



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ESPECIALIDAD EN GESTIÓN Y ASESORÍA PARA LA FORMACIÓN CONTINUA

“CONSOLIDACIÓN DE LOS CONSEJOS DIRECTIVOS DE CENTROS DE MAESTROS EN ZACATECAS: HACIA UN CAMBIO DESDE LAS ESCUELAS”

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

ESPECIALISTA EN GESTIÓN Y ASESORÍA PARA LA FORMACIÓN CONTINUA

P R E S E N T A :

ELVIRA DE LA TORRE PÉREZ

ASESORA: DRA. ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ

NOVIEMBRE DE 2006.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I. EXPLICITACIÓN DEL PROBLEMA	
1.1 La planeación y desarrollo de la formación continua en Zacatecas. Recuento a partir de la descentralización.....	7
1.2 Antecedentes y problemática de los Consejos Directivos de Centros de Maestros en Zacatecas.....	11
CAPITULO II. SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO	
2.1 Panorama estatal de formación continua.....	12
2.2 Caracterización del nuevo modelo de formación.....	16
2.3 La consolidación de los consejos académicos regionales a partir de la perspectiva de la planeación estratégica.....	22
2.4 Análisis de las acciones que ofrecen las instituciones de educación superior y su potencial para fortalecer las acciones de los consejos académicos.....	28
CAPÍTULO III. LOS CONSEJOS ACADÉMICOS COMO HERRAMIENTAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN CENTRADO EN LA ESCUELA	
3.1 La formación y actualización de docentes en el sistema educativo estatal.....	33
3.1.1 Antecedentes.....	33
3.1.2 Cambios más relevantes.....	34
3.1.3 Retos de la formación continua en Zacatecas.....	36
3.1.4 Plan de acción para consolidar los consejos académicos regionales.....	39
CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
4.1 El escenario deseable de la formación continua en Zacatecas.....	45
4.2 Fortalezas en el marco de la formación continua en la actualidad.....	46
4.3 Debilidades más significativas.....	47
4.4 ¿Que rasgos constituyen un escenario ideal de la formación continua en Zacatecas?.....	48
4.5 Perspectivas para mejorar la formación continua de los maestros en servicio.....	49
CONCLUSIONES	52
BIBLIOGRAFÍA	54

INTRODUCCIÓN

En el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006 establece que uno de los factores que mayor incidencia tienen en la elevación de la calidad educativa es el cambio de prácticas docentes y directivos en servicio, esta transformación –consigna el PRONAE- se relaciona fuertemente con la oportunidad que tienen los educadores de participar en acciones pertinentes de formación continua. En este mismo sentido, la Torres (1996) argumenta que la formación docente es clave para el éxito de las reformas educativas.

En el estado de Zacatecas se han venido impulsando en los últimos dos ciclos escolares una serie de acciones tendientes a mejorar los resultados educativos. Algunas actividades responden a iniciativas de carácter nacional y otras a las preocupaciones locales. En ambos casos es fundamental el tipo de decisiones y acciones operativas que asumen los responsables de la entidad; ya que esto incide de manera significativa en la gestión que posibilite – o dificulte, según sea el caso – el éxito y el cumplimiento de los propósitos. La intención es “establecer estrategias para el reordenamiento del servicio, la integración y articulación de programas y proyectos así como de las instancias que las llevan a cabo” (Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2005b: 6).

Entre las tareas impulsadas –que de alguna manera demandan nuevas acciones de formación continua, a cargo de la Instancia Estatal de Capacitación (IEC) – destacan: renovación curricular de preescolar, introducción de Enciclomedia en primaria y secundaria, propuesta para primaria multigrado, modelo renovado de telesecundaria, proyecto de innovación para la enseñanza de la ciencia, reforma de la

educación secundaria. Todos estos programas son coordinados desde la instancia estatal.

Lo anterior representa una gran carga laboral para los treinta docentes integrantes del equipo y los homólogos de los Centros de Maestros (CM) y Equipos Técnicos (ATP). Sin embargo, la estructura actual –con personal de todos los niveles y modalidades de educación básica- es la que ha facilitado el cumplimiento de los propósitos del Programa Rector Estatal de Formación Continua (PREFC) en relación a la regulación de la oferta y la articulación entre programas. Asimismo, es importante destacar otras funciones que son de carácter permanente y transversal, que se han fortalecido gracias a la política de formación continua desarrollada en los últimos ciclos escolares:

- La formación específica para asesores y directivos, particularmente a los apoyos académicos, en el sentido que demanda el modelo de formación centrada en la escuela.
- El impulso a la constitución de colectivos escolares para la transformación de la educación básica desde la escuela. Actualmente se trabaja esta estrategia de manera conjunta desde varios programas y con la colaboración de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- La regulación de la oferta con criterios de relevancia y pertinencia para atender a las prioridades nacionales y estatales.
- El fortalecimiento de los Centros de Maestros como espacios vitales para la consolidación de un Servicio de Apoyo Académico a las escuelas.
- La constitución de los Consejos Directivos de Centros de Maestros, como órgano colegiado que planea, da seguimiento y evalúa las acciones formativas

en las regiones. En el presente trabajo se argumenta porqué en el caso de Zacatecas se han denominado Consejos Académicos Regionales.

Todo lo anterior - expuesto de forma breve- nos permite comprender la creciente relevancia de las acciones formativas. Como es evidente, trascienden al PRONAP empero como eje, se trata por tanto de una política congruente con él.

El presente trabajo se orienta a fortalecer una de las líneas de actuación para implementar esta política: la Consolidación de los Consejos Directivos de Centros de Maestros. La importancia del tema radica en que los tiempos actuales exigen decisiones colegiadas y pertinentes en los ámbitos más cercanos a las escuelas. La intención es que los consejos se constituyan en órganos que faciliten el apoyo académico a las escuelas.

La estructura del trabajo contiene tres capítulos y un apartado de conclusiones y recomendaciones. En el capítulo I –explicitación del problema- se muestra el estado de cosas con relación a los servicios de formación continua dirigidos a maestros de educación básica en servicio. En la problemática destaca la necesidad de consolidar equipos colegiados en las regiones y centros de maestros en los que participen directivos y personal en funciones de apoyo técnico pedagógico con un sentido de planeación estratégica.

La sustentación teórico-metodológica se aborda en el capítulo II, en el cual se fundamenta la necesidad de una cultura de la colaboración a partir de una planeación estratégica concretada en los proyectos académicos regionales. En este apartado se presenta el acompañamiento como una metodología para generar procesos de cambio entre los involucrados en la actualización y capacitación.

El capítulo III se orienta a la construcción de un plan de acción a partir de la identificación de los factores más significativos que inciden en el desarrollo de los Consejos. En este sentido, el Programa Rector Estatal de Formación Continua de Zacatecas (PREFC) ofrece un marco de actuación que atiende a líneas de política en la materia.

Por último, se presenta un apartado de conclusiones y recomendaciones en el que se prefigura el escenario deseable de la formación continua en el estado. Asimismo, se analizan algunas perspectivas para mejorar los procesos y el impacto de las acciones de formación continua.

Esperamos contribuir a la transformación de los servicios de formación y, por consecuencia, en la mejora de los aprendizajes de los alumnos, lo que requiere una serie de cambios en la cultura laboral de los involucrados. Consideramos que hay un amplio campo de oportunidad para actuar desde nuestros espacios y funciones.

CAPÍTULO I.

EXPLICITACIÓN DEL PROBLEMA.

1.1 La planeación y desarrollo de la formación continua en Zacatecas. Recuento a partir de la descentralización

El verano de 1992 significó un parteaguas con respecto al paradigma imperante que la generalidad de los docentes de educación básica tenía de su profesión. Por primera vez se programó una serie de talleres dirigidos a la totalidad de maestros de educación básica en servicio. Para algunas posturas radicales esto significó una “reducción de las vacaciones”. Sin embargo, para otros se ofrecía un mensaje muy claro: la formación continua es inherente a la profesión de enseñar. Es sabido que los cambios en la educación, generalmente, son lentos e imperceptibles, pero a trece años de aquel primer taller, se pueden notar logros importantes con respecto a la generación de una cultura profesional que asume a la capacitación y actualización como una parte importante de la tarea del maestro.

En el primer lustro posterior al inicio del proceso de descentralización educativa, (1992-1996) las acciones de actualización se “centraron en la dimensión técnico/individual de la enseñanza [...] equipar a los profesores con el dominio de los contenidos a transmitir a los alumnos, junto con la metodología didáctica eficaz” (Bolívar, 2001, p. 54), los procesos tuvieron los siguientes rasgos:

- Carácter **centralizado**. Gran parte de la oferta, las formas, los tiempos y los materiales, se generaban en las oficinas centrales de la Secretaría de Educación Pública. Las mesas técnicas estatales –en proceso de conformación-

se trasladaban a recibir las orientaciones que después deberían convertir en acciones estatales.

- Un sentido **emergente** de las acciones, lo muestra que no había una definición clara que dibujara por lo menos a mediano plazo una política consistente. La distribución de nuevos materiales curriculares obligó al desarrollo de acciones de capacitación apresuradas. La planeación estatal dependía de las decisiones centrales y se tenía muy poco margen de decisión, salvo en cuestiones muy operativas.
- En relación directa con el rasgo anterior, se imprimió a los programas formativos un carácter **aislado**. Cada curso y taller tenía un carácter unitario y pocas veces tenía una continuidad. Tampoco se articulaban con otras propuestas paralelas. Es decir, aun no se pensaba en un trayecto formativo.
- En concordancia con una visión desde la lógica de la oferta, los programas formativos tenían un sentido **generalizado**. Es decir, lo que los expertos consideraban que necesitaban las escuelas se ofrecía para todos los equipos de docentes. Las problemáticas específicas de los centros de trabajo no se atendían, al menos desde los programas oficiales.

Es importante destacar que a pesar de que los rasgos analizados muestran serias dificultades para la consolidación de un sistema de formación de docentes en servicio, la generación de una cultura profesional de la actualización permanente sentó sus bases en este periodo.

A partir de la creación del PRONAP, (1996 a la fecha) la lógica que se venía desarrollando no cambió inmediatamente, pero se comenzó a desarrollar una

planeación a más largo plazo, se configuró una política nacional y se creó una infraestructura básica en la que destaca la creación de 17 Centros de Maestros en el Estado de Zacatecas. En el ámbito estatal, se conformaron los equipos técnicos regionales y se amplió significativamente la autonomía en las decisiones. Sobre todo a partir de 1998, la formación en servicio se sustentó –al menos desde la instancia y los Centros de Maestros- en un modelo de formación en colectivo desde la escuela. El cambio al modelo formativo centrado en la escuela que se impulsa a nivel nacional por la Dirección General de Formación Continua de los Maestros en Servicio encontró eco en el estado gracias a los destacables esfuerzos desplegados desde el Programa Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES). La incorporación consecutiva a la instancia estatal por integrantes de un mismo colectivo de docentes de TEBES (desde 1998 a la fecha: profesor Manuel de León, Francisco Ortiz y Raúl Martínez) ha propiciado continuidad en el sentido de las acciones, con plenas coincidencias con la DGFCMS. Es importante mencionar la articulación de acciones con la Unidad 321 de la Universidad Pedagógica Nacional.

La planeación de acciones de formación en los últimos tres ciclos escolares en torno al Programa Rector Estatal de Formación Continua (PREFC) cristaliza una intención de política educativa con claras definiciones y con decisivos aportes locales en su planeación y desarrollo.

La atención a colectivos –aunque no generalizada- responde a las necesidades específicas de las escuelas que involucra cada vez más a los directores y supervisores en funciones académicas.

Antes del PREFC la planeación de la formación continua era casi nula en el ámbito estatal. A partir del presente ciclo escolar se hacen efectivas algunas acciones de

regulación de la oferta, con la construcción de la Propuesta Formativa Estatal, en la que se definen las proposiciones que complementan los trayectos formativos de cada nivel con acciones desde fuera de la escuela.

Aunque son más los retos que los logros, es digno de mencionar que hay avances significativos¹, en la planeación y desarrollo de acciones de formación en servicio. La consolidación de un Servicio de Apoyo Académico a las Escuelas, los Centros de Maestros (CM) y los Equipos Técnicos deberán superar las fuertes crisis políticas que afectan a la Educación Pública en Zacatecas. “Actualmente se propone que la operación de los CM esté enfocada al desarrollo y mejora de la escuela mediante la atención de los colectivos docentes y de los maestros, así como a través de opciones sistemáticas de formación” (Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2005b, p. 15).

En este contexto, los Consejos Directivos de Centros de Maestros se conciben como “órganos colegiados constituidos en cada centro de maestros, cuya función principal es planificar, dar seguimiento y evaluar la actividad anual de los centros [...]. Es una forma de organización *lateral* basada en la comunicación y caracterizada por la apertura, la confianza, la participación y el compromiso, para crear círculos virtuosos de colaboración y de procesos abiertos de toma de decisiones basadas en el conocimiento especializado” (DGFCMS, 2005).

En el caso de Zacatecas, después de una serie de análisis y discusiones se llegó a la conclusión de que se requieren Consejos Académicos Regionales (CAR), dada la estructura organizativa de la Secretaría de Educación y Cultura (SEC). Se trata de un

¹ Datos Duros: Zacatecas ocupaba en 1997 el 9º lugar nacional en acreditación de los ENMS, en 1999 pasó al 7º, en el 2000 al 3º y en 2005 al 2º. Por otra parte, 82 docentes obtuvieron el Diploma SEP al merito académico en el 2004, y en el 2005 la cifra se elevó a 203.

órgano colegiado integrado por personal directivo, de centros de maestros y de programas académicos. Es decir, en el resto del trabajo se hará referencia a esta figura.

1.2 Antecedentes y problemática de los Consejos Directivos de Centros de Maestros en Zacatecas.

El desarrollo de las acciones de capacitación y actualización en nuestro estado se han planeado y organizado en razón de la tradición del modelo de planeación normativa (Frigerio, 1993). Es decir, se parte de una lógica vertical y centralizada en cuanto al flujo de las decisiones y los recursos. Esto ha generado una dependencia fuerte del área central de la SEC y a la vez una escasa relación con las problemáticas cotidianas que enfrentan los colectivos.

Sin embargo, dadas las condiciones actuales que demandan la toma de decisiones pertinentes e informadas en el marco un proyecto de transformación estratégica en cada escuela, es evidente que dicho modelo está agotado. Asimismo, se requiere de directivos y asesores se conviertan en verdaderos agentes de cambio y que propicien el desarrollo autónomo colectivo, donde se “proclama el valor del conocimiento generado en la *comunidad de trabajo o profesional* plenamente inscrita en el contexto de trabajo, serán los propios profesores quienes diseñan, producen, implementan, cuestionan, etc. sus propuestas curriculares y en las que la función asesora es repartida y compartida entre todos” (Segovia, 2001, p. 184). En este orden de ideas, los consejos se conciben como “órganos deliberativos y propositivos que no sustituyan las funciones y atribuciones jerárquicas de los directivos de formación continua, de educación básica y de las dependencias [...]. Es una instancia de

vinculación académica y de articulación de los procesos de formación continua de los colectivos docentes y de los maestros en lo individual” (Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2005, documento interno de trabajo).

La planeación estratégica implica decisiones colegiadas y autónomas que respondan a la misión y visión establecida a nivel nacional para la formación continua. Es necesario que se construyan proyectos y se implementen estrategias que atiendan al interés común y que asuman el carácter de interés público orientado a contar con mejores profesores y profesoras. Los consejos académicos obedecen a esta perspectiva.

Es necesario reconocer, sin embargo, que no existe una cultura del trabajo colegiado, por lo que su estructuración y funcionamiento no son muy claros. De hecho se habla de un tema del que no hay antecedente en la entidad. Ante esto nos planteamos el siguiente problema: **¿Cómo consolidar los Consejos Académicos Regionales de tal forma que se conviertan en un órgano que incida en la mejora de la planeación, desarrollo y evaluación de la formación continua?**

CAPITULO II.

Sustento teórico-metodológico.

*“Estamos recorriendo el camino hacia la escuela”
Germán Cervantes Ayala*

2.1 Panorama estatal de la formación continua.

La formación continua se ha fortalecido en los últimos años como un asunto de política educativa que trasciende los cambios de administración y que cada vez tiene más presencia en las escuelas. Como parte del desarrollo profesional de maestros frente a grupo, directivos y asesores técnico pedagógicos, se va consolidando como parte inherente de la formación docente.

Es imprescindible dejar de pensar en un programa de actualización y transitar hacia el paradigma de un subsistema estatal de formación como parte sustantiva del sistema educativo. El desarrollo de trayectos formativos en colectivo acompañados por asesores es una muestra de la continuidad que debe tener la formación continua y de la necesidad de un servicio de apoyo académico a las escuelas que genere, paso a paso, procesos autónomos de innovación.

En esta transición de una lógica pensada desde la oferta –que propicia dependencia- y con un sentido vertical; hacia una lógica que privilegie la atención a las necesidades y problemáticas específicas de los colectivos, se necesita favorecer el trabajo colegiado entre los involucrados. Los CAR representan esta opción; “Necesitamos, tras lo que ha <<llovido>> en los últimos veinte años, una comprensión más compleja de la naturaleza de la escuela y de los procesos puestos en juego para capacitar al centro escolar como unidad básica del cambio” (Bolívar, 2001, p. 52).

En el caso de nuestra entidad, hay una serie de logros y retos que se han venido configurando en los últimos años con el esfuerzo decidido de varios actores. Entre los logros más significativos podemos mencionar:

- a) La mayoría de los profesores de educación básica en servicio participan año con año en algún programa de formación continua (Talleres Generales de Actualización, Cursos Estatales, Exámenes Nacionales, Diplomados,

Encuentros, entre otros), esto es significativo si lo comparamos con la década de los años 80 e inicio de los 90 cuando casi participaban aquellos que formaban parte de algún proyecto impulsado por la propia Secretaría; o más aún, antes de 1980 cuando la preocupación por formarse aglutinaba a los profesores que no contaban aún con un título de normal básica. Existe una **cultura de la formación en servicio** como parte inherente a la profesión docente.

- b) Un elemento que ha servido de soporte al desarrollo cada vez más diversificado de opciones formativas ha sido la creación de toda una **infraestructura** humana², material y financiera que se ha dirigido al sostenimiento de los Centros de Maestros, Equipos Técnicos Regionales y diversos Programas de Áreas Centrales de la SEC.
- c) Existen datos duros que muestran un avance importante –aunque no satisfactorio- en la consolidación de acciones de formación continua. El estado de Zacatecas ascendió en los resultados globales de los Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio de un 7 lugar en 1997 a un 5 en 1999, para luego ocupar a partir del 2001 el **tercer lugar nacional** de manera sostenida.
- d) Asimismo, Zacatecas es **la entidad con más diseñadores** de Cursos Estatales³ gracias a la participación del personal de Centros de Maestros, Equipos Técnicos e Instancia Estatal. Esto se logró gracias a que se ha impulsado la idea de que el diseño y la creación es una competencia inherente

² Según la estadística básica oficial, en el ciclo escolar 2005-2006 en el Estado laboran actualmente 589 profesores comisionados en funciones de apoyo técnico pedagógico. En Zacatecas existen 17 Centros de Maestros. (Fuente: Estadística básica del Sistema Nacional de Carrera Magisterial).

³ En los dos ciclos escolares pasados se impulsó fuertemente el diseño de cursos estatales y talleres breves desde las regiones con excelentes resultados, como parte de una estrategia para atender las necesidades específicas de los colectivos y para fortalecer la función de los ATP.

al asesor técnico pedagógico; idea alejada de la tradicional función de multiplicador de cursos que otros expertos proponían.

- e) Un ingrediente digno de mencionar es el aporte decisivo de los integrantes del programa Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES), que ha sido punta de lanza y la base para la construcción del Programa Rector Estatal de Formación Continua, así como en la definición de acciones tendientes a consolidar una visión de política educativa en el tema de la formación docente.

Por otra parte, es necesario reconocer y analizar los aspectos que dificultan un mayor desarrollo de las actividades de actualización y capacitación y, lo que es más importante, su impacto en los aprendizajes de los alumnos. Entre las debilidades a las que podemos aludir se encuentran las siguientes:

- a) Es innegable que en muchos casos la motivación para participar en cursos y talleres es la **obtención de puntos**. Esta predisposición en ocasiones no favorece una actitud propicia para la reflexión sobre la práctica. Es este un elemento que es necesario revisar porque es un factor que pesa en la presencia de los docentes en los cursos y talleres.
- b) Otro elemento que aún está pendiente es la **desarticulación** existente entre las instituciones que participan en la formación continua. La lógica imperante propicia saturación, paralelismo y dispersión, llegando en ocasiones a constituirse más en una carga que en un apoyo a las escuelas.
- c) **El personal** que se incorpora a las tareas técnico pedagógicas, en muchas ocasiones, **no tiene una continuidad** en la función debido, entre otras cosas, a las dificultades de participación en programas de estímulo como carrera

magisterial o la marginación de los programas compensatorios. Los intentos por lograr que se incorporen líderes académicos son obstruidos ante la existencia de convocatorias desangeladas ante la falta de reconocimiento de la importancia que revisten estas tareas.

d) En algunos casos, la infraestructura básica para una operación eficiente es inexistente, lo que dificulta el cumplimiento de la misión conferida a estas figuras. El **ahogamiento presupuestal** a las regiones educativas, la falta de edificios para los centros de maestros, la ausencia de materiales de apoyo para el desarrollo de sesiones formativas, entre otros, son asuntos cuya atención es urgente.

2.2 Caracterización del nuevo modelo de formación

Las características de la formación continua centrada en la escuela constituyen un cambio significativo en lo que hasta ahora se ha logrado en la materia, ya que hasta los últimos años la lógica que ha imperado atiende a las necesidades y visión de los responsables de actualización y no de los colectivos. No obstante, es necesario reconocer que se tienen avances concretos entre los que podemos mencionar la existencia de una infraestructura para el desarrollo de las actividades de actualización y capacitación; y una incipiente cultura de la formación en servicio como parte inherente a la profesión docente.

El nuevo modelo formativo que se impulsa desde PRONAP, requiere de un compromiso ético de los educadores que trasciende la participación motivada por la simple obtención de puntos. Entre sus características fundamentales están:

- Requiere de la constitución de un sistema estatal de formación continua, ligado de manera sustantiva a un servicio de apoyo académico a las escuelas.
- Promueve el cambio, la innovación y la mejora permanente de la práctica docente.
- Se propone fortalecer las competencias específicas de los maestros, directivos y asesores técnico pedagógicos para la función que desempeñan.
- Se sustenta en procesos de asesoramiento que intentan generar autonomía y corresponsabilidad de los colectivos docentes en torno a un proyecto. La asesoría se concibe, por lo tanto, como un proceso de acompañamiento, apoyo y ayuda sistemática.
- Las actividades formativas se centran en la atención a la problemática de cada escuela. El aprendizaje de los alumnos es el fin último del desarrollo profesional de los educadores.
- El desarrollo de encuentros para el intercambio de experiencias es una modalidad privilegiada en esta concepción. La creación de redes de colectivos y el surgimiento de movimientos pedagógicos innovadores puede fortalecer la autonomía sin dejar de lado los grandes propósitos del sistema educativo nacional.

Es evidente que no se debe interpretar la mejora de los indicadores educativos macro (aprovechamiento de los alumnos, deserción, reprobación, retención y eficiencia terminal) como consecuencia sólo de una buena actualización y capacitación de los docentes. La presencia de otros muchos factores contextuales, del propio sistema educativo y hasta características personales de los alumnos son variables que se

deben considerar si queremos evitar caer en fatalismos y pesimismo propios de la “cultura de la queja” (Latapí, 2003).

En el caso de nuestro Estado, desde nuestra perspectiva, se requieren de manera especial las siguientes competencias, en los responsables de la formación continua, dadas las condiciones actuales:

- **Liderazgo académico**, ya que ante la desarticulación y dispersión de esfuerzos se necesita tener capacidad para convencer a los actores involucrados en las decisiones y en las acciones. Por ejemplo, para negociar con programas externos a la Instancia y con las áreas de escalafón y, en algunos casos, con la parte sindical. Esto implica un conocimiento pleno de los documentos normativos, de la política de formación y una visión estratégica.
- **Capacidad de gestión**, debido a que el propósito de regular y articular la formación continua requiere de la toma de decisiones que posibilite una transformación del estado de cosas. La creación de posibilidades para ser viable el nuevo modelo de formación exige una buena habilidad para *cabildear* en el sentido de los cambios que se buscan.
- **Generar trabajo en equipo**, ya que en el contexto existe una fuerte balcanización (Hargreaves, 1997) en el contexto de la formación continua, tanto en áreas centrales de la SEC como en las regiones y centros de maestros.

- **Viabilidad.** Cabe preguntarse si es viable la implementación del nuevo modelo. Antes de emitir un juicio conviene revisar con que se cuenta, las debilidades y amenazas enfrentadas así como los logros se han tenido en este punto. Podemos citar elementos de diversa índole que se interrelacionan y configuran un estado de cosas.

Algunas de las dificultades más significativas para la consolidación de los servicios de formación continua que se han detectado en la Entidad son el paralelismo y desarticulación entre programas, la formación por puntos y la falta de continuidad entre el personal responsable de estos procesos (Programa Rector Estatal de Formación Continua. Zacatecas, 2005, p. 9)

A pesar de lo anterior, es importante reconocer algunos elementos favorables que permiten la viabilidad del nuevo modelo:

- a) Recursos humanos. Un componente importante es la existencia de 17 centros de maestros y 23 equipos técnicos regionales que desarrollan las actividades de acompañamiento y actualización que se impulsan en el estado. Se ha reforzado la articulación entre éstos equipos y el personal de algunos programas académicos a través de la intervención de la instancia estatal de capacitación.
- b) Política educativa clara en el tema. Se cuenta con documentos nacionales y estatales que definen el sentido que debe orientar la formación de docentes en servicio. Entre ellos podemos destacar el Programa Rector Estatal de Formación Continua.
- c) Recursos materiales y financieros. Es palpable la mejora continua de las instalaciones y equipamiento de los centros de maestros. A partir del presente

año se cuenta con recursos en el marco de las Reglas de Operación del PRONAP, que son el sustento para la construcción de proyectos académicos regionales.

- d) Experiencias locales. En los últimos años se han organizado encuentros y congresos a nivel estatal y regional que han impulsado la cultura de la colaboración y el desarrollo de acciones formativas centradas en la escuela. Nochistlán, Río Grande, Jerez, Zacatecas, Jalpa, Sombrerete, entre otros han desarrollado esfuerzos significativos en este sentido.

Los aspectos hasta ahora analizados nos muestran la situación de la formación continua en los últimos cinco años como una panorámica. En los siguientes párrafos intentaremos delinear algunos signos del impacto de la formación en servicio reflejados en la preparación profesional de los maestros y su relación con el aprovechamiento escolar.

Es importante mencionar que se generaron y fortalecieron las competencias profesionales de los diversos sectores educativos, que se observan en aspectos como:

- La reducción de las distancias entre los perfiles de maestros en situación de riesgo y de áreas urbanas. En el caso de la evaluación de carrera magisterial a los docentes de primaria, por ejemplo, se muestra que los profesores de escuelas multigrado (unitaria e incompleta) obtienen una media de 102.8, mientras que los de organización completa consiguen un 100.8, 100.6 y 100.2 en el primer, segundo y tercer ciclo respectivamente, en la evaluación del ciclo escolar 2003-2004.
- La recuperación paulatina del liderazgo académico de los directivos. En Zacatecas, el 96.7% de los directivos coordinaron los TGA en las escuelas

primarias; cada vez más participan en los ENMS de primaria y en secundaria, en el curso nacional para directivos correspondiente.

- Hay un mayor conocimiento de los materiales de apoyo, dominio de contenidos y enfoques que se refleja en el tercer lugar nacional que Zacatecas ocupa en la aprobación de los ENMS. En la última aplicación (noviembre de 2005) el estado destacó a nivel nacional por su incremento de más del 25% en las solicitudes de examen.
- Cada vez más se hace patente la cultura de trabajo en colectivo en torno al desarrollo de un proyecto escolar; lo cual ha sido impulsado recurrentemente desde diversos programas formativos, entre los que se encuentran TEBES, PEC, PAREIB, entre otros.
- En los últimos dos ciclos escolares se tiene un acumulado de más de 12,000 profesores de todos los niveles de educación básica que han participado en la serie de cursos “Bibliotecas Escolares”, que impulsan el aprovechamiento de los acervos que el programa nacional de lectura ha otorgado a las escuelas. Es un dato significativo si consideramos el grave rezago que enfrenta nuestra Entidad en relación a la lectura, tema que constituye una verdadera preocupación social expresada en los medios de comunicación.

En conclusión, es de reconocer que a pesar de los logros obtenidos permanecen algunos problemas sin resolver que se constituyen en retos para los próximos años. Tal vez, el reto más importante es que la formación continua se refleje de manera más evidente en la transformación de las prácticas de los docentes y, a su vez, esto genere mejores aprendizajes en los alumnos. En este sentido, la política educativa en la

materia debe transitar de una tradición centrada en la oferta de cursos, talleres y otras modalidades, a la consolidación de un servicio de apoyo académico a las escuelas centrado en atender las necesidades de alumnos y profesores y potenciando las capacidades colectivas con autonomía. Un requisito será construir las condiciones para que la definición y desarrollo de ésta política pública no se vea afectada por las vicisitudes electorales y/o presupuestales que se puedan presentar. En este sentido, los CAR representan un órgano para transitar de un modelo normativo tradicional a un modelo estratégico que se desprenda de una visión a mediano y largo plazo.

2.3 La consolidación de los consejos académicos regionales a partir de la perspectiva de la planeación estratégica.

La problemática que aqueja a las acciones de formación continua en el estado de Zacatecas tiene que ver con una multiplicidad de factores de diversa índole. Algunos de los problemas identificados no son factibles de atender en el campo de acción y relación de la instancia estatal de capacitación y la estructura de centros de maestros. Sin embargo, su análisis es necesario para fundamentar y revisar la factibilidad de las acciones que se programen.

Como se planteó, el cambio de paradigmas es lento y difícil. A continuación se hace un recuento de los factores que intervienen y se encuentran en relación con la consolidación de los consejos académicos regionales:

- a) **Resistencia al cambio.** Durante los últimos dos años la política en materia de formación continua requiere de un trabajo en el marco de un nuevo modelo de formación que concibe a la escuela como el espacio idóneo para la formación permanente de los docentes y el aprendizaje como razón de ser. Dicho cambio

de paradigma trae consigo implicaciones, entre éstas una fuertemente impulsada es el acompañamiento a los colectivos escolares, lo cual requiere de la disposición de los maestros para llevar a cabo la tarea de asesoría. Esta sería entre otras una de tantas resistencias a las implicaciones del nuevo modelo; es decir, la cultura laboral que permea en los docentes de educación básica dificulta la implementación de toda propuesta de innovación. Este asunto, “no es algo que tenga que ver con la personalidad de los nuevos miembros sino con la cultura de la organización [...] es evidente que los primeros momentos que definen este acercamiento son extraordinariamente importantes respecto a la actitud que en el futuro mantendrán” (Sánchez, 2001, p. 309).

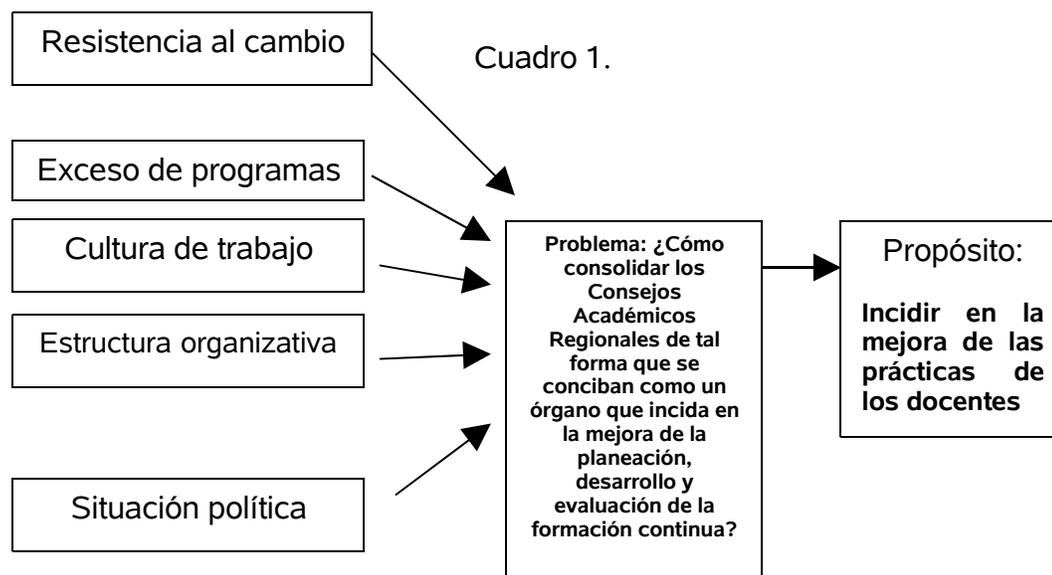
- b) **Exceso de programas.** La Secretaría de Educación Pública, con la finalidad de apoyar la tarea docente ha creado diversos programas, sin embargo, en la actualidad el número de estos ha rebasado el tiempo, la disposición y voluntad de los docentes frente a grupo para que sean aprovechados en la dimensión que fueron creados. Lejos de esto se está viviendo en el estado una situación crítica, pues los docentes más que como apoyo lo sienten como obstáculo, por la falta de articulación entre los mismos y que verdaderamente el docente lo sienta como alternativa de apoyo a su trabajo y no como imposición a desarrollar.
- c) **Cultura de trabajo.** Entre los actores que desarrollan acciones de formación continua existe poca cultura de colaboración, lo que se refleja en una desarticulación, falta de planeación, y en ocasiones, en una rivalidad que dificulta la organización y afecta el éxito de los trabajos. Se funciona “a través

de estructuras rígidas y relaciones jerárquicas que obstaculizan la comunicación y el trabajo colaborativo entre distintas instancias que lo llevan a cabo” (Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2005b, p 22).

- d) **Estructura organizativa.** La estructura que guarda el organigrama de la Secretaría dificulta el desarrollo de las tareas de formación continua, debido a que existen diferentes áreas, instancias o departamentos que desarrollan tareas semejantes, provocando esto paralelismo y duplicidad en las funciones, y reflejándose en una desarticulación y falta de planeación ante los docentes a los cuales atendemos. Al respecto, la Comisión SEP-Autoridades Educativas Estatales para estudiar y proponer una normatividad que regule el Servicio de Apoyo Técnico Pedagógico menciona: el “establecimiento de una coordinación del personal que ofrece técnico de la administración educativa, las supervisiones, jefaturas de sector y centros de maestros, con la finalidad de optimizar y canalizar esfuerzos y recursos hacia el fortalecimiento académico de las escuelas [...]; así como la alineación de acciones a partir de las necesidades y las prioridades de la política educativa” (DGFCMS, 2005b, pp. 20-21).
- e) **Situación política.** Desgraciadamente en algunos programas y espacios académicos se nombran figuras que responden a intereses políticos sindicales o partidistas, que en ocasiones son favorecidos u obstaculizados por los jefes de mandos medios que procuran integrar una estructura de operadores políticos y no un equipo académico. Esto choca, evidentemente, con las intenciones de mejora e innovación que se impulsan desde la Dirección de Formación Docente

y la Instancia Estatal de Capacitación, las cuales responden a una línea de política educativa nacional y estatal.

El siguiente cuadro ilustra lo analizado anteriormente:



Mejorar los servicios de formación continua en el estado requiere de algunas soluciones a problemas estructurales. Sin embargo, se tiene un amplio campo de oportunidad para actuar desde el ámbito de acción de los centros de maestros y la instancia estatal. Como se muestra en el cuadro 1 y en las líneas que le anteceden, se pueden fortalecer procesos en sentido horizontal y vertical. Es decir, se pueden facilitar algunos cambios a través de la generación de condiciones normativas, materiales, financieras y organizativas desde las autoridades, pero también es importante involucrar en la consolidación de los servicios de actualización y capacitación a los directamente responsables de llevar a cabo los programas dirigidos a docentes y directivos.

El problema seleccionado como prioritario -¿Cómo consolidar los Consejos Académicos Regionales de tal forma que se conviertan en un órgano que incida en la mejora de la planeación, desarrollo y evaluación de la formación continua?- es afectado, como se muestra en el cuadro, por una serie de factores –aunque no es el únicos, pero si significativos y en el que podemos incidir desde las facultades que tenemos como responsables de la formación continua en el estado, cuya atención se reflejará en el logro de los propósitos establecidos en el Programa Rector Estatal de Formación Continua. De lo anterior se desprenden una serie de acciones que requieren una planeación estratégica. En este sentido, teniendo presente la visión y la misión de la formación continua, cada actor involucrado puede incidir en su campo de acción y con la función específica que le corresponde teniendo como referente el fin último del sistema educativo.

Los factores que actúan para la consolidación de los consejos académicos regionales son diversos, y se interrelacionan formando un entramado que afecta la dinámica de las acciones de formación continua.

En cuanto a la **resistencia al cambio**, se puede mencionar que los equipos responsables de la formación continua tanto en área central de la SEC como en los centros de maestros y oficinas regionales manifiestan una cultura de trabajo que se opone a las innovaciones y al cambio de paradigmas. Además, en muchos casos las figuras directivas se convierten en obstáculos para la implementación de nuevas estrategias formativas. Una muestra palpable de esta situación se observa cuando algunos grupos de profesores descalifican las sesiones de colectivo para el intercambio de experiencias y demandan recurrentemente la presencia de expertos en algún tema. Sin negar el aporte que estas figuras pueden hacer a la formación de

maestros y directivos, lo que esta postura manifiesta es una falta de reconocimiento de los saberes profesionales construidos en el quehacer cotidiano de las aulas a través de procesos reflexivos.

Con relación al **exceso de programas** de formación, capacitación y actualización, lo que muestra el diagnóstico del PREFEC es que no se ha consolidado una oferta congruente, pertinente y que atienda a las necesidades de los colectivos. En la mayoría de los casos –sobre todo de los programas esporádicos- se sigue presentando una oferta construida desde la visión de la burocracia. A pesar de los esfuerzos impulsados desde la Instancia y de manera conjunta con el PEC y PAREIB, la situación no ha sido superada debido a la presencia de intereses ajenos a las prioridades en la educación.

En lo relativo a la **cultura de trabajo** es necesario romper con inercias fuertemente arraigadas entre el personal responsable de la formación y supervisión. Por ejemplo, algunos ATP se asumen como administrativos o como directivos, lo cual propicia condiciones desfavorables para la colaboración con los profesores. En este mismo sentido, la tarea de acompañamiento es aún incipiente, pues, por tradición, las visitas a las escuelas han sido en una lógica distinta a la de apoyo centrado en los problemas del colectivo escolar.

La **estructura organizativa**, por otra parte, adolece de una visión estratégica de la planeación. Debido tal vez al crecimiento de la Secretaría, se fueron creando áreas y departamentos sin una perspectiva por lo menos a mediano plazo, por lo que en algunos casos extremos se realizan funciones paralelas, entre las que se encuentran las tareas de centros de maestros y equipos técnicos. Esto es grave cuando existen

problemas de relación que se reflejan en el desarrollo de las acciones de actualización y capacitación.

Por último, la **situación política** que afecta a la Secretaría se muestra también en los espacios de formación. Cuando prevalecen intereses de grupo por encima de las necesidades de los colectivos o incluso cuando los recursos son desviados a fines distintos para los que fueron planeados, se propicia un rezago que dificulta, por ejemplo, la conformación de los consejos académicos regionales.

En resumen, se considera que la consolidación de los consejos académicos regionales representa una oportunidad para cristalizar una política educativa en materia de formación continua y la generación de una nueva cultura profesional entre docentes, directivos y ATP. Esta tarea sólo será posible mediante la implementación de procesos de participación democrática y con el sentido que sugiere la planeación estratégica (Segovia, 2001, p. 184).

Por otra parte, es necesario articular esfuerzos con las instituciones de educación superior (IES) que participan en la formación inicial y continua de los profesores, ya que la experiencia que tienen y la infraestructura humana, financiera y material puede favorecer significativamente la consolidación de un sistema estatal de formación continua para maestros en servicio. A continuación se hace un recuento del estado que guardan los programas de formación que se ofrecen desde las IES en la entidad:

2.4 Análisis de las acciones que ofrecen las instituciones de educación superior y su potencial para fortalecer las acciones de los consejos académicos.

En Zacatecas existen varias instituciones que de alguna manera ofrecen programas y servicios relacionados con la formación y el desarrollo profesional de los maestros de

educación básica. Las condiciones en que desarrollan sus actividades son muy diversas y su heterogeneidad es reflejo de las características específicas de cada una de ellas.

En este apartado se señalan algunos elementos que permiten visualizar de manera general, las instituciones e instancias objeto de este primer nivel de análisis (aún cuando no de todas fue factible recabar datos):

Instancia Estatal de Capacitación (SEC).

Centro de Actualización del Magisterio.

Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”.

Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Resendiz”.

Escuela Normal Experimental “Profr. Rafael Ramírez Castañeda”.

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”.

Escuela Normal Superior de Zacatecas.

Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas.

Instituto de Estudios Superiores de Zacatecas A.C.

Instituto Mexicano de Pedagogía.

Instituto Tecnológico Estudios Superiores de Monterrey Campus Zacatecas.

Unidad 321 de la Universidad Pedagógica Nacional.

Universidad Anáhuac.

Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ).

Unidad Académica de Matemáticas de la UAZ.

Universidad Autónoma de Durango Campus Zacatecas.

Universidad Autónoma de Fresnillo.

Universidad de Durango.

Universidad de Tolosa.

Academia de Danza “Calmécac”.

Programas de Desarrollo (SEC).

Programa Escuelas de Calidad (SEC).

Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB).

Departamento de Normatividad (SEC).

Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE).

Enciclomedia.

Escuela Superior de Pedagogía

Existen además diversas instituciones (IFE, INMUZA, CONAGUA, CFE, SAGARPA, SEMARNAT, IDEZ, entre muchos otros) que ocasionalmente y ante la incipiente y aún escasa regulación participan en la oferta de formación continua con cursos y talleres alejados de una política integral en la materia.

En el campo de la actualización se puede hablar de dos tipos de ofertas claramente diferenciadas en la Entidad. Por un lado varias instituciones ofertan una serie de diplomados, cursos o talleres con miras a incidir en la actualización permanente de su propia planta docente pero también de los maestros y maestras de educación básica en servicio. Por otro lado, la oferta de la SEC es cada vez más articulada y pertinente, pues responde a una política clara.

La Unidad 321 de la UPN oferta actualmente seis diplomados tendientes a subsanar algunas carencias de los profesores de educación básica en servicio en las áreas de diseño curricular, intervención pedagógica, práctica educativa con adultos, inglés, educación artística y resolución de problemas de la enseñanza de la historia.

Las Escuelas Normales también ofrecen una serie de estas opciones y recientemente se han incorporado a esta oferta estatal los diplomados que opera el Centro de Actualización del Magisterio. Por su parte, muchas instituciones de educación básica, particularmente de carácter privado, organizan cursos y talleres para el personal docente. Si bien esta oferta pudiera no estar del todo vinculada con la política que en este campo marca la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la SEP es indudable que un buen número de profesores en servicio asisten de manera sistemática a cursar estas opciones y las consideran como una importante fuente de actualización.

Es la Dirección de Formación Docente y Desarrollo Educativo la instancia a la que administrativamente compete la promoción, organización y coordinación de las tareas que desarrollan las instituciones oficiales que atienden la formación inicial y continua de los docentes de educación básica en la entidad, exceptuando a la Unidad 321 de la UPN cuya adscripción administrativa está en la Coordinación de Educación Media Superior y Superior. Es el Departamento de Normales y CAM el directamente responsable de supervisar los servicios de formación inicial y a la Instancia Estatal de Capacitación corresponde desarrollar los programas de capacitación y actualización.

La normatividad establece que la SEC a través de la IEC debe regular la oferta estatal que se brinda a los diferentes niveles y modalidades de educación básica en la entidad.

Del análisis de la información anterior, se puede concluir que la oferta existente en lo general no obedece a lo que el estado necesita. Por ejemplo, en el caso de las escuelas privadas, con sus honrosas excepciones, impera la lógica del negocio. Es decir, los profesores y profesoras son vistos como clientes potenciales y, dado que a

ellos les interesa el puntaje escalafonario, se inscriben muchas ocasiones en propuestas que no responden a las necesidades cotidianas de las aulas. Sin embargo, es factible establecer convenios con algunas instituciones que pudieran fortalecer el logro de los objetivos establecidos en el PREFC.

Por lo que respecta a las instituciones públicas de educación superior que ofrecen programas de formación para profesores, se tiene un gran potencial que ha sido poco aprovechado. Específicamente, en relación al problema seleccionado – consolidación de los consejos académicos regionales como órganos que favorezcan la mejora de los procesos de formación en el sentido del nuevo modelo- se tienen ya algunos acercamientos en cuanto a la oferta de programas para directivos y maestros frente a grupo que pueden ser atendidos desde las cuatro normales del Estado y la Unidad 321 de la UPN.⁴

Como conclusión preliminar, se puede establecer que la participación de las IES es fundamental no sólo en la formación continua, sino en la investigación y generación de conocimiento para la innovación en educación básica. Como lo plantea Hernández (2001) “la configuración de un sistema de apoyo lo constituye el conjunto de estrategias de actuación y está referido a todas aquellas cuestiones en torno al tipo de estrategias básicas que se emplearán para proporcionar apoyo a las escuelas, profesorado, etc.” (pp. 175-177). Es decir, las definiciones concretas con respecto al modelo tienen que ver con la planeación y desarrollo de acciones en el sentido mencionado.

⁴ Actualmente se desarrolla un diplomado para directivos de educación básica ofertado por la UPN, otro diplomado sobre la formación de lectores desde la Normal de San Marcos y próximamente se iniciará otro diplomado para figuras directivas y de apoyo técnico con la colaboración de las otras normales del Estado. Todo esto en el marco del PREFC.

CAPÍTULO III.

LOS CONSEJOS ACADÉMICOS COMO HERRAMIENTAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN CENTRADO EN LA ESCUELA.

3.1 La formación y actualización de docentes en el sistema educativo estatal.

La formación de docentes de educación básica en el estado de Zacatecas se ha venido consolidando poco a poco en los últimos años. Sin embargo, para comprender el estado actual de los servicios de actualización y capacitación, es necesario hacer un breve recuento de la evolución que han sufrido.

3.1.1 Antecedentes

Antes de la década de los setenta, los profesores que asistían a algún programa de formación, eran motivados por la intención de obtener el título de profesor. La concepción existente se circunscribía a la capacitación más que a la actualización o formación.

En la década de los ochentas –sobre todo a finales- se crea el PACAEP y IPALE-PALE-PALEM, que para su implementación requirieron de la participación sistemática de profesores en acciones de capacitación y actualización. Tal fue el caso de otros programas.

Al inicio de los noventa, específicamente con la firma de Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se intentó estructurar una serie de programas antecedentes al PRONAP, en los que se prefiguraba ya la concepción de la actualización permanente. La dotación de nuevos materiales curriculares fue la motivación principal para la creación del Programa de Actualización Magisterial (PAM),

el Programa Emergente de Actualización Magisterial (PEAM) y el Programa de Actualización Permanente (PAP).

En 1995 se crea PRONAP, con una mayor claridad en la política que se desprendía del ANMEB y la nueva Ley General de Educación. Aunado a esto se fueron instalando los centros de maestros hasta llegar a más de 500 a nivel nacional. Desde entonces, se ha observado una continuidad y una evolución tendientes a la consolidación de los servicios de formación continua.

3.1.2 Cambios más relevantes

Quizá los cambios más significativos que se dieron en la materia se relacionan con las concepciones que de manera consciente o inconsciente se han incorporado las acciones de formación. Al respecto, en los inicios de las actividades durante la década de los setentas y la mayor parte de los ochentas se puede decir que predominó el paradigma de la capacitación. Es decir, se consideraba que algunos expertos deberían ofrecer a los profesores opciones esporádicas con elementos que se suponía que no se tenían. De hecho es el paradigma de la racionalidad técnica. En términos prácticos, lo anterior se traduce en una oferta de cursos aislados, esporádicos y que no atendían las necesidades concretas de los centros de trabajo. Además, esto propicio el surgimiento de un sinnúmero de programas que de manera parcial pretendían incidir en el mejoramiento de las prácticas educativas. De hecho, podemos decir que esta perspectiva no ha desaparecido.

Después, a raíz de la creación del PRONAP se asume el modelo de la actualización permanente lo que representó un esfuerzo significativo tendiente a concebir la actualización como un proceso continuo y sistemático inherente a la profesión de

maestro. Es importante mencionar que su concreción en la práctica no ha sido sencilla, dada la fuerte inercia y el arraigo de tradiciones y rutinas existentes en el sistema. Además es necesario mencionar la polémica inserción de las acciones de formación continua en los procesos de mejoramiento salarial y laboral, lo que ocasionó en muchos casos la supeditación a cuestiones ajenas a la actualización.

En los últimos años se ha venido promoviendo fuertemente el modelo de formación continua centrado en la escuela. Aunque con diversas connotaciones, esta nueva concepción supone un cambio sustancial que seguramente requerirá de un largo y lento proceso de arraigo en el sistema.

Los cambios promovidos se enmarcan en una dinámica de inercias antagónicas: por una parte, la función normativa burocratizada del sistema educativo estatal funciona con una lógica conservadora, que propicia la rutina y la perpetuación de programas que dejan de ser vigentes. Por otra, la función de las áreas de formación continua –insertas en la SEC- es precisamente promover el cambio. Podemos decir entonces, que se realiza una contradictoria labor de conservación y cambio a la vez.

En los últimos dos años la formación continua dentro de la práctica docente, en Zacatecas se atiende desde dos ámbitos: fuera de la escuela (a través de las diversas modalidades de PRONAP y de otros programas de actualización) y dentro de la escuela: que alude a la atención en lo específico de las demandas propias de cada colectivo escolar. Así el propósito de los diferentes programas es apoyar y proveer de herramientas conceptuales, de procedimiento y actitudinales a los docentes en aras de mejorar las formas de enseñanza.

En este sentido, en Zacatecas se venía ya impulsando un programa⁵ de formación basado en el trabajo colectivo y en la reflexión sobre la práctica como medio para impulsar cambios desde las escuelas. El trayecto vivido durante casi una década allanó el camino para la comprensión e implementación del modelo centrado en la escuela. Al menos en el nivel discursivo se encuentra arraigada esta perspectiva.

3.1.3 Retos de la formación continua en Zacatecas

El diagnóstico elaborado acerca de la situación que guardaban los servicios de la formación continua hasta el año 2004 nos muestra la existencia de tres problemas nodales:

- Saturación y paralelismo en la oferta.
- Participación en acciones motivada por la obtención de puntos para escalafón y carrera magisterial.
- Escasa relación entre los programas de actualización y la problemática de las escuelas.

Con la construcción del Programa Rector Estatal se intentó dar respuesta a esta problemática. Sin embargo, no fue sencillo, dado que no tenemos una cultura de la planeación y faltaba mucha claridad en cuanto a la conformación y sentido del nuevo documento. Además, algunos actores se resisten a modificar las inercias que por lustros han guiado sus actividades.

⁵ El Programa Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES) inició con el acompañamiento y conformación de colectivos desde 1996 y recibió un fuerte impulso a partir de 1998 con la llegada de sus integrantes a la Instancia Estatal.

A pesar de lo mencionado, es importante reconocer algunos avances palpables como resultado de la lógica que se ha implementado en los últimos dos ciclos escolares entre ellos podemos mencionar:

- Articulación desde ProNAP de varios programas como son: PNL, Enciclomedia, Reforma Curricular de Preescolar, Modelo Renovado de Telesecundaria, TEBES, Formación Continua de Educación Física y Especial, entre otros.
- Desarrollo de una estrategia de acompañamiento a colectivos docentes en el Estado con la participación de diversas figuras de áreas centrales y de los programas y proyectos académicos, así como directivos.
- Mejoramiento de las condiciones materiales en que se operan estas acciones.

A pesar de lo mencionado, son más los retos que los logros. Esto tiene que ver con la superación de una visión de corto plazo de las acciones y en lo que Torres (1996) llama “el viejo modelo educativo [...] que privilegia las cosas antes que las personas”. Otro reto es lograr una efectiva regulación de la oferta bajo criterios de pertinencia y relevancia.

Por otra parte, quizá uno de los retos más difíciles de afrontar será el que los colectivos desarrollen procesos autónomos de mejora en los que la formación continua tenga un papel fundamental.

A continuación se presenta un cuadro que condensa la información relativa a la evolución de los servicios de actualización y un acercamiento a su estado actual. Esto con la finalidad de enmarcar el plan de acción que posteriormente se presenta.

Evolución de los servicios de actualización de docentes en la entidad

CUADRO 2

Ejes de análisis	Actualización de docentes antes del ANMEB (90-91).	Actualización de docentes a partir del ANMEB (92 al 2003)	FORMACIÓN CONTINUA (2004 a la fecha).
Problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Los servicios de actualización eran prácticamente inexistentes. En algunos casos se desarrollaban acciones sólo para quienes no ostentaban un título profesional • La concepción de la formación en servicio se limitaba a la capacitación y predominaba la visión de la formación inicial como un proceso terminal 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación de los procesos de actualización con los mecanismos de ascenso escalafonario y de carrera magisterial. • Oferta desorganizada y saturada, generalmente desligada de las necesidades de los colectivos. • Ausencia de una política congruente y sistemática en la materia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resistencia de algunos actores a la implementación de innovaciones, por ejemplo a las modificaciones en organigramas, atención a prioridades y focalización de recursos. • Burocratismo en la aplicación de recursos y presencia de problemas políticos que privilegian otros intereses ajenos a lo educativo • Inestabilidad de los equipos técnicos debido a la constante movilidad de sus integrantes.
Programas, proyectos y/o acciones	<ul style="list-style-type: none"> • Se iniciaron algunos programas como: PACAEP, PALEM y otros que orientaban sus acciones solamente a los participantes en los mismos. Es decir, en los hechos se asumía que la formación continua era necesaria sólo para quienes deseaban promover alguna innovación desde algún programa. La concepción academicista predominaba –salvo algunas excepciones–, lo que ocasionaba una separación entre la actualización y la 	<ul style="list-style-type: none"> • Se crea ProNAP después del PAM, PEAM y PAP. • Surgen una gran cantidad de programas y proyectos que participan en acciones de actualización de manera aislada e incidental. • Se genera poco a poco una cultura de la actualización en servicio, aunque motivada fundamentalmente por la participación en carrera magisterial y en escalafón 	<ul style="list-style-type: none"> • Se elabora el PREFC. • Se diseñan proyectos académicos regionales • Se articulan acciones de diversos programas en torno al acompañamiento y al desarrollo de propuestas de formación continua. • Reorientación explícita del modelo de formación.

	problemática de las aulas.		
Instancias, actores y responsables de la toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> Existían algunos grupos técnicos incorporados a las áreas normativo-administrativas. En nuestro Estado era la Dirección Federal de Educación Primaria la única que promovía acciones sistemáticas de capacitación y actualización. En las zonas escolares, los supervisores desarrollaban algunas acciones en la lógica del experto, congruente con la concepción expresa en los manuales de funciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Se crea el Departamento de Formación, Capacitación, Actualización y Superación Profesional. Se crean los 12 centros de maestros y posteriormente 5 más. Se conforman de manera muy diversa los equipos técnicos de programas académicos en área central y en las 12 regiones educativas existentes, atendiendo más a las necesidades de la administración y a las fuerzas políticas que las necesidades de apoyo a los colectivos docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Se fortalece la presencia de la Instancia Estatal en las escuelas y con los directivos Se crean la mayoría de los Consejos Académicos Regionales, con amplio margen de decisión. Impulso a la formación específica para la función directiva y de apoyo técnico. Se promueve la articulación ente programas y equipos técnicos y la regulación de las propuestas dirigidas a educación básica.

3.1.4 Plan de acción para consolidar los consejos académicos regionales

Problema: ¿Cómo consolidar los Consejos Académicos Regionales de tal forma que se conviertan en un órgano que incida en la mejora de la planeación, desarrollo y evaluación de la formación continua?

Objetivo General: Favorecer la consolidación de los Consejos Académicos Regionales como órganos que propicien la mejora de los procesos de formación continua en colectivo a través de la implantación de una visión estratégica en la planeación de las acciones a realizar.

Se atiende a los cinco factores seleccionados y priorizados que inciden en el problema a atender, se desprenden los siguientes **Objetivos Específicos**:

- Generar espacios colegiados para la discusión del nuevo modelo de formación y sus implicaciones con directivos, asesores técnicos pedagógicos, responsables de programas y autoridades educativas. Estas figuras integrarían los Consejos Académicos.
- Desarrollar una estrategia para la regulación y articulación de los programas de formación dirigidos a docentes y directivos de educación básica atendiendo a los criterios nacionales, a las prioridades y al plan de trabajo que se establece en el PREFC.
- Favorecer una cultura de trabajo colegiado entre las figuras directivas y apoyos técnico pedagógicos en torno a las problemáticas de los colectivos de docentes.
- Promover cambios en el organigrama de manera tal que se faciliten los procesos de comunicación y las decisiones que eviten el paralelismo y la duplicidad y otorguen a los centros de maestros el lugar que la política educativa les asigna. Es decir, es necesario convertir a los Consejos Académicos Regionales como los espacios para la discusión de las acciones necesarias para la implementación del modelo de formación centrado en la escuela.
- Generar las condiciones normativas y financieras que aseguren un proceso de selección del personal que desarrolla funciones de apoyo técnico pedagógico que se incorporan a los centros de maestros y equipos técnicos.

Metas	Acciones	Indicadores	Recursos	Responsables	Plazos
100% del número de Consejos Directivos de Centros de Maestros constituidos.	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de reuniones de discusión y análisis en las regiones educativas para definir quién deberá integrar el Consejo Directivo de C. de M. - Diseño del Plan de Trabajo de los Consejos Directivos que garantice: la planeación, desarrollo, seguimiento y evaluación de acciones anuales de los Centros de Maestros. - Realización de encuentros trimestrales entre consejos directivos para valorar resultados en torno a la conformación y fortalecimiento de los colectivos escolares. - Reuniones trimestrales de evaluación de los servicios con base a las metas programadas y resultados de actividades realizadas. - Diseño del manual de organización, funciones y operación de los consejos directivos - Elaboración de instrumentos para recabar información 	Fortalecer la capacidad institucional de las autoridades educativas estatales para organizar y gestionar la formación continua de los maestros en servicio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).	Fotocopias, combustibles, papelería, cafetería	Personal de la Instancia, Centros de Maestros y Coordinadores de Programa	Realización de sesiones quincenales de consejo
-Elaborar un manual para la normatividad correspondiente para el funcionamiento de la Instancia Estatal de Capacitación, los Centros de Maestros, los Equipos Técnicos y	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de un proyecto académico en cada región educativa con la participación de directivos, equipos técnico pedagógicos y CdeM. - Consolidación de los Consejos Académicos regionales. - Elaboración de la normatividad necesaria. <ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer las condiciones financieras de los CdeM. 	Fortalecer la capacidad institucional de las autoridades educativas estatales para organizar y gestionar la formación continua de los maestros en servicio de educación básica (preescolar, primaria	Consumos, fotocopias, combustibles, papelería, cafetería	Instancia	Noviembre de 2006 a junio de 2007

en general los Asesores Técnico Pedagógico.		y secundaria).			
Acompañar a los doce consejos académicos regionales en sesiones quincenales.	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación del Diplomado: <i>La profesionalización de los Asesores Técnico Pedagógico en la perspectiva de la formación desde la escuela</i> • Desarrollar una estrategia de acompañamiento permanente a los Equipos Técnicos Regionales y Centros de Maestros. • Realizar y promover intercambios Académicos Interestatales y Regionales para conocer el funcionamiento de los diferentes Programas Nacionales y Estatales relacionados con la formación continua. 	Sesiones de consejo realizadas con un acompañante de la Instancia	Consumos, hospedaje, fotocopias, combustibles, papelería, cafetería, talleristas y conferencistas	Instancia y Consejos Académicos Regionales	Noviembre de 2006 a junio de 2007
Participar en la elaboración de los nuevos organigramas de las áreas de formación continua de la SEC y regiones	<p>-Establecer convenios con las Escuelas Normales Públicas para la implementación de programas de formación continua con docentes, directivos y ATP de educación básica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • -Diseñar un convenio de colaboración con la Unidad 321 de la Universidad Pedagógica Nacional para el desarrollo de proyectos de acompañamiento y programas de formación continua dirigidos a colectivos docentes. • -Elaborar la normatividad correspondiente para el funcionamiento de la Instancia Estatal de Capacitación, los Centros de Maestros, los Equipos Técnicos y en general los Asesores Técnico Pedagógico. 	Organigramas modificados	Fotocopias, cafetería y papelería	Subsecretaría de Educación Básica, Departamento de Asuntos Jurídicos, Contraloría, Instancia	Junio de 2007
Lograr que el 100% de las figuras de	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar la convocatoria con los criterios de selección, acceso y permanencia a la función de ATP. 	ATP que se incorporan a la función mediante proceso	Fotocopias, cafetería y	Dirección de Formación	Agosto de 2006

<p>apoyo técnico pedagógico se incorporen a la función mediante proceso de selección.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Difusión con las autoridades de la política, el modelo y las acciones de formación. • Desarrollar sesiones en las que los consejos en pleno planeen y decidan sobre los asuntos sustantivos considerando las prioridades nacionales y estatales. 	<p>de selección</p>	<p>papelería</p>	<p>Docente, Instancia, Jefes Regionales</p>	<p>a julio de 2007</p>
---	---	---------------------	------------------	---	----------------------------

Como se puede observar, la estrategia planeada coloca al Consejo Académico Regional como el espacio privilegiado para las decisiones en sus ámbitos de influencia. Corresponde a la Instancia favorecer la generación de condiciones para que esto se de. Estamos conscientes de que es un proceso lento y a mediano plazo, puesto que se trata de modificar culturas de trabajo existentes.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 El escenario deseable de la formación continua en Zacatecas

El tema de la formación continua se sitúa cada vez con más presencia en el ámbito educativo zacatecano. Se generó un discurso que permea en las actividades que realizan el personal de los programas académicos a través de los centros de maestros y los equipos técnicos. En los últimos años se perciben tendencias que enarbolan la formación permanente desde la escuela.⁶ Sin embargo, siguiendo la idea de Kemmis (1980), es apenas un nivel incipiente del cambio educativo. Para este autor, el proceso de transformación de la práctica docente pasa por:

- Cambio de discurso.
- Cambio de prácticas.
- Cambio en las formas de organización.

Como es evidente, se requiere “cambiar paradigmas y romper esquemas que han guiado las prácticas cotidianas para apoyar a la escuela durante mucho tiempo” (Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2005b, p. 35).

En los siguientes párrafos se analizan las fortalezas y debilidades de la formación continua que se brinda actualmente en el sistema educativo mexicano y, posteriormente, algunos apuntes acerca de lo que sería un escenario ideal de la

⁶ Por ejemplo, se ha posicionado fuertemente el programa Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES) que impulsa la formación en colectivo basada en procesos de reflexión sobre la práctica docente propia. La Unidad 321 de la UPN oferta en el Estado la Maestría en Educación: Campo Formación Docente, que tiene una orientación similar y que ha incidido en el surgimiento de un movimiento pedagógico incipiente en el Estado.

formación continua en el estado de Zacatecas. Como se había apuntado anteriormente, para el logro de este objetivo, los CAR son un elemento fundamental.

4.2 Fortalezas en el marco de la formación continua en la actualidad

Como fruto del gran impulso surgido a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y fortalecido con la creación del Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) en 1995, podemos hacer un recuento de las fortalezas más relevantes construidas con esfuerzos de muchos actores.

- Un modelo formativo de carácter innovador, que recupera la experiencia nacional y referentes internacionales que permiten una mayor claridad acerca de las acciones que se necesita emprender.
- Existen signos de una creciente cultura de la formación en servicio, como muestran las estadísticas nacionales y estatales.⁷
- Se cuenta con una infraestructura básica para el diseño y desarrollo de las acciones de actualización y capacitación, así como personal que ha mejorado el perfil para la función.⁸
- En los últimos años se ha venido fortaleciendo el sentido de la formación en servicio como política educativa pública, generando condiciones para preservarla a pesar de los cambios en la vida política electoral.

⁷ A nivel nacional, más de la tercera parte de los maestros han certificado sus competencias a través de los exámenes nacionales. En Zacatecas, el 97% de los profesores asisten a los TGA y en el ciclo escolar 2005-2006 se inscribieron poco menos de 12 000 docentes y directivos a los cursos estatales, por mencionar sólo algunos ejemplos.

⁸ Se han creado más de 500 centros de maestros a nivel nacional (en Zacatecas son 17), se cuenta con 41504 asesores técnico pedagógicos a nivel nacional (en Zacatecas son 589) (Fuente: Sistema Nacional de Carrera Magisterial)

- La diversidad de programas de estudio con temas muy variados se ha venido incrementando sostenidamente.

4.3 Debilidades más significativas

A pesar de los enormes esfuerzos desplegados, permanecen asuntos sin resolver, entre los que podemos mencionar:

- El sentido academicista y teoricista, aunque se ha moderado, sigue prevaleciendo en las modalidades de estudio desarrolladas, las cuales se “centran en el evento” (Torres, 1996, p. 23) y no en un trayecto.
- Aunque se han multiplicado los encuentros de colectivos de profesores y directivos, la mayoría de las acciones se dirigen a los profesores en lo individual y se realizan fuera del lugar de trabajo.
- Los procesos administrativos siguen obstaculizando las iniciativas de cambio.
- Se ha descuidado la formación específica para la función directiva, lo que dificulta la implementación de un modelo que requiere liderazgo académico y la autonomía de la organización escolar.

Entre las debilidades podemos mencionar las siguientes:

- a) Es innegable que en muchos casos la motivación para participar en cursos y talleres es la **obtención de puntos**. Esta predisposición en ocasiones no favorece una actitud propicia para la reflexión sobre la práctica. Es este un elemento que es necesario revisar, tomando en cuenta que es un factor que pesa en la presencia de los docentes en los cursos y talleres.

b) Otro elemento que aún está pendiente es la **desarticulación** existente entre las instituciones que participan en la formación continua. La lógica imperante propicia saturación, paralelismo y dispersión, llegando en ocasiones a constituirse más en una carga que en un apoyo a las escuelas. En este ciclo escolar se elaboró la Propuesta Formativa Estatal.

c) **El personal** que se incorpora a las tareas técnico pedagógicas generalmente **no tiene una continuidad** en la función debido –entre otras cosas- a las dificultades de participación en programas de estímulo como Carrera Magisterial o la marginación de los programas compensatorios. Los intentos por lograr que se incorporen líderes académicos son obstruidos ante la existencia de convocatorias desangeladas ante la falta de reconocimiento de la importancia que revisten estas tareas.

d) En algunos casos, la infraestructura básica para una operación eficiente es prácticamente inexistente, lo que dificulta el cumplimiento de la misión conferida a estas figuras. El **ahogamiento presupuestal** a las regiones educativas, la falta de edificios para los centros de maestros, la ausencia de materiales de apoyo para el desarrollo de sesiones formativas, entre otros, son asuntos cuya atención es urgente.

4.4 ¿Que rasgos constituyen un escenario ideal de la formación continua en Zacatecas?

La visión de la formación continua para el estado tendrá como principio una política clara que responde a la concepción del sistema educativo al servicio de la escuela y con el aprendizaje como razón de ser. En el componente de formación de maestros en servicio se contará con un Sistema de Apoyo Académico a la Escuela que, a través de

los asesores técnico pedagógicos seleccionados por su liderazgo y competencia profesional para la función, se considerará como una ayuda que potenciará el desarrollo autónomo y comprometido de los colectivos docentes.

Los 17 centros de maestros contarán con edificio propio, cuyas instalaciones amplias y confortables habrán incorporado la tecnología de apoyo a la formación. Los asesores integrados de manera colegiada desarrollarán proyectos académicos que cuentan con recursos regulares. La administración se convertirá en un soporte eficiente de los procesos pedagógicos.

Se consolidará un movimiento pedagógico que asumirá la innovación como cultura de trabajo y se integrará una red de redes de profesores que intercambiarán experiencias, que recuperarán su creatividad y el conocimiento profundo de enfoques, contenidos y materiales de apoyo.

Como consecuencia, la formación continua incidirá fuertemente en la mejora permanente de las prácticas de los docentes y directivos y se reflejará en la elevación de la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

4.5 Perspectivas para mejorar la formación continua de los maestros en servicio.

En el caso de nuestra Entidad, hay una serie de logros y retos que se han venido configurando en los últimos años con el esfuerzo decidido de varios actores. Entre los logros más significativos podemos mencionar los siguientes:

- a) Prácticamente la totalidad de los profesores de educación básica en servicio participan año con año en algún programa de formación continua (Talleres Generales de Actualización, Cursos Estatales, Exámenes Nacionales, Diplomados, Encuentros, entre otros). Esto es significativo si lo comparamos con la década de

los 80's e inicio de los 90's cuando casi exclusivamente participaban quienes formaban parte de algún proyecto impulsado por la propia Secretaría; o más aún, antes de 1980 cuando la preocupación por formarse aglutinaba generalmente a los profesores que no contaban aún con un título de normal básica. Existe una **cultura de la formación en servicio**, como parte inherente a la profesión docente.

b) Un elemento que ha servido de soporte al desarrollo cada vez más diversificado de opciones formativas ha sido la creación de toda una **infraestructura** humana,⁹ material y financiera que se ha dirigido al sostenimiento de los Centros de Maestros, Equipos Técnicos Regionales y diversos Programas de Áreas Centrales de la SEC.

c) Existen datos duros que muestran un avance importante –aunque no satisfactorio- en la consolidación de acciones de formación continua. El Estado de Zacatecas ascendió en los resultados globales de los Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio de un 7 lugar en 1997 a un 5 en 1999, para luego ocupar a partir del 2001 el **tercer lugar nacional** de manera sostenida. En la última aplicación (noviembre 2005) se ascendió al 2º lugar, a tan solo tres décimas del primer lugar nacional.

d) Asimismo, Zacatecas es **la Entidad con más diseñadores** de Cursos Estatales¹⁰ gracias a la participación del personal de Centros de Maestros, Equipos Técnicos e Instancia Estatal. Esto se logró gracias a que se ha impulsado la idea

⁹ Según la estadística básica oficial, en el ciclo escolar 2005-2006 en el Estado laboran actualmente 589 profesores comisionados en funciones de apoyo técnico pedagógico. En Zacatecas existen 17 Centros de Maestros. (Fuente: Estadística básica del Sistema Nacional de Carrera Magisterial).

¹⁰ En los dos ciclos escolares pasados se impulsó fuertemente el diseño de cursos estatales y talleres breves desde las regiones con excelentes resultados, como parte de una estrategia para atender las necesidades específicas de los colectivos y para fortalecer la función de los ATP.

de que el diseño y la creación es una competencia inherente al asesor técnico pedagógico; idea alejada de la tradicional función de multiplicador de cursos.

e) Un ingrediente digno de mencionar es el aporte decisivo de los integrantes del programa Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES), que ha sido punta de lanza y la base para la construcción del Programa Rector Estatal de Formación Continua, así como en la definición de acciones tendientes a consolidar una visión de política educativa en el tema de la formación docente.

Por otra parte, es necesario reconocer y analizar los aspectos que dificultan un mayor desarrollo de las actividades de actualización y capacitación y, lo que es más importante, su impacto en los aprendizajes de los alumnos.

CONCLUSIONES

La conceptualización que se ha venido elaborando a lo largo que presente documento se apoyó en un proceso de conformación de consejos que inicio a partir del 2005 en el estado de Zacatecas. Con base en lo anterior, se llegó a las siguientes conclusiones:

- El modelo de formación centrado en la escuela requiere de generar una cultura de trabajo colegiado y una perspectiva de planeación estratégica. Los CAR responden a esta visión. No se trata de un órgano burocrático más, sino de un instrumento para promover el cambio y la innovación de las prácticas de docentes, directivos y ATP. “La transformación de la gestión institucional es compleja pues implica cambios culturales profundos” (DGFCMS, 2005b, p. 23).
- La articulación entre las diferentes figuras involucradas en los CAR requiere de una motivación relevante, ante los signos de balcanización existentes en el medio. La construcción y desarrollo de proyectos académicos regionales puede propiciar la aglutinación en torno a una tarea significativa. Aunado a esto, la disposición de recursos es fundamental para el éxito de las acciones programadas.
- La generación de condiciones normativas y organizativas es un elemento importante para legitimar y facilitar la consolidación de los servicios de formación continua en lo general y de los CAR en lo específico. “Para alcanzar esta aspiración es indispensable que en cada entidad se cuente con los lineamientos de normatividad que precisen y orienten institucionalmente su sentido, propósitos, características y acciones” (DGFCMS, 2005b, pp. 30-34). Al

respecto se debe considerar la articulación entre programas y las implicaciones que se desprenden de un modelo centrado en la escuela. Esto rompe con algunos de los paradigmas imperantes en cuanto a la implementación de las acciones de capacitación y actualización.

- En la transición de un modelo de planeación normativa a un modelo estratégico, el acompañamiento a los CAR es trascendental para fortalecer un proceso exitoso. El personal de la Instancia requiere desplegar un esfuerzo en este sentido para aprovechar la experiencia y la formación existente con la intención de propiciar una autonomía creciente. Se “reconoce a la escuela como la unidad educativa básica de cambio [...] y la asesoría se concibe como un proceso de ayuda basada en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas educativos” (DGFCMS, 2005b, p. 25).
- La formación específica para las funciones de asesoramiento y directiva necesitan de programas específicos. En el marco de los CAR es factible establecer espacios para la reflexión compartida sobre cómo acompañar colectivos. “Se pretende asistir a los centros escolares mediante ayudas pertinentes y útiles para analizar la realidad educativa de cada institución escolar que favorezca la toma de decisiones en su interior conducentes a la mejora” (DGFCMS, 2005b. p. 24).

El marco de actuación que se desprende de este apartado se encuadra en el PREFC. Se trata de un documento con algunas debilidades que año con año se han venido superando. Un reto fundamental será lograr la participación de las figuras de los consejos en la reelaboración de este instrumento en la versión del próximo ciclo escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander Egg., E. (1995). *Introducción a la planificación*. Cap. 1 y 2. LUMEN.
- Antúnez, S. (1998). “La educación escolar se desarrolla en el seno de una organización”, en: *Claves para la organización de centros escolares*. Cuadernos de Educación. Barcelona, España: Horsori.
- Bolívar, A. (2001). “Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento” en Jesús Segovia (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona, España: Octaedro
- Dean, J. (1997). *Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor*. Madrid: La Muralla.
- DGFCMS/SEB. *Criterios para elaborar el Programa Rector Estatal de Formación Continua 2005-2006*.
- _____ (2005a) *Criterios para el diseño y dictaminación de propuestas de formación continua para maestros de educación básica*. México.
- _____, (2005b) *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*. México. D.F. Documento de trabajo.
- _____, *Programa General de Formación Continua para Maestros de educación Básica 2006-2007*.
- Escudero J. (2001). La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico, en Jesús Segovia (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona, España: Octaedro.
- [Frigerio](#), et. al. (1993). La planificación de las instituciones educativas en *Las instituciones educativas, Cara y Ceca, elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel.
- Fullan, M. y Andy Hargreaves (2001). El problema, en *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Amorrortu.
- Hernández, V. (2001). Rasgos de configuración de los sistemas de apoyo externo a los centros educativos. En Segovia, Jesús, *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona, España: Octaedro.
- Martínez, A. (1997). *Construir el programa nacional para la actualización Permanente: Del Centro de Maestros a la escuela para mejorar el trabajo de los profesores*. Ponencia presentada en noviembre 1997, en el Encuentro Internacional sobre formación de profesores de educación básica para una educación con calidad y equidad, organizado por la OEI y la SEP.
- Programa Rector Estatal de Formación Continua. Zacatecas, 2005-2006 y 2006-2007*.
- Rodríguez, M. (2001). Asesoramiento en educación. Identidad y constitución de una práctica controvertida, en Segovia, Jesús (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona, España: Octaedro.

- Sánchez, M. (1997). El proceso de asesoramiento en Marcelo, Carlos y López, Julián, *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Educación Madrid: Ariel.
- Schmelkes, S. (2000). Reforma curricular y necesidades sociales en México, en SEP (2000). *Primer Curso Nacional para Directivos de educación primaria*. Lecturas. PRONAP.
- Segovia, J. (2001). “Funciones de asesoramiento” en Jesús Segovia (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona, España: Octaedro.
- SEP – SEBYN. (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Documento base. Cuadernos de Discusión 1. México.
- SEP. (2000). *Programa Nacional de Educación. 2001-2006*.
- SEP. “Propuestas académicas que se desarrollan en los Centros de Maestros” en *Cuadernos de discusión 14 Centros de Maestros. Un acercamiento a su situación actual*. México.
- Torres, R. (1996). *Formación docente: Clave de la reforma educativa*. Publicado en Nuevas formas de aprender y enseñar. UNESCO – OREAL: Santiago.
- Torres R. y Serrano J. (2006). *Evaluación y seguimiento de los programas rectores de formación continua 2004-2005*.