

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SECRETARÍA ACADÉMICA

ESPECIALIDAD
GESTIÓN Y ASESORÍA PARA LA FORMACIÓN
CONTINUA

*“El reto de la Formación Continua en Nayarit.
Propuestas para su viabilidad”*

Presentada por:
Lic. María Luisa Villegas Guerrero

Tesina para optar al Diploma de
Especialista en Gestión y asesoría para la formación
continua

Directora de tesina:
Mtra. Lucía Rivera Ferreiro

México D. F.
Noviembre 2006.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPITULO 1	
<i>LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LOS DOCENTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL</i>	8
1.1.- La Instancia estatal y los centros de maestros.....	19
1.2.-Problemas y retos de la formación continua de docentes en Nayarit.....	27
CAPITULO 2	
<i>REFERENTES TEÓRICO METODOLÓGICOS PARA EL ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN CONTINUA</i>	35
2.1.- Referentes teóricos.....	37
2.2.-Referentes metodológicos.....	52
CAPITULO 3	
<i>ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN CONTINUA: CONDICIONES INSTITUCIONALES, DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN</i>	58
3.1.- Evaluación de la viabilidad política e institucional del proyecto.....	82
3.2.- Seguimiento y evaluación del PREFC en Nayarit...	86
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	89
BIBLIOGRAFÍA	94

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos específicos del Programa General de Formación es el de profesionalizar a los integrantes de los equipos técnicos estatales responsables de la formación continua de los maestros de educación básica en servicio en cada entidad federativa. Como parte de ese propósito y con el interés que la caracteriza, la DGFCMS convino con la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco), la realización de la especialidad “Gestión y asesoría para la Formación continua”.

Esta fue una invitación importante para mí, primero porque representa la oportunidad de sentirme parte nuevamente de la UPN, institución donde realicé la licenciatura y que me convirtió en una profesora con muchas posibilidades de realización en la práctica y que ahora me permite con esta especialidad, observar un panorama mucho más amplio de la tarea que desarrollamos en la Instancia Estatal de

Actualización en Nayarit, pues mediante la revisión y reflexión de muchos textos, análisis acerca de distintos puntos de vista y la confrontación de ideas y de formas de trabajo, tenemos la posibilidad de incidir en la planeación y en la determinación de acciones importantes para la formación continua de los docentes de la entidad.

Tras un año de tropiezos y mucho esfuerzo, llegamos a la culminación de estos estudios propuesto por la Universidad, prueba de ello es el presente documento recepcional (tesina) que lleva por nombre *“El reto de la Formación Continua en Nayarit. Propuestas para su viabilidad”*.

El trabajo está dividido en tres capítulos. El primero presenta un panorama de la problemática por la que atraviesa la formación continua en Nayarit; el segundo, contiene los fundamentos teóricos y metodológicos que hicieron posible entender el concepto de formación continua, el nuevo modelo de formación, la asesoría a las escuelas y el papel del asesor entre otras cosas; en el tercero se presenta un

contraste entre lo que ocurre en la realidad institucional que vivimos y la necesidad de que los tomadores de decisiones transiten hacia un modelo de gestión estratégica que considere a la formación de los maestros una prioridad y presente opciones formativas en la escuela como núcleo de la formación de los maestros y de los alumnos y, fuera de ella mediante la creación de un sistema de instituciones que avance en el sentido de la calidad, pertinencia y eficacia que se requiere.

Por último se plantean algunas sugerencias para mejorar la planeación del programa rector de Formación Continua que en la entidad le de sentido a las acciones que realizamos pero en plena concordancia con lo posible, dado que se presentan problemas de fondo en los que es necesario intervenir para lograr viabilidad institucional y avanzar.

Este trabajo puede resultar polémico desde el punto de vista de algunos de los actores involucrados en la Formación Continua de la entidad, sin embargo se pretende que se

consideren al menos algunos de las propuestas de mejora sobre todo para que en el futuro podamos contar con una mejor diseño, planeación, desarrollo y evaluación del PREFC en la entidad apoyado institucionalmente por quienes pueden tomar decisiones. Si este material se convierte en un instrumento útil, habrá cumplido su cometido, ojalá al menos pueda ser leído por otros en la entidad, se sientan identificados y deseen colaborar para alcanzar mejores metas.

Capítulo 1

LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL

La formación y actualización de los profesores en Nayarit, ha estado a cargo del Programa Nacional de Actualización Permanente para maestros de educación básica en servicio (PRONAP) desde su creación en 1995, como resultado de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); antes de este acontecimiento, la actualización de docentes ha atravesado por diferentes etapas, como puede observarse en el cuadro siguiente:

Evolución de los servicios de actualización de docentes

Ejes de análisis	Actualización de docentes antes del ANMEB (90-91).	Actualización de docentes después del ANMEB (92 al 2003)	FORMACIÓN CONTINUA (2004 a la fecha).
Problemas	<p>Oferta escasa, desarticulada y sin orientaciones claras</p> <p>Capacitación obligada e individual en forma de cascada.</p> <p>Esfuerzos aislados e individuales por obtener un grado académico asistiendo a cursos de verano. Los estudios eran necesarios para participar en el sistema de estímulos "esquema de educación básica"</p>	<p>Crecimiento de la oferta de actualización, oferta desarticulada, variada y hasta excesiva, basada en, cursos, talleres, diplomados, licenciaturas, maestrías y doctorados.</p> <p>Búsqueda de puntos para escalafón y carrera magisterial</p>	<p>Oferta controlada a través de un catálogo de formación elaborado por nivel educativo, sigue siendo excesiva y en algunos niveles sin una dirección definida</p> <p>Resistencia al modelo de atención centrado en la escuela.</p> <p>Continua la búsqueda de puntos para la carrera magisterial</p>
Programas, proyectos y/o acciones	<p>PACAEP, PALEM, Organización de talleres y cursos</p>	<p>Pronalees, Rincones de lectura, Integración educativa, Programas de estudio del pronap: TGA, CNA, CEA, TB, talleres, cursos, diplomados</p>	<p>PNL, PEC, PAREIB Reforma a la secundaria y al preescolar, continúan los programas del Pronap, se incrementan los exámenes y talleres en línea</p>
Instancias, actores y responsable	<p>Programas federales operados a través de los departamentos de educación básica, UPN</p>	<p>PAM-Pronap, Creación de los centros de maestros, Departamentos de Básica, IES</p>	<p>Proyectos educativos, Pronap, departamentos de educación básica, IES</p>

Antes del ANMEB (Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica), en Nayarit se hicieron pocos esfuerzos, mal estructurados, sin un sistema organizacional para que los docentes se formaran, los maestros hacían estudios para alcanzar algún grado académico porque era el único medio válido para obtener puntos en el escalafón, muchas veces inclusive, los maestros concursaban una comisión o la dirección de una escuela presentando boletas de cursos de danza o de pintura. Ninguno de los cursos atendía realmente el mejoramiento de la tarea de enseñar. Cuando el sindicato (SNTE) propuso el “esquema de educación básica” en 1988, como sistema de estímulos para los docentes, los estudios de licenciaturas y maestrías comenzaron a tener muchos candidatos, pues eran condición indispensable para incursionar en el programa. Éste consistía en trabajar horas co-curriculares (extras a la jornada diaria) a cambio de un incremento en el sueldo; el ingreso y posterior ascenso dependía de la antigüedad

acumulada en el servicio y de los estudios aprobados; había categorías de profesores según el tiempo que trabajaban y les pagaban: maestros de medio tiempo, tres cuartos de tiempo y tiempo completo mixto (medio tiempo debía dedicarse a la investigación). Fue en esta época cuando la Universidad Pedagógica Nacional (unidad 181 Tepic) adquirió un papel importante como opción que los maestros buscaban con el propósito de alcanzar el grado de licenciatura. El *esquema de educación básica* fue absorbido por la *carrera magisterial* en 1992, pues los profesores que habían pertenecido al *esquema de educación básica* tuvieron un lugar de manera automática en el nuevo programa. Al mismo tiempo, departamentos de los niveles educativos de educación básica hacían llegar los programas nacionales: PACAEP, PALEM, Rincones de lectura, siempre mediante una capacitación en forma de cascada. Iniciaba la capacitación un apoyo técnico pedagógico (ATP) de la mesa técnica que iba a la Ciudad de México a recibir la

información, la cual reproducía a los ATP del sector, del sector al auxiliar del supervisor de la zona (como entonces se les llamaba) y en algunos casos, un docente frente a grupo era quien recibía el curso y lo reproducía a los maestros reunidos casi siempre según el grado que atendían, los temas eran diversos: educación ambiental, periódicos murales, actividades culturales, métodos de lectura, etc., la capacitación se daba de manera general para todos los maestros y todas las regiones , era individual y obligatoria y se hacía dentro de los horarios de clase.

En mayo de 1992 se firmó el ANMEB; junto con la reforma de planes y programas de educación básica, la renovación de libros de texto y materiales para el maestro, se acordaba entre otras cuestiones, la actualización de los docentes y la creación de un sistema de estímulos para aquellos que demostraran en las aulas la puesta en práctica de sus conocimientos. La actualización se inició con un periodo intensivo para conocer los nuevos enfoques y materiales

mediante un programa emergente (PEAM), en 1993 el Programa de actualización del magisterio (PAM) significó otra etapa corta, intensiva y obligatoria para conocer los nuevos libros de texto y materiales de apoyo como los libros para el maestro y los ficheros de actividades didácticas y en 1996 debido a la necesidad de promover la apropiación y puesta en práctica de las modificaciones curriculares en las aulas, se crearon los Centros de Maestros (Martínez, 1997). Por otra parte la carrera magisterial como sistema de estímulos, despertó una acelerada competencia por alcanzar mejores salarios y como la escala en ella dependía en gran parte de la actualización, los profesores buscaron de manera individual oportunidades para obtener tanto títulos profesionales como cursos de capacitación.

En respuesta a esta demanda, el Programa Nacional de Actualización (ProNAP), a través de los centros de maestros, comenzó a ofertar programas de estudio que respondían a sus necesidades de formación y estaban dirigidos hacia el

mejoramiento de los estilos de enseñanza. Los programas nacionales implementados por el PRONAP fueron los talleres generales de actualización (TGA), los cursos nacionales (CNA) y en 1997 los exámenes nacionales con los que el maestro tiene la oportunidad de diagnosticar sus saberes. Los cursos estatales de actualización (CEA) comenzaron a organizarse en los equipos técnicos de los niveles educativos y fue hasta el ciclo escolar 2000-2001 que el PRONAP en Nayarit se responsabilizó de su diseño, organización e impartición. Se convocó entonces a maestros voluntarios y con cierta experiencia para encargarles el diseño de propuestas de actualización que respondieran a las necesidades de los maestros detectadas a través de las evaluaciones de *exámenes nacionales* y de *preparación profesional* de carrera magisterial. Los diseñadores no recibían ningún apoyo institucional (a excepción de dos años en que recibieron un apoyo económico), pero si su

propuesta era favorable se les otorgaba un reconocimiento por parte de la autoridad educativa.

Para su diseño se capacitó a equipos de trabajo sobre criterios básicos para la elaboración de las propuestas para los Cursos Estatales de Actualización (CEA) de tal manera que empezaron a desarrollarse en la entidad cursos cada vez de mayor calidad de acuerdo a los contenidos regionales que representaban alguna dificultad o intentaban resolver una problemática. A nivel nacional fueron apareciendo otras opciones formativas: talleres breves (TB), Talleres en línea (TL) que se desarrollaron de manera incipiente en el estado. A nivel estatal se diseñaron cursos diplomados (2001-2002), basados en los temas de los cursos nacionales con el propósito de asegurar el estudio sistemático de los mismos e incrementar el nivel de participación y de aprobación en los exámenes nacionales, siempre todas las acciones fueron dirigidas a los profesores en lo individual.

En cuanto al universo de atención, participaron los maestros de preescolar, primaria y secundaria con el propósito de desarrollar competencias profesionales básicas; entre ellas por ejemplo, que dominen los contenidos; profundicen en el conocimiento de los enfoques y materiales; puedan diseñar actividades de enseñanza acordes con una práctica nueva y se permitan el conocimiento de las líneas pedagógicas de investigación relevantes a través de los acervos dotados a las bibliotecas.(Martínez, 1997)

En 1998, se adoptaron en el estado programas nacionales como el de "*Gestión en la escuela primaria*", basado en la definición del trabajo en colectivo bajo el liderazgo del director y enmarcado en un proyecto escolar de mejora de la escuela; otro fue el PIARE, ahora PAREIB, para atender a los alumnos de zonas rurales en situación de rezago educativo, el PRONALES para conocer y atender el tratamiento del enfoque en la enseñanza del español y en 2001 el PEC. Rincones de Lectura fue sustituido en el 2001

por el programa nacional de lectura (PNL) que maneja cuatro líneas estratégicas para impulsar la lectura en la escuela. Dentro de los programas nacionales es importante mencionar los relacionados con la reforma de la educación preescolar (2004) y la reforma a la educación secundaria (2005) y telesecundaria (2006) cuyo objetivo es establecer nuevos programas y revisar los enfoques de enseñanza. Otros programas de origen nacional han sido temporales o no han tenido suficiente respuesta en la entidad.

La transformación del tipo de cursos del plano individual al colectivo, comenzó a ocurrir en buena medida cuando en 2001 los TGA comienzan a realizarse por escuela obligando al equipo de profesores a trabajar en colectivo. Al principio, los maestros no estaban convencidos de hacerlo de esa manera, pero con el tiempo han encontrado la justificación y las fortalezas de trabajar entre compañeros del mismo centro escolar una temática en común tratando de encontrar soluciones para su propio desempeño en el aula.

A partir de 2003 comienza a promoverse a nivel nacional la necesidad de establecer un Nuevo Modelo de Formación Continua (NMFC) de los maestros desde dos campos de acción: en la escuela, atendiendo a las necesidades del colectivo y con el aprendizaje como razón de ser y, fuera de la escuela, en lo individual atendiendo a las necesidades de formación de los maestros, este modelo queda enmarcado en las reglas de operación 2004, que la Coordinación General de Actualización elaboró para establecer normas nacionales consensuadas con las autoridades federativas asegurando así la prestación regular de los servicios de formación continua en las entidades, los servicios de asesoría a los colectivos docentes a través de los centros de maestros y el diseño de programas rectores estatales para promover dichas acciones. Algunas de las acciones implementadas para la transformación del servicio han sido:

1. Exámenes bajo convocatoria
2. Ligar escuela y actualización en el trabajo en colectivo

3. Transformar el servicio de apoyo técnico pedagógico
4. Incorporación de las tecnologías

1.1.- La Instancia Estatal y los Centros de Maestros

En nuestra entidad, la Instancia Estatal de Actualización (IEA) es el área responsable de la ejecución de los programas en materia de formación continua de maestros, depende orgánicamente de los SEPEN pero ha oscilado entre las diferentes direcciones de la estructura organizativa; primero de una dirección de Actualización y capacitación, luego directamente de la Dirección General de los SEPEN, después de la Dirección de Educación Básica y ahora de la reciente Dirección de Proyectos Educativos, con todo y depender orgánicamente de SEPEN, atiende el servicio para los docentes de ambas dependencias, por lo que se hace necesario establecer comunicación y acuerdos con la estructura educativa de SEP Y SEPEN, pero no es la única

instancia, ya que otras dependencias también presentan una oferta amplia y variada de oportunidades de formación.

El PRONAP (llámese IEA y Centros de maestros) desarrolla y organiza los programas de estudio nacionales ya comentados, además se realizan actividades relacionadas con el diseño, producción, organización, seguimiento y evaluación de distintos tipos de programas y actividades locales relacionadas con la actualización del magisterio.

La Instancia Estatal del PRONAP tiene bajo su coordinación 7 Centros de Maestros (CM), dos de ellos se encuentran ubicados en la capital del estado, y el resto en Acaponeta, Santiago, Tuxpan, Ixtlán del Río y Compostela, puntos estratégicos que atienden las diferentes regiones del estado; cada uno de ellos cuenta con edificio proporcionado por los SEPEN. En el PRONAP se encuentran comisionados 49 profesores que desempeñan funciones de Asesoría Técnica Pedagógica, su distribución es desigual, mientras que en dos de los centros (ubicados en los municipios) se

encuentra más del 50%, en los otros, son insuficientes, ya que se encuentran un promedio de cuatro asesores por centro responsables de desarrollar las tareas propias de la función y atender a los maestros de toda la región independientemente del nivel educativo o el subsistema al que pertenezcan.

La incorporación de los asesores en cada Centro de Maestros y en la Instancia Estatal de Actualización, han sido a través de procesos muy variados, algunos de ellos fueron propuestos por los Comités Seccionales del SNTE, otros por autoridades de la Secretaría de Educación Pública y de los Servicios de Educación Pública en el Estado de Nayarit y otros más por invitación de la Coordinación Estatal del PRONAP.

Entre las principales tareas de los asesores de centro de maestros se encuentran: la impartición de cursos estatales y generales, la organización y capacitación respecto al desarrollo de los talleres generales de actualización, diseño

e impartición de talleres breves, asesorías de los exámenes nacionales (antes curso nacional) mediante círculos de estudio o de diplomados, mismos que han sido diseñados para la modalidad presencial. También corresponde la capacitación junto con los asesores técnicos de sector y zona respecto al “Programa Enciclomedia”; y la difusión, capacitación y asesoría necesaria para el “Diseño de estrategias didácticas para una educación básica de buena calidad”, y de la participación en convocatorias como la de “Educación y perspectiva de género” o el “Uso de la tecnología en el aula”. Todas las actividades han sido organizadas y realizadas desde la visión de un modelo de asesoramiento del experto o intervencionista hasta 2004, pues ahora trata de establecerse un nuevo modelo de asesoramiento a la escuela.

Otras de las acciones que se desarrollan actualmente es la asesoría respecto al conocimiento y manejo de planes y programas de educación primaria con los maestros y

maestras que cuentan con formación inicial de educación preescolar y especial, que laboran actualmente en educación primaria por circunstancias derivadas de la política estatal.

Existe así una gran dispersión de esfuerzos, recursos, y materiales dedicados a la actualización desde diversas dependencias. Los asesores de programas, proyectos mesas técnicas de jefaturas y sector son los mismos que operan tanto los programas nacionales (PAREIB, PEC, PNL, PRONAP, RIES, Reforma Curricular a PREESCOLAR, Programa de Niños Migrantes) como las propuestas estatales (Escuelas del nuevo Milenio, Acompañamiento Académico), dirigidas a educación básica.

Antes del ANMEB y después de él, son los programas nacionales los que se han desarrollado en Nayarit, los que han recibido el apoyo de las autoridades, los que conocen los maestros, los que trascienden o desaparecen conforme cambian las políticas educativas o los apoyos del gobierno.

Realmente no había proyectos estatales propios hasta los dos últimos años: uno el acompañamiento a maestros de primer grado y otro para el trabajo en colectivo en el grupo de escuelas denominadas del “nuevo milenio”.

El primero se realiza desde hace tres años, en él participan 70 asesores que acompañan a igual número de maestros de primero y segundo grado en la implementación de la propuesta de lecto-escritura presente en los planes y programas de educación primaria, los asesores durante este tiempo han estado recibiendo formación para el acompañamiento, para el conocimiento y profundización de los materiales de apoyo para el maestro y la asesoría necesaria para que el maestro y los alumnos cuenten con herramientas pertinentes para el desarrollo de sus actividades en el aula. Este proyecto surgió a iniciativa del Programa Nacional de lectura en Nayarit y de una demanda de profesores para conocer la propuesta metodológica de la enseñanza de lecto-escritura oficial, pues los maestros sin

este conocimiento utilizaban métodos ajenos a los programas y libros de texto.

El segundo, referido al trabajo en colectivo, comenzó como una iniciativa estatal de establecer escuelas de tiempo completo, se pensó en una capacitación a los directores de dichas escuelas para mejorar su función directiva. La capacitación está a cargo de la OEI y los directores reciben cada dos meses un seminario de análisis de la situación de la escuela y luego van y lo trabajan en su colectivo; para la organización de la agenda de su reunión están apoyados por un asesor de zona o sector y monitoreados por asesores de centros de maestros e Instancia estatal, 15 asesores incorporados a la tarea, quienes a su vez están presentes en la reunión de consejo técnico como observadores de lo que allí sucede. Esto ocurre hasta ahora en una muestra de 26 escuelas primarias federales y una estatal.

Desde el PRONAP se han gestionado una serie de acciones de formación continua destinadas al personal de la

IEA, de los C M y asesores de sector y zona de educación básica, entre los que se destacan dos Encuentros Académicos entre el personal de los Centros de Maestros para revisar el modelo de formación centrado en la escuela y se compartir avances en relación al trabajo de asesoría; otra acción fueron los Talleres en línea: “Herramientas de cómputo como apoyo a la función directiva” ofrecido por convenio SEP-Microsoft y “El manejo de medios electrónicos para la enseñanza y el aprendizaje”, impartidos por el Tecnológico de Monterrey.

Un proceso de formación en el que participan actualmente 30 docentes con funciones de asesoría, cinco de los cuales pertenecen a Centros de maestros, es el diplomado de Adquisición y fomento de la lectura en la escuela primaria convenido entre la Universidad de La Plata (Argentina) y el Programa Nacional de Lectura en Nayarit, con la asistencia de destacadas estudiosas de la propuesta de la Dra. Emilia Ferreiro.

En convenio con la Organización de Estados Iberoamericanos se desarrolló durante 2005, un proceso de formación denominado: “Fortalecimiento Profesional de Asesores Técnico Pedagógicos”, en el que participaron 58 asesores de Centro de Maestros, zona y sector y en el cual conocieron el modelo de apoyo académico a la escuela y como resultado surgieron algunos proyectos muy interesantes de atención a colectivos con una nueva visión de asesoramiento.

1.2.- Problemas y retos de la formación continua de docentes en Nayarit

Por un lado existe un mercado abierto en cuanto a la oferta de formación continua que va desde un taller hasta un diplomado o especialidad, los temas tratados son muy variables, de acuerdo a las necesidades de las instancias que realizan el diseño o bien de la especialidad de quien tiene encomendado el trabajo de diseñar, sin faltar la

habilidad de algunos para realizar adaptaciones a diseños ya elaborados. Las Instituciones que a la fecha cuentan con registros ante las H. comisiones Mixtas de Escalafón son públicas y privadas, formadoras de docentes y de educación superior; de áreas de Educación Básica y de programas nacionales. Otro dato interesante es que la oferta generalmente se centra en la capital del estado y que cada institución se reserva los derechos de admisión y el costo de los mismos.

Sin embargo, el mayor problema consiste en que no se cuenta con alguna instancia que coordine, valide y regule la oferta de formación continua que en la entidad se ofrece a los maestros en servicio; cada institución y programa trabaja en forma aislada y regulada desde el centro.

Es importante mencionar que la totalidad de la oferta de actualización se ofrece a cambio de la participación de puntos para el escalafón, lo que les permite a los maestros tener mayor movilidad hacia los centros de trabajo en los

que desean laborar y también, ascensos a puestos directivos. No escapan de esa misma valoración los cursos nacionales de actualización, ahora exámenes nacionales y los cursos estatales y generales que imparte el PRONAP, todos ellos tienen un gran peso por la puntuación que reciben para la participación en carrera magisterial.

Otro problema es la figura de los asesores técnico pedagógicos (ATP), que se encuentran trabajando en los centros de maestros y en las zonas, sectores o mesas técnicas y que son encargados de conducir, reproducir o implementar acciones de formación continua para los maestros de la entidad. En la mayoría de los casos, el ATP es un maestro o maestra que por su desempeño y preparación se ha destacado y ha sido comisionado para realizar tareas de actualización a docentes y directivos, de apoyo a los procesos de planeación y evaluación, en menor proporción está aquellos que fueron designados sin un perfil adecuado. En ningún caso este personal ha contado con

formación para desarrollar la función de asesoría, lo que implica que cada uno haga uso de su creatividad en las formas de relacionarse con los profesores y los directores en relación al trabajo que realizan en las escuelas o en los centros de maestros.

Los asesores técnico-pedagógicos en el estado suman poco más de 400 y participan en diversos programas a la vez cuando están adscritos a una zona o sector y si están comisionados en un solo programa es porque se encuentran laborando en alguna de las coordinaciones.

Programa	Número de asesores	Tipo de asesoría
RES	16	Asesoría y acompañamiento permanente a los maestros por asignatura para la incorporación del nuevo plan de estudios
PNL Acompañamiento a primer grado	70	Asesoría y acompañamiento a los profesores de primero y segundo grado en los aspectos metodológico y referentes teóricos relativos a la adquisición de la lengua escrita.
PEC	10	Asesoría a escuelas para la elaboración del Plan de trabajo y PETE (Plan Estratégico de Transformación Escolar)

PAREIB	122	Asesoría a los profesores de zonas marginadas para abatir el rezago educativo.
PRONAP	49	Asesoría y acompañamiento a colectivos de escuela y a profesores en lo individual mediante diversas opciones
enciclomedia	77	Capacitación y asesoría a los profesores de quinto y sexto grado en el uso de la herramienta y los materiales de apoyo
Escuelas del milenio	36	Asesoría y acompañamiento a los colectivos escolares basados en el modelo de asesoramiento centrado en la escuela, incorpora talleres en el turno vespertino.

Otro problema tiene que ver con las dificultades en la aceptación del NMFC centrado en la escuela, si bien los programas señalados son buenos y en la relación pueden apreciarse actividades de asesoría centrada en la escuela, todavía hay mucho por hacer. En el nuevo Programa Rector 2006-2007 se establecieron objetivos, metas y acciones para impulsar desde los centros de maestros, iniciativas regionales de acompañamiento a colectivos en la búsqueda de establecer condiciones para desarrollar en la entidad el nuevo modelo de formación en sus dos campos de acción

(la escuela y los individuos) y el sistema de acompañamiento académico a la escuela (SAAE). Ese es el mayor reto, puesto que el año anterior (2005), el PREFC fue valorado en el conjunto de aquellos a los que hace falta construir condiciones. Sabemos que es muy difícil dadas la situación política de la entidad y el escaso conocimiento de las autoridades respecto al apoyo que tendría que recibir el PREFC para avanzar en el modelo de asesoría centrada en la escuela.

La dispersión de las acciones de formación además de la ausencia de un sistema estatal que regule lo relativo a la formación continua, no ha permitido tampoco realizar evaluaciones que muestren al PRONAP y a las autoridades educativas, el impacto que los programas y proyectos implementados han tenido en el maestro, en el trabajo del aula y en el aprendizaje de los alumnos.

El Programa Rector Estatal de Formación Continua. Nayarit 2006 – 2007 se propone a corto plazo establecer

condiciones para operar las acciones destinadas a la formación de los maestros y a largo plazo incidir en la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Fue elaborado por un equipo docente de la Instancia estatal de Actualización para que operen los servicios de formación en la entidad durante el año escolar 2006-2007 y surge como respuesta a una solicitud institucional para la obtención de recursos, además de encontrar una línea que de sustento jurídico al trabajo que se realiza en la coordinación estatal y en los centros de maestros. De manera concreta los retos se resumen de la siguiente manera:

1. El estado de Nayarit requiere construir las condiciones jurídicas, administrativas y de capacitación académica de los ATP para implementar el Nuevo Modelo de Formación Continua para los Maestros de Educación Básica en Servicio (NMFC).

2. La asesoría a los colectivos docentes, principalmente a través del Servicio de Asesoría Académica a las Escuelas

(SAAE) es una de las características del NMFC y por lo tanto el reto principal para el ProNAP en la entidad.

3. Uno de los campos del Nuevo Modelo es la oferta de formación continua desde fuera del contexto escolar, por lo que se requiere avanzar para articular el sistema estatal de formación continua, con la participación de las Instituciones de Educación Superior, incluyendo a las formadoras de docentes y organismos académicos interesados.

Los objetivos del PREFC, las metas, compromisos y acciones que se derivan del mismo, están encaminados a crear condiciones para iniciar la transformación del servicio y alcanzar las metas propuestas.

Capítulo 2

REFERENTES TEÓRICO METODOLÓGICOS PARA EL ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN CONTINUA

Los maestros reciben su formación inicial en las escuelas normales; en la actualidad podemos encontrar normalistas que hicieron planes de tres y cuatro años, titulados de licenciatura con diferente plan de estudio y también, maestros en servicio cuya formación inicial no se hizo en una escuela normal sino en escuelas técnicas, (de capacitación para el trabajo industrial o agropecuario) o incluso algunos casos de profesores con títulos universitarios. Pero un maestro nunca deja de aprender y así, en todas las épocas, los profesores han pretendido mejorar su preparación y de paso sus ingresos buscando opciones de estudio que les resuelvan ambas cosas. Las opciones más conocidas son los grados académicos como licenciaturas, maestrías y doctorados, pero no son las más buscadas, pues el alcanzar estos títulos implica un gran

esfuerzo en capacidad y en tiempo que no siempre se está dispuesto a ceder. Por lo tanto lo que los profesores buscan en la sustitución de un grado académico son cursos que resuelven temporalmente sus necesidades y que de paso les otorgan cierta puntuación en los sistemas de competencias que las mismas organizaciones sindicales a las que pertenecen, han implementado para sus agremiados.

Entre 2003 y 2004, se promovió una discusión nacional sobre el mejoramiento de la formación docente: la importancia de la función que realizan los maestros para elevar la calidad de la educación; la necesidad de unificar esfuerzos para mejorar las prácticas de los profesores y transformar la gestión de las escuelas; el derecho de los maestros a tener oportunidades para su formación y desarrollo continuo y su obligación de aprovecharlas para mejorar sus condiciones laborales y profesionales.

“La premisa central es que no es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar prioritaria y sustancialmente la

calidad profesional de quienes enseñan. La construcción del *nuevo modelo educativo* acorde con los tiempos y con los requerimientos del siglo XXI requiere medidas integrales, radicales y urgentes destinadas a revertir, en todos los órdenes, el perfil y la situación actuales de la profesión docente. De otro modo, las ambiciosas metas planteadas para fin de siglo y más allá no pasarán de la tinta y el papel". (Torres, 1996:2)

2.1 Referentes teóricos

La formación es un continuo a lo largo de la vida y puede realizarse en dos campos de acción: dentro de la escuela y fuera de ella. En la escuela con los compañeros, entre iguales, en la búsqueda de un propósito común; y fuera de ella, en lo individual para alcanzar esos ideales de formación académica que no todos pueden alcanzar.

Considerando a todos los niveles y modalidades de atención en educación básica, damos por hecho la existencia de una

enorme diversidad de ambientes en los que se encuentran las escuelas y por ende, las necesidades diferenciadas de los maestros y de los colectivos que allí laboran, supone pensar que las necesidades de formación de los colectivos docentes varían de una escuela a otra, de acuerdo al contexto geográfico, socio-económico y cultural, a las exigencias sociales y culturales que los padres demandan y a las que los niños tienen derecho; al tipo de formación de los maestros que la integran y el compromiso que asumen con respecto a su profesionalización. (Martínez, 1997) (Torres, 1996).

¿Cuáles serían entonces las competencias a desarrollar en los profesores para el mejor desempeño de la tarea que realizan?

Enmarcado en el escenario ideal, se pretende que los maestros se comprometan en un proceso de formación entendido como un proceso continuo a lo largo de la vida, en el que logren desarrollar competencias profesionales

básicas , es decir saber y saber hacer, (Martínez, 1996) tales que:

- Dominen los contenidos de la asignatura que imparten.
- Profundicen en el conocimiento de los enfoques pedagógicos de los planes de estudio y de los recursos educativos a su alcance.
- Traduzcan los conocimientos anteriores en el diseño de actividades de enseñanza.
- Fortalezcan las competencias lingüísticas, porque no se puede enseñar lo que no se sabe.
- Fortalezcan la capacidad para aprender a aprender.
- Desarrollen la capacidad para innovar.
- Desarrollen aspectos actitudinales y afectivos.
- Desarrollen competencias para el trabajo cooperativo.
- Tengan la capacidad para recrear y construir el propio currículo.
- Establezcan una relación continua entre práctica-teoría-práctica, para contar con una visión enriquecida.

- Conozcan a sus alumnos y el contexto en que desarrolla su práctica educativa.
- Conozcan el perfil con el que deben egresar sus alumnos.
- Desarrollen competencias para evaluar la enseñanza y el aprendizaje.
- Reconozcan qué necesidades tienen y a dónde acudir.
- Reconozcan la necesidad de seguir aprendiendo.
- Los maestros requieren desarrollar competencias para atender la diversidad (multigrado).

Además de las competencias básicas, podemos nombrar algunos de los rasgos deseables del maestro formado para la escuela que queremos:

- Un maestro que lea por gusto, por necesidad y que sepa transmitir ese gusto a sus alumnos.
- Equipos de maestros que coinciden en una necesidad y se reúnen para aprender juntos.

- Maestros comprometidos a aprender a lo largo de toda la vida.
- Independiente de la formación inicial es necesario revisar frecuentemente los materiales educativos con que cuentan como maestros.
- Un maestro que sepa diseñar estrategias didácticas para ponerlas en práctica en el momento adecuado y compartirlas con otros.
- Planear juntos, en pares y en colectivo lleva al logro de los propósitos comunes.
- Aprender a conocer y valorar las condiciones de la escuela y la colaboración que puedan brindar los padres de familia.

La escuela como espacio de aprendizaje del docente se crea y se recrea a diario con la posibilidad de aprender en el mismo lugar de trabajo, con las experiencias de los compañeros y con la posibilidad de aplicar de inmediato lo aprendido. Es el lugar ideal para que los propósitos

educativos se cumplan y se practiquen, el lugar donde lo planeado se hacen realidad, el lugar donde el grupo que integra el colectivo docente construye en la reflexión, herramientas para avanzar y superarse profesionalmente.

La práctica pedagógica es el espacio más importante, permanente, y efectivo de formación docente, los maestros tienen en las aulas la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos, valores y actitudes y en los encuentros académicos con sus colegas, reflexionar acerca de la relación entre lo que saben y lo que hacen para tomar decisiones importantes en la mejora de la relación práctica-teoría-práctica; estos espacios son valiosos para detonar procesos de formación continua pues "los hábitos y la cultura escolar deben promover la reflexión crítica acerca de las prácticas de la enseñanza y los resultados de los estudiantes. Deben conducir a la formación de comunidades de práctica docente que permitan a los maestros reunirse para resolver problemas, considerar nuevas ideas, evaluar

alternativas y definir los objetivos de la escuela” (Darling, 2003:18).

Investigaciones realizadas por el equipo de gestión en la escuela primaria (Bonilla,1998; Ramírez, 1999; Bonilla, 2001) y los testimonios de maestros participantes en experiencias de trabajo colaborativo ponen de manifiesto que la **formación de los maestros centrada en la escuela** tiene entre otras las siguientes bondades:

- Trabajo colectivo entre colegas
- Planeación didáctica estratégica
- Construcción colectiva de la enseñanza
- Cumplimiento de los propósitos en lo inmediato
- Compartir experiencias, reflexionar y sistematizar sobre la práctica
- Espacio de encuentro, de intercambio y formación
- Aprender a trabajar juntos
- Responsabilidad por los resultados de su tarea
- Interacción grupal a nivel de escuela

- Desarrollo de aspectos actitudinales y afectivos
- Superación profesional
- Profundizar su comprensión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y sobre los alumnos a quienes enseña
- Terminar con el aislamiento
- Compartir lo que saben y lo que desean saber

Considerando que cada escuela es única por su ubicación, tipo de sostenimiento, organización, instalaciones y equipamiento, el perfil de sus profesores y el apoyo que pueda recibir de los padres de familia, cada una tiene necesidades diferentes de formación, posibilidades de construir un trayecto formativo que resulte relevante y significativo para la comunidad escolar, entonces las necesidades de asesoría también son diferentes y no pueden estandarizarse de ningún modo.

Para estar en concordancia con estas ideas y responder a las necesidades de formación de los profesores en la escuela se requiere de un modelo de asesoría cercano a los colectivos.

Por lo tanto, una *asesoría centrada en la escuela* ha de reunir características que respondan al desarrollo de las competencias fundamentales que debe poseer el colectivo para tener éxito, entre las cuales pueden estar las siguientes (Torres, 1996):

- Promover el desarrollo de colectivos de escuela y de zona, combinar la auto-instrucción con la interacción entre pares, estar cercanamente con los maestros y su trabajo y desarrollar competencias como:
 - Capacidad de comprensión de material escrito
 - Estimular el registro de la propia experiencia
 - Alta capacidad comunicativa oral y escrita, hábito y placer por la lectura, fortaleciendo las capacidades lingüísticas de los maestros

- Capacidad para la resolución de problemas de diverso tipo
- Seleccionar información de diversas fuentes
- Aprender a aprender
- Desarrollar el auto-estudio y la autodisciplina en el aprendizaje
- Trabajo en equipo y entre pares
- Conocimiento de los alumnos y su contexto
- Competencias para la enseñanza y el aprendizaje
- Competencias para la gestión pedagógica y administrativa
- Desarrollar la capacidad para innovar
- Manejo del tiempo en clase
- Atención a la diversidad y respeto a las diferencias
- Basarse en la indagación, reflexión y experimentación

Otros rasgos del asesoramiento propuestos por Rodríguez, (2001) podrían ser:

- Una interacción o comunicación bidireccional dedicada a la ayuda
- Se produce entre profesionales del mismo status, sin diferencias de posición y de poder
- Se tratan asuntos procedentes de la práctica profesional
- Se trabaja sobre la base de acuerdos negociados
- Acción desinteresada, neutral y comprometida con la capacitación del profesorado y el bienestar del alumnado

Sin embargo, como señala Segovia, (2001:4), las funciones pueden y deben ser muy diferentes según las características de las organizaciones y los sujetos que desarrollan la función de asesoramiento.

Si los colectivos de profesores en la escuela requieren este tipo de asesoría, debemos pensar si estamos formados profesionalmente para brindarla, sobre todo si con todo derecho los profesores demandan un asesor ideal, éste

entonces tendría que ser: formado profesionalmente para la tarea que va a emprender, que ponga en juego las habilidades y competencias para obtener el mayor provecho de los temas de discusión que se generen en la escuela, que sepa canalizar las energías, las ideas, la actitud del director, las aportaciones de los maestros. ¿Dónde están esos asesores o por donde podemos comenzar? El centro de maestros puede ser el espacio ideal para formar y comenzar a transformar.

Como dice Martínez, (1997) el Centro de Maestros debe convertirse en el núcleo de la vida académica en las regiones privilegiando actividades de formación que lleven a mejorar los aprendizajes de los niños, también se debe invertir en el fortalecimiento de las instituciones y en el desarrollo de los mecanismos para promover la apertura a nuevos conceptos y al aprendizaje acerca de como planear y lograr un cambio.

El CM, entendido como un espacio de encuentro entre profesores, sirviendo al propósito de formar mejores maestros debe adquirir mayor relevancia de la que actualmente tiene, debe generar actividades serias, bien fundamentadas, que respondan a las necesidades de formación de los profesores y de las escuelas que acompañan en los procesos de análisis de su práctica docente

Darling (2003) menciona que estas oportunidades para la renovación intelectual de los maestros deben ser múltiples y diversas, pero no genéricas ni aisladas, si es que se espera que respondan positivamente a cuestiones específicas sobre los contenidos que se tratan en esa comunidad de aprendizaje, además deben permitir que los maestros estén en posibilidades de resolver problemas, considerar nuevas ideas, evaluar alternativas y definir los objetivos de la escuela.

En el acercamiento y asesoría a los colectivos cobra singular importancia la figura del director y su papel como líder académico, el cual sin ninguna duda debe desarrollar las competencias mínimas de los profesores y otras más que le permitan apoyar al trabajo en el colectivo y a tomar en conjunto decisiones inteligentes para hacer de la escuela un espacio de aprendizaje efectivo para todos los que conforman la comunidad escolar. La función directiva debe estar bien apoyada por un asesor que respete y reconozca el trabajo del director.

Una figura importantísima en la transformación de la escuela y del trabajo que se desarrolla en ella es sin duda alguna, el director. Las competencias de los directivos (aplican también para la figura del supervisor) también están transformándose y aparecen más ligadas a la capacidad de pilotear la totalidad de su institución para hacerla evolucionar y desarrollarse. El desafío de pilotear una escuela autónoma, ética, inteligente y sensible, les exigirá a los directivos

nuevos aprendizajes y para ello requerirán una formación acorde que promuevan y aseguren estos últimos” (Pozner,1997:94)

Algunos rasgos para el desempeño de su labor pueden ser:

- Estar informado de planes y programas, que conozca los libros de texto y los materiales que pueden apoyar a los maestros.
- Que sepa trabajar y promover el trabajo en equipo.
- Que sepa hacer planes y proyectos en colectivo y evaluar cotidianamente.
- Que sepa distinguir entre lo administrativo y lo académico y que le de prioridad al aspecto de formación de sus directores y maestros.
- Con alto sentido de responsabilidad.
- Que acompañe, que evalúe y de seguimiento la escuela en su trayecto formativo.

2.2.- Referentes metodológicos

Durante el último año, el equipo técnico de la IEA en Nayarit revisamos una serie de documentos oficiales, textos de investigaciones en América y España cuadros de doble entrada, esquemas y matrices de evaluación que nos permitieron comparar y calificar las acciones de formación continua que se brindan en la entidad. En primer lugar se hizo una comparación entre el Programa General de Formación Continua y el PREFC Nayarit 2006-2007, textos oficiales como el Programa Nacional de Educación y el Proyecto estratégico del estado, lectura sobre gestión escolar y estratégica (Pozner,2000), (Cassasus, 2000); diferencias entre la planeación normativa y la situacional (Ander-Egg,) (Chávez,), (Frigerio) y los mecanismos institucionales usados en la entidad; la revisión de textos del SAAE (DGFC, SEBYN, 2003) y el NMFC. Todo esto permitió localizar los problemas y retos que enfrenta la formación de los docentes, la atención que ha tenido hasta ahora; el papel

de las autoridades educativas en la administración de los servicios, y la política estatal en la transformación de dicho servicio. (Braslavsky, 1996), Se realizaron también algunas entrevistas a figuras educativas como directores, maestros de grupo, supervisores y asesores técnicos que permitió ver el plano de la situación que viven las escuelas respecto de la asesoría que reciben.

Cada una de las posturas eran contrastadas con la situación que vive la entidad, en el análisis el equipo obtuvo muchas conclusiones que se plantean más adelante como propuesta para mejorar en la planeación y ejecución de programas.

En la comparación del PREFC como instrumento de planeación estatal nos damos cuenta de la necesidad de impulsar un diagnóstico que rescate las necesidades de formación de los docentes y de considerar la viabilidad del proyecto antes de presentarlo, así como, realizar acuerdos con la estructura educativa que permitan su desarrollo planteando metas muy factibles de alcanzar.

Otra de las situaciones que se revisaron fueron los modelos de gestión en que los programas de formación están inmersos para darnos cuenta de cuánto falta por hacer para transformar los modelos tradicionales por un modelo de gestión estratégica mediante el cual sea posible operar un programa de formación como el diseñado para 2006-2007.

En la revisión del diseño y operación del PREFC se encontraron también puntos básicos que son necesarios retomar bajo un marco de planeación situacional, donde la iniciativa estatal para emprender acciones de formación sea un asunto de importancia para elevar la calidad el servicio que se oferta, pues hasta ahora la planeación de programas y proyectos ha tenido un enfoque totalmente normativo. Se revisaron a sí los enfoques de planeación antes del ANMEB y después de él y en la actualidad con la propuesta del NMFC.

En un ejercicio de evaluación del PREFC realizado a través de matrices para su evaluación y seguimiento propuestos

por Rivera(2006), podemos encontrar las claves para realizar algunos cambios en la dirección en que se desarrolla el PREFC

Rivera, (2006) sintetiza en un cuadro las preguntas clave a responder para cada uno de los aspectos de la planificación y supone una matriz de identificación para cada uno que considere las preguntas, una respuesta afirmativa o negativa, observaciones y recomendaciones

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DE UN PROGRAMA O PROYECTO EDUCATIVO			
Identificación y delimitación del problema	Análisis de la situación inicial	Componentes del programa	Viabilidad política e institucional
¿Se ha identificado con claridad el problema educativo que da origen al programa? ¿El problema se ha delimitado geográficamente y socialmente? ¿La identificación del problema se ha	¿Se han identificado los indicadores del problema que da origen al proyecto? ¿Existe una Línea de Base del proyecto, es decir datos iniciales de los indicadores del problema antes de	¿Se han definido los componentes básicos del programa educativo? (justificación, objetivos generales y específicos, metas, estrategia, actividades, tareas y responsables de su ejecución, evaluación) ¿Los	¿Quiénes son los actores involucrados en el desarrollo del programa o proyecto? ¿Cuál es el grado de interés o motivación que cada uno tiene en el programa? ¿Qué peso

<p>hecho con base en información suficiente? ¿El problema es prioritario para la política educativa nacional y/o estatal? ¿Se ha considerado la percepción de la población beneficiaria en la identificación del problema social? ¿El equipo que gestiona el programa tiene la capacidad de intervenir en el problema?</p>	<p>ejecutarse el programa? ¿Se han identificado causas o factores explicativos del problema? Considerando las respuestas a las preguntas anteriores, ¿se concluye que la explicación de la situación inicial está sustentada en información suficiente?</p>	<p>componentes previstos se han diseñado para transformar las causas o factores críticos del problema educativo detectado? ¿El objetivo general expresa la intención de transformar el problema que le da origen? ¿Se identificaron objetivos específicos del proyecto? Se han identificado las metas de resultado de los objetivos específicos? ¿Se han identificado actividades suficientes y necesarias para cada componente del proyecto? ¿Se estableció cuáles son las instancias responsables de ejecutar cada una de esas actividades? ¿Se estableció cuáles son las</p>	<p>político tiene cada uno en la toma de decisiones que afectan o influyen en el desarrollo del programa?</p>
--	---	---	---

		instancias responsables de ejecutar cada una de esas actividades? ¿Las actividades del programa se han desagregado en tareas?	
--	--	---	--

La respuesta a las preguntas planteadas en los diferentes aspectos de la planeación que van desde la identificación del problema y el análisis de la situación inicial hasta la evaluación de la viabilidad política permite analizar los intereses y el peso político de los actores para conocer el grado de viabilidad política que tienen algunos componentes o actividades del actual PREFC o si en su desarrollo, cumple con los requisitos básicos para ejecutarla o si, por el contrario, existen problemas internos que impedirán el desarrollo de la acción. Todo ello se analiza en el capítulo tres de este documento.

Capítulo 3

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN CONTINUA: CONDICIONES INSTITUCIONALES, DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN

En Nayarit entidad existen dos administraciones encargadas de proporcionar servicios de educación básica a la población, la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual congrega y organiza a los maestros estatales y las escuelas donde ellos laboran y, los Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit (SEPEN), organismo que integra a los maestros de extracción federal. Cada una de ellas cuenta con su propio organigrama. Para el caso de la educación básica, ambas instancias se encuentran organizada por niveles educativos: inicial, preescolar, primaria y secundaria; sus modalidades de atención está diferenciada, ya que en SEP se integra la telesecundaria y en SEPEN la educación especial, extraescolar e indígena.

En el análisis de la situación de la formación continua en Nayarit encontramos una gran cantidad de rasgos que hacen pensar que ésta es todavía un renglón en el que hay mucho que escribir, las iniciativas han sido escasas y poco arriesgadas, la formación continua no ha sido considerada como una prioridad en la entidad, donde se brinde importancia a la formación y actualización de maestros, donde la preparación del maestro ayude a elevar la calidad de la enseñanza que los niños reciben. Hasta ahora todos los programas de estudio que se han ejercido responden a una política nacional y se dan en el marco de lo obligado, de lo impuesto, de lo normativo y sin el apoyo decidido de quienes ejercen la toma de decisiones.

Entre los problemas de los profesores y las escuelas y la administración de la política educativa (que tiene dos sistemas paralelos en educación básica), dista un problema de gestión que tiene que ver con un viejo modelo: el de la administración escolar, el cual no se adapta a las nuevas

necesidades de las escuelas, de los docentes, de los directores y de los apoyos técnico pedagógicos; para acortar distancia, la administración debe transitar hacia un nuevo modelo de gestión administrativo, el de la *gestión estratégica*. Si en el modelo actual son más importantes las tareas administrativas, si no hay articulación entre programas, si no hay una visión global de la situación educativa y se produce subordinación y rutinas, entonces es tiempo de cambiar para lograr una gestión centrada en las acciones que generen resultados de calidad, donde se construya una visión de futuro cohesionada, con mucho trabajo de equipo y donde las escuelas y los actores que en ella convergen sean lo más importante del sistema educativo.

Este es el esquema comparativo que propone Pozner (2000) y donde pueden resumirse las características de ambos modelos de gestión.

Administración escolar	Gestión educativa estratégica
Baja presencia de lo pedagógico	Centralidad de lo pedagógico
Énfasis en las rutinas	Habilidades para tratar con lo complejo
Trabajos aislados y fragmentados	Trabajo en equipo
Estructuras cerradas a la innovación	Apertura al aprendizaje y la innovación
Autoridad impersonal y fiscalizadora	Asesoramiento y orientación profesionales
Estructuras desacopladas	Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro
Observaciones simplificadas y esquemáticas	Intervenciones sistemáticas y estratégicas

En el modelo de gestión institucional predominante en la entidad, pueden apreciarse las características anteriores del modelo administrativo que con mayor detalle se explican a continuación:

- Burocratización, anonimato, superposición de ideas, lentitud en los procesos, pérdidas irracionales de tiempo, pérdida de calidad, pérdida de sentido, frustración personal. Todos los trámites que se

realizan son lentos, pasan de una oficina a otra, de un jefe a otro de mayor rango y de regreso, mientras tanto, las acciones programadas se retrasan o se cancelan.

- Siembra complacencias, reparte culpas, desconfía de las propuestas de innovación, resiste la discusión sobre estrategias y en ocasiones, bloquea el cambio. Cuando la IEA propone una idea o intenta realizar una acción innovadora, generalmente la administración pone en duda su eficacia y se revisa minuciosamente para aprobarla o descartarla.
- Separa las acciones administrativas de las técnicas o pedagógicas, concentrando las primeras en manos de los directivos...se trata de acciones de administración escolar: planeamiento, confección de los programas operativos, distribución de los recursos materiales y humanos; control del funcionamiento de los servicios; documentación y archivo de las decisiones en

expedientes, carpetas y depósitos; control de los horarios y faltas del personal. Hasta ahora los directivos han sido administradores y controladores de personal, se les exige cumplir con las formas sin considerar el carácter académico de su función, la administración no pide cuentas del avance en ese sentido.

- Tiene el objetivo de racionalizar el trabajo bajo dos principios fundamentales: la subordinación funcional y la previsibilidad de resultados. La primera supone una red donde cada persona tiene su jefe y trabaja individualmente en su rol recibiendo comunicaciones oficiales de tipo vertical. La segunda se refiere al marco de certezas que significa la regularidad y previsibilidad, misma que sin embargo se traduce en rutinización, respuestas lentas y tardías, falta de autonomía y de creatividad; obstáculos para el mejoramiento. Es muy común que las autoridades

reciban una solicitud sólo si está aprobada por otro jefe, toda acción fuera de lo previsto no es considerada por la administración.

- Tiene la potestad de controlar desde la cumbre de la organización, a través de controles formales, generales e impersonales, desconoce las condiciones particulares de enseñanza. Los encargados de la administración no reciben directamente a un maestro o director, éstos tienen que buscar otros canales de gestión para resolver la situación particular de la escuela, sus interlocutores generalmente desconocen el contexto en el que se encuentra el problema o lo asocian con otros factores.
- Se encuentran sujetos, objetivos y recursos, estrategias, y fines pero entre ellos hay una escasa articulación. Las personas realizan actividades, los programas presentan objetivos, las legislaciones proponen fines, pero unos y otros se encuentran

aislados entre sí. La falta de comunicación en el interior de las instituciones y la incomunicación con el entorno, generan enorme esfuerzos individuales no siempre exitosos. Cada programa y proyecto en Nayarit realiza un enorme esfuerzo para llevar a cabo sus tareas, pero no se comunica con otros programas, salvo excepciones, generando duplicidad de acciones y recursos en las escuelas, por lo que los maestros se sienten abrumados porque deben responder a cada uno de ellos.

- No hay visión concertada que permita orientar las acciones de cada organización, ni visión global acertada sobre los niveles de desempeño de la organización escolar, es decir sobre la calidad y equidad de los aprendizajes de los alumnos. No hay balance general sino un collage de balances parciales. La administración solicita a menudo un informe de las acciones más relevantes que realiza

cada programa pero no se hace con ello una evaluación que permita obtener una visión global de los propósitos generales alcanzados, ni de la calidad o impacto de las tareas, por otra parte, si las acciones registradas no impactan políticamente no se consideran en el balance.

- Las tareas se delimitan normativamente y se asignan responsabilidades individuales, las relaciones de cooperación, asistencia, consulta y formación recíproca no forman parte de la cultura ni de las prácticas reglamentadas de la organización. Las relaciones se piensan como jerárquicas de subordinación y dependencia y no de generación de aprendizajes. Esta característica se reproduce con frecuencia en las escuelas como una consecuencia de intereses personales y de reproducción de modelos de organización.

- Está restringida a la administración general de recursos y dissociada de la tarea pedagógica. No proporciona indicadores de desempeño e impide la construcción de una visión global de la organización. Fue diseñada para cumplir con el objetivo de administrar lo dado, para garantizar el control normativo. En muchas ocasiones quienes trabajamos en actividades de formación nos hemos preguntado si la administración fue creada para controlar los recursos o para operar el sistema. Obtener una autorización de gastos es complicado sobre todo si están asociados a tareas de acompañamiento académico que para la autoridad no tienen impacto.
- Define al centro educativo como unidad que ejecuta, implementa, cumple políticas educativas pero no las decide ni las diseña. A los maestros no se les pregunta acerca de sus necesidades de formación ni se ha considerado si tienen ideas innovadoras para el

mejoramiento de los centros educativos, desde el punto de vista de la administración, su tarea es atender, cumplir, acatar.

Este modelo de administración ha hecho que las escuelas sean los lugares donde menos se discute de educación, en contraposición con la agenda pública que basan sus discusiones sobre que enseñar y para qué enseñar, a quienes enseñar y qué cualidades debe tener lo enseñado. Los tiempos establecidos por la administración y convenidos sindicalmente no permiten que en las escuelas se generen comunidades de aprendizaje donde los docentes reflexionen acerca de su tarea, el cumplimiento de la jornada se convierte en lo más importante.

En oposición, pretendemos alcanzar una *gestión educativa estratégica* (Pozner, 2000) que traiga consigo:

- Centralidad de lo pedagógico: La comprensión de que las escuelas son la unidad de organización clave de los sistemas educativos
- Habilidades para tratar con lo complejo: Fortalecimiento de la cooperación profesional a todo nivel y sobre todo la generación de nuevas competencias de alto orden (para trabajar en redes y equipos, innovar, generar proyectos compartidos, redes de alianzas, liderar actores y organizaciones)
- Trabajo en equipo: Un trabajo en colaboración en las instituciones educativas tiene que ver con procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo.
- Apertura al aprendizaje y la innovación: Desplegar soluciones creativas y apropiadas para cada situación problemática, construir una solución

inteligente abierta al aprendizaje de todos sus integrantes y con capacidad para innovar.

- Asesoramiento y orientación profesionales: Ante la complejidad de entornos es preciso pensar otros espacios para “pensar el pensamiento”, asesoramiento y orientación continua en espacios de perfeccionamiento, asumir que los adultos pueden seguir aprendiendo permanentemente...
- Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro: Enfrentar el futuro y sus problemáticas clarificando objetivos, generando consensos, identificando metas y generando coherencia y espíritu de emprendimiento y creatividad, reconoce la necesidad de propiciar múltiples espacios de formación en competencias claras para todos los actores del sistema.
- Intervenciones sistemáticas y estratégicas: Supone elaborar la estrategia para lograr los objetivos, supone

hacer de la planificación una herramienta de gobierno y contar con las capacidades para llevar adelante esa intervención.

Este modelo de gestión es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades y a la innovación permanente como proceso sistemático.

Sólo una profunda transformación de la forma de trabajo en la administración, permitirá situar al sistema educativo en condiciones de avanzar hacia los objetivos estratégicos de calidad, equidad, pertinencia del currículo y profesionalización de las acciones.

Cuando comiencen a plantearse cuestiones tales como ¿Quiénes somos? ¿Hacia dónde vamos?, será el principio del reconocimiento de que hay que cambiar. Necesitamos

un estado *prescindente* y no *subsidiario*, que ponga atención en las demandas por la educación y en los resultados esperados del proceso educativo; pero para que el estado sea capaz de de alimentar un proceso de regulación y configuración, debe ser capaz al mismo tiempo de repensarse y de volver a regularse y a configurarse a sí mismo. Es decir deben reorganizarse a si mismos para poder definir políticas y cumplirlas más eficaz y eficientemente. (Braslavsky, 1996)

En Nayarit ha sucedido con frecuencia que con cada cambio de gobierno, la cuenta vuelve a empezar, es decir se empieza de cero, se cuestionan los proyectos en proceso, se dejan de cumplir algunos compromisos establecidos con anterioridad y muchas veces también, "...cuando cambian los mandos políticos, cambian también los equipos asesores, los técnicos, las prioridades y a menudo las políticas. Se generan círculos viciosos como resultado de los cuales hay más políticas de gobierno que políticas de estado

y algunas políticas producen un vaciamiento de los mejores cuadros profesionales”. (Braslavsky, 1996:8)

Por ahora y con el propósito de desarrollar el PREFC en el estado, es necesario establecer un modelo de gestión, donde se piense de manera sistémica y estratégica, se elaboren prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras y se aseguren las funciones mínimas de este pensamiento: analizar-sintetizar; anticipar-proyectar; concertar-asociar; decidir-desarrollar; comunicar-coordinar; liderar-animar; evaluar-reenfocar.

En el análisis del texto “las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones”, la autora C. Braslavsky, menciona las tensiones que la políticas o reformas educativas han ocasionado en cada periodo y lugar, así como los desafíos que los gobiernos han tenido que enfrentar y superar en su caso. En este cuadro que se propone para entender los planteamientos del texto, se pretende insertar

comparativamente algunas de las tensiones y desafíos que la política de formación continua en la entidad ha encarado y pretende transformar.

Tensiones, desafíos y contradicciones institucionales que se presentan en la aplicación de la política de formación continua de los docentes de educación básica

tensiones	desafíos	contradicciones
Modelo de gestión institucional desgastado	Avanzar hacia un modelo de gestión estratégica.	La política nacional apunta hacia un nuevo modelo, el estado se resiste al cambio
Desarticulación del sistema de formación	Coordinar los esfuerzos institucionales para crear el sistema de formación para docentes	La coordinación de esfuerzos requiere de cierta autonomía en la toma de decisiones acerca de aspectos curriculares y de la gestión
Acoplamiento de los tiempos	Compatibilizar los tiempos políticos, burocráticos y pedagógicos principalmente, pues mientras estos se empatan se pierden tiempos y dejan de tomarse decisiones importantes.	Las agendas electorales y las normas burocráticas están totalmente ajenas a las acciones de formación.

El PREFC está en medio de estas tensiones, tiene por un lado la oportunidad de plantear una serie de objetivos a corto

plazo para establecer condiciones de operatividad y por otro la dificultad de operar con autonomía para lograr alcanzar las metas propuestas.

En el diseño del actual programa de formación estas tensiones se vivieron fuertemente, el equipo responsable enfrentaba el gran desafío de terminar en poco tiempo (tres semanas) un producto que se ajustara a los requerimientos del programa general de formación continua emitido por la DGFC y que lograra la aceptación de las autoridades locales sin menoscabo de considerar poner en primer plano la transformación del servicio que brindan los centros de maestros y la asesoría centrada en la escuela.

No fue posible por la misma situación realizar un diagnóstico real de las necesidades de formación de los docentes nayaritas para considerarlo en el planteamiento de los objetivos del PREFC, entonces se tomaron en cuenta documentos y datos que estaban a la disposición de la Instancia en ese momento y se hizo una reestructuración del

anterior, bajo la revisión constante de la coordinadora estatal de la IEA.

Enseguida se muestra una comparación entre el Programa General de Formación Continua y el PREFC Nayarit toda vez que la mayoría de sus objetivos y acciones dependen de la línea nacional.

Los programas de formación continua: panorama nacional y estatal

Experiencia de planeación	PREFC: Panorama Nacional 2006-2007	PREFC: Situación Estatal 2006-2007
Propósito	Regular y mejorar los servicios de formación continua, ampliando las posibilidades de todas y todos los profesores de acceder a una formación permanente de alta calidad, con el concurso de actores competentes interesados en contribuir a la actualización de los docentes en el marco del Artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación.	Mejorar los procesos de formación continua, fortaleciendo a la Instancia Estatal y Centros de Maestros avanzando en el establecimiento de las condiciones para mejorar la calidad de la atención a los profesores a través del Nuevo Modelo de Formación Continua para Maestros de Educación Básica en Servicio (NMFC) y avanzar en la construcción del Servicio de Asesoría Académica a las Escuelas (SAAE) y en la gestión institucional, impulsando así una enseñanza de buena calidad y mayores logros en los aprendizajes.
Justificación	Contiene los argumentos normativos, conceptuales y organizacionales para el impulso a la	Indica argumentos normativos y conceptuales que reproducen lo propuesto por el programa nacional, se basa en la creación de condiciones

	federalización y la implementación del NMFC	
Diagnóstico	No lo tiene	Evidencia la falta de condiciones institucionales para brindar un SAAE e implantar un NMFC
Objetivos específicos	Definen los logros a alcanzar en nueve objetivos respecto a las prioridades nacionales de la política de formación continua	Plantea nueve objetivos que definen los logros a alcanzar en los dos campos de acción, en primer lugar para el establecimiento de condiciones
Compromisos y metas	Plantean los compromisos establecidos para el logro de los propósitos y prioridades congruentes con el PNE	Expresan los compromisos para avanzar en el cumplimiento de los propósitos, son claros pero no fue considerada su viabilidad
Acciones y requerimientos	Establece 14 líneas de acción en el cumplimiento de las prioridades nacionales	Se proponen 130 acciones que se desprenden de los compromisos y metas y que desglosan muy puntualmente lo que se va realizar
Seguimiento y evaluación	No tiene información al respecto	Considerado en un objetivo específico, comisión nombrada para el seguimiento y la evaluación

El PREFC 2006-2007 quedó terminado y ahora enfrenta nuevos problemas para su desarrollo dado el grado de viabilidad de los objetivos propuestos. Como puede verse en el cuadro, los objetivos del programa estatal están en concordancia con las líneas nacionales y las metas aunque no son demasiado ambiciosas si tienen problemas de

factibilidad, por lo que habrá que considerar para el futuro en el diseño del programa, aspectos importantes de planeación como los mencionados por Frigerio,(2000) para el planeamiento estratégico-situacional:

- Basarse en la realidad de lo posible, no se trata de cómo debe ser, sino de generar estrategias para tener características posibles
- No se trata de hacer todo junto sino de priorizar en función de la importancia de los problemas guía
- Lo que hoy no es posible, puede serlo mañana si se van abriendo condiciones de factibilidad
- No se trata de administrar la institución sino de guiarla hacia su transformación, se fija como objetivo mejorarla, sacarla de rutina, introducir objetivos que lleven a una acción más eficaz (mejores resultados de aprendizaje)

El perfil concreto del quehacer de la planificación se resume en su capacidad de generar y sostener líneas de acción,

Expresado por J. Prawda, (1985). “La efectividad de la planificación depende de tres condiciones: saber hacer, querer hacer y poder hacer”

Considerando los criterios para la evaluación de la planificación de un programa o proyecto educativo (Rivera, 2006) encontramos que no existe información suficiente para establecer un diagnóstico confiable en la delimitación del problema de formación que se pretende alcanzar con el PREFC sin embargo, tampoco ha sido una prioridad para la política estatal delimitarlo, no se ha considerado a los beneficiarios para establecer metas y se ha decidido por todos ellos desde la administración de los servicios educativos. Es prioritario elaborar indicadores que dan cuenta del problema antes de comenzar su aplicación, con la finalidad de tener como referencia dónde estamos y hacia donde queremos llegar.

Los componentes del programa tienen cohesión interna y expresan la intención de transformar las condiciones y lograr

los propósitos, tiene acciones muy puntuales para cada objetivo, se han desagregado las tareas y nombrado responsables, pero el problema estriba en la viabilidad institucional, no hay interés de parte de los tomadores de decisiones para establecer condiciones y resolver el problema de la formación continua en la entidad.

¿Por qué se dice que no existen condiciones para el PREFC? Según se puede apreciar la estructura organizativa de la administración al servicio de la educación en el estado de Nayarit, no se ha modificado para ser acorde con la política educativa que dicta la federación, siguen imperando las jerarquías y los acuerdos políticos por encima de la calidad de la educación. Como ejemplo el que aquí se toca: una de las líneas prioritarias del Programa Nacional de Educación 2001-2006 ha sido la formación continua de los maestros, aspecto al que las autoridades regionales no han otorgado atención ni apoyo. Las iniciativas estatales han sido escasas y se han usado como bandera política en cada

periodo de gobierno. Los cambios de gobierno federal si han influido pero no han sido determinantes, sin embargo los cambios de gobierno estatal son hasta la fecha decisivos en el desarrollo de diseños de programas y proyectos (En el documento de Torres y Serrano (2006), se mencionan dificultades similares en otros estados). Paralelamente otros problemas también han afectado: no han autorizado la participación en el diseño de TGA; negaron el apoyo a los diseñadores de Cursos Estatales; no se cuenta con suficiente personal para las tareas de apoyo técnico pedagógico y en el caso de los centros de maestros, no hay servicio en todas las regiones para atender a la población docente. Además, desde que comenzó a operar el PREFC, una serie de inconvenientes se han sumado para no avanzar en los objetivos:

1. No ha sido dado a conocer a las autoridades superiores de la administración

2. Los canales de gestión no han fluido hacia la solución de la problemática
3. Las acciones no han sido consideradas prioritarias para atenderse
4. Otras acciones emergentes han desviado la atención del PREFC

En esta parte se debe considerar que la viabilidad se tiene que construir. ¿Cómo construir la viabilidad? a) las decisiones deben tener impacto, tienen que ver con aspectos sustanciales y con la viabilidad de que ocurra realmente; b) tomar decisiones correctas (de contenido, de procedimiento) y adecuadas, previstas y con propuesta de negociación; c) la construcción de la viabilidad es una sucesión de situaciones de cambio. (Frigerio, 2000)

3.1 Evaluación de la viabilidad política e institucional del proyecto

¿Cómo podemos decir que tiene problemas de viabilidad?. Utilizando matrices concentradoras de evaluación y tomando como ejemplo el PREFC, encontramos que sólo uno de los objetivos tiene alto grado de viabilidad. ¿Qué evaluar y que criterios tomar en cuenta? En cada uno de los objetivos propuestos revisamos las metas, compromisos, acciones y responsables y definimos a los actores involucrados para su puesta en marcha; nos dimos cuenta que en varios objetivos, es importante la decisión de las autoridades superiores para comenzar, por lo que no se ha avanzado mucho en su desarrollo; la IEA responsable de la ejecución de acciones no tiene peso político para emprender los trabajos y requiere todo el tiempo de la aprobación inmediata superior, razón por la que el PREFC se retrasa o modifica constantemente.

Todo proyecto supone la puesta en juego de relaciones de fuerzas y la movilización de recursos (financieros, institucionales, humanos y políticos). Por lo tanto, los actores

involucrados son múltiples y son diferentes los niveles de aceptación o rechazo que éstos tienen frente a cada programa. La evaluación de la viabilidad política realizada a uno de los componentes del PREFC permite analizar los intereses y el peso político de los actores para conocer el grado de viabilidad política. El siguiente es el ejemplo de un componente.

Componente o actividad	Actores sociales involucrados	Interés puesto en su ejecución	Peso político	Grado de viabilidad
Fortalecimiento de IEA y de los C de Maestros promoviendo adecuaciones a la estructura organizacional, elaboración y operación de los manuales de organización y funciones para favorecer la implementación del NMFC y la constitución y funcionamiento del SAAE	Dirección de proyectos educativo, Dirección General, Normatividad	No se ha avanzado, la DG no conoce el proyecto, la Dirección de Proyectos tiene otros programas importantes.	Es necesario el visto bueno de la autoridad para ejecutar acciones.	Pocos aliados, muchos intereses en oposición, las decisiones se toman o se retrasan.

Con relación a la evaluación de la viabilidad institucional, ésta permite conocer si la institución o instancia responsable de alguno de los componentes o actividades del programa social cumple con los requisitos básicos para ejecutarla o si, por el contrario, existen problemas internos que impedirán el desarrollo de la acción. Para la evaluación de este tipo de viabilidad se presenta el ejemplo siguiente tomado del PREFC:

Organismo o instancia responsable de ejecutar el componente o la actividad.				
compon ente o activida d	requisitos organizacio- nales necesarios	requisitos organizacionale s que puede satisfacer la institución (existentes)	Problemas internos de la institución	nivel de viabilidad institucion al
Reorganizar el C. M. 1805	Realizar diagnóstico Presentar propuesta de organización Contratación de asesores Nombrar responsables Diseñar un plan de atención	Existe un centro de maestros y recursos humanos con disposición para atender una extensión del mismo	La región está alejada de la capital y no hay mucha presión por el servicio. Es una zona de mucho crecimiento, que demanda maestros de grupo constantemente	Bajo nivel de viabilidad, no hay interés de la autoridad para otorgar servicio en la región

3.2 Seguimiento y evaluación del PREFC en Nayarit

La evaluación de un programa o proyecto, desde el enfoque de la Gestión Educativa Integral, tiene la finalidad de retroalimentar su gestión, es decir, proporcionar información continua para tomar decisiones con respecto a:

- la consistencia de la planificación del programa
- la viabilidad y sustentabilidad de los componentes y las acciones previstas
- los procesos de distinto tipo, previstos y no previstos, que se generan durante la operación de las acciones del programa
- el cumplimiento de las acciones y de los resultados previstos
- la perspectiva de los beneficiarios y de la institución que ejecuta el programa acerca de los procesos y los resultados del mismo
- la eficacia, la eficiencia y la calidad de los resultados e impactos que genera el programa

La comisión integrada por asesores de la Instancia estatal que tiene como propósito el seguimiento y evaluación del programa rector han creado sus propios instrumentos para evaluar los resultados que se obtengan; entendiendo claramente que son herramientas que utilizadas conjuntamente, nos permiten constituir un sistema de intervención como un todo, nos ayudan a conocer la calidad y el impacto de nuestro trabajo en relación con el plan anual de trabajo que nos guía, así como aprender de nuestra propia experiencia.

El equipo técnico de la IEA se ha propuesto revisar cada semana los avances y problemas que presenta el PREFC, primero porque no se había hecho antes y segundo por el interés que tenemos en desarrollar las acciones planeadas. Se han detectado omisiones importantes en la planificación como es el caso del diagnóstico que presenta una gran cantidad de información que luego no se atiende en el diseño de los objetivos; en relación a las acciones también

se omitieron muchas que se hacen pero no se contemplan en el diseño. En el caso de la ejecución de acciones, no se midió con anticipación su viabilidad por lo que ahora se han retrasado o cancelado y las realizadas son escasas. A cada paso es necesario obtener licencias de la autoridad y entonces la eficacia de la planificación en este caso resulta bajísima, pues ha comenzado a influir desesperanza y frustración en quienes creemos en la utilidad del programa rector. El PREFC ha sido útil en tanto nos permite tener un panorama a corto plazo de la dirección que estamos siguiendo para llegar a establecer condiciones dentro de las cuales los maestros cuenten con oportunidades de formación útiles y de calidad.

La comisión de seguimiento tiene ya un reporte muy completo de lo realizado, lo pospuesto y lo cancelado y las causas que llevaron a ese estado de cosas, que no son otras que las que aquí se señalan.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Antes de la descentralización educativa y después de la firma de acuerdos para la modernización (ANMEB), la situación de los servicios de educación en Nayarit ha pasado por una enorme dependencia de la federación, sobre todo en lo que se refiere a políticas de formación para docentes. En el estado no ha habido iniciativas importantes (apenas dos años atrás proyectos incipientes) y en los planes del gobierno estatal la actualización y formación no se contempla en ningún programa, lo que hace deducir que no es un asunto de importancia para los administradores de la educación, situación que deriva en la falta de un sistema de coordinación para impulsar y regular las acciones que instituciones y programas nacionales consideran brindar a los docentes. Existe una oferta excesiva de opciones, no controlada y sin un propósito a largo plazo. No hay visión global del panorama educativo y las responsables de proyectos hacen aisladamente esfuerzos por cumplir su

tarea, misma que no siempre recibe los apoyos necesarios de parte de quienes ejercen la autoridad.

La formación centrada en la escuela es apenas una tarea en proceso porque no se ha dado suficiente difusión ni se ha preparado a los asesores para que realicen esta tarea con eficiencia. Es necesario impulsar la transformación del modelo de gestión institucional para dar mayor viabilidad política e institucional a las acciones de formación dentro y fuera de la escuela.

La transformación deseada seguramente tomará tiempo y hacer que la formación continua en la entidad se convierta en una prioridad, dependerá de muchos actores involucrados sociales involucrados, sin embargo es un asunto clave para elevar la calidad de la educación de niños y jóvenes.

En este documento se presentan los principales problemas que enfrenta la entidad y que pueden resumirse del modo siguiente:

- Un sistema educativo fraccionado por la política gubernamental
- Una administración que no considera prioritaria la formación de sus docentes
- Oferta excesiva y desarticulada de opciones de formación
- Escasos programas y proyectos innovadores
- Programas nacionales de los cuales no se ha medido su impacto
- Desconocimiento del modelo de formación dentro y fuera de la escuela
- Asesores sin preparación para enfrentar la tarea de asesoría en la escuela
- Un programa rector con problemas de factibilidad
- Escasos apoyos de la autoridad para ejercer las acciones

Por todo ello, y con el propósito de obtener mejores resultados y un mayor impacto de las acciones de formación en Nayarit, se plantean las propuestas siguientes:

1. Diseñar un proyecto de difusión del PREFC para todos los involucrados, desde autoridades hasta beneficiarios.
2. Planear el próximo PREFC considerando criterios mínimos para establecer el grado de compromiso y de factibilidad de cada objetivo.
3. Establecer las negociaciones necesarias a fin de encontrar acuerdos para una gestión estratégica de calidad.
4. Buscar mediante acuerdos otorgar importancia a las acciones de formación continua en la entidad.
5. Establecer una coordinación de instituciones que brinden formación con una agenda única para el maestro.

6. Proponer proyectos originales o con adaptación a las condiciones del estado.
7. Impulsar el conocimiento del nuevo modelo de formación
8. Brindar importancia a la asesoría centrada en la escuela
9. Fortalecer la figura del ATP y establecer mecanismos de apoyo con los asesores de zona y sector mediante la creación de los consejos directivos de los centros de maestros.

Resulta claro que un programa de formación solamente podrá desarrollarse si se cuenta con el apoyo político e institucional de quienes administran la educación en Nayarit y que la visión consensuada de todos los actores dará lugar a acciones claras de mejora de la escuela como lugar de aprendizaje para maestros y alumnos.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Aguerrondo, I., "Planificación de las instituciones escolares" en Frigerio, Graciela, Puggi, M., Tiramonti, G. *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Serie FLACSO, Acción, Buenos Aires, 2000, p.139-158

Ander-Egg, Ezequiel, *Introducción a la planificación*, Cáp. 1 y 2. Ed. LUMEN

Antúnez, Serafín. "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, 1998 pp.13-35

Barba, B. [Coord] (2000) *La federalización educativa*, SEP. México, pp. 76-121

Braslavsky, C. y Cosse G. (1996) *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*, PREAL, Buenos Aires

Bonilla, Oralía, 1998 Descripción del caso de una escuela N°3. Documento de trabajo.

Bonilla, Oralía, 2001. Escuela NC (fragmento). Documento de trabajo.

Casassus, J. (2000) *Problemas de la gestión educativa en América Latina*, (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B) UNESCO

Chavez, P, Novakosky, I; et. Al: (2001) "*Gestión Integral de programas Sociales Orientada a Resultados*", UNESCO, SIEMPRO, FCE, Buenos Aires, pp. 50-55

Darling-Hammond, Linda y Milbrey W. McLaughlin, *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, cuaderno de discusión 9, SEP, 2003

Ezpeleta J. (2004) "Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa" en Emili Tenti (organizador) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina.*, IPE-UNESCO, Buenos aires 2004, pp. 163-177

Hargreaves, A. "Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado", Madrid, 1996, en Pozner, *Gestión educativa estratégica*, diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa, módulo 2, p.14

Martinez Olivé, Alba (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 el Encuentro Internacional sobre formación de profesores de educación básica para una educación con calidad y equidad, organizado por la OEI y la SEP, noviembre de 1997

Pozner, P. (2000) "Módulo 2: Gestión educativa estratégica" en *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa, Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*, IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, Argentina,

Pozner de Weinberg, Pilar. *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. AIQUE, Buenos Aires, 1997

Ramírez, Rodolfo Raymundo (1999): "La transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas primarias: una condición imprescindible para el mejoramiento de la calidad de la educación", en SEP (2000). *Primer Curso Nacional para Directivos de educación primaria_Lecturas*. PRONAP. Pp. 149-156.

Rivera, Ferreiro L. (2006) *Estrategias y herramientas para la evaluación de la planificación, ejecución y finalización de proyectos educativos*, documento de trabajo preparado para la especialidad Gestión y asesoría para la formación continua del a UPN, México

Rodríguez Romero Ma. Mar. "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, Octaedro - Eub, 2001, pp. 69-87.

Sánchez, Marita. "El proceso de Asesoramiento" en López, J. y Marcelo, C. (coord.) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Madrid; Ariel , 1997, pp. 331-348

Segovia, Jesús Domingo. "Funciones de asesoramiento", en Segovia, Jesús (coord.) *Asesoramiento al centro educativo*. Octaedro - Eub. Barcelona, 2001. pp. 183 - 202

Torres, Rosa Ma. y Serrano Castañeda José A. (2006) *Evaluación y seguimiento de los programas rectores de formación continua 2004-2005*

Torres, Rosa Ma., *Formación docente: clave de la reforma educativa*. Publicado en *Nuevas formas de aprender y enseñar*, UNESCO-OREALC, Santiago, 1996
Cuadernillo de discusión 1) SEP-SEBYN, 2003

DGFCMS/SEB *Criterios para elaborar el Programa Rector Estatal de Formación Continua 2005-2006*

DGFCMS/SEB, (2005) *Criterios para el diseño y dictaminación de propuestas de formación continua para maestros de educación básica*, México, pp. 26-32

PREFC, Nayarit 2006-2007

(SEP-SEB-DGFC, 2005:30) *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*, México, 2005

SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, 2001