de trabajo acordes a los saberes previos de sus alumnos, así como a sus intereses, necesidades de aprendizaje y motivaciones.
- Facilitar, seleccionar y dirigir el aprendizaje de sus alumnos fomentando la interacción, la enseñanza entre los propios compañeros de aula y el aprendizaje a distancia.
- Establecer metodologías didácticas congruentes con las formas de evaluación.
- Utilizar la investigación educativa para mejorar su labor docente.
- Transmitir la cultura y el saber, con sentido y significado para sus alumnos.
- Contribuir a fortalecer en los educandos el sentido de pertenencia y sobre todo de responsabilidad con cada uno de los ámbitos de que forman parte: familia, escuela, comunidad, nación, humanidad y naturaleza.
- Propiciar que cada uno de sus alumnos logre una plena conciencia de sí mismo y se convierta en un ciudadano plenamente funcional y útil al país.
- Prestar atención al educando con el fin de que adquiera técnicas, actitudes y conocimientos, utilizando para ello una gama amplia de material y métodos didácticos.

- Participar en el mejoramiento de la formación y actualización docente.

Así pues, los efectos de la dinámica de los procesos globales han determinado en buena parte las orientaciones en materia de política educativa, en cuanto al subsistema de formación inicial y continua. Se le demanda a los docentes responder a la exigencia de formar educandos con los conocimientos, destrezas y habilidades para incorporarse al ámbito laboral, que tengan la capacidad de adaptarse a los cambios que producen los avances de la ciencia y la tecnología; con una formación que les permita un desempeño autónomo y responsable; con capacidad de realizar diversas funciones y trabajar eficientemente de manera individual y en equipo, con la disposición para innovar y contribuir al mejoramiento de las propias condiciones de vida y las de su comunidad.

En el discurso oficial en cuanto a la formación continua de los docentes, se subraya la urgente necesidad de realizar una transformación, de tal manera que se garantice que los docentes adquieran los conocimientos, las capacidades, actitudes, valores y sobre todo, la sensibilidad que requieren para el correcto desarrollo de su función, para afrontar las nuevas exigencias que les presenta constantemente la sociedad.

Por ello, a consideración de Rosa María Villasana "es necesario romper con la inercia actual que nos lleva a producir, en el nivel básico de educación, mano de obra no especializada, cuyos ingresos están por debajo de los niveles de subsistencia y que muchas veces al no tener las habilidades requeridas para trabajos mejor remunerados, obliga a los ciudadanos a abandonar el país o a incorporarse al sector de la economía informal (...) Es necesario buscar

estrategias para solucionar la contradicción que existe entre anhelar una población que produzca y consuma bienes y servicios que propicien un nivel de vida digno y ofrecer una educación que no prepara para ello.¹⁰

Se pone en evidencia un proceso de imposición de formas de razonamiento y de prácticas cotidianas escolares, bajo el aspecto de un mejoramiento de las condiciones técnico-metodológicas. Los docentes cumplen un rol de traductores del lenguaje de la reforma en su actividad escolar y como legitimadores del proyecto oficial impuesto a partir de las orientaciones que establecen los Organismos Internacionales.

A partir de esta demanda mundial propuesta por los diversos Organismos Internacionales, se abre una nueva forma de concebir a la formación inicial y continua de los docentes de educación básica, sin embargo, la transformación de éstos subsistemas exige un conocimiento claro y preciso de sus deficiencias y la elaboración de un modelo alternativo coherente con las características particulares de la realidad de los docentes mexicanos.

Considero que es urgente un análisis de fondo de la formación profesional de los docentes de educación básica, así como la revisión de los procesos de actualización que se han llevado a cabo en los último años.

En México, son escasas las investigaciones que proporcionan informes sobre el estado de los servicios de actualización, capacitación y superación profesional de los docentes. Se carece de un diagnóstico de las limitaciones y obstáculos que presentan dichos subsistemas.

¹⁰ Ibidem, p. 13

Una cuestión que habrá de analizarse es en torno a las condiciones laborales y aunque no se ahonde, es necesario considerar este aspecto. En México la desigualdad en salarios magisteriales sigue siendo uno de los problemas aún no resueltos y que conforme el país se inserta en el proceso de globalización y neoliberalismo, este problema se agudiza, estamos hablando de la desigualdad tanto en condiciones laborales como económicas que viven los maestros, situación que ha dado origen a un grave problema político dentro del gremio magisterial.

Esta situación de desigualdad de las condiciones laborales de los docentes se ha agravado con el proceso de federalización que se ha llevado a cabo. En esta cuestión podemos decir que la descentralización educativa ha generado “procedimientos administrativos y burocráticos menos efectivos, la descentralización no es una medida estrictamente administrativa, sino que afecta los centros de decisión y necesariamente trastoca los grupos y mecanismos de poder. La descentralización afecta la esfera política. Las resistencias que esto genera y los conflictos, negociaciones y renegociaciones a los que dan origen, son los que, en muchos casos, revierten los objetivos de la descentralización y hacen más lentos y complejos los procesos administrativos.”¹¹

¹¹ Documento de Trabajo para su discusión. *La Federalización de la Educación Básica. ¿Mecanismo apropiado para la Regergанизación del Sistema Educativo Mexicano?*, SNTE, 1er Congreso Nacional de Educación, México 1994, p. 20.

En este contexto de descentralización se hace necesario conocer la magnitud de las desigualdades educativas, esto es contar con un diagnóstico previo para proponer acciones encaminadas a la aminoración de sus efectos o bien para sustentar el diseño e implementación de programas compensatorios adecuados y más pertinentes.

Después de la firma del ANMEB y con base en la Ley General de Educación las autoridades educativas estatales tienen la responsabilidad de ofrecer el servicio de formación, con el nivel de licenciatura, y el de la actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio.

Sin embargo, aún es exclusivo del gobierno federal el establecimiento de los planes y programas de estudios para la formación inicial y continua de docentes de educación básica, cuestión que ha puesto en tensión a diversos grupos sindicales principalmente por diversas razones: la primera, se refiere a los servicios de actualización que reciben en sus estados y municipios, especialmente con respecto de la modernización, la federalización, los nuevos planes y programas de estudio, así como los correspondientes contenidos y materiales didácticos, ha resultado sumamente limitada. Con seminarios y talleres de actualización son capacitados –léase modernizados- de manera rápida y superficial. Con mínimas herramientas pedagógicas se tienen que enfrentar a una nueva forma de ofrecer educación, adaptándola a las necesidades y características del entorno inmediato y regional.

La descentralización educativa debiera abrir espacios para la participación social, que mediante procesos democráticos se planteen alternativas que procuren elevar la calidad de la educación, para ello es indispensable que los docentes posean la conciencia de los problemas de la educación en México.

Sin embargo, en nuestro país la descentralización de los servicios educativos se ha llevado a cabo sólo en los procedimientos administrativos más que en las cuestiones académicas.

Un problema más, es la relación que se ha establecido entre los servicios de actualización y capacitación docente y la evaluación, esta última como se ha ido estableciendo desde las políticas del gobierno federal a través de la SEP, se ha centrado principalmente en dos criterios contrarios “a partir de la necesidad de ponderar resultados o parámetros en función de condiciones concretas o por el contrario aplicarse de manera homogénea en todo el país, pueden centrarse en el desempeño individual o por el contrario fijar la atención en los centros de trabajo. Los procedimientos pueden hacer énfasis en lo cuantitativo o en lo cualitativo; los resultados pueden servir para premiar o para compensar.”¹²

El SNTE afirma que la evaluación de la docencia se inicia con el Programa de Carrera Magisterial. El Gobierno Federal, los Gobiernos de los Estados y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, suscribieron el Programa Nacional de Carrera Magisterial, como uno de los

¹² Ibidem, p. 19.

medios para impulsar la profesionalización del trabajo de los docentes de Educación Básica.

Carrera Magisterial es un sistema de estímulos salariales para los profesores mexicanos de Educación Básica (preescolar, primaria, secundaria y grupos afines), el cual tiene el propósito de coadyuvar a elevar la calidad de la educación, mediante el reconocimiento y apoyo a los docentes, así como el mejoramiento de sus condiciones de vida, laborales y educativas. Se sustenta en un sistema de evaluación global por medio del cual se plantea determinar, a quién se le debe otorgar el estímulo económico.

Uno de los factores que evalúa el Programa de Carrera Magisterial es la acreditación de Cursos de Actualización y Superación Profesional, a este factor le corresponde un máximo de 17 puntos, los cuales se encuentran distribuidos de la siguiente forma: hasta 12 para los cursos de carácter Nacional y hasta 5 para los Estatales. Para obtener puntaje en este factor, en lo relativo a Cursos Nacionales que ofrece el Programa Nacional para la Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP), los docentes deben acreditar el curso en el que estén inscritos con una calificación de 60 o más; lo cual se certifica a través de una constancia oficial, expedida por la SEP. Pueden presentarse a la evaluación de los cursos nacionales de actualización (CNA), los maestros que se hayan inscrito a uno de los cursos con por lo menos seis meses de antelación a la fecha establecida para la realización de la evaluación. La asignación de puntos se hace de manera proporcional a la calificación que se obtiene en la evaluación de los Cursos Nacionales de Actualización. (CNA)

En este mismo aspecto, me parece relevante destacar que la intención de implementar un Programa dirigido principalmente a la oferta de servicios educativos para la actualización de docentes de educación básica como lo es el ProNAP, se distorsionó a partir de 1998 que el Programa de Carrera Magisterial decidió otorgar 12 puntos a los docentes inscritos en éste programa por la acreditación de los CNA, de esta forma los profesores pueden asistir a cursos para actualizarse y dominar su materia, pero principalmente asisten para acrecentar su currículum personal y para obtener mayores ingresos.

Originalmente, los programas que ofrecía el ProNAP no tenían la intención de que el docente obtuviera el puntaje para avanzar en su Carrera Magisterial, sin embargo los Centros de Maestros que son los responsables de promover los servicios del Programa, para aumentar la demanda de sus servicios mediante los Cursos Nacionales de Actualización, estos últimos los promocionan entre el gremio magisterial como la oportunidad de ampliar sus percepciones salariales y no como un servicio que permita la fusión del saber teórico con la experiencia, para el óptimo desarrollo de su práctica profesional.

5.1.3 Principales problemas de la formación profesional de Maestros de Educación Básica en México.

En los apartados anteriores se advirtieron algunas problemáticas que aquejan a los niveles de formación inicial y continua. Es prioridad en este momento centrarnos en aquellos problemas que han obstaculizado los procesos de formación profesional de docentes de educación básica:

a) La formación profesional se ha visto obstaculizada por la carencia de políticas de financiamiento y por el engrandecimiento de políticas burocráticas de administración de recursos. De acuerdo con el SNTE “una verdadera transformación cualitativa de las escuelas normales y, de la formación profesional de los maestros debe comenzar por aplicar una política financiera distinta, que parta de las necesidades reales de las normales para su desarrollo como instituciones de educación superior: docencia, investigación, extensión académica y difusión de la cultura que supere la reducida visión doméstica y con énfasis en lo administrativo, en lugar de lo funcional. La administración de los precarios recursos financieros agrava la situación. La persistencia de un sentido de eficacia en su utilización –entendida como responsabilidad para no gastar recursos-, la existencia interior de las normales de aparatos burocráticos que acaban por no ejercer determinados presupuestos, así como la falta de supervisión y más grave aún, a la mediatización y depauperación académica de esas instituciones.¹³”

¹³ Documento de Trabajo para su discusión. **Formación de los Nuevos Maestros, Calidad de su Trabajo Docente y su Evaluación**, SNTE, 1er Congreso Nacional de Educación, México 1994, p. 22.

b) La persistencia de condiciones deplorables de la infraestructura de las escuelas normales ha influido en cierta forma en la baja calidad de la formación de docentes. El presupuesto insuficiente se ha visto reflejado no sólo en la carencia de mantenimiento de las instalaciones sino además en “la falta de materiales y equipo, y también de instalaciones adecuadas para la observación y la experimentación pedagógica, el raquítico y obsoleto acervo bibliográfico en las bibliotecas, la inexistencia o escasez de equipo de computación etc., son puntos comunes en todas las escuelas normales.¹⁴”

c) La formación inicial está desvinculada de la práctica real de la docencia, en este aspecto converge una serie de factores entre los cuales destacaremos:

- La dispersión de los contenidos de los planes y programas de estudios, que se mantienen sobre una base enciclopedista, con objetivos, metodologías y una propuesta de la relación teoría y práctica imprecisos.
- La insuficiencia de programas de actualización profesional dirigidos a los docentes.
- La persistencia de prácticas educativas como son el enciclopedismo, la memorización, la parcelación y atomización del conocimiento todo ello traducido en una formación rígida y coercitiva.

¹⁴ Ibidem, p. 14.

- La prevalencia de la disciplina, la información, la teoría, el individualismo y el pensamiento mecanicista en la vida escolar de las escuelas normales.

En suma “ la formación inicial, se caracteriza por su irrelevancia frente a los requerimientos reales de la educación básica, un problema crucial es la frecuente irrelevancia de los contenidos educativos para la vida práctica y el equipaje cultural de los alumnos, en el caso de la formación docente esta irrelevancia tiene que ver con las *dos dimensiones del currículum: en lo formal*, contenidos programáticos alejados de los contenidos de educación básica y, por tanto, intrascendentes; *en lo real*: cotidiano, un conjunto de relaciones y prácticas educativas, simulatorias en su mayoría, de carácter preceptivo, en las que están ausentes la reflexión y el análisis sobre la realidad.¹⁵”

d) La incongruencia del discurso oficial y la realidad del docente de educación básica. En el discurso oficial se ha mitificado la figura del docente, se le atribuye un protagonismo fundamental dentro del Sistema Educativo Nacional. En el discurso se trata de homogenizar funciones que deben cumplir los docentes para elevar la calidad de la educación sin considerar las características y particularidades de su contexto. En la versión oficial elevar los cánones de calidad de la educación supone una transformación a este subsistema mediante prácticas incrementalistas que resultan inconexas y fragmentadas por la inexistencia de un diagnóstico que efectivamente muestre la realidad de las escuelas normales.

¹⁵ Ibidem, p. 16

En el discurso oficial se deciden acciones educativas encaminadas a reformar este nivel, una de ellas que ha estado presente en la historia de las escuelas normales es la constante reforma curricular, sin embargo “una reforma curricular que no vaya acompañada de procesos de evaluación previa del plan de estudios vigente, de un proceso de participación de los maestros y uno de actualización, de medidas para apoyarla con la infraestructura y los recursos financieros, humanos y materiales, será una reforma infructuosa.”¹⁶

En este mismo rubro, el discurso oficial establece la apertura para la participación de todos los actores que intervienen en la toma de decisiones para encauzar un proceso de democratización educativa, sin embargo aún no se perfila un modelo organizativo que pueda lograrlo y aún siguen latentes los procedimientos autoritarios, situación que el alumno normalista las proyectará en su futuro trabajo docente; es decir, en la relación autoridad-maestro-alumno se gestan, a nivel currículum oculto, las actitudes de poder que se concentran en la función docente y que más tarde se reproducen en el ámbito de lo social y lo político. Sobresale así, el control como forma de supervivencia de las líneas de autoridad, que lo mismo cruzan por la relación autoridad-maestro, que por la de maestro-alumno.

El autoritarismo en las escuelas normales ha generado entre otros aspectos, la despolitización de la formación profesional de los alumnos que se refleja en la apatía e indiferencia ante cuestiones problemáticas sociales y políticas que se viven en el país, situación delicada, puesto que una las características de la función docente es precisamente su carácter emancipador y socializador.

¹⁶ Ibidem, p. 18

En suma, concuerdo con la Mtra Rosa María Villasana al afirmar que “Algunos problemas que enfrenta hoy la actualización y la formación permanente son: la carencia de acciones conjuntas y coordinadas a mediano y largo plazo; la desvinculación programática entre las instituciones formadoras de docentes y la realidad que viven los maestros en servicio; la escasez de programas de largo alcance; la dificultad para conformar grupos de innovación e investigación en los que participen profesores universitarios, de educación normal y de educación básica; la insuficiente producción de materiales educativos que incorporen los avances en esta materia; las limitaciones económicas de los docentes para realizar cursos de perfeccionamiento; el conformismo con su trabajo cotidiano y la carencia de publicaciones con experiencias de innovación en sus respectivos campos. Estas situaciones deberán de preverse y superarse en el programa de formación continua y permanente.¹⁷”

¹⁷ Villasana Castillo, Opus Cit, p. 31.

5.1.4 Características y tendencias de la política educativa dirigida a la formación inicial y continua de docentes de educación básica.

Se hace evidente la necesidad de diseñar políticas educativas viables en el ámbito nacional que atiendan principalmente el subsistema de formación inicial y continua, capaces de articular los aspectos financieros y académicos, "el reto consiste en aplicar y promover una acción integral desde el ámbito federal, sin que lo extralimiten las acciones estatales y municipales respecto de su propio campo de acción. Se requiere de una política educativa capaz de promover el desarrollo equilibrado de los sistemas educativos de todos los estados, particularmente los de formación docente, para con ello garantizar el carácter nacional de la educación, así como salvaguardar la soberanía y la unidad nacionales.¹⁸"

Los avances que en materia de política educativa se ha logrado con el ANMEB y la Ley General de Educación en cuanto se refiere a la apertura de espacios para impulsar la participación social de todos los actores que intervienen en el proceso educativo, debieran servir como base fundamental para iniciar una verdadera transformación en la estructura, organización y funcionamiento de las escuelas normales y su realización tendería a una nueva gestión con un carácter eminentemente participativo de toda la comunidad de las escuelas normales en la toma de decisiones, escenario democrático que se verá reflejado en la práctica educativa en los planteles escolares.

¹⁸ Documento de Trabajo para su discusión. Formación de los Nuevos Maestros, Calidad de su Trabajo Docente y su Evaluación, SNTE, Ier Congreso Nacional de Educación, México 1994, p. 22.

El subsistema de formación inicial y continua no sólo requiere modificaciones estructurales sino además “requiere que los maestros y alumnos asuman el desarrollo institucional por una verdadera voluntad política de las autoridades para traducir en hechos el enriquecimiento de la vida académica de las escuelas normales, y el impulso decidido de una cultura de la planeación, elementos que pueden contribuir al desarrollo de la docencia cualitativamente diferente.¹⁹”

La revalorización de la función magisterial, conviene considerarse como un proceso permanente, que debe comprenderse desde una perspectiva multicultural, que parta del principio de la realidad docente y vincularse con las expectativas sociales, educativas, científicas y culturales del país sin perder de vista los cánones internacionales.

En este mismo sentido, Carmen Duarte Becerra expone que “es preciso tener en cuenta que la creciente importancia atribuida al papel del docente en este mundo de cambios rápidos y globales, se empieza a manifestar y construir en forma muy próxima, e incluso en muchas partes, en forma contemporánea en un momento en que se fue produciendo una desvalorización social y política del papel del docente, a la par que su situación laboral y profesional experimentaba un fuerte deterioro, a raíz de otros factores, del desmejoramiento general del sector educacional con el conjunto social y económico.²⁰”

¹⁹ Ibidem, p 24.

²⁰ Duarte Becerra Carmen (Candidata a Dra por el IPEP, Celaya, Gto) “La Revaloración del papel docente”, En: Actualización Docente, UNEDEPROM, Michoacán, Enero 2000, p. 26

El deterioro de las condiciones de empleo de los docentes, el aminoramiento de su participación en decisiones en materia de política educativa y los diversos intereses sindicales y de control político por parte de las autoridades propiciaron los procesos meritocráticos y el acrecentamiento de la desigualdad de la vida laboral y profesional de los estudiantes y los docentes en ejercicio, en tanto que se ha visto que el mecanismo más funcional es la promoción de mecanismos salariales y de estímulos credencialistas y no la creación de espacios que le permitan a este gremio organizarse y conjuntamente superar los problemas que le aquejan.

En este contexto es urgente impulsar en las escuelas formadoras, diversos procesos que procuren por un lado, crear verdaderos espacios de participación para los docentes y por otro, impulsar investigaciones en torno al impacto en la profesión de la docencia de los programas de estímulos, premios y becas según la productividad del docente.

El protagonismo del docente en la promoción de la calidad de la educación debe ser analizado desde diversas perspectivas entre las cuales podemos mencionar “la salarial, la lucha pedagógica, la lucha por la democratización del sistema escolar²¹” estos tres ejes podrían ayudar a construir una alternativa pedagógica que bien puede acercarnos a la realidad del docente y mediante ese conocimiento de su realidad, promover propuestas pedagógicas para la formación y actualización encaminadas a “desarrollar la capacidad crítica, una responsabilidad social, autonomía y capacidad de concertación.²²”

²¹ Documento de Trabajo para su discusión..Opus Cit, p.25

²²Ibidem, p. 25

Considero que es sumamente relevante la participación de los docentes en el diseño e implementación de los planes y programas de estudio con los que se forman, puesto que a lo largo de la historia de las escuelas normales ha existido permanentemente el descontento generalizado debido a la incongruencia entre el currículo y las exigencias reales de la educación básica, “se plantea una enorme dispersión de los contenidos y una tendencia a la generalización y una excesiva especialización disciplinaria, así como una tendencia enciclopedista en la que subyace una concepción deformada y superada de la formación totalizadora en el espacio escolar.”²³

Las reformas curriculares en las escuelas normales se implantan sin una previa evaluación de los planes y programas de estudios vigentes, se dice que son elaborados “en el escritorio” y que posiblemente se desarrollen procesos de consulta que son sólo mecanismos de legitimación para su implementación.

De igual manera es importante que los fines de la planeación en las escuelas formadoras de docentes, deben dejar de priorizar los fines administrativos para predominar en aquellos aspectos que permitan desarrollar una cultura de la planeación mediante procesos participativos.

²³ Ibidem, p.25

Un aspecto más que se debe atender es la vinculación académica y cultural de las escuelas normales con otras instituciones de educación superior, ello “implica crear y establecer un amplio programa a nivel nacional e internacional para el intercambio académico constante, a través de múltiples y variadas acciones, como programas de intercambio de mentores, docentes visitantes, becas para especialización y posgrado, en México y en el extranjero. En caso de prevalecer las condiciones actuales y de que la federalización genere mayor desigualdad que la ahora existente, esto propiciará que se agudice la desarticulación del sistema formador de maestros, extremando así el carácter endogámico de las instituciones formadoras de docentes, así como la desvinculación con universidades y centros de investigación, todo ello con el grave riesgo de desarticular la educación nacional.”²⁴

Carmen Duarte Becerra considera que “es necesario revalorizar la profesión docente en momentos de una crisis de identidad y de una fuerte pérdida de sentido de ésta mediante una mejora efectiva de sus condiciones de trabajo, lo que significa resolver efectivamente el problema de su retribución social; se precisa también especificar en forma responsable y participativa sus tareas y funciones propias de su trabajo, concibiendo además formas de organización para llevarlas a cabo y que fomente la responsabilidad personal y colectiva de los docentes en su puesta en marcha, implantación y evaluación, asegurando por otra parte, una formación inicial y continua que habilite y potencie a los docentes para su desempeño en ellas.”²⁵

²⁴ Ibidem, p.26

²⁵ Duarte Becerra Carmen, “La Revaloración del papel docente”, Opus Cit. p. 29

Así, la autora antes citada considera importante reflexionar los siguientes aspectos²⁶:

- Redefinir la figura del docente, que corresponda a una concepción del aprendizaje como una construcción social y proceso de indagación y comprensión, en lugar de un almacenamiento y transmisión de información.
- Analizar la función docente, no sólo en términos de un enfoque técnico, sino también de responsabilidad moral.
- Mejora de instituciones en que laboran los docentes.
- Preparación de profesores eficaces, a través de una formación inicial que asegure, al menos, los siguientes aspectos: equilibrio entre teoría y práctica, empleo de una formación basada en las competencias, mejoramiento y actualización de la formación de los propios formadores de maestros.
- Cambios en la formación de profesores en cuanto aspectos organizativos como curriculares de la formación inicial y continua.

²⁶Ibidem, p. 29

5.2 Análisis del concepto de calidad de la educación y su relación con los procesos de formación docente desde una perspectiva sociológica.

En los apartados anteriores hemos revisado a la formación profesional y los dos ámbitos que la conforman, la formación inicial y la formación continua, se revisó su contexto y algunas de sus problemáticas, además se expusieron algunas características y tendencias de la política educativa dirigida a la formación inicial y continua de docentes de educación básica.

En todos y cada uno de los apartados mencionados se señaló reiteradamente el concepto de calidad, concepto que actualmente orienta las decisiones en materia de política educativa desde el discurso oficial, y que está en estrecha relación con los procesos de formación docente dirigidos a docentes de educación básica.

Por ello, es necesario abrir un espacio de reflexión en torno a la relación del concepto de calidad de la educación y su relación con la formación docente, ello implica hacer una lectura desde lo pedagógico y lo sociológico que derive los elementos teóricos necesarios para la comprensión de las directrices que actualmente orientan los procesos de formación profesional docente.

María Guadalupe Aceves Camarena comenta que “la actual política educativa ha determinado los criterios de calidad, en función de la vinculación del aparato productivo del país, inmerso en un proceso de globalización, así como de avances científicos y tecnológicos²⁷”.

Desde el discurso oficial y desde las expectativas que la sociedad tiene de la educación, se le exige a la formación docente por un lado, desarrollar en los docentes procesos que permitan transformar su práctica docente y por otro, elevar la calidad de la enseñanza. Es decir, que para elevar la calidad de la enseñanza debe haber un cambio en la práctica docente, de esta forma ambos procesos deben ser considerados en los programas de formación bajo criterios de calidad que provengan del ámbito educativo.

Así, la práctica docente es considerada como una dimensión de la calidad de la educación, María Guadalupe Aceves Camarena propone que antes de indagar dicha situación y para mayor esclarecimiento, es necesario considerar la interpretación que desde el discurso oficial se hace a las diferentes dimensiones que conforman el concepto de la calidad de la educación, la autora considera *cinco dimensiones*: económica, social, política, jurídica e histórica. A continuación se sintetizan los postulados más relevantes de cada una de ellas²⁸:

²⁷ Aceves Camarena, María Guadalupe. Et al. “La Práctica docente como una dimensión de la calidad de la educación”. En *Escenarios Educativos Revista Pedagógica* Año2, Núm 3, SEIEM, Diciembre de 1998, p. 36

Dimensiones de la calidad de la educación:

a) Dimensión económica:

Se considera a la educación como un sector estratégico de desarrollo e inserción en el proceso globalizador. Se pretende modernizar la educación y privilegiar la educación básica, reformando planes, programas y contenidos, así como la reordenación del papel del docente y la participación de la sociedad ante los nuevos retos. La inversión de la educación implica desarrollo y movilidad social, sin embargo subyace la idea de mano de obra barata y calificada que cumpla con los estándares de calidad exigidos por empresas transnacionales. En este sentido el estado maneja una orientación de calidad equiparada con la competitividad y productividad de mercado. La concepción de calidad de la educación enunciada por el Estado permanece en estrecha relación con la productividad y competitividad se transforma en un término político y legitimador de una ideología neoliberal como necesaria al cambio.

b) Dimensión política:

Para el Estado, una educación de calidad se finca en los objetivos de desarrollo a los que aspira fortalecer la soberanía y la presencia de nuestro país en el mundo, una economía nacional con estabilidad, y una organización social fincada en la democracia, la libertad y la justicia.

²⁸ Ibidem. pp.37-40

En este aspecto se evidencia un manejo de políticas semejantes y con continuidad que se concretizan en los términos: equidad, pertinencia y calidad de la educación; en cuanto al individuo, se pretende formar seres responsables y participativos, se orienta a estimular la productividad y creatividad en todas las actividades humanas, privilegiando la educación básica y orientándose como país subdesarrollado inserto en un mundo globalizado.

c) Dimensión Jurídica:

La educación se vincula con un proyecto de nación, en este sentido nuestra Carta Magna, responde a una evolución reflejo de los cambios que han surgido a lo largo del proceso histórico.

Establecer la obligatoriedad de la educación ha garantizado la vigencia nacional y el impulso que el Estado da a la educación básica, pretendiendo homogeneizar los conocimientos con el propósito de habilitar individuos capaces de elaborar productos y servicios es decir, manejo de códigos universales, que compitan y observen estándares internacionales de calidad, productividad y competitividad, potenciando así las recomendaciones de instancias externas.

La gratuidad es necesaria y se especifica que “Toda la educación que imparte el Estado será gratuita” se pretende un impulso al acceso a la educación básica implicando por un lado, la preparación del denominado capital humano y su consecuente provecho material, para integrarse al proceso productivo, por otro lado, se promueve una igualdad de oportunidades que permita una vida mejor y la movilidad social.

En este sentido el Estado maneja una orientación de calidad equiparada con la competitividad y productividad del mercado. La educación de calidad debe reconocerse como una plataforma sobre la cual descansa la competitividad de un país y sus organizaciones; la concepción de calidad de la educación enunciada por el Estado en estrecha relación con la productividad y competitividad se transforma en un término político y legitimador de una ideología neoliberal como necesaria al cambio.

e) Dimensión histórica y social.

La educación está situada histórica y socialmente, en este sentido la calidad de la educación estará subordinada a la sociedad y sus valores, la educación y su calidad se desprenden de lo que socialmente es deseable para el país, el tiempo de sociedad y de individuo necesario para su desarrollo y evolución.

La dinámica de la educación a través del tiempo, responde a necesidades específicas de la sociedad, además de los valores e ideologías dominantes, en este sentido se puede entender a la calidad de la educación como un servicio de los grupos de poder.

Existe un vínculo establecido entre lo histórico y lo social, para analizar la relación calidad de la educación-sociedad, es necesario esclarecer la concepción de sociedad que se ha tenido en relación con la evolución histórica de la misma. Para ello es necesario revisar y reflexionar sobre las diferentes perspectivas de la sociología en función de conceptos como hombre, sociedad y educación. Dentro de esta dimensión histórico y social se enfatiza en el hecho educativo, destacando el papel del docente en las diferentes

perspectivas sociológicas²⁹: dentro del funcionalismo, el estructural funcionalismo, las teorías weberianas, las teorías marxistas, las teorías economicistas, las teorías estructuralistas, las teorías de la nueva sociología de la educación y las teorías de la resistencia.

- **Funcionalismo**

En el funcionalismo destaca la concepción de hombre como una “tabla rasa”, la cual es moldeable de acuerdo a las determinaciones ideológicas del medio social al que pertenece y a su vez es la colectividad quién determina a la sociedad y sus formas de funcionamiento.

Se conceptualiza a la educación como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones más jóvenes que aún no están preparadas para funcionar dentro del sistema social, por lo que la educación tiene por objetivo principal suscitar y desarrollar en el sujeto a muy temprana edad ciertos estados físicos, intelectuales y morales que la misma sociedad exige para su buen funcionamiento.

En cuanto a la relación entre educación y sociedad María Guadalupe Aceves Camarena argumenta que “en el funcionalismo la educación es funcional al sistema y es el profesor el encargado de que las condiciones que denomina única y múltiple de la educación, se den a partir del rol que le corresponde el docente detenta el poder y autoridad del conocimiento, el alumno se subordina y permite la transmisión del conocimiento en una acción coercitiva, conveniente y necesaria al sistema, pero esta perspectiva el

²⁹ El análisis que se presenta de las teorías sociológicas y economicistas en este apartado se logra a partir de las lecturas que conforman la antología: Gómez Villanueva (comp.) “El debate social en torno a la educación” UNAM-ENEP Acatlán, serie antologías, 2º edición, 2000

educando es un ser completamente moldeable y el papel del docente es semejante al de un escultor³⁰.

La práctica docente actual pudiera estar enquistada y responder a una práctica tradicionalista con fundamento implícito en el funcionalismo.

- **Estructural funcionalismo.**

El estructural funcionalismo plantea en primer lugar que la escuela es la segunda agencia socializadora después de la familia, y otras agencias socializadoras son también los grupos de iguales, la iglesia y las diferentes organizaciones en las que interactúa el individuo.

La escuela es la encargada principal de reproducir las ideologías capitalistas (para el no-conflicto), y su primer criterio de selección es el desempeño. El más importante es el criterio de selección se basa en el registro de desempeño escolar.

Por buen desempeño se entiende aquel comportamiento apropiado, este término se puede entender en dos sentidos, uno es el conocimiento puro (enseñanza de la habilidad) y el segundo el moral, sin embargo el sistema educativo le da más relevancia al segundo ya que el comportamiento disciplinado del alumno es más importante que el desarrollo de habilidades intelectuales.

³⁰ Aceves Camarena María Guadalupe. Et al. Opus Cit. p.39

Por otro lado, según esta teoría la escuela se enfrenta fundamentalmente a dos cuestiones: la primera, es su propio funcionamiento para desarrollar bien los roles del adulto y la segunda se refiere a la asignación de roles a los individuos para funcionar en la sociedad.

Por lo que, el salón de clases puede estudiarse como una agencia socializadora, ya que es una agencia que entrena las personalidades individuales para que se adecuen al desempeño de los roles de los adultos, mediante la internalización de valores que la sociedad espera según su propia dinámica.

Las funciones socializadoras pueden definirse como el desarrollo en que los individuos adquieren el compromiso y habilidades que constituyen los prerrequisitos para el futuro desempeño.

Dentro de esos compromisos existen dos componentes, conservar los valores más fundamentales de la sociedad, y desempeñar un tipo específico de rol dentro de la estructura social.

Dentro del conjunto de habilidades que la escuela debe desarrollar tienen dos componentes, el primero es la competencia o capacidad para realizar las tareas que corresponden a los roles individuales y el segundo la responsabilidad del rol, que es la capacidad de adecuarse a lo que los demás consideran que corresponde al comportamiento interpersonal, propio del desempeño de dichos roles.

En toda esta situación existe una relación cada vez más estrecha entre el nivel del status (por status se entiende la función de la posición que se tenga en la clase) y el nivel académico, estos dos niveles tienen una relación que salta a la vista con el nivel de empleo que podamos alcanzar (se basa en el capital humano).

En este enfoque la sociedad es considerada como el todo armónico equilibrado cuyas partes componen los requisitos funcionales del todo.

Y para que se conserve esa armonía cada institución tiene una función y una estructura propia sin embargo, todas las instituciones están regidas por principios universales. Y uno de esos principios es la función asignada de las instituciones es socializar, y esa socialización tiene como objeto establecer las bases del consenso.

El estructural funcionalismo plantea la tesis que la **Escuela** es la base socializadora, donde los individuos adquieren compromisos que constituyen los prerrequisitos para el futuro desempeño de sus roles, donde se internaliza normas. La escuela prepara a los individuos de acuerdo a los requerimientos técnicos de la institución. La escuela conforma la personalidad del individuo para hacer que acepten las demandas del orden de lo establecido y desempeñe un rol en la estructura. La escuela es la encargada de reproducir la ideología, y su principal criterio de selección donde se adquiere compromiso, habilidades, status es decir un nivel académico y un status socioeconómico.

María Guadalupe Aceves Camarena añade que en esta perspectiva “el rol del maestro funciona como un modelo cultural que favorece la estratificación social, estableciendo una relación maestro-alumno de subordinación, en la cual el profesor es la autoridad y ostenta el saber y el alumno carece de saber³¹”.

En la práctica docente actual, seguimos alimentando una supuesta movilidad social a partir de los logros adquiridos, al relacionarla con las políticas actuales y la acepción de calidad educativa que el Estado maneja, se orienta por este sentido de mejoramiento a partir de la educación.

- **Teorías Weberianas.**

La importancia de revisar las teorías Weberianas radica en el análisis que ésta hace a los procesos burocráticos y su impacto en el campo de la educación, así como en las formas de dominación que un sistema ejerce.

En primer lugar me interesa destacar el tipo de dominación legal con administración burocrática, por dominación se entiende la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos, es decir, se ejerce el poder sobre otros individuos, sin embargo Weber aclara que no toda la dominación se sirve del medio económico.

³¹Ibidem, p.39

Y expone que toda dominación busca fomentar la creencia en su legitimidad según la clase pretendida, es decir va a ser diferente tanto el tipo de obediencia como del cuadro administrativo destinado a garantizarla, así como el mismo carácter que va a tomar el ejercicio de dominación.

Son tres los tipos de dominación legítima, cada uno descansa en un modo diferente de concebir las creencias, reglas o normas impersonales y el entender de la legitimidad. Así existe una autoridad sobre las bases racionales, derecho a mandar de los individuos que adquieren autoridad de acuerdo con dichas reglas; este tipo de autoridad legal es aproximadamente el de la sociedad occidental contemporánea. La autoridad tradicional se basa en la creencia de la santidad de las tradiciones y en la legitimidad de la posición de quienes poseen autoridad de acuerdo con la tradición, como es el caso de las monarquías consagradas, finalmente la autoridad carismática descansa sobre la devoción al heroísmo de una persona y de los modelos u ordenes normativos revelados u ordenados por él.

En suma, la dominación legítima en la educación podemos decir que se refiere a la dominación racional de un saber especializado; la dominación tradicional hace referencia a las formas de la burocracia y la dominación carismática a la adaptación de las instituciones colectivas a los demás.

Aunque Weber no definió el término sociedad, puede decirse que la consideraba como un complejo de interrelaciones humanas caracterizadas por la conducta significativa de una pluralidad de actores, es decir se inclinaba a

destacar el papel de las ideas en la vida social y su tendencia a explicar la realidad social por la motivación personal.

Weber habla de clase social cuando un número de personas tienen en común un componente casual específico de las posibilidades de vida, en la medida que ese componente esté representado exclusivamente por intereses económicos en la posesión de bienes y de oportunidades de ingreso y éste representado en las condiciones de mercados de mercancías a mercado de mano de obra.

El postulado anterior, puede servirnos para argumentar que la división del trabajo es la consecuencia del modo de producción capitalista el cual ejerce una dominación. En el cual el hombre culto se sustituye por el hombre especializado por las exigencias tecnológicas y económicas de la sociedad; lo cual obliga al hombre a la alineación es decir, a la pérdida de libertad y a dejar dominar su voluntad e identidad.

La especialización supone una racionalidad de mano de obra, y fuerza de trabajo. La profesionalización es un proceso de competencia formalizado por un sistema de pruebas, esta profesionalización lleva implícito el monopolio de conocimiento.

Por lo que la función del sistema educativo es que el individuo logre adecuarse a la estructura burocrática, ya que las funciones que se le van a asignar va a legitimar esta misma burocracia.

Por lo que los no profesionales son aquellos que no se han racionalizado al sistema burocrático.

Randall Collins en su análisis “La teoría del conflicto y la teoría funcional de la estratificación educativa”, centrado bajo la lógica de Max Weber, estudia a la educación y su vínculo ocupacional, y lo que le interesa de éste vínculo es la estratificación y la movilidad social.

Presenta un estudio llamado teoría del conflicto, enunciando los factores que determinan los resultados de las luchas entre los grupos de status, es decir, estudia los factores de la estratificación en sus múltiples formas incorporando elementos de análisis de los requisitos para empleos específicos.

Parte de la premisa que el logro ocupacional, es independiente de los orígenes sociales del individuo, sin embargo son los requisitos educativos quién determina la jerarquía ocupacional.

Son los requisitos educativos los que exigen una mayor especialización y esta situación ha sido a causa de la importancia que ha adquirido la educación en la sociedad y explica que:

1. Los requisitos de capacitación de los empleos de la sociedad industrial aumentan constantemente, por el cambio tecnológico.
2. La educación formal proporciona el entrenamiento necesario, ya sea en capacidades específicas o en habilidades generales.

3. Los requisitos educativos para los empleos se eleven constantemente y a la población se le exige invertir en períodos más altos de escolaridad.

En suma, la educación formal es considerada como un conjunto de instrumentos y medidas para que el individuo logre obtener un status, es el mecanismo de selección y esta supeditada por los avances tecnológicos.

La selección de aquellos individuos según los requisitos técnicos toma en consideración aspectos como la cultura en su dimensión intelectual, y estética, los valores, el origen geográfico, la calidad étnica y la religión para asignarle un empleo específico ya ha de ser la educación formal quien seleccione según los lineamientos de la estructura burocrática.

- **Teorías Marxistas.**

Es desde los fundamentos de la teoría Marxista, que Antonio Gramsci en su estudio "La alternativa pedagógica" elabora una crítica a la escuela que se dice llamar democrática, aunando a esto propone que la verdadera educación democrática consiste en educar para gobernar y ser gobernado y encontrar el equilibrio de ambos aspectos.

El concepto de hombre que Gramsci defiende es que el hombre no es individual sino es el reflejo de las relaciones sociales que ha mantenido en la sociedad en la que el individuo se inserta.

Y para poder analizar la situación docente es necesario considerar la complejidad social y su principal función es disciplinar la formación del estudiante de una forma crítica a fin de que se habitué al análisis no sólo de situaciones inmediatas sino encuentre en el análisis de un cuerpo histórico la facultad de entendimiento, esto es enseñarle a razonar y en ello se encuentra el desarrollo de habilidades de abstracción.

Por lo anterior, dice Gramsci que la educación debe ser desinteresada, es decir que no tenga objetivos inmediatos, sino esta educación principalmente debe ser formativa, y esto se refiere a que debe ser formado el individuo con capacidades de pensar, razonar y dirigir.

Y propone revalorar la actividad de estudiar, ya que esta conlleva un trabajo intelectual que puede ser más cansado y agobiador que el trabajo manual.

En conclusión, para que la educación sea verdaderamente democrática debe considerarse en primer lugar, las relaciones sociales que el individuo ha mantenido en su núcleo social concreto, en segundo lugar, ésta debe ser principalmente desinteresada y formativa.

- **Teorías Economicistas.**

Me parece fundamental exponer los postulados principales de las teorías economicistas que más han influido en el ámbito educativo, el estudio se centra en la relación educación-economía-sociedad, y en las definiciones conceptuales que cada una sustenta en torno a los términos: hombre, sociedad y educación.

En primer lugar, *la teoría del capital humano* considera a los recursos naturales, bienes y mercancías reproducibles de producción y de consumo, y las formas humanas, como las capacidades heredadas y adquiridas de los productos y consumidores.

Lo que nos interesa en este trabajo es analizar las capacidades adquiridas mediante las actividades especializadas que se adquieren en la escolarización.

Es en este aspecto donde la formación de capital humano por medio de la especialización en un área o conocimiento determinado se considera como un flujo de renta que contribuye al crecimiento económico.

La inversión en la formación profesional es vista como una inversión para adquirir una cualificación para mejorar la productividad del futuro trabajador.

Por lo anterior podemos decir, que la educación es la fuente más importante de formación de capital humano, por el hecho de fomentar la adquisición de capacidades especializadas, es cierto que la educación no es gratuita y quienes invierten en ella obtendrán beneficios por invertir en ella, los beneficios son de dos tipos:

1. *Consumo corriente*: se refiere a la satisfacción que el estudiante obtiene de la enseñanza
2. *Inversión*: se refiere al incremento de la productividad es decir, a las capacidades de producción adquiridas en la instrucción escolar que se manifestarán en los ingresos futuros.

La *teoría del Desarrollo* analiza en primer lugar, la distinción económica del país para analizar la función de la educación, así tenemos que en los países subdesarrollados, la función de educar es capacitar en habilidades, es decir pretende crear cuadros especializados para operar la tecnología, aislada del sector ocupacional en función de la evolución económica y tecnológica del país.

La *teoría de Sistemas*, postula “Todo es más que la suma de sus partes”, es decir la noción de sistema como disposición de elementos interrelacionados e interactuantes para formar un todo.

En las tres teorías se plantea el estudio de la relación educación, economía y sociedad centrándose en el análisis de la expansión de la capacidad productiva mediante la preparación cada vez mayor de sus ciudadanos.

En suma, en *la teoría del capital humano* la educación es considerada como un bien consumible en la medida que produce satisfacción como producto de inversión, ya que es el ámbito donde se adquieren las capacidades que mejorarán las perspectivas de renta y a esto se le denomina como un carácter de inversión.

En la teoría de capital humano, el hombre es considerado consumidor, consumible y productor y el concepto de sociedad lo define en términos que ésta es la principal beneficiaria de la productividad del capital humano que la

educación especializa con el fin de lograr un desarrollo económico del país en este caso de países subdesarrollados.

La educación en *la teoría del desarrollo* es considerada como un aparato de selección social y como un mecanismo de desarrollo económico al procurar cuadros especializados en la técnica según los países subdesarrollados y el hombre es visto como un soporte, que esta obligado unos a aprender y otros a enseñar a fin de responder a las exigencias de la movilidad económica y social.

En *la teoría de sistemas*, el sistema educativo es considerado como un instrumento para el desarrollo nacional y es visto como el medio de movilización social y pretende establecer a la educación como un proceso organizado a fin de lograr la eficacia dentro de un contexto social determinado, por otro lado, el sistema educativo es visto como un sistema destinado a conseguir una producción a fin de satisfacer los objetivos planteados, para ello debe de analizar y reorganizar sus componentes principales.

- **Teorías Estructuralistas.**

Me interesa abordar el análisis que presenta Louis Althusser “La filosofía como arma de la revolución”, en tanto que su crítica se centra en la reproducción de las relaciones de producción.

El aparato del estado se conforma de dos cuerpos, uno es el aparato de las instituciones que representan el aparato represivo del estado y el otro es conformado por un cuerpo de instituciones que funcionan como aparatos ideológicos del estado, la escuela entonces se considera dentro de los aparatos ideológicos, ya que es una forma institucionalizada que funciona mediante la reproducción de ideologías.

La aseguración de la reproducción de las relaciones de producción es mediante ambos aparatos del estado tanto el represivo como el ideológico.

El aparato ideológico escolar es el más importante en esta reproducción de las relaciones de producción o del capitalismo, ya que inculca no sólo valores y saberes que han sido tomados de la ideología dominante sino además desarrolla habilidades que respondan a lo que la ideología dominante demanda.

Vista de esta forma, la educación es el principal aparato ideológico, ya que la ideología se transmite y reproduce en la práctica educativa, con el fin de mantener la relación explotador-explotado es decir, se intenta a través de la educación perpetuar la lucha de clases y es sólo bajo esta lógica que el Estado cobra sentido.

Althusser propone que es sólo mediante el análisis de la lucha de clases donde podemos darnos cuenta de la ideología existente en la formación social, y a partir de ese análisis comprender el origen de la ideología dominante que se reproducen en los aparatos ideológicos.

Foucault en "Microfísica del poder" define el poder como una estructura ligada a las relaciones que se establecen en las instancias del poder, aquellas que ejercen el control, las prohibiciones y demás actos de represión.

Por lo que concierne entonces en este análisis, no sólo es la cuestión del poder que detentan las instituciones sino también las prácticas y los discursos.

En primer lugar me interesa ahondar en el punto de la discontinuidad en los saberes, es decir entre los saberes sometidos y los saberes científicos, los primeros son aquellos que no son reconocidos y que existen, los segundos los saberes científicos que han sido no sólo validados y legitimados con un reconocimiento sino además se reproducen como verdades acabadas e irrevocables.

La dominación se ejerce a través de los saberes científicos ya que su principal función es el sometimiento intelectual, es decir que entre el poder y el conocimiento científico existe una relación dialéctica, entre que ambos buscan el reconocimiento para establecerse esas fuerzas de dominio.

La educación como principal promotora de saberes científicos, es una institución que se delimita por una función contrato-opresión en tanto que legitima los saberes como instancia institucional, y el conocimiento que promueve es científico es decir, validado, jurídica, legal y socialmente y al haber contrato existe la opresión necesariamente.

Los saberes sometidos, son aquellos que mantienen una lucha constante de no ser oprimidos o volverse de cierta manera científicos, por ello son informales y se mantienen tan sólo por la lucha en contra de esa opresión, y al generar un silencio con preocupación que bien se puede traducir como pautas para actuar, ya que si se expresan el conocimiento científico los puede absorber y engrandecerse.

Por otro lado, refiriéndonos a las instituciones, éstas buscan el contrato-opresión y limitar con ello la acción del individuo y la internalización del poder como un medio de reconocimiento.

Luchar contra el sometimiento que ejerce el poder, es buscar una formación mediante el autodidactismo, a fin de encontrar diferentes perspectivas que abordan el problema que preocupa y esto supone la búsqueda de aquellos saberes que no son expresos, es decir encontrarse con esos saberes que no han sido validados como científicos. Esto es, supone un inconformismo, y una constante actividad formadora personal.

- **Teorías de la Nueva Sociología de la Educación.**

Apple, en “Ideología y Currículo”, propone realizar un análisis en la historización del currículo, en primer lugar, como un mecanismo de sometimiento implícito en la educación y en segundo lugar, para desarrollar una serie de argumentos que inciten a la reflexión en tanto a las funciones ideológicas implícitas del currículo en la educación, y en tercer lugar, hacer sugerencias a los educadores en tanto que se planteen la reflexión en los aspectos económicos, sociales y culturales que integran el proceso educativo.

Apple hace una crítica al currículo y en ella a las formas de enseñanza de la ciencia como algo estático, inmutable y en el área de las ciencias sociales como una forma dada ahistórica y discontinua de los acontecimientos, esta crítica la elabora a fin de sustentar su tesis del conflicto como un medio no sólo de transición sino de transformación.

Su concepción de hombre, la sustenta en contraste a la tradición escolar ya que ésta ha presentado a hombres y mujeres como receptores pasivos de la ideología y de las instituciones, a lo que sugiere que el concepto de hombre debe centrarse en su capacidad creadora y transformadora, y que sólo mediante el conflicto se puede lograr no sólo a una transición sino a una transformación del medio social, cultural, político y económico.

El vínculo sociedad-economía-escuela-currículo ha determinado la producción del conocimiento, este vínculo establece el carácter y la validez de los saberes si se trata de un científico a un técnico.

Si el saber que se transmite en las instituciones educativas no ha sido validado pierden su significado en tanto formadoras, para legitimarse es necesario modificar el capital cultural de los currículos a fin de responder a los intereses de la hegemonía que los impone como reglas o normas.

- **Teorías de la Resistencia.**

Giroux en "Pedagogía radical" propone una pedagogía que esté principalmente enlazada con las manifestaciones políticas y culturales y así construir una teoría pedagógica emancipadora.

Para sustentar dicha propuesta Giroux caracteriza las posturas de los radicales y conservadores en el ámbito educativo, a fin de evidenciar los vicios y limitaciones que ambas posturas demuestran al no proponer una verdadera teoría educativa emancipadora.

El primer aspecto que le preocupa al autor es el análisis de la separación de la cultura de las relaciones de poder, ya que esto conlleva a un análisis acrtico que deriva en la despolitización de la cultura, por ende cualquier discurso educativo que caiga en esta situación no entenderá jamás el cómo se reproduce la ideología opresora.

Por lo anterior sustenta Giroux que la escuela por un lado, esta conformada por las relaciones sociales que se establecen en la sociedad y por otro, la escuela también influye en la sociedad, ya que la escuela esta íntimamente ligada a diversos procesos ya sea políticos y culturales y es la escuela la que reproduce y forma parte de los antagonismos que se suscitan en esos procesos.

En este análisis de la relación de la cultura con las relaciones de poder, a Giroux le interesa ahondar su análisis en el uso político e ideológico del idioma a fin de demostrar como puede ser un mecanismo de control o de desarrollo de la capacidad crítica del individuo.

Es la preocupación de la relación de la cultura con las relaciones del poder, que pone énfasis en el aspecto político inherente del lenguaje afín de articular su teoría pedagógica que llama radical, influenciada principalmente por las teorías de Paulo Freire y Bajtín.

Es mediante el dialogo como se puede desarrollar la capacidad creadora del individuo, y se le de importancia a los significados y significantes de la vida, es decir, propone una problematización de la vida para lograr una conciencia y ello conlleve a una transformación, ya que es el dialogo el vehículo para definir, mediar y comprender la relación entre el hombre y el mundo.

La pedagogía radical sustenta una urgente necesidad de analizar el discurso y la voz sobre un lenguaje crítico, por discurso el autor sugiere que sea el rescate de las experiencias vividas de los sujetos involucrados en el acto educativo en un contexto determinado y esto les llevará al análisis de las relaciones de poder, de dependencia y desigualdad que los han estado limitando y esto es para encontrar formas y los medios para encontrar por un lado, la posibilidad de intervenir en los procesos escolares y por otro, desarrollar el poder de la conciencia crítica.

En suma, la corriente de la Resistencia, representada por Giroux intenta demostrar que los mecanismos de la reproducción social y cultural no son lineales o mecánicos, pueden presentarse elementos de oposición claramente observables en las escuelas.

La teoría de la reproducción, enfatiza sobre los mecanismos de sometimiento y derrota de las clases y grupos subordinados, a partir del poder de la cultura dominante, un aspecto a destacar es el consentimiento de la derrota o aceptación por parte de los grupos subordinados.

María Guadalupe Aceves Camarena añade que “A partir de los diversos autores como Bowles, Herber, Gintis, Bordieu y otros, surgen ramificaciones de esta corriente que pone el acento en lo económico (modelo económico reproductor) en la cultura (modelo cultural reproductor) y en la intervención estatal (modelo de reproducción hegemónico estatal).³²”

Las aportaciones de estas corrientes señalan a la educación como generadora de la desigualdad social, teniendo entonces un papel definido y subordinado a la clase en el poder, ésta proporciona a la clase subordinada los conocimientos y habilidades necesarias para ocupar un lugar en el estratificación social, de manera colectiva reproducen y legitiman conocimientos, valores, lenguajes etc., de la cultura dominante y por último reproduce el modo de producción dominante.

María Guadalupe Aceves Camarena argumenta que “el papel del docente consciente o inconsciente es el de un auxiliar de la cultura dominante, de un instrumento operativo sin oportunidad de transformación³³”.

Michael Apple en “Ideología y Currículo” enuncia el papel de la escuela como fuerza reproductora de una sociedad desigual, dándose mecanismos de distribución cultural con base al conocimiento de alto status y conocimiento técnico; la estratificación que se da en el conocimiento, representa la estratificación de las personas con base a un contexto político y económico en los cuales funcionan los valores y saberes dominantes, es así como resulta comprensible la participación de instancias supranacionales, por

³² Ibidem, p.40

³³ Ibidem, p.40

supuesto dependientes de países desarrollados y la funcionalidad de un currículo de apertura en la escuela pública pero también un currículo oculto más sofisticado y más funcional.

Bernstein en “Claves, códigos y control” considera que la escuela ha sido transformada en una organización compleja “procesadoras de personas”, mediante la educación se forman las estructuras mentales del individuo y estas se derivan en la división social del trabajo. El conocimiento es valorado como propiedad privada e implica una organización jerárquica y una subordinación de la clase dominada.

Peter Mc Laren en la “La vida en las escuelas”, considera a las escuelas como espacios de dominación y a la vez de liberación; en la escuela es entonces, un ámbito donde se dan transformaciones, intercambios y lucha entre grupos, situación que permea la vida social.

A modo de conclusión, María Guadalupe Aceves Camarena comenta que “Sin descartar la validez de las aportaciones del funcionalismo y el estructural funcionalismo, comprendidas en su momento histórico-social, ya que la perspectiva primera responde a una expansión incipiente del capitalismo y la segunda representa la explicación más viable para comprender y legitimar la función de la educación con base a la estructura social en una franca expansión del capitalismo, las corrientes críticas esclarecen la relación de la educación con el modo de producción dominante y como se dan los mecanismos de legitimación de la ideología, los modos económicos y sociales dominantes, despoja a la educación de una supuesta

neutralidad y la consideran como institución de reproducción, selección y clasificación pero a la vez, la posibilitan como agente de cambio³⁴.

Hasta aquí hemos revisado las diferentes posturas sociológicas y teorías economicistas que han analizado a la educación, indagación que nos permitirá por un lado, dimensionar el concepto de calidad de la educación que el discurso oficial sustenta y por otro, relacionar dicho concepto con los procesos y las prácticas de formación docente que se están desarrollando en las instituciones destinadas a este fin.

³⁴ Ibidem. p 40

5.3 Educación, pedagogía, formación, formación profesional, actualización.

El único ser educable es el hombre. Este ser es a la vez biológico, psíquico y social de forma activa. De esta forma se entiende a la educación como el proceso de formación del hombre en la vida social mediante la asimilación de las experiencias que lo preparan para la vida humana.

La educación es un proceso vital para el hombre y la sociedad, mediante el cual el individuo desarrolla su potencialidad, su capacidad, y sus habilidades creadoras. Así mismo, la educación le permite al individuo, asimilar la herencia social y en general las formas de vida de la sociedad, mediante la realización de procesos y actividades que producen conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades que le permiten desempeñarse en la vida, además de sensibilizarlo para comprender y analizar las circunstancias históricas, culturales y sociales.

Flórez Ochoa pedagogo colombiano, define a la educación, como “el proceso social e intersubjetivo mediante el cual cada sociedad asimila a sus nuevos miembros según sus propias reglas, valores, pautas, ideologías, tradiciones, prácticas, proyectos y saberes compartidos por la mayoría de la sociedad. Más modernamente la educación no sólo socializa a los individuos sino que también rescata en ellos lo más valioso, aptitudes creativas e innovadoras, los humaniza y potencia como personas. Hoy día educarse no es adaptarse a la sociedad³⁵”.

³⁵ Flórez Ochoa, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento*, 1994, Bogotá, Mac Graw Hill, p. 304.

La educación puede considerarse desde el punto de vista individual y social; en el primer caso, se propone lograr en el individuo el desarrollo armónico de sus potencialidades somático-psíquicas y sociales, es decir, trata de que el individuo desarrolle al máximo sus potencialidades físicas y/o corporales, mentales y sociales de su personalidad; en el segundo caso, la educación es un proceso influenciado por factores económicos, políticos y sociales todos ellos inherentes al medio donde se desarrolla; ambos aspectos están en una relación constante y pueden favorecer o interferir en el proceso formativo.

La educación es un proceso permanente que permite la formación del hombre por medio de estímulos que permiten desarrollar en él una voluntad de desarrollo autónomo.

La formación implica una construcción permanente del sujeto sobre sí mismo; es la posibilidad de incorporar los productos que la cultura pueda ofrecerle. La formación, en suma es todo un proyecto de vida.

Existen posturas teóricas que explican el proceso de formación desde su campo disciplinario, de esta forma considero pertinente hacer una aproximación desde el campo disciplinario de la pedagogía, de lo que significa el término formación, y después definirlo desde la docencia.

Considero que el ser humano se forma con y sin condiciones institucionales, por su naturaleza misma, formarse es una tarea cotidiana y las instituciones para este fin, como son las educativas, representan sólo un medio, pero no es el único.

Desde un ámbito institucional, se podría decir que los procesos de formación incluyen una perspectiva multidimensional que tiene por misión preparar a las personas en lo profesional pero también en lo social. Se busca preparar integralmente a los sujetos no sólo con conocimientos y habilidades sino también con valores y visiones del mundo.

Desde este punto de vista Flórez Ochoa define a la formación como “el eje individual aquí y ahora, según las propias posibilidades; la formación y principio fundador de la pedagogía, se refiere al proceso de humanización que va caracterizando el desarrollo es la misión de la educación y de la enseñanza, facilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y personal, potenciarse como ser racional, autónomo y solidario³⁶”.

Uno de sus principales objetos de estudio de la pedagogía son los procesos formativos del hombre, así en la organización académica de la licenciatura en pedagogía de la ENEP Acatlán se entiende a la Pedagogía como la disciplina que estudia al hombre en “situación educativa” entendiéndose que el hombre es un ser cuya existencia se caracteriza por la producción práctica de la realidad humano-social, por la reproducción espiritual de la realidad humana y de la realidad ajena al hombre, la realidad en general. En la praxis se abre el acceso tanto al hombre y a su comprensión como a la naturaleza y al conocimiento y dominio de ella³⁷.

³⁶ Ibidem, pp.304-305.

³⁷ “Organización Académica de la Licenciatura en Pedagogía” UNAM, ENEP ACATLÁN, 1988.

En la actualidad a la pedagogía se le considera dentro de las ciencias sociales o del hombre, se considera que su objeto es el descubrimiento, la comprensión y explicación de las regularidades que rigen y condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje del hombre en sociedad.

Desde una perspectiva pedagógica los procesos de formación se relacionan con el ámbito de la enseñanza, es importante, contar con una aproximación teórica de la enseñanza en este sentido Flórez Ochoa define a la enseñanza como “aquel proceso intencional y planeado para facilitar que determinados individuos se apropien creativamente de alguna porción de saber con miras a elevar su formación /la enseñanza puede ser formal y no formal, escolar o descolarizada.³⁸”

Se entiende que la formación implica un proceso intencional que es el de enseñanza-aprendizaje, dicho proceso es el medio que permite educar, instruir y formar. Enseñar y aprender son actividades correlativas que permiten entender a la educación en su doble función informativa y formativa, ello constituye un solo proceso que se denomina proceso de enseñanza-aprendizaje.

La formación docente se refiere a los procesos formativos que tienen la intención de proporcionar al sujeto de aquellos elementos teóricos y prácticos para desempeñar su práctica profesional.

³⁸ Flórez Ochoa, Opus Cit, p. 304.

Ezequiel Cárdenas Mendoza Coordinador General de CEDEPROM-
Lázaro Cárdenas considera que “el docente requiere una formación profesional que lo prepare para afrontar las realidades básicas de su tarea y que sirva de motivación para un progresivo desarrollo de calidad y eficacia que le ofrezca la oportunidad de asumir gradual y continuamente su responsabilidad y a la vez, se desarrolle como persona y profesionalmente, mediante una actitud de búsqueda y compromiso permanente de conocer las necesidades, intereses y problemas de la comunidad educativa¹⁹”.

De esta forma el autor entiende a la formación docente, como una actividad transformadora que presupone el cambio del docente centrado en el dominio profundo de los fines y la naturaleza de los modos de su actuación profesional – incluyendo los mecanismos que facilitan su cambio sistemático y su autoanálisis.-

Y añade que la formación docente puede definirse como el conjunto de acciones educativas continuas que se polarizan en el interés, las necesidades y los problemas directamente ligados a su papel y a sus responsabilidades en un espacio específico.

De esta forma la formación docente presupone un cambio sobre el sujeto de sus modelos de actuación pero ¿Cómo crear las condiciones necesarias para la formación integral del docente?

¹⁹ Cárdenas Mendoza, Ezequiel. “La Formación docente: producto de la integración de la formación inicial y la formación permanente” En: *Actualización Docente, UNEDEPROM, Michoacán, Enero 2000*, p. 23

Para el autor un primer nivel del problema se alcanza cuando los sujetos logran la identificación de la necesidad de cambio y cuando se encuentran en la concienciación de los modos de su actuación profesional. Un segundo momento es el de la creación de los mecanismos para el trabajo creador, para la toma de decisiones innovadoras.

En general los propósitos de la formación docente que debiera atender son los siguientes⁴⁰:

- Promover las vías para la reflexión individual y colectivas sobre la actividad pedagógica.
- Identificar los problemas y hacerse partícipe de ellos y su solución.
- Encontrar las vías de libre acción del maestro en su gestión.
- Organizar la labor coordinada de grupos de profesores en la búsqueda de soluciones, respetando su individualidad
- La responsabilidad colectiva con los resultados y el respeto a esa decisión. Promover las estrategias para la implementación de la investigación educativa como una forma de proponer soluciones creadoras que logren:
 - Romper las inhibiciones.
 - Promover la flexibilidad del pensamiento.
 - Desarrollar métodos y conocimientos.
 - Aumentar la autorregulación del maestro en su gestión.

⁴⁰ Ibidem, p. 23

El autor señala algunas alternativas para lograr dichos propósitos entre las cuales destaca:

- a) Redefinición de los objetivos de formación.
- b) Articular la formación inicial y la formación permanente.
- c) Equilibrar la formación científica y la profesional (pedagógica)
- d) Ampliar la formación pedagógica a una formación profesional que comprenda los aspectos relacionales, cooperativos e institucionales.
- e) Iniciar a los alumnos-profesores en las nuevas tecnologías y metodologías (especialmente en las de evaluación)
- f) Estrechar los lazos entre teorías y prácticas.

Así mismo, considera que para lograr una integración entre la formación inicial y la formación permanente y evitar la interrupción entre una y otra se requiere vincular la teoría y la práctica a partir de los referentes adquiridos en la formación inicial y reflexionar sobre la práctica renovando ésta, gracias a la teoría, confrontándolas con las experiencias reales⁴¹.

La formación docente supone el aprendizaje del adulto, que necesariamente debe transcurrir en el tiempo y requiere de esfuerzo y deseos de superarse, es por ello que esta modalidad educativa se le ha situado dentro de la educación de adultos, para ello es necesario entender que la educación de adultos puede ser vista como un proceso de autoaprendizaje, que supone el fortalecimiento de la conciencia crítica con respecto a sus propias limitaciones; a la vez que el educando adulto pudiera desarrollar una

⁴¹ Ibidem, p. 24

capacidad racional de pensamiento como base de su autonomía y libertad; y de toda tentativa de actuar y modificarla su entorno físico y social.

La educación de adultos, podemos considerarla entonces como toda tentativa concreta y organizada, realizada para proporcionar a los adultos las oportunidades de aprendizaje formal y/o informal que contribuyan a su evolución personal, profesional y vocacional.

Considero que orientar procesos educativos dirigidos concretamente a adultos es necesario considerar entre otros aspectos:

- ☛ La experiencia de la vida real del educando adulto como parte del proceso de aprendizaje.
- ☛ El respeto a la autonomía del educando adulto por cuanto se le reconoce como ser maduro.
- ☛ El respeto al derecho y la habilidad del educando adulto de elegir sus propios objetivos educativos.
- ☛ La capacidad del adulto de autoenseñarse.

Como la formación profesional de los docentes es un proceso permanente, hemos visto a lo largo del capítulo que ésta la conforma la formación inicial y la continua, la primera tiene la intención de proporcionar un acercamiento teórico y práctico de la profesión, y la segunda tiene como fin la actualización continua de saberes disciplinares que faciliten al docente desempeñar su práctica profesional en su vida cotidiana.

Sin embargo, abordar la formación profesional docente no sólo implica distinguir entre formación inicial y continua sino también hacer una conceptualización entre los términos formación, actualización, instrucción y capacitación ya que constantemente se les confunden o bien se toman como sinónimos.

Cayetano de Lella entiende por **formación**, “el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docente⁴²”

A mi criterio, **la formación profesional** es la integración de conocimientos disciplinarios en teorías educativas desde una educación formal, que le proporcionan al docente un perfil profesional específico al egresar.

Este ámbito circunscribe a la actualización y capacitación profesional como alternativas para facilitar un proceso permanente de integración de conocimientos disciplinarios e intelectuales que le permiten al docente vincular las ideas, comprenderlas, internalizarlas y adaptarlas a su práctica profesional

La actualización, se concibe como un proceso formativo permanente en que el docente reflexiona, desde su propia práctica profesional, acerca del acto educativo y las necesidades de actualizar sus conocimientos y habilidades en teoría educativa para la optimización de los procesos educativos que

⁴² Lella, Cayetano. “Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación”. En página Web: <http://www.ocei.es/cayetano.htm>.

enfrenta. Dicho proceso debe posibilitarle el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas sustentadas en la reflexión, la autocrítica y la investigación, de manera autónoma, armónica y eficaz. El objetivo de la actualización profesional debe ser la fusión del saber teórico con la experiencia.

A la **capacitación** docente se le puede considerar como un proceso de seguimiento en la formación constante de la práctica profesional docente.

Y por último la **instrucción** se refiere al proceso de acumulación de información relacionada más con aspectos metodológicos para la conducción de actividades de enseñanza-aprendizaje, esta no necesariamente implica la reflexión por parte del docente en cuanto a la práctica que está desarrollando.

Hemos visto que la formación profesional docente supone el aprendizaje de un adulto, que necesariamente debe desarrollarse en un tiempo necesario y requiere por parte del docente un esfuerzo y deseos de cambio, es por ello que preocupa la pretensión de recurrir a modelos que disten de considerar la temporalidad necesaria para aprender en los términos de formación.

Así, aparece la formación docente restringida a la lectura de algunos cuadernos de trabajo durante tiempos muy cortos y a la asistencia de cursos intensivos, con la pretensión de que estas actividades podrán mejorar la calidad de la educación, la eficacia docente y tener como resultado mayor rendimiento de los alumnos.

Considerar a la formación profesional docente de esta forma pareciera que responde a la concepción posmoderna de tiempo, cuyo rasgo esencial es el aceleramiento, la rapidez y su estrecha relación con logros efectivos, eficaces y eficientes. Es decir, todo esfuerzo por formar docentes debe concluir en resultados inmediatos, a mi juicio el resultado es la superficialidad y los cambios son aparentes.

Desde esta inmediatez el proceso de formación profesional docente se le ha cuantificado no cualificado puesto que se considera que un buen programa de formación docente debe medir cuantos docentes formará y cual de las instituciones que ofrecen estos servicios tendrá más demanda. De igual forma desde la perspectiva de los docentes, lo fundamental de involucrarse en una modalidad educativa de formación docente, es acreditar el mayor puntaje posible para garantizar no sólo su puesto de trabajo sino además obtener beneficios meritocráticos y salariales.

En este mismo sentido Marcelo reflexiona en torno a los elementos para caracterizar algunos obstáculos en los procesos de profesionalización docente, así enuncia los siguientes⁴³:

- ***Burocratización del trabajo docente.*** La práctica educativa burocráticamente controlada no hace más que generar un sistema de dependencia de los docentes respecto de las directrices exteriores, así como pautas de comportamentales de ajuste de conflicto de las distintas condiciones establecidas (pérdida de interés, mecanización

⁴³ Marcelo, C. "Constantes y desafíos actuales de la profesión docente", En: *Revista de Educación*, núm. 306, Madrid, 1996.

del trabajo cotidiano, apatía, resistencia al cambio etc.,) sin favorecer el surgimiento de propuestas originales.

- ***Intensificación del trabajo del docente.*** Existe una variedad y amplitud de las funciones y misiones que se espera cumplan los docentes, de esta forma se ha intensificado su trabajo, con una serie de consecuencias no siempre favorables para un quehacer profesional como lo es: la presión, la falta de tiempo actividades de actualización, la falta de tiempo para reflexionar individual y colectivamente sobre su práctica profesional, etc.,
- ***Aislamiento.*** Existe un cierto estilo de trabajo institucional u organizativo que se ha venido produciendo en el medio educativo, que es el trabajo individual de forma aislada, este aislamiento se acompaña o se traduce en una actitud de individualismo en el cual aprende a depender de su propio conocimiento y destrezas en su total desenvolvimiento cotidiano.
- ***Una profesión con riesgos psicológicos.*** Es importante mencionar algunos efectos o impactos que los especialistas suelen indicar con el comportamiento habitual de los docentes, obviamente con características diferenciales tanto en el grado como en la forma: marcado agotamiento emocional, desarrollo de actitudes negativas hacia uno mismo y los demás, reducción considerable de la eficacia personal. Un porcentaje importante no se siente satisfecho por la situación que atraviesa el trabajo docente en la actualidad. La desvalorización de la profesión posee uno de los mayores pesos entre los factores contextuales más estresantes para el desempeño docente,

seguido por el sentimiento de inutilidad de la educación con relación a la realidad actual, la existencia de muchos cambios y la falta de consenso respecto de este papel.

Actualmente una de las principales preocupaciones por incorporar a los docentes en procesos de formación profesional y actualización se centran alrededor de la retención de la matrícula escolar y de la prevención y atención del fracaso escolar. Cuando se hace referencia a la calidad de la educación se suelen tomar en cuenta dos aspectos por un lado, la dinámica y organización del sistema que no logra dar respuesta satisfactoria para superar el fracaso y la deserción escolar y por otro, el bajo nivel de desempeño de los alumnos en función de los aprendizajes y competencias que proporciona la escuela.

Desde lo social se cuestiona lo que enseña la escuela, es decir, la significatividad de los saberes y su validez en relación con sus destinatarios. Se espera que la escuela cumpla adecuadamente con las funciones de transmisión y producción de conocimientos. Esas funciones pretendidas no se cumplen en forma óptima. Las críticas hacia la escuela se dirigen hacia el distanciamiento del ámbito educativo con la realidad social del sujeto.

La realidad sociocultural actual exige de la escuela otras funciones, ya no la transmisión cuantitativa de conocimientos, sino la facilitación de procesos que conlleven a la reflexión crítica, además la de capacitadora para buscar y hallar la información necesaria para resolver las situaciones problemáticas de la vida. A esta altura, el rol del docente se torna central, ya que se hace necesario replantear su función.

Contradictoriamente, se reclama a la educación solucionar los males que aquejan a la sociedad actual. Se habla del escaso tiempo dedicado al aprendizaje, los problemas de conflictos culturales entre el contexto del alumno y el de la escuela, la heterogeneidad de los alumnos, docentes y de las condiciones de las escuelas, la carencia de incentivos para que los maestros mejoren su práctica profesional.

Existe una tendencia marcada por considerar al docente como el protagonista esencial que garantizará el cambio educativo y la mejora de la calidad de la educación, pese a ello aún no existe una transformación profunda en cuanto a dignificar la función del docente y sus condiciones laborales, quizá sea aquí donde haya que concentrar todos los esfuerzos y también acrecentar los recursos económicos si se quiere hacer de la escuela una escuela de calidad como actualmente el discurso oficial lo señala.

Es claro que el maestro es el principal protagonista para el mejoramiento de la educación, es por ello que un aspecto fundamental en los programas de formación docente es lograr que los maestros adquieran conocimientos y destrezas, de esta forma a la formación profesional docente se le considera como tabla de salvación en este contexto de crisis que atraviesa la educación en general y la escuela en particular.

Así, se han creado instituciones educativas con diferentes ofertas de formación docente, donde a partir del discurso de la calidad de la educación, se han puesto en marcha modalidades educativas de perfeccionamiento y actualización docente, sin embargo estas modalidades dirigidas

primordialmente al mejoramiento de la educación están abriendo interrogantes pues aún no se logran los resultados esperados.

Si la escuela plantea la temática de los aprendizajes significativos ¿No tendría la formación docente que preguntarse por la enseñanza significativa? ¿No había que preguntarse por la calidad de los servicios de formación docente que se ofrecen a los maestros de educación básica? ¿La formación docente ha alcanzado los niveles cualitativos suficientes? ¿O es que la calidad de la propuesta de formación docente no es la adecuada?, ¿Será la formación docente la solución para la crisis educativa actual?

Delimitar las actividades de la formación docente no es tarea fácil, ya que se hallan en ocasiones relacionadas con generalidades y eslóganes que resultan difíciles de erradicar. Una de las causas puede ser la carencia de estudios de evaluación de los alumnos y los relativos a otros elementos que intervienen en la enseñanza, como es la evaluación de profesores y de centros de formación docente.

Se trata tanto de carencias de estudios de evaluación real de la formación docente, como de procedimientos para abordarla. El desafío está en generar espacios y tiempos que permitan dar cuenta de la relación directa entre formación docente, su impacto y efecto en la práctica escolar.

Un aspecto más a considerar es la simultaneidad de tareas a las que están sujetos los docentes, se les exige respuestas inmediatas, esto lleva a no priorizar los aspectos esenciales de la función educativa.

Jackson señala que los maestros y profesores viven en la inmediatez de la práctica educativa diaria, esto conduce la resolución continua de problemas y favorece el desarrollo de un pensamiento concreto. Para este autor algunas de las consecuencias son "actitudes de simplicidad pedagógica. Así como ciertas dificultades para autoanalizarse, criticarse y reflexionar sobre la propia práctica de enseñanza, el esquema práctico de pensamiento propio del docente está conformado más por instituciones que por razonamientos científicos-técnicos, preocupado está por resolver situaciones centradas en el aquí y ahora"⁴⁴.

Considero que el docente necesita de un tiempo de asimilación para apropiarse de los nuevos conocimientos.

Esta falta de tiempo que se traduce en falta de espacio para pensar con otro para escucharse y escuchar al otro, de poder concentrarse del propio punto de vista.

Es por ello que parece complicado desarrollar programas de formación docente que generen la autocrítica de la práctica profesional en los propios docentes.

Las orientaciones dentro de los programas de formación docente son interpretadas con carácter de obligatoriedad, se tornan prescriptivas y guiadas por un deber ser. De este modo crece, cada vez la distancia entre ser docente, deber ser docente y saber ser docente.

⁴⁴ Jackson, "La capacitación Docente", En *La Capacitación Docente Comp.* Alicia Devallé de Rendo y Viviana Vega. Ed. Magisterio del Río de la Plata, Argentina. 1995. p 27

Considero que esta cuestión necesita ser superada, es necesario que los programas de formación docente tomen en consideración la importancia de la variable tiempo en la producción de los aprendizajes de los docentes.

De esta forma, Francisco Imbernón propone cinco ejes fundamentales como puntos de reflexión para orientar a la formación docente⁴⁵:

- a) *Del problema a la situación problemática.*
- b) *De la individualidad al trabajo colaborativo.*
- c) *Del objeto de formación al sujeto de formación.*
- d) *De la formación aislada a la formación comunitaria.*
- e) *De la actualización a la creación de espacios y el trabajo colegiado.*

Del problema a la situación problemática.

La formación docente debe procurar la progresiva sustitución de la formación estándar (basada en cursos, seminarios etc., donde la racionalidad predominante era que los significados y las relaciones de las prácticas educativas eran transmitidas verticalmente por un experto solucionador de problemas que sufrían otros docentes) por una formación que se acerque a las situaciones problemáticas en su propio marco, es decir, la práctica de las instituciones educativas. La formación en el análisis de la complejidad de esas situaciones problemáticas requiere dar la palabra a los protagonistas de la acción, responsabilizarse de su propia formación y desarrollo en la institución educativa. La práctica teórica se destaca como elemento importante en la reflexión sobre los que sucede en la acción educativa.

⁴⁵ Imbernón, Francisco. "Claves para una nueva formación del profesorado", En: *Investigación en la Escuela 2001*, Revista del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, pp. 61-65

De la individualidad al trabajo colaborativo.

Es necesario potenciar una cultura del profesorado donde se atienda:

- El desarrollo de procesos autónomos en el trabajo docente, pero entendidos como una autonomía compartida y no como una mera suma de individualidades.
- El compartir procesos.
- El asumir un nuevo concepto profesional que asume la existencia de la indeterminación técnica.
- La importancia del desarrollo actitudinal y emocional en el colectivo.
- La autoestima colectiva ante los problemas que aparecen en la enseñanza.
- La creación de nuevas estructuras organizativas que posibiliten una mejor enseñanza.

Del objeto de formación al sujeto de formación.

En la formación permanente el profesor debe asumirse ser sujeto de la formación y no un mero instrumento en manos de otro. La formación ha de pasar a ser parte intrínseca de la profesión si el profesorado quiere ser protagonista de su desarrollo profesional. Y este protagonismo es necesario, e incluso, imprescindible para poder realizar innovaciones y cambios en la práctica educativa.

De la formación aislada a la formación comunitaria.

Del mismo modo que el profesorado ha de asumir su papel en la estructura organizativa educativa, la comunidad, y sus diversos componentes, también tendrán que asumir el suyo. Será necesario compartir procesos educativos y formación, realizar conjuntamente una reflexión sobre qué es necesario cambiar y cómo en las instituciones para disminuir y desterrar la exclusión social. La formación conjunta con la comunidad se perfila, en los diversos contextos educativos y sociales, como una de las alternativas a la difícil problemática de exclusión social.

De la actualización a la creación de espacios.

La estructura organizativa de la formación y el papel de los formadores también deben cambiar. Se han de convertir por una parte, en dinamizadores diferentes y, por otra parte, en una estructura flexible. El formador debe asumir más un papel de práctico reflexivo, en un modelo más regulativo en el que será fundamental ayudar a analizar los obstáculos que encuentra el profesorado para acceder a un proyecto formativo que les ayude a mejorar. El formador debe ayudar a saltar esos obstáculos para que el profesorado encuentre la solución a su situación problemática. Es necesario disponer de formadores diagnosticadores que de solucionadores de problemas ajenos.

La profundidad de un cambio tiene lugar cuando la formación pasa de ser un proceso de actualización desde arriba a convertirse en un espacio de reflexión, formación, innovación para que el profesorado aprenda. Se pone más énfasis en el aprendizaje del profesorado que en la enseñanza del mismo, ello implica por parte de los formadores, una visión global de lo que es la formación y una nueva metodología de trabajo con el profesorado.

5.4 Modelos y tendencias de la formación docente.

Los modelos y tendencias de formación docente predominantes tienen una particular forma de concebir la formación docente, tanto inicial como continua, la práctica docente, la misma profesionalización y las principales dimensiones del quehacer docente.

Para Arredondo⁴⁶ cada modelo teórico de formación docente articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto.

A consideración de Cayetano de Lella, "los distintos modelos, hegemónicos en un determinados momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias; y ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente. La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permite comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos⁴⁷".

El mismo Cayetano identifica los siguientes modelos y tendencias (configuraciones institucionalizadas históricamente e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos):

⁴⁶ Arredondo, M., Uribe M. Y Wuest., T "Notas para un modelo de docencia". En Arredondo, M. Y Díaz Barriga A.(compiladores) Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México. UNAM, 1989.

⁴⁷ Cayetano de Lella, Opus Cit.

1. *El modelo práctico-artesanal* concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización.

El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes. Se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura "legítima". En el ámbito de la formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados.

2. *El modelo academicista* especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada "pedagógica" pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza. Plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborados por otros, como un locutor hábil. La eventual autonomía se ve como riesgosa, fuente de posibles sesgos.

3. *El modelo técnico-eficientista* apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión, está subordinado, no sólo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo. Esta es la posición de docentes como técnicos, no como intelectuales.

4. *El modelo hermenéutico-reflexivo* supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto —espacio-temporal y sociopolítico—y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades). Sus textos son “pre-textos”, que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que también se transforma. Se llega así a un conocimiento experto, el mejor disponible para dar cuenta que aquella

práctica primera, ahora ya enriquecida y modificada; posible portadora de eventuales alternativas, de un nuevo dinamismo transformador. Sin embargo, también coincidimos con los autores que señalan la posible parcialidad, relatividad, provisoriedad, los eventuales riesgos, dilemas e incertidumbre que conlleva a un conocimiento práctico así producido.

Cada participante puede ratificar sus opiniones previas o modificarlas, porque nadie mejor que él y los equipos técnicos de su país conoce su contexto.

Cayetano de Lella contrasta los primeros tres modelos y concluye que “*el practico-artesanal* propone al docente que imite modelos, que transmita la cultura, el pensar, decir y hacer como nuestros mayores. *El academicista* ubica al docente como transmisor de las verdaderas certezas que proporcionan los últimos contenidos científicos de la Academia. *El tecnicista* sueña con el docente de la racionalidad técnica, que planifica los previsibles pasos del proceso de enseñanza y aprendizaje y baja los paquetes instruccionales con términos seguros para garantizar el logro eficiente de los objetivos⁴⁸”.

El autor concluye que “las posibles combinaciones entre los tres modelos darán diversas formas reproductivistas, de racionalidad técnica, heterónomas, desconociendo las implicaciones éticas y políticas del quehacer educativo. No sólo subordinan a los docentes; los despojan en cuanto gestores, políticos de la educación, y al conjunto de la sociedad misma, de la capacidad de decisión de los medios más acordes y consecuentes con los fines propuestos. Aluden a un pasado de sólidas certezas, a un presente seguro y a la

⁴⁸ Ibidem.

confianza de un futuro cierto. ¿A qué presente seguro, a qué futuro cierto, a qué cultura del siglo XXI apuntan?⁴⁹”

En nuestro contexto educativo, en cuanto al modelo de formación docente ha predominado el modelo tecnicista, en este aspecto comenta Rosa María Villasana que “Los actuales enfoques de la formación de maestros se basan en una racionalidad tecnocrática, por lo que omiten algunas consideraciones en cuanto a las condiciones de aprendizaje, los procesos de construcción del conocimiento y las condiciones reales del desempeño profesional de los docentes.⁵⁰”

Concuerdo con Cayetano de Lella, al proponer las orientaciones del modelo hermenéutico-reflexivo en la formación de docentes, en todo el sistema de formación profesional de docentes de educación básica.

El autor considera que el modelo hermenéutico-reflexivo pretende formar un docente comprometido con sólidos valores y con competencias polivalentes. Un docente abierto, capaz de:

- Partir de la práctica como eje estructurante, en tanto áulica, institucional, comunitaria, social
- Problematicar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las estereotipias, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas.

⁴⁹ Ibidem

⁵⁰ Villasana Castillo, Rosa María. “El maestro del siglo”. En: *Serie Foro Pedagógico*, Num. 7, CONALTE, Pág. 16.

- Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas.
- Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales contenedores, con coordinación operativa, para posibilitar cambios actitudinales.
- Propiciar imprescindibles espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos, entre ellos resultan muy valiosos los etnográficos; tales como cartas, bitácoras personales, diarios de campos, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales, dramatizaciones.
- Favorecer la exogamia, ampliar la perspectiva, a fin de lograr cierta distancia óptima de análisis.
- Leer, en las imprescindibles imágenes vertiginosas de la postmodernidad, tratando de interpretar los signos de los tiempos actuales.

Sin embargo, la tendencia hermenéutico-reflexiva aún no está consolidada, ni siquiera podemos decir que está legitimada. Esta situación provoca incertidumbre y dudas en cuanto a su operatividad. Pese a esta situación, esta tendencia está en proceso de constituirse como un referente teórico-metodológico, a la vez que en genuino ideal ético y político entre la comunidad magisterial y los involucrados en el ámbito educativo, y es precisamente entre esta comunidad que debe surgir su campo y consolidarse como una alternativa para la formación profesional de los docentes.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"Ver aprender, presenciarlo, más como testigo que como actor, es la satisfacción fundamental de quien enseña. Lo malo está en que a veces nos concentramos tanto en enseñar, que acabamos contemplando cómo enseñamos en vez de disfrutar el milagro continuo de los que aprenden. Ver aprender es ver crecer y madurar a los niños y jóvenes, comprobar que adquieren capacidades que no tenían, que hablan mejor, que juzgan por sí mismos y que van saliendo adelante".

Pablo Latapi.

CAPÍTULO 6

REFLEXIONES, CRÍTICAS Y VALORACIONES A LOS PROCESOS DE ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA.

Con base a la fundamentación teórica expuesta en los capítulos anteriores en torno al contexto, conceptualización y operatividad del ProNAP y de los Centros de Maestros, como los espacios físicos de concreción de los procesos de actualización profesional, y después de haber presentado un panorama general del contexto de la formación docente y haberla conceptualizado, es finalidad de este último capítulo presentar las valoraciones correspondientes de los procesos de actualización que conducen los Centros de Maestros en la consolidación de una cultura de formación profesional de docentes de educación básica en servicio en nuestro país.

Para ello, es fundamental dar a conocer los objetivos que orientaron este trabajo, así, como mencionar las características de la metodología empleada que me permitieron elaborar las valoraciones que posteriormente presento.

Los objetivos que se plantearon fueron los siguientes:

- Identificar las condiciones Nacionales e Internacionales de las que se deriva la necesidad de actualizar a los docentes en México.
- Caracterizar la estructura y funcionamiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio (ProNAP).

- Identificar y caracterizar los recursos y estrategias que actualmente conducen los Centros de Maestros en el marco del ProNAP en la consolidación de una cultura de actualización de los docentes de educación básica
- Valorar las dificultades de los Centros de Maestros en la consolidación de los procesos de actualización profesional de docentes de educación básica

Con base a estos objetivos, la metodología empleada para este estudio fue la siguiente:

En el estudio que presentó se analizaron las dificultades de los Centros de Maestros considerados como la principal línea de acción del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio (ProNAP) en tres dimensiones: política, administrativa y pedagógica, en la consolidación de los procesos de actualización profesional de docentes de educación básica. Para este trabajo se emplearon técnicas de investigación documental:

Recuperación de:

- La literatura y documentos oficiales.
- Estudios de los resultados del ProNAP.
- Artículos de revistas.
- Artículos de Internet.
- Artículos periodísticos.
- Videocassets y películas (Red Edusat)

- Trabajos presentados en seminarios, conferencias, congresos y eventos similares.
- Entrevistas realizadas a expertos
- Tesis y disertaciones.

El enfoque de estudio que se empleó fue de tipo descriptivo. Así mismo, el tipo de estudio fue longitudinal al considerar que el período 1995-2000 es el ciclo de planeación y ejecución del ProNAP como política educativa. Este análisis fue retrospectivo, para ello se procedió de la siguiente manera:

- Recuperación y análisis de documentos oficiales emitidos en el periodo 1994-2000.
- Recuperación y análisis de documentos normativos del ProNAP emitidos por la SEP.
- Recuperación y análisis de literatura que evalúe el periodo 1994-2000.
- Recuperación y análisis de literatura y hemerografía que evalúe los resultados en materia educativa del periodo 1994-2000
- Seguimiento de trabajos presentados en seminarios, conferencias, congresos y eventos similares en el periodo 1994-2000.
- Entrevistas a docentes y directivos que hayan participado en los procesos de actualización en el periodo 1994-2000.
- En su oportunidad se acudió a algunos Centros de Maestros ubicados tanto en el D.F., en el Estado de México y de Veracruz.

Llevar a cabo un estudio de este tipo, implicó realizar una investigación de tipo cualitativo, desde la perspectiva de transformación social. Al analizar los procesos de actualización profesional que se desarrollan en los Centros de Maestros, mediante el uso de categorías de análisis respecto a: conceptos, interpretaciones de profesores y coordinadores en cuanto a la formación permanente en general y la operatividad tanto del ProNAP como de los Centros de Maestros en particular, nos hemos dado cuenta de las dificultades a las que se enfrentan dichos Centros en la consolidación de procesos de actualización profesional de docentes de educación básica. Este análisis nos permitirá por un lado exponer sus limitaciones, carencias y deficiencias de los Centros de Maestros y por otro, evidenciar situaciones que sin relación directa afectan a los procesos de actualización que el ProNAP ha venido desarrollando.

El logro de este objetivo implica realizar un análisis que nos permita contrastar la normatividad del ProNAP en cuanto al funcionamiento de los Centros de Maestros y su impacto real entre el gremio magisterial en la consolidación de una cultura de actualización y que ésta se vea reflejada en la generación de cambios en las formas de enseñanza y como consecuencia el mejoramiento de los niveles de aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, este diagnóstico de dificultades es parcial, puesto que sólo se tomaron como muestra dos Centros de Maestros del Distrito Federal, uno del Estado de México por su amplia cobertura de docentes de la zona y dos del Estado de Veracruz. No obstante esta detección de las dificultades de los Centros de Maestros en la consolidación de procesos de actualización es una

invitación a la reflexión e intervención del pedagogo ya que el estudio de los procesos de actualización magisterial de educación básica es un campo todavía insuficientemente explorado.

Los Centros de Maestros son considerados como uno de los principales componentes del ProNAP, además de ser el espacio físico y el medio para el diseño y operatividad de los programas de estudio de actualización que el ProNAP ofrece a los maestros de educación básica en servicio. Por ello, y para el desarrollo de este trabajo los Centros de Maestros fueron considerados como una de las principales líneas de acción con las que cuenta el ProNAP para el cumplimiento de sus actividades orientadas a la consolidación de una cultura de actualización de los docentes de educación básica.

Se optó tomar como muestra dos Centros de Maestros del Distrito Federal, uno del Estado de México y dos del Estado de Veracruz. La finalidad de trabajar con tres zonas diferentes es por considerar sus particularidades y la heterogeneidad de sus características respecto a la operatividad del ProNAP y el funcionamiento de los Centros de Maestros entre los coordinadores y docentes usuarios.

Por cada Centro se tomó una muestra de 25 docentes de los tres niveles que conforman a la educación básica y una muestra de dos Coordinadores por cada Centro, el general y el académico, puesto que son las dos figuras más importantes dentro del marco normativo del ProNAP.

Enseguida presentaré los resultados del diagnóstico de las dificultades que se elaboró dentro de la muestra de coordinadores y docentes de los Centros de Maestros.

La información que se presenta es la siguiente:

- a) Datos generales de la muestra de docentes.
- b) Muestreo.
- c) Los instrumentos aplicados.
- d) Los resultados obtenidos de la muestra de Coordinadores.
- e) Los resultados obtenidos de la muestra de Docentes.

g) DATOS GENERALES MUESTRA DE DOCENTES DE LOS CENTROS DE MAESTROS

CENTROS DE MAESTROS DEL DF

No DE INSTRUMENTOS APLICADOS	SEXO	EDAD	NIVEL EDUCATIVO	ANTIGÜEDAD	AÑO DE INSCRIPCIÓN A LOS CNA	AÑO DE INGRESO A CARRERA MAGISTERIAL	
25	FEMENINO = 25	DE 20 A 25 AÑOS = 0	PREESCOLAR =	1	DE 0 A 5 AÑOS = 2	1996 = 3	DE 1992 A 1995 = 12
	MASCULINO = 0	DE 26 A 30 AÑOS = 2	PRIMARIA =	20	DE 6 A 10 AÑOS = 4	1997 = 2	DE 1996 A 1999 = 7
		DE 31 A 35 AÑOS = 4	SECUNDARIA =	2	DE 11 A 15 AÑOS = 4	1998 = 2	DE 2000 A 2002 = 1
		DE 36 A 40 AÑOS = 9	OTROS.		DE 16 A 20 AÑOS = 5	1999 = 6	NO INSCRITOS = 5
		DE 41 A 45 AÑOS = 6	APOYO DE LENGUAJE =	1	DE 21 A 25 AÑOS = 7	2000 = 1	
		DE 46 A 50 AÑOS = 4	APOYO TÉCNICO =	1	DE 26 A 30 AÑOS = 3	2001 = 7	
		DE 51 A 55 AÑOS = 0			DE 31 A 35 AÑOS = 0	2002 = 4	
		DE 56 A 60 AÑOS = 0			DE 36 A 40 AÑOS = 0		
					DE 41 A 45 AÑOS = 0		

CENTRO DE MAESTROS DEL ESTADO DE MÉXICO

No DE INSTRUMENTOS APLICADOS	SEXO	EDAD	NIVEL EDUCATIVO	ANTIGÜEDAD	AÑO DE INSCRIPCIÓN A LOS CNA	AÑO DE INGRESO A CARRERA MAGISTERIAL	
25	FEMENINO = 14	DE 20 A 25 AÑOS = 0	PREESCOLAR =	0	DE 0 A 5 AÑOS = 1	1996 = 8	DE 1992 A 1995 = 10
	MASCULINO = 11	DE 26 A 30 AÑOS = 2	PRIMARIA =	6	DE 6 A 10 AÑOS = 4	1997 = 8	DE 1996 A 1999 = 9
		DE 31 A 35 AÑOS = 0	SECUNDARIA =	10	DE 11 A 15 AÑOS = 4	1998 = 1	DE 2000 A 2002 = 3
		DE 36 A 40 AÑOS = 4	OTROS		DE 16 A 20 AÑOS = 5	1999 = 2	NO INSCRITOS = 3
		DE 41 A 45 AÑOS = 7	TELESECUNDARIA =	5	DE 21 A 25 AÑOS = 3	2000 = 1	
		DE 46 A 50 AÑOS = 7	APOYO TÉCNICO =	2	DE 26 A 30 AÑOS = 3	2001 = 4	
		DE 51 A 55 AÑOS = 2	EDUC. ESPECIAL =	1	DE 31 A 35 AÑOS = 3	2002 = 1	
		DE 56 A 60 AÑOS = 3	DIRECTIVOS =	1	DE 36 A 40 AÑOS = 2		
					DE 41 A 45 AÑOS = 0		

GRAM DEL ESTADO DE VERACRUZ

No DE INSTRUMENTOS APLICADOS	SEXO	EDAD	NIVEL EDUCATIVO	ANTIGÜEDAD	AÑO DE INSCRIPCIÓN A LOS CNA	AÑO DE INGRESO A CARRERA MAGISTERIAL	
30	FEMENINO = 17	DE 20 A 25 AÑOS = 1	PREESCOLAR =	0	DE 0 A 5 AÑOS = 6	1996 = 1	DE 1992 A 1995 = 12
	MASCULINO = 13	DE 26 A 30 AÑOS = 7	PRIMARIA =	26	DE 6 A 10 AÑOS = 7	1997 = 10	DE 1996 A 1999 = 4
		DE 31 A 35 AÑOS = 6	SECUNDARIA =	3	DE 11 A 15 AÑOS = 5	1998 = 5	DE 2000 A 2002 = 1
		DE 36 A 40 AÑOS = 5	OTROS.		DE 16 A 20 AÑOS = 5	1999 = 4	NO INSCRITOS = 13
		DE 41 A 45 AÑOS = 4	EDUC INDIGENA	1	DE 21 A 25 AÑOS = 4	2000 = 2	
		DE 46 A 50 AÑOS = 5			DE 26 A 30 AÑOS = 0	2001 = 4	
		DE 51 A 55 AÑOS = 0			DE 31 A 35 AÑOS = 1	2002 = 4	
		DE 56 A 60 AÑOS = 2			DE 36 A 40 AÑOS = 0		
					DE 41 A 45 AÑOS = 2		

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

b) MUESTREO

Con base a los datos antes presentados, el diagnóstico de las dificultades de los Centros de Maestros se realizó con una muestra de 80 docentes, misma que tiene las siguientes características: el 70% son mujeres y el 30% son hombres, la edad promedio que se tuvo de los docentes fue de 41 años, en cuanto al nivel educativo que atiende tenemos que el 1.25% es de preescolar, el 65% son de primaria, el 18.75% de secundaria, y el 15% atiende otros niveles educativos, se tiene que los años promedio de antigüedad en la docencia es de 19 años. Los docentes se inscribieron por primera vez a los Cursos Nacionales de Actualización el 15% en el año de 1996, el 25% en 1997, el 10% en 1998, el 15 % en 1999, el 5% en el 2000, el 18.75% en el 2001 y el 11.25% en el 2002. En cuanto al año de ingreso a Carrera Magisterial se tiene que el 42.25% se inscribió en el periodo que va de 1992 a 1995, el 25% en el periodo de 1996-1999, el 6.25% en el periodo del 2000 al 2002 y el 26.25% de la muestra de docentes no están inscritos al programa de Carrera Magisterial.

Asimismo, se consideraron la figura del Coordinador General y Académico por cada Centro, teniendo así una muestra de 10 Coordinadores, ya que éstos son una figura principal en la orientación de los procesos administrativos y académicos que se lleva a cabo en los Centros de Maestros.

c) INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Se elaboraron dos cuestionarios con afirmaciones, según los criterios de la escala likert, preguntas con incisos y preguntas tanto abiertas como cerradas, uno dirigido a la muestra de coordinadores y otro dirigido a docentes inscritos en los Cursos Nacionales de Actualización¹ (CNA).

El cuestionario dirigido a los Coordinadores de los Centros de Maestros se diseñó con 37 preguntas, de las cuales catorce son afirmaciones según los criterios de la escala likert, siete miden la actitud favorable hacia la valoración de la formación permanente, cuatro miden la actitud favorable respecto a la operatividad del ProNAP, y tres miden la actitud favorable respecto al funcionamiento de los Centros de Maestros; dos son preguntas de incisos; ocho preguntas cerradas y trece son preguntas abiertas.

El cuestionario dirigido a los docentes se diseñó con 26 preguntas, de las cuales dieciocho son afirmaciones según los criterios de la escala likert, siete miden la actitud favorable hacia la valoración de la formación permanente, cinco miden la actitud favorable respecto a la operatividad del ProNAP, y seis miden la actitud favorable respecto al funcionamiento de los Centros de Maestros; dos son preguntas de incisos; cuatro son preguntas cerradas y dos son preguntas abiertas.

¹ Ver Anexo 3. Guión Básico de Instrumentos.

En ambos cuestionarios la intención de utilizar preguntas abiertas es la obtención de respuestas que reflejarán la opinión personal respecto a la viabilidad del ProNAP y el funcionamiento de los Centros de Maestros. Con las preguntas cerradas se pretende caracterizar las posibles dificultades que obstaculizan a los Centros de Maestros en la consolidación de procesos de actualización profesional.

Así, los elementos que constituyeron ambos cuestionarios son los siguientes:

- a) ***La valoración de la formación permanente***, para ello se elaboraron afirmaciones y preguntas abiertas y cerradas relacionadas con la forma de orientar los procesos de formación permanente en los propios Centros de Maestros.
- b) ***La operatividad del ProNAP***, para lo cual las afirmaciones y preguntas tanto abiertas como cerradas se orientaron a la opinión sobre la viabilidad del Programa en el contexto y las necesidades formativas reales de los docentes de educación básica.
- c) ***Funcionamiento de los Centros de Maestros***, en este caso las afirmaciones y preguntas abiertas y cerradas se elaboraron con la finalidad de valorar los espacios físicos y servicios que ofrecen los Centros de Maestros para la consolidación de una cultura de actualización.

Aplicados los cuestionarios, y ya que en su mayor parte se elaboraron con afirmaciones según los criterios de la escala likert, se obtuvo el puntaje, el promedio, después se analizaron los resultados. En cuanto a las preguntas abiertas y cerradas se analizaron en concordancia con las afirmaciones, de tal forma que con este análisis general se pueda construir un panorama general respecto a las expectativas de formación docente, así como la percepción de los docentes hacia los procesos de actualización que el ProNAP ha venido orientado y las posibles necesidades formativas que los Centros de Maestros deben atender.

De éstos tres elementos se derivaron las categorías para analizar las respuestas obtenidas, sacando sus porcentajes representativos por cada una, los resultados de dicho análisis permitieron la elaboración de las gráficas que se presentan.

d) RESULTADOS OBTENIDOS DE LA MUESTRA DE COORDINADORES DE LOS CENTROS DE MAESTROS.

Los resultados que se obtuvieron de los cuestionarios aplicados a la muestra de coordinadores fueron los siguientes:

a) Valoración de la formación permanente.

- Respecto a la actitud hacia la valoración de la formación permanente, el 70 % manifiesta una actitud favorable y un 30% presenta una actitud neutra².

b) Operatividad del ProNAP.

- En la actitud respecto a la operatividad del ProNAP, el 80% manifiesta una actitud favorable y un 20% neutra con la forma como opera este programa³.

c) Funcionamiento de los Centros de Maestros.

- En la actitud respecto al funcionamiento de los Centros de Maestros, el 50% de los Coordinadores expresa una actitud favorable, el 30% neutra y el 20 % desfavorable⁴.

² Ver grafica 1, apartado 1.

³ Ver grafica 2, apartado 1.

⁴ Ver grafica 3, apartado 1.

c) Modalidad de estudio.

- Al plantearles a los coordinadores la modalidad de estudio que los profesores de su zona prefieren se observó que en primer lugar, se ubica la modalidad *semiescolarizada apoyada en asesores*, en segundo lugar, los *círculos de estudio*, en tercer lugar, la *individual* y en cuarto lugar en *grupos autónomos*.

d) Motivaciones para asistir.

- La percepción que tienen los coordinadores de los docentes que generalmente acuden al Centro de Maestros un *50% admite que son docentes que se asumen como sujetos en formación, capaces de crear espacios para desarrollar procesos de actualización ya sea de forma individual y/o en colectivo, el 40% expresa que son docentes cuya prioridad es obtener puntaje y avanzar en su Carrera Magisterial, y por último un 10% opina que son docentes que básicamente les interesa el manejo de técnicas grupales para la resolución de los problemas inmediatos en el aula.*

Para una óptima sistematización de las respuestas obtenidas se utilizaron los tres elementos antes mencionados como categorías de análisis.

- ☞ La valoración de la formación permanente.
- ☞ La operatividad del ProNAP.
- ☞ Funcionamiento de los Centros de Maestros.

☞ LA VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE.

- Al plantearles las actividades académicas que los Centros de Maestros promueven para que el docente adquiriera las habilidades y capacidades autodidactas, los coordinadores contestaron: en primer lugar es la organización de diferentes modalidades de estudio (círculos de estudio, asesorías, talleres etc.); en segundo lugar es la promoción para el uso de materiales de apoyo bibliográfico de audio y video; y en tercer lugar consideraron la participación de los docentes en las actividades académicas de actualización que organiza el Centro.
- Al preguntarles sobre los procedimientos que utilizan para detectar las necesidades formativas de los profesores de su área de influencia, señalaron que los Centros de Maestros han organizado diversas acciones: en primer lugar, la asistencia a las escuelas o zonas del área de influencia para detectar y atender las necesidades formativas, en segundo lugar hacer entrevistas y encuestas aplicadas a los jefes de sector, supervisores y directores de las escuelas de la zona de influencia, en tercer lugar hacer encuestas a los docentes al comienzo o fin de un curso o taller entrevistas a los docentes usuarios del Centro.
- Al preguntarles a los coordinadores sobre los principales enfoques teóricos y paradigmas educativos desde los cuales han elaborado los programas de actualización docente se tuvo que el 70% desde el enfoque Constructivista, el 20% dijo que desde el enfoque de los planes y programas de estudio sin precisar cuál y el 10% contestó que se apoyan de los fundamentos de las teorías conductistas.

➤ En cuanto a las limitaciones y carencias que se tienen en el desarrollo de procesos educativos de actualización docente Los coordinadores consideran que las principales limitaciones de carácter administrativo son; la insuficiencia del personal para atender las actividades académicas y administrativas del Centro; la situación laboral de los Coordinadores ya que en su mayoría tienen contrato de medio tiempo, la insuficiencia de los espacios para el desarrollo de las actividades académicas y administrativas y la falta de apoyo de los Centros escolares para motivar e informar a tiempo a los docentes de los procesos de formación o actualización que promueven los Centros de Maestros. En cuanto a las limitaciones de tipo académico manifestaron: que existe una gran dificultad para mantener vinculación académica con las escuelas aledañas para atender las necesidades formativas de los docentes; la falta de difusión de las actividades académicas de los Centros de Maestros y por consecuencia la poca participación de los docentes; la inexistencia de un perfil profesional de los asesores y la carencia de esta figura de forma permanente y por último las carencias de materiales de apoyo, bibliográficos de audio y video sugeridos en los paquetes didácticos indispensables para el estudio autodidacta de los docentes.

➤ Respecto a las principales problemáticas de los procesos de actualización que como Centro de Maestros han identificado, en este rubro los coordinadores contestaron en cuanto a las problemáticas administrativas: La falta de tiempo de los docentes para poder acceder a los procesos de actualización; la constante reducción de presupuesto de instituciones que apoyan las actividades académicas y culturales que

promueven los Centros de Maestros. En el aspecto académico señalaron: la falta de campañas de información adecuada y oportuna a los docentes sobre las actividades académicas y culturales que promueven los Centros de Maestros; la falta de interés de los docentes por actualizarse, la dificultad de los docentes para trabajar en equipo colegiadamente, el trabajo aislado de los profesores, la apatía de los supervisores y/o directores en capacitarse, actualizarse y mantener actualizados a los docentes de su zona escolar

✓ Los coordinadores consideran que las principales necesidades formativas de los docentes que acuden a los Centros de Maestros son: el conocimiento y aplicación de metodologías y estrategias para la enseñanza de cualquier asignatura de la currícula de educación básica, el conocimiento y comprensión de los propósitos del enfoque de los planes y programas, así como de las actividades propuestas para abordar los contenidos, el análisis de su práctica docente y por último el desarrollo de habilidades para el estudio autodidacta.

✓ Así mismo se les preguntó sobre las necesidades formativas de los coordinadores de los Centros de Maestros, en su mayoría contestó: Capacitación para conocer y enseñar diferentes modelos educativos de enseñanza; conocimiento profundo de los paquetes didácticos; desarrollo de estrategias didácticas para la enseñanza de las asignaturas que contienen los planes y programas de estudio de la educación básica en general; capacitación en cursos y talleres en la mejora continua de gestión escolar y en la investigación educativa; formación en el aspecto

teórico de algunas ciencias como la pedagogía, psicología, sociología así como la profundización de disciplinas como lo es la didáctica; y el diseño de Talleres y Cursos y apoyo para su ejecución.

♣ LA OPERATIVIDAD DEL PRONAP

✓ En cuanto a la relación entre el ProNAP y Carrera Magisterial los coordinadores consideran que en primer lugar es una relación administrativa puesto que los CNA los tomó Carrera Magisterial para evaluar un factor con 12 puntos, y en algunos casos los Cursos Estatales que se dan en los Centros con préstamo de instalaciones; en segundo lugar es una relación directa porque el programa de CNA está sujeta a la acreditación y para obtener puntos en Carrera Magisterial; en tercer lugar esta relación se considera académica ya que coadyuva a elevar la calidad de la educación Nacional. Por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización y actualización del docente.

✓ En este mismo sentido se les preguntó a los coordinadores si Carrera Magisterial ha facilitado u obstaculizado el desarrollo de las actividades de actualización el 80% opinó que ha obstaculizado ya que uno de los factores que considera Carrera Magisterial son los CNA y los maestros estudian los paquetes didácticos no para mejorar su práctica profesional sino para acreditar el Examen y obtener así el puntaje en Carrera Magisterial, perdiéndose así el sentido de la actualización que promueve el ProNAP, y el 20% opina que ha facilitado puesto que Carrera Magisterial ha permitido abrir espacios para la actualización y

que algunos maestros recuperan en su práctica cotidiana, además de ser el único mecanismo para mejorar su salario.

➤ Se les preguntó si existe congruencia entre los servicios que ofrecen los Centros de Maestros y los lineamientos del ProNAP, el 100% contestó que sí, el 50% dijo que por la oferta de los CNA el Centro de Maestros debe apoyar con diversas actividades académicas a los docentes para el estudio de los paquetes didácticos y que éstos acrediten el Examen Nacional y lo aprendido lo apliquen en el aula, el otro 50% opinó que esta congruencia existe puesto que los Centros de Maestros se establecieron a partir del ProNAP, sin embargo hoy en día se realizan otras actividades de apoyo a la actualización que no se contemplan en la normatividad del ProNAP por el contexto y las circunstancias propias del Centro.

➤ En este mismo rubro se les preguntó si existe congruencia entre los lineamientos del ProNAP y las necesidades formativas reales de los profesores de su área de influencia, el 70% dijo que sí ya que los docentes de educación básica en general están interesados en mejorar su práctica profesional a través del estudio de los paquetes didácticos y las modalidades formativas para su actualización que se ofrecen en los Centros de Maestros, el 30% contestó que no ya que *en primer lugar*, es necesaria una revisión profunda de los lineamientos normativos del ProNAP, además de darle la correcta difusión a los CNA entre el gremio magisterial para que no se confunda con el factor de Carrera Magisterial, *en segundo lugar* los programas de estudio del ProNAP no contemplan

otras modalidades educativas, *en tercer lugar* en los lineamientos del ProNAP no se contemplan los tiempos reales que los maestros dedican a los procesos de actualización.

➤ Se les planteó sí en las circunstancias en las que ha operado el ProNAP los docentes han generado cambios en las formas de enseñanza, el 60% opinó que sí ya que con el estudio de los paquetes didácticos y el apoyo de los Centros de Maestros los docentes han modificado sus estrategias de enseñanza, generando así cambios en el proceso enseñanza-aprendizaje, y se ha logrado cambios en los casos en el que el docente aplica las nuevas estrategias generadas en los procesos de actualización; y el 40% dijo que no en los casos en los que el docente estudia el paquete didáctico para acreditar el Examen Nacional y con ello obtener puntaje en Carrera Magisterial para aumentar su salario, además de existir todavía una fuerte resistencia al cambio en su práctica profesional que desarrolla los procesos de actualización.

➤ En este mismo sentido, se les preguntó que sí en las circunstancias en las que ha operado el ProNAP se han mejorado los niveles de aprendizaje de los alumnos, el 60% dijo que sí siempre y cuando el docente, mediante el estudio de los paquetes didácticos y el apoyo de los Centros de Maestros, haya modificado sus estrategias de enseñanza, generando así cambios en el proceso enseñanza-aprendizaje y por ende se han mejorado los niveles de aprendizaje de los alumnos y que este cambio también depende del compromiso personal y profesional del docente, y el 40% opinó que no ya que aún no existen investigaciones

que evidencien estos resultados, y también porque aún entre el gremio magisterial se desconocen los programas de estudio que ofrece el ProNAP, puesto que no hay la debida difusión y por lo tanto no todos los docentes se actualizan.

☞ **FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS DE MAESTROS.**

➤ Al plantearles la cuestión de los espacios físicos de los Centros de Maestros para la promoción y facilitación de las actividades de actualización el 60% dijo que eran suficientes y el 40% opinó que son insuficientes ya que no se cuenta con aulas suficientes en óptimas condiciones que den cobertura a los docentes usuarios que acuden al Centro.

➤ En cuanto a los servicios del Centro de Maestros para el desarrollo de las actividades administrativas el 40% de los coordinadores opinó que eran suficientes y el otro 60% dijo que eran insuficientes los recursos humanos y materiales para el óptimo desarrollo de las actividades administrativas que se realizan en el Centro.

➤ Los coordinadores han llevado a cabo diversas acciones que les ha permitido el mejoramiento de las condiciones materiales, humanas y académicas de su Centro, en este sentido se tiene:

Principales acciones para el mejoramiento de las condiciones materiales:

- Promoción de campañas de mantenimiento al inmueble dirigidas tanto para los coordinadores como para los docentes usuarios.

Principales acciones para el mejoramiento de las condiciones humanas:

- Búsqueda de personal de apoyo tanto para actividades administrativas (secretaria, intendente, vigilante) como para actividades académicas (asesores permanentes, estudiantes que realizan su servicio social o prácticas profesionales)

Principales acciones para el mejoramiento de las condiciones académicas:

- Dinámica de equipo de trabajo.
- Gestión escolar
- Intercambio y vinculación con otros centros de maestros e instituciones educativas y culturales.
- Elaboración y ejecución de un programa académico que de respuesta a las necesidades de actualización de los docentes usuarios.
- Proporcionar al maestro el uso de las instalaciones y los servicios que brinda el Centro tratando de apegarse a sus necesidades y tiempos destinados a la actualización.

➤ Al preguntarles si se han establecido proyectos de evaluación para las coordinaciones que conforman la estructura orgánica de los Centros de Maestros el 100% de los coordinadores dijo que sí, y los resultados que se obtuvieron el 40% de los coordinadores comentó que son evaluaciones periódicas que realiza la Instancia Estatal de Actualización (IEA) el otro 60% opinó que aparte de estar sujeto a las evaluaciones de la IEA en sus Centros realizan autoevaluaciones para evaluar las instalaciones, los servicios, las actividades académicas y administrativas que ofrece el Centro de Maestros a los docentes usuarios, así como para evaluar los resultados de cada coordinación.

➤ En cuanto a los conocimientos, habilidades y actitudes que un profesor debe poseer para ser nombrado Coordinador de un Centro de Maestros los coordinadores establecieron un perfil profesional entre los cuáles destaca: contar con la experiencia como maestro de educación básica frente a grupo o en funciones de dirección o apoyo técnico, destacarse por su trayectoria académica y docente, haber mostrado habilidades de gestión académica, realización de acciones de capacitación, actualización o formación docente, conocer el plan y programas de estudio de primaria y secundaria, estar inscrito a un CNA y presentar Exámenes Nacionales, tiempo completo asignado al centro; habilidades: de reflexión y análisis, manejo de equipos, liderazgo, diseño de estrategias y proyectos; actitudes: de servicio, de entrega, de trabajo, disposición, deseos de seguirse actualizando y superando.

Al preguntarles si existe congruencia entre los servicios que ofrece el Centro y las necesidades reales formativas de los profesores de su área de influencia el 70% contestó que sí, ya que los Centros de Maestros cuentan con los servicios y actividades de actualización para atender las necesidades formativas de los maestros del área de influencia, además que permanentemente se trata de identificar y atender las necesidades formativas de los maestros del área de influencia, y el 30% dijo que no ya que no se tienen instrumentos objetivos que permitan identificar las necesidades reales de formación de los docentes además que no se cuenta con el personal suficiente en el área académica y administrativa para cubrir las necesidades formativas de los maestros del área de influencia aunado a esto tampoco se cuenta con el material bibliográfico, de audio y video para cubrir las necesidades formativas de los maestros del área de influencia.

Se les preguntó sobre la funcionalidad de la estructura orgánica para el desarrollo de los programas y actividades de actualización, el 80% opinó que no es funcional ya que no se cuenta con el personal suficiente para desarrollar las actividades de actualización y no se tienen los recursos económicos para aumentar la plantilla, también porque las cuatro figuras que conforman la estructura orgánica son insuficientes para el desarrollo de las actividades de actualización, todos concordaron que es necesario en la estructura orgánica se contemple la figura del asesor permanente, y el 20% dijo que si era funcional ya que se cubren las necesidades de los usuarios con cada una de las figuras de la estructura orgánica.

ñ) RESULTADOS OBTENIDOS DE LA MUESTRA DE DOCENTES DE LOS CENTROS DE MAESTROS.

Los resultados que se obtuvieron de los cuestionarios aplicados a la muestra de docentes fueron los siguientes:

□ Respecto a la actitud hacia la valoración de la formación permanente podemos decir⁵:

- En la muestra de docentes de los Centros de Maestros del D.F el 8% tiene una actitud no favorable, el 64% neutral y el 28% es favorable.
- En la muestra de docentes del Centro de Maestros del Estado de México el 4% tiene una actitud no favorable, el 76% neutral y el 20% es favorable.
- En la muestra de docentes de los CRAM del Estado de Veracruz el 6.6% tiene una actitud no favorable, el 56.6% neutral y el 36.6% es favorable

⁵ Ver grafica 4,5,6, apartado 2

□ La actitud favorable respecto a la operatividad del ProNAP podemos decir:

- En la muestra de docentes de los Centros de Maestros del DF el 8% la actitud es no favorable, el 80% neutral y el 12% es favorable.
- En la muestra de docentes del Centro de Maestros del Estado de México el 24% tiene una actitud no favorable, el 64% neutral y el 12% es favorable.
- En la muestra de docentes de los CRAM del Estado de Veracruz el 6.6% tiene una actitud no favorable, el 70% neutral y el 23.3% es favorable.

⁶ Ver grafica 7, 8,9, apartado 3

□ La actitud favorable respecto al funcionamiento de los Centros de Maestros se tuvo que⁷:

- En la muestra de docentes de los Centros de Maestros del DF el 72% tiene una actitud no favorable y el 28% favorable.
- En la muestra de docentes del Centro de Maestros del Estado de México el 4% es no favorable , el 76% neutral y el 20% es favorable.
- En la muestra de docentes de los CRAM del Estado de Veracruz el 10% es no favorable, el 43.3% neutral y el 46.6% es favorable.

⁷ Ver graficas 10,11,12, apartado 4

➤ Sobre las modalidades de estudio que el ProNAP propone para el estudio de los paquetes didácticos los docentes prefieren: en primer lugar, *semiescolarizado apoyado en asesores* en segundo lugar, *círculos de estudio* en tercer lugar, *individual* en cuarto lugar, *grupos autónomos* y en quinto lugar *la escolarizada/ presencial en Cursos y Talleres*.

➤ A consideración de los docentes, participan en los programas de estudio del ProNAP en primer lugar porque, *desean obtener puntaje y avanzar en su Carrera Magisterial*, en segundo lugar, *desean ampliar su visión sobre la práctica docente* en tercer lugar porque, *desean resolver los problemas inmediatos que se les presentan en el aula*.

Para una óptima sistematización de las respuestas obtenidas se utilizaron dos de los tres elementos antes mencionados como categorías de análisis.

- ☞ La operatividad del ProNAP.
- ☞ Funcionamiento de los Centros de Maestros.

☞ LA OPERATIVIDAD DEL PRONAP.

- Se les preguntó a los docentes sobre las ventajas y desventajas que tiene el formar parte de los procesos de actualización que ofrece el ProNAP, en este aspecto **las tres principales ventajas** fueron: *la profundización de los planes y programas y el dominio de los contenidos y su aplicación en aula; mejorar la práctica docente, la resolución de problemas que se plantean dentro del aula, otras ventajas fueron:* superación profesional y personal, conocimiento de nuevas teorías educativas, diseño de técnicas y estrategias de aprendizaje, compartir experiencias docentes, promoción en la Carrera magisterial, uso de materiales bibliográfico, de video y audio como recursos didácticos para la enseñanza. En cuanto a las **tres principales desventajas** los docentes opinaron: el tiempo dedicado a la actualización, los horarios y ubicación geográfica de los Centros de Maestros, que el ProNAP no sea un programa obligatorio. **Otras desventajas fueron:** la inexistencia de certificación, tampoco se reciben incentivos económicos, la insuficiencia de campañas de promoción ofrecen en las escuelas sobre los procesos de actualización que ofrece el ProNAP, la incompetencia académica del personal de los Centros de Maestros, la confusión administrativa que existe entre ProNAP y Carrera Magisterial, la tardanza de la información sobre tramites administrativos a seguir (inscripciones a CNA y presentación de los exámenes nacionales).

La opinión sobre la forma de actualización que promueve el ProNAP, un *porcentaje menor* de docentes opinaron: *que es suficiente* porque ayuda a encontrar alternativas para la resolución de problemas que se presentan en el aula; es la oportunidad de superación personal y profesional; promueve el hábito de estudio del docente; y ayuda a promoverse en Carrera Magisterial, otro *porcentaje mayor* consideraron *que es insuficiente* porque: debe reforzar la figura del asesor y la práctica de la asesoría; debería implementar campañas para sensibilizar a los docentes sobre las deficiencias de su práctica docente e integrarlos a los procesos de actualización; debe ampliar las alternativas metodológicas de estudio; debe promoverse el ProNAP en diversos medios de comunicación; no considera los tiempos que los docentes dedican a la actualización; el personal a cargo debe ser más profesional o estar mejor capacitados; los procedimientos administrativos son muy complicados además la información llega a destiempo o bien no llega; debe ser obligatoria para todos los docentes, participen o no en Carrera Magisterial.

❖ **FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS DE MAESTROS.**

- Se les preguntó si los Centros de Maestros están cumpliendo con el objetivo de facilitar el conocimiento de los nuevos enfoques educativos de los nuevos planes y programas de estudio de educación básica, el 54% contestó que sí y el 46% consideró que no se ha cumplido.
- Se les planteó que si es suficiente asistir a Cursos y Talleres que ofrecen los Centros de Maestros para estar en condiciones para aplicar los enfoques pedagógicos en su práctica docente, el 51.25% contestó que sí es suficiente y el 48.25% opinó que es insuficiente.
- Se les preguntó sobre las tres necesidades de formación y actualización docente que es más urgente atender.

De un listado de 30 rasgos emitidos por los profesores, las principales necesidades de formación y actualización fueron:

- I. Conocimiento y aplicación de metodologías para la enseñanza de materias y asignaturas específicas.
- II. Conocimiento, análisis y manejo de los libros de texto y de otros materiales de apoyo del maestro.
- III. Campañas de sensibilización y concientización sobre la importancia de la actualización dirigidas a todos los niveles que conforman la educación básica.
- IV. Hacer obligatorio los CNA para que todos los docentes se actualicen estén inscritos o no en Carrera Magisterial.
- V. Formación y actualización en informática.

- VI. Conocimientos teórico de ciencias como lo son la pedagogía, la psicología, la sociología y la didáctica para la mejor comprensión del hecho educativo.
- VII. Conocimiento de los fundamentos teóricos de los nuevos enfoques educativos contenidos en los planes y programas de estudio.

Otras fueron:

- VIII. Integrar en los procesos de actualización no sólo a los docentes sino también a los directivos, supervisores y demás autoridades educativas.
- IX. Planeación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.
- X. Que los procesos de actualización sean homogéneos y se establezcan tiempos en días hábiles.
- XI. Compartir experiencias con especialistas, investigadores del ámbito educativo.
- XII. Análisis de situaciones problemáticas en el aula.
- XIII. Formación en el área de la investigación educativa.
- XIV. La posibilidad de cursar estudios de posgrado.
- XV. Cursos de superación profesional, autoayuda y superación personal.
- XVI. Equipamiento en los Centros de Maestros de la bibliografía sugerida en los paquetes didácticos de los CNA.
- XVII. Promover el trabajo colegiado en los centros de trabajo.
- XVIII. Adquisición y comprensión de la lectura.
- XIX. Formación de valores en los alumnos.
- XX. Administrativamente tener la posibilidad de inscribirse a dos o más CNA.

- Se les planteó la cuestión de lo que significa ser profesor de educación básica en el contexto actual, con las respuestas de los docentes se elaboró un perfil profesional:

CUALIDADES DESEABLES DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL CONTEXTO ACTUAL

CUALIDADES PERSONALES

Presencia agradable.
Espontaneidad.
Simpatía.
Naturalidad.

CUALIDADES COGNOSCITIVAS

Dominio de los contenidos de los planes y programas de estudio.
Autodidacta.
Facilidad para "aterrizar" lo teórico a lo práctico.

CUALIDADES INTELECTUALES

- Objetividad.
- Capacidad de análisis.
- Capacidad de síntesis.
- Capacidad de crítica.
- Capacidad metodológica.
- Capacidad de observación.
- Capacidad de adaptación.
- Capacidad de planeación.
- Creatividad.

CUALIDADES DIDÁCTICAS

- Conocimientos didácticos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos.
- Conocimientos de técnicas grupales y su aplicación.
- Uso de diferentes materiales didácticos.
- Habilidad para comunicarse.
- Habilidad para simplificar.
- Habilidad para motivar.
- Habilidad para orientar.
- Habilidad para crear confianza.
- Habilidad para sembrar inquietudes.
- Habilidad para interpretar.
- Habilidad para escuchar.
- Habilidad para preguntar.

**CUALIDADES
ACTITUDINALES**

- Habilidad para contestar.
- Habilidad para conciliar.

- Amor por su trabajo.
- Interés por los alumnos.
- Capacidad de adaptación.
- Equilibrio emotivo y autocontrol.
- Sentido del deber.
- Fuerza de voluntad.
- Tenacidad.
- Paciencia.
- Tolerancia.
- Compromiso.
- Flexibilidad.
- Espontaneidad.
- Sinceridad.
- Intuición.
- Entusiasmo.
- Alto espíritu de servicio y vocación.

REFLEXIONES EN TORNO AL PROCESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL MARCO DEL PRONAP.

Después de haber presentado los porcentajes y los resultados obtenidos, y a partir de este diagnóstico realizado se presentan algunas reflexiones en torno a las dificultades que presentan los Centros de Maestros en la consolidación de procesos de actualización profesional de docentes de educación básica en el marco del ProNAP. Para realizar dicho análisis retomaré las tres categorías de análisis que me permitió sistematizar la información obtenida.

LA VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE.

De los resultados obtenidos de la muestra de docentes y coordinadores podemos elaborar algunas reflexiones a partir de los cinco ejes fundamentales que propone Francisco Imberón⁸ como puntos de reflexión para orientar a la formación docente:

a) Del problema a la situación problemática.

En el marco normativo del ProNAP se parte del supuesto de que el maestro es crítico de su práctica docente, lo que le permite detectar las insuficiencias teórico-metodológicas para conducir los procesos de enseñanza, y que el docente a partir de este diagnóstico elige entre los programas de

⁸ Se retomarán los 5 ejes de reflexión para orientar a la formación docente propuesta por Francisco Imberón, los cuáles se desarrollaron en el Capítulo 5 de este trabajo.

estudio que ofrece el ProNAP la modalidad formativa acorde con sus necesidades e intereses, en este sentido podemos decir a partir de los resultados obtenidos:

- ⇒ Respecto a los valores de la formación permanente, resulta que los Coordinadores de los Centros de Maestros presentaron una actitud más favorable que los docentes, lo que refleja un nivel inferior de los docentes por reflexionar en torno a los procesos de formación permanente en los que se desenvuelven dentro del ProNAP concretamente. Podemos decir que los Coordinadores a partir de su experiencia académica en los Centros de Maestros han ampliado sus expectativas sobre los procesos de formación profesional, ya que éstos también son maestros de educación básica.
- ⇒ Los coordinadores reconocen que un proceso de formación permanente basado en Cursos y Talleres no debe apoyarse en un experto que solucione los problemas que sufren los docentes, sin embargo un porcentaje alto de los docentes opinó que es suficiente asistir a Cursos y Talleres para estar en condiciones para aplicar los enfoques pedagógicos en su práctica docente.
- ⇒ Tanto coordinadores como docentes coincidieron que la modalidad de estudio preferida es la semiescolarizada apoyada en asesores, lo cual refleja una visión aún muy reducida de la forma de desarrollar procesos de formación profesional autodidacta.

En un proceso de formación permanente, estas situaciones demuestran que los docentes no se han responsabilizado de su propia formación y carecen de elementos teóricos y prácticos que les permita reflexionar sobre los problemas de su práctica profesional. Y retomando a Francisco Imbernón se puede decir que no ha habido una sustitución de la formación estándar (basada en cursos, seminarios etc., donde la racionalidad predominante era que los significados y las relaciones de las prácticas educativas eran transmitidas verticalmente por un experto solucionador de problemas que sufrían otros docentes) por una formación que se acerque a las situaciones problemáticas en su propio marco.

b) De la individualidad al trabajo colaborativo.

El ProNAP supone la existencia entre los docentes de competencias profesionales (alta capacidad de comprensión de material escrito, alta capacidad comunicativa, oral y escrita, capacidad de resolución de problemas de diverso tipo, capacidad para localizar, de seleccionar y emplear información de fuentes variadas) que les permitirá un desarrollo óptimo de los programas de estudio de actualización ya sea mediante el autodidactismo o el trabajo en colectivo. En este aspecto podemos decir:

- ⇒ Para que los docentes adquieran las competencias profesionales para el estudio autodidacta o en colectivo, los Centros de Maestros promueven diversas actividades académicas entre las cuales: la organización de diferentes propuestas de modalidades de estudio, principalmente Cursos, Talleres y Círculos de estudio, así como la promoción de recursos y materiales de

apoyo con los que cuenta el Centro. Sin embargo los Coordinadores consideran como una de las principales problemáticas académicas que han identificado: es la falta de interés de los docentes por actualizarse, la inexistencia de una cultura de actualización entre el gremio magisterial, la dificultad que presentan los docentes para trabajar en colectivo, y el trabajo aislado que aún caracteriza a la mayor parte de los docentes.

En ambos casos se observó que en el diseño de Cursos y Talleres se omite la participación de los docentes, se consideran sus necesidades formativas a partir de la aplicación de encuestas y cuestionarios a los docentes usuarios y en otros casos se elaboran a partir de las observaciones realizadas a los Centros escolares por parte de los Coordinadores del Centro.

Por otro lado, se observan limitaciones en los sustentos teórico pedagógicos y líneas de acción de los Centros de Maestros para promover el autodidactismo de los docentes. Así como en los proyectos orientados al docente para que utilice y aproveche el material impreso, de audio y video y guías de estudio.

Aunado a estas situaciones, se suma la deficiente formación inicial de los docentes y la apatía por formar parte de procesos de actualización en su ejercicio profesional lo que ha obstaculizado que éste desarrolle las competencias profesionales básicas que le permita trabajar de forma autónoma y en colectivo, ésta es una de las principales dificultades que observo en el ProNAP para consolidar procesos de formación profesional,

puesto que para el estudio de sus programas se requiere que el docente cuente con esas competencias lo cual no es real en la mayoría de los casos.

Carecer de una cultura de actualización ha derivado que los docentes no tengan las competencias básicas para el autoestudio y mucho menos para desarrollar procesos autogestivos de forma individual y en colectivo.

c) Del objeto de formación al sujeto de formación.

Pese a la carencia de una cultura de actualización, el ProNAP es un esfuerzo por integrar un conjunto de servicios de actualización articulados para que el docente se desarrolle personal y profesionalmente y así mejorar la enseñanza en la educación básica.

De esta forma, la percepción que tienen los Coordinadores de los docentes que forman parte de los programas de actualización del ProNAP es que éstos son docentes que se asumen como sujetos en formación, capaces de crear espacios para desarrollar procesos de actualización ya sea de forma individual y/o en colectivo. Y entre las ventajas que consideraron los docentes al formar parte del ProNAP son: la superación personal y profesional y la concientización de la labor docente.

Considero que la construcción de una cultura de formación profesional está aún en proceso, en este sentido el ProNAP es el intento más serio que en materia de actualización profesional se ha tenido en nuestro país y pese a las resistencias de toda índole que aún presentan los docentes y las autoridades educativas por desarrollar procesos de actualización profesional, el ProNAP ha ayudado a que el docente empiece a asumirse como el

protagonista de su propio desarrollo profesional y genere con ello cambios en su práctica educativa.

d) De la formación aislada a la formación comunitaria.

En este aspecto y a partir de los resultados que se obtuvieron he considerado varias cuestiones:

- ⇒ Los Coordinadores y docentes han identificado como una de las principales problemáticas: la apatía de las autoridades educativas responsables de las zonas escolares para promover las actividades y servicios de actualización, así mismo que éstas no informan oportunamente a los docentes sobre los diversos procedimientos administrativos que se les solicita en los Centros de Maestros.
- ⇒ Los Coordinadores y docentes consideran que los supervisores y/o directores, así como otras autoridades educativas tienen una gran apatía de los por participar en los procesos de actualización del ProNAP. Docentes y Coordinadores identificaron como una necesidad de formación más urgente por atender es precisamente la integración a los procesos de actualización a este personal.

Este es un aspecto que me parece relevante destacar como una dificultad tal vez indirecta, pero que ha venido obstaculizado el desarrollo de los procesos de actualización que se propone ProNAP.

No se podrá consolidar verdaderos procesos de formación permanente en tanto que las autoridades educativas no asuman un compromiso con sus zonas escolares y consigo mismos en materia de formación y actualización. Esta misma situación me parece, es la que no ha permitido que haya cambios sustanciales en la mejora de la calidad de los procesos educativos de la educación básica y que es un factor a considerar que genera la apatía de los docentes por desarrollarse en los procesos de formación profesional.

e) De la actualización a la creación de espacios.

Este es un eje sumamente importante, puesto que en él se considera el papel de los formadores y su rol dentro de los procesos de formación permanente.

Para la asesoría y coordinación de los Centros de Maestros, son aprovechados los recursos humanos con experiencia que han laborado en las instituciones educativas, en las dependencias de la SEP y en los diversos grupos técnicos al servicio de los gobiernos de los Estados, y no por cuadros especializados.

En los lineamientos del ProNAP se considera la formación de recursos humanos específicos de cuadros formadores de coordinadores y asesores. Esta tarea se les encomienda a los Equipos Técnicos Estatales.

Una figura primordial en los Centros de Maestros es la del asesor, sin embargo se carece de una concepción clara de su perfil profesional y competencias profesionales, así como de criterios de selección congruentes con una auténtica formación que les permita desarrollar esta práctica profesional.

Así, se observa que aún se carece de un sustento teórico-metodológico de la asesoría. Pese que los Centros de Maestros se han preocupado por diseñar proyectos destinados a la formación de asesores, al aplicarlos sólo se ha podido orientar al asesor en la instrumentación de algunas técnicas didácticas y no se ha logrado que desarrolle nuevas formas de enseñanza acorde a promover en el docente hábitos y habilidades académicas para el estudio autónomo, ni mejoras en el dominio de contenidos y el manejo de los recursos didácticos que ofrecen los Centro de Maestros.

No se podrá consolidar un proceso de formación permanente en tanto que la estructura organizativa de la formación y el papel de los formadores cambie. Francisco Imbernón señala que el formador (Coordinador y/o asesor) debe asumir un papel de práctico reflexivo, en un modelo más regulativo en el que será fundamental ayudar a analizar los obstáculos que encuentra el profesorado para acceder a un proyecto formativo que les ayude a mejorar. El formador debe ayudar a saltar esos obstáculos para que el profesorado encuentre la solución a su situación problemática. Es necesario disponer de más formadores diagnosticadores que de solucionadores de problemas ajenos, ello implica por parte de los formadores, una visión global de lo que es la formación y una nueva metodología de trabajo con el profesorado.

LA OPERATIVIDAD DEL PRONAP

Como política educativa el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio surge de la necesidad por consolidar procesos de actualización y formación profesional de los profesores de educación preescolar, primaria y secundaria, con la finalidad de generar cambios en las formas de enseñanza y, como consecuencia, el mejoramiento de los niveles de aprendizaje de los alumnos.

El propósito central por incorporar a los docentes a los procesos de formación y actualización profesional es que éstos logren un alto nivel de dominio de los contenidos de las asignaturas que imparten, un alto conocimiento y manejo de los enfoques pedagógicos y su aplicación en las estrategias de enseñanza.

En este aspecto, reitero que en cuanto a la actitud de los docentes y coordinadores respecto a la operatividad del ProNAP, resultó que los Coordinadores tienen una actitud más favorable que los docentes, y que entre las muestras observadas de docentes es en el Estado de Veracruz donde predomina una actitud más favorable, ya que en las otras zonas se perfila una actitud de indiferencia hacia la forma de conducir los procesos de actualización profesional del ProNAP.

Una situación muy inquietante que se observa entre el gremio magisterial es que se considere que los Cursos Nacionales de Actualización son ofertados por el programa de Carrera Magisterial y no por el ProNAP, porque éstos son un factor que Carrera Magisterial ha considerado para darle puntaje al docente y así avanzar en este sistema escalafonario. Esta situación ha sido a mi criterio la principal dificultad que ha obstaculizado los procesos de actualización que el ProNAP ha venido desarrollando, por varias cuestiones:

- En primer lugar un alto porcentaje de los Coordinadores manifestó que la prioridad de los docentes por estudiar los CNA es la obtención de puntaje en el programa de Carrera Magisterial.
- En segundo lugar, dentro de las respuestas de los Coordinadores es común que hayan identificado como un punto negativo de Carrera Magisterial es que si ésta no existiera los maestros no asistirían a los cursos y talleres de actualización, en este sentido la relación administrativa de los CNA del ProNAP y Carrera Magisterial ha derivado que los docentes pierdan el sentido de la actualización como una forma de mejora de su desempeño profesional

Pese que en todos los Centros de Maestros que se tomaron como muestra, se han elaborado proyectos para informar al maestro de una forma clara la diferencia entre ambos programas, haciéndole notar al docente sobre los beneficios que obtiene como profesional con los programas de actualización que el ProNAP le ofrece, los docentes le siguen dando mayor prioridad a los beneficios salariales de Carrera Magisterial que a los procesos de actualización del ProNAP.

Esta situación se reafirma con las respuestas de los docentes que en un gran porcentaje, manifestaron que participan en los programas de estudio del ProNAP principalmente porque desean obtener puntaje y avanzar en su Carrera Magisterial, dejando en segundo término el deseo de ampliar su visión sobre la práctica docente.

Aunado a esta situación otra desventaja que los docentes expresaron sobre los programas de actualización del ProNAP, es la inexistencia de certificación y/o beneficios salariales que compensen su esfuerzo por actualizarse.

Sin embargo, existe un porcentaje menor de docentes y Coordinadores que considera que el estudio de los CNA del ProNAP debe ser obligatorio para todo el gremio magisterial, participen o no en Carrera Magisterial, ya que en este momento se vive un desfase en la práctica profesional entre aquellos que se actualizan y los que no, y este desfase se hace evidente en los centros escolares y repercute de forma significativa en el aprendizaje de los alumnos que pasan de un grado a otro, o de una escuela a otra.

En este sentido, los docentes y Coordinadores concuerdan que una de las necesidades formativas más urgente por atender es, por un lado, la promoción de campañas de sensibilización dirigidas a los docentes y autoridades educativas sobre la importancia de desarrollar conjuntamente procesos de formación profesional y, por otro, la puesta en marcha de campañas de información adecuada sobre los programas de estudio del ProNAP.

FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS DE MAESTROS

Respecto al funcionamiento de los Centros de Maestros, la muestra de Coordinadores tuvo una actitud muy favorable, y dentro de la muestra de docentes resultó más favorable en el Estado de México y el de Veracruz que en el D.F.

Los Centros de Maestros se crearon con el fin de consolidar los servicios de actualización como una modalidad de educación continua y con ello coadyuvar a mejorar la calidad de la educación básica.

Para asegurar el cumplimiento de este propósito, en el marco normativo se establece que la responsabilidad del funcionamiento, dirección y coordinación de los Centros de Maestros en las entidades federativas está a cargo de las Instancias Estatales de Actualización. De esta forma es la IEA la que otorga a los maestros la concesión de ser Coordinadores de los Centros de Maestros, así mismo es la responsable de dotar a estas instituciones de recursos humanos y materiales.

En este aspecto son varias cuestiones que me parece relevante destacar:

En cuanto a la estructura orgánica de los Centros de Maestros, cuatro de los cinco Centros de Maestros que se tomaron como muestra, no cuentan con personal con un horario completo, ya que son dos o más figuras que tienen una concesión de medio tiempo, lo que les dificulta realizar otras actividades académicas, situación que ha estado obstaculizando el desarrollo de procesos de actualización.

No obstante, que no cuentan con un horario completo para desarrollar las actividades propias del Centro, se suma la limitante de no ser suficiente las cuatro figuras que conforma la estructura orgánica establecidas en el marco normativo del ProNAP, para atender las necesidades administrativas y académicas de los docentes usuarios.

Es por ello, que los Coordinadores consideran que una de las principales necesidades de formación por atender es la revisión de los lineamientos y criterios para el establecimiento y operación de los Centros de Maestros, ya que consideran que son muy difusos los procedimientos de selección para otorgar dicha concesión y que ésta debería de considerar las actividades académicas y administrativas que se realizan en los Centros, para lo cual es necesario tener liberada su plaza por tiempo completo.

En este mismo sentido, en el marco del ProNAP se considera dentro de la estructura orgánica de los Centros un cuerpo de asesores, sin embargo los Coordinadores y docentes usuarios consideraron como una gran

necesidad establecer dentro de la estructura orgánica la figura del asesor permanente, ya que existen temporadas donde no hay quienes deseen asesorar y son los mismos Coordinadores quienes asumen esa responsabilidad, situación que es cuestionada por los docentes usuarios, ya que suponen que éstos no tienen la formación para realizar dicha actividad.

En este aspecto, los asesores reciben una remuneración económica muy baja, casi significativa y los que apoyan esta actividad en los Centros de Maestros son maestros con verdadera vocación de servicio, puesto que se trasladan al Centro y diversas zonas para dar su servicio.

Los coordinadores de los Centros de Maestros han acordado un perfil del asesor, ellos consideran que un asesor debe ser un docente interesado, informado sobre el sentido de la actualización del ProNAP, así mismo que domine los contenidos y que participe en los CNA, pero también que se distinga por dar un trato amable y brinde confianza a los docentes. Sin embargo, los asesores que se distinguen por su profesionalismo son absorbidos por la zona escolar y de esa forma el Centro se queda de nuevo sin esta figura.

Con la intención de aminorar esta problemática en su mayoría de la muestra, los Centros de Maestros han abierto sus espacios a estudiantes normalistas, pedagogos y pasantes a realizar su servicio social, prácticas profesionales y a quienes deseen realizar trabajos de investigación en torno a la actualización docente.

Una situación y de especial relevancia es la conducción de los procesos educativos de actualización que se desarrollan en los Centros de Maestros.

En este sentido quiero destacar las siguientes situaciones:

En el marco normativo del ProNAP se ha definido a la actualización como la puesta al día de los conocimientos científicos y humanísticos que los maestros requieren para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria.

Considero que en este marco impreciso y confuso, no se define qué es “la puesta al día de los conocimientos científicos y humanísticos,” esta situación ha generado que cada Centro de Maestros interprete, desde su muy particular forma, la actualización y con base en ello diseñar y llevar a la práctica Cursos y Talleres para la actualización de coordinadores, asesores y docentes.

En el caso de los Centros de Maestros que se tomaron como muestra, se acudió a la teoría constructivista como el sustento teórico-metodológico en la formación y actualización docentes de nivel básico. En esta situación he considerado varias cuestiones derivadas de las observaciones efectuadas:

Los docentes en servicio carecen de los elementos suficientes que le permitan conocer los fundamentos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos del constructivismo para poder diferenciarlo de otras posturas de conocimiento y vivenciarlo en su práctica profesional.

Los coordinadores de los Centros de Maestros que tienen la función de diseñar y llevar a cabo los Cursos y Talleres Breves carecen de una formación en constructivismo. Esto ha derivado que aunque dichos cursos se estén diseñado con un lenguaje constructivista, sin embargo, el enfoque en los procesos de formación y actualización sigue siendo de corte técnico-instrumental.

Del constructivismo se han retomado argumentos aislados y separados de una metodología congruente que en todo caso responde a una readecuación de aspectos operativos instrumentales.

Se carece de estudios pilotos en los Centros de Maestros que verifiquen que el constructivismo es el sustento teórico metodológico más congruente para la formación y actualización de docentes según su contexto particular y según las tendencias más recientes del aprendizaje.

Lo expuesto hasta aquí, es un panorama general de las dificultades que han obstaculizado la consolidación de los procesos de actualización profesional de docentes de educación básica en el marco del ProNAP, sin embargo este análisis no se ha concluido, puesto que cada uno de los componentes, los programas de estudio, las modalidades formativas y demás servicios que el ProNAP ofrece para el fortalecimiento de una cultura de actualización, necesitan ser analizados y enriquecidos por aquellos estudiosos comprometidos con la educación en general y con la formación profesional en particular.

Como parte de este estudio se elaboraron dos hipótesis de tipo descriptivo:

- A) Los Centros de Maestros, como principal línea de acción del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio (ProNAP), priorizan la certificación administrativa de la Carrera Magisterial, más que la generación de condiciones materiales, humanas y académicas que consoliden los procesos de actualización profesional de docentes de educación básica.
- B) Los docentes inscritos en los Cursos Nacionales de Actualización priorizan la certificación administrativa de la Carrera Magisterial, más que los procesos de actualización profesional que se desarrollan en los Centros de Maestros en el marco del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio (ProNAP).

En la primera hipótesis, se planteó una variable:

- Orden de prioridad en los Centros de Maestros respecto a:
 - a) Los objetivos formativos del ProNAP.
 - b) La certificación administrativa de la Carrera Magisterial.

Respecto a este planteamiento, he considerado varias situaciones:

Con base a la fundamentación expuesta en los capítulos tercero y cuarto de este trabajo, en los cuales se revisaron los criterios normativos que establecen la organización y funcionamiento de los Centros de Maestros, y a partir de los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados, he llegado a varias conclusiones parciales a saber:

En primer lugar, el nuevo orden exige cada vez al ámbito educativo la adquisición de nuevos conocimientos y el dominio de habilidades intelectuales y tecnológicas de alumnos y docentes; esta situación ha provocado la constante preocupación por crear condiciones para el aprendizaje permanente. Desde esta perspectiva la actualización docente es vista como un proceso permanente para consolidar una cultura de educación continua.

En segundo lugar, Se considera que en los programas de actualización que ofrece el ProNAP, debe atender a cuestiones principalmente académicas que coadyuve a los docentes a desarrollar armoniosamente su práctica

cotidiana, para lo cual los Centros de Maestros representan el enlace más real, en el momento actual, entre los docentes y el ProNAP.

Es por ello, que a los Centros de Maestros, se les exige no sólo la eficiencia de los procedimientos administrativos para operar los programas y componentes que conforman el ProNAP, sino además contribuir a la consolidación de una cultura de actualización mediante propuestas académicas, que tengan como principal referente el contexto y las problemáticas profesionales de los docentes que atienden.

Como lo señalé, los programas que ofrece el ProNAP no tienen la intención de que el docente obtenga el puntaje para avanzar en su Carrera Magisterial, sin embargo en algunos casos los Centros de Maestros, para tener y aumentar la demanda de sus servicios por un lado, los promocionan entre el gremio magisterial como la oportunidad de ampliar sus percepciones salariales y por otro, como un servicio que permita la fusión del saber teórico con la experiencia, para el óptimo desarrollo de su práctica profesional.

Considerando lo anterior, he llegado a la conclusión que los Centros de Maestros invierten gran parte de su tiempo en la organización y ejecución de las actividades académicas y administrativas que realizan, así como en la promoción de los servicios que brindan, sin embargo, estas acciones no han tenido el impacto esperado. En algunos casos entre el gremio magisterial se desconocen los propósitos de los programas de estudio y procesos de actualización que desarrolla el ProNAP y sólo se asocian con la obtención de puntos en el Programa de Carrera Magisterial.

Respecto a la segunda hipótesis tomé en consideración la siguiente variable:

- Orden de prioridad de los docentes inscritos en los Cursos Nacionales de Actualización respecto a:
 - a) Los objetivos que persiguen en los Cursos Nacionales de Actualización.
 - b) La certificación administrativa de la Carrera Magisterial.

Con base a la fundamentación expuesta en el capítulo quinto de este trabajo, en el cual se revisaron algunos problemas políticos, sociales, culturales y académicos que aquejan a los subsistemas de formación inicial y formación continua en nuestro país, y tomando como referente las conclusiones de la hipótesis anterior, señalo lo siguiente:

En primer lugar, se ha visto de forma general que las principales preocupaciones por incorporar a los docentes en procesos de formación profesional se centran alrededor de la retención de la matrícula escolar, de la prevención y atención del fracaso escolar (por mencionar algunas) es decir, se pretende que con los procesos de formación y actualización se atiendan y se superen las problemáticas que generan “la baja calidad de la educación básica.”

En segundo lugar, el maestro es el principal protagonista para el mejoramiento de la educación, de esta forma a la formación profesional docente se le considera como tabla de salvación en este contexto de crisis que atraviesa la educación en general y la escuela en particular.

Desde esta perspectiva de revalorización social de la función docente, se fundamenta EL PROGRAMA NACIONAL PARA LA ACTUALIZACIÓN PERMANENTE DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA, cuyo objetivo central es la adquisición de competencias profesionales que les permitan conocer a los docentes los enfoques de los planes y programas de estudio de educación básica, así mismo plantear estrategias de enseñanza en el aula.

Como lo señalé, el ProNAP es un esfuerzo por integrar un conjunto de servicios de actualización articulados para que el docente se desarrolle personal y profesionalmente y así mejorar la enseñanza en la educación básica.

Desde esta perspectiva reitero, que la construcción de una cultura de formación profesional está aún en proceso, en este sentido el ProNAP es el intento más serio que en materia de actualización profesional se ha tenido en nuestro país y pese a las resistencias de toda índole que aún presentan los docentes y las autoridades educativas por desarrollar procesos de actualización profesional, el ProNAP ha ayudado a que el docente empiece a asumirse como el protagonista de su propio desarrollo profesional y genere con ello cambios en su práctica educativa.

La falta de una cultura de actualización en nuestro país, el deterioro de las condiciones de empleo de los docentes, el aminoramiento de su participación, entre otras situaciones problemáticas que se revisaron en este trabajo, han acrecentado la desigualdad de la vida laboral y profesional de los docentes en ejercicio, situación que ha derivado que éstos prioricen los beneficios económicos que les brinda el programa de Carrera Magisterial y no la creación de espacios que le permitan a este gremio organizarse y conjuntamente superar los problemas que le aquejan en materia de formación y actualización profesional.

En ambas hipótesis pude comprobar que en efecto, el carácter requisito obligatorio, que Carrera Magisterial reconoce a los Cursos Nacionales de Actualización y Cursos Estatales de Actualización, se ha convertido en generador de mayor demanda de inscripción y, por ende, mayor afluencia de docentes en los Centros de Maestros para acreditar los exámenes nacionales.

Evidentemente, esta disposición oficial fijada por Carrera Magisterial, ha contrastado con los propósitos propuestos por el ProNAP, ya que al constituirse en un requisito formal para ascender en el escalafón horizontal, pone entre dicho la racionalidad académica de los procesos de actualización y se confronta con las voluntades de los docentes para incorporarse a la actualización como una intención personal y voluntaria; no como una obligación oficial o requisito formal para continuar con el ascenso escalafonario. La obligatoriedad de asistencia a los cursos impartidos en los Centros de Maestros, demostró que los docentes no están asistiendo a dichos

espacios por iniciativa propia, sino que actúan bajo la presión del esquema de Carrera Magisterial, y no con la racionalidad académica que les permita superarse para transformarse profesionalmente y modificar la realidad del contexto en el que se encuentran desempeñando su práctica docente.

Sin embargo, una idea generalizada que priva tanto a los coordinadores como a los asesores, es que los docentes que tienen las mejores categorías que otorga Carrera Magisterial y consecuentemente los mejores salarios, no son los mejores docentes.

El docente que obtiene los más altos puntos, tanto para ingreso como para promoción a otra categoría, no representa la expresión de una práctica docente calificada que contribuya a resolver el problema del rezago educativo y elevar la calidad de la educación.

La mayor parte de los docentes están participando en Carrera Magisterial porque quieren mejorar sus condiciones salariales. Evidentemente, esta respuesta tiene una lógica comprensible. Los efectos de la crisis inducen a los docentes a participar en las propuestas de la SEP, aún cuando estén en desacuerdo con los criterios exigidos.

Para finalizar, quisiera dirigirme a los futuros pedagogos, ya que éste estudio lo desarrollé pensando en ustedes, puesto que el mejor reconocimiento que puedo recibir, es la satisfacción de saber que este trabajo les será de utilidad ya que en él se encuentran las bases para continuar analizando y enriqueciendo no sólo al ProNAP sino, en general a los procesos de formación docente, y con ello pretender alcanzar el anhelo de construir una sociedad más justa, igualitaria, desarrollada armónica e integralmente, tal vez un poco más humana... puesto que este el sueño educativo.

Jureny

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

“Los hombres, en su proceso, como sujetos del conocimiento, y no como meros recibidores de un “conocimiento” que otro u otros les donan o les prescriben, van ganando la “razón” de la realidad. Ésta a su vez, y por esto mismo, se les va revelando como un mundo de desafío y posibilidades, de determinismos y de libertad, de negación y de afirmación de su humanidad, de permanencia y de transformación, de valor y cobardía, de espera, en la esperanza de la búsqueda, y de espera sin esperanza, en la inacción fatalista...”

Paulo Freire

CONSIDERACIONES FINALES

- I. En la globalización como ideología y el neoliberalismo como modelo económico, la educación, es considerada como la principal fuente que califica y forma la fuerza de trabajo para lograr un desarrollo tanto científico como tecnológico, a su vez es considerada como la principal fuente que puede mejorar los cuadros de competencia productiva. Derivado de esta perspectiva se han ido implementado estrategias de conducción de los procesos educativos formales y de los procesos de formación profesional de docentes.
- II. De esta manera, los nuevos enfoques educativos se centran en la interacción entre tecnología, la formación de capital humano y en la creación de condiciones económicas.
- III. Este nuevo orden exige al ámbito educativo la adquisición de nuevos conocimientos y el dominio de habilidades tecnológicas de alumnos y docentes; lo que provoca la constante preocupación de la creación de condiciones educativas para el aprendizaje permanente.
- IV. Así, la actualización docente es vista como un proceso permanente derivado de los esfuerzos internacionales por consolidar una cultura de educación continua.

- V. En México, la preocupación por la actualización docente no es un acontecimiento aislado de la dinámica mundial, sino que es considerado un fenómeno más o menos generalizado, a partir de la constante presión de los Organismos Internacionales de exigir a los Sistemas Educativos mejorar la calidad de su educación.
- VI. En este contexto el ProNAP surge de la necesidad por consolidar procesos de actualización y formación profesional de los docentes de educación básica en servicio, mediante la oferta de un conjunto de servicios educativos continuos y permanentes.
- VII. De esta forma, los principales propósitos de la actualización docente en el marco del ProNAP son: la consolidación y la puesta al día de los conocimientos científicos y humanísticos que los maestros requieren para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria. Así mismo, la actualización propicia el desarrollo de las capacidades didácticas, la creatividad de los maestros en servicio y el conocimiento de las relaciones escolares y sociales que influyen directamente sobre los procesos de aprendizaje.
- VIII. Para el cumplimiento de dichos propósitos, las acciones del ProNAP primordialmente se centran en la organización de programas de estudio que ofrezcan al docente la oportunidad de actualizarse.

- IX. Para concretizar sus acciones en materia de actualización los Centros de Maestros son el núcleo de desarrollo del Programa y donde, por medio de los coordinadores general, académico, administrativo, el bibliotecario y del cuerpo de asesores, se atiende a los docentes que desean participar en dicho programa.
- X. De esta manera, los Centros de Maestros tienen la responsabilidad de apoyar el desarrollo de los programas de estudio que ofrece el ProNAP, para ello, deben ofrecer servicios pertinentes y flexibles que permitan que los docentes, independientemente de la forma de estudio que hayan elegido, mejoren sus conocimientos, competencias y actividades en su práctica profesional.
- XI. El análisis al modelo organizativo y de funcionamiento de los Centros de Maestros requirió una revisión de los referentes internacionales que anteceden al modelo de Centros de Maestros impuesto en México a partir de 1995.
- XII. Por la semejanza con los Centros de Maestros de nuestro país, se revisó el modelo de los Centros de Profesores de España, que a su vez se inspiró en el modelo existente en Inglaterra concretamente del Teacher's Centre de Norwich.
- XIII. Así, el modelo de Centro de Profesores mostró en el contexto español que se debe entender que la formación docente es un proceso más amplio y extenso y que las actividades deben organizarse de una forma que permita superar la mera transmisión de información y su recepción pasiva por los asistentes, además de

acercarlas más al lugar de trabajo y a las prácticas e intereses de los docentes, así como estar en concordancia con un proceso de por vida que cualquier profesional educativo puede y debe practicar, no sólo para actualizarse, sino para encontrar sentido y orientación al trabajo cotidiano.

XIV. En el contexto educativo mexicano, abordar la formación profesional de docentes de educación básica, implica considerar dos ámbitos, el primero se refiere a la formación inicial centrada en un sistema escolarizado; servicio que lo ofrecen primordialmente las Escuelas Normales y el segundo lo conforman los servicios educativos ofrecidos por diversas instituciones tanto públicas como privadas encaminadas a la actualización y capacitación de docentes en servicio, esto es el subsistema de formación continua. Por ello se presentó un panorama general de la formación profesional de docentes de educación básica en México, con la finalidad de revisar la situación actual y de esta forma, considerar los obstáculos que se presentan en la consolidación de procesos de actualización docente.

XV. A partir de dichas consideraciones se argumentó que la formación profesional de los docentes es un proceso permanente, ésta es conformada por la formación inicial y la continua, la primera tiene la intención de proporcionar un acercamiento teórico y práctico de la profesión, y la segunda tiene como fin la integración continua de saberes disciplinarios que faciliten al docente desempeñar su práctica profesional en su vida cotidiana.

- XVI. Del análisis de los subsistemas que conforman a la formación profesional fue necesario abrir un espacio de reflexión en torno a la relación del concepto de calidad de la educación y su relación con la formación docente, ello implicó hacer una lectura desde lo pedagógico y lo sociológico que derivó los elementos teóricos necesarios para la comprensión de las directrices que actualmente orientan los procesos de formación profesional docente.
- XVII. Para dimensionar el concepto de formación y vincularlo con la docencia, fue necesario por un lado, asumir una postura para definir los conceptos de educación, pedagogía, formación, formación profesional y actualización y por otro, exponer las diferentes posturas teóricas que han explicado el proceso de formación desde su campo disciplinario, teniendo que los actuales enfoques de la formación de maestros se basan en una racionalidad tecnocrática, por lo que omiten algunas consideraciones en cuanto a las condiciones de aprendizaje, los procesos de construcción del conocimiento y las condiciones reales del desempeño profesional de los docentes.
- XVIII. Así, he considerado que la formación docente se refiere a los procesos formativos que tienen la intención de proporcionar al sujeto de aquellos elementos teóricos y prácticos para desempeñar su práctica profesional.

- XIX. Y desde un ámbito institucional, se podría decir que los procesos de formación incluyen una perspectiva multidimensional que tiene por misión preparar a las personas en lo profesional pero también en lo social. Se busca preparar integralmente a los sujetos no sólo con conocimientos y habilidades sino también con valores y visiones del mundo.
- XX. Desde esta perspectiva el ProNAP es un esfuerzo por integrar un conjunto de servicios de actualización articulados para que el docente se desarrolle personal y profesionalmente y así mejorar la enseñanza en la educación básica.
- XXI. De esta forma, he considerado que la construcción de una cultura de formación profesional está aún en proceso, en este sentido el ProNAP es el intento más serio que en materia de actualización profesional se ha tenido en nuestro país y pese a las resistencias de toda índole que aún presentan los docentes y las autoridades educativas por desarrollar procesos de actualización profesional, el ProNAP ha ayudado a que el docente empiece a asumirse como el protagonista de su propio desarrollo profesional y genere con ello cambios en su práctica educativa.

Fuentes de Apoyo Teórico.

Bibliografía.

Arredondo, M. Uribe M. y Wuest, T. (1989), "Notas para un modelo de docencia", En Arredondo, M. Y Díaz Barriga A, (compiladores), **Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México.** México, CESU-UNAM.

D. Eggen, Paul y Kauchak. (1996), **Estrategias docentes, Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento,** Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. (1998), **Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo,** México, Mc Graw Hill.

Documento de Trabajo para su discusión, (1994), **Formación de los Nuevos Maestros, Calidad de su Trabajo Docente y su Evaluación,** México, SNTE, 1er Congreso Nacional de Educación,

Documento de Trabajo para su discusión, (1994), **La Federalización de la Educación Básica. ¿Mecanismo apropiado para la Reorganización del Sistema Educativo Mexicano?,** México, SNTE, 1er Congreso Nacional de Educación.

Ferry, Gilles. (1990), **El trayecto de la formación.** Traducción al español por Rose Elsenberg y Ma. Del Pilar Jiménez, México, Ed. Paidós.

Flórez Ochoa, Rafael. (1998), **Hacia una Pedagogía del Conocimiento**, Bogotá Colombia, Mc Graw Hill.

Freire, Paulo. (1992), **La educación como práctica de la libertad**, México, Siglo Veintiuno.

Glazman, Raquel. (1986), **La Docencia; Entre el autoritarismo y la igualdad**, México, Ediciones el caballito.

Gómez Villanueva, (comp.), (2000), **El debate social en torno a la educación**, México, UNAM-ENEP Acatlán, Serie Antologías.

Hoppenhayn, Martín y Ottone, Ernesto. (2000), **El gran eslabón**, México, FCE, colección popular.

Imbernón, Francisco. (1989), **La formación del profesorado: el reto de la Reforma**, Barcelona, Laia.

_____ (1994), **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional**, Barcelona, GRAO.

_____ (1994), **La formación del profesorado**, Buenos Aires, Paidós.

Jackson, (1995), "La capacitación docente": En **La Capacitación Docente** Comp. Alicia Devalle de Rendo y Viviana Vega, Buenos Aires, Ed. Magisterio del Río de la Plata.

Latapf Sarre, Pablo. (1979), **Política educativa y valores nacionales**. México, Nueva Imagen.

Loyo, Aurora. "Las nuevas orientaciones de la política educativa Mexicana", En Hansen Roger, **La Política del desarrollo Mexicano**. México S.XXI

_____ (1995), "La importancia estratégica de los Organismos Internacionales en la Modernización Educativa". En **Políticas de financiamiento a la educación superior en México**. CESU, México.

Mardones y N. Ursua, (1982), **Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales**, Barcelona España, Fontamara.

McLaren, Peter. (1984), **La vida en las escuelas**, México, Siglo XXI.

Meneses Morales, Ernesto. (1983), **Tendencias Educativas Oficiales en México**, México, CEE-U Iberoamericana, tomo 3.

Molina, Alicia. (1985), **Diálogo e interacción en el proceso pedagógico**, México, Ediciones el Caballito.

Monclús, Antonio. (1990), **Educación de adultos: Cuestiones de planificación y didáctica**, México, Fondo de Cultura Económica.

Monereo y Solé, (1996), **El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista**, Madrid, Alianza Editorial.

Muñoz Izquierdo, Carlos. (1995), "El papel de los Organismos Internacionales en el financiamiento de la educación". En **Políticas de financiamiento a la educación superior en México**, CESU, México.

Organización Académica de la Licenciatura en Pedagogía, (1988), UNAM, ENEP-ACATLÁN.

Piaget, Jean. (1974), **A dónde va la educación**, México, Teide.

Pineda Pineda, Ignacio. (1998), **Las prácticas pedagógicas en la Formación del Magisterio**, México, Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México.

Prawda, Juan. (1984), **Teoría y Praxis de la planeación educativa en México**, México, Grijalbo.

_____ (1987), **Logros e inequidades y retos del futuro del Sistema Educativo Mexicano**, México, Grijalbo.

Puigros, Adriana. (1998), **Democracia y Autoritarismo en la pedagogía latinoamericana**, México, GV editores.

Fuentes de Apoyo Hemerográfico.

Aceves Camarena, María Guadalupe. (1998), "La Práctica docente como una dimensión de la calidad de la educación". En **Escenarios Educativos Revista Pedagógica** Año 2, núm. 3, SEIEM, Diciembre.

Becerra Gelovér, Alejandro. (2000), "Reforma del Estado y Globalización". En: **El Cotidiano**, núm. 100, marzo-abril.

Cárdenas Mendoza, Ezequiel. (2000), "La Formación docente: producto de la integración de la formación inicial y la formación permanente", En **Actualización Docente, UNEDEPROM, Michoacán**.

Cornejo Ángeles, Sarahí. (1994), "Aspectos Económicos centrales del neoliberalismo en el sexenio" En: **MOMECO**, Instituto de Investigaciones Económicas, Ciudad Universitaria, México. Núm. 76, 11/01/94.

Duarte Becerra, Carmen. (2000), "La Revaloración del papel docente", En **Actualización Docente, UNEDEPROM, Michoacán**.

Imbernón, Francisco. "Claves para una nueva formación del profesorado", En **Investigación en la Escuela 2001**, Revista del Departamento de Didáctica y Organización Educativa.

Latapí Sarre, Pablo. (2000), "Pronunciamento latinoamericano" en: **Revista educación 2001**, México IMEI.

López Tinajero, Natividad. (1999), "Los Centros de Maestros en Japón. Una alternativa para asegurar la actualización permanente de los docentes", En **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos** (México), Vol., XXIX, núm. 1

Loyo, Aurora. (1992), "Actores tiempos políticos en la modernización educativa" En **el cotidiano**, núm. 51, UAM, Unidad Azcapotzalco, nov-dic.

Marcelo, C. (1996), "Constantes y desafíos actuales de la profesión docente", En: **Revista de Educación**, núm. 306, Madrid.

Martínez Jiménez, Alejandro. (1994), "Algunos efectos socioeducativos en México por la apresurada firma del TLC." En: **MOMECO**, Instituto de Investigaciones Económicas, Ciudad Universitaria, México. Núm. 71, 01/01/94.

Martínez Olivé, Alba. "Construir el ProNAP". En **Memoria del quehacer educativo, 1995-2000**, México, SEP, 2000,

Montes, Rosa Isabel. (1997), "Escenario de la educación mundial". En **Serie Foro Pedagógico**, Núm. 9, SEP-CONALTE.

Oria Razo, Vicente. "La calidad de la educación normal", En **Serie Foro Pedagógico**, Núm. 5, CONALTE.

Saavedra Alonso, Guillermo. "La equidad, pertinencia y calidad educativas: Un reto de la Escuela Normal Superior de México", En **Serie Foro Pedagógico**, Núm. 14, CONALTE.

Tiramonti, Guillermina. (1997) "Los imperativos de la política educativa de los 90",
En **Revista Propuesta Educativa**, año 8 núm. 17, diciembre de 1997.

Villasana Castillo, Rosa María. "El maestro del siglo XXI", En **Serie Foro Pedagógico**, Núm. 7, CONALTE.

Documentos oficiales.

Salinas de Gortari, (1989), **El Plan Nacional de Desarrollo**. México.

SEP, (1993), **Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de la Educación**. México, SEP-CONALTE.

SEP, (1996), **Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000**.

SEP, **Lineamientos para la inscripción y la acreditación de los Cursos Nacionales de Actualización**, (1998), SEP-PRONAP.

SEP, (1989), **Programa para la Modernización Educativa 1989-1994**, Poder Ejecutivo Federal, México.

SEP, (1992), **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica** México, SEP-CONALTE.

SEP, (1999), **Perfil de la Educación en México**.

SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal-UNyDACT, (1997), **¿Qué es el ProNAP y qué servicios ofrece?**.

SEP-SNTE, (15 de mayo de 1994), **Los Criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio ProNAP**.

SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal-UNyDACT, (1996), **Funciones del personal del Centro de Maestros**.

SEP-Subsecretaría de Educación Pública-CGAyCM, (1999), **Consolidar los servicios de actualización. Avances y retos. ProNAP.**

SEP-Subsecretaría de Educación Pública-UNyDACT, (1996), **Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del ProNAP en las Entidades Federativas, primera etapa.**

SEP-Subsecretaría de Educación Pública-UNyDACT, (1997), **Los Centros de Maestros en el Marco de un Sistema Académico para la Actualización.**

SEP-Subsecretaría de Educación Pública, (1994), **Convenio para la extensión del programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (ProNAP).**

SEP-Subsecretaría de Educación Pública, (1996), **Programa Nacional de Actualización Permanente. Lineamientos generales para el establecimiento y operación del ProNAP en las Entidades Federativas.**

SEP-Subsecretaría de Educación Pública-UNyDACT, (1996), **Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización permanente de maestros en México.**

SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal-UNyDACT (1997), **El Desarrollo Académico del ProNAP.**

Artículos Páginas Web.

Beltrán Llevador, José. Escenarios para la formación del profesorado. Los centros de profesores como fabricas de significado, En página Web: www.quadernsdigitals.net/numeros.asp?idRevista=10&IdNumero=326

García Carlos, Marcelo. Penélope y la formación permanente en Andalucía, En página Web: <http://www.quadernsdigitals.net/articuloquaderns.asp?idArticle=4257>

Lella, Cayetano. Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. En página Web: <http://www.oci.es/cayetano.htm>.

Souto González, Manuel Xosé. La calidad de la enseñanza y la formación del profesorado el caso de la comunidad Valenciana. En página Web: <http://www.quadernsdigitals.net/articuloquaderns.asp?idArticle=4254>

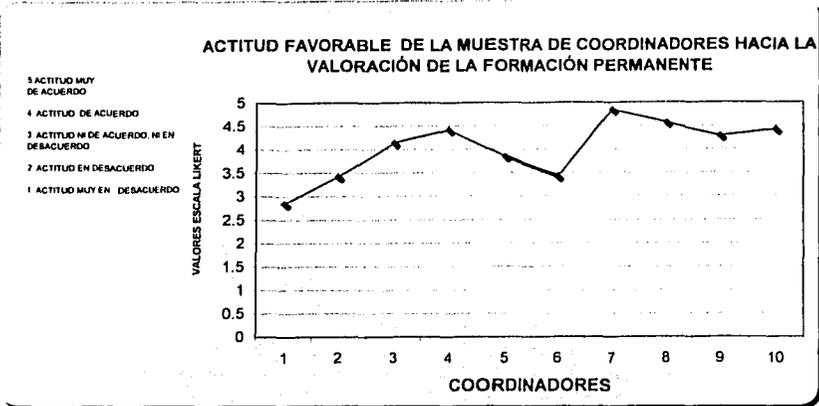
Valcarel Martínez, Nicolás. Investigar procedimientos de evaluación de la formación permanente institucionalizada, una breve revisión en España,
En página Web: <http://www.quadernsdigitals.net/articuloquaderns.asp?idArticle=2382>

Yus Ramos, Rafael. Centros de Desarrollo Profesional vs. Centros de Profesores: De la instrumentación administrativa a la reprofesionalización. En página Web: www.quadernsdigitals.net.

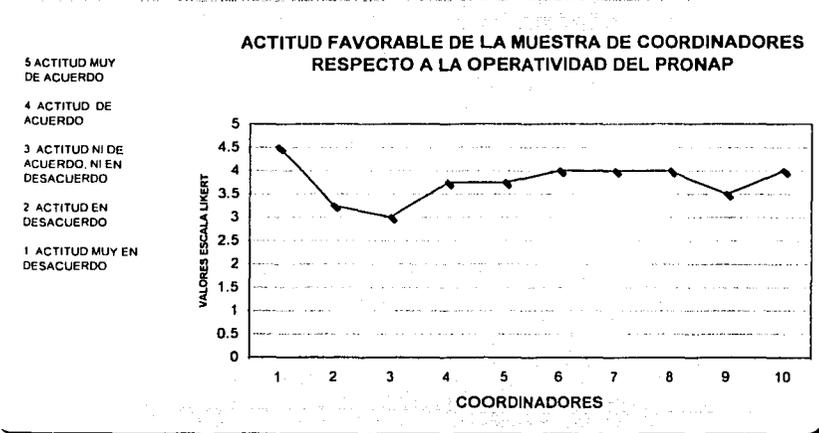
Apartados

APARTADO I.

Grafica 1



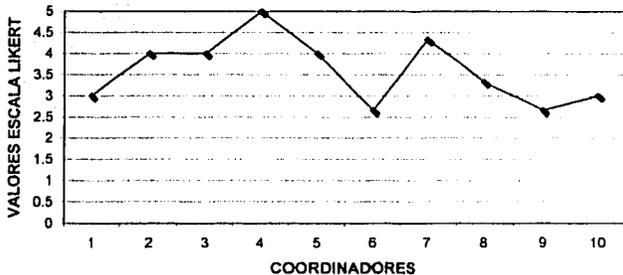
Grafica 2



Grafica 3

- 5 ACTITUD MUY DE ACUERDO
- 4 ACTITUD DE ACUERDO
- 3 ACTITUD NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO
- 2 ACTITUD EN DESACUERDO
- 1 ACTITUD MUY EN DESACUERDO

ACTITUD FAVORABLE DE LA MUESTRA DE COORDINADORES RESPECTO AL FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS DE MAESTROS



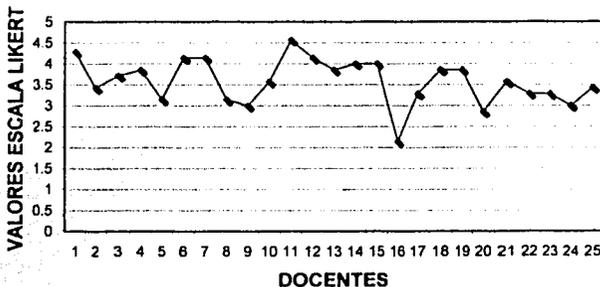
TESIS CON FALLA DE ORIGEN

APARTADO 2

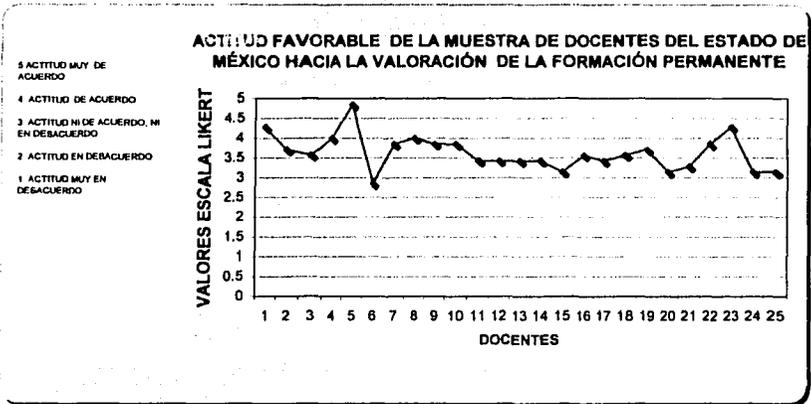
Grafica 4

- 5 ACTITUD MUY DE ACUERDO
- 4 ACTITUD DE ACUERDO
- 3 ACTITUD NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO
- 2 ACTITUD EN DESACUERDO
- 1 ACTITUD MUY EN DESACUERDO

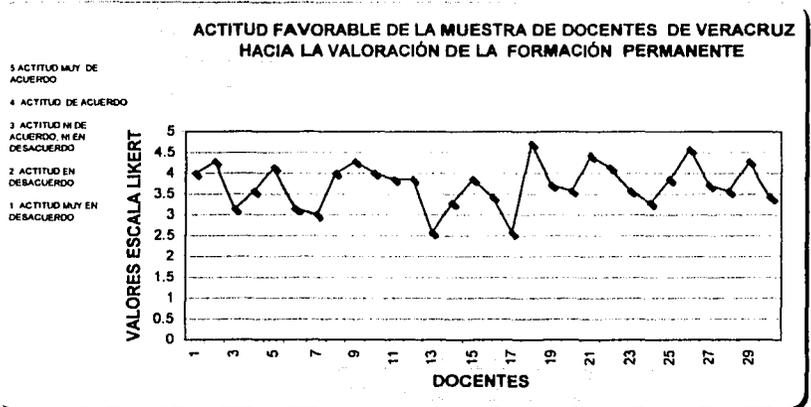
ACTITUD FAVORABLE DE LA MUESTRA DE DOCENTES DEL D.F. HACIA LOS VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE



Grafica 5

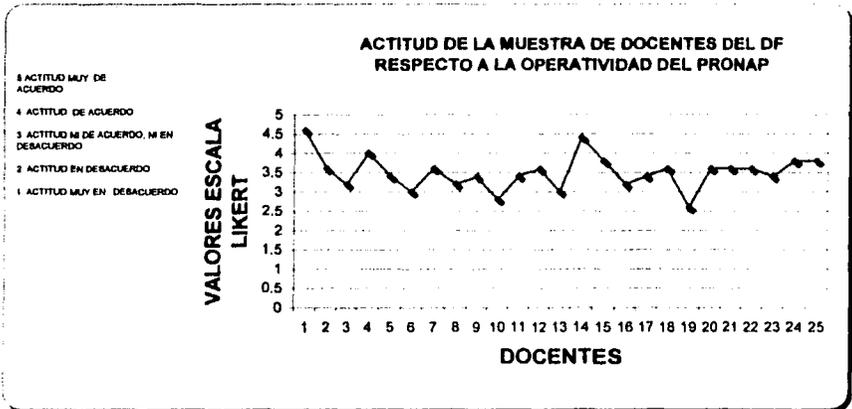


Grafica 6



APARTADO 3

Grafica 7

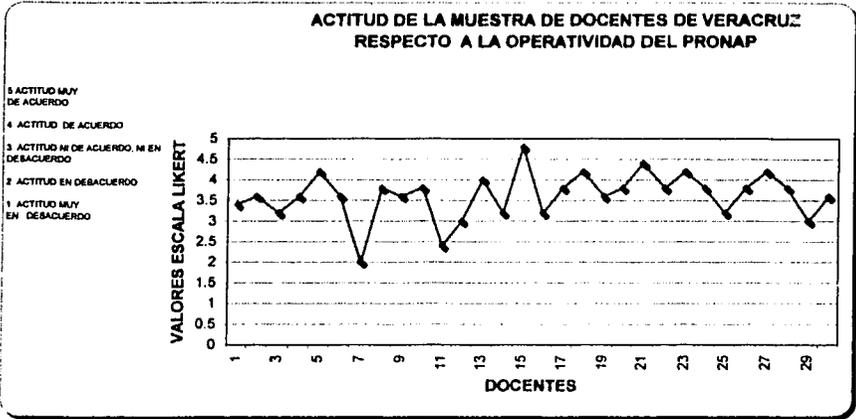


Grafica 8



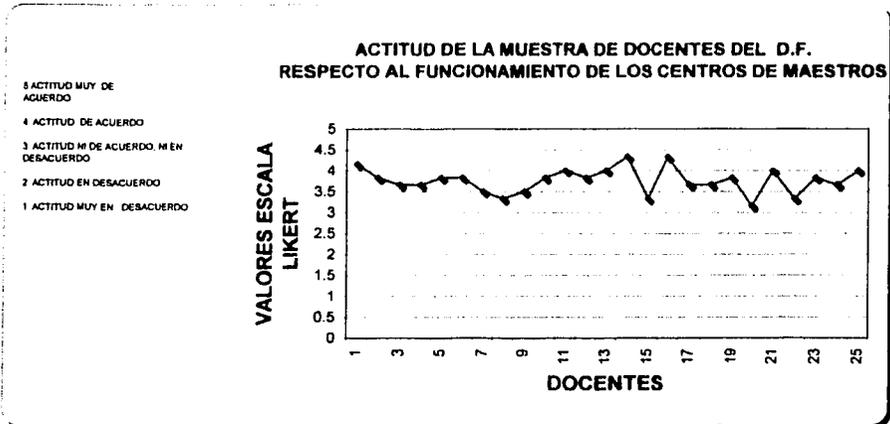
TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Grafica 9



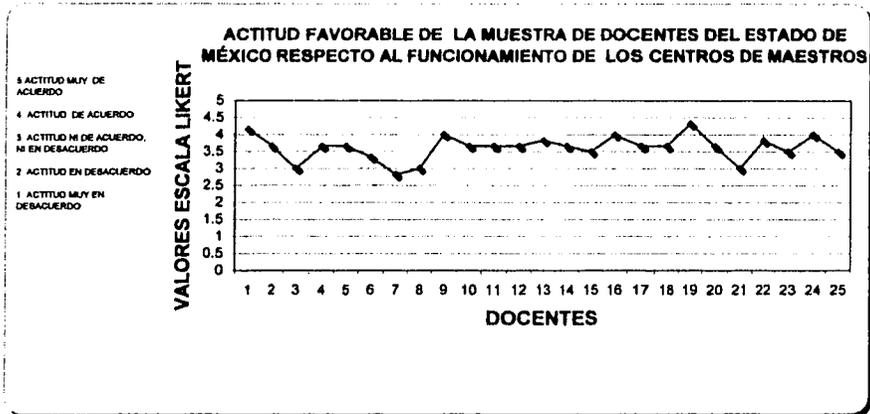
APARTADO 4

Grafica 10

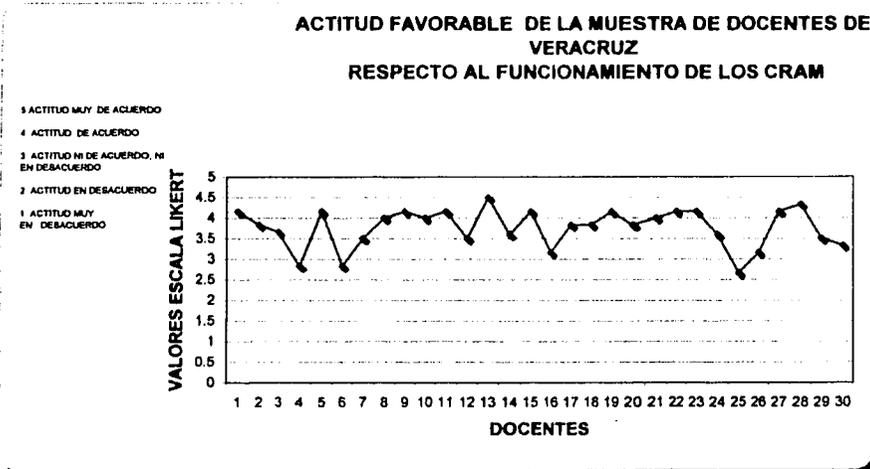


TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Grafica 11



Grafica 12



ANEXOS

ANEXO I. Documentos que integran el Marco Normativo del ProNAP.

El Artículo Tercero Constitucional.

Estipula:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado—Federación, estados y municipios— impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y secundaria son obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

VI. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

VII. El criterio que orientará a la educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

d) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

e) Será nacional, en cuanto —sin hostilidades ni exclusivismos— atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura,

f) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer al educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

VIII. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores involucrados en la educación, en los términos que la ley señale;

IX. Toda la educación que el estado imparta será gratuita:

X. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos —incluyendo la educación superior— necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;

- **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**

VI REVALORACIÓN DE LA FUNCIÓN MAGISTERIAL.

El protagonista de la transformación educativa de México debe de ser el maestro. Es el maestro quien transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe de ser el ejemplo de superación personal. Es él quien mejor conoce las virtudes y debilidades del sistema educativo. Sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado. Por ello, uno de los objetivos centrales de la transformación educativa es revalorar la función del maestro.

El maestro debe ser uno de los principales beneficiarios del nuevo federalismo educativo y la nueva participación social en la educación. La revaloración de la función magisterial comprende seis aspectos principales: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo.

Formación del maestro

La reorganización del sistema educativo permitirá a los maestros una mayor vinculación con la comunidad, con la escuela y con los alumnos. En virtud de que, en términos de este Acuerdo Nacional, todos los establecimientos dedicados a la formación magisterial pasan a ser de jurisdicción estatal, los gobiernos de las entidades federativas asumirán la responsabilidad de integrar un sistema, por cada estado, para la formación del maestro. En uso de sus atribuciones en materia de normatividad, el Gobierno federal expedirá los lineamientos conducentes. De este modo, en cada entidad federativa se establecerá un sistema estatal para la formación del maestro que articule sus esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación. En este sentido, la integración de este sistema fortalecerá los recursos educativos que se destinan a la formación del magisterio, en particular, la dotación de material y equipo -hasta ahora sumamente escaso- y la disponibilidad de mayor atención del personal docente. Así, habrán de mejorarse bibliotecas, laboratorios e instalaciones para observación y prácticas.

En el caso de la formación profesional inicial, se diseñara un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria. De esta manera, el maestro tendrá las bases pedagógicas suficientes para ser flexible y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y, a la vez, capaz de adquirir la profundización necesaria en el área de su interés principal. Asimismo habrá una reforma curricular a fin de evitar la enorme dispersión de los actuales planes de estudio y, en cambio, capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básicos. Con ello se orientará a los maestros hacia el aprendizaje continuo e independiente y hacia una intensa observación y práctica en el salón de clase. En un plazo razonable, y al cabo de un proceso en el que participe el magisterio nacional, el Gobierno federal expedirá los lineamientos necesarios para reformar la educación normal del país. Dicha reforma deberá comprender la simplificación de los requisitos y la reducción de plazos de estudio para la carrera normal.

Actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio

Es preciso llevar a cabo un esfuerzo especial para motivar al maestro a lograr una actualización permanente y dotarle de las condiciones adecuadas que requiere su importante actividad.

En virtud de que apremia la actualización de conocimiento del magisterio nacional, se conviene el establecimiento de un Programa Emergente de Actualización del Maestro con miras a fortalecer, en corto plazo, los conocimientos de los maestros y de coadyuvar así a que se desempeñen mejor su función. El objetivo es que antes del próximo ciclo escolar se desplieguen un esfuerzo extraordinario para fortalecer su formación. El Gobierno Federal otorgará los lineamientos, materiales, así como el apoyo presupuestal y logístico, para que los gobiernos de los estados emprendan programas emergentes de actualización en sus entidades federativas

El Programa Emergente de Actualización combinará la educación a distancia, el aprendizaje en cursos, sesiones colectivas de estudio e intercambio de puntos de vista, y el trabajo individual de los maestros. Una vez elaborados los materiales correspondientes, a partir del mes de agosto, y en forma escalonada, se impartirán cursos de carácter intensivo destinados tanto a maestros como a directores de escuelas y supervisores. En los cursos se utilizarán las guías, los libros y otros materiales correspondientes al programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos. Así, el objetivo general de estos cursos será transmitir un conocimiento inicial, suficiente y sólido sobre la reformulación de contenidos y materiales para la educación básica. A partir de esta primera fase, se proseguirá la actualización a través de actividades de concentración, pero, en especial, mediante actividades en los propios planteles y zonas escolares.

El núcleo de actualización emergente se ubicará en los consejos técnicos de cada escuela e involucrará a los jefes de sector, los inspectores, los directores de las escuelas, los Consejos técnicos Estatales de la Educación y los consejos técnicos de sector y de zona.

Los cursos en el seno de los consejos técnicos de cada escuela serán complementados con cursos por televisión que familiaricen a directivos y maestros con los programas emergentes. Para ello se pondrán en operación un sistema de transmisión por televisión, vía satélite, con una red de varios centenares de sedes locales, equipadas para la recepción y grabación de video y radio. Los gobiernos de los estados, con el apoyo económico y logístico federal, habilitarán un cierto número de planteles con antenas parabólicas y aulas con monitores para la recepción de una nueva señal de televisión de la Secretaría de Educación Pública.

Salario Profesional.

Desde el 1º de diciembre de 1988 y hasta antes del pasado día del Maestro, los salarios del magisterio habrán recibido importantes incrementos que significaron para los maestros comenzar a recuperar su poder adquisitivo. Aún tomando en consideración que el esfuerzo del pueblo y gobierno de México ha sido enorme, es preciso admitir que lo obtenido es todavía insuficiente para remunerar y motivar adecuadamente a los maestros. En consecuencia, el Gobierno Federal y los gobiernos estatales convienen en continuar esforzándose para mejorar las percepciones del magisterio. El 15 de mayo pasado, como es habitual en esa fecha, el Gobierno Federal acordó con el SNTE el otorgamiento de un aumento adicional. Con ese importante incremento, se alcanza el intervalo de entre tres y cuatro salarios mínimos, señalando por la propia organización gremial como salario profesional. Con este nuevo esfuerzo —que hace en la actual administración se haya acumulado un incremento muy sustancial— el salario de la plaza inicial, que es el más bajo escalafón docente y que en diciembre de 1988 equivalía a 1.5 salarios mínimos, superará el equivalente a tres salarios mínimos, y la mayoría de los maestros estará percibiendo un equivalente superior a 3.5 veces el salario mínimo general del país.

Vivienda.

De otra parte, a fin de complementar el salario profesional y contribuir a una mejora importante en los niveles de vida de los maestros, se integrará un programa especial de fomento a la vivienda del magisterio en el que se aprovecharán los mecanismos institucionales de apoyo a la construcción de vivienda y las nuevas oportunidades de financiamiento a que dará lugar el Sistema de Ahorro para el Retiro. Este programa ofrecerá opciones de construcción y crédito, conjuntará los esfuerzos de los diversos organismos de vivienda de la Federación y contará con la participación de los gobiernos estatales y municipales, así como de la iniciativa privada.

La Carrera Magisterial.

A fin de dar un impulso decidido al arraigo y motivación del maestro, y en respuesta a la demanda del SNTE, el Gobierno Federal y los gobiernos estatales adoptarán una medida de especial trascendencia: la creación de la carrera magisterial.

La carrera magisterial dará respuesta a dos necesidades de la actividad docente: estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro. De esta forma, se acuerda el establecimiento de un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo que enseña en los ciclos de la educación básica. Su propósito consiste en que esos 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 magisterial.

El nuevo aprecio social hacia el maestro.

Un sistema educativo de calidad sólo se consolidará creando una nueva institucionalidad que enaltezca el ejercicio y la vocación magisterial. A su vez, una educación de calidad contribuye a valorar mejor la tarea del maestro. El Gobierno Federal y los gobiernos estatales procurarán el reconocimiento nacional al maestro mexicano, instituyendo honores, premios, distinciones y estímulos económicos a su figura y su labor. El Gobierno Federal, los gobiernos de las entidades federativas, las autoridades municipales y la sociedad en su conjunto seguirán realizando un gran esfuerzo para garantizar que el maestro mexicano disponga de las condiciones materiales que exige el eficaz desempeño de su actividad. El fortalecimiento del federalismo educativo permitirá la adopción de mecanismos complementarios para estimular y premiar al maestro.

Asistimos a un momento decisivo de nuestra historia en el que el cambio es el signo del tiempo. Los mexicanos hemos decidido modernizar nuestro país. La transformación educativa se inscribe en esta estrategia. Con ella daremos respuesta a las necesidades del futuro con el ritmo que demanda el mundo contemporáneo, y aseguramos una modernización que fortalezca nuestra identidad nacional en el marco de una creciente prosperidad general.

Ciudad de México, DF. , A los 18 días del mes de mayo de 1992.

• **Ley General de Educación.**

Capítulo II
Del federalismo educativo.

Sección 1.- De la distribución de la función social educativa.

Artículo 12.- Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes:

I. Determinar para toda la república los planes y programas de estudio para educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación en los términos del artículo 48;

II. Establecer el calendario escolar aplicable en toda la República para cada ciclo lectivo de la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica;

III. Elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos, mediante procedimientos que permitan la participación de los diversos sectores sociales involucrados en la educación;

IV. Autorizar el uso de libros de texto para la educación primaria y la secundaria;

V. Fijar lineamientos generales para el uso de material educativo para la educación primaria y la secundaria;

VI. Regular un Sistema Nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica;

VII. Fijar los requisitos pedagógicos de los planes y programas de educación inicial y preescolar que, en su caso, formulen los particulares;

VIII. Regular un sistema nacional de créditos, de revalidación y de equivalencias, que faciliten el tránsito de educados de un tipo o modalidad educativo a otro;

IX. Llevar un registro nacional de instituciones pertenecientes al sistema educativo nacional;

X. Fijar los lineamientos generales de carácter nacional a los que deban ajustarse la constitución y el funcionamiento de los consejos de participación social al que se refiere al capítulo VII de esta Ley.

XI. Realizar la planeación y la programación globales del sistema educativo nacional, evaluar a éste y fijar los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades educativas locales deban realizar;

XII. Fomentar, en coordinación con las demás autoridades competentes del Ejecutivo Federal, las relaciones de orden cultural con otros países, e intervenir en la formulación de programas de cooperación internacional en materia educativa, científica, tecnológica, artística, cultural, de educación física y deporte, y

XIII. Las necesarias para garantizar el carácter nacional de la educación básica, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, así como las demás que con tal carácter establezcan esta Ley y otras disposiciones aplicables.

Artículo 13.- Corresponde de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, en sus respectivas competencias, las atribuciones siguientes:

I. Prestar los servicios de educación inicial, básica –incluyendo indígena-, especial, así como la normal y demás para la formación de maestros:

II. Proponer a la Secretaría los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica;

III. Ajustar, en su caso, el calendario escolar para cada ciclo lectivo de la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, con respecto al calendario fijado por la Secretaría;

IV. Prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine;

V. Revalidar y otorgar equivalencias de estudios de la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros, de educación básica, de acuerdo con los lineamientos generales que la Secretaría expida:

VI. Otorgar, negar y revocar autorización a los particulares para impartir la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica.

Artículo 20.- Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros que tendrá las finalidades siguientes:

I. La formación, con nivel de licenciatura, de maestros de educación inicial, básica –incluyendo la de aquellos para la atención de la educación indígena- especial y de educación física;

II. La actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio, citados en la fracción anterior;

III. La realización de programas de especialización, maestría y doctorado, adecuados a las necesidades y recursos educativos de la entidad, y

IV. El desarrollo de la investigación pedagógica y la difusión de la cultura educativa.

Las autoridades educativas locales podrán coordinarse para llevar a cabo actividades relativas a las finalidades previstas en este artículo, cuando la calidad de los servicios o la naturaleza de las necesidades hagan recomendables proyectos regionales.

- **Criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio.**

Consideraciones Generales:

El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio será uno de los componentes del Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para maestros de Educación Básica, de acuerdo a lo establecido en la Ley General de Educación, en términos de los artículos 12 fracción VI y 13 fracción IV.

La orientación y operación del Programa Nacional de Actualización Permanente estará articulada en congruencia con las instituciones y dependencias que realizan otras funciones del sistema que se menciona.

Para el desarrollo y seguimiento de ese Programa se establecerá una comisión nacional consultiva SEP-SNTE.

La existencia de oportunidades flexibles y al alcance de los maestros de educación básica en servicio para que actualicen y consoliden sus conocimientos científicos, humanísticos y sus competencias didácticas, es, entre otras, un elemento indispensable para mejorar la calidad de la educación preescolar, primaria y secundaria del país.

El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio, se basará en los siguientes criterios generales:

Concepto de Actualización.

La actualización es una de las distintas actividades formativas que contribuyen al desarrollo profesional de los maestros. Sus propósitos son la consolidación y la puesta al día de los conocimientos científicos y humanísticos que los maestros requieren para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria.

Igualmente, propicia el desarrollo de las capacidades didácticas, la creatividad de los maestros en servicio y el conocimiento de las relaciones escolares y sociales que influyen directamente sobre los procesos de aprendizaje. Uno de los puntos de partida para el desarrollo del programa será el análisis crítico de la práctica docente.

Estructura del Programa de Actualización.

La Secretaría de educación Pública ofrecerá un conjunto de programas de alcance nacional, que atenderán necesidades comunes de actualización en todo el país, así como aquellas que corresponden a condiciones particulares de educación básica. En su desarrollo, garantizará que no se afecten los derechos laborales.

En el marco del federalismo y en los términos de la normatividad que establezca la Secretaría de Educación Pública, los gobiernos de los estados podrán generar otros servicios de actualización, de acuerdo con sus necesidades y recursos y gestionar ante dicha Secretaría el reconocimiento correspondiente.

El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio, estará constituido por los siguientes elementos:

A) Programas de Estudio.- Atenderán las necesidades fundamentales de actualización de los profesores y del personal directivo en servicio. Cada programa será autosuficiente, en el sentido de que incluirá todos los elementos indispensables para la adquisición de competencias didácticas y de dirección escolar necesarias para la realización de una enseñanza de calidad y una conducción eficiente de los planteles escolares, que se relacionan con un nivel educativo, un grado escolar, o una asignatura, según sea el caso. Los programas deberán aportar elementos que permitan a los maestros, acercarse a las nuevas realidades educativas y serán organizados de tal manera que se adapten a distintas formas de estudio: individual, en grupos autónomos creados por los propios maestros, semiescolarizados apoyados por asesores o el estudio en cursos y seminarios que funcionen con un conductor y en un plantel o centro de maestros especializado. Al establecer esta flexibilidad, se tiene el propósito de que ningún maestro sea marginado de las oportunidades de actualización, cualquiera que sea la localidad en que resida.

Los programas de estudios tienen como propósito promover:

- 1) El dominio de los conocimientos de distintas disciplinas que son indispensables para enseñar adecuadamente los contenidos de los planes y programas que correspondan.
- 2) La comprensión de los enfoques y los contenidos de los planes y programas de estudio que correspondan.
- 3) El dominio de los métodos de enseñanza y de los recursos educativos adecuados al nivel escolar y los contenidos programáticos que correspondan.
- 4) El conocimiento de los procesos de desarrollo del niño y del adolescente durante el tramo escolar que corresponda.
- 5) 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.
- 6) El conocimiento de las características, aplicación y avances de la política educativa vigente.
- 7) El trabajo colegiado para lograr la innovación y mejoramiento de la práctica docente.

Estos propósitos se concretarán en los siguientes programas prioritarios:

- 1) Programas para maestros de educación primaria, con dos formas de organización de contenidos: *vertical* enfocada al desarrollo de las competencias requeridas para enseñar los contenidos programados de un grado, y *longitudinal* que se refiere a las competencias para enseñar una asignatura a lo largo de los seis grados del ciclo.
- 2) Programas para directivos y supervisores de educación preescolar, primaria y secundaria, destinados a mejorar sus capacidades de liderazgo, especialmente aquellas que le permitan apoyar y orientar a los maestros para la aplicación de los nuevos planes y programas.
- 3) Programas para maestros de educación secundaria, para mejorar las competencias relacionadas con la enseñanza de asignaturas básicas a lo largo del ciclo.
- 4) Programas para maestros de educación preescolar, para fortalecer las competencias relativas a desarrollar los programas de este ciclo.
- 5) Programas para atender las necesidades de los maestros de educación indígena, de escuelas unitarias y en general para quienes atienden grupos "multigrado".

Los programas de estudio integrarán unidades de aprendizaje o módulos a los que se asignará un valor en créditos académicos conforme a su extensión y grado de complejidad, de manera que su acreditación esté sujeta a criterios homogéneos.

La oferta de programas deberá ser adecuada para que los maestros y directivos de diversos ciclos, puedan cumplir anualmente con los requisitos mínimos que en materia de formación continua se establezcan en la normatividad de la "carrera magisterial" y de otros mecanismos escalafonarios.

B) Paquetes didácticos.- Cada uno de los programas de actualización que la Secretaría de Educación Pública y los gobiernos de los estados ofrezcan a los maestros, deberá estar acompañado de un paquete didáctico, que los interesados recibirán gratuitamente en el momento en el que se registran como participantes.

Los paquetes didácticos estarán integrados por:

- Materiales impresos referidos a los contenidos de planes y programas, así como los Libros del Maestro que corresponderán al ciclo de educación preescolar, a cada grado y asignatura de la educación primaria y a cada serie de asignaturas de la educación secundaria.
- Antologías y otros materiales para que los maestros profundicen sus conocimientos de los contenidos de los programas que corresponden.
- Materiales grabados en audio y video que serán accesibles para los maestros, tanto de manera directa como transmitidos por radio y televisión.
- Guía de estudios, que permita a los maestros el desarrollo sistemático y ordenado de su aprendizaje en cualquier modalidad por lo que opte, así como guía de autoevaluación, que les permita constatar su avance en el dominio de los objetivos básicos de cada programa..

C) Centros de Maestros.- La Secretaría de educación Pública en coordinación con los gobiernos de los estados establecerá en todo el territorio nacional Centros de Maestros, que serán un medio para apoyar el desarrollo de los programas de actualización. Estos Centros contarán con financiamiento, recursos didácticos y de otro tipo otorgados por la SEP y los gobiernos de los estados, para que los maestros tengan acceso rápido y eficiente a los servicios que requieran para la actualización. De esta manera, se superará la limitación de cursos intensivos que no tiene actividades de soporte a lo largo del año y se apoyará a quienes deciden estudiar de manera autónoma..

La Secretaría de Educación Pública manifiesta su intención de establecer inicialmente 500 Centros de Maestros que ofrecerán estos servicios y operarán bajo la coordinación de los gobiernos de las entidades federativas.

Estos Centros ofrecerán a los maestros un servicio en el que dispondrán de:

- Espacios para el estudio individual y de grupo.
- Una biblioteca básica y una sala de lectura.
- Instalaciones para la recepción, grabación y reproducción de audio y video.
- Acervo de cintas y video.
- Equipo de asesores para el desarrollo de los programas de estudio, cuyo perfil profesional estará definido por una normatividad común.

Los Centros de Maestros se instalarán en las escuelas que tengan condiciones adecuadas. En estos casos, se establecerán normas de operación, para evitar que se afecten las tareas académicas que las instituciones mencionadas realizan habitualmente. En los lugares donde no exista esta posibilidad, se construirán y, equiparán los centros que sean necesarios.

Para determinar la ubicación de los Centros se tomarán en cuenta dos factores:

1. La cantidad de maestros y directivos que puedan ser atendidos en la zona de influencia de un centro.
2. La distancia y las vías de comunicación existentes entre los planteles de una región y el centro de maestros.

Para la elaboración de los paquetes didácticos y para la asesoría y conducción de los estudios, serán aprovechados los recursos humanos con experiencia y con desempeño probado de alta calidad que han laborado en las instituciones educativas, en las dependencias de la SEP y en los diversos grupos técnicos al servicio de los gobiernos de los estados.

Se diseñaran programas especiales de actualización para que el mencionado personal realice sus tareas con la orientación e información adecuadas.

D) Mecanismos de Evaluación y Acreditación.- que certifiquen el logro de los objetivos centrales de los programas de estudio. Estos permitirán que los maestros, independientemente de la forma de aprendizaje que hayan utilizado, puedan obtener la certificación de sus estudios, sujeta a instrumentos estandarizados y objetivos. La certificación tendrá efectos sobre la carrera magisterial y otros mecanismos de promoción profesional.

PLAZOS

La Secretaría de Educación Pública realizará un plan de acción en coordinación con los gobiernos estatales, con la meta de que a partir de septiembre de 1994 los maestros y directivos escolares tengan a su disposición un primer paquete de programas de actualización y acceso a los Centros de Maestros.

- **CONVENIO DE EJECUCIÓN Y SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA NACIONAL PARA LA ACTUALIZACIÓN PERMANENTE DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO, PARA EL AÑO 1995, QUE CELEBRAN POR UNA PARTE, LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, EN ADELANTE "LA SEP", REPRESENTADA EN ESTE ACTO POR SU TITULAR, FAUSTO ALZATI ARAIZA Y, POR LA OTRA, EL SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN, EN LO SUCESIVO "EL SNTE" REPRESENTADO POR LA SECRETARÍA GENERAL DE SU CÓMITE EJECUTIVO NACIONAL, ELBA ESTHER GORDILLO MORALES, AL TENOR DE LOS ANTECEDENTES Y CLAUSULAS SIGUIENTES:**

ANTECEDENTES.

I. A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y como respuesta a las necesidades planteadas por los maestros, con fecha 15 de mayo de 1994, "La SEP" y el "SNTE" fijaron los criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, el cual es un componente del Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica a que se refiere la Ley General de Educación, en los términos de los artículos 12, fracción VI, y 13 fracción IV.

II. No obstante los problemas de naturaleza económica que afronta el país, el Gobierno Federal, por conducto de la "La SEP", mantiene como una alta prioridad el fortalecimiento a la educación pública y, dentro de ella, impulsar el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, de manera corresponsable con "EL SNTE", a fin de brindar amplias oportunidades a los maestros para que se actualicen y consoliden sus conocimientos científicos, humanísticos así como sus competencias didácticas y, por ende, mejorar la calidad de la educación básica.

En virtud de lo anterior, las partes convienen las siguientes:

CLAUSULAS

PRIMERA.- Con base en los criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, suscritos por las partes el 15 de mayo de 1994 —el cual forma parte del presente convenio como Anexo 1-, este convenio da inicio formal a las actividades del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio —como componente del Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica —en adelante "EL PROGRAMA", para el año de 1995.

SEGUNDA.- "LA SEP", en el marco de las atribuciones que establece la Ley General de Educación, promoverá la celebración de convenios con las autoridades educativas de los estados de la República, con la participación de las correspondientes secciones sindicales del "EL SNTE", a efecto de hacer extensivo "EL PROGRAMA" a todas las entidades federativas.

Para propiciar el correcto desarrollo de "EL PROGRAMA" en las entidades federativas se promoverá el establecimiento de comisiones locales consultivas, formadas por las autoridades educativas de los estados y las correspondientes secciones sindicales de "EL SNTE".

TERCERA.- Para todos los maestros de educación primaria y secundaria "LA SEP" se compromete a iniciar, a partir de esta fecha, la distribución de materiales de apoyo para el mejor desarrollo de las actividades de enseñanza y la elevación de la calidad de la educación. Estos materiales están especificados en el Anexo 2 del presente documento.

En el curso del presente año escolar, "LA SEP" producirá otros materiales impresos, de manera que quede totalmente integrado un primer paquete didáctico que incluirá las respectivas guías de trabajo y autoevaluación destinado a una aplicación más eficiente y creativa de los planes y programas de estudio de educación primaria y secundaria, conforme lo establece el documento de criterios al que hace referencia la cláusula primera del presente.

CUARTA.- Para los maestros que atienden a los problemas indígenas que no hablan español, "LA SEP" desarrollará a partir de esta fecha, de manera adicional, un programa específico de actualización. Este programa tiene el propósito de asegurar la utilización eficaz de los libros y otros materiales en lenguas indígenas producidos por el Gobierno Federal para los alumnos de educación primaria.

QUINTA.- "LA SEP" acordará con los gobiernos de las entidades federativas los procedimientos y mecanismos adecuados para que los maestros reciban oportunamente los materiales a los que se refieren las cláusulas tercer y cuarta de este convenio, los cuales constituyen una primera etapa de "EL PROGRAMA" y promoverá la realización de talleres para que los maestros conozcan y analicen dichos materiales.

Para asegurar su utilización eficaz, en esta actividad se involucrará a los consejos técnicos escolares de las escuelas primarias y a las académicas de maestros de la educación secundaria. Se establece como meta que en el curso del presente ciclo escolar todos los maestros en servicio participen, por lo menos, en uno de estos talleres.

SEXTA.- Para atender las necesidades del personal docente de educación preescolar, de los maestros que atienden a más de un grupo escolar y del personal directivo y de supervisión, "LA SEP", al finalizar el presente ciclo escolar, realizará la distribución de materiales de apoyo.

SÉPTIMA.- Al término del presente año escolar, y como segunda etapa de "EL PROGRAMA", "LA SEP" ofrecerá programas de actualización referidos a cuestiones educativas prioritarias. Para el desarrollo de esta etapa, "LA SEP" producirá paquetes didácticos que comprenderán guías, antologías y materiales de ejercicios y prácticas, así como materiales de audio y video.

OCTAVA.- para apoyar a los maestros en sus actividades de actualización, "LA SEP" en coordinación con las autoridades educativas de los estados, escuchando la opinión de "EL SNTE", iniciará el establecimiento de Centros de Maestros, que funcionarán bajo la autoridad de los gobiernos de los estados y conforme a los criterios establecidos en el Anexo 1.

Los Centros de Maestros contarán con espacios para el estudio individual y de grupo, biblioteca básica y sala de lectura, equipos para la recepción, grabación y reproducción de audio y video. Serán atendidos por asesores que deberán cubrir un perfil profesional conforme a lineamientos nacionales preestablecidos. Para estos efectos se procurará incorporar al personal con formación y experiencia que labora en las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes.

"LA SEP" se compromete a financiar la instalación y equipamiento de doscientos de dichos centros en el año de 1995 y a extender este servicio durante el año de 1996, de conformidad con las disposiciones legales aplicables, para lograr alcanzar el compromiso inicial de quinientos centros.

NOVENA.- La Comisión Nacional Mixta de Carrera Magisterial procederá de inmediato a proponer los criterios para asignar puntuación dentro de los factores correspondientes.

DÉCIMA.- Antes de concluir el presente ciclo escolar "LA SEP" se compromete a emitir, en el marco de su atribución exclusiva de regular el Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para maestros de Educación Básica, los lineamientos relativos a la actualización.

DÉCIMA PRIMERA.- "LA SEP y "EL SNTE" promoverán, difundirán, apoyarán, vigilarán y evaluarán las acciones que en el marco de este convenio se desarrollen.

DÉCIMA SEGUNDA.- La Comisión Nacional Consultiva SEP-SNTE establecida para el desarrollo y seguimiento de "EL PROGRAMA", propondrá los criterios relativos a la evaluación y acreditación de los programas de actualización y para la integración, operación y buen funcionamiento de los Centros de Maestros.

DÉCIMA TERCERA.- De acuerdo a la agenda de trabajo que determinen las partes, la Comisión a que se hace referencia en la cláusula anterior, resolverá todos los aspectos inherentes a la operación de "EL PROGRAMA".

El presente convenio se firma en la Ciudad de México DF. , a los 17 días del mes de enero de 1995.

POR LA SEP
FAUSTO ALZATI ARAIZA

POR EL SNTE
ELBA ESTHER GORDILLO MORALES

• PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO 1995-2000

A continuación se transcribe una serie de párrafos del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. se consideran aquellos que tienen relación directa con la actualización de los maestros de educación básica.

Introducción.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 tiene como propósito dar realización plena a los principios y mandatos contenidos en el Artículo tercero Constitucional y en las disposiciones de la Ley General de Educación.

El Programa también define un conjunto de tareas para consolidar innovaciones que están en marcha a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

El Programa considera, así mismo, la perspectiva del porvenir previsible, ya que en buena medida, educar es pretender la transformación del ser humano conforme a una concepción del futuro. De ahí la necesidad de avizorar algunas tendencias que plantean serios desafíos a la educación, pero que también abren oportunidades para resolver muchos de sus problemas.

El acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología provoca la obsolescencia rápida de gran parte del conocimiento y de la preparación adquirida. Por lo tanto, la educación tenderá a disminuir la cantidad de información, a cambio de reforzar valores y actitudes que permitan a los educandos su mejor desarrollo y desempeño, así como concentrarse en los métodos y prácticas que les faciliten aprender por sí mismos. Como consecuencia de ese mismo fenómeno, otra concepción habrá de cambiar: Hasta ahora la educación ha sido un asunto primordialmente de la niñez y la juventud; en adelante lo será durante toda la vida, por lo que deberá estimular la conciencia de su necesidad y crear los mecanismos para institucionalizar la educación permanente a gran escala. Obliga además, a fortalecer desde la educación básica el interés y el aprecio por el conocimiento científico y técnico.

Los propósitos fundamentales que animan al Programa de Desarrollo Educativo son la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación.

El Programa intenta, en consecuencia, ampliar crecientemente la cobertura de los servicios educativos, para hacer llegar los beneficios de la educación a todos, independientemente de la ubicación geográfica y de su condición económica o social.

La calidad de la educación ha sido una preocupación permanente de todos los que intervienen en el proceso educativo o se enfrentan a sus resultados. La calidad de este servicio es producto de un conjunto de factores que concurren en diversos momentos y circunstancias. Cuando se ha avanzado en ella, aparecen nuevas expectativas más difíciles de alcanzar. Por eso, la calidad es una carrera continua en la búsqueda del mejoramiento, que requiere de un esfuerzo constante de evaluación, actualización e innovación.

La educación es una vía hacia una mejor manera de vivir. No puede estar desvinculada de las necesidades e intereses del educando, sino que ha de ser pertinente a sus condiciones y aspiraciones, y servir al mantenimiento y superación de las comunidades de la sociedad en general. La búsqueda de pertinencia en todos los tipos, niveles y modalidades de la educación es un propósito general del Programa.

El Programa considera al maestro como agente esencial en la dinámica de la calidad, por lo que otorga atención especial a su condición social, cultural y material. Para ello, será necesario reforzar los canales de comunicación que faciliten el diálogo permanente con los maestros. El Programa establece como prioridades la formación, actualización y revaloración social del magisterio en todo el sistema educativo.

I EDUCACIÓN BÁSICA

1. DIAGNÓSTICO Y RETOS

Por más de setenta años, la prioridad de la política educativa del Estado ha consistido en extender la educación básica a un mayor número de mexicanos. Durante décadas, el esfuerzo de la Nación se concentró en multiplicar las posibilidades de acceso a la enseñanza primaria. Más adelante, se impulsaron los niveles de preescolar y secundaria para conformar el concepto de una educación básica continua e internamente congruente que el Estado está obligado a proporcionar.

La prioridad otorgada a la educación básica corresponde a un reclamo permanente de la sociedad. Para los mexicanos, una educación pública laica, obligatoria y gratuita constituye el medio por excelencia para el mejoramiento personal, familiar y social. Al mismo tiempo, la sociedad confía a la escuela el fortalecimiento de valores ético y cívicos que garantizan la convivencia armónica y que nos confieren identidad como Nación.

En los linderos del fin de siglo conserva plena vigencia la necesidad de mejorar la calidad de la educación básica y de extenderla a los grupos sociales que aún la reciben en forma insuficiente. En la educación básica han de adquirirse valores esenciales, conocimientos fundamentales y competencias intelectuales que permitan aprender permanentemente; en ella se despiertan la curiosidad y el gusto por el saber y se forman hábitos de trabajo individuales y del grupo. El valor de una buena educación básica habrá de reflejarse en la calidad de vida personal y comunitaria, en la capacidad de adquirir destrezas para la actividad productiva y en el aprovechamiento pleno de las oportunidades de estudio en los niveles medio superior y superior.

1.2 La Calidad

El crecimiento poblacional y la acelerada urbanización obligaron a una gran expansión del sistema escolar en las ciudades, lo que, en parte, provocó el descuido de muchas áreas rurales. Pero aún en los centros urbanos, el rápido crecimiento de la población en edad escolar complicó la atención de los aspectos propios del sistema educativo que inciden más en la calidad de la educación: la formación y la actualización magisterial, los contenidos, planes y programas, así como el desarrollo de materiales y apoyos didácticos para niños y maestros.

1.2.1 La importancia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

En los últimos años se han emprendido importantes esfuerzos para extender la cobertura y mejorar la calidad de la educación básica en todo el territorio nacional. Destaca el uso de más recursos destinados a la educación, la aplicación más intensa de programas compensatorios y, sobre todo, la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Además de permitir la federalización, mediante la cual se transfirieron casi 100 mil escuelas, el Acuerdo estableció las condiciones para la actualización de contenidos, planes y programas de estudio; el mejoramiento de los materiales didácticos y libros de texto; la revaloración social del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y para fomentar la participación social en la educación.

El Acuerdo establece una plataforma que hará posible una mejor educación: se formarán individuos más preparados y responsables, capaces de aprender, de adecuarse continuamente a nuevos entornos y de afrontar desafíos. El Acuerdo se ha concebido más como un punto de partida para elevar la calidad de la educación que como una fase definitiva; muestra indicios de éxito en las grandes líneas, a pesar de que ha enfrentado la inercia natural de un sistema que operaba de manera distinta.

Consecuentemente con el Acuerdo y para atender las nuevas necesidades del sistema educativo se expidió la Ley General de Educación. En sus ocho capítulos la Ley General de educación precisa la distribución de la función social educativa, contiene disposiciones generales aplicables a los órdenes de gobierno, establece las normas en torno a la equidad de la educación, al proceso educativo, a la educación que imparten los particulares, a la validez oficial de los estudios y certificación de conocimientos, a la participación social en la educación y señala infracciones, sanciones y procedimientos administrativos.

Un componente de gran potencial en el mejoramiento de la calidad educativa ha sido la reformulación de los planes y programas de estudio de primaria y secundaria, aplicada desde el ciclo 1992-1993. por un lado, se logró superar la obsolescencia pedagógica y disciplinaria de un currículo que tenía en vigor cerca de 20 años; por otro, se incorporaron nuevos enfoques, como el de dar prioridad al desarrollo de competencias y actitudes y reorganizar la formación y el estudio de las áreas de conocimiento en asignaturas específicas. Como una acción de la reforma curricular, la renovación de los libros de texto gratuitos, que tiene un avance del orden de 80 por ciento, llevó a la mejoría en los aspectos pedagógico y gráfico. Aquellos constituyen un medio educativo primordial, que al paso del tiempo se había deteriorado y perdido vigencia.

No debe perderse de vista que en muchos aspectos los cambios emprendidos en 1992, están todavía en proceso de implantación. Por ello, se impulsarán transformaciones en áreas aun no modificadas, particularmente en lo relativo a la educación en el medio rural y a la destinada a grupos en desventaja, y se efectuará una evaluación profunda del impacto de los cambios en el desempeño educativo. No todos los estados de la federación acusan el mismo grado de desarrollo educativo, ni sus instituciones muestran el mismo nivel de consolidación y eficacia.

1.2.2 La formación y la capacitación magisterial

Si bien el currículo y los materiales de enseñanza básica han sido revisados con profundidad. La formación de los maestros y el establecimiento de normas y procedimientos para su actualización y superación profesional no se han sometido a una transformación similar. Desde 1992 se han puesto en práctica diversos programas para la actualización del magisterio que preparan el inicio de una actividad más sistemática y permanente.

La importancia del área de actualización se pone de manifiesto si se observa que en 1995 el número de maestros de educación básica se acercó a un millón. Son los maestros en servicio quienes podrán incidir, de manera rápida y decisiva en la calidad de la enseñanza.

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación ha mostrado un interés decidido y constante en el mejoramiento de la formación de maestros y en el establecimiento de un sistema eficiente y accesible de actualización y superación de los profesores en servicio. El Gobierno de la República ha establecido el compromiso con la organización sindical de atender estas cuestiones en el plazo más breve. Mejorar las condiciones de formación y desarrollo profesional de los educadores no sólo corresponde a una necesidad educativa de primer orden, sino también a una demanda gremial inobjetable.

2. OBJETIVOS Y METAS

El desafío de la educación básica continua siendo la cobertura, pero unida a la calidad. Los esfuerzos para llevar la educación básica a todos han cobrado pleno sentido cuando esa educación es realmente de calidad es decir, cuando ha alentado el desarrollo integral de las personas, dotándolas de competencias para aprender con autonomía, y cuando ha fomentado los valores personales y sociales que constituyen la base de la democracia, la convivencia armónica y la soberanía nacional.

Cobertura y calidad van íntimamente ligadas. Ambas se conjugan para lograr una mayor equidad. Una educación de calidad es apreciada por los padres de familia y valorada por los alumnos alienta a todos a trabajar más y mejor e induce la permanencia de los niños y jóvenes en la escuela, genera condiciones para conseguir una integración mayor de los centros educativos y la comunidad.

El tema de la calidad es tan vasto que permea todo este Programa. Más que pretender agotarlo en unas cuantas líneas, su significado y complejidad se dejan ver a lo largo del documento.

3. ESTRATEGIAS Y ACCIONES

Es preciso establecer las condiciones que aseguren a todas las personas el acceso a la educación básica, así como la oportunidad de concluir con éxito sus estudios. Sólo así se podrá lograr la equidad en la prestación del servicio educativo e impulsar una educación que forme a los mexicanos en los valores que nos identifican como Nación. Según se desprende del análisis previo, cobertura y calidad, propósitos fundamentales de la educación básica, se encuentran indisolublemente vinculados y avanzar de manera sustantiva en este terreno exige una política integral que al mismo tiempo garantice la retención y ofrezca un aprendizaje eficaz.

El establecimiento de una política educativa integral debe realizarse con estrategias y líneas de acción que aseguren claramente el cumplimiento de los objetivos de la educación nacional. Ésta es una función esencial de la Secretaría de Educación Pública. Es su obligación sentar bases para que las metas de educación básica se hagan realidad. Corresponde a todos los órdenes de gobierno, a maestros, a padres de familia y a la sociedad entera trabajar unidos en este esfuerzo.

Las estrategias y acciones que a continuación se presentan señalan la forma en que la SEP ejercerá las atribuciones que le confiere la Ley General de Educación para imprimir la debida conducción a nuestro sistema educativo. Los diversos aspectos de la educación básica se tratan con un enfoque integral, de tal manera que las estrategias y acciones se esfuerzan y complementan unas a otras. Todas se articulan en torno a cinco ámbitos fundamentales del quehacer en educación básica que, por las razones apuntadas antes, reclaman la acción comprometida de sociedad y gobierno.

- La organización y funcionamiento del sistema de educación básica.
- Los métodos, contenidos y recursos de la enseñanza.
- La formación, actualización y superación de maestros y directivos escolares.
- La equidad educativa.
- Los medios electrónicos en apoyo a la educación.

3.1 LA ORGANIZACIÓN Y EL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica abrió amplias y nuevas posibilidades para organizar el sistema educativo. Con la posterior reforma del Artículo Tercero Constitucional y la expedición de la Ley General de educación se reafirmaron y precisaron las atribuciones de cada uno de los órdenes de gobierno. La distribución de la función educativa establecida en nuestra Carta Magna y en la Ley General de Educación constituye la base de la organización del sistema educativo.

La corresponsabilidad de los órdenes de gobierno permite que, al tiempo que se preserva la unidad fundamental de la educación nacional, se crean espacios para las iniciativas locales y para la adaptación de la educación a características y necesidades propias de cada región.

El federalismo educativo hace posible que el Gobierno Federal se concentre en mantener por medios normativos el carácter nacional de la educación, desarrolle programas estratégicos y compensatorios y atienda los aspectos relacionados con su planeación, coordinación y evaluación globales. La cooperación entre los distintos ámbitos de autoridad suma voluntades para avanzar en el grado de eficacia con el que todas ellas enfrentan sus respectivas responsabilidades. Esto permite alcanzar metas que antes fueron irrealizables. Así, por ejemplo, el trabajo conjunto de las autoridades educativas de los tres órdenes de gobierno logró, en el verano de 1995, la distribución oportuna de los libros de texto gratuitos y otros materiales didácticos en casi 100 mil escuelas primarias de todo el país. No sólo cumplieron las partes con su papel, sino que se alcanzó el objetivo común y compartido del magisterio, los padres de familia, los tres ámbitos de gobierno y la sociedad toda.

3.2 LOS MÉTODOS, CONTENIDOS Y RECURSOS DE LA ENSEÑANZA

La calidad de la educación básica depende de factores de distinta naturaleza el monto de los recursos y la racionalidad en su utilización, la organización de los estudios y el aprovechamiento del tiempo; la pertinencia de los medios didácticos y, de manera destacada, el desempeño de los educadores. La motivación de los estudiantes y la valoración que las familias hacen de la educación y su disposición para apoyarla en el ámbito doméstico desempeñan un papel insustituible.

La experiencia nacional e internacional muestra que ningún factor por si solo tiene efectos ciertos sobre la calidad de la enseñanza. La mejoría cualitativa de la educación es siempre resultado de combinaciones de elementos, algunos derivados de la política, otros de orden social y cultural que ocurren en la escuela misma. Dichas combinaciones están estrechamente asociadas al contexto histórico nacional y a su tradición educativa y, por ello, no pueden generalizarse, ni son transferibles de un país a otro.

Algunos de los factores con mayor influencia sobre la calidad de la educación corresponden a las facultades normativas de la autoridad federal y a decisiones que ésta aplica directamente. En México, la legislación en materia educativa hace responsable al gobierno federal de la regulación de los factores esenciales de la organización de la educación básica y de la formación de los maestros: los planes y programas de estudio, los materiales didácticos de distribución general y programas de estudio, los materiales didácticos de distribución general y gratuita, el calendario escolar y la evaluación de los resultados de la enseñanza.

3.2.1 Planes y programas de estudio.

Las reformas de los planes y programas de estudio de la educación primaria y secundaria realizadas hace tres años se orientan al fortalecimiento de competencias, conocimientos y valores fundamentales. La formulación pedagógica permite, de manera más eficaz, la acentuación de los propósitos formativos, por encima de los que sólo atienden la adquisición de información, representa un cambio capaz de inducir una clara elevación de la calidad educativa, pero que demanda una labor intensa de consolidación y perfeccionamiento.

Los planes y programas de estudio se encuentran en una etapa inicial de aplicación. Como lo demuestran múltiples experiencias de reforma curricular, se requiere tiempo para que las propuestas nuevas se incorporen a la realidad del trabajo escolar, sobre todo cuando suceden a períodos prolongados en los que se organizaron de forma distinta los estudios. Por ello, se promoverá una actividad sistemática e intensa de orientación a maestros y padres de familia respecto a los fines y contenidos de la educación básica, en las que desempeñan un papel central la actualización de los profesores y la elaboración de material de apoyo didáctico.

3.2.2 Los libros de texto gratuitos

El libro de texto gratuito es uno de los atributos más valiosos de nuestra educación primaria. Establece un punto de partida común en la formación de los alumnos y es un elemento indispensable para la equidad en el acceso a las oportunidades educativas. Por ello, el libro gratuito seguirá desempeñando un papel central en el proceso de enseñanza.

Los actuales libros de texto son, en su gran mayoría, producto de un proceso reciente de renovación. Están siendo incorporados satisfactoriamente a las actividades de enseñanza; una amplia mayoría de los maestros y los padres de familia considera un avance importante en relación con los anteriores. Sin embargo, los libros pueden y deben ser mejorados, de manera permanentemente, tanto en su contenido como en su articulación con cada grado y en cada línea disciplinaria.

La mejoría de los libros deberá fundarse en un proceso planeado de evaluación, que asegure su revisión periódica y escalonada. Un mecanismo que cumpla este propósito evitará la obsolescencia de los materiales o la persistencia de deficiencias que de otro modo, no se advertirían oportunamente, a la vez que eliminará los trastornos propios de una renovación general realizada en lapsos muy breves.

El país realiza un gran esfuerzo técnico y financiero en la producción de más de 114 millones de ejemplares de los libros de texto gratuitos para preescolar, primaria y educación indígena. Por ello, es indispensable asegurar un uso escolar provechoso de los libros y su entrega a los usuarios desde el inicio de las actividades escolares. Durante los próximos dos años la prioridad será editar las nuevas versiones de los libros de texto de Ciencias naturales de tercero hasta el sexto grado, la versión definitiva para Historia de sexto grado y nuevos materiales para el aprendizaje de la lectura y la escritura en los dos primeros grados de la educación primaria.

Una innovación reciente en la producción de libros gratuitos para educación primaria, han sido los textos destinados al estudio de los principales aspectos de la historia, la geografía y los recursos naturales de cada una de las entidades federativas del país. Estos materiales son una de las vías para incorporar al currículo contenidos de carácter regional y, en los términos de corresponsabilidad federalista, han sido elaborados bajo la dirección de las autoridades estatales con el apoyo técnico y financiero de la SEP.

Se cuenta hasta ahora con material de este tipo y de calidad satisfactoria en la mitad de las entidades del país. La SEP continuará apoyando al resto de los estados con el objetivo de que en el próximo ciclo escolar se cuente con la totalidad de los libros estatales, terminando los que están en proceso y mejorando aquellos en los que han sido identificadas insuficiencias de importancia

3.3 LA FORMACIÓN, ACTUALIZACIÓN Y SUPERACIÓN DE MAESTROS Y DIRECTIVOS ESCOLARES

Los maestros son factor decisivo de la calidad de la educación. Como la investigación y la experiencia han mostrado una y otra vez, los propósitos educativos se cumplen si los profesores los practican en su trabajo diario y los recursos para la enseñanza son útiles sólo como instrumento de trabajo en manos de los educadores. Se sabe también que muchos problemas que suelen agobiar a los sistemas escolares son menos graves ahí donde existe un buen maestro.

Al destacar la función del maestro no se pretende trasladarle una responsabilidad única, pues ésta es compartida por las autoridades, los directivos escolares, los padres y los propios alumnos. Para realizar su labor el maestro requiere de condiciones dignas de vida, de una situación profesional estable y de apoyos materiales y técnicos adecuados a la naturaleza de sus tareas. En un contexto favorable, la función de los profesores seguirá siendo insustituible, aún en la perspectiva de avances notables en el uso de la informática y la comunicación a distancia como medios de educación.

Entre los factores con mayor influencia en el desempeño de los educadores se encuentra una formación inicial sólida y congruente con las necesidades del trabajo, y un sistema que ofrezca oportunidades permanentes para la actualización y el perfeccionamiento profesional de los maestros en servicio. En ambos aspectos la situación en general no ha sido satisfactoria, por lo que su transformación en el futuro inmediato constituirá una de las más altas prioridades de la política educativa del gobierno federal y de los gobiernos estatales los cuales poseen facultades concurrentes en este terreno.

3.3.1 La organización del sistema de formación, actualización y superación profesional de los docentes.

El primer objetivo de esta transformación será resolver los problemas de desarticulación que permanecen aún entre las instituciones responsables de la formación inicial, la actualización y el desarrollo profesional de los profesores en servicio. Las escuelas normales, los centros de actualización del magisterio, la Universidad pedagógica Nacional (UPN) y las unidades que operan en los estados. Como respuesta a necesidades de carácter nacional o regional, durante décadas se crearon en el país centenares de instituciones dedicadas a dichas tareas. Esta proliferación fue estimulada por la sobreposición y descoordinación que afectó las acciones del gobierno federal y las políticas de autoridades de los estados. Su consecuencia ha sido el aislamiento de instituciones que cumplen funciones parciales, la ausencia de complementación entre planteles, el uso ineficiente de recursos y la escasa capacidad de respuesta a nuevas demandas en materia de personal docente.

Esta situación reclama un complejo esfuerzo de reorganización de las funciones de las instituciones existentes y la generación de nuevos servicios, bajo la concepción de un sistema integrado que contemple el conjunto de necesidades de personal calificado para atender el desarrollo de la educación en cada una de las entidades del país. Con este propósito y de conformidad con los artículos 12, 13 y 20 de la Ley General de Educación, la autoridad educativa federal y las de cada entidad del país procederán a organizar y a operar el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica. Esta medida dará respuesta a una reiterada demanda del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, con la cual el Gobierno de la República coincide plenamente.

El sistema nacional no será una estructura administrativa centralizada, que tienda a anular los principios del federalismo educativo. Será conjunto de instituciones y servicios articulados y coherentes que operarán bajo la dirección de las autoridades educativas estatales y con un alto grado de adaptabilidad a las necesidades y condiciones locales.

Al gobierno federal corresponde la formulación de normas y criterios académicos, el establecimiento de planes y programas de estudio, la propuesta de lineamientos básicos de organización de los servicios, y junto con las autoridades de los estados, la programación a mediano y largo plazo de la creación y extensión de servicios educativos y el desarrollo de programas de fortalecimiento académico para asegurar a calidad de la enseñanza. A las autoridades estatales corresponde decidir las formas que se dará coherencia y articulación a la modalidad de organización que se adopte en la entidad, deben de proponer adaptaciones locales sé criterios académicos y planes de estudio, y dirigir la administración y operación de los servicios.

Las autoridades de los estados, conforme a una metodología común, estimarán las necesidades de educadores y de personal directivo y técnico, que serán generadas por la ampliación, diversificación y mejoramiento de la educación básica en cada entidad. Estas proyecciones darán la pauta para establecer los programas estatales de formación inicial, cuyo propósito será asegurar un adecuado equilibrio entre la oferta de formación y las necesidades cuantitativas y cualitativas de la educación básica en cada una de las entidades federativas.

Tomando como base los programas estatales, mientras se alcanza plenamente ese equilibrio, el gobierno federal establecerá un mecanismo regulador del sistema de formación en el país y promoverá acuerdos de coordinación de esfuerzos y recursos entre las entidades federativas del país. A tal propósito deberá contribuir la expedición de los lineamientos federales, previstos por la Ley General de Educación, relativos al uso que los estados hagan de su atribución de revalidar y otorgar equivalencias de estudios de la educación primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica.

En los procesos conducentes a la organización y planeación del sistema, las autoridades federales y estatales promoverán la participación de los actores involucrados y procederán con estricto respeto a los derechos legítimos de los trabajadores de la educación.

3.3.2 La formación inicial

La transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales tienen un carácter prioritario y se atenderá a corto plazo. Los futuros maestros de educación preescolar, primaria y secundaria se formarán en estos planteles, por lo que el cumplimiento de esa función primordial exige un esfuerzo múltiple, que recupere la mejor tradición del normalismo mexicano y establezca una clara congruencia entre la formación inicial y las exigencias del desempeño profesional. Deberá, además, promover ambientes académicos rigurosos y estimulantes, capaces de atraer hacia la profesión de maestro a un número mayor de estudiantes con genuina vocación y sentido de servicio.

Una primera tarea en este campo será la reforma de los planes y programas de estudio de las normales para maestros de preescolar, primaria y secundaria. Hay dos razones que justifican esta acción: la primera se desprende de la evaluación que se ha obtenido sobre los efectos formativos de los planes de estudio para las escuelas normales establecidos en la década de los ochenta. Sobre ellos se señala la dispersión temática, una inadecuada relación entre los contenidos teóricos y la reflexión sobre la práctica y una débil vinculación entre la formación escolar y las necesidades de conocimiento y competencia que surgen del trabajo docente. La segunda razón, de carácter coyuntural, consiste en que, habiéndose realizado el cambio de los currículos de la educación básica, la formación de los maestros no ha experimentado las adaptaciones de fondo que la hagan congruente con la redefinición de muchas de las actividades del trabajo docente.

Las reformas de los planes y programas de estudio para formar a los maestros de preescolar, primaria y secundaria tendrán, con las particularidades de cada caso, las siguientes orientaciones comunes: fortalecerán las capacidades del maestro para aprender con independencia y, por tanto, para estimular los procesos de aprendizaje de sus alumnos; asegurarán el dominio disciplinario y didáctico de su campo de enseñanza; lo familiarizarán con las pautas características de las etapas de desarrollo por las que transitan sus alumnos; lo harán sensible a las particularidades sociales y culturales de su futuro entorno de trabajo, como base de una relación respetuosa y constructiva con

los padres de familia y la comunidad. Un rasgo esencial de los nuevos planes será la inclusión de prácticas profesionales realizadas en condiciones reales del trabajo y con apoyo de asesoría experta. Estas prácticas tendrán el apoyo de becas de servicio social y no ocasionarán la sustitución del maestro en servicio.

La aplicación de la reforma de planes y programas deberá estar acompañada de otras acciones que garanticen una transformación real de la enseñanza en la dirección escogida. En este sentido habrá que tomar en cuenta la experiencia de reformas anteriores porque ni se prepararon adecuadamente las condiciones para llevarlas a la práctica. En particular, deberá atenderse la capacitación previa de los cuerpos académicos de las escuelas normales, la preparación y distribución de bibliografía y material didáctico y el equipamiento de bibliotecas y talleres conforme a las exigencias de los nuevos planes.

3.3.3. El desarrollo profesional de los maestros

Los nuevos educadores, surgidos de escuelas normales fortalecidas, serán un elemento de renovación gradual, cuya actividad se reflejará en el sistema educativo en el plazo medio y de manera progresiva. Mientras tanto, 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.

Este grupo profesional es de grandes dimensiones. Según los últimos datos disponibles, en el nivel preescolar trabajan 143 mil educadoras, directoras y supervisoras; en la primaria el personal docente y directivo suma 546 mil miembros, y en secundaria 268 mil. Las necesidades de desarrollo profesional que presenta el sector son muy variadas: actualización frente a los cambios del currículo y los avances de las ciencias de la educación, capacitación para educadores que realizan una valiosa labor en regiones apartadas, para educadores que realizan una valiosa labor en regiones apartadas, pero carecen de una preparación sistemática; nivelación para profesores en servicio que tienen título de normalista, pero que egresaron antes de que fuera establecido el grado de licenciatura; superación profesional para quienes desean especializar sus tareas o alcanzar un nivel más alto de competencia. Los directores y supervisores que llegaron a esos cargos por su experiencia docente demanda una preparación más vinculada a la organización escolar y al liderazgo educativo. Existen, finalmente, necesidades de entrenamiento de cuadros técnicos, especialistas promotores educativos que hasta ahora no habían sido consideradas.

Los requerimientos de desarrollo profesional deben ser atendidos mediante programas específicos, integrados en el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional. Los programas deberán ofrecer un servicio de alta calidad, con gran capacidad para adaptarse a nuevas necesidades o para transformarse una vez que ha sido cubierta la tarea que les dio origen. No conviene establecer instituciones con una organización rígida y permanente, pues tienden a burocratizarse en poco tiempo y pierden su capacidad de respuesta a las demandas de los educadores.

3.3.3 Actualización.

La actividad más amplia debe concentrarse en la operación de un programa de actualización destinado al personal en servicio de los tres niveles de la educación básica. La función inicial del programa será facilitar el conocimiento de los contenidos y enfoques de los nuevos planes de estudio, así como promover la utilización de nuevos métodos, formas y recursos didácticos congruentes con los propósitos formativos del currículo. Esta actividad deberá crear una plataforma común de competencia didáctica, sobre la cual, y en fases posteriores del programa, se establecerán opciones más avanzadas de actualización. Asimismo, el programa contemplará opciones destinadas a los directores y supervisores, tanto para los que ya desempeñan esas labores, como para la inducción a ellas de quienes provienen del servicio en la docencia. El programa lo llevarán a cabo la Secretaría de Educación Pública y las autoridades educativas de los estados. Los maestros, directivos y supervisores en servicio podrán inscribirse voluntariamente en los cursos que se ofrezcan, de acuerdo con el nivel en el cual laboran, sus intereses y posibilidades de estudio.

Par apoyar al personal docente en sus estudios de actualización, los inscritos recibirán gratuitamente paquetes didácticos de material impreso y orientación mediante radio y televisión. Se instalará, además, un número mínimo de 500 Centros de Maestros, que dispondrán de espacios de trabajo, biblioteca, recursos audiovisuales y de informática y asesoría. Las instituciones de formación de maestros que ya existen apoyarán los cursos y asesorías y, mediante convenios, las instituciones universitarias y técnicas superiores también participarán en este esfuerzo. Los maestros podrán utilizar con toda flexibilidad diversas formas de estudio: el trabajo individual autónomo o en grupos de estudio y la participación en actividades semiescolarizadas y escolarizadas. La Secretaría de Educación Pública promoverá un mecanismo de evaluación estandarizada que ofrezca a todos los inscritos las mismas oportunidades de acreditación.

3.3.5 Nivelación

Una alta proporción de los maestros que prestan sus servicios en la educación preescolar y primaria cursó los estudios de normal cuando éstos no tenían el nivel de licenciatura. Este sector ha demandado oportunidades de nivelación académica que han sido atendidas por la Universidad Pedagógica Nacional. Los estudios de licenciatura ofrecidos han representado una valiosa aportación para la formación de los maestros en servicio, aunque el número de quienes han culminado esos programas académicos constituye una minoría del profesorado que en algún momento se inscribió en ellos.

La Secretaría de Educación Pública promoverá el mejoramiento de las licenciaturas que ofrecen las unidades de la UPN y apoyará a las autoridades de los estados que deseen establecer opciones de nivelación adecuadas a las necesidades regionales y de acuerdo con normas básicas comunes. En ambos casos, se establecerá una relación más estrecha entre los estudios y el ejercicio real de la profesión, se reconocerán las competencias y saberes que los maestros adquieran en la práctica y se eliminarán requisitos formales que no estén relacionados con el logro de la calidad de los estudios.

3.3.6 Capacitación.

Se establecerán mecanismos de capacitación continua para fortalecer la formación de miles de educadores que teniendo una preparación insuficiente realizan una labor meritoria en las comunidades rurales más aisladas y en las zonas indígenas a pesar de trabajar en condiciones muy difíciles. En una alta proporción alcanzan logros educativos considerables, debido a su identificación con los grupos con los cuales trabajan, que les permite ganarse la confianza de las comunidades. Esta capacitación continua no será una réplica de los esquemas de formación inicial; por el contrario, responderá tanto al trabajo específico de los maestros como a las legítimas expectativas de mejoramiento profesional.

Una necesidad de capacitación de otra naturaleza la presenta una proporción importante de los maestros de educación secundaria que no se formaron en las escuelas normales superiores. Muchos de ellos tienen una formación adecuada en las disciplinas que enseñan, pero su conocimiento de los problemas de la enseñanza y del desarrollo de los alumnos suele ser insuficiente. En este caso se diseñarán módulos de estudio a fin de que los maestros obtengan una formación más completa para el desarrollo de su trabajo.

3.3.7 Superación Profesional

Existe un gran interés de los maestros por prepararse para tareas más complejas y elevar su competencia profesional, mediante la obtención de grados académicos y especializaciones posteriores a la licenciatura. Para que esta legítima aspiración sea atendida, el gobierno federal promoverá la adopción de mecanismos de evaluación y de normas académicas que regulen la creación y funcionamiento de los centros que ofrecen ese tipo de estudios. Asimismo, establecerá programas que generen las condiciones efectivas para la formación avanzada, la correspondencia con necesidades formativas prioritarias, la calidad del profesorado y la existencia de los recursos didácticos necesarios. Para enriquecer estas opciones, se promoverá la participación de las instituciones de educación superior, así como un mayor intercambio de alumnos y profesores entre el sistema de formación de maestros y el sector universitario del país y del extranjero.

3.3.8 Carrera Magisterial.

La Carrera Magisterial busca estimular la preparación y el desempeño profesional de los docentes y contribuye a la revaloración del maestro. A tres años de haber iniciado actividades, ha incorporado más de medio millón de plazas de educación básica. En el marco de las resoluciones de la Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, ésta será perfeccionada y consolidada, con apego a los objetivos trazados en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. La Carrera Magisterial debe ser apoyada a fin de que por su operación asegure ser un auténtico estímulo al desempeño del maestro.

3.3.9. Revaloración social del magisterio

Una tarea permanente de las autoridades será continuar las acciones que, al reconocer el valor de la labor docente, fortalecen el aprecio social por el trabajo del maestro. A este fin contribuirán el mejoramiento de la calidad de la formación de nuevos maestros y de la competencia profesional de los que están en servicio. Contar con las condiciones laborales, que aseguren a los educadores una vida digna, es también un elemento esencial para cumplir estos propósitos.

Además de la política general de estímulos al desempeño que se otorgan por conducto de la Carrera Magisterial, el gobierno federal y las autoridades educativas estatales pondrán en marcha otros mecanismos para reconocer y estimular el ejercicio sobresaliente del magisterio, que se manifiesta en la constancia, la capacidad de innovación y liderazgo y el logro de resultados meritorios en los grupos y escuelas en que realizan su trabajo. Este tipo de desempeño será tema de amplia difusión pública.

• PROPUESTA DE CONVENIO PARA LA EXTENSIÓN DEL PROGRAMA NACIONAL PARA LA ACTUALIZACIÓN PERMANENTE DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO.

CONVENIO PARA LA EXTENSIÓN DEL PROGRAMA NACIONAL PARA LA ACTUALIZACIÓN PERMANENTE DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO, EN LO SUCESIVO "EL ProNAP" QUE CELEBRAN, POR UNA PARTE, EL GOBIERNO FEDERAL A TRAVÉS DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, REPRESENTADO EN ESTE ACTO POR EL C. LICENCIADO MIGUEL LIMÓN ROJAS, SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y, POR LA OTRA, EL GOBIERNO DEL ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE (...) REPRESENTADO POR EL C. (...) GOBERNADOR DEL ESTADO DE (...), A QUIENES EN LO SUCESIVO SE LES IDENTIFICARÁ COMO LA "SEP" Y "LE GOBIERNO DEL ESTADO RESPECTIVAMENTE, ALTENOR DE LOS ANTECEDENTES, DECLARACIONES Y CLÁUSULAS SIGUIENTES

ANTECEDENTES

I. Con el objeto de dar cabal cumplimiento al Artículo Tercero Constitucional, fortalecer la educación pública, elevar la calidad de ésta y extender su cobertura, el 18 de mayo de 1992 el Ejecutivo Federal, el Gobierno de cada uno de los Estados integrantes de la Federación y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, suscribieron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

II. En dicho Acuerdo se reconoce expresadamente que el maestro es el protagonista de la modernización educativa y que, sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado.

Por ello uno de los objetivos centrales del referido Acuerdo es revalorar la función del maestro que comprende, entre otros aspectos, su formación y actualización.

III. A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y como respuesta a las necesidades planteadas por los maestros, con fecha 15 de mayo de 1994, la SEP y el SNTE fijaron los Criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio el cual es un componente del Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación profesional a que se refieren los artículos 12, fracción VI y 13 fracción IV, de la Ley General de Educación.

IV. Con base en los Criterios para el Establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, la SEP y el SNTE signaron, el 17 de enero de 1995, un Convenio de Ejecución y Seguimiento de dicho programa. En este documento se establece el compromiso de la SEP, de acuerdo con las atribuciones que establece la Ley General de Educación, de promover la celebración de convenios con las autoridades educativas de los estados de la República, con la participación de las correspondientes secciones sindicales del SNTE, a efecto de hacer extensivo el mencionado programa en todas las entidades federativas.

V. El Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 señala, entre sus estrategias y líneas de acción, que el maestro es el protagonista destacado en el quehacer educativo, por ello, se establecerá el Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional del magisterio que asegure las condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo.

VI. El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 enfatiza que la actividad más amplia para el desarrollo profesional de los maestros debe concentrarse en la operación del programa de actualización destinado a los tres niveles de la educación básica. La función inicial del programa será facilitar el conocimiento de los contenidos y enfoques de los nuevos planes y programas de estudio, así como promover la utilización de nuevos métodos, formas y recursos didácticos congruentes con los propósitos formativos del currículo. Esta actividad deberá crear una plataforma común de competencia didáctica, sobre la cual, y en fases posteriores del programa, se establecerán opciones más avanzadas de actualización. Así mismo, el programa contemplará opciones destinadas a los directores y supervisores, tanto para los que ya desempeñan esas labores, como para la inducción a ellas de quienes provienen del servicio en la docencia. El programa lo llevarán a cabo la Secretaría de Educación Pública y las autoridades educativas de los estados. Los maestros, directivos y supervisores en servicio podrán inscribirse voluntariamente en los cursos que se ofrezcan, de acuerdo con el nivel en el cual laboran, sus intereses y posibilidades de estudio.

VII. El mismo programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 contempla que para apoyar al personal docente en sus estudios de actualización, los inscritos recibirán gratuitamente paquetes didácticos de material impreso y orientación mediante radio y televisión. Se instalará, además, un número mínimo de 500 Centros de Maestros, que dispondrán de espacios de trabajo, biblioteca, recursos audiovisuales y de informática y asesoría. Las instituciones de formación de maestros que ya existen apoyarán los cursos y asesorías y, mediante convenios, las instituciones universitarias y técnicas superiores también participarán en este esfuerzo. Los maestros podrán utilizar con toda flexibilidad diversas formas de estudio: el trabajo individual o en grupos de estudio y la participación en actividades semiescolarizadas o escolarizadas. La secretaria de Educación Pública promoverá un mecanismo de evaluación estandarizado que ofrezca a todos los inscritos las mismas oportunidades de acreditación.

VIII. Por su parte, "EL GOBIERNO DEL ESTADO (..) en su Plan Estatal de educación (o documento análogo) propone etc.

Con base en lo anterior las partes formulan las siguientes

DECLARACIONES

1. "LA SEP" declara:

1. Que de conformidad con los artículos 2º, 26 y 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, es una dependencia de la Administración Pública Federal centralizada, la cual tiene a su cargo el ejercicio de la función social educativa.
2. Que en términos de lo que dispone el artículo 12, fracción VI, de la Ley General de Educación le corresponde, de manera exclusiva, regular un Sistema Nacional de Formación Actualización, Capacitación y Superación Profesional para Maestros de educación básica.

3. Que de acuerdo con el acuerdo Secretarial número 196, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 4 de julio de 1994, corresponden al titular de la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, capacitación y Superación Profesional de Maestros, en lo sucesivo "LA UNYDACT", las siguientes facultades:

- a) Proponer políticas y planes generales para la actualización, capacitación y superación profesional continua de los maestros en servicio en educación inicial, especial, básica y normal;
- b) Elaborar programas específicos de actualización, capacitación y superación profesional de maestros que se consideren indispensables para elevar la calidad de la educación básica y normal.
- c) Diseñar materiales de estudio, guías de trabajo y demás auxiliares didácticos para los programas específicos de actualización, capacitación y superación profesional de maestros, así como también encargar su producción a las unidades administrativas competentes de la Secretaría.
- d) Proponer criterios, procedimientos e instrumentos para la evaluación y acreditación de los estudios derivados de los programas de actualización, capacitación y superación profesional de maestros.
- e) Proponer las normas que regulen el Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros de educación básica tomando en cuenta las opiniones y propuestas que al respecto emitan los gobiernos de las entidades federativas y, en su caso, las instituciones educativas interesadas.

4. Que para los efectos del presente convenio, señala como su domicilio legal el ubicado en la Calle Argentina No 28, Colonia Centro, Delegación Cuauhtémoc, Código Postal 06029, México, Distrito Federal.

II. "EL GOBIERNO DEL ESTADO" declara:

1. Que el Estado de _____ es una entidad libre y soberana que forma parte integrante de la Federación, de conformidad a lo establecido en el artículo 43 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y que el ejercicio del Poder Ejecutivo, se deposita en el Gobernador del estado, quien se auxilia de la dependencia competente para el estudio, planeación y despacho de los asuntos educativos.
2. Que de conformidad con los artículos _____, fracción _____ y _____ y de la Constitución Política del estado así como los artículos _____ y _____ fracción _____ de la Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado, _____ y _____ fracción _____ de la ley de Educación Pública del estado, el Gobernador puede celebrar convenios con la federación u otras instancias públicas o privadas para la coordinación en la prestación de servicios educativos, o la realización de cualquier otro propósito de beneficio colectivo.
3. Que señala como su domicilio el ubicado en _____

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

4. Que en términos de lo que dispone el artículo 13, fracción IV de la Ley General de Educación le corresponde, de manera exclusiva, prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional de maestros de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales que "LA SEP" determine.
5. Que de conformidad con el artículo 19 de la citada Ley, es de su responsabilidad realizar una distribución oportuna, completa, amplia y eficiente, de los libros de texto gratuitos y demás materiales educativos complementarios que "LA SEP" le proporciona.

Expuesto lo anterior, las partes acuerdan las siguientes

CLÁUSULAS

PRIMERA.- Es objeto del presente convenio el establecimiento de las bases conforme a las cuales "EL GOBIERNO DEL ESTADO" a través de la Secretaría de Educación (o su equivalente), hará extensivo el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP) en la entidad federativa, de acuerdo con las orientaciones señaladas en el documento Criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio y la normatividad definida por "LA SEP".

SEGUNDA.- Las acciones del ProNAP que son motivo del presente convenio son las siguientes:

- a) Realización de Talleres Generales para maestros 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.

TERCERA.- Para el cumplimiento de los objetivos de este convenio "LA SEP" se compromete a:

- a) Diseñar y producir los Talleres Generales y los Cursos Nacionales de Actualización para su realización en las entidades federativas.
- b) Producir y entregar a las autoridades educativas de la entidad los materiales destinados a la actualización de los maestros (Materiales de apoyo al trabajo docente, paquetes didácticos para la actualización, materiales de asesoría y la "Biblioteca de Actualización").

- c) Producir y/o adquirir programas televisivos especiales de apoyo a las actividades de actualización que serán emitidas mediante la señal EDUSAT a todos los Centros de Maestros.
- d) Entregar a las autoridades educativas de la entidad mobiliario, equipo (de cómputo, de recepción de señal televisada, de reproducción y grabación de audio y vídeo), acervos bibliográficos, materiales de audio y vídeo y en CD, destinados a los Centros de Maestros y a sus correspondientes bibliotecas que se instalarán en el estado.
- e) Apoyar la remodelación o acondicionamiento de los inmuebles destinados a los Centros de Maestros, de acuerdo con la disponibilidad de recursos de "LA SEP".
- f) Apoyar con asesoría, capacitación, recursos bibliográficos y otros materiales disponibles, a las instituciones de formación de maestros que colaboren en las acciones del ProNAP.
- g) Colaborar con las autoridades educativas de la entidad en la capacitación del equipo técnico estatal dedicado a la actualización de los equipos directivos de los Centros de Maestros y de los asesores para los cursos, mediante la realización de talleres, cursos y otras actividades pertinentes.
- h) Asignar recursos complementarios para apoyar las actividades de coordinación de los Centros de Maestros y de asesoría a los cursos de actualización, conforme a las disponibilidades presupuestales y con base en la programación que al respecto presente la autoridad estatal.
- i) Diseñar, producir y entregar a las autoridades educativas de la entidad los lineamientos necesarios para la administración, seguimiento y evaluación de las acciones para el ProNAP.
- j) Diseñar, producir y coordinar la aplicación de los exámenes nacionales para la acreditación de los Cursos Nacionales de Actualización en la entidad federativa, de acuerdo con la normatividad correspondiente.
- k) Emitir las constancias de acreditación de los maestros que hayan aprobado el examen nacional del curso correspondiente. "LA SEP" enviará a las autoridades educativas de la entidad dicha documentación para su certificación, registro y entrega a los interesados.
- l) Convenir con las autoridades educativas estatales, a través de "LA UNYDACT", la inclusión de los programas y cursos de actualización estatales que formarán parte del ProNAP.
- m) Proporcionar las asesorías que son solicitadas por las autoridades educativas de la entidad, en todos los aspectos referentes a la operación del ProNAP.

CUARTA.- Por su parte, "EL GOBIERNO DEL ESTADO" se compromete a:

- a) Promover la creación o consolidación de una instancia técnica adecuada, con un equipo dedicado profesionalmente a coordinar actividades del ProNAP en la entidad y bajo la conducción de quien será el responsable estatal de actualización. Las autoridades educativas procurarán que esta instancia tenga una ubicación adecuada dentro de la estructura educativa del estado para el mejor desempeño de sus funciones.
- b) Distribuir oportunamente a sus destinatarios todos los materiales a que se refiere el inciso b) de la cláusula anterior, de acuerdo con los lineamientos y procedimientos señalados por "LA SEP".
- c) Destinar y mantener espacios físicos apropiados para la instalación de los Centros de Maestros y sus respectivas Bibliotecas, cuya ubicación será determinada por las propias autoridades educativas de la entidad.
- d) Seleccionar y encomendar a personal competente la coordinación y atención de los servicios de los Centros de Maestros, de acuerdo con los perfiles y lineamientos establecidos por "LA SEP".
- e) Garantizar que las actividades de los Centros de Maestros y el uso de sus instalaciones y recursos, estén dedicados exclusivamente a respaldar el estudio de los maestros de educación básica y las acciones nacionales y estatales del ProNAP.
- f) Destinar los recursos necesarios para el funcionamiento de los Centros de Maestros y el desarrollo de sus servicios.
- g) Invitar a otras instituciones formadoras de maestros y académicos de la entidad a coadyuvar con el desarrollo del ProNAP, ampliando la cobertura de sus actividades y las modalidades de atención a la demanda de actualización de los maestros.
- h) Asegurar que los Centros de Actualización del Magisterio y otras dependencias creadas con el mismo fin que han funcionado con anterioridad al establecimiento del ProNAP, participen eficientemente en las actividades nacionales de actualización de maestros de educación básica en servicio.
- i) Proponer a "LA SEP", a través de la "UNYDACT", los programas y cursos de actualización estatales que formarán parte del ProNAP.
- j) Aplicar los formatos e instrumentos para el registro y seguimiento de las acciones del ProNAP y de sus participantes, entregando oportunamente las informaciones y reportes solicitadas por "LA SEP".
- k) Procurar las condiciones suficientes para el adecuado desarrollo de las acciones del ProNAP.

QUINTA.- Las partes reconocen que la orientación, regulación y evaluación nacional de las acciones del ProNAP compete a "LA UNYDACT" y que la coordinación de su ejecución en el estado corresponde a la instancia encargada de actualización en la entidad federativa.

SEXTA.- Con la firma de este convenio, queda instalada la Comisión Local Consultiva para el seguimiento de la ejecución del ProNAP en la entidad. Esta comisión se integrará, a juicio de la autoridad educativa estatal, con los directivos y funcionarios de más alto nivel, con responsabilidad directa en las acciones de planeación educativa estatal y de desarrollo de la formación de la formación, actualización y capacitación de maestros en la entidad. Se promoverá también la participación en dicha comisión de un representante de la (s) sección (es) del SNTE.

SÉPTIMA.- Las acciones que comprende el ProNAP y las actividades complementarias de apoyo que promuevan y organicen los Centros de maestros u otras instituciones del sistema educativo concurrentes al programa, se realizarán sin detrimento el desarrollo normal de las actividades educativas en las escuelas.

OCTAVA.- Las partes convienen en realizar, cada una en su nivel de competencia, campañas intensas de difusión de las acciones en curso del ProNAP y de sus componentes; así mismo, establecerán los medios apropiados para divulgar permanentemente las informaciones específicas para la participación de los maestros en las actividades de actualización.

NOVENA.- Las partes convienen en realizar, cada una en su ámbito de competencia, actividades de información social de los avances y resultados del ProNAP, así como también a promover la participación de los distintos actores sociales en el reconocimiento y estímulo a los maestros que concluyen exitosamente sus estudios.

DÉCIMA.- Las partes acuerdan supervisar y evaluar periódicamente, de conformidad con los lineamientos emitidos por "LA SEP", los avances, resultados e impacto de las actividades que son motivo de este convenio.

Una vez leído y enteradas las partes del contenido del presente convenio, lo firman de conformidad en la Ciudad de _____ a los _____ días del mes de mayo de mil novecientos noventa y seis.

POR "LA SEP"
I.C. MIGUEL LIMÓN ROJAS
Secretario de Educación Pública

POR "EL GOBIERNO DEL ESTADO"
Gobernador Constitucional del Estado
de

- **ACUERDO número 196 por el que se adscriben orgánicamente las direcciones generales, órganos desconcentrados y unidades administrativas de la Secretaría de Educación Pública que se mencionan y se delegan facultades.**
-

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.- Secretaría de Educación Pública.

ACUERDO NÚMERO 196 POR EL QUE SE ADSCRIBEN ORGÁNICAMENTE LAS DIRECCIONES GENERALES, ÓRGANOS DESCONCENTRADOS Y UNIDADES ADMINISTRATIVAS DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA QUE SE MENCIONAN Y SE DELEGAN FACULTADES.

CONSIDERANDO

Que la Ley General de Educación establece una nueva distribución de la función social educativa entre los tres niveles de gobierno y determina de manera específica las atribuciones exclusivas que corresponden a la Secretaría de Educación Pública.

Que esto hizo necesaria una reestructuración de la Secretaría de Educación Pública, la cual quedó formalizada mediante la expedición de su Reglamento Interior, el cual fue publicado el 26 de marzo de 1994 en el Diario Oficial de la Federación y.

Que de conformidad con lo que dispone dicho reglamento el titular de la Secretaría está facultado para aprobar la organización y funcionamiento de la Dependencia, adscribir orgánicamente sus direcciones generales y demás unidades administrativas y conferir aquellas facultades que sean delegables a servidores públicos subalternos, he tenido a bien de expedir el siguiente.

ACUERDO NÚMERO 196 POR EL QUE SE ADSCRIBEN ORGÁNICAMENTE LAS DIRECCIONES GENERALES, ÓRGANOS DESCONCENTRADOS Y UNIDADES ADMINISTRATIVAS DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA QUE SE MENCIONAN Y SE DELEGAN FACULTADES.

ARTÍCULO PRIMERO.- se adscriben orgánicamente las direcciones generales, órgano desconcentrados y demás unidades administrativas de la Secretaría de Educación Pública que se mencionan, en la forma siguiente:

A la Subsecretaría de Educación Básica y Normal:

- 1.- Dirección General de Normatividad.
- 2.- Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.
- 3.- Dirección General de Investigación Educativa.
- 4.- Dirección General de Educación Indígena.
- 5.- Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros.

ARTÍCULO SEGUNDO.- Se delegan en el titular de la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros las siguientes facultades:

I.- Proponer políticas y planes generales para la actualización, capacitación y superación profesional continua de los maestros en servicio en educación inicial, especial básica y normal:

II.- Elaborar programas específicos de actualización capacitación y superación profesional de maestros que se consideren indispensables para elevar la calidad de la educación básica y normal.

III.- Diseñar materiales de estudio, guías de trabajo y demás auxiliares didácticos para los programas específicos de actualización, capacitación y superación profesional de los maestros, así como también encargar su producción a las unidades administrativas competentes de la Secretaría.

IV.- Proponer criterios, procedimientos e instrumentos para la evaluación y acreditación de los estudios derivados de los programas de actualización capacitación y superación profesional de los maestros. Y

V.- Proponer las normas que regulen el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica tomando en cuenta las opiniones y propuestas que al respecto emitan los gobiernos de las entidades federativas, y en su caso las instituciones educativas interesadas.

TRANSITORIOS

PRIMERO.- El presente acuerdo entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

SEGUNDO.- Se aboga el Acuerdo número 164, por el que se adscriben orgánicamente las unidades administrativas de la Secretaría de Educación Pública, publicando en el Diario Oficial de la Federación el 13 de agosto de 1992.

TERCERO.- Se abrogan las demás disposiciones administrativas emanadas de la Secretaría de educación Pública que se opongan al presente acuerdo.

Sufragio Efectivo, No Reelección.

México, DF. a 17 de Junio de 1994.- El Secretario de Educación Pública. José Ángel Pescador Osuna.- Rúbrica.

ANEXO 2.

ORDEN de 18 de marzo de 1996 por la que se desarrolla y aplica el Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores.

La ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, identifica la cualificación y formación del profesorado, los recursos didácticos y la innovación e investigación educativas entre los factores que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza. En su artículo 56, reconoce la formación permanente como un derecho y una obligación de todo profesorado, y, en consecuencia, proclama la responsabilidad de la Administración educativa en la puesta en marcha de programas de formación, así como en la creación de centros para la formación permanente del profesorado

El Ministerio de Educación y Ciencia, en los años precedentes a la implantación de la reforma educativa, había ya procedido a la creación de los Centros de Profesores con instituciones preferentes para la formación permanente del profesorado en su ámbito de gestión, así como de Centros de recursos que apoyasen la tarea docente en zonas rurales caracterizadas por la dispersión de las unidades escolares. Una vez creados los Colegios Rurales Agrupados como fórmula más idónea para atender la escolarización en zonas rurales, se inició un proceso de unificación de ambas redes, para permitir una atención más cercana a los centros educativos.

Para ello, la Orden de 5 de mayo de 1994 estableció unos nuevos ámbitos geográficos, definidos por los correspondientes mapas escolares, que se encomendaban a los respectivos Centros de Profesores o Centros de Recursos para el desempeño de idénticas funciones, las cuales guardan relación con aquellos factores de calidad recogidos en la LOGSE: La formación permanente, el asesoramiento para el desarrollo curricular, la innovación e investigación educativa o la promoción de los recursos educativos.

El proceso de unificación de ambas redes culminó con la promulgación del Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos, y que, en su disposición adicional única integra a los Centros de Profesores y Centros de Recursos preexistentes en una única red. El Real Decreto caracteriza a estos centros como instituciones preferentes para la formación permanente del profesorado que deben promover el encuentro profesional de los docentes en un marco de participación y colaboración en el ejercicio de lo que establece como sus competencias: Planificar y desarrollar la formación permanente del profesorado, apoyar el desarrollo del currículo en los centros educativos, promover la investigación y la innovación educativas y la difusión y el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas, informar y asesorar a los centros docentes y al profesorado sobre la utilización de materiales didácticos y curriculares y participar en actividades de dinamización social y cultural en colaboración con los centros docentes.

En suma, el Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, viene a consolidar, tras la promulgación de la Ley que ordena el nuevo sistema educativo, unos centros que cuentan con más de diez años de existencia, y que han demostrado su capacidad de adaptación y respuesta en momentos tan complejos para el profesorado como los de la implantación de las nuevas enseñanzas. De tales centros se espera ahora que constituyan el punto de referencia complementario a la responsabilidad, que corresponde a centros y profesorado, de completar y desarrollar el currículo de

los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente; en definitiva, que sean capaces de desarrollar unas funciones relevantes para la promoción de la calidad educativa y de la profesionalización del conjunto del profesorado que ejerce en los niveles anteriores a la universidad.

Tal y como preveía el citado Real Decreto, procede desarrollar algunos aspectos del mismo relacionados con el proceso de creación, los órganos de gobierno y su constitución y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos.

Por todo ello, en uso de la autorización conferida por la disposición final primera del Real Decreto, 1693/1995, de 20 de octubre, y previa aprobación del Ministro para las Administraciones Públicas, dispongo:

TITULO I

Creación de los Centros de Profesores y de Recursos

Primero. 1. Según se establece en el artículo 3 del Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia la creación, modificación y supresión de los Centros de Profesores y de Recursos en su ámbito territorial de gestión.

2. La Orden de creación se dictará a propuesta de la Dirección General de Renovación Pedagógica, e incluirá la indicación del ámbito geográfico, el módulo o tipo correspondiente, así como la localidad en la que se establece la sede del Centro de Profesores y de Recursos.

3. Para una mejor consecución de sus objetivos, el Ministerio de Educación y Ciencia podrá reestructurar o modificar los ámbitos geográficos de los Centros de Profesores y de Recursos, a propuesta de la Dirección Provincial o Subdirección Territorial correspondiente y previo estudio en la instancia de negociación con las organizaciones sindicales.

Segundo. 1. Los Centros de Profesores y de Recursos quedarán clasificados en tres módulos o tipos, I, II y III, atendiendo a criterios que combinen el número y niveles de los centros educativos del ámbito territorial y a las características geográficas y demográficas. La adscripción de cada Centro de Profesores y de Recursos a uno de los tres módulos determinará, entre otros aspectos, el número de consejeros, la plantilla del personal docente y de administración y servicios, así como la dotación económica necesaria para su adecuado funcionamiento.

2. Los Centros de Profesores y de Recursos de tipo I contarán con una plantilla básica mínima de tres asesores de formación permanente, los de tipo II de siete y los de tipo III de once, con perfiles que garanticen la atención colegiada a los distintos niveles del sistema educativo; idéntico principio se tendrá en cuenta a la hora de planificar el conjunto de la plantilla de cada provincia.

TITULO 2

Órganos de gobierno

Tercero. Los Centros de Profesores y de Recursos tendrán los siguientes órganos de gobierno:

Unipersonales: El Director y el Secretario.

Colegiados: El Consejo del Centro y el equipo pedagógico.

CAPITULO I

Órganos unipersonales

SECCIÓN 1ª DIRECTOR

Cuarto. 1. El Director del Centro de Profesores y de Recursos accederá al cargo mediante selección por concurso público de méritos en el que podrán participar funcionarios docentes de carrera que pertenezcan a los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional y a los correspondientes de Enseñanzas de Régimen Especial. Será nombrado por tres años, en régimen de comisión de servicios, por la Dirección General de Personal y Servicios, a propuesta del Consejo elevada a través de la Dirección General de Renovación Pedagógica, y ejercerá durante este período las funciones que se establecen en el artículo 9 del Real Decreto 1693/1995.

2. Los Directores de los Centros de Profesores y de Recursos de tipo I deberán realizar además las funciones propias de los asesores de formación permanente.

3. El Director, mediante su participación en nuevas convocatorias, podrán renovar su mandato por otros dos períodos consecutivos de tres años cada uno. Finalizados éstos, no podrá participar en los concursos de méritos que se convoquen durante los dos años siguientes para la provisión de plazas vacantes de Directores de Centros de Profesores y de Recursos.

Quinto. 1. El Director del Centro de Profesores y de Recursos cesará en sus funciones al término de su mandato o por alguna de las siguientes causas:

a) Renuncia motivada, aceptada por la Dirección General de Personal y Servicios, previos informes de la Dirección Provincial o Subdirección Territorial correspondiente y de la Dirección General de Renovación Pedagógica.

b) En los supuestos establecidos en la legislación aplicable con carácter general a los funcionarios de la Administración del Estado.

2. Si el Director cesa en sus funciones antes de finalizar el mandato, la vacante se incluirá en la siguiente convocatoria de concurso de méritos y, hasta su resolución, asumirá sus funciones un Director provisional nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

3. Para los Centros de Profesores y de Recursos de nueva creación, y en los casos de vacante por ausencia de candidatos que reunieran los requisitos exigidos y hasta tanto se proceda a la correspondiente convocatoria de concurso público de méritos, la Dirección General de Personal y Servicios nombrará un Director provisional, a propuesta de la Dirección Provincial o Subdirección Territorial correspondiente.

4. En caso de ausencia o enfermedad del Director, la presidencia de los órganos colegiados recaerá en el asesor de formación permanente que cuente con mayor antigüedad como funcionario docente de entre los miembros de Consejo elegidos en representación del equipo pedagógico.

Sexto. 1. El Ministerio de Educación y Ciencia publicará en el «Boletín Oficial del Estado» la convocatoria del concurso público de méritos para la provisión de las plazas de dirección de Centros de Profesores y de Recursos vacantes, previo estudio en las instancias de negociación con las organizaciones sindicales.

2. En dichas convocatorias figurarán, como mínimo, los siguientes datos: Las plazas vacantes a proveer; los requisitos que deben reunir los candidatos; la documentación que han de presentar; el baremo, que incluirá, entre otros méritos, la antigüedad como funcionario docente de carrera, la experiencia y la formación, junto con las indicaciones para la elaboración del proyecto de actuación del candidato. Asimismo, figurarán las características del curso de formación que habrán de realizar los Directores seleccionados.

Séptimo. 1. La valoración de los méritos de los candidatos a Director se realizará por el Consejo en pleno de acuerdo con el baremo establecido en la convocatoria. Además, el Consejo llevará a cabo un análisis y valoración de los proyectos de actuación presentados por los candidatos.

2. No podrán participar en el proceso de valoración y propuesta aquellos miembros del pleno que hubieran presentado su candidatura al cargo o aquellos que incurran en alguna de las causas de abstención establecidas en las normas generales del procedimiento administrativo.

Octavo. Los candidatos a Director deberán reunir, como mínimo, los siguientes requisitos:

a) Perteneecer a alguno de los Cuerpos mencionados en el punto 1 del apartado cuarto de la presente Orden.

b) Encontrarse en situación de servicio activo.

c) Tener destino con carácter definitivo o provisional en el ámbito territorial de gestión directa del Ministerio de Educación y Ciencia.

d) Contar con un mínimo de cinco años completos como funcionario docente de carrera. A estos efectos se computarán el curso escolar correspondiente a la publicación de la convocatoria.

Noveno. 1. Finalizado el proceso selectivo, la Dirección Provincial o Subdirección Territorial correspondiente remitirá una copia del acta de la sesión del Consejo del Centro de Profesores y de Recursos, junto a la propuesta individualizada de nombramiento del Director seleccionado, a la Dirección General de Renovación Pedagógica, la cual elevará la propuesta a la Dirección General de Personal y Servicios.

2. Si el Director propuesto fuera Consejero, será sustituido en este último puesto, de acuerdo con el procedimiento establecido en el apartado decimoctavo.2 de esta Orden.

Décimo. La Dirección General de Personal y Servicios, una vez comprobado el cumplimiento de los requisitos exigidos por parte de los candidatos, dictará resolución del concurso y la hará pública en el "Boletín Oficial del Estado".

Undécimo. Cuando la Dirección General de Renovación Pedagógica o la Dirección Provincial o Subdirección Territorial estimen que la propuesta de Director no se ajusta a lo establecido en esta Orden y/o en la de convocatoria del concurso público de méritos, dejará en suspenso su tramitación y se requerirá al Consejo del Centro de Profesores y de Recursos para que subsane las anomalías detectadas, o realice las alegaciones pertinentes.

Duodécimo. Si en la fecha de comienzo del mandato del Director no hubiese sido posible su nombramiento por darse alguna de las situaciones previstas en el apartado anterior, se hará cargo de la dirección del Centro de Profesores y de Recursos un asesor de formación permanente del mismo, designado por la Dirección Provincial o Subdirección Territorial correspondiente.

SECCIÓN 2ª SECRETARIO

Decimotercero. 1. El Secretario será nombrado, por un período de tres años, por la Dirección Provincial o Subdirección Territorial correspondiente, de entre los asesores de formación permanente que hayan accedido a su plaza por concurso público de méritos, a propuesta del Director del Centro de Profesores y de Recursos y previo informe del Consejo, y ejercerá durante ese período las funciones que se establecen en el artículo 10 del Real Decreto 1693/1995, así como las correspondientes a la asesoría que desempeñe.

2. Su mandato podrá prorrogarse por otros dos períodos consecutivos de tres años, a propuesta del Director del Centro de Profesores y de Recursos y previo informe del Consejo.

3. En caso de ausencia sus funciones serán desempeñadas por el asesor de mayor antigüedad en el Centro de Profesores y de Recursos.

Decimocuarto. El Secretario cesará en su puesto:

a) Cuando cese como asesor de formación permanente.

b) A petición propia, debidamente motivada, aceptada por la Dirección Provincial o Subdirección Territorial correspondiente.

c) A propuesta del Director del Centro de Profesores y de Recursos, informada por el Consejo, aceptada por la Dirección Provincial o Subdirección Territorial correspondiente, previa audiencia del interesado.

d) Al término de cada mandato, si el Director no propusiera su prórroga.

e) Cuando durante el período de sus mandatos accediera, al cargo un nuevo Director y éste propusiera su sustitución.

En los supuestos establecidos en la legislación aplicable con carácter general a los funcionarios de la Administración del Estado.

CAPITULO II

Órganos colegiados

SECCIÓN 1ª CONSEJO

Decimoquinto. El Consejo del Centro de Profesores y de Recursos, cuyas funciones serán las establecidas en el artículo 11 del Real Decreto 1693/1995, estará integrado por:

a) El Director del Centro de Profesores y de Recursos, que será su Presidente.

b) El Secretario del Centro de Profesores y de Recursos, que lo será también de éste órgano.

c) Tres Consejeros para los Centros de Profesores y de Recursos de módulo I, cinco para los del módulo II y siete para los del módulo III, todos ellos elegidos por los representantes de los claustros de profesores de los centros docentes sostenidos con fondos públicos ubicados en el ámbito geográfico de cada Centro de Profesores y de Recursos, agrupados según modalidades o niveles educativos.

d) Un Consejero, asesor de formación permanente que haya accedido a su plaza por concurso público de méritos, para los Centros de Profesores y de Recursos de módulo I, y dos para los de los módulos II y III, elegidos mediante votación de los miembros del equipo pedagógico.

e) Un Consejero, en representación de la Administración educativa, designado por el Director provincial o Subdirector territorial correspondiente.

f) Un Consejero representante de las Administraciones autonómicas o locales, si existiera convenio de creación o funcionamiento del Centro de Profesores y de Recursos, designado por las autoridades competentes.

g) Un representante de la Universidad designado por el Rector, cuando así, se establezca mediante convenio suscrito por la misma.

Decimosexto. Para el primer año de funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos se constituirá un Consejo provisional integrado por:

- a) El Director provisional, que será su Presidente.
- b) El Secretario del Centro de Profesores y de Recursos, que lo será de este órgano.
- c) Dos Profesores, en representación de los claustros de profesores de los centros docentes sostenidos con fondos públicos del ámbito territorial, designados por el Director provincial o Subdirector territorial.
- d) Un asesor de formación permanente en representación del equipo pedagógico.
- e) Un representante de la Administración educativa
- f) Un representante de la Administración autonómica o local, si existiera convenio de creación o de funcionamiento del Centro de Profesores y de Recursos.

Decimoséptimo. 1. La permanencia en el cargo de los miembros del Consejo, salvo en lo dispuesto como causas de cese, será para:

- a) El Director y Secretario, según lo regulado en los apartados 4 y 13, respectivamente, de la presente Orden.
- b) Los Consejeros elegidos de entre los representantes de los claustros de los centros docentes, tres años.
- c) Los Consejeros representantes de la Administración educativa y, mientras dure el convenio de colaboración, los de la Administración autonómica o local, por períodos renovables de un año
- d) El representante de la Universidad, durante el período de vigencia del convenio de colaboración, por períodos renovables de un año.

2. Cuando circunstancias especiales impidan la constitución en el plazo establecido del nuevo Consejo resultante de un proceso electoral, el Consejo saliente continuará constituido, en funciones, en tanto se mantengan dichas circunstancias.

Decimoctavo. 1. Serán causas de cese en la condición de Consejero, con anterioridad a la finalización de su mandato, las siguientes:

- a) Con carácter general:
La renuncia motivada, aceptada por la Dirección Provincial o Subdirección Territorial correspondiente, oído el Consejo del Centro de Profesores y de Recursos.
En los supuestos establecidos en la legislación aplicable con carácter general a los funcionarios de la Administración del Estado.
- b) Asimismo, con carácter específico:
El Director y el Secretario del Centro de Profesores y de Recursos, cuando cesen en sus cargos.

Los Consejeros representantes de los claustros de profesores de los centros docentes, por traslado fuera del ámbito geográfico del Centro de Profesores y de Recursos.

Los asesores de formación permanente elegidos por, el equipo pedagógico, cuando cesen en sus puestos.

2. Las bajas producidas durante los años de mandato del Consejo serán cubiertas de la siguiente manera:

- a) Las de los Consejeros representantes de los claustros de profesores de los centros docentes, por los candidatos que hubieran obtenido mayor número de votos entre los inicialmente proclamados y que se correspondan con el mismo nivel educativo del cesante. De no existir éstos, el Director provincial o Subdirector territorial correspondiente nombrará Consejeros a los representantes de los claustros de profesores que considere más idóneos, de entre los adscritos al Centro de Profesores y de Recursos, siempre respetando los requisitos establecidos con carácter

general en cuanto a la composición del Consejo. Estos Consejeros permanecerán en sus cargos sólo durante el período del mandato que le faltara por cumplir al Consejero sustituido.

- c) Las de los asesores de formación permanente, mediante elección de los miembros del equipo pedagógico. Estos Consejeros permanecerán, asimismo, en sus cargos hasta la renovación del Consejo.
- d) Las del resto de los Consejeros, por designación del órgano o entidad a la que representaba el cesante o por quien le sustituya en el cargo cuando se trate del Director y el Secretario del Centro de Profesores y de Recursos.

Decimonoveno. 1. El Ministerio de Educación y Ciencia convocará las elecciones a Consejeros representantes de los claustros de profesores en los Centros de Profesores y de Recursos a partir de su primer año de funcionamiento y, periódicamente, cada tres años, para la renovación de los miembros del mismo. La convocatoria incluirá el procedimiento a seguir en el proceso electoral, el cual estará controlado por una Comisión creada al efecto con representación del Centro de Profesores y de Recursos, los centros docentes de su ámbito territorial y la Dirección Provincial o Subdirección Territorial correspondiente.

2. Cuando no se hubieran presentado candidaturas o no se cubrieran todos los puestos de Consejeros representantes de los claustros de los centros docentes, el Director provincial o Subdirector territorial correspondiente procederá a nombrar para estos cargos a los representantes de los claustros de profesores que considere más idóneos, respetando lo establecido en cuanto a número total y representatividad. Esta designación será por el mismo período de tiempo que el de los Consejeros electos.

3. Para la constitución del Consejo, se procederá, además, a la designación o ratificación en sus cargos de los siguientes Consejeros de los Centros de Profesores y de Recursos: Representantes de los asesores de formación permanente, representantes de la Administración educativa y, si procede, de los representantes de la Administración autonómica o local, y de la Universidad. A este fin, el Director provincial o Subdirector territorial correspondiente recabará de los órganos o entidades correspondientes la propuesta de dichos representantes y designará al de la Administración educativa.

Vigésimo. 1. Después de cada renovación del Consejo, el Director provincial o Subdirector territorial correspondiente comunicará al del Centro de Profesores y de Recursos la composición total del Consejo y la fecha de expedición de credenciales para que proceda a convocar la primera reunión del Consejo. En ella se constituirá la Comisión Económica, para lo cual los representantes de los claustros de profesores elegirán de entre ellos al miembro que deba formar parte de la misma, e igual procedimiento seguirán los asesores de formación permanente, de acuerdo con lo establecido en el apartado vigésimo primero de esta Orden.

2. - El Consejo podrá reunirse en Pleno o en Comisiones, que deberán establecerse al principio de su mandato o cuando circunstancias posteriores así lo aconsejen, según el procedimiento que se establezca en el Reglamento de Régimen Interior.

3. El Consejo del Centro de Profesores y de Recursos deberá reunirse en sesión plenaria al menos una vez al trimestre y siempre que lo convoque su Presidente o lo solicite por escrito, al menos, la mitad de sus miembros. Asimismo, deberá reunirse con carácter semestral para aprobar la cuenta de gestión.

4. Las Comisiones se reunirán de acuerdo con el calendario que se establezca en el momento de su constitución y cuando las circunstancias así lo aconsejen, debiendo ser acordada la convocatoria por su Presidente.

Vigésimo primero. 1. La Comisión Económica del Consejo prevista en el artículo 8.6 del Real Decreto 1693/1995, estará constituida por los siguientes miembros: El Director del Centro de Profesores y de Recursos, que será su Presidente, un representante de los Consejeros elegidos en representación de los claustros de los centros docentes y un asesor de formación permanente miembro del Consejo, actuando como Secretario de la misma el del Centro de Profesores y de Recursos.

2. La Comisión Económica tendrá entre sus funciones, además de las que se determinen en el Reglamento de Régimen Interior, la revisión y, en su caso, informe del proyecto de presupuesto del centro, elaborado por el equipo pedagógico, y su traslado al Consejo para su estudio y aprobación, la elaboración de los informes precisos para la confección de la cuenta de gestión semestral para su aprobación por el Consejo y el seguimiento periódico para controlar que la aplicación de los recursos se ajuste a las previsiones del presupuesto anual.

3. Dicha Comisión se reunirá con la periodicidad que se establezca en el Reglamento de Régimen Interior del Centro de Profesores y de Recursos y al menos con carácter previo a la aprobación del proyecto de presupuesto y de las cuentas de gestión semestrales.

SECCIÓN 2ª EQUIPO PEDAGÓGICO

Vigésimo segundo. El equipo pedagógico estará compuesto por el Director del Centro de Profesores y de Recursos, que será su Presidente, y por los asesores de formación permanente del mismo y desempeñará las funciones que le asigna el artículo 12 del Real Decreto 1693/1995

Vigésimo tercero. En relación con la actividad del Centro de Profesores y de Recursos, y para el adecuado cumplimiento de tales funciones, será competencia y responsabilidad colegiada del equipo pedagógico:

- a) La elaboración del proyecto pedagógico, en colaboración con el Consejo.
- b) La elaboración del proyecto del plan anual de actuación para el curso académico, que deberá contemplar las directrices generales del Ministerio de Educación y Ciencia, así como los acuerdos de la Comisión provincial de formación, junto con las líneas que se deriven de las necesidades y demandas específicas del profesorado de su ámbito de actuación.
- c) Las decisiones referidas a la organización y asignación de responsabilidades en el seno del propio equipo, que deberán incluirse en el Reglamento de Régimen interior.
- d) La elaboración de una Memoria anual de actividades del curso académico.
- e) La elaboración del proyecto de presupuesto anual, en el primer trimestre de cada año natural, en función de la asignación del Ministerio de Educación y Ciencia y de las previsiones establecidas en el plan provincial de formación.

TITULO III

Asesores de formación permanente

Vigésimo cuarto. Todos los Centros de Profesores y de Recursos dispondrán de una plantilla de asesores de formación permanente para el desempeño de las funciones establecidas en el artículo 13.2 del Real Decreto 1693/1995.

Vigésimo quinto. 1. Periódicamente, el Ministerio de Educación y Ciencia convocará concurso público de méritos para la provisión de las plazas vacantes de asesores de formación permanente, previo estudio en las instancias de negociación con las organizaciones sindicales.

2. Dicha convocatoria recogerá, entre otros aspectos, los siguientes: Las plazas a proveer de las plantillas según el módulo asignado a cada Centro de Profesores y de Recursos; los requisitos generales y específicos que deben reunir los candidatos; el baremo de puntuación para la valoración

de méritos en el que se incluirán, al menos, los siguientes apartados: Formación, innovación o investigación relacionada con el perfil de la asesoría a la que se opta., formación en otras áreas, conocimiento y experiencia en la formación permanente del profesorado, proyecto de trabajo, antigüedad, títulos académicos y experiencia en investigación educativa. Asimismo, la convocatoria recogerá las características del curso selectivo de formación a que se refiere el apartado 28 de la presente Orden.

3. Si una vez resuelto el concurso, quedaran plazas vacantes o éstas se produjeran iniciado el curso escolar, podrán proveerse en régimen de comisión de servicios durante un curso académico.

Vigésimo sexto. Los docentes que deseen participar en dicha convocatoria deberán reunir los siguientes requisitos generales:

a) Encontrarse en situación de servicio activo en el cuerpo correspondiente a la plaza a la que se concurre.

b) Estar destinado, con carácter definitivo o provisional, en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia.

c) Contar con un mínimo de tres años de experiencia docente como funcionario de carrera.

d) Acreditar un mínimo de tres años de dedicación a las etapas, áreas, materias, o contenidos específicos propios de los perfiles básicos y, en su caso, complementario de la asesoría a la que se opte.

Vigésimo séptimo. 1. La selección de los aspirantes a plazas de asesores de formación permanente se realizará por una Comisión provincial constituida de acuerdo con la composición que se establezca en la convocatoria.

2. La valoración de los méritos de los candidatos se realizará de conformidad con el baremo establecido en la convocatoria.

Vigésimo octavo. 1. Los candidatos que resulten seleccionados realizarán un curso de formación, obligatorio y selectivo, de un año escolar de duración, durante el que permanecerán en comisión de servicios.

2. Los candidatos evaluados positivamente en el curso de formación se incorporarán como asesores de formación permanente al Centro de Profesores y de Recursos por un período de dos años escolares, en el que se mantendrá la situación de comisión de servicios. Al finalizar este período, se llevará a cabo una evaluación del trabajo desarrollado.

3. Los asesores que hayan sido evaluados positivamente podrán continuar ocupando la asesoría durante un período de cuatro años de duración, que podrá ampliarse a otros cuatro, una vez superada la evaluación correspondiente.

4. Finalizados los mencionados períodos, para poder volver a ocupar una plaza de asesor de formación permanente deberá haberse ejercido la docencia durante, dos años como mínimo.

Vigésimo noveno. Los Profesores que desempeñen las plazas, de asesores estarán obligados a desarrollar su jornada de trabajo, en sesiones de mañana y/o tarde, de acuerdo con el horario y calendario propuestos por el Centro de Profesores y de Recursos y aprobado por la Dirección Provincial o Subdirección Territorial correspondiente, según los criterios que establezca la Dirección General de Renovación Pedagógica. En todo caso el horario será de treinta y siete y media horas a la semana, que, dadas las características de la actividad a desarrollar, se distribuirá en treinta horas de permanencia y dedicación directa al Centro de Profesores y de Recursos o a los centros docentes de su ámbito geográfico y las restantes, contabilizadas en cómputo anual, a otras tareas necesarias para el desempeño de sus funciones.

Trigésimo. Los asesores de formación permanente deberán planificar y desarrollar la oferta de actividades incluídas en el plan de actuación del Centro de Profesores y de Recursos, para lo cual tienen atribuidas las funciones que les asigna el Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, en su artículo 13. Tales funciones se podrán desarrollar, asimismo, en ámbitos distintos al del propio Centro de Profesores y de Recursos en cumplimiento de las previsiones del correspondiente plan provincial o si las directrices del Ministerio de Educación y Ciencia así lo establecieran..

TITULO IV
Planificación y funcionamiento
CAPITULO I
Dependencia administrativa

Trigésimo primero. Corresponderá a las Direcciones Provinciales o Subdirecciones Territoriales, a través de la Unidad de Programas Educativos, la coordinación y el impulso al desarrollo de las actuaciones del Ministerio de Educación y Ciencia en relación con los Centros de Profesores y de Recursos de su ámbito. Asimismo, ejercerán las facultades que específicamente se les atribuyan por las disposiciones vigentes, todo ello sin perjuicio de aquellas otras funciones de dirección, planificación, seguimiento, control y asesoramiento que puedan ser competencia de la Dirección General de Renovación Pedagógica.

CAPITULO II
Proyecto pedagógico

Trigésimo segundo. 1. Todos los Centros de Profesores y de Recursos deberán elaborar un proyecto pedagógico en el que quedarán definidos los principios de actuación y los procedimientos que orienten, a medio y largo plazo, las propuestas anuales para garantizar tanto la coherencia institucional como la adecuación a un ámbito específico con identidad propia.

2. Su elaboración, a partir de una propuesta del equipo pedagógico, se realizará por el equipo y el Consejo, de manera que ambos órganos impulsen conjuntamente la articulación del mismo con el plan de actuación del que ambos se corresponsabilizan.

3. . Corresponde al Consejo del centro la aprobación del proyecto pedagógico.

4. El proyecto pedagógico incluirá:

a) El análisis del ámbito de actuación, en donde se recojan las características del profesorado y de los centros educativos, así como los recursos de la zona.

b) El marco teórico y el modelo de asesoramiento que corresponde a los Centros de Profesores y de Recursos.

c) Los objetivos y líneas de actuación que, a medio y largo plazo, den mejor -respuesta a la finalidad de la institución y permitan definir en cada momento las prioridades y establecer secuencias en los planes anuales.

d) La estructura organizativa que sea más adecuada para que el funcionamiento interno facilite la actuación del Centro de Profesores y de recursos, y para que la participación del profesorado contribuya a potenciar el carácter de la institución.

e) El modelo de evaluación de la institución.

Se integrará en el proyecto pedagógico el Reglamento de Régimen Interior, aprobado por el Consejo.

CAPITULO III

Reglamento de Régimen Interior

Trigésimo tercero. 1. En cada Centro de Profesores y de Recursos se constituirá en el seno de Consejo un Comisión técnica, de la que formará parte, al menos, un Consejero representante del equipo pedagógico, para la elaboración del proyecto de Reglamento de Régimen Interior. Aprobado por el Consejo en pleno, será elevado, a través de la Dirección Provincial o Subdirección Territorial correspondiente, a la Dirección General de Renovación Pedagógica, para su autorización, una vez introducidas, en su caso, las modificaciones pertinentes. Cualquier modificación posterior deberá realizarse a instancia al menos, la mitad de los miembros del Consejo y seguir igual procedimiento al establecido para su autorización.

2.El Reglamento de Régimen Interior recogerá, entre otros aspectos:

a) La estructura organizativa del equipo pedagógico, siguiendo pautas de funcionamiento estables que faciliten la continuidad de las líneas marcadas en el proyecto pedagógico.

b) La articulación de tareas y relaciones entre los distintos órganos colegiados que garanticen la coordinación entre ellos y sistematicen su funcionamiento, especialmente en lo relacionado con los procesos de elaboración del proyecto pedagógico, del plan anual de actuación, del Reglamento de Régimen Interior y del proyecto de presupuesto anual.

c) Los criterios para la confección de horarios en relación con el desarrollo de actividades, información general, préstamo de recursos y utilización de servicios.

d) Las normas internas de los diferentes órganos de gobierno así como aquéllas de carácter económico y administrativo sobre el procedimiento para la organización de actividades de formación.

e) Los criterios sobre elaboración y difusión de publicaciones.

f) Los mecanismos estables de relación con los centros docentes de su ámbito y con el profesorado del mismo, así como con instituciones públicas y privadas.

CAPITULO IV

Plan provincial de formación

Trigésimo cuarto. 1. En el ámbito de cada provincia se elaborará un proyecto de plan provincial de formación, para concretar según cada contexto educativo las directrices generales recogidas en el plan anual de formación del profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia así como las necesidades de formación en el ámbito provincial.

2. Aprobado el proyecto de plan provincial de formación, el Director provincial o Subdirector territorial correspondiente lo remitirá a la Dirección General de Renovación Pedagógica que, una vez recabados los informes que se precisen o introducidas las modificaciones pertinentes, procederá a su aprobación.

Trigésimo quinto. 1. Para la elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación del plan provincial de formación se constituirá, en cada Dirección Provincial o Subdirección Territorial, una Comisión de formación que estará integrada por el Director provincial o Subdirector Territorial, que será su Presidente; el Jefe de la Unidad de Programas Educativos, el Jefe provincial del Servicio de Inspección o persona en quien delegue, los Directores de los Centros de Profesores y de Recursos de la provincia y un Asesor del Departamento de Formación e Innovación de la Unidad de Programas Educativos que actuará como Secretario. Formarán, asimismo, parte de esta Comisión, un representante de las Universidades a cuyo ámbito está adscrita la provincia correspondiente, así como los representantes de las organizaciones sindicales, según acuerdos alcanzados con el Ministerio de Educación y Ciencia. El Director provincial o Subdirector territorial correspondiente

podrá proponer la inclusión en dicha Comisión de un representante de las Administraciones autonómicas o locales, en función de los convenios establecidos, y de los movimientos de renovación pedagógica con implantación en el correspondiente ámbito territorial.

2. En el seno de cada Comisión Provincial de Formación podrán crearse, distintas Subcomisiones Técnicas o una Comisión Permanente, en función de las necesidades provinciales.

Trigésimo sexto. Serán funciones de la Comisión Provincial de Formación:

a) Concretar los objetivos y prioridades que se fijen en las directrices anuales del departamento, articulándolas en un marco de referencia a medio plazo.

b) Analizar y valorar las necesidades de formación en el ámbito provincial y su adecuación a las necesidades del sistema educativo.

c) Diseñar el marco provincial de formación permanente, en el que se establezcan los objetivos y criterios preferentes y se articulen las ofertas institucionales.

d) Definir los criterios para establecer los métodos y estrategias de formación más adecuados a los objetivos señalados.

e) Establecer criterios unificados para el pago de las actividades del plan provincial de formación, según la normativa vigente, y la propuesta de presupuesto general.

f) La elaboración de informes sobre el grado de adecuación de los planes presentados por los Centros de Profesores y de Recursos, centros educativos u otras instituciones respecto a los compromisos adoptados en el plan provincial y en el plan anual del Ministerio de Educación y Ciencia.

g) Difundir el plan provincial para favorecer el conocimiento de las actividades en las que pueda participar el profesorado.

h) Definir los elementos necesarios para el seguimiento y la evaluación del plan provincial.

CAPITULO V

Plan de actuación y Memoria anual

Trigésimo séptimo. - Los Centros de Profesores y de recursos elaborarán, desarrollarán y evaluarán un plan anual de actuación que forma parte del plan provincial de formación, siguiendo las prioridades y directrices anuales establecidas por la Dirección. General de Renovación Pedagógica. Este plan debe contar con la aprobación expresa del Consejo que, a tal efecto, colaborará en el análisis del ámbito y en la valoración de la propuesta de actividades en relación con los acuerdos del plan provincial de formación.

Trigésimo noveno. Según se establece en el apartado 23 de la presente Orden, la elaboración, desarrollo y evaluación del plan de actuación, así como la elaboración de la correspondiente Memoria, constituyen una responsabilidad colegiada del conjunto del equipo pedagógico.

CAPITULO VI

Funcionamiento

Cuadragésimo. El Ministerio de Educación y Ciencia adoptará a los Centros de Profesores y de Recursos, a través de las Direcciones Provinciales y de las Subdirecciones Territoriales, de los fondos para atender a los gastos de funcionamiento, entre ellos los derivados de la realización de las actividades de formación. Las Direcciones Provinciales y Subdirecciones Territoriales asignarán a cada Centro de Profesores y de Recursos la dotación económica correspondiente de acuerdo con los siguientes parámetros: El plan anual de formación; la evaluación de la Memoria de actividades; su ámbito territorial; el número de centros y profesores adscritos y otros criterios que se consideren

oportunos, establecidos a través del plan provincial. Durante cada ejercicio económico, de acuerdo con las disponibilidades presupuestarias y dentro de los calendarios de distribución económica, podrán efectuarse los libramientos que sean necesarios para atender a los gastos de funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos.

Cuadragésimo primero. 1. El proyecto de presupuesto anual, previa aprobación, por el Consejo del Centro de Profesores y de Recursos, será remitido a la Dirección Provincial o Subdirección Territorial correspondiente, entendiéndose que ha sido aceptado, si en el plazo de un mes no se hubieran formulado reparos al mismo. En caso contrario, deberán introducirse las modificaciones pertinentes. Dicho presupuesto constará de un estado de ingresos y otro de gastos. Este último vinculará al Centro de Profesores y de Recursos, pudiendo ser reajustado si circunstancias posteriores así lo aconsejaron, mediante el mismo procedimiento, seguido para su autorización.

2. Para la gestión económica de los Centros de Profesores y de Recursos se aplicará la normativa general establecida para los centros docentes públicos no universitarios y la específica de las actividades de formación del profesorado.

Cuadragésimo segundo. 1. Para el seguimiento de su actividad, cada Centro de Profesores y de Recursos deberá contar, al menos, con los siguientes registros oficiales, de cuya custodia, veracidad y actualización es responsable el Secretario del mismo:

Libro de actas de las reuniones de los órganos colegiados.

Libro-registro de inventario.

Libros de contabilidad.

Libros-registro de actividades, de participantes y de certificaciones.

Cuanto otros se consideren necesarios.

2. La protección y custodia de los datos personales en los términos establecidos en la Ley Orgánica 5/ 1992, de 29 de octubre, de regulación del tratamiento automatizado de los datos de carácter personal, así como en sus normas de desarrollo, será responsabilidad del Director del Centro de Profesores y de Recursos.

Cuadragésimo tercero. 1. El Centro de Profesores y de Recursos debe permanecer abierto en horario de mañana y tarde, de manera que se garantice la adecuada atención al profesorado y a los centros docentes de su ámbito.

2. Se establecerá una distribución semanal del trabajo de cada uno de los componentes del equipo pedagógico con una dedicación mínima de cuatro horas diarias y se señalarán de forma específica los periodos de tiempo en los que estén a disposición del profesorado para proporcionar información general y asesoramiento, haciéndose público junto al horario global al comienzo del curso. Al establecer el horario de aquellos miembros del equipo pedagógico que, además, ostentan cargos como órganos de gobierno unipersonales o colegiados, deberá atenderse a las tareas propias de dichos cargos.

3. El horario del Centro de Profesores y de Recursos debe ser remitido para su aprobación a la Dirección Provincial o Subdirección Territorial correspondiente.

Disposición transitoria.

En cumplimiento de lo previsto en la disposición transitoria primera del Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, los Consejos de los Centros de Profesores y Recursos mantendrán la composición con la que han sido constituidos, hasta la fecha que se establezca en las normas de desarrollo de la presente Orden.

Disposición final.

Se autoriza a la Dirección General de Renovación Pedagógica para dictar las instrucciones y adoptar las medidas que considere necesarias para el cumplimiento y aplicación de lo dispuesto en la presente Orden, que entrará en vigor: el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Madrid, 18 de marzo de 1996.

SAAVEDRA ACEVEDO

Excmo. Sr. Secretario de Estado de Educación.

Anexo 3. ESQUEMAS DE LOS CUESTIONARIOS UTILIZADOS EN LA VALORACIÓN DE LAS DIFICULTADES PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LOS PROCESOS DE ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

INSTRUMENTO QUE SE APLICARÁ A LA MUESTRA DE DOCENTES DE LOS CENTROS DE MAESTROS.

Estoy trabajando en una investigación en torno a la formación y actualización docente bajo los lineamientos del ProNAP, misma que forma parte de mi tesis profesional. Le pido su colaboración para que conteste el siguiente instrumento con la mayor sinceridad posible. Las respuestas de todas las personas serán incluidas en la tesis, cuidando de no presentar datos de manera individual.

Centro de Maestros: _____

a) Datos Generales:

Sexo:

Edad:

Nivel educativo que atiende:

Antigüedad:

Año de inscripción al primer CNA:

Año de ingreso a Carrera Magisterial:

b) Instrucciones: Lea la afirmación y de los incisos subraye sólo una opción.

1. La formación permanente debe apoyarse en un experto que solucione los problemas que sufren los profesores:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

2. La formación permanente debe desarrollar entre los profesores la capacidad de analizar las situaciones problemáticas en las que está inmerso:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

3. La formación permanente desarrolla en los profesores compromisos de estudio independientes que les permiten desarrollar su trabajo cotidiano:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

4. En un proceso de formación permanente, el profesor asume a la formación como una responsabilidad personal y profesional y no como respuesta a presiones de sus autoridades:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

5. El responsable de trabajar con un grupo de profesores asume su tarea como expositor teórico alejado de la práctica cotidiana de los profesores:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

6. El responsable de trabajar con un grupo de profesores ayuda a analizar los obstáculos que encuentra el profesorado para acceder a un proyecto formativo que les ayude a mejorar su práctica profesional:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

7. Existe una continuidad entre la formación inicial recibida en la normal y la permanente durante el ejercicio profesional:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

8. Los programas de estudio que ofrece el ProNAP incluyen los conocimientos de los contenidos y la profundización de los enfoques de los nuevos planes y programas de estudio para su aplicación en el aula:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

9. El ProNAP es un programa de actualización adecuado para los docentes:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

10. En el marco del ProNAP se establecen diversos tipos de modalidades de formación según el tiempo de ejercicio y tareas de los docentes:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

**11. De las modalidades de estudio que el ProNAP propone usted prefiere:
(Elija un máximo de dos opciones)**

- Individual.
- En grupos autónomos.
- Círculos de estudio
- Semiescolarizado apoyado en asesores
- Escolarizado/ presencial en cursos y seminarios.
- Todas las anteriores
- Ninguna de las anteriores

Otra: _____

12. Los espacios físicos del Centro de Maestros son suficientes en la promoción y facilitación de las actividades de actualización:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

13. Los servicios que ofrece el Centro de Maestros promueven en el profesor el desarrollo de habilidades y capacidades autodidactas:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

14. Para el diseño y elaboración de la oferta de Cursos y Talleres deben tomarse en cuenta las necesidades formativas de los maestros:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

15. Los profesores que acuden a este Centro de Maestros deben participar en el diseño de Cursos y Talleres de actualización:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

16. La principal función de los coordinadores de los Centros de Maestros debe ser de carácter administrativo, ejecutores de las funciones operativas del ProNAP:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

17. La principal función de los coordinadores de los Centros de Maestros debe ser de carácter académico, orientadores de procesos de actualización docente:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

18. Usted forma parte de los programas de estudio que ofrece el ProNAP porque:
(Elija un máximo de dos opciones)

- a. Deseo obtener puntaje y avanzar en mi Carrera Magisterial.
- b. Deseo ampliar mi visión sobre la práctica docente.
- c. Deseo resolver problemas inmediatos que se me presentan en el aula.
- d. Me obligan a hacerlo.
- e. Ninguna de las anteriores.

Otra: _____

19. En el ProNAP, el profesor tiene la posibilidad de obtener beneficios salariales, dejando en segundo término los procesos académicos de formación y actualización docente:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

20. Es necesario implementar un modelo de actualización docente diferente al que ofrece el ProNAP:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

21. ¿Qué ventajas y desventajas tiene para usted formar parte de los procesos de actualización que ofrece el ProNAP?

22. ¿Que opina de la forma de actualización que promueve el ProNAP?

23. Uno de los objetivos de los Centros de Maestros es la facilitación del conocimiento de los nuevos enfoques educativos de los nuevos planes y programas de estudio de educación básica vigentes. ¿Usted considera que se ha alcanzado este objetivo? Sí- No ¿Por qué?

24. ¿Considera suficiente el asistir a Cursos y Talleres que ofrecen los Centros de Maestros para estar en condiciones de aplicar los enfoques pedagógicos en su práctica docente? Sí- No ¿Por qué?

25. ¿Cuáles son las tres necesidades de formación y actualización docente que usted considera más urgente atender?

26. ¿Qué significa ser profesor de educación básica en el contexto actual?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

INSTRUMENTO QUE SE APLICARÁ A LA MUESTRA DE COORDINADORES DE LOS CENTROS DE MAESTROS.

Estoy trabajando en una investigación en torno a la formación y actualización docente bajo los lineamientos del ProNAP, misma que forma parte de mi tesis profesional. Le pido su colaboración para que conteste el siguiente instrumento con la mayor sinceridad posible. Las respuestas de todas las personas serán incluidas en la tesis, cuidando de no presentar datos de manera individual.

a) Datos Generales:

Centro de Maestros: _____

Cargo: _____

Año de ingreso al Centro de Maestros: _____

b) Instrucciones: Lea la afirmación y de los incisos subraye sólo una opción.

1. La formación permanente debe apoyarse en un experto que solucione los problemas que sufren los profesores:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

2. La formación permanente debe desarrollar entre los profesores la capacidad de analizar las situaciones problemáticas en las que está inmerso:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

3. La formación permanente desarrolla en los profesores compromisos de estudio independientes que le permiten desarrollar su trabajo cotidiano:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

4. En un proceso de formación permanente el profesor asume a la formación como su responsabilidad y no como presión de las autoridades:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

5. El responsable de la formación permanente al frente de un grupo de profesores asume su tarea como expositor teórico alejado de la práctica cotidiana de los profesores:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

6. El responsable de la formación permanente al frente de un grupo de profesores debe ayudar a los profesores analizar los obstáculos que encuentran para acceder a un proyecto formativo que les ayude a mejorar su práctica profesional:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

7. Existe una continuidad entre la formación inicial recibida en la normal y la permanente durante el ejercicio profesional:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

8. El ProNAP es un programa de actualización adecuado para los docentes del área de influencia de este Centro de Maestros:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

9. En el marco del ProNAP se establecen diversos tipos de modalidades de formación según el tiempo de ejercicio y tareas de los docentes:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

10. ¿Cómo calificaría usted los espacios físicos y servicios del Centro de Maestros para la promoción y facilitación de las actividades de actualización? Suficientes- Insuficientes ¿Por qué?

11. ¿Cómo calificaría usted los espacios físicos y servicios del Centro de Maestros para el desarrollo de las actividades administrativas? Suficientes- Insuficientes ¿Por qué?

12. La modalidad de estudio que los profesores han preferido es:
(Elija un máximo de dos opciones)

-) Individual.
-) En grupos autónomos
-) Círculos de estudio
-) Semiescolarizado apoyado en asesores
-) Escolarizado/presencial en cursos y seminarios.
-) Todas las anteriores
-) Ninguna de las anteriores

Otra: _____

13. ¿Cuáles son el tipo de habilidades y capacidades autodidactas que ofrece este Centro de Maestros a los profesores?

14. ¿En qué medida se toman en cuenta las necesidades formativas de los profesores de su área de influencia?

15. Los profesores que acuden a este Centro de Maestros deben participar en el diseño de Cursos y Talleres de actualización:

- 1 Muy de acuerdo
- 2 De acuerdo
- 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 4 En desacuerdo
- 5 Muy en desacuerdo

16. El Centro de Maestros mantiene niveles de comunicación y colaboración con los directores y supervisores de las escuelas de la zona o región en que se encuentra:

- 1 Muy de acuerdo
- 2 De acuerdo
- 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 4 En desacuerdo
- 5 Muy en desacuerdo

17. Al Centros de Maestros se le asignan recursos complementarios para apoyar las actividades de cada una de las coordinaciones:

- 1 Muy de acuerdo
- 2 De acuerdo
- 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 4 En desacuerdo
- 5 Muy en desacuerdo

18. En el ProNAP, el profesor tiene la posibilidad de obtener beneficios salariales, dejando en segundo término los procesos académicos de formación y actualización docente:

- 1 Muy de acuerdo
- 2 De acuerdo
- 3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 4 En desacuerdo
- 5 Muy en desacuerdo

19. Es necesario implementar un modelo de actualización docente diferente al que ofrece el ProNAP;

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

20. Los docentes que acuden generalmente al Centro de Maestros son:

- a. Docentes que su prioridad es obtener puntaje y avanzar en su Carrera Magisterial.
- b. Docentes que se asumen como sujetos en formación, capaces de crear espacios para desarrollar procesos de actualización ya sea de forma individual y/o en colectivo.
- c. Docentes que básicamente les interesa el manejo de técnicas grupales para la resolución de los problemas más inmediatos en el aula.
- d. Docentes que son obligados a traerlo por su institución.
- e. Ninguna de las anteriores

Otros: _____

21. ¿Cuáles son los principales enfoques teóricos y paradigmas educativos desde los cuales han elaborado los programas de actualización docente?

22. ¿Cuáles han sido las principales acciones para el mejoramiento de las condiciones materiales, humanas y académicas de este Centro de Maestros?

23. ¿Se han establecido proyectos de evaluación para esta Coordinación?

24. ¿Cuáles han sido los resultados que se obtuvieron?

25. ¿Existe congruencia entre los servicios que ofrece este Centros de Maestros, los lineamientos del ProNAP? Si-No ¿Por qué?

26. ¿Existe congruencia entre lineamientos del ProNAP y las necesidades reales de los profesores de esta área de influencia? Si-No ¿Por qué?

27. ¿Existe congruencia entre los servicios que ofrece este Centro y las necesidades reales de los profesores de esta área de influencia? Si-No ¿Por qué?

28. ¿Cuáles han sido las limitaciones y carencias que ha tenido esta coordinación en el desarrollo de procesos educativos de actualización docente?

29. ¿Cuáles son las principales problemáticas de los procesos de actualización que este Centro de Maestros ha identificado?

30. ¿Cuáles son las principales necesidades formativas de los docentes que acuden a este Centro de Maestros?

31. ¿La estructura orgánica del Centro es funcional para el desarrollo de los programas y actividades de actualización? Sí-No ¿Por qué?

32. ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que un profesor debe poseer para ser nombrado Coordinador de un Centro de Maestros?

33. ¿Cuáles son las necesidades de formación más urgentes de atender para los Coordinadores de Centros de Maestros?

34. ¿Cuál es la relación entre el ProNAP y Carrera Magisterial?

35. ¿Carrera Magisterial ha facilitado u obstaculizado el desarrollo de las actividades de actualización? ¿Por qué?

36. En las circunstancias en las que ha operado el ProNAP ¿Considera usted que los docentes han generado cambios en las formas de enseñanza? Sí-No ¿Por qué?

37. En las circunstancias en las que ha operado el ProNAP ¿Considera usted que se han mejorado los niveles de aprendizaje de los alumnos? Sí-No ¿Por qué?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Pablo Latapi Sarre

CARTA A UN MAESTRO

Creo que ser maestro tiene, como la luna, su cara luminosa y su cara oscura. En la vida casi todo es así; no hay nada tan malo que no tenga algo de bueno y al revés. Lo que importa es ser consciente de todo, luces y sombras, para que nada nos tome desprevenidos y sobre aviso no haya engaño. No abogo por una actitud estoica ante las ambivalencias de la vida ni mucho menos por la resignación; más bien por una actitud realista que relativice lo negativo y valore sin fantasías lo positivo; creo que por ahí va eso que llaman madurez.

El lado oscuro de la luna lo conoces bien. Es el bajo sueldo y más, a fondo, lo que ese sueldo significa: el poco reconocimiento social hacia el maestro. Esto duele; lo percibes todos los días y te acompaña como mala sombra; a veces alguien te ve de arriba a abajo; mucha gente no valora ni lo que estudiaste ni lo que haces. El lado oscuro son también los escasos recursos con que cuentas para realizar tu tarea y la poca atención que les mercedes a las autoridades. Fuera del libro de texto y el gis, casi no cuentas con nada; estás librado a tu imaginación.

Hay, además, corrupción en el medio magisterial; reglas del juego poco edificantes que tienes que aceptar; a veces manipulación, abusos y un doble lenguaje que molesta. Hay también –aunque no es privativo de tu profesión– rivalidades, murmuraciones, envidias y zancadillas de algunos compañeros. Entre todo esto hay que caminar, como equilibrados sobre la cuerda floja.

Júntale a todo lo anterior la pobreza de los alumnos que les dificulta tanto aprender; la testarudez, indisciplina y rebeldía de algunos muchachos en el aula; la ignorancia, a veces, de los padres de familia, que no saben estimularlos ni corregirlos, y la maledicencia, que nunca falta, en la comunidad. Para ganarte la atención de los chicos tienes que competir con la “tele”, los videos y los cantantes de moda, en batallas que están perdidas de antemano; y, como colofón, se te culpa no sólo de que los alumnos no aprendan sino de

todos los males del sistema educativo. Decididamente, el lado oscuro es más bien negro, de tantas dificultades y problemas que tiene la profesión.

¿Qué pondremos en el lado luminoso? Yo fui maestro por varios años (un tiempo quizá demasiado corto para tanto como ahora hablo sobre la educación) y recuerdo siempre tres cosas que me parecen hermosas y hoy añoro.

La primera es la experiencia de “ver aprender”, suena curioso decirlo pero no hallo otra manera. Aunque daba clases en una secundaria, por una circunstancia excepcional me tocó en unas vacaciones enseñar a leer a varios niños; en otra época posterior enseñe a leer a un grupo de campesinos adultos (uno de ellos, don José, de 76 años por cierto). El momento en que las letras se convierten en palabras y éstas en pensamientos es como un chispazo que estremece al niño y al adulto por igual; en ese momento el niño sonríe y su sonrisa es expresión de triunfo, gozo de descubrimiento y juego ganado; en el adulto es emoción que le desconcierta, comprobación de que no era tan difícil y extraña sensación de descubrir que el pensamiento está escondido en los garabatos del papel. Yo simplemente lloré cuando don José me dijo esa tarde “ Ya sé leer, ya soy gente de razón”, soltando un orgullo reprimido por setenta años.

Ver aprender, presenciarlo, más como testigo que como actor, es la satisfacción fundamental de quien enseña. Lo malo está en que a veces nos concentramos tanto en enseñar, que acabamos contemplando cómo enseñamos en vez de disfrutar el milagro continuo de los que aprenden. Ver aprender es ver crecer y madurar a los niños y jóvenes, comprobar que adquieren capacidades que no tenían, que hablan mejor, que juzgan por sí mismos y que van saliendo adelante.

Mi segundo recuerdo se liga a la formación del carácter de mis alumnos adolescentes. Siempre considero esto tan importante o más que el aprendieran conocimientos. Una vez el grupo de tercero de secundaria debía organizar una serie de festejos y el director me encargó coordinar las actividades. Propuse a la clase que tomáramos esa experiencia como una ocasión para que cada uno conociese mejor sus

cualidades y sus defectos y la manera como los demás los percibían. Establecimos por consenso los “criterios de evaluación” (compañerismo, creatividad, eficiencia, ya no recuerdo eran como diez) y después de los festejos el grupo evaluó a cada alumno a la luz de esos criterios. Hoy, muchos años después, cuando me encuentro a algunos de aquellos muchachos, me dicen: “Maestro, esa experiencia fue para mí definitiva; ahí empecé a conocerme de veras; fue estupendo”

Ser maestro o maestra es ser invitado, en ciertos momentos privilegiados, a entrar al alma de un chico o una chica y ayudarlo a encontrarse, a afirmar paulatinamente su carácter, a descubrir sus emociones, quizás a superar sus temores y angustias. Y para muchos alumnos el maestro o maestra son los únicos apoyos con que cuentan.

El tercer recuerdo de esos años, que hoy evoco con nostalgia, es que el contacto cotidiano con los alumnos me mantenía joven. Tus alumnos te obligan a estar enterado de cuanto pasa; te bombardean con preguntas; te ponen en órbita; de todo tienes que saber, acaban enseñándote más que tú a ellos. Esto es bonito: ser maestro es seguir creciendo.

Evoco hoy esos recuerdos que son, para mí, algunos atisbos del lado luminoso de la luna. Otros maestros, tú mismo, añadirás más luces con el lenguaje insustituible de tu experiencia vivida.

Si en el balance final las luces son más poderosas que las sombras, no lo sé. Es cosa de vocación, de inclinación interior, de proyecto de vida. O de quizá de amor. Y digo la palabra sin ruborizarme porque creo que la profesión de maestro se emparenta con la paternidad y ésta o es amor o no es nada. Todo hijo causa muchos problemas, desde los biberones y pañales, pasando por los médicos, hasta los inevitables desencuentros de la adolescencia pero ningún padre ni ninguna madre pone en duda que en cada hijo las luces superan a las sombras. Si tienes vocación de maestro, concluyo, creo que tú también opinarás, sin grandilocuencias ni idealizaciones, que la Luna es, decididamente, luminosa y bella.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

*Porque admiro y respeto
inmensamente su profesión.*

Jareny