



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Unidad Ajusco

Tesina
Los Centros de Maestros Y las últimas políticas de formación docente

Que para obtener el título de Licenciado en Pedagogía

Presenta:
Javier Lara Hontañón

Asesora:
Doctora María Guadalupe Ramírez M.

México D.F. Septiembre de 2011

Índice

Introducción	4
Capítulo I La formación y la formación docente	7
1.1. Concepto de formación.....	7
1.2. La formación docente y sus características	8
1.3. La formación inicial de los docentes.....	10
1.4. Distintas orientaciones sobre la formación inicial de los docentes.....	12
1.4.1. Tradiciones en la formación de docentes identificadas por Listón y Zeichner 13	
1.4.2. Orientaciones en la formación de docentes propuestas por Imbernon	17
1.4.3. Modelos de formación identificados por Gilles Ferry	19
1.5. La formación permanente de los docentes	24
1.5.1. Modelos de formación permanente	25
Capítulo II Políticas orientadas a la formación permanente de los docentes	35
2.1. Políticas de formación desde el periodo postrevolucionario hasta finales de los años 80	36
2.2. La modernización educativa	40
2.2.1. La revalorización de la función magisterial	41
2.2.2. Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNap).....	46
2.2.3. Carrera Magisterial.....	47
2.3. El gobierno de Ernesto Zedillo (1994 – 2000).....	50
2.4. El gobierno de Vicente Fox (2000 – 2006)	52
2.5. El gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (2006 a la fecha)	54
2.5.1. Alianza por la Calidad de la Educación	55
Capítulo III Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNap).....	58
3.1. Primera etapa de operación del ProNap (1995 – 2001).....	60

3.1.1. La Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros (UNyDACT)	61
3.1.2. Las Instancias Estatales de Actualización (IEA)	62
3.1.3. Los Centros de Maestros (C de M).....	62
3.1.3.1. Surgimiento de los Centros de Maestros	63
3.1.3.2. Acciones orientadas a la formación permanente	65
3.1.3.3. El asesor dentro de la formación permanente de los maestros	69
3.1.3.4. Equipamiento de los Centros de Maestros	73
3.2. Segunda etapa de operación del ProNap (2001 – 2006).....	75
3.3. Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SFCSP)	76
3.3.1. Los servicios de formación continua superación Profesional.....	77
3.3.2. Los Centros de Maestros dentro del SFCSP	78
Capítulo IV Los Centros de Maestros Hoy y las políticas recientes en relación a la formación permanente de los docentes.....	81
4.1. Fortalezas / Debilidades	82
4.1.1. Infraestructura	82
4.1.2. Actividades dentro del Centros de Maestros	85
4.2. Examen Nacional para el Ingreso al Servicio Docente.....	89
4.3. Acuerdo para la Reforma de los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial.....	91
4.4. Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica	93
Conclusiones Finales.....	98
Bibliografía.....	106

Introducción

El presente trabajo surge como resultado de mi interés por indagar más a fondo los procesos de formación que realizan los docentes en servicio previo al inicio del ciclo escolar y durante el periodo en que los docentes acuden a los Centros de Maestros a recibir los cursos de actualización. Al ser hijo de un docente, ha sido común para mí convivir con docentes y escuchar sus comentarios sobre: su trabajo y sobre sus preocupaciones en su proceso de formación permanente, específicamente sobre la asistencia a los cursos de actualización. Estos comentarios fueron el motivo por el cual comencé a preguntarme ¿cómo se realiza la formación permanente de los docentes?, ¿quiénes son los actores involucrados en el proceso de formación?, ¿cuáles son los materiales utilizados dentro de estos trabajos de formación permanente de los docentes?, ¿bajo que enfoques se trabaja? y ¿qué ofrecen como alternativas para la formación permanente de los docentes? Este trabajo busca dar respuesta a todas estas preguntas.

El trabajo centra la atención en los últimos años y la reforma establecida en el programa de modernización educativa en el cual se tomó como una línea de acción la formación de los docentes, éste se plasmó directamente en el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa en la Educación Básica (ANMEB) en 1992, dentro del cual se planteó como línea de acción la revalorización de la función magisterial, integrando de esta forma un proyecto nacional que fortalecería los programas orientados a la formación permanente de los docentes en México.

Entre los programas de formación y actualización del magisterio que surgieron como resultado de este acuerdo están: el ProNap, el cual posteriormente se convirtió en el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SFCSP), y el programa de Carrera Magisterial, programas que se enfocan directamente en la formación permanente de los docentes en servicio.

El desarrollo de este Acuerdo trajo consigo la implementación de una serie de acciones para apoyar la formación permanente de los docentes de educación

básica en servicio, entre las cuales destacan la creación de los Centros de Maestros, mismos que se encargaran de llevar a cabo, dentro de sus instalaciones, actividades de actualización, como: los Cursos Nacionales de Actualización, los Cursos Estatales de Actualización, los Talleres Generales de Actualización entre otros.

En el presente trabajo se incluye un acercamiento a las tareas de actualización de los docentes que se realizan en un Centros de Maestros en específico, con el fin de conocer el trabajo que se realiza, la manera en que se apoya la formación docente, la visión que se tiene con respecto a la formación permanente de los docentes, los recursos con los que cuenta, la forma cómo se lleva a cabo la formación permanente, etc.

El trabajo se desarrolla por medio de una revisión teórica para plantear un marco contextual que me permita, junto con comentarios de los mismos docentes, realizar un análisis más concreto sobre el papel que desempeñan actualmente los Centros de Maestros dentro de la formación permanente de los docentes.

En el primer capítulo *la formación y la formación docente*, inicio analizando lo que es la formación docente y sus características, analizo también las distintas orientaciones, modelos o tradiciones sobre la formación inicial de los docentes. Así mismo abordo diferentes modelos de formación permanente que se ponen en práctica para apoyar la formación continua de los docentes en servicio.

En el segundo capítulo *políticas orientadas a la formación permanente de los docentes* hago un recuento sobre las diversas políticas de formación permanente que se han puesto en marcha a partir del final de la Revolución Mexicana, centrando mi atención en aquéllas que fueron implementadas a partir del Programa de Modernización Educativa en 1993 hasta fechas recientes.

El tercer capítulo *Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNap)* está dedicado al análisis del

Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNap) y en especial de los Centros de Maestros.

El cuarto y último capítulo *Los Centros de Maestros Hoy y las políticas recientes en la formación permanente de los docentes* está dedicado a conocer lo que representan para los maestros los Centros de Maestros a partir de las opiniones expresadas por los docentes asistentes a los centros, por los trabajadores y los formadores de docentes que laboran en ellos. Además, hago un análisis sobre los últimos acuerdos firmados por el Gobierno de la República y el SNTE, los cuales se enfocan a mejorar el desempeño de los docentes.

Finalmente, incluyo las conclusiones a las que llegué como resultado del trabajo de indagación realizado y en las cuales se expresan opiniones sobre el mismo.

La formación y la formación docente

En este capítulo analizaremos diversas concepciones de formación que nos permitan tener una concepción más clara de la formación docente.

Abordaré igualmente, diferentes tradiciones y modelos de formación docente que se han utilizado a lo largo del último siglo, e identificaré las características que poseen cada uno de éstos.

Por último presentaré diferentes modelos de formación permanente que se pueden poner en práctica para apoyar la formación de los docentes en servicio.

1.1. Concepto de formación

“El término formación proviene del latín “formatio” que significa acción o efecto de formar o formarse, el primero hace alusión a las acciones que realiza el hombre sobre las cosas materiales para crear diferentes objetos como pueden ser vasijas, esculturas, casas, carros.”¹ Por otro lado formarse hace referencia, como señala Ferry a “un trabajo sobre sí mismo libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de los medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”²

La formación de los docentes resulta ser un proyecto personal que los profesores y los futuros profesores desean y realizan de una manera libre; es el profesor es el único responsable de su propia formación, es el sujeto de la formación y es movido por sus propios intereses y necesidades. Si bien nadie aprende por el sujeto este proceso de formación se realiza con la ayuda de mediaciones o mediadores que lo ayudarán a internalizar y exteriorizar los conocimientos, habilidades, destrezas y valores de una nueva forma y en diversos contextos.

De acuerdo con esto, la formación es un trabajo que el hombre realiza de manera individual o colectiva, el cual se ejecuta sobre sus ideas, creencias, capacidades,

¹ Ibañez Pérez Raymundo, (2009) “concepciones de formación docente”, en *Formación Cívica y Ética en los profesores y alumnos de Educación secundaria 1984-2006*, México, UPN, p. 206

² Ferry Gilles. *El trayecto de la formación*. México, Paidós, 1990, p. 43

habilidades y conocimientos. La formación se lleva a cabo a lo largo de toda la vida humana y gracias a ella las personas adquieren una serie de conocimientos sobre determinadas áreas o saberes, pero también habilidades, actitudes que les permiten tener un mejor desempeño tanto en el ámbito laboral como en su vida personal.

1.2. La formación docente y sus características

Para comprender la formación de los docentes es necesario profundizar en las características específicas de su formación, Gilles Ferry reconoce tres características fundamentales de la formación docente, que a su vez plantean diferentes problemas.

La primera de ellas establece que la formación docente es una formación doble, en tanto que el docente debe de adquirir los conocimientos y saberes de las distintas disciplinas y ciencias que ha de enseñar, además de adquirir un conocimiento pedagógico.

El docente debe de adquirir los conocimientos sobre la ciencia o área específica de conocimiento que tiene que enseñar, es decir, el formador debe “adquirir los conocimientos y modos de razonamiento propios de las distintas disciplinas que tendrá que enseñar.”³

Paralelamente, el docente debe adquirir una formación pedagógica que supone un “saber hacer, habilidades adquiridas a través de una simulación, en cursos donde dará lecciones bajo supervisión y después, poco a poco como responsable.”⁴

La adquisición de saberes pedagógicos y saberes disciplinarios propiciará que el docente reorganice su información, es decir, la planee, organice y utilice métodos de enseñanza didácticos que le permitan favorecer el aprendizaje de sus alumnos.

³ *Ibid.* p. 68.

⁴ *Loc. Cit.*

La segunda característica distintiva de la formación docente es que se trata de una formación profesional, es decir, el docente es distinguido como un profesional que posee los conocimientos y competencias necesarias para realizar su trabajo y que no pueden ser englobadas dentro de ninguna otra actividad o profesión.

Sin embargo, a menudo esta característica no es reconocida por la sociedad, ni por el mismo docente y en tanto él mismo no se reconozca como un profesional no logrará un mayor desarrollo en su campo laboral.

Por último, señala Ferry, es una formación de formadores, en la cual los formados reproducen comportamientos, tradiciones, y formas de trabajo que han observado en sus maestros a lo largo de su propio proceso de formación. Esto ocasiona que se continúen reproduciendo las mismas formas de trabajo generación tras generación. Al maestro le resulta difícil abandonar las prácticas observadas en sus maestros; por lo que es importante que en la escuela normal, y en general los formadores de docentes, tengan presente que ellos actúan como modelos formativos que tienden a ser imitados por las personas en formación. Es importante que las actividades formativas desarrolladas por estos formadores se mantengan alejadas de los modelos de formación tradicional, los cuales sólo se enfocan en transmitir el conocimiento y en utilizar como método de aprendizaje la memorización; y que opten por integrar en sus actividades formativas métodos más abiertos que propicien la participación, la observación y el análisis del trabajo docente en el aula.

Finalmente entendemos la formación como un proceso que se inicia desde la infancia y que culmina con el retiro del individuo de la actividad laboral para la cual se ha formado. Dentro de la formación podemos remitirnos a una formación inicial y a una formación permanente, en las que se adquieren conocimientos y se perfeccionan las habilidades que le ayudarán, en el caso de docente, a desarrollar de mejor manera la actividad educativa en un contexto y tiempo determinado.

1.3. La formación inicial de los docentes

La formación inicial es considerada como la primera etapa en la formación indispensable para el ejercicio docente, se lleva a cabo en instituciones creadas específicamente para la formación del profesorado, mismas que en México se denominan Escuelas Normales.

La entrada a este proceso de formación inicial le proporciona al futuro docente la información, las actitudes y las habilidades consideradas como básicas para desempeñarse en su trabajo como profesor.

Al respecto Francisco Imbernón señala que

“La formación inicial ha de dotar de un bagaje sólido en le ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y rigurosidad necesarias.”⁵

A través de este proceso de formación inicial los futuros docentes van desarrollando actitudes formas de trabajo y competencia profesionales. El maestro, al ir adquiriendo conciencia de las responsabilidades, de lo que implica ser docente confiere a su formación inicial un especial valor. Es importante reconocer que lo que realiza esta formación inicial es proporcionar al docente los conocimientos básicos que le permiten integrarse al trabajo docente, por lo que la formación inicial no es el final de su formación, sino más bien es el punto de partida, ya que, como hemos dicho, la formación es una tarea de toda la vida.

Imbernón plantea una serie de principios que deben regir la formación inicial a lo largo de este proceso; estos principios orientadores son propuestos desde una perspectiva que busca vincular la teoría y la práctica en el trabajo docente.

Estos principios orientadores se basan en diversos aspectos que se deben cuidar en la formación docente, tales como: el dominio de los conocimientos, la atención

⁵ Imbernón, Francisco *La formación y el desarrollo del profesorado*. España Cd. Barcelona, Graó, 1998, p. 51

a la diversidad, vinculación con la práctica, la reflexión y el análisis sobre la práctica, además de la investigación.

Se propone que el docente reciba y obtenga una serie de conocimientos teóricos, los cuales deben vincularse con los conocimientos ya aprendidos, de tal manera que utilice los conocimientos, las estrategias metodológicas, los materiales y los recursos que le sean funcionales en su actividad como docente, sin embargo el docente debe tener en cuenta que estos conocimientos, habilidades y destrezas son susceptibles de sufrir modificaciones y a su vez no pueden ser aplicados en todos los contextos o situaciones de la vida escolar, debido a la diversidad de los mismos alumnos y de instituciones.

Atender dicha diversidad supone reconocer la existencia de diferentes opiniones, actitudes, valores y posturas que existen entre el alumnado, y favorecer el respeto hacia esta diversidad. Ésta también se hace presente en el ámbito profesional y en la misma sociedad.

La práctica en el ámbito docente, es otro de los principios orientadores de la formación. La práctica permite que los futuros docentes obtengan una idea general de lo que ocurre en el trabajo docente. Es durante esta práctica que el docente contrasta los planteamientos teóricos y prácticos e interpreta los conocimientos y saber adquiridos en su formación.

El análisis, la reflexión e investigación son otros de los principios orientadores que se encuentran en la formación. Estos principios permiten al docente percibir las problemáticas relacionadas con el ámbito educativo de tal manera sea capaz de tomar decisiones sobre diversas acciones que puedan ayudarlo a modificar a resolver las problemáticas que se le presentan.⁶

Conviene que el docente interiorice la necesidad de realizar una investigación sobre aquellos aspectos relacionados con alguna problemática escolar o con

⁶ Cfr. *Ibíd.* p. 51

aquellos temas que sean de su interés, de tal manera que elabore en lo individual o colectivamente diversas propuestas y trabajos que apoyen la calidad de la educación en las escuelas, de tal manera que sus propuestas le permitan tener una mayor participación dentro de la escuela.

Por último, la confrontación y discusión sobre la realidad educativa o sobre situaciones psicopedagógicas, propicia que los docentes puedan redefinir, plantear o clarificar diversos conceptos, los cuales pueden incidir en su formación o modificación de sus actitudes o saberes de tal manera que se motive el análisis, la crítica y la reflexión sobre los temas de actualidad.

Al favorecer una formación inicial de este tipo se propicia que el futuro docente asuma una postura crítica y analítica sobre su propia actuación. Se trata de formar a “maestros capaces de analizar, criticar y reflexionar de una forma sistemática sobre su práctica docente, con la finalidad de conseguir una transformación escolar y social, y una mejora en la calidad de la enseñanza e innovación.”⁷

Éstos son algunos principios orientadores sobre cómo llevar a cabo en las escuelas normales la formación inicial del profesorado, pero más allá de ellos existen distintas orientaciones, modelos o tradiciones en torno a la formación del profesorado, cada uno con características particulares, en función de ciertos supuestos teóricos.

Es conveniente conocer estas propuestas de formación y sus características para poder valorar cual conviene retomar en proyectos de formación docente.

1.4. Distintas orientaciones sobre la formación inicial de los docentes

Con relación a la formación docente, como hemos señalado, existen diferentes propuestas, sin embargo no es posible decir que alguna de éstas tenga validez universal, en realidad el problema de la formación docente es una problema no

⁷ *Ibíd.* p. 50

resuelto, en este sentido estamos de acuerdo con Hargreaves, cuando señala que la formación es la mejor solución a los problemas de la calidad de la educación pero a la vez representa un problema

Las concepciones de formación docente son modos en que se llevan a cabo la formación inicial, aquí se hace referencia a distintos modelos de formación como los propuestos por Liston y Zeichner, Francisco Imbernón y Ferry Gilles.

1.4.1. Tradiciones en la formación de docentes identificadas por Liston y Zeichner

Liston y Zeichner identifican cuatro tradiciones de formación inicial, que *surgen* de un análisis realizado sobre las reformas de formación del profesorado en los EUA. Estas tradiciones responden a diferentes formas de concebir la formación.

Tradición Académica

Esta tradición considera que para poder enseñar al docente se necesita básicamente tener un amplio conocimiento de las artes liberales en particular de la disciplina que se va a impartir, y en cuanto a la formación didáctica, se estima que ésta la adquiere el docente a lo largo de su ejercicio profesional, con base en la experiencia; es decir, se considera innecesario invertir tiempo en la formación pedagógica didáctica, dado que se supone que las habilidades didácticas se adquieren con la experiencia docente.

Esta tradición “hace hincapié en el rol del profesor en cuanto a universitario y especialista en una asignatura, adoptando diversas formas según el punto de vista particular de las áreas de conocimiento.”⁸

La finalidad de la formación es propiciar que el docente promueva en sus alumnos una comprensión conceptual de la asignatura a su cargo.

⁸ Liston, Daniel y Kenneth, M. Zeichner. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata, 1993, p. 32.

“Abraham Flexner (1930) decía que el dominio de una materia era lo más importante en la formación de un profesor y que los cursos de ciencias de la educación obstaculizan la consecución de este objetivo fundamental.”⁹

De acuerdo con esta tradición los cursos sobre pedagogía y didáctica no resultan relevantes, se consideran superficiales y limitados en cuanto a los recursos intelectuales que ofrecen para la enseñanza, por lo que se privilegia la formación disciplinaria de acuerdo en la asignatura que deba impartir el profesor.

Lo que importa es que el docente posea un currículo de conocimientos disciplinares.

Tradición de la eficacia social

Esta tradición “supone la fe en la capacidad del estudio científico de la enseñanza para sentar las bases para elaborar el currículum de la formación del profesorado”¹⁰. Es decir, la formación del profesorado debe fundamentarse en aquellos estudios o investigaciones científicas que aportan datos sobre cómo formar al docente. Esta tradición ha tenido diversas expresiones, primeramente se pensó que la formación debía basarse en aprendizajes observables de acuerdo a una perspectiva técnica o racional técnica.

“El enfoque se basa en la adquisición de destrezas docentes específicas y observables que se suponían relacionadas con el aprendizaje de los alumnos.”¹¹

La propuesta de racionalidad técnica se encuentra centrada en términos eficientistas de calidad y bajo el paradigma de proceso-producto, entendiendo el proceso como la conducta observable del docente como propiciador del aprendizaje del niño, y al producto como el nivel académico que los alumnos reflejan en las pruebas que los docentes aplican.

⁹ *Loc. Cit.*

¹⁰ *Ibid.* p.39.

¹¹ *Ibid.* p.41.

El currículum de la formación propone formar al docente en la adquisición de destrezas específicas y observables de la tarea docente, las cuales se manejan en términos conductuales, siendo éstas medibles y constatables, en función de la competencia que se debe desarrollar.

Tradición Desarrollista

La formación del docente debe centrarse en el estudio del niño, se trata de que el docente conozca cómo aprende el niño. Esta información se usa como base para definir tanto los contenidos, como los objetivos y las actividades a desarrollar en los procesos de formación, encaminados a preparar a los maestros en la tarea de enseñar.

“Según Kliebard (1986) la característica más típica de esta tradición es la asunción de que el orden natural de la evolución del aprendiz constituye la base para determinar lo que ha de enseñarle.”¹²

Esta tradición se fundamenta en tres metáforas.

La primera considera al profesor como un “naturalista” que supone la observación minuciosa de la conducta de los niños, la cual ayuda a la construcción del currículum y de un ambiente coherente con base en las necesidades que el docente haya observado.

La segunda considera al docente como un “artista” en dos formas distintas: la primera supone que el docente adquiera un conocimiento profundo de la psicología evolutiva del niño de tal manera que sea capaz de propiciar en los niños un ambiente rico y estimulante, bajo la segunda al docente se le proporcionan conocimientos de: danza, teatro, escritura o pintura, actividades que se encuentran dentro de las llamadas bellas artes.

Una tercera metáfora mira al docente como un “investigador”, que promueve una actividad experimental en su práctica en el aula. La formación docente

¹² *Ibid.* p.46.

desarrollada bajo esta tradición se lleva a cabo con base en los principios de la escuela activa.

Esta tradición enfoca la formación del profesorado para aquellas instituciones que manejan métodos activos, para las cuales la enseñanza está centrada en los alumnos.

Esta tradición va dirigida a “los profesores que tengan un conocimiento completo de esta filosofía y la sienta profundamente”¹³. Los docentes deben ser capaces de utilizar e integrar las formas de trabajo propias de la escuela activa.

Tradición de reconstrucción social

Esta tradición “define a la escolarización y a la formación del profesorado como elementos cruciales del movimiento a favor de una sociedad más justa.”¹⁴

Se busca formar al docente en valores socialistas que ayuden a mejorar las condiciones sociales de las poblaciones marginadas. Para esto, el docente debe cultivar en sus alumnos un pensamiento crítico en cuanto al orden social con la finalidad de desarrollar una conciencia social, la cual le ayuda a profundizar en la visión de los problemas sociales como la desigualdad, la pobreza u otra.

Con este fin se propone reorganizar la formación docente mediante estrategias que coloquen a los futuros profesores en situaciones de la vida real como viajes, trabajo agropecuario o en industrias, etc., condiciones que les han de facilitar la comprensión de las problemáticas sociales que aquejan a la población, en tanto se convierta en una vivencia personal.

La reorganización de la formación docente, en el sentido mencionado puede constituir un currículum que contribuya a corregir las injusticias sociales y los males del capitalismo. La formación está orientada a hacer de los docentes, intelectuales transformadores de la realidad social.

¹³ *Óp. Cit. p. 46.*

¹⁴ *Ibid. p. 51.*

1.4.2. Orientaciones en la formación de docentes propuestas por Imbernón

Otro enfoque sobre las diferentes maneras de llevar a cabo la formación inicial la ofrece Imbernón, al identificar tres orientaciones conceptuales de formación docente.

Orientación perennialista:

Esta primera orientación concibe el concepto de formación como la adquisición de conocimientos, es decir, la tarea de formación se resume en el estudio de las disciplinas académicas.

La orientación perennialista considera que la formación del profesorado debe centrarse en el estudio de los contenidos académicos del currículum, o de las diversas disciplinas o áreas de conocimiento. Una buena formación según esta orientación supone que el docente debe tener el dominio sobre los contenidos de las diversas disciplinas.

“Esta orientación (...) reforzaba el concepto de que saber es hacer y poder y, de manera coherente, ponía énfasis en los contenidos que había que transmitir, identificando y asimilando el conocimiento y la capacidad para aplicar ese conocimiento.”¹⁵

Orientación técnica o racional técnica:

Esta orientación surge con los avances tecnológicos y el desarrollo de la psicología conductista.

Se concibe la formación docente dentro de un modelo de entrenamiento basado en las competencias, en el cual se forma al profesor como un técnico que trabaja bajo un enfoque de proceso-producto.

¹⁵ Imbernon, Francisco. *op. Cit.* p. 37.

Esta orientación tiene algunos elementos similares a la orientación anterior, pero se distancia de ella al dar prioridad a la técnica y a la ciencia en detrimento de las artes y el humanismo.

Los programas de formación del profesorado se basan en la adquisición de competencias, entendiendo éstas como las destrezas que se usan en los procesos técnicos, lo cual supone proporcionaría garantías de éxito en la educación.

El profesor es concebido como técnico que debe adquirir técnicas y medios para resolver problemas, los cuales son de carácter general y no específico y situadas en un contexto determinado.

“La finalidad sería formar profesores y profesoras eficaces, científicos sociales, capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas, más o menos elaboradas, para resolver situaciones bien definidas, recurrentes y generalizadas.”¹⁶

El problema de esta orientación radica en que soslaya que las problemáticas educativas están ligadas al contexto; en esta orientación se generalizan las problemáticas, de igual forma que los procesos de enseñanza con base en objetivos conductuales y estrategias que se consideran exitosas.

En esta orientación la enseñanza se centra en prácticas estandarizadas y controladas por expertos o especialistas visualizados como infalibles.

De igual forma que en la tradición de eficacia social que manejan Liston y Zeichner coincide con la orientación racional técnica identificada por Imbernón, ha sido dominante durante largos años, y sólo hasta la década de los 80 esta orientación comienza a ser abandonada, para asumir una orientación centrada en la reflexión sobre la práctica del docente.

¹⁶ *Ibíd.* p. 38.

Orientación práctica interpretativa:

Esta orientación surge con los cambios de la concepción teórica y práctica del currículum de la psicología, de la adquisición del conocimiento y del procesamiento de la información, entre otros.

Paralelamente, con esta orientación surgen nuevas investigaciones en relación con la formación del profesorado, investigaciones centradas en el pensamiento del profesor en diversas etapas del pensamiento educativo el cual posee características propias.

La reflexión sobre la práctica es un elemento central para el trabajo docente en la orientación práctica interpretativa; el profesor se convierte, entonces, en un investigador que estudia la vida en el aula, y el trabajo colaborativo como factor de desarrollo del docente en la institución y de socialización de este.

Se considera que el profesor es un profesional que se enfrenta a diversas situaciones en contextos y momentos distintos, los cuales están llenos de incertidumbre y que utilizan la investigación como una forma de intervenir y decidir en estas situaciones de incertidumbre haciendo surgir nuevas alternativas de acción y de formación.

“Se propone un proceso de formación que capacite al profesorado en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos o investigadores, en ellos, se considera el desarrollo de las actividades reflexivas sobre y en la propia práctica docente como eje clave del currículum de formación del profesorado, cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza.”¹⁷

1.4.3. Modelos de formación identificados por Gilles Ferry

Gilles Ferry, con base en un amplio estudio de los diversos modelos de formación propuestos por distintos autores, considera que existen básicamente tres modelos

¹⁷ *Ibid.* p. 42.

de formación, a saber: modelo centrado en las adquisiciones, modelo centrado en el proceso y el modelo centrado en el análisis.

Al respecto Ferry comenta: “los modelos obtenidos en esta tipología fueron sugeridos por las observaciones realizadas por el grupo de trabajo de COPIE (Consejo Franco-quebequés de Orientación para la Prospectiva y la Innovación en Educación) y que estuvieron presentes en todos los lugares donde yo tuve que ver con acciones de formación de los enseñantes.”¹⁸

Y considera a éstos como modelos teóricos sobre los cuales no se puede constituir en una práctica exacta, no se niega la utilidad que los distintos modelos identificados puedan tener sobre otros que se propongan en un futuro.

Modelo centrado en las adquisiciones

Este modelo identifica “el proceso de formación en función de resultados constatables y evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimiento, de sus actuaciones o habilidades.”¹⁹

Bajo este modelo, los futuros profesores no son tomados en cuenta para los objetivos de formación, los cuales son determinados y son adaptados por el formador a partir de la observación realizada de los formadores sobre la práctica del oficio de la enseñanza.

La formación está centrada en la adquisición de conocimientos, es decir, se deben aprender una serie de técnicas establecidas a lo largo de una programación que divide al aprendizaje en fases, las técnicas que se complementan con ejercicios pedagógicos.

“El modelo implica una concepción de la relación teoría-práctica donde la práctica es una aplicación de la teoría (ilustrada con el término “clase de aplicación”). La teoría designa aquí, no sólo los conocimientos transmitidos, sino también los

¹⁸ Ferry, Gilles. *Op. Cit.* p. 67

¹⁹ *Ibid.* p. 70

ejercicios (algunas veces llamadas prácticas) distanciados de la situación real sobre la cual se anticipan.”²⁰

El modelo supone la adquisición y distribución de conocimientos a los alumnos, utilizando diversas herramientas pedagógicas para facilitar las tareas.

Es un modelo dentro del cual podemos ubicar a la tradición académica propuesta por Liston y Zeichner, el cual se pone énfasis en la adquisición de los saberes que los docentes deben enseñar desvalorizando las disciplinas pedagógicas. Así mismo podemos encontrar dentro de este modelo a la orientación perennialista identificada por Francisco Imbernón, la cual se caracteriza por el estudio de los contenidos académicos, los cuales serían transmitidos por el formador valorando su calidad en función del buen dominio que el docente tenga sobre estos conocimientos y saberes. Estas son propuestas de formación centradas en el aprendizaje de los contenidos disciplinares por parte de los maestros, mismos que transmitirán a sus alumnos.

Modelo centrado en el proceso

El segundo modelo que identifica Ferry es el modelo centrado en el proceso, el cual supone no sólo la adquisición de conocimientos teóricos, ya que plantea que la formación debe implicar además el conocimiento obtenido como resultado de haber vivido diversas experiencias sociales e intelectuales de manera colectiva o individual.

El modelo enfatiza las experiencias y actividades vividas sobre cualquier adquisición teórica del conocimiento que los docentes hubieran tenido en su proceso de formación.

El docente pasa a ser aquí más que un simple transmisor de conocimientos preparado para instruir con base en determinadas técnicas aprendidas. Se considera al docente como un individuo que se enfrenta a diversas situaciones a

²⁰ *Ibíd.* p. 71.

lo largo de su vida, mismas que le ayudarán a hacer frente a las situaciones problemáticas que encontrará en su trabajo.

El elemento formativo dentro del modelo es la experiencia que los individuos obtienen ante determinadas situaciones. Las experiencias no sólo serían útiles para la formación del docente, sino que desarrollarían su personalidad.

“La idea no es realizar la práctica en función de una teoría aprendida sino el objetivo es realizar una ‘transferencia’ de las situaciones vividas durante su proceso de formación intentando utilizar estas experiencias como un medio para afrontar las situaciones a las que se enfrente ya sea utilizando o no los conocimientos teóricos que tenga.”²¹

Dentro del modelo centrado en el proceso podemos integrar como pedagogías formativas aquellas que tengan su base en los métodos activos de enseñanza-aprendizaje en las que se premian aquellos saberes adquiridos por la experiencia por sobre la adquisición de “saber-hacer”.

Modelo centrado en el análisis

Este es un modelo que se fundamenta en la singularidad de situaciones que el docente enfrenta dentro de su práctica. Se considera imposible armar a todos los maestros con todos los conocimientos necesarios para enfrentar la enormidad de situaciones a las que se enfrentan dentro de su práctica.

No se trata de un proceso de formación centrado en la adquisición de conocimientos ni tampoco de saber-hacer, se trata de aprender a analizar aquellas situaciones educativas problemáticas a las cuales se enfrenta el docente en el aula y en la escuela.

El analizar situaciones, significa tomar distancia, es decir, consiste en analizar su propia actuación de manera objetiva, jugar un papel como actor y observador a la vez.

²¹ *Ibid.* p. 76.

Dentro de las situaciones que el docente puede analizar en su práctica podemos encontrar las situaciones en el aula, la institución, los comportamientos de sus alumnos y de él mismo, los programas y las estrategias que usa en su labor como docente. Consiste “en reunir todo tipo de información sobre el sistema escolar, el comportamiento de los estudiantes, etc.”²² Se trata de analizar la realidad desde un punto de vista objetivo.

El proceso de análisis se encuentra regulado entre la teoría y la práctica, ya que el acercamiento a nuevas experiencias genera la necesidad de adquirir nuevos conocimientos. Por tal motivo este modelo valora la formación continua puesto que ésta proporciona los conocimientos nuevos que el docente requiere en su práctica.

Los modelos presentados por Ferry responden ya sea a la adquisición de saberes, de saberes hacer y a experiencias más o menos controladas y analizadas como elementos que figuran dentro de toda acción formativa.

El proceso de formación que se lleva a cabo bajo estos modelos está sostenido por una concepción entre teoría y práctica, como aplicación, transferencia y regulación.

“La práctica como aplicación de la teoría, la teoría como elemento mediador de la transferencia de una práctica a otra práctica; y en el tercero, la teoría como base de la regulación de la práctica.”²³

Es importante entender que independientemente del modelo formativo que se elija la finalidad de llevar a cabo la formación es la finalidad de la institución. Sin embargo para poder llevar a cabo esta finalidad, es necesario que la formación del docente transite, en un primer momento, por el desarrollo personal del profesor en cual es también un sujeto.

²² *Ibíd.* p. 79.

²³ *Ibíd.* p. 81.

1.5. La formación permanente de los docentes

El término formación permanente es utilizado para hablar de la formación que reciben los docentes para perfeccionar o profundizar diversos conocimientos y prácticas, así como para referirse a los medios que se emplean para proporcionar la adquisición de nuevos conocimientos.

La formación permanente de los docentes puede inscribirse dentro de la educación de los adultos, ya que es un trabajo que se realiza con individuos que poseen una formación específica y que poseen un nivel de comprensión y análisis desarrollado.

Se trata que el sujeto domine los conocimientos que requiere para mejorar su actividad y, de esta manera, pueda mejorarse a sí mismo como persona, de acuerdo en los cambios tanto sociales como científicos que se van dando.

La formación permanente además de ser considerada como elemento que otorga conocimientos o saberes a los docentes también es incluida como un elemento que propicia el desarrollo profesional de los mismos. Busca proporcionar un aprendizaje constante, mejorar las actividades y las prácticas profesionales propias del trabajo docente.

Se entiende por formación permanente del docente la actualización del conocimiento de las diversas ciencias o disciplinas que tienen que impartir, de las metodologías y de los procesos que le permitan desarrollar su trabajo de enseñanza con base en diversos modelos formativos que se fundamentan o se desarrollan de acuerdo a determinados paradigmas o ideas, con la finalidad de complementar, profundizar e integrar nuevos conocimientos a los obtenidos durante la formación inicial. De tal manera que exista una superación del propio docente y la organización de las actividades que se desarrollan en su trabajo.

En este sentido se concibe la formación permanente como una estrategia orientada a subsanar las fallas o deficiencias del profesor en su práctica y como vía de perfeccionamiento.

A medida que la formación docente fue abriéndose a modelos más abiertos y diferentes al modelo tradicional, la formación permanente se modificó, ya no se trataba de formar a docentes pasivos sino que se buscó formar docentes críticos, reflexivos o investigadores de su propia acción; se dejaron de lado las perspectivas técnicas o tradicionales de la formación permanente y se propusieron nuevos procesos a esta realizados de manera contextualizada y relacionada con las tareas docentes concretas; es decir, la formación permanente del docente se manejaría bajo un nuevo modelo pedagógico que tomara en cuenta los intereses, necesidades y problemáticas que viven los maestros dentro de su realidad escolar.

Esta nueva formación permanente, supone un trabajo más cercano al lugar de trabajo de los propios docentes, un trabajo que se lleva a cabo preferentemente de forma colectiva entre los mismos actores del centro escolar, los cuales, mediante la reflexión, experimentación y asistencia a seminarios, talleres o cursos permanentes desarrollan de manera grupal o individual diversas acciones y proyectos innovadores, tendientes a resolver las problemáticas que enfrentan en su aula; con ello el docente va desarrollando habilidades y destrezas propias que le ayudarán a sostener un proceso de autoformación.

1.5.1. Modelos de formación permanente

Es necesario saber que existe una diferencia en la forma de abordar la formación permanente y la manera en que se realiza la formación inicial de los docentes. Una de las diferencias más significativas se encuentra en el proyecto docente ya que el docente en servicio ya cuenta con conocimientos y experiencias sobre el trabajo docente, aspectos con los que no cuenta el futuro maestro que se encuentra en su formación inicial. Estas experiencias y saberes deben ser tomadas en cuenta en la formación permanente.

La necesidad de atender la formación permanente de los docentes originó el surgimiento de una serie de modelos o propuestas en los que se plantean

distintas formas de llevar a cabo dicha formación docente y que se encuentran vigentes en nuestros días.

Existen diferentes propuestas de formación permanente, aunque en este caso nos enfocaremos en aquellos modelos propuestos por Imbernón.

Imbernón usa el concepto de modelo para referirse a un marco de organización y de gestión de la formación en el cual se establecen diversos sistemas de orientación, organización, intervención y evaluación de la formación permanente de los docentes.²⁴

Cada modelo responde a un diferente enfoque teórico sobre el desarrollo y la manera de promover la formación; de igual forma en función de esos enfoques se plantean diversas formas de intervención y los programas concretos para su aplicación.²⁵

Imbernón plantea una serie de criterios para analizar los distintos modelos de formación permanente.

1. Los fundamentos teóricos y el estado de la investigación, es decir, la concepción del modelo de formación, la forma en como se concibe y se comprenden los conocimientos de la práctica docente.
2. La aplicación en programas concretos y su aplicación de acuerdo a los diferentes modelos educativos.
3. La evaluación de los resultados en cuanto a la aplicación de un modelo de formación en la práctica.
4. El programa de formación está orientado por un proceso de gestión que guía y orienta el diseño de los programas²⁶

a) Modelo de formación orientado individualmente

Este primer modelo supone un profesor con necesidades de formación que él mismo identifica y que busca satisfacer a través de diferentes formas o recursos.

²⁴ Cfr. Imbernon, Francisco. *Óp. Cit.* p. 67.

²⁵ Cfr. *Ibid.* p. 77.

²⁶ *Ibid.* p. 67.

La base de este modelo se encuentra bajo la premisa de que el único aprendizaje eficiente, eficaz y significativo es aquel en el cual el individuo orienta su propio aprendizaje.

Al ser un modelo de formación orientado según las necesidades de cada docente, éste no cuenta con un programa formal y organizado de formación permanente.

b) Modelo de observación/evaluación.

Un elemento que caracteriza el trabajo docente es el aislamiento en que se lleva a cabo, lo que impide que el docente reciba retroalimentación sobre el trabajo que realiza dentro del aula. Con base en esta situación, se plantea el modelo de observación/evaluación.

El trabajo de formación bajo este modelo supone la entrada al aula de un observador que analiza el trabajo que realiza el docente, para después llevar a cabo en conjunto con el docente un trabajo de reflexión y análisis que le permita al docente observado reflexionar sobre su práctica.

Este modelo de formación se lleva a cabo de la siguiente manera:

1. Se realiza una reunión previa entre el docente y el observador en donde se analizan los objetivos y los temas que revisarán en la observación.
2. Se lleva a cabo la observación dentro del aula de acuerdo a lo establecido en la reunión previa.
3. Se realiza un análisis por parte del observador de los datos recopilados durante la observación y se muestran al docente los aspectos relevantes encontrados durante la sesión.
4. En una reunión posterior a la observación se reúnen el profesor y el observador para reflexionar sobre lo que pasa.

5. En ocasiones se lleva a cabo un análisis del proceso de observación/evaluación, en este análisis se realiza una reflexión sobre el valor del proceso seguido.²⁷

La reflexión y el análisis se convierten dentro de este modelo en factores fundamentales para el desarrollo profesional del docente. El uso de la observación y la valoración de la enseñanza apoyan al profesor con la recopilación de datos sobre los cuales podrá reflexionar y realizar un análisis de su práctica de manera que se favorezca el aprendizaje de los alumnos.²⁸

La principal dificultad de este modelo radica en que el docente acepte que puede aprender de la retroalimentación que el otro le brinda, con base en la observación de su trabajo. Con estas prácticas de observación y retroalimentación se busca romper con la cultura del aislamiento que prevalece en las escuelas y favorecer el intercambio de ideas entre los docentes.

La confrontación de diferentes puntos de vista se propicia con el fin de brindar al profesor una perspectiva diferente de cómo actúa él, cómo se relaciona con sus alumnos, qué estrategias utiliza, con qué resultados, etc. Para que ello le permita mejorar su práctica.

c) Modelo de desarrollo y mejora

En este modelo se parte de reconocer que el profesor necesita “conocimientos o estrategias específicas de planificación, aplicación de resultados sobre investigación, dinámica de grupos y trabajo en equipo, para la resolución de problemas.”²⁹

Conocimientos que le ayudarán a realizar actividades relacionadas con la mejora institucional, desarrollo curricular, diseño de programas y resolución de

²⁷ Cfr. *Ibid.* p. 70.

²⁸ Cfr. *Ibidem.* p.70.

²⁹ *Ibid.* p. 71.

problemáticas generales y específicas relacionadas con la enseñanza en su contexto.

Estos conocimientos específicos es posible que él los obtenga mediante lecturas, discusión con otros colegas, observación de la práctica del profesor e incluso por ensayo-error.

El modelo se fundamenta en la idea de que los alumnos conocen mejor siempre que la problemática sea concreta y se vincule con las situaciones que a él se le presentan en su práctica.

Los pasos para recorrer este modelo son los siguientes:

- “1. Se comienza con la identificación de una situación problemática específica, que es una necesidad sentida por parte de un grupo de profesores.
2. Después de identificar la necesidad, se plantea darle respuesta. Esta respuesta puede establecerse de manera formal o informal.
3. A partir de este momento, el plan de formación se pone en marcha. Este proceso puede necesitar algunos días, meses o incluso años.
4. Como última etapa, se valora si el esfuerzo efectuado ha obtenido los resultados esperados. Si el profesorado no está satisfecho con los resultados obtenidos se vuelve a la fase inicial y se repite el proceso.”³⁰

d) Modelo de entrenamiento o institucional

La estrategia metodológica de formación en la que se basa este modelo es la asistencia del profesor a seminarios o cursos en los cuales las actividades y contenidos del mismo son presentados por un ponente especialista.

³⁰ *Ibíd.* p. 72

Los contenidos, objetivos y el programa de formación en general son establecidos por la administración, los centros de formación o los propios formadores de docentes sin tomar en cuenta a los participantes del proceso formativo.

Un supuesto de este modelo es que existen comportamientos y técnicas que merecen ser aprendidas por los profesores para su reproducción en clase. Otro supuesto es que el aprendizaje de estos comportamientos y técnicas podrá ocasionar un cambio en la manera de actuar del docente.

“El entrenamiento puede incluir exploración de la teoría, demostración de estrategias, prácticas de éstas en situaciones simuladas, y devolución sobre la actuación y asesoría en el lugar de trabajo.”³¹

El entrenamiento del docente en las acciones propuestas le puede permitir adquirir conocimientos sobre estrategias, conocimientos o técnicas que puedan usar posteriormente como herramientas para la resolución de los problemas que enfrenta en su trabajo.

Este trabajo de entrenamiento resulta más efectivo si se divide en sesiones a lo largo de una o varias semanas, para que el profesor pueda tener oportunidad de aplicar las nuevas estrategias aprendidas y se le pueda ofrecer una retroalimentación. A partir de la observación de su trabajo docente, se verifica que el maestro aplica los conocimientos adquiridos de forma correcta.

En este modelo lo importante es que antes de implementar un curso o seminario de formación permanente se tenga un diagnóstico claro de los conocimientos, habilidades que posee el docente. Este diagnóstico puede ser obtenido mediante una serie de observaciones, de las formas de actuación del profesorado en sus clases y una evaluación de las mismas.

Cada actividad de entrenamiento que se realiza bajo este modelo se encuentra guiada por objetivos específicos, los cuales dirigen el entrenamiento hacia: la

³¹ *Ibíd.* p. 73

exploración de la teoría, la realización de demostraciones y prácticas y discusiones en uno o en otro momento.

El modelo tiene éxito siempre y cuando existan todas las condiciones que se requieren para su funcionamiento como son: teoría, demostración, práctica, devolución y asesoría además de la disposición por parte del maestro.

e) Modelo de investigación o indagativo

“Este modelo requiere que el profesorado identifique un área de interés, recoja información y, basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza.”³²

La puesta en práctica de este modelo puede llevarse a cabo de forma individual, en pequeños grupos o por todo el personal docente de un centro educativo y de manera formal o informal.

En el modelo se consideran tres elementos que fundamentan:

1. El profesor es inteligente y por tanto capaz de realizar una investigación correctamente con base en sus experiencias.
2. Los profesores se enfrentan a diversas situaciones problemáticas que generan conflicto en el aula, para resolver estas situaciones el docente tiende a buscar datos o información que le ayudará a resolver estas situaciones.
3. El docente tiende a desarrollar nuevas formas de comprensión sobre sus mismas problemáticas o interrogantes, que le permitan modificar, y perfeccionar sus formas de trabajo.

De igual forma que en el modelo de formación orientado de manera individual, en este modelo se cree en la capacidad del docente para identificar las

³² *Ibíd.* p. 75.

problemáticas existentes dentro de su propia práctica y de indagar sobre las mismas y la forma en cómo solucionarlas.

Dewey es considerado como un autor que sirve de base para este modelo al hablar de una formación reflexiva, aunque actualmente uno de los impulsores de éste es Zeichner (1983), quien señala que desde tiempo atrás se viene planteando en la investigación educativa el tema de "los profesores como investigadores sobre la acción', 'los profesores como innovadores', los profesores que se autodirigen y los profesores como 'observadores participantes."³³

Es importante tener claro, saber que, si bien se puede elegir un modelo formativo para su aplicación, en los hechos, con frecuencia es otro el que se aplica en el proceso de formación. Un ejemplo de esto son: las propuestas implementadas en las normales, en las universidades, en los Centros de Maestros, etc., donde teóricamente utilizan un modelo de desarrollo y mejora o indagativo en la práctica formativa, pero en realidad el modelo empleado se acerca más a un modelo de entrenamiento, por lo que su efecto transformador es nulo.

Los modelos antes mencionados muestran una diferencia en las orientaciones sobre la formación del profesor y sobre el papel que este debe desempeñar en la escuela.

Otro problema existente dentro de los modelos de formación se encuentra en la elección de alguno de éstos para su aplicación. Por un lado la burocracia impone vía diferentes políticas educativas, modelos diseñados para la formación; por otro lado los profesores, la institución y la comunidad educativa de los centros tiene escasas posibilidades de participar en el diseño de los programas de formación continua con una visión más dirigida hacia su propio desarrollo personal y profesional. Frente a esto es importante que el profesorado provoque e impulse el diálogo con las autoridades sobre las políticas y las prácticas educativas. Ello

³³ *Ibíd.* p. 75.

podría conducir a romper con las inercias vigentes en favor de una mejor formación.

Existe una serie de factores que propician el fracaso en las iniciativas de formación permanente, las cuales tienden a fracasar cuando: los programas de formación sean externos e ineficientes, cuando los contenidos de los cursos son propuestos por personas que no están directamente vinculadas al trabajo de la docencia, cuando las evaluaciones no se dan a conocer o son demoradas, lo que ocasiona que los programas no estén dirigidos hacia la heterogeneidad y diversidad de necesidades que los profesores presentan, además la poca fundamentación conceptual en la implementación de los programas de formación es un factor que también incide en el fracaso de las iniciativas de formación permanente.

Para implementar cualquier modelo formativo es necesario comprender que el profesor se encuentra bajo un cambio continuo del sistema educativo, situación que provoca que se mueva en condiciones de incertidumbre y complejidad, por lo que resultan básicamente inútiles las respuestas preestablecidas. Por lo tanto, las propuestas de intervención deben organizarse sobre la base del trabajo colaborativo, el diálogo, el análisis de la práctica en situaciones concretas, que les permita centrar su atención en la solución de las situaciones problemáticas reales que enfrentan. Esto implica que debe de asimilar las diversas situaciones conflictivas que se encuentran en su profesión.

En este capítulo hablé sobre la concepción de formación docente así como también de sus características y sobre las distintas orientaciones tradiciones o modelos de formación inicial y formación permanente, los cuales me llevan a pensar cómo ha sido la formación permanente de los docentes en México, tema que abordaré más puntualmente en el siguiente capítulo.

Finalmente, podemos decir que el proceso de formación de un docente es un proceso que cambia de acuerdo al contexto y las necesidades educativas del lugar. Es un proceso que inicia desde la infancia y que culmina hasta el retiro del

docente de la educación. Este proceso de formación se divide en dos etapas, una formación inicial y una formación permanente, cada una de estas etapas de formación se han llevado a cabo bajo distintas orientaciones, tradiciones o modelos formativos, las cuales en su momento, respondieron a las necesidades de formación identificada.

Políticas orientadas a la formación permanente de los docentes

La educación es una actividad dirigida por el Estado, el cual no puede dejar de lado la actualización y mejora de todo el sistema educativo incluyendo dentro de éste la formación del docente y en particular de los docentes que ya se encuentran laborando, pues estos docentes es probable que continúen en la docencia por varios años más, ya que se encuentran aun a varios años de jubilarse. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de actualizar a este grupo de docentes. El Estado con el fin de ayudar a mejorar la formación permanente de los docentes en servicio, ha puesto en marcha diversas acciones.

Por política educativa se entiende “al conjunto de acciones, enunciados (verbales y escritos) documentos de planeación, discursos, dinámicas grupales de presión, manejo institucional y demás hechos de la práctica social que giran en torno a la producción y distribución del quehacer educativo (...) proviene de una forma de ver el mundo, la vida, el devenir y la realidad: lo que es y lo que debería ser (ética y estética) y hacia lo que pudiera ser (la apertura a las posibilidades).”³⁴

El estudio de las políticas educativas implementadas en el pasado en relación en la formación y actualización docente ayuda a comprender las políticas actuales de formación docente, así como analizar sus criterios y límites. Por tal motivo en este capítulo realizaré una reconstrucción histórica de aquellas acciones que han repercutido en la formación permanente de los docentes.

Iniciaré señalando brevemente las políticas orientadas a la formación de los docentes previas a las políticas de modernización educativa, para después centrar la atención en las últimas dos décadas, concretamente a partir de la política de Modernización Educativa de gran envergadura que comenzó a plantearse en

³⁴ Moreno Moreno, Prudenciano. “Una política educativa sin alma” en *la política educativa de la globalización, México, UPN, 2010.*

1988, durante el sexenio de Salinas de Gortari, para iniciar propiamente su puesta en práctica en 1993.

2.1. Políticas de formación desde el periodo postrevolucionario hasta finales de los años 80

Tras aprobar la constitución de 1917, el poder federal incrementó su fuerza frente al poder que tenían los estados en torno a las políticas educativas. Antes de su aprobación, el manejo de la educación correspondía a los gobiernos de cada entidad, el cual se revirtió con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, acción que puso en evidencia el peso del gobierno federal sobre el estatal, mostrando el centralismo que se impondría en las nuevas políticas nacionales.

A partir de ese momento se implementaron algunas políticas orientadas a la formación y actualización de los docentes del país:

- La primera de ellas se dio con el programa de las Misiones Culturales, las cuales tuvieron como tarea acercar a las comunidades rurales más alejadas del país, los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que reflejaban los nuevos ideales del país como resultado de la Revolución Mexicana. Las misiones acudirían a capacitar a los futuros docentes y aquellos que ya laboraban en las zonas rurales. En estos años, el docente no sólo enseñaba los conocimientos básicos, sino también funcionaba como un líder social dentro de la comunidad en la que se encontraba, de tal forma que apoyaba el desarrollo de dicha comunidad. El trabajo de las misiones se puede dividir en dos etapas; la primera va de 1921 a 1926 y la segunda de 1926 a 1938.

Una de las estrategias utilizadas por las misiones para capacitar a los docentes fueron los cursos itinerantes que se ofrecían a los maestros seleccionados. La intención era preparar a los futuros docentes no sólo en

técnicas de enseñanza sino también se les preparaba en la práctica de la pequeña industria y la agricultura.³⁵

- A la acción de las Misiones Culturales se sumó durante los años 30 la creación de las Escuelas Normales Rurales. En estos años se publicó la revista el *Maestro rural*, a través de la misma se publicaron artículos sobre métodos educativos, se hizo uso de la radio como medio para apoyar igualmente la formación del maestro y se ofrecieron cursos por correspondencia.
- Para 1933, durante el interinato presidencial de Emilio Portes Gil, como medio para responder a las demandas de crecimiento laboral y económico de los maestros, se promulgó la Ley de Escalafón en la cual se evaluaba la formación, aptitud, antigüedad, disciplina y puntualidad del maestro, como medios para lograr que éste tuviera una movilidad ascendente o cambios de adscripción que tendrían repercusiones positivas en el salario. Sin embargo, un requisito indispensable para obtener estos beneficios es que el maestro contara con el título que certificará su formación de docente.
- Para 1940 se pone en marcha la política conocida como Unidad Nacional, se abandonan los ideales socialistas al implementar una actividad dirigida al proceso de industrialización, se abandonaron, igualmente, los valores morales e intelectuales implementados durante el sexenio de Cárdenas, en donde la escuela servía como un instrumento para el desarrollo de la comunidad campesina. Con Torres Bodet, al frente la SEP, además de suprimir la educación socialista, se estableció una normatividad que regulara las relaciones políticas y laborales de la SEP con los maestros y el sindicato.

³⁵ Cfr. Santiago Sierra, Augusto. *Las Misiones Culturales*. México, SepSetentas, 1973, p.12.

- En los años 40 para fortalecer la formación docente se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM). Dicha institución fue fundada ante la inconformidad de reducir la formación docente a breves cursos de capacitación. Con este fin se propuso sustituir a las Misiones Culturales por un centro de formación que se encargaría de apoyar a los docentes que no contaban con un título que avalara su trabajo docente y de esta forma regularizar su situación laboral, acorde con las exigencias planteadas en la Ley de Escalafón.

El Instituto dio por concluida su labor en 1971, año en que fue sustituido por la Dirección General de Mejoramiento Profesional de Magisterio (DGMPM) la cual surgió con la atribución de: organizar, dirigir, administrar, desarrollar y vigilar las actividades de mejoramiento profesional de los maestros de educación básica.

- Para 1958, durante la presidencia de López Mateos y con Torres Bodet por segunda ocasión al frente de la SEP, se implementó el llamado Plan de once años, el cual tuvo como intención abatir el rezago educativo que existía en la educación primaria. En cuanto a la formación de docentes se propuso:
 - a) “La creación de cuatro centros regionales de enseñanza normal
 - b) Fortalecer las escuelas normales existentes
 - c) Ampliar los servicios del IFCM
 - d) Formar docentes bilingües que atendieran las necesidades educativas de las comunidades indígenas

- e) Contratar jóvenes egresados de la escuela secundaria, dispuestos a realizar tareas de docencia, siempre que se comprometieran a seguir los estudios normalistas en el IFCM”³⁶
- Para finales de los años 70 y principios de la década de los 80 se crean nuevos institutos encargados de atender la formación, la actualización y la capacitación de los docentes. La primera de ellas es la Universidad Pedagógica Nacional (1978), la cual surge del interés del sindicato de maestros por contar con una institución que apoyara a los maestros para mejorar sus oportunidades de formación y por ende sus ingresos. Esta institución surge con dos sistemas, uno escolarizado y otro a distancia. El primero de ellos se enfocaría en crear nuevos profesionales de la educación como: pedagogos, psicólogos educativos, etc. Mientras, el sistema a distancia se enfocaría a los maestros en servicio que deseaban cursar la licenciatura en educación primaria, preescolar y educación indígena.

La segunda institución es la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) que tuvo como encomienda la operación de los Centros Regionales de Actualización Magisterial (CRAM), los cuales se encargaron de asumir la tarea de capacitar y formar permanentemente a los maestros.

- Para 1984 se eleva la Educación Normal a nivel Licenciatura
- Para finales de los años 80 y después de la profunda crisis económica que afectó gravemente las políticas educativas, Carlos Salinas de Gortari propuso dentro de su programa educativo, desarrollar una política de modernización educativa.

³⁶ Torres Bodet Jaime. “Comentario del Plan Nacional para el mejoramiento y la Extensión de la Educación primaria” en *La política educativa actual*. México, cuaderno de lectura núm. 7, especializaciones, UPN, 1979, p. 31.

2.2. La modernización educativa

El programa de modernización educativa surge como la última reforma política implementada a finales del siglo XX. Se utilizó el término *modernización* con el cual se reflejaba el deseo de incorporar a México al grupo de países más desarrollados.

En este programa planteado en 1989, se plasman las ideas de modernización que se buscaban desarrollar en materia de:

- a) “La educación básica
- b) La formación de docentes
- c) La educación de adultos
- d) La capacitación para el trabajo
- e) La educación media superior
- f) La educación superior, el posgrado y la investigación
- g) Los sistemas abiertos
- h) La evaluación
- i) Los inmuebles educativos”³⁷

De estos temas centraremos la atención en la formación de docentes.

El programa de Modernización Educativa en cuanto a educación básica, para poderse llevar a la práctica supuso fuertes negociaciones con diferentes agentes, en especial con el sindicato de maestros (SNTE), negociaciones que después de tres años, concluyeron con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) en 1992. Este acuerdo se firmó para garantizar la continuidad en las políticas educativas.

En el acuerdo se establecieron tres líneas de acción para la reforma educativa: a) la reorganización del sistema educativo, acción definida como federalización de la educación que no era otra cosa que la descentralización de los servicios educativos y

³⁷ Poder Ejecutivo Federal. *Programa para la Modernización Educativa 198-1994*. México. 1989.

la creación de consejos de participación social a nivel escolar, municipal, estatal y nacional, b) reformulación de los planes y programas de educación básica y de los libros de texto para dicho nivel y c) la revaloración de la función magisterial.³⁸

Con la aplicación del acuerdo se lograron diferentes avances en materia educativa, entre ellos podemos destacar la obligatoriedad de la enseñanza secundaria la cual pasó a formar parte de la educación básica de manera que avanzó de seis a nueve años. Para dar sustento legal al ANMEB se reformó el artículo 3° de la Constitución y se promulgó la Ley General de Educación.

2.2.1. La revaloración de la función magisterial

La tercera línea de acción de la reforma educativa emprendida en los años 90 está referida a la función docente y comprendió acciones en relación con: a) la formación de maestros, b) la actualización del magisterio en servicio, c) salario profesional, d) vivienda, e) Carrera Magisterial, f) aprecio social por su trabajo.

Los dos primeros puntos hacen referencia al establecimiento de un sistema de formación para el maestro, el cual incluía no sólo la formación inicial sino también su actualización, capacitación, superación e investigación, aspecto sobre el cual abundaré más adelante.

El tercer inciso se refiere a la revisión del salario docente con el fin de evitar que se siguiera deteriorando; en cuanto a la vivienda se integró un programa orientado a fomentar un programa de vivienda para los docentes que complementara sus percepciones salariales.

En cuanto al quinto punto, se propuso el programa de Carrera Magisterial con el fin de contribuir a mejorar el desempeño profesional de los docentes.

³⁸ SEP. *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica*. México, DF. Mayo 18 de 1992.

Sobre este apartado profundizaré más adelante ya que tiene relación directa con la formación permanente de los docentes.

“Finalmente el punto referido al aprecio social de los docentes por su trabajo consistió en la entrega de estímulos, reconocimientos y distinciones sobre su figura y labor realizada en el trabajo”³⁹.

En cuanto a la formación de los docentes se planteó establecer un sistema que integrara esfuerzos y experiencias en torno a la formación inicial, la actualización, la capacitación y superación profesional. Además de incluir el programa de estímulos, que se pensaba contribuiría a mejorar su desempeño profesional.

Para la definición de esta tercera línea de acción del ANMEB se identificaron problemáticas que afectan a la formación y actualización docente entre las que se encontraban:

La diversidad de instituciones que se encontraban involucradas en la formación docente; las constantes modificaciones en los planes de formación, mismos que se modificaban sin haber evaluado concretamente sus resultados; la tendencia a subordinar el aprendizaje de los docentes sólo a la adquisición de saberes y la falta de personal docente debidamente formado para desempeñarse en su labor dentro de la escuela normal, pues se integraban como docentes, alumnos egresados de la escuela normal, que no contaban con una formación igual o superior a la licenciatura. En relación con este punto hay que recordar que es hasta 1984 que la educación normal (la formación inicial de profesores de educación preescolar y primaria) se eleva a nivel licenciatura, en este sentido se comprende que algunos maestros de las normales no tuvieran los estudios a nivel licenciatura.

³⁹ *Ibidem.*

En cuanto a la formación permanente se identificaron problemas como: la saturación en la oferta de los cursos de actualización en zonas urbanas en contraste al abandono que existía en las comunidades más aisladas; la falta de vinculación entre el contenido de los cursos y los problemas educativos que enfrenta el docente; la habilitación como docentes a personas que no contaban con la formación adecuada; la poca coordinación entre programas de formación de las escuelas normales y las acciones que realizan para apoyar a los docentes dentro de su centro de trabajo y la insuficiencia de la calidad existente en los programas de especialización y maestros de los profesores.⁴⁰

Una vez identificados los problemas y dificultades que se encontraron en la formación y actualización de los docentes en servicio se propusieron diversas iniciativas dirigidas a resolver dichas problemáticas.

Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM)

Como parte del programa de modernización se puso en marcha el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM) en 1992, para ofrecer a los docentes en servicio los conocimientos iniciales suficientes y sólidos sobre la puesta en marcha de los nuevos planes y programas de estudio de educación básica así como también de los materiales de apoyo para el docente de educación básica.

El PEAM comprendió dos etapas: la primera de ellas se extendió de mayo a agosto de 1992, en ella se ofreció un curso para todos los maestros de educación primaria; en la segunda etapa se llevaron a cabo acciones de actualización, concentraciones de profesores y el desarrollo de actividades en los planteles y zonas escolares.

⁴⁰ Cfr. SEP. *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México, SEP, 1989

La primera etapa se dividió en tres fases: la preparatoria, intensiva y extensiva para llevar a cabo la capacitación y actualización de los docentes en toda la república.

La primera fase incluyó la elaboración y distribución de guías de capacitación, manuales y materiales didácticos para el maestro y, el desarrollo de programas televisivos para distribuirlos en todo el país. Durante la fase intensiva se realizó la capacitación a los conductores sobre la información que requerían los docentes para poner en práctica los nuevos planes y programas de estudio. Para realizar esta labor se puso en práctica la técnica de “cascada”; con base en ella se capacitó a los conductores en el nivel central y posteriormente a instructores, supervisores y directores en el nivel estatal, para que se desempeñaran en la fase extensiva como reproductores de los contenidos frente a los docentes.

La fase extensiva estuvo dirigida al pleno de maestros en servicio, el objetivo consistía como ya lo dije, en informar sobre los nuevos planes y programas así como dar a conocer los materiales didácticos de apoyo generados, como las guías de enseñanza; esta etapa se llevó a cabo durante la semana previa al inicio escolar.

La mayor dificultad encontrada durante la puesta en marcha de estas fases se ubica dentro de la fase extensiva, esta dificultad consistió en la pérdida de calidad de la información durante la transmisión de los conocimientos, debido a que la información se transmitía de una persona a otra ocasionó que la información que se transmitía no llegara de una manera completa a los niveles inferiores.⁴¹

⁴¹ Cfr. Ramírez Mendoza, Ma. Guadalupe. *La formación de los docentes en México. El caso del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los maestros de Educación Básica*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Estudios Latinoamericanos, FCPS, UNAM, 2005, p. 265.

Programa de Actualización del Magisterio (PAM)

El PEAM fue seguido por el PAM, el cual fue concebido como la segunda etapa del PEAM. El programa consistió en la realización de actividades de actualización basadas en la concentración, análisis, reflexión y discusión de las propuestas curriculares, actividades que se llevaron a cabo en el plantel de trabajo del docente o en sus zonas escolares.

El PAM se inició en 1994 para llevar a cabo las propuestas se propuso a los Consejos Técnicos como el espacio para la formación de los docentes dentro de las escuelas.

El trabajo realizado dentro de los planteles escolares sentó las bases para comenzar a cambiar la cultura del aislamiento dominante entre los maestros de las escuelas.

Se buscaba que los docentes asumieran el diálogo y el trabajo colegiado como una nueva experiencia de formación. Entre otras cosas, con este trabajo colegiado se pretendía que los maestros recuperaran los conocimientos, saberes y experiencias docentes adquiridas en su vida, en la escuela, en el aula, que los intercambiaran, confrontaran y con base en ello aprendieran unos de otros.

Como medio para impulsar el trabajo colaborativo y colegiado dentro de las escuelas, se propuso que esta práctica debía iniciarse desde la formación inicial, para que los maestros ya en servicio continuaran su esfuerzo por seguirse formando al analizar y reflexionar sobre su propia práctica en su centro de trabajo.

Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE)

Otra de las acciones emprendidas en los años 90 fue el PARE. éste es un programa compensatorio dirigido inicialmente a los maestros de los cuatro estados más pobres del país: Chiapas, Guerrero, Oaxaca e Hidalgo.

En cuando a la formación permanente de los docentes este programa comprendía la aplicación de actividades dirigidas a actualizar y capacitar al magisterio que se encontraba en zonas rurales e indígenas marginadas, con este fin se implementaron cursos para maestros, directivos y supervisores, y se establecieron incentivos económicos para dichos maestros; además se contempló la realización de obras de infraestructura tendientes a mejorar los planteles escolares, la elaboración de material educativo para poyar el aprendizaje de los niños, así como de los maestros.

Las acciones de formación dirigidas hacia los maestros fueron cursos semiescolarizados impartidos durante el año escolar seguidos por cursos intensivos durante el verano. De igual forma que en el PEAM, se utilizó la técnica de cascada como medio para aplicar este programa.

Las actividades de formación y actualización propuestas durante el PARE se propusieron, en principio, pensando en los intereses y necesidades de los usuarios, considerando la práctica de los docentes y el autoaprendizaje como objetos de estudio.⁴²

2.2.2. Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNap)

En 1995 surge el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio como medio para abordar la formación permanente de los maestros en servicio, quienes en ese año eran cerca de un millón, los cuales por su edad se preveía que, se encontrarían laborando durante 15 años más.

En función de esto es que se constata la necesidad de crear un programa que se encaminara a elevar la calidad de la enseñanza y el desempeño de los maestros que se encontraban en servicio.

⁴² Cfr. Tatto, Ma. Teresa y Eduardo Vélez. "Iniciativas para el cambio en la formación de maestros: el caso de México" en México, Revista *Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXIX, núm. 3-4, 1999 p.7.

En sus inicios el ProNap tuvo dificultades debido a la situación socioeconómica del país, situación que afectó el desarrollo de las actividades del Programa de Desarrollo Educativo (PDE), propuesto en el sexenio de Ernesto Zedillo.

Un ejemplo de esto se encontró en la instauración de los Centros de Maestros, los cuales, originalmente se dijo que serían cerca de 500, pero sólo abrieron sus puertas alrededor de 300.

“Este programa surge como una forma de dar continuidad a los ideales de formación permanente que se establecieron en el ANMEB. Organizando de esta forma todas las actividades de formación permanente de los docentes dentro de un mismo programa.”⁴³

Sobre este programa ahondaremos en el capítulo siguiente

2.2.3. Carrera Magisterial

El programa de Carrera Magisterial comenzó a operar a principios de los años 90 como parte de los acuerdos estipulados dentro del ANMEB

“Carrera Magisterial es un programa de promoción horizontal en el que los docentes participan de forma voluntaria e individual y tiene la posibilidad de incorporarse o promoverse si cubren con los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los lineamientos normativos”⁴⁴

El programa surge con la necesidad de alentar el trabajo docente y mantenerlo motivado en su trabajo de enseñanza, en su actualización y su superación permanente. Carrera Magisterial ofrece a los docentes un

⁴³ Cfr. Programa Nacional de actualización Permanente. *“Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del ProNAP en las Entidades Federativas*, Primera Etapa, Mayo 1996. p. 4.

⁴⁴ Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*, Primera Edición de Mayo de 1998, p. 4.

estímulo económico en reconocimiento al profesionalismo en su trabajo con la finalidad de contribuir a elevar la calidad de la educación.

Carrera Magisterial tiene la finalidad de mejorar las condiciones de vida de los docentes de educación básica sin que estos tengan necesidades de cambiar su actividad de trabajo. Anteriormente el maestro que buscaba mejorar sus ingresos debía o buscar su promoción a director o bien abandonar su trabajo docente; dado que la carrera docente es una carrera horizontal que no ofrecía posibilidades de mejora económica, carrera Magisterial busca compensar este problema.

Este programa de estímulo se integra por cinco niveles de estímulo (A, B, C, D y E), los cuales son consecutivos y seriales, es decir, que los docentes no pueden acceder a los niveles superiores si antes no han sido promovidos desde el inmediato inferior, cada nivel permite obtener al docente un recurso económico mayor al de la plaza inicial, de tal manera que un docente con el nivel E puede ganar aproximadamente hasta \$20 000 pesos quincenales.⁴⁵

El programa está destinado tanto a docentes frente a grupo, personal en funciones directivas y de supervisión, así como también profesores en actividades técnico pedagógicas. Cada grupo de estos agentes conforman una vertiente, los cuales tienen una serie de requisitos establecidos para integrarse al programa de Carrera Magisterial, un requisito básico es la plaza basificada de trabajo.

Para poder ascender dentro de Carrera Magisterial el docente debe someterse a un proceso de evaluación, el cual considera, para cada una de la vertientes⁴⁶, seis diferentes factores a evaluar, entre ellos se encuentra la actividad, el grado académico, la preparación profesional, la aprobación de los Cursos Nacionales de Actualización, la superación profesional, el

⁴⁵ Comentario tomado de una profesora con nivel "E" en Carrera Magisterial.

⁴⁶ A los docentes frente a grupo corresponde la primera vertiente.

desempeño profesional, el aprovechamiento escolar, el desempeño escolar y apoyo educativo.

El presupuesto asignado al programa de Carrera Magisterial depende de las negociaciones realizadas sobre el presupuesto para la educación básica, esta negociación se realiza entre el SNTE, el presidente de la República, la Secretaría de Hacienda y la SEP.

Sin embargo no existe un criterio establecido para el aumento de este presupuesto. Tampoco existe ningún presupuesto o programa asociado a la regularización de aquellos maestros que no han logrado acceder al programa.

Con respecto al funcionamiento y evaluación del programa de Carrera Magisterial se han expuesto las limitantes existentes en el programa; entre ellas se destaca: la evaluación de habilidades cognitivas de bajo nivel dentro de las pruebas de Carrera Magisterial, también se cuestionan las evaluaciones que realizan los docentes sobre sus compañeros, los cuales proporcionan puntos para el programa de carrera y que puede ser afectada por los juicios que el grupo de colegas docentes tenga sobre el docente evaluado.⁴⁷

Pero no sólo estos factores son susceptibles de tener deficiencias o limitantes. En cuanto a los Cursos Nacionales de Actualización podemos decir que estos no siempre se vinculan con las necesidades existentes en la práctica de los maestros. Lo cual ocasiona que no repercutan necesariamente en la mejora del aprovechamiento escolar de los alumnos. Por otra parte el interés de los docentes de asistir a algún curso puede ser dado sólo por el deseo de acumular el puntaje necesario para poder ser

⁴⁷ Canales Alejandro, Cortés Vargas, Daniel. *"Carrera Magisterial: 15 años de promesas incumplidas"*. http://www.observatorio.org/comunicados/EducDebate12_CarreraMagisterial_4.html
Observatorio Ciudadano de la Educación. 04/05/2011

promovido dentro del esquema de Carrera Magisterial sin preocuparle realmente mejorar su desempeño profesional. Esto ocasionó que estos cursos de actualización fueran mejor conocidos como los cursos de carrera.

Una última deficiencia se encuentra dentro de la permanencia del programa, ya que una vez que ingresas al programa se tiene asegurada la permanencia en él, sin necesidad de someterse a una evaluación.

Estadísticamente se puede decir que durante el ciclo 2002-2003 había 696 043 maestros inscritos en el programa, los cuales corresponden al 67% de los docentes en servicio en Educación Básica.

A pesar del incremento al presupuesto del programa, desde mi punto de vista es importante que la atención se dirija más a la correcta distribución de este presupuesto hacia los maestros de modo que se logre un beneficio salarial más efectivo.

En mayo del 2011 se anunció una reforma del programa de Carrera Magisterial sobre la cual hablaré más adelante.

2.3. El gobierno de Ernesto Zedillo (1994 – 2000)

El cambio presidencial en 1994 no trajo cambios significativos en las políticas educativas, por el contrario, se propuso dar continuidad a las acciones de modernización que se venían realizando desde el mandato anterior salinista.

En este sexenio se relegó el desarrollo social y educativo debido a la crisis suscitada al inicio del sexenio, que llevaron a priorizar el control de aspectos económicos como: la inflación y elevar la competitividad de los salarios.

La escasa atención al desarrollo educativo ante las políticas económicas aplicadas durante el sexenio, impactaron a la educación en tres formas:

a) La calidad de la educación se vio afectada como resultado del incremento en la pobreza, la desnutrición, el deterioro en el clima familiar, la falta de apoyo de los padres en el trabajo escolar de sus hijos.

b) Cursar niveles superiores en educación no garantizaba obtener un empleo productivo bien remunerado, lo cual ocasionó que se perdiera el interés por cursar niveles superiores en educación.

c) Al dar prioridad al rescate de la crisis económica que vivía México, el financiamiento de la educación se vio afectado, pues dejó de ser una prioridad dentro del gasto social, por lo cual se redujo el presupuesto en educación.⁴⁸

Como medio para dar continuidad a las acciones modernizadoras se planteó, dentro del Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, proporcionar a los docentes una formación inicial sólida acorde a las necesidades de trabajo, así como oportunidades de actualización y perfeccionamiento profesional, de tal manera que se retomara lo ya expresado en el ANMEB.

Para garantizar las acciones de formación y actualización se propuso como parte del programa de modernización crear el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNap). Este programa quedaría a cargo de las autoridades estatales, mismas que adoptarían y decidirían las formas de organizarlo.

⁴⁸ Cfr. Latapí Sarre, Pablo. *“La SEP por dentro. las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios.”* Fondo de Cultura Económica y Consejo Nacional para la cultura y las Artes. México D.F. 2004. p. 61-62

2.4. El gobierno de Vicente Fox (2000 – 2006)

Con la entrada del nuevo siglo llega a la presidencia de México un candidato perteneciente al Partido Acción Nacional (PAN), lo cual rompe con el monopolio en el poder presidencial del PRI, quien lo poseía desde 1929.

El gobierno propone un plan sexenal con metas más específicas y concretas, de las cuales sólo hablaré brevemente de las relacionadas con el ámbito educativo.

En cuanto a la federalización se continuó con la transferencia de las facultades y las responsabilidades a los Estados en materia educativa, sin embargo esto no se logró en su totalidad.

“Las acciones de federalización a partir de 2003, se tuvieron que realizar en forma gradual de tal modo que el sexenio fue insuficiente para transferir todas las facultades y responsabilidades a los estados.”⁴⁹

En el ámbito educativo, Fox continuó con el sistema Edusat mejorando su operatividad al poner en órbita el Sat-mex 5, el cual apoyó en el crecimiento y el avance tecnológico en educación. En relación a estos avances se generó el programa de *Enciclomedia*, con el cual llegó a integrar directamente al aula las tecnologías, aunque esto no se dio para la totalidad de las escuelas.

Dentro de las metas propuestas se logró incorporar como obligatoria a la educación preescolar, logrando crear un esquema de educación básica integrado por un año de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria.

⁴⁹ Solórzano Aguilar Raúl. “Las Políticas Educativas de Fox”. Revista educación 2001, núm. 140. México, Enero 2007, p. 23.

Durante este gobierno se manifiesta una problemática que se venía gestando desde los anteriores gobiernos, la crisis en las normales rurales las cuales resintieron la falta de apoyos por parte de los gobiernos estatales a los que correspondía brindarles atención. La transferencia de los servicios educativos a los estados ocasionó que todas aquellas demandas y peticiones que anteriormente se dirigían a las oficinas centrales de la Secretaría de Educación Pública en la ciudad de México se trasladaron a los gobiernos de cada Estado, lo cual debilitó la presión antes ejercida hacia la SEP, pues las demandas que anteriormente se planteaban en conjunto por todas las Normales rurales, en la actualidad por causa de la descentralización se dirigen por separado a las instancias correspondientes de cada Estado. A pesar de esto los gobiernos de cada Estado se pusieron en evidencia al no poder solucionar los problemas suscitados en relación al servicio alimentario, al incremento de las becas estudiantiles, a las vacantes de ingreso a las normales y a la asignación de plazas al concluir los estudios normalistas.⁵⁰

Se propuso también una nueva reforma curricular que abarcaría todos los niveles de educación básica, la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) comenzó con la educación preescolar en 2004 con base en investigaciones actuales sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños.

De estas investigaciones se retomó el concepto *competencias* que se enfocan en aquellos aprendizajes que son útiles para la vida y para convivir en una sociedad que cada vez es más compleja y cambiante. La reforma en nivel preescolar propuesta, en 2006, bajo el enfoque por competencias la cual prevalece para toda la educación básica. En cuanto a la formación

⁵⁰ Cfr. Maya Alfaro, Catalina Olga. "Las escuelas normales: espacios de tensión y controversia". Revista Educación 2001. Núm. 100. México. 2003 pp. 29-37

permanente de los docentes, se sostuvo el ProNap y el programa de Carrera Magisterial.

Como puede observarse, a pesar del cambio que se suscitó con la entrada de un nuevo partido político a la presidencia, se siguió dando continuidad a las políticas educativas y de formación docente que se trabajaron desde los sexenios anteriores.

2.5. El gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (2006 a la fecha)

En el 2006, inicia un sexenio marcado por un supuesto de fraude electoral, que permite que Felipe Calderón se coloque como presidente de la República ganando por una mínima diferencia sobre el candidato opositor Andrés Manuel López Obrador (AMLO) quien al inicio de la campaña electoral se perfiló como amplio favorito entre grandes sectores de la población a ganar la presidencia del país.

El supuesto fraude electoral marcaría un inicio difícil para Calderón como presidente, debido a la inconformidad existente por parte de los partidarios políticos de AMLO, quienes reconocían a este como el presidente legítimo de México.

Este inicio difícil no ha sido el único problema existente dentro del mandato de Felipe Calderón. En el transcurso de este gobierno se comenzó con una lucha que podría ser considerada como una guerra interna contra el crimen organizado, acción que en comparación con la emprendida por otros gobiernos ha sido más amplia evidente y quizá con mayores resultados, pero también ha puesto al descubierto las deficiencias y la corrupción de los cuerpos policiacos en todo el país y en todos los niveles. Además que ha dado lugar a la muerte de más de 40 000 personas. Lo que ocasionó que entraran como respaldo y apoyo en este combate al crimen organizado el

ejército y la marina nacional quienes aun hoy continúan en la lucha pese a las fuertes críticas.

Dentro del ámbito educativo se lleva a cabo un movimiento educativo que pretende dar la pauta para desarrollar las políticas educativas del país denominado Alianza por la Calidad de la Educación.

2.5.1. Alianza por la Calidad de la Educación

Durante este sexenio se enfrentan nuevos retos en materia educativa, al reconocer los límites y aciertos de la última gran reforma que se realizó en la educación básica (ANMEB). Entre los nuevos retos se plantea la inclusión y la equidad en materia educativa, la incorporación de los nuevos conocimientos científicos y las tecnologías de la información.

Esta situación propició el surgimiento en 2008 del programa denominado Alianza por la Calidad de la Educación, programa creado con “la finalidad de generar los acuerdos que se requieren para que nuestro sistema educativo responda desde la transformación de la educación básica y su articulación con los otros niveles”⁵¹

La Alianza por la Calidad de la Educación se sustenta en cinco ejes los cuales son:

- 1) La modernización de los centros escolares a través del fortalecimiento de la infraestructura y actualización del equipamiento de los centros escolares, llevando las nuevas tecnologías a las escuelas del país en especial a aquellas que se encuentren en las zonas más pobres de México.
- 2) El segundo se dirige hacia el docente con relación a la calidad y el desempeño profesional, renovando los procesos de selección, capacitación y los estímulos al docente.

⁵¹ González Sánchez José Fernando “Alianza por la Calidad de la Educación: un nuevo compromiso” Revista Educación 2001, núm. 157, México, 2008 julio, p 16

“Se comienza un nuevo modelo de gestión para el ingreso, permanencia y promoción de los maestros dentro del sistema de educación básica, que sea independiente de las partes y garantice la legalidad, objetividad, imparcialidad, transparencia, calidad y equidad de estos procesos”⁵²

El otorgamiento de las plazas se pretende que se realice en adelante en función de un concurso nacional que identificará a los docentes más capaces, sólo habrá promociones, por concurso y en función del mérito profesional.

Se apoya la formación continua de los maestros en las habilidades, competencias y enfoques acordes a la educación del siglo XXI, pues al igual que en ANMEB y el ProNap, dentro de Alianza se considera al docente como un elemento central de la calidad educativa.

3) El tercer eje propone brindar apoyos para que los alumnos, que por distintos motivos socioeconómicos no terminan sus estudios, puedan concluirlos. Además de enfocarse en el desarrollo de un ambiente propicio para el aprendizaje, eliminando la inseguridad y la delincuencia en este ambiente. La escuela se plantea como un elemento que ayudará a la comunidad y que integrará a los padres al desarrollo de sus hijos, además de organizar diversas actividades deportivas y culturales que apoyaran una educación integral.

Igualmente, se busca mejorar las prácticas alimentarias de manera que se eliminen de las escuelas aquellos alimentos que ponen en riesgo la salud de los niños.

4) El cuarto eje promueve una formación integral para la vida y el trabajo, que se enfoca en desarrollar en los estudiantes diversas capacidades que le permitan participar y competir en condiciones de equidad en la sociedad actual.

⁵² *Ibíd.* p 17.

5) El quinto eje coloca a la evaluación como un medio que sirve de estímulo y de base para el diseño adecuado de las políticas educativas. La intención es concretar un sistema nacional de evaluación de la educación, y al mismo tiempo proporcionar un impulso a la prueba ENLACE.⁵³

Sin embargo, las reacciones en contra de la Alianza por la Calidad de la Educación al considerar a ésta como “la última estocada” que destruiría el Sistema Educativo Nacional. De acuerdo con la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), la Alianza entregaría el sistema educativo a organismos privados, como en el caso de la formación de los docentes, en el cual de acuerdo con la Coordinadora se privilegia a las escuelas privadas de formación docente, debido a que la certificación de los docentes se plantea que sea llevada a cabo por organismos privados.

Así mismo, la CNTE manifestó su inconformidad con la asignación de plazas, pues según la Coordinadora con este nuevo modelo se pretende suprimir las funciones de supervisión escolar y los criterios escalafonarios de promoción docente. O bien los únicos que podrían presentar dicho examen serían aquellos docentes cercanos al gremio sindical oficial, porque la información sólo fluye entre los profesores allegados al SNTE.

Finalmente, es importante mencionar que al implementarse el programa de “La Alianza por la Calidad de la Educación” se incluye al SNTE en la toma de decisiones pero no a otras instancias.

Después de haber revisado las políticas educativas que en torno a la formación de los docentes se han llevado a cabo, particularmente a partir del Programa de Modernización Educativa, contamos con el marco socio histórico para dar contexto a la operación del ProNap y de los Centros de Maestros y a la formación y desempeño

⁵³ Cfr. Carmona León, Raymundo, “*Día del Maestro y una nueva Alianza por la Calidad Educativa*” Revista Educación 2001. Núm. 157. México 2008, p. 20

Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNap)

Uno de los ejes de la firma del ANMEB propuso la creación del ProNap y al mismo tiempo, los Centros de Maestros, los cuales son analizados en este capítulo.

El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio surge como medio para apoyar la formación continua de los maestros en servicio, quienes en 1995 sumaban cerca de un millón y se preveía que por su edad promedio se encontrarían laborando de 10 a 15 años más, de ahí la necesidad de fortalecer su formación.

En función de esta situación y como medio para dar continuidad a las acciones de formación permanente de los docentes realizadas con el ANMEB se puso en marcha el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNap), el cual estaba encaminado a elevar la calidad de la enseñanza y el desempeño de los maestros que se encontraban en servicio.

El ProNap inicia en 1995 con la puesta en operación de alrededor de 500 Centros de Maestros, los cuales juegan un papel relevante dentro él por que han propiciado el acercamiento de los profesores a la actualización.

Con el fin de atender de una manera adecuada, las necesidades de actualización de los maestros en servicio, el programa realiza acciones de formación permanente tanto a nivel nacional como estatal, por ello el ProNap es un programa que reconoce la diversidad de condiciones que existen en las entidades federativas, las cuales ocasionan que cada una de las entidades tengan diferentes necesidades educativas que demandan que la actualización de los docentes tenga que enfocarse en resolver estas necesidades.

El ProNap resulta ser el primer programa que reconoce la necesidad de actualización tanto de los docentes en lo individual, como de las comunidades educativas, desarrollando así programas de formación que se encuentren acordes a las demandas y necesidades educativas que se presentan en cada comunidad.

El ProNap pretende regular los servicios de formación continua de los maestros de educación básica, con el fin de poner al día a los colectivos docentes y a los maestros en la adquisición de los saberes necesarios y profesionales para enseñar y promover una enseñanza de calidad sobre los contenidos, las disciplinas, los enfoques y métodos de enseñanza, promover habilidades didácticas y el desarrollo de los valores, enfocados principalmente al aprendizaje y la formación de los alumnos, además del desarrollo de habilidades para el estudio autónomo y la comunicación.

Este programa considera que educar consiste en propiciar la transformación del ser humano conforme a una concepción del futuro. Debido a que la educación es una actividad que se lleva a cabo desde la niñez y se prolonga durante toda la vida de una persona, por ello se concibe necesario estimular la conciencia de la necesidad de continuar formándose. En este sentido se busca crear los mecanismos para realizar una formación permanente de los docentes a gran escala.

Mediante diversas acciones dirigidas a la actualización tales como cursos o talleres, se propone atender en la formación lo más amplia posible a los docentes y la actualización. Una de las acciones más importantes realizadas por el ProNap son los Cursos Nacionales y Estatales de Actualización y los Talleres Generales de Actualización.

Es necesario mejorar la calidad de la formación permanente de los maestros en servicio, en tanto éste es identificado “como un agente esencial en la dinámica por lo que se otorga atención especial a su condición social, cultural y material.”⁵⁴

El reconocer este papel no implica hacer totalmente responsable al docente del mejoramiento de la calidad educativa, debido a que el aumento de la calidad es la suma de diversos factores como son: las políticas educativas, algunos elementos de orden social y cultural así como algunos otros pertenecientes al contexto en que se vive.

La actualización tiene que favorecer en los docentes la adquisición de estrategias didácticas para propiciar el aprendizaje, además del dominio de las asignaturas contempladas en el plan y programas de estudio y debe lograr que los docentes profundicen en el conocimiento de los enfoques pedagógicos que se utilizan actualmente.⁵⁵

El trabajo de actualización se propuso que se llevara a cabo de forma colectiva bajo el supuesto de que una reflexión realizada entre personas que poseen una misma problemática en común “lleva al surgimiento y puesta en claro de problemas, ideas obstáculos que en otras modalidades formativas puedan permanecer ocultos o ser atribuidos a situaciones o especificidades personales.”⁵⁶

Para apoyar su trabajo de actualización, el ProNap ofreció y desarrolló una serie de materiales didácticos que proveerían al docente de los conocimientos necesarios para afrontar las dificultades que encuentra en su trabajo.

3.1. Primera etapa de operación del ProNap (1995 – 2001)

La operación del ProNap exigió la creación de una infraestructura institucional para su puesta en marcha, con este fin se crearon las Instancia Estatales de

⁵⁴ Programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio, marco normativo, p.3.

⁵⁵ Cfr. Programa Nacional de actualización Permanente “Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del ProNAP en las entidades federativas” Primera Etapa, Mayo 1996.

⁵⁶ *Ibidem.*

Actualización (IEA), los Centros de Maestros (C de M) y la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización Capacitación y Superación Profesional de Maestros (UNyDACT).

Esta infraestructura se creó como un medio para extender todos los servicios que brinda el programa. Estas tres instancias participan directamente en la planeación, ejecución y evaluación del ProNap.

3.1.1. La Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros (UNyDACT)

La Unidad tuvo como responsabilidad la dirección, normatividad, evaluación y coordinación de las acciones de actualización a nivel nacional. En este sentido a ella le correspondió ofrecer programas de actualización que permitieran mejorar el desempeño, el nivel de profesionalidad del docente y la calidad educativa, además apoyaron con la construcción de un Sistema Nacional de Formación, Actualización y Superación Profesional para Maestros, el cual se encargó de ofrecer apoyo al personal docente, directivo y de apoyo técnico pedagógico diversos tipos de servicio de formación y actualización.

La Unidad de Normatividad convirtió al ProNap en un programa que atendió las necesidades del trabajo docente, la diversidad de situaciones a las que el docente se enfrenta en su trabajo. Esta unidad definió, diseñó, difundió y evaluó las actividades de actualización y las líneas de operación del ProNap a nivel nacional. Igualmente, desarrolló la oferta de formación continua y permanente de actualización que fue dirigida a los maestros de educación preescolar, primaria y secundaria.

Además de esto estableció las reglas de operación del ProNap, los criterios de colaboración con otros organismos, instituciones, grupos o asociaciones susceptibles de apoyar el enriquecimiento de las acciones de actualización.⁵⁷

3.1.2. Las Instancias Estatales de Actualización (IEA)

Las Instancias Estatales de Actualización son el órgano responsable del desarrollo del ProNap en las entidades federativas. Al pertenecer al sistema educativo estatal esta instancia se encuentra sujeta a la autoridad educativa de cada estado.

Las IEA, teóricamente, se buscó que estuvieran formadas por personal experimentado en materia de formación y actualización docente, de tal manera que conformaran un cuerpo técnico dedicado a la capacitación de los maestros en servicio, de cada entidad.

Las IEA fue al inicio del programa la instancia responsable de coordinar la promoción y difusión del ProNap, hacia los Centros de Maestros organizando cursos, talleres y demás modalidades de formación. Además de esto las IEA coordinaban los procesos de registro para la inscripción y evaluación de los maestros inscritos en los programas de formación, promocionando a su vez los paquetes didácticos de apoyo a los Centros de Maestros, así mismo la IEA se encargó del seguimiento, el control y evaluación del personal de los Centros de Maestros.⁵⁸

3.1.3. Los Centros de Maestros (C de M)

Los Centros de Maestros son espacios e instalaciones básicas para el desarrollo de las distintas actividades constitutivas del ProNap.

⁵⁷ Cfr. Programa Nacional de actualización Permanente "Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del ProNAP en las entidades federativas" Primera Etapa, Mayo 1996.

⁵⁸ Cfr. *Ibidem*.

Los centros se encuentran a cargo de las autoridades educativas estatales quienes eligen el lugar para su instalación, así como también el personal y los recursos que garantizan su buen funcionamiento.

3.1.3.1. Surgimiento de los Centros de Maestros

Los Centros de Maestros surgen como un componente básico del ProNap. En sus inicios fueron considerados como espacios de formación en los cuales se llevarían a cabo las actividades de actualización de los docentes de educación preescolar, primaria y secundaria.

Para el año 2005 operaban poco más de 500 Centros de Maestros a lo largo del país cuya ubicación dependió del número de maestros y directivos que pudieran asistir al centro, así como de las vías de comunicación y acceso de los planteles con respecto a ellos.

Los Centros de Maestros que operaban en el país a finales de los años 90 ofrecían los siguientes servicios:

- Espacios para el estudio individual y de grupo.
- Una biblioteca y una sala de lectura
- Instalaciones para recepción, grabación y reproducción de audio y video.
- Acervo de cintas de audio y video
- Equipo de asesores para el desarrollo de los programas de estudio

Sin embargo, en muchos casos, la ubicación de los centros dependió también de las políticas educativas de cada entidad y del compromiso que las autoridades tuvieran con respecto a la formación de los docentes.

En los Centros de Maestros se organizaban y desarrollaban a) actividades académicas, b) de difusión, extensión y c) de gestión, orientadas a facilitar el acceso de los docentes a los acervos bibliográficos, a los medios audiovisuales y a las actividades de formación.

La primera de estas líneas estaba enfocada a realizar acciones destinadas a la actualización de los docentes, acciones que se dirigirían inicialmente al dominio de los contenidos de los nuevos programas de estudio que comenzaron a aplicarse en 1993 y de los contenidos científicos y culturales propios de los docentes.

Para realizar de una forma más efectiva las actividades de actualización se desarrollaron diferentes opciones entre las que encontramos: los Cursos Nacionales de Actualización (CNA), los Cursos Estatales de Actualización (CEA) y los Talleres Generales de Actualización (TGA), los cuales se proponía que se desarrollaran en función de los intereses, necesidades y deseos de los docentes.

La segunda línea de acción era la encargada de las actividades promovería las actividades realizadas dentro de los Centros de Maestros, en los diferentes ambientes donde laboraban los docentes, de tal forma que éstos asistieran a los centros.

La tercera y última línea se encargó de establecer los vínculos de trabajo con las IEA, de forma que la capacidad de atención a los maestros de incrementara y tuvieran un mayor alcance. Así mismo esta línea se encargaba del préstamo de libros, material audiovisual, del préstamo de las instalaciones para organizar las actividades que los docentes de la zona organizaran, etc.

Mediante esta línea se buscó que los Centros de Maestros contaran con espacios adecuados de trabajo, para que los docentes que optaran por realizar sus reuniones de trabajo en ellos, encontrarían las condiciones favorables para su formación y actualización.⁵⁹

⁵⁹ Cfr. *Ibidem*.

3.1.3.2. Acciones orientadas a la formación permanente

En los Centros de Maestros se implementaron los Cursos Nacionales de Actualización, los Cursos Estatales de Actualización y los Talleres Generales de Actualización con el fin de favorecer diferentes formas de actualizar sus conocimientos y habilidades, y que llevaran estos a sus centros escolares.

Cursos Nacionales de Actualización (CNA)

Para apoyar a los docentes en sus estudios de actualización una función importante de los Centros de Maestros era el desarrollo de los Cursos Nacionales de Actualización (CNA). Estos cursos están encaminados –dado que se imparten– a que los maestros tengan el dominio de los contenidos de una asignatura, de los enfoques requeridos para su enseñanza de acuerdo con los nuevos planes y programas de educación básica, elementos que se volvieron indispensables para su estudio a raíz de la reforma educativa de 1993.

La inscripción a los CNA es voluntaria y puede llevarse a cabo en cualquier momento, ya que estos cursos poseen un carácter autogestivo y autodidacta, el docente puede cursarlos de manera individual en el tiempo y el espacio que a él le sea más conveniente y utilizando los medios que más le apoyen.

Los docentes también pueden integrarse a grupos colegiados para su actualización, estos grupos son conformados por un colectivo de docentes que se reúnen de acuerdo a la zona, sector o institución educativa a la que pertenecen o bien se pueden integrar de acuerdo a criterios de amistad u otros.

Al momento de inscribirse a los CNA, los docentes reciben un paquete didáctico que consta de una guía y un libro de lecturas en los cuales pueden encontrar elementos tanto teórico como metodológicos que les ayuden a comprender, el enfoque, los propósitos y los contenidos de los planes y programas de educación

básica y así realizar con éxito el estudio del curso. Además de contar con bibliografía complementaria perteneciente a la biblioteca de los Centros de Maestros y los materiales audiovisuales.

Asimismo para apoyar el estudio de los materiales propuestos, los docentes pueden acercarse a los asesores y a los grupos de trabajo que se encuentran en los Centros de Maestros; y de esta forma, intercambiar sus ideas con otros maestros que asistan a los grupos de trabajo.

En 1996 se presentaron a los maestros de educación primaria y secundaria los primeros siete cursos nacionales de actualización. Para los maestros de educación primaria fue el curso de enseñanza de las matemáticas y para secundaria fueron los cursos de: biología, español, matemáticas, lengua extranjera, química, agregándose posteriormente, otros cursos como el segundo para la enseñanza de las matemáticas y de adquisición de lectura y escritura, ambos cursos estaban destinados a los maestros de educación primaria.

La participación de los maestros en los cursos no es una tarea exenta de dificultades, ya que requieren un estudio constante del maestro, búsqueda de información, y una capacidad de reflexión sobre su práctica; estos elementos no son fáciles de desarrollar por parte del docente, entre otros aspectos, debido al poco tiempo de que disponen tanto dentro y fuera de la escuela para la reflexión y el análisis de su práctica y a otras tareas ajenas a su trabajo docentes.

Los cursos nacionales de actualización se definen una propuesta de actualización flexible a las condiciones de trabajo docente, pues son de carácter voluntario y no hay un tiempo fijo para cursarlos, sin embargo, es necesario presentar un examen final para acreditar el curso.

La evaluación de los cursos se ha llevado a cabo mediante un mecanismo de evaluación que opera con instrumentos estandarizados. El examen identifica el

grado de dominio alcanzado como: esperado, suficiente e insuficiente y puede ser presentado por el maestro hasta en tres ocasiones.

La acreditación de los CNA permite al maestro, además de obtener la certificación, avanzar en el programa de Carrera Magisterial, programa que, como ya mencionamos, otorga un estímulo económico a aquellos docentes que cubren los requisitos establecidos, dentro de los cuales está acreditar un CNA.⁶⁰

Con el surgimiento del ProNap se buscó unificar dentro de un mismo programa las actividades de actualización docente, mismas que se encontraban dispersas en diferentes instituciones como las ya mencionadas.

Cursos Estatales de Actualización (CEA)

Otra de las actividades que ayudan a la formación permanente de los docentes en servicio son los Cursos Estatales de Actualización CEA. Estos cursos fueron diseñados para responder a las demandas de formación planteadas en cada estado de la República, atendiendo así intereses específicos de la formación de los maestros, además de que se pensó permitirían una renovación frecuente de los conocimientos que el docente necesita para su práctica y desempeño profesional; lo cual permitiría ampliar más la oferta de acciones para la formación de los maestros.

Los CEA se pensó serían diseñados por equipos técnicos formadores de docentes o de especialistas e investigadores de los diferentes estados.

Los CEA se imparten bajo la modalidad presencial en tiempos y espacios fijos por especialistas y maestros, algunos de estos cursos son acompañados por un

⁶⁰ Cfr. Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial *"Lineamientos Generales de Carrera Magisterial"* México 1998, p. 29.

paquete didáctico, el cual está conformado, por lo regular, por un paquete de lecturas y/o un cuaderno de trabajo.

Los contenidos de los CEA resultan ser temas concretos con respecto al quehacer docente en la escuela. Entre los temas del curso se encuentran temas como teorías de aprendizaje, práctica docente, proyecto escolar, habilidades de pensamiento, etc.

Sin embargo, los CEA, en los hechos, han sido diseñados más que nada para asegurar a los docentes los puntajes necesarios para la acreditación y avance en Carrera Magisterial; en este sentido poco ha importado el contenido del mismo, debido a ello su impacto en la mejora del trabajo docente no es sólo reducido, sino que es nulo.

Estos cursos también son sujetos a evaluación la cual se lleva a cabo por lo general, con base en la asistencia, participación y elaboración de un ensayo o un trabajo escrito por parte del maestro.

Talleres Generales de Actualización

Otra forma de actualización para los docentes, son los TGA, El trabajo realizado en la TGA tiene el propósito de promover la planeación de clase, la generación de estrategias de trabajo docente y el análisis de la problemáticas educativas relevantes en el centro de trabajo.

Los talleres son realizados básicamente por los docentes de cada escuela, por tal motivo es fundamental que durante los TGA se realice un trabajo colaborativo y colegiado con miras a que los docentes del plantel encuentren una respuesta a la problemáticas de su institución. Se busca que este tipo de trabajo sea una constante en la institución, de tal manera que se rompa la cultura del aislamiento que prevalece en la mayor parte de las escuelas. Las actividades y prácticas que

el docente realiza en las aulas no son observadas por ningún otro miembro de la institución, cuyas observaciones podrían retroalimentar al docente frente a grupo. Tampoco hay intercambio de ideas, experiencias y saberes entre los docentes.

Plantear un trabajo colaborativo en las escuelas no es una tarea fácil, debido a los problemas (discusiones, pensamientos diferentes, indiferencias ante el trabajo, etc.) que comúnmente existen entre los integrantes de la institución escolar.

Implementar los TGA en las escuelas demanda por parte del maestro una disposición a trabajar de manera autónoma, sobre los problemas que se le presentan, pero también exige un trabajo en equipo con sus compañeros maestros.

Al ser el taller una actividad de formación orientada a la mejora de la misma escuela. En este caso la evaluación la realizan los propios participantes y no existe una acreditación formal como en el caso de los CNA y los CEA.

A diferencia de los CNA y los CEA, los Talleres Generales de Actualización no tienen una vinculación con el programa de Carrera Magisterial, ya que no son evaluados de forma directa por la SEP, son los mismos docentes quienes en su práctica, valoran, constatan el trabajo realizado en el TGA.⁶¹

3.1.3.3. El asesor dentro de la formación permanente de los maestros

Para apoyar al maestro en su proceso de formación, se propuso ofrecer un servicio de asesoría, la cual se brinda en los Centros de Maestros. Esta asesoría, oficialmente, es considerada como un recurso fundamental del ProNap.

El docente puede buscar en este servicio de asesoría, ayuda para resolver las dudas que surjan en su estudio autodidacta de los CNA y los CEA, de tal manera

⁶¹ Cfr. SEP. Programa Nacional de Actualización Permanente. *Óp. Cit.*

que este espacio de asesoría le permite socializar sus ideas y experiencias y plantear sus inquietudes académicas siempre que la necesite y la desee.

La asesoría se “concibe como parte de un proceso calificado de acompañamiento académico y de interlocución que le permite al maestro inscrito resolver dudas, superar obstáculos, confrontar y socializar sus ideas y experiencias, y sobre todo valorar y modificar positivamente sus estrategias de aprendizaje.”⁶²

“La finalidad de la labor de la asesoría no está en función de la aprobación de un examen sobre los CNA o CEA, sino en el desarrollo de habilidades y actitudes ante la actualización que posibiliten a los maestros seguir indagando acerca de su quehacer y modificarlo de manera continua a partir del trabajo colegiado.”⁶³

A través de la asesoría se busca que los docentes adquieran habilidades básicas para desarrollar y continuar de manera autónoma su proceso de formación. Entre dichas habilidades destacan: una lectura competente y redacción, un pensamiento creativo y actitudes positivas para el desarrollo del trabajo en equipo, lo cual a su vez desarrollará su capacidad para elaborar propuestas de innovación educativa en sus centros escolares y realizar un seguimiento y evaluación de las mismas. Con este fin cada Centro de Maestros debía contar con un equipo de asesores orientados a proporcionar el surgimiento en los docentes de las actitudes ya mencionadas.⁶⁴

¿Quién es el asesor?

Según el diccionario el asesor es aquella persona que brinda consejo o proporciona un dictamen sobre determinados temas o problemáticas que se

⁶² UNyDACT. *La formación de los asesores para los Cursos de Actualización*, México. UNyDACT, p. 12

⁶³ *Ibíd.* p. 26

p. 26

⁶⁴ *Cfr. Ibíd.*

le presentan a las personas. Para dar este consejo es necesario que el asesor tenga conocimientos sobre los temas o problemáticas que tengan las personas. (cita)

El asesor se definió como una persona que conozca el trabajo que se lleva a cabo dentro de las aulas de educación básica, es decir, un docente que haya trabajado o que continúe trabajando en una institución educativa como primaria o secundaria o que conozca a profundidad el trabajo docente y la disciplina en cuestión.

“No se debe perder de vista que la asesoría se entiende como una labor de acompañamiento que se encamina a que los asesorados diseñen estrategias que le permitan avanzar de manera cada vez más autónoma, en el estudio del curso.”⁶⁵

El asesor al conocer el trabajo realizado en las aulas, es capaz de apreciar y reconocer el valor del trabajo del maestro y por tanto es capaz de brindar un acompañamiento académico a sus colegas maestros, reconociendo que al igual que él, todos tienen saberes, conocimientos y distintos ritmos y habilidades de estudio.

Pero no es suficiente que el asesor conozca el trabajo que se realiza dentro del aula para poder realizar el trabajo de acompañamiento a sus colegas, es necesario que el docente que trabaja como asesor tenga una preparación especial que le permita adentrarse a fondo en los contenidos y enfoques pedagógicos vigentes en los planes y programas de educación básica y los propósitos y enfoques de actualización que maneja el ProNap, además de conocer los propósitos y contenidos de los CNA y los CEA, así como también la forma de trabajar con maestros.

⁶⁵ *Ibíd.* p. 5.

¿Cómo se forma el asesor?

Para poder realizar la tarea de asesoría, era necesario que el asesor recibiera una formación que no debía quedar reducida a un entrenamiento inicial, sino que debía ser una formación procesual llevada a cabo a lo largo de todo el tiempo que trabaje como tal. Es necesario que el asesor sea capaz de adaptarse en tiempo y ritmo al trabajo realizado por el colectivo de docentes y su propio proceso de formación, de tal manera que pueda brindar el acompañamiento académico de la mejor manera. Con este fin:

“La formación de los asesores se concentró en principio en tres puntos:

- Conocer el contexto de la reforma educativa en la que se desarrolla el ProNap.
- Conocer los enfoques de los cursos, los paquetes didácticos y los materiales de trabajo.
- Definición de los procedimientos y estrategias requeridas para asesorar.”⁶⁶

La formación de los asesores con base en estos tres aspectos debía propiciar que el asesor pudiera realizar sus actividades de asesoría de forma completa y atendiendo a la diversidad de docentes y de colectivos de docentes interesados en recibir esta asesoría, que se reúnen de acuerdo a criterios de amistad, cercanía del lugar de trabajo o por sus intereses de formación.

El problema con la asesoría ha radicado en que si bien el asesor debe ser escogido por su desempeño y reconocimiento ante sus colegas en muchas ocasiones este asesor es colocado ahí sólo por contar con el favoritismo del director y sin realmente tener los conocimientos suficientes para desempeñarse como asesor, lo cual ocasiona que el proceso de asesoría con frecuencia no se lleve a cabo de una manera adecuada. Este es un aspecto que aun no recibe la debida atención.

⁶⁶ *Ibíd.* p. 13.

3.1.3.4. Equipamiento de los Centros de Maestros

Inmueble de los Centros de Maestros

Los Centros de Maestros en cuanto a sus instalaciones. Inicialmente, en su mayoría, eran espacios pequeños que no resultaban adecuados para las actividades de formación que en ellos se llevaban a cabo, por lo cual se dispuso buscar aulas periféricas o subsedes en otras escuelas o instalaciones bajo el régimen de colaboración.

Bibliotecas especializadas

Un recurso valioso de los Centros de Maestros han sido sus bibliotecas. El Centro debe incluir una biblioteca, la cual cuenta con acervo bibliográfico especializado en educación, obras de consulta además de revistas y textos literarios además de CD, audios y videos.

Equipo audiovisual

Las bibliotecas incluyen igualmente, televisores, videograbadoras y radiograbadoras, las cuales se otorgaron con la intención de que el docente obtenga información sobre temas educativos, científicos y humanísticos. Algunos de estos materiales, se presentaban a los maestros para ser utilizados como recursos didácticos en el aula.

Los materiales audiovisuales fueron seleccionados para facilitar la realización de actividades tanto de inducción como de reflexión sobre problemáticas generales de interés educativo.

El problema de este equipo está en su mantenimiento, ya que al ser un recurso público es necesario enviar el material dañado a las instancias correspondientes

para su reparación y mantenimiento. Sin embargo, por lo general no existe una respuesta pronta para la reparación o el mantenimiento de estos materiales, lo que ocasiona que los talleres y las actividades que se tienen planeadas no se puedan realizar o se retrasaran.

Otro problema que se padece en los Centros de Maestros es que el material que se le otorga en ocasiones no es suficiente, además de que requerían de constante actualización y renovación. En muchos Centros este material con el paso del tiempo se encontraba en mal estado y por lo mismo se tornaba inoperante.⁶⁷

Salas de informática

Los Centros de Maestros fueron dotados igualmente de salas de informática, las cuales fueron diseñadas con el fin de que el docente tuviera un acercamiento al uso de las nuevas tecnologías de la información con la intención de apoyar el desarrollo de su trabajo, tanto de planeación, como en el diseño de materiales para la enseñanza.

Red edusat

Así mismo los Centros de Maestros fueron dotados con la red Edusat que ofrece a los maestros y asesores, programas y series que pueden contribuir a fortalecer la práctica de los docentes, con el fin de completar la actividad de actualización.

Mobiliario

Dentro del mobiliario que se proporcionó a los Centros de Maestros se encuentran las mesas, sillas, libros, computadoras, fax, impresoras y en ocasiones fotocopiadoras.

Sin embargo, debido a que algunos Centros de Maestros compartían instalaciones con otras instituciones o dependencias, el material que fue destinado para los Centros también era compartido con dichas instituciones, y este ir y venir del

⁶⁷ Cfr. *Centros de Maestros. Un acercamiento a su situación actual*. Dirección General de Normatividad. 2003 Cuaderno de discusión 14. México D.F. Secretaría de Educación Pública p.35, 36.

mobiliario entre ambas instituciones causaba confusión y en ocasiones ello retrasaba o imposibilitaba el trabajo de actualización.

Esta primera etapa se caracterizó por un estrecho vínculo con el programa de Carrera Magisterial, ya que se incluyó como requisito para la promoción en Carrera Magisterial, la acreditación de los Cursos Nacionales y Estatales de Actualización a partir de los resultados obtenidos en el examen de acreditación. Las dificultades que han encontrado muchos maestros para acreditar dichos exámenes provocó que se comenzara a negociar con el examen de Carrera Magisterial.

3.2. Segunda etapa de operación del ProNap (2001 – 2006)

La segunda etapa de operación del ProNap ha tenido como intención pasar de un esquema ligado a la promoción de Carrera Magisterial hacia un uso más flexible enfocado a la creación de condiciones de formación dirigidas hacia el ámbito local o estatal.

En esta segunda etapa, se sostiene el reconocimiento del docente como un sujeto en formación, cuya responsabilidad, convicción y profesionalismo resulta condición indispensable en la mejora de los procesos y resultados educativos. Igualmente se parte de entender la docencia como una profesión colectiva y al colectivo docente como un sujeto central de la formación continua, así mismo se continúa sosteniendo que el aprendizaje permanente es parte fundamental y requisito de la vida profesional de los docentes.⁶⁸

Desde una perspectiva pedagógica, la mejora de la calidad educativa se lleva a cabo a través de tres frentes como son: el currículum, la organización y gestión escolar y la formación de los docentes, aquí hablamos de la formación de los

⁶⁸ Cfr. SEP. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. *“Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio”* México, SEP, SEB, Diciembre 31 de 2008, p.18.

docentes; y si bien sabemos que los otros aspectos también han recibido atención no podemos hacer una valoración de los avances en estos aspectos.

El ProNap continúa reconociendo la diversidad en las necesidades profesionales de los docentes, por ello diferencia las actividades de actualización, capacitación, nivelación y superación y ofrece apoyos para cada una de éstas.

Para poder fortalecer la formación permanente de los maestros en servicio era necesario articular de una manera más eficaz a la institución responsable de la formación inicial, la actualización y el desarrollo profesional, condiciones que fueron establecidas en la Ley General de Educación, con este fin se creó el Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación profesional de los docentes.

3.3. Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SFCSP)

Durante el mandato de Calderón en 2006 se crea el Sistema Nacional de Formación Continua el cual va a reemplazar al ProNap como principal instrumento encargado de la formación permanente de los docentes. El SFCSP no significa una ruptura con las actividades y los trabajos de actualización que se venían llevando a cabo con el ProNap, por el contrario los cambios son menores.

El SFCSP

Es un conjunto de instrumentos, organismos, servicios, productos y relaciones, articulados y regulados por la Secretaría de Educación Pública bajo la dirección de las actividades educativas estatales, con alto grado de adaptabilidad a las necesidades y condiciones locales, que impulsa la profesionalización de los maestros en activo como una vía para mejorar la calidad y equidad de los servicios de Educación Básica en el país.⁶⁹

El sistema promueve dos líneas de acción para atender la formación permanente de los docentes, la primera de ellas pretende articular la oferta en la actualización

⁶⁹*Ibid.* p. 37.

y la formación continua y la integra junto con programas de maestría y doctorado de tal forma que se habilite profesionalmente a los docentes propiciando la participación de instituciones nacionales e internacionales. La segunda línea centra la certificación de las competencias profesionales de los docentes por medio del “desarrollo de un sistema de registro, acreditación y certificación de los procesos de formación continua y superación profesional de los maestros de Educación Básica en servicio.”⁷⁰

El sistema pretende articular la formación y superación de los docentes en servicio en distintos niveles y modalidades utilizando la innovación y el desarrollo de las investigaciones en torno a la formación continua usando para esto las tecnologías de la información y la comunicación.

3.3.1. Los servicios de formación continua superación Profesional

El sistema define la formación continua y superación profesional “como un proceso de aprendizaje permanente, implica desarrollar en los maestros de educación básica una cultura de la superación profesional que asegure procesos de aprendizaje a lo largo de la vida.”⁷¹ Este proceso de aprendizaje puede llevarse a cabo de forma individual o en forma colectiva de manera que se conformen comunidades de profesionales que compartan sus experiencias y visiones sobre el quehacer educativo.

Los servicios de formación continúa en las modalidades de actualización, capacitación y superación profesional son acompañados por diversas actividades que los apoyan en su desarrollo, entre estas actividades podemos encontrar:

- Programas: los cuales secuencian y ordenan los cursos, talleres, diplomados, etc., en función de determinados objetivos, métodos y distribución de tiempo.
- La asesoría académica: se ofrecen desde los Centros de Maestros, las IEA o las supervisiones escolares que propician apoyo para el estudio de los programas.

⁷⁰ *Ibíd.* p. 38.

⁷¹ *Ibíd.* p. 44.

- Apoyo técnico: implica la asistencia en términos de capacitación técnica o pedagógica en el uso de las diversas tecnologías.
- Promoción de la lectura: que se presenta a través de las bibliotecas especializadas que se encuentran en los Centros de Maestros, la Universidad Pedagógica Nacional y las Escuelas Normales.
- El registro, la evaluación y acreditación de los maestros.
- La validación de la oferta de formación continua integrando un padrón sobre la oferta académica en torno a la formación continua.
- Los servicios de distribución de materiales impresos, audiovisuales y multimedia que son materiales que favorecen el estudio de los programas de formación de docentes y por último el rescate de las experiencias docentes y las innovaciones educativas.⁷²

Con respecto a los Centros de Maestros, el SFCSP no pretende olvidar estos espacios creados durante el ProNap, sino que retoma a los mismos y dentro de sus líneas de acción se establece que los Centros de Maestros continúen ofreciendo servicios, recursos e instalaciones que apoyen las actividades formativas de los profesores de manera que se consoliden y se desarrollen como centros de fortalecimiento de las actividades formativas.

El SFCSP pretende impulsar acciones dentro de los Centros de Maestros que los perfilen como el centro de un nuevo modelo de formación continua, en el cual se proporcionen servicios, recursos e instalaciones que apoyen al profesor dentro de su actividad formativa.

3.3.2. Los Centros de Maestros dentro del SFCSP

Los Centros de Maestros dentro del sistema se definen “como espacios formativos de y para los maestros; que contribuyen al desarrollo profesional de los maestros de educación básica en servicio por medio de la construcción de relaciones profesionales de intercambio con pares, con especialistas, la integración de redes

⁷² Cfr. *Ibíd.* p. 46.

de trabajo sólidas entre los docentes y directivos, instituciones educativas, organismos, asociaciones civiles y autoridades locales.”⁷³

El centro deberá promover los servicios de formación continua de calidad y equitativos de manera que los docentes desarrollen profesionalmente en lo individual y lo colectivo.

Del mismo modo en que se le asignaron al ProNAP la responsabilidad de la organización y operación de los Centros de Maestros, el SFCSP otorgó atribuciones del mismo tipo a los centros.

En los Centros es posible encontrar:

- Información relacionada con la oferta formativa que existe en ellos, los Exámenes Nacionales de Actualización para los Maestros en Servicio, las innovaciones en torno a la educación.
- Asesoría a las escuelas, al colectivo de docentes o en forma individual, el uso de los materiales, el diseño y desarrollo de los proyectos educativos.
- Talleres o cursos que se realizan en el mismo, además de coordinar la capacitación, actualización y superación profesional de los docentes que asistan.
- Investigaciones que giren en torno a las experiencias vividas dentro del aula de manera que se propicie el desarrollo de estrategias de formación continua de maestros.
- Apoyo en cuanto a facilitar espacios para el estudio y consulta de material bibliográfico o de video.
- El registro a los procesos u opciones de formación continua que se ofrezcan a través del SFCSP.

⁷³ *Ibíd.* p. 56.

En su organización el C de M se integra por una Coordinación General que dirige todas las actividades que se realizan dentro del centro dicha Coordinación forma parte del Consejo Directivo del Centro, además cuenta con una Coordinación Académica, de Gestión, Administración, asesores permanentes y temporales, enlace informativo y personal operativo o de apoyo.

Como último punto se encuentra la normatividad e infraestructura en las cuales se establece la asignación de claves específicas como centros de trabajo a los Centros de Maestros, además de establecer mecanismos de selección y contratación de personal y asignar al mismo un estatus laboral, es decir, proporcionar claves específicas que reconozcan su actividad dentro del centro. También se fortalecerá la infraestructura y el equipamiento de los centros con la intención de que éstos sean servicios adecuados de capacitación, asesoría, acompañamiento y apoyo técnico.

Dentro de este capítulo hice referencia a las características generales de los Centros de Maestros en cuanto a la infraestructura, el equipamiento, y las actividades de actualización que se llevarán en ellos durante la primera etapa del ProNap y su realidad actual a partir de la sustitución del ProNap por el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SFCSP), el cual se creó a principios del gobierno de Felipe Calderón.

Sin embargo, en este capítulo sólo se plasma aquella información de los documentos oficiales, por tanto es importante mencionar que en el siguiente capítulo analizaré con más detenimiento, el papel que juegan los Centros de Maestros desde el punto de vista de los docentes y la influencia que tiene dentro la formación permanente de los maestros en servicio, Además de las últimas políticas acordadas por Felipe Calderón y Elba Esther Gordillo, como dirigente nacional del SNTE, durante este mandato, como son los nuevos lineamientos para Carrera Magisterial y el Acuerdo de Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica

Los Centros de Maestros hoy y las políticas recientes en relación con la formación permanente de los docentes

En este capítulo hablaré sobre lo que representan los Centros de Maestros para los docentes en la actualidad y sobre los últimos acuerdos firmados por el Gobierno de la República y el SNTE, para mejorar el desempeño de los maestros. En el apartado relativo a los Centros de Maestros hablaré sobre las fortalezas y debilidades de los mismos, a partir de las opiniones de los profesores que asisten a ellos, de los trabajadores de apoyo del centro y de los formadores de docentes que laboran en ellos. Sus observaciones me permitirán conocer más de cerca la operación de los centros y su funcionalidad.

Han pasado 16 años desde la creación de los Centros de Maestros y básicamente su forma de trabajo y sus funciones continúan siendo las mismas que en sus inicios; pese a los cambios en la políticas educativas, los enfoques pedagógicos y los cambios de gobierno, los Centros de Maestros aun son el lugar donde los docentes realizan los cursos de actualización que los preparan para presentar los Exámenes Nacionales de Actualización para Maestros en Servicio (ENAMS), los cuales al ser acreditados, permiten al profesor inscrito en Carrera Magisterial pasar al siguiente nivel de dicho programa.

Además, los Centros de Maestros proporcionan, dentro de sus instalaciones, los servicios de asesoría grupal o individual a aquellos docentes inscritos en los Cursos de actualización. Así mismo, en algunos Centros de Maestros se realizan semanas antes del ciclo escolar los Talleres Generales de Actualización (TGA), también se realizan hoy día diplomados sobre la RIEB.

Con el paso del tiempo los centros se han enfrentado al desgaste y deterioro de los materiales y de la infraestructura con la que cuentan, mismas que requieren del mantenimiento para su funcionamiento y que apoya el trabajo realizado en los Centros de Maestros. Pero sobre todo este desgaste se debe al desencanto de los

maestros, ante las acciones orientadas a la actualización aunado a las dificultades que enfrentan los maestros más jóvenes para acceder a Carrera Magisterial.

4.1. Fortalezas / Debilidades

Las fortalezas y debilidades de los Centros de Maestros a las que haremos mención están referidas básicamente a:

1. *Infraestructura*, en la cual podemos encontrar el inmueble de los centros así como también el material, equipo y la biblioteca que se encuentra en los Centros de Maestros.
2. *Servicios de los Centros de Maestros* entre los que destacan los cursos de actualización, los servicios de asesoría y la difusión de las actividades de actualización que se realizan dentro del centro.

4.1.1. Infraestructura

Como parte de la infraestructura de los Centros de Maestros se encuentra el inmueble, el cual, como ya lo dije en el capítulo anterior, se encuentra ubicado en su mayor parte en escuelas y en menor medida en oficinas y casas habitación.

Al no contar con un espacio específico para realizar sus actividades, los Centros de Maestros no pueden ofrecer sus servicios y atender a los docentes de una forma óptima, ya que los espacios destinados para realizar las actividades de organización, de difusión y de actualización tienen que compartirse con las escuelas u otros sitios, lo cual dificulta realizar dichas actividades. Además, el centro ha tenido que enfrentarse a una población altamente, variable pues si bien cuando se acerca la fecha para presentar el examen de acreditación de los CNA aumenta el número en los asistentes, en el resto del año se invierte la situación, pues el centro presenta poca asistencia. Las dificultades que enfrentan los maestros para acceder al Programa de Carrera Magisterial propician que el docente no se interese por las actividades de actualización que se realizan en el centro, no reciben ningún estímulo por su esfuerzo de superación.

Otro de los elementos que pertenecen a la infraestructura es el mobiliario y el equipo que se utiliza en los Centros de Maestros, dentro del cual se encuentran los escritorios, el equipo de cómputo, el material audiovisual, el equipo de telecomunicaciones.

En la actualidad muchos de estos equipos se encuentran descompuestos debido al uso que se les ha dado y resulta difícil realizar las labores de mantenimiento y reparación de los mismos, puesto que se tienen que realizar trámites burocráticos para solicitar su reparación, y esperar tiempos largos para que se lleve a cabo el servicio de mantenimiento. Además de que los materiales que se encuentran en uso no siempre funcionan correctamente.

Pues el centro cuenta con varias computadoras pero algunas no sirven o están en mantenimiento, otras son algo lentas o tiene mucho virus que no permiten que guarde mis trabajos y prefiero no usarlas⁷⁴

Dentro de lo que se puede cumple, más que nada por los compañeros debido a que en cuestiones de materiales hay que hacer muchos oficios para que apoyen con material nuevo, hay mucho material obsoleto. Pero en cuanto a recursos humanos creo que hay mucho nivel, se dan muchas asesorías⁷⁵

Estos comentarios ponen en evidencia que el trabajo de los Centros de Maestros se encuentra afectado en la actualidad por diversos factores, específicamente aquellos que tiene que ver con el mantenimiento del equipo.

Con respecto a la biblioteca y la Red Edusat podemos decir que si bien en sus inicios fueron una de sus fortalezas, hoy más que mostrarse como fortalezas se muestran como una debilidad.

La Red Edusat es una herramienta que apoya la formación permanente de los docentes, pero en la actualidad presenta dificultades en relación con su uso.

⁷⁴ Entrevista a maestro de 49 años en el Centro de Maestros con fecha 14 de Marzo de 2011

⁷⁵ Entrevista a asesor del Centro de Maestros con fecha 14 de Marzo de 2011

El uso de la Red Edusat no es fácil ya que hay que estar primero pendiente de que programas son los que se transmiten y el horario, además en ocasiones la señal no es muy buena.⁷⁶

Si a las dificultades de acceso a la Red sumamos que el material audiovisual que se encuentra en ellos con frecuencia está en mal estado, encontramos que para los docentes que asisten a los centros, con estos problemas, realmente no existe un recurso de formación permanente como lo es la Red Edusat.

La biblioteca de los Centros de Maestros cuenta con cinco mil títulos aproximadamente, de autores reconocidos como Howard Gardner, David Perkins, entre otros, con diversos temas y enfoques en materia educativa. Muchos de éstos referidos a aspectos pedagógico-didácticos, así como libros de diversas disciplinas, y obras de literatura. La SEP manda aproximadamente entre 350 y 540 libros cada uno o dos años.

Sin embargo, a pesar de contar con esta cantidad de libros, los maestros que asisten a los Centros de Maestros y los mismos trabajadores del centro argumentan que hacen falta de libros que apoyen a la diversidad de los docentes, pues la biblioteca cuenta en su mayoría con material dirigido a los docentes de primaria.

Se requiere más material. El maestro debe tener recursos que le ayuden más a él, porque el acervo está limitado a la enseñanza en primarias de la matemática básica, pero en los cursos sólo se analizan los paquetes didácticos, los ficheros⁷⁷

Otra de las debilidades que se encuentran en la biblioteca es, como ya dije anteriormente, que un buen número de Centros de Maestros no cuentan con un espacio adecuado destinado específicamente para las actividades de la biblioteca.

La biblioteca nunca la he visto, por lo regular en el Centro e Maestros siempre hay un aula que tiene muchos libros apilados, supongo que debe ser esa⁷⁸

⁷⁶ Entrevista a maestra en el Centro de Maestros con fecha 14 de Marzo de 2011

⁷⁷ CGACM, Centros de Maestros. Un acercamiento a su situación actual. Cuaderno de Discusión 14. México, SEByN, CGACM, Mayo de 2003 p. 27

Nos gustaría tener una biblioteca lo suficientemente amplia, con todos los estantes necesarios para colocar los libros en su lugar, sus archiveros funcionando una atención adecuada, con sus letreros indicando cómo debe comportarse el usuario dentro del espacio de la biblioteca⁷⁹

Además en pocas bibliotecas hay servicio de consulta a domicilio lo que dificulta el acceso a este material bibliográfico.

4.1.2. Actividades dentro del Centros de Maestros

Dentro del trabajo realizado en los Centro de Maestros encontramos las actividades de actualización de las que ya hemos hecho mención en otras ocasiones.

Con respecto al servicio de asesoría aspecto central en las funciones del centro los maestros comentan:

El asesor es un mismo profesor que lo único que hace es trabajar con el cuadernillo de actividades durante todo el curso⁸⁰

Tuve un asesor que dejó de lado el cuadernillo en su mayoría, y prefería explicar los contenidos, preguntaba mucho pero creo que sí aprendí más que en otros cursos⁸¹

La diversidad en la formación, experiencia y compromiso de los docentes, exige igualmente diversidad en el servicio de asesoría en su forma y contenido, ya que existen asesores que se apegan totalmente a la guía y al cuadernillo de trabajo de los maestros. Así mismo, existen asesores que intentan trabajar de forma más abierta y no tan apegada a los materiales de trabajo que se proporcionan a los docentes.

En ocasiones hay que estar esperando ver quién es el asesor, por lo regular siempre es un ATP (Asesor Técnico Pedagógico) el que me da el curso pero no sé qué formación tenga en general⁸²

⁷⁸ Entrevista a Maestro de 36 años en el Centro de Maestros con fecha 14 de Marzo de 2011.

⁷⁹ CGACM, Centros de Maestros. Un acercamiento a su situación actual. *op. Cit. p. 29.*

⁸⁰ Entrevista a Maestro de 30 años en el Centro de Maestros con fecha 14 de Marzo de 2011.

⁸¹ Entrevista a Maestro de 49 años en el Centro de Maestros con fecha 14 de Marzo de 2011.

⁸² Entrevista a Maestra en el Centro de Maestros con fecha 14 de Marzo de 2011.

Una vez tuve una compañera de la escuela donde trabajo como asesora, lo raro es que ella estaba en la misma letra de Carrera Magisterial que yo, yo creo que ella sí pasó su examen.⁸³

Hace años, varios compañeros pagamos para que un especialista nos diera la asesoría previa a los dos exámenes que presentaríamos para Carrera Magisterial, era mucho trabajo porque había que quedarnos después de clases, pero valió la pena, la mayoría pasamos el examen.⁸⁴

Esto hace ver que el asesor, en términos generales, no tiene una formación específica y si bien los asesores deberían tener información adicional a la del curso, parece ser que el requisito esencial para seleccionar a los asesores entre maestros y especialistas se reduce al dominio de los contenidos del curso del examen para proporcionar el servicio de asesoría.

En relación con la formación de los asesores podemos decir que, en su mayor parte, son docentes de educación básica sin tener una formación específica para realizar este trabajo.

Todos somos docentes, todos somos de educación básica, hay maestros de preescolar, de primaria, o en mi caso de secundaria. Yo entré como invitado en el Centro de Maestros de Naucalpan como asesor externo. Mi tarea era dar el curso de Matemática de secundaria, me daban el paquete y en él viene cómo se aborda el curso. La formación para el curso eran reuniones que se tenían con los coordinadores del Centro de Maestros, a mí me invitan porque en el primer examen nacional, donde surge como invitación, tuve un promedio alto a nivel Estado de México.⁸⁵

Por último, respecto al trabajo en los Centros de Maestros se encuentran los cursos Nacionales de Actualización (CNA), los cuales se dejaron de impartir debido al gasto que implicaba contratar a asesores.

Anteriormente había que pagarle al asesor para presentar un curso nacional y actualmente se elimina debido al enorme gasto que se tenía que hacer. Actualmente

⁸³ Entrevista a Maestro de 36 años en el Centro de Maestros con fecha 14 de Marzo de 2011

⁸⁴ Entrevista a Maestra en el Centro de Maestros con fecha 14 de Marzo de 2011

⁸⁵ Entrevista a asesor del Centro de Maestros con fecha 14 de Marzo de 2011

se le proporciona al maestro la bibliografía para presentar el examen y es cada quien por su cuenta⁸⁶

Además de la cancelación de los CNA, otros cursos de actualización presentan dificultades para su realización, entre las que destacan los problemas para conseguir asesores para impartirlos.

Lo difícil es encontrar maestros que sean los conductores, porque creo por grupo máximo deben ser 30, entonces cuesta trabajo porque deben de ser maestros de Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM). Se pide que el maestro sea destacado en lo que va a trabajar.

¿Puede ser alguien que cuente con una maestría o doctorado? Puede ser aunque no se considera mucho eso, sino más bien cómo se le acepta al maestro⁸⁷

La asistencia a los Cursos Nacionales de Actualización ha dependido en buena medida de la integración de estos a los factores de evaluación de Carrera Magisterial.

Acudo al curso porque este curso me proporciona, un valor en mi evaluación para la acreditación de Carrera Magisterial sólo con 10 puntos, pero la finalidad es que yo los obtenga para pasar al siguiente nivel, al menos 75 de 100 puntos posibles, los cuales se reparten entre diferentes aspectos de evaluación, así que si con asistir a ese curso obtengo esos puntos pues asisto al curso.⁸⁸

En ocasiones mi supervisor o director me han enviado a tomar cursos aparte de los Cursos Nacionales y Estatales al final de ellos, acudo al Centro de Maestros para ver si me pueden hacer válido esos cursos para obtener el puntaje de los cursos el Centro de Maestros y no ha habido problema, siempre y cuando yo entregue una memoria con las actividades realizadas durante esos cursos y no haya tenido faltas⁸⁹

La asistencia a los Centros de Maestros, por parte de los maestros, como ya lo decíamos, puede observarse que se eleva durante la temporada de inscripción a los cursos de actualización; la asistencia al Centro de Maestros no está vinculada en muchos casos, a un verdadero deseo de formarse, de mejorar su práctica docentes pues según comentarios de los propios docentes, en ocasiones, sólo

⁸⁶ Entrevista a asesor del Centro de Maestros con fecha 14 de Marzo de 2011

⁸⁷ Entrevista a asesor del Centro de Maestros con fecha 14 de Marzo de 2011

⁸⁸ Entrevista a Maestro de 31 años en el Centro de Maestros con fecha 14 de Marzo de 2011

⁸⁹ Entrevista a Maestro de 30 años en el Centro de Maestros con fecha 14 de Marzo de 2011

acuden ahí por los puntos que se otorgan para acceder al siguiente nivel de Carrera Magisterial.

La verdad los cursos no me interesan mucho, acudo a los cursos porque recibo puntos para Carrera Magisterial, no son muchos pero me pueden ayudar a pasar al otro nivel⁹⁰

Esto hace ver que existen docentes para los cuales el proceso de formación sólo tiene razón de ser en cuanto facilita la aprobación del examen de Carrera Magisterial dejando de lado la mejora de su práctica docente.

Con respecto a este tema también se puede observar que algunos docentes que no han aprobado el examen de acreditación del curso de actualización se inscriben al mismo curso en diversas ocasiones, hasta aprobar dicho examen y así asegurar su pase al siguiente nivel de Carrera Magisterial.

Ya llevo tiempo inscribiéndome al mismo curso, con ésta será creo que mi tercera vez, es el examen que se me hace más fácil de presentar, además en ocasiones puedo faltar al curso y no perderme en los contenidos ya que son los mismos contenidos, aunque en ocasiones sí cambian algunas cosas en los contenidos.⁹¹

El personal que labora en los Centro de Maestros por su parte considera que no son obsoletos en sus trabajos, más bien los problemas están en la organización del personal.

Sí funciona el Centro de Maestros, pero también hay que ver cómo, porque hay estados en los que hay 18 maestros trabajando y aquí, por ejemplo, somos 6 si uno falta como que se ve mayor la falla, no tenemos secretaria, se le paga a una persona pero por pocas horas, son 10 horas a la semana, igual una persona que hace el aseo se le paga por 10 horas. A la secretaria se le pagan 900 al mes y al otro 600.⁹²

En los últimos años se han firmado una serie de acuerdos para continuar con las acciones orientadas a la formación permanente de los docentes que se realizan desde tiempo atrás y que se integran dentro de los ejes II y V de la Alianza por la

⁹⁰ Entrevista a Maestro de 31 años en el Centro de Maestros con fecha 14 de Marzo de 2011

⁹¹ Entrevista a Maestro de 36 años en el Centro de Maestros con fecha 14 de Marzo de 2011

⁹² Entrevista a asesor del Centro de Maestros con fecha 14 de Marzo de 2011

Calidad de la Educación⁹³ y que se enfocan principalmente a la evaluación de los docentes, estas políticas son: el Examen Nacional para el Ingreso al Servicio Docente, el Acuerdo para la reforma de los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial y el Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica. Estas políticas, algunas de las cuales aun no están en marcha buscan incidir sobre el desempeño de los docentes y por lo tanto en la calidad de la educación.

A continuación haremos referencia a estas políticas.

4.2. Examen Nacional para el Ingreso al Servicio Docente

Como parte de Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), se propuso como mecanismo para ingresar al servicio docente un examen de selección de los aspirantes a ingresar al servicio docente. Este examen se comenzó a realizar a partir del ciclo escolar 2008-2009.

La aplicación del examen teóricamente ofrece la garantía de transparencia y confiabilidad, debido a que los criterios para la contratación de los maestros se medirán en función de calidad y mérito académico demostrado.

En el examen para nuevo ingreso al Servicio Docente podrán participar egresados de las instituciones formadoras de docentes y de las especialidades indicadas en el anexo de cada entidad federativa o de la Administración Federal Servicios Educativos del Distrito Federal, así como egresados e otras instituciones de educación superior mencionadas en los anexos correspondientes⁹⁴

El propósito de implementar una política para la evaluación, selección y contratación de maestros, es mejorar la calidad educativa. La intención es que el personal que ingrese al servicio docente reúna el perfil idóneo. La presentación de este examen se plantea como obligatoria para todos los maestros y profesionales de la educación que deseen incorporarse al servicio docente.

⁹³ En el Capítulo II hable sobre la ACE mencionando sus cinco ejes de trabajo dentro de los cuales se plantea la aplicación de este examen.

⁹⁴ Boletín 209.- presentan SEP y SNTE convocatoria nacional para el ingreso al servicio docente.

Para el examen de ingreso al servicio docente llevado a cabo el 11 de agosto de 2008 para el ciclo 2008-2009, se pusieron a disponibilidad mil 807 plazas iniciales y 11 mil 907 para los espacios de hora-semana-mes.

Sin embargo, la aplicación y evaluación de este examen no ha estado exenta de críticas. El primer cuestionamiento que se realiza a este examen, se refiere a la difusión de la convocatoria del mismo, debido a que la difusión sólo se realizó en su primera ocasión entre los docentes pertenecientes al sindicato, ocasionando que quienes presenten el examen sean sólo aquellas personas allegadas a este gremio, propiciando de esta forma una acción poco democrática.

Otra de las críticas es que, de acuerdo al artículo 62 de la Ley Federal de Trabajadores, es facultad a los sindicatos asignar el 50% de las plazas de base, facultad que el sindicato no quiere perder.

Respecto a la postura del SNTE, Eduardo Andere señala:

Los aspirantes a ocupar las plazas vacantes deberán reunir los requisitos que para esos puestos señala cada una de las dependencias... Y aquí tengo dos observaciones: el Sindicato dirá nos sometemos a concurso con las reglas que tú establezcas, pero éstos son mis candidatos⁹⁵

El problema de la calidad de la educación, de acuerdo con Andere, se encuentra no en la aplicación de un examen de concurso, sino en la formación inicial de los docentes, si esta formación no se realiza de una mejor manera, por más exámenes de concurso que se apliquen, los resultados nunca serán los esperados.⁹⁶

De acuerdo con los datos reportados el 67.28% de los docentes no acreditaron este primer examen obteniendo un puntaje menor a 70⁹⁷.

⁹⁵ Gómez, J. C. (2008). "Una nueva alianza orientará la reforma educativa". *Revista Educación 2001* (157).p. 9

⁹⁶ Cfr. Gómez, J. C. (2008). "Una nueva alianza orientará la reforma educativa". *Revista Educación 2001* (157). pp. 9-10

⁹⁷ Cfr. Gómez Nashiki, A. (2008). "Días de prueba: El examen magisterial". *Revista Educación 2001* (160). p. 14

4.3. Acuerdo para la Reforma de los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial

Para la reforma a los lineamientos de Carrera Magisterial en el Estado de Puebla el 25 de Mayo de 2011. El presidente de la República Felipe Calderón, el Secretario de Educación Pública, el Maestro, Alonso Lujambio y la dirigente del SNTE, Elba Esther Gordillo, firmaron el acuerdo para la Reforma de los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial.

Para la elaboración de los nuevos lineamientos se consideraron las opiniones de diversos actores como: la líder del SNTE, académicos, y especialistas así como también organizaciones internacionales como la OCDE, quienes consideran que la labor del docente tiene un efecto directo dentro del aprendizaje de los alumnos y la mejora de la calidad educativa.

Con el nuevo programa, aplicable a los maestros que se incorporan y se promueven en el mismo, se estimularán a los mejores desempeños de los docentes y se potenciará su reconocimiento en la sociedad mexicana. Los factores que permiten ahora evaluar eficazmente los resultados de la acción educativa y promueven la mejora del trabajo cotidiano de los maestros y las maestras, lo que redundará, sin duda alguna, en la calidad de la educación⁹⁸

Para evaluar a los maestros de educación básica, que en lo sucesivo busquen incorporarse al Programa de Carrera Magisterial los nuevos lineamientos son:

- a) El logro académico de los alumnos, tiene un valor de 50% de la evaluación y se calificará de acuerdo con los resultados obtenidos en la prueba ENLACE o el respectivo instrumento estandarizado para cada nivel. Este aspecto mostró un incremento en su puntaje, pues anteriormente tenía sólo 20 puntos.

El aumento se debe a que se considera que el buen desempeño de los alumnos ejemplifica el buen trabajo docente. El aumento en el puntaje

⁹⁸ Comunicado 057.- Firman SEP y SNTE acuerdo para la reforma de los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial

atribuido a este factor ocasionó críticas del sector magisterial, pues se argumenta que no en todos los casos el desempeño de los alumnos ejemplifica el desempeño del maestro, debido a que existen diversos elementos que influyen en él como son las características socioculturales de los alumnos. Por ejemplo, es factible pensar que los maestros que trabajan en zonas urbanas desarrolladas obtengan con mayor facilidad el puntaje asignado a este aspecto.

b) Cursos de Actualización con un valor de 20%.

Bajo este rubro se considera el esfuerzo del maestro por continuar formándose, por mantenerse actualizado.

c) Desempeño profesional que cuenta con un valor de 30%. Este factor busca que los docentes se conviertan en ejes de desarrollo para su comunidad este aspecto se divide en dos puntos: el primero de ellos son las actividades cocurriculares entre las que se encuentran el fortalecimiento de los aprendizajes de sus alumnos, la atención a alumnos sobresalientes y/o con rezagos y promoción de comunidades escolares más seguras, entre otros. El segundo punto considera la preparación profesional, la cual se evalúa sobre los conocimientos que el docente posee sobre los contenidos de los planes y programas de estudio. Cada uno de ellos tiene un porcentaje en la evaluación de 20 y 10 respectivamente.

En el capítulo II hablamos de Carrera Magisterial y señalamos los criterios de evaluación anteriormente vigentes.

Dentro de los nuevos lineamientos se establece que el puntaje mínimo de aprobación debe de ser de 70 puntos, que servirán para conservar su estímulo académico.

Es importante mencionar que de acuerdo a los nuevos lineamientos de participación en Carrera Magisterial, aquellos docentes que se incorporen por primera vez al programa y que no alcancen la calificación aprobatoria, podrán

regularizarse por medio de un curso “personalizado de capacitación, actualización y superación profesional en las áreas de oportunidad detectadas.”⁹⁹ Una vez realizado el curso, el docente podrá someterse a una evaluación para acceder al proceso de promoción y en caso de no aprobar, el docente perderá el nivel de promoción antes obtenido y por tanto su ingreso adicional al salario. Es decir que los niveles de Carrera Magisterial pierden su característica definitiva que hasta hace unos meses poseían.

Sin embargo, hay que mencionar que aquellos docentes, ya integrados al programa de Carrera Magisterial (774 mil docentes) no se verán afectados por estos nuevos lineamientos y conservarán todos los beneficios adquiridos anteriormente, es decir, que a pesar de que estos docentes no obtengan una calificación de 70 puntos (calificación aprobatoria) no perderán su nivel inmediato en Carrera Magisterial, esto por considerar que la medida no tendrá un carácter retroactivo.

4.4. Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica

Uno de los últimos acuerdos firmados en los meses anteriores y que forma parte de los ejes de trabajo del programa de Alianza por la Calidad de la Educación, es el Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica, acuerdo que se firma el 1° de junio de 2011 en el Museo Nacional de Antropología, por Calderón y Gordillo. Dentro de este acuerdo se vuelve a afirmar que los maestros son “actores protagónicos del sistema educativo inciden directamente en la calidad de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes, por lo que es necesario poner a su alcance las herramientas que les permitan fortalecer continuamente su formación”¹⁰⁰ Por este motivo el Acuerdo de evaluación se integra como parte del eje V “Evaluar para mejorar” de la Alianza por la Calidad de la Educación.”

⁹⁹ Nurit, M. (03 de Junio de 2011). "Elevan requisitos de Carrera Magisterial". *El Universal* .

¹⁰⁰ Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica. Secretaría de Educación Pública. México. D.F. 31/05/2011 p. 1

En este caso el “Acuerdo para la evaluación” propone evaluar a la totalidad de los docentes frente a grupo, directivos, supervisores y docentes que se encuentren en funciones de asesor técnico pedagógico (ATP) en la educación básica. La evaluación proporcionará un diagnóstico sobre las competencias profesionales de los docentes, el cual servirá para orientar la oferta de los programas académicos de educación básica y normal. Además de esto el diagnóstico ha de servir para generar estrategias que permitan a los docentes mejorar sus competencias profesionales. Para completar esta acción la SEP elaborará igualmente Programas de Formación Continua y Superación Profesional con base en dicho diagnóstico. De esta forma, la oferta de formación continua se dice se acercará a los requerimientos y necesidades de los docentes.

De esta manera la oferta de Formación Continua dejaría de estar dispersa en múltiples instituciones y se centrará en lo propuesto por la SEP.¹⁰¹

“Los Programas de Formación Continua serán presenciales, semi-presenciales, asesoría en línea, abiertos y a distancia con diversos apoyos didácticos (libros, discos compactos, teleconferencias, guías de estudio, información en internet, entre otros).”¹⁰² Con ello se busca ampliar los medios, las estrategias empleadas para la formación continua de los docentes en comparación con la oferta generada por el ProNap.

La evaluación de los docentes en servicio contemplará dos aspectos:

- I. *Aprovechamiento Escolar (EA)* éste se evaluará utilizando los resultados de la prueba ENLACE o los instrumentos o estrategias estandarizadas correspondientes. A este aspecto se le asigna la mitad del valor total de la evaluación 50 puntos de 100.
- II. *Competencias Profesionales (CP)* este aspecto recibe el otro 50% de la evaluación y se distribuye en tres incisos:
 - a) Preparación Profesional (PP). Para evaluar dicha preparación se realizará un examen estandarizado que se aplicará cada tres años a los docentes, directivos, supervisores y docentes en tareas de ATP de educación básica. Esta evaluación

¹⁰¹ Recordemos que ya esto se había prometido en 1995, cuando se propuso la creación del ProNap

¹⁰² *Ibid.* p 5.

se realizará a partir del ciclo 2011-2012 de la siguiente forma: 2012 educación primaria, 2013 educación secundaria y 2014 educación inicial preescolar y educación especial. A este inciso le corresponderán 5 puntos de los 50 puntos disponibles.

- b) Desempeño Profesional (DP). Se evaluará de acuerdo a los estándares e instrumentos que la SEP emita como necesarios para su calificación y le corresponderán 25 puntos de los 50 disponibles.
- c) Formación Continua (FC) en trayectos formativos focalizados en las áreas de oportunidad detectadas a través de la evaluación del aprovechamiento escolar, así como la preparación profesional y el desempeño profesional. Le corresponderán hasta 20 puntos de los 50¹⁰³

Otra de las características con las que cuenta este acuerdo es que, al igual que se hace con la prueba ENLACE, los resultados del diagnóstico de la evaluación se harán de conocimiento público.

Es importante mencionar que los resultados de dicha evaluación serán tomados en cuenta para aquellos docentes que participan en el programa de Carrera Magisterial y se usarán de acuerdo con los respectivos lineamientos del mismo.¹⁰⁴

Este acuerdo ha sido sujeto de una serie de críticas, por una parte se señala a la alianza realizada entre el presidente Calderón y la dirigente del SNTE, Gordillo, como una alianza política, aunque el presidente afirmó en su discurso que esta alianza “no es de carácter político u oportunista, es una alianza por la educación de nuestros niños y por la calidad educativa que necesita el país y que se necesita desde hace mucho tiempo.”¹⁰⁵

Con este acuerdo se obligará al millón 200 mil maestros de educación básica a someterse a una evaluación, y será un complemento de todas aquellas acciones emprendidas para mejorar la calidad en la educación entre las que podemos encontrar la prueba ENLACE, el concurso de plazas docentes y la reforma a los lineamientos de Carrera Magisterial.

¹⁰³ *Ibíd.* pp. 4,5.

¹⁰⁴ *Cfr.* SEP, Comunicado 057. *Óp. Cit.* p. 6.

¹⁰⁵ Ramos, J., & Martínez, N. (01 de Junio de 2011). "Evaluación obligatoria a los maestros, cada 3 años". *El Universal* .

Otra de las críticas efectuadas hacia esta evaluación se encuentra en el puntaje que se le asigna al Aprovechamiento Escolar, debido a que dicho puntaje es considerado como muy elevado. Según Olac Fuentes se trata de “una prueba deficiente con elevado nivel de arbitrariedad en sus preguntas.”¹⁰⁶ Realizar una evaluación de este tipo premia al que tiene las mejores condiciones y castiga a quienes enfrentan las peores.”¹⁰⁷

En relación a esta crítica Etelvina Sandoval indica que al realizar una evaluación de este tipo se pone a competir de manera poco equilibrada a los docentes, pues serían los docentes que laboran en las zonas rurales marginadas los que se encontrarían en mayor desventaja. Así mismo afirmó que al realizar evaluaciones de este tipo se desvanecen las diferencias pluriculturales y socioeconómicas de los alumnos de cada región aspectos que son relevantes dentro de la enseñanza,¹⁰⁸ además la educación pública se verá mas afectada en relación a la educación privada.

En este momento, un buen número de análisis coinciden en que este tipo de evaluaciones no pueden implementarse, si antes no se transparenta la forma y él qué se evaluará, de otro modo los malos resultados de los docentes podrían considerarse como un factor que contribuye al atraso en la educación. Por otra parte, esto puede ocasionar que los docentes se preparen únicamente para presentar la evaluación, olvidando aquellas prácticas que en realidad propicien los buenos resultados en la calidad educativa.¹⁰⁹

Por último, en relación con lo antes anotado, hay que decir que en fechas posteriores a la firma del acuerdo de una Evaluación Universal, se descubrió la venta de los exámenes de Carrera Magisterial hasta en mil 500 pesos por parte de los integrantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

¹⁰⁶ Poy Solano, L. (03 de Junio de 2011). "Traicionó SNTE a los maestros al aceptar acuerdo: Olac Fuentes". *La Jornada* .

¹⁰⁷ *Ibíd.*

¹⁰⁸ Cfr. Velasco C., E. (01 de Junio de 2011). "La evaluación magisterial pretexto para despedir docentes: especialistas de la UPN". *La Jornada* .

¹⁰⁹ Cfr. Velasco C., E. (01 de Junio de 2011). "La evaluación magisterial pretexto para despedir docentes: especialistas de la UPN". *La Jornada* .

(SNTE). Los docentes que denunciaron este hecho manifestaron que es en los Centros de Maestros donde se distribuían las copias del examen.

Los profesores que compraban el examen realizaban una “vaquita” para comprar el examen, a fin de resolverlo posteriormente en equipo con el objeto de obtener mejores resultados en la prueba; aunque es sabido que de los 520 mil profesores que han presentado el examen de Carrera Magisterial en algún periodo, cerca del 40 por ciento no ha logrado acreditarlo.¹¹⁰

Finalmente entendemos que los Centros de Maestros como espacios de formación permanente de los docentes se han desgastado al paso del tiempo, la carga burocrática y la falta de presupuesto asignado a los centros se han convertido en obstáculos para que los Centros de Maestros realicen de forma óptima su labor de formación permanente. No obstante en relación al trabajo y los recursos humanos de los Centros de Maestros, éstos aún son útiles y se pueden seguir utilizando.

Me pregunta es entonces ¿Qué sucederá con los Centros de Maestros una vez que se pongan en marcha y se apliquen las últimas políticas de evaluación docente? En respuesta a la pregunta. Sería difícil pensar en su desaparición, pues estos se encuentran distribuidos por todo el país sirviendo como principal herramienta de formación permanente de docentes además de contar con una infraestructura y forma de trabajo ya establecida. Más bien creo que éstos deben ser retomados, mejorados y fortalecidos en aquellos aspectos que se muestran como obstáculos para el desarrollo óptimo de su trabajo.

¹¹⁰ Alfaro Galán, A. (20 de Junio de 2011). “Denuncian docentes venta de exámenes para Carrera Magisterial hasta en mil 500 pesos”. *La Jornada*.

Conclusiones

La formación es un proceso que inicia desde la infancia y que culmina con el retiro del individuo de la actividad laboral. Gracias a este proceso las personas adquieren los conocimientos o saberes, así como también una serie de actitudes y valores que les han de permitir desarrollarse en su vida personal, social y laboral.

En relación con la formación docente encontramos que es una formación que se integra por tres características únicas y específicas. La primera es una característica de formación doble, en la cual, por un lado, el futuro docente debe adquirir los conocimientos o saberes específicos de las diferentes áreas o disciplinas que ha de enseñar durante su trabajo en el aula. Al mismo tiempo deberá desarrollar aquellos saberes pedagógicos que le facilitarán realizar de una forma correcta su trabajo. Como segunda característica tenemos la formación docente como una formación profesional, la cual otorga al docente el reconocimiento que lo acredita con los conocimientos y las competencias únicas que no pueden ser englobadas dentro de ninguna otra actividad o profesión. Por último encontramos la formación docente como una formación de formadores en la cual se reproducen actitudes, comportamientos y formas de trabajo que se han aprendido a lo largo de todo el proceso de formación del docente.

Entendemos que la formación docente -como cualquier formación- se encuentra dividida en dos partes, una formación inicial en la cual el futuro docente aprenderá los conocimientos, actitudes y competencias profesionales básicas que le permitan integrarse al trabajo como docente. Y una formación permanente entendida también como actualización, en la que se aprende o se complementan conocimientos sobre las distintas metodologías, disciplinas o enfoques pedagógicos que no fueron aprendidos durante su formación inicial.

La formación, tanto inicial como permanente de los docentes, se ha llevado a cabo bajo distintas orientaciones, tradiciones o modelos formativos, identificados por diversos autores y en diferentes partes del mundo las cuales, en su momento,

respondieron a las necesidades de formación. De igual forma el proceso de formación permanente no ha estado exento de cambios en su forma de desarrollo, ya que al igual que la formación inicial ha pasado por cambios en su forma y aplicación.

Básicamente podemos decir que el proceso de formación docente es un proceso que tiene que cambiar de acuerdo al contexto y a las necesidades educativas del lugar en que se lleve a cabo. En relación a la formación permanente podemos decir que, para poner en marcha cualquier modelo formativo se debe tomar en cuenta: al contexto social en que se vive, a la sociedad pensando en sus generalidades y particularidades, a los personajes ligados directamente con estos procesos, entendiendo a éstos como los profesores, los alumnos y los padres de familia. Es importante considerar que cualquiera que sea el modelo de formación permanente que se proponga, siempre debe de ser pensado en la resolución de los problemas que se enfrentan, no sólo en la actualidad sino también en el futuro cercano.

En relación a la formación permanente de los docentes en México, podemos decir que en la actualidad ha tomado mayor importancia dentro de las políticas educativas del país en comparación con las décadas anteriores. Concretamente a partir de 1992 cuando se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa que tenía como objetivo garantizar la continuidad de las políticas educativas del país.

Este acuerdo fijó tres líneas de acción para su ejecución: la descentralización de los servicios educativos, la reformulación de los planes y programas de estudio así como también de los libros de texto gratuito y por último la revalorización de la función magisterial, dentro de la cual se comprenden seis acciones referidas a la formación de los maestros, la actualización del docente en servicio, el salario profesional, un programa de vivienda para los docentes, Carrera Magisterial y el aprecio social por su trabajo.

Esta última línea de acción del ANMEB se desarrolló mediante el diagnóstico de aquellas problemáticas que afectaban la formación y la actualización de los docentes entre las que se encontraban la diversidad de instituciones que se involucraban en la formación docente, la tendencia a subordinar la formación de los docentes a la adquisición de saberes, entre otras. Así mismo, dentro de la formación permanente de los docentes se encontraron problemáticas como: una amplia oferta de formación continua en las zonas urbanas del país en comparación con las zonas rurales, la poca vinculación de los cursos con las problemáticas que los docentes vivían en sus aulas, la desarticulación existente entre los programas de formación de las escuelas normales y las acciones realizadas para apoyar a los docentes dentro de su centro de trabajo.

Una vez identificadas estas problemáticas y dificultades que se encontraron en la formación y actualización de los docentes en servicio se propusieron diversas iniciativas dirigidas a resolver dichas problemáticas. De estas acciones, fue motivo de análisis de esta tesina El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNap) y otros programas como Carrera Magisterial que buscan fortalecer la formación permanente de los docentes.

El ProNap surge en 1995 como el programa encargado de la formación permanente de los maestros en servicio, quienes para esa fecha eran cerca de un millón los cuales se prevé continuarán laborando al menos por 15 años más, por lo cual resulta necesario crear un programa encaminado a elevar la calidad de la enseñanza y el desempeño del profesorado en servicio. El ProNap surge con el fin de atender de una manera adecuada las necesidades de actualización de los maestros en servicio, realiza acciones de formación permanente tanto a nivel nacional como estatal. Con la creación del ProNap se crearon los Centros de Maestros, los cuales se convirtieron en la principal herramienta de formación permanente de los maestros en servicio en las últimas décadas.

Los Centros de Maestros surgen como un componente básico del ProNap y fueron considerados como espacios de formación, en los cuales se llevarían a cabo las actividades de actualización de los docentes de educación preescolar, primaria y secundaria. Los centros son espacios en los que se organizan actividades académicas, de difusión y de gestión orientadas a facilitar el acceso de los docentes a los servicios que ahí se brindan.

En relación con la formación permanente entendemos como un elemento fundamental la creación de los Centros de Maestros que surgen como un componente básico del ProNap y los Centros de Maestros es que tiene desde sus inicios un fuerte vínculo con el programa de Carrera Magisterial. Los centros se distribuyeron a lo largo de todo el país con la finalidad de realizar las actividades de actualización de los docentes de educación básica, utilizando diversas herramientas entre las que encontramos los Talleres Generales de Actualización y los cursos de actualización, los cuales se encontrarían relacionados con diversas áreas de conocimiento y enfoques pedagógicos mismos que se complementan con exámenes nacionales y estatales que certifican el proceso de actualización. El proceso de actualización cuenta con un servicio de acompañamiento académico (asesoría) que brinda el Centro de Maestros, el cual tiene la finalidad de resolver las dudas que los docentes puedan tener sobre los cursos.

Para apoyar todos estos servicios de actualización los Centros de Maestros fueron dotados de los recursos y materiales necesarios para apoyar las actividades de actualización.

Estos Centros de Maestros son retomados y usados en la actualidad por el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. Este programa vino a sustituir al ProNap en 2008, pero sin modificar la forma de trabajo de los centros.

Han pasado 16 años desde la creación de los Centros de Maestros y básicamente su forma de trabajo y sus funciones continúan siendo las mismas que en sus inicios; pese a los cambios en la políticas educativas, los enfoques pedagógicos y

los cambios de gobierno, los Centros de Maestros continúan siendo el lugar donde los docentes realizan los cursos de actualización que los preparan para presentar los Exámenes Nacionales de Actualización (ENAMS), los cuales al lograr su acreditación permiten al profesor inscrito en Carrera Magisterial pasar al siguiente nivel de dicho programa.

Sin embargo, con el paso del tiempo, los centros se han enfrentado al desgaste y deterioro de los materiales y de la infraestructura con la que cuentan, los cuales requieren del mantenimiento para su funcionamiento y apoyo al trabajo realizado en ellos. Pero sobre todo se enfrentan al desencanto de los maestros, ante las acciones orientadas a la actualización y las dificultades que enfrentan los maestros más jóvenes para acceder a Carrera Magisterial.

Por otro lado respecto al trabajo de asesoría que se realiza dentro de los Centros de Maestros se observa la diversidad en la forma de trabajo de los asesores, ya que existen asesores que se apegan completamente a la forma de trabajo que se marca en los cuadernillos para el curso que impartirán, mientras que por otro lado, existen asesores que trabajan de forma más abierta y no tan apegada a los materiales de trabajo que se les proporcionan a los docentes. Además de esto, al parecer no existe ninguna formación específica para los asesores y el único requisito existente para ser nombrado como asesor es el contar con el reconocimiento por parte de sus colegas docentes.

Los cursos de actualización muestran debilidades, dado que las actividades de actualización se desarrollan bajo la sombra del Programa de Carrera Magisterial; debido a que tanto los cursos, como los exámenes de actualización de docentes se han concebido como elementos que otorgan un puntaje favorable para la promoción de los docentes dentro del programa de Carrera Magisterial, al grado de considerar a los mismos como los cursos de Carrera Magisterial. Esta relación directa de los cursos con el programa de Carrera Magisterial ocasiona que la asistencia a los Cursos Nacionales de Actualización sea básicamente para cumplir con el requisito de la actualización que establece Carrera Magisterial, ya que los

Cursos Nacionales y estatales tienen un valor en puntos para la promoción para el programa.

A las acciones del ProNap y por ende de los Centros de Maestros, se suman en los últimos años numerosas políticas enmarcadas en el programa denominado la Alianza por la Calidad de la Educación en la cual se encuentran dos ejes (II y V) que se enfocan en el docente y que traen como resultado la creación de tres nuevos acuerdos. El Examen Nacional para el Ingreso al Servicio Docente, el Acuerdo para la reforma de los Lineamientos Generales de del Programa Nacional de Carrera Magisterial y el Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica, políticas que si bien aún no están en marcha son relevantes para el proceso de formación permanente de los docentes.

El primero de éstos, el Examen Nacional para el Ingreso al Servicio Docente surge como parte de la Alianza por la Calidad de la Educación y se propuso como un mecanismo para ingresar al servicio docente, un examen de selección de los aspirantes. La aplicación del examen teóricamente ofrece la garantía de transparencia y confiabilidad, debido a que los criterios para la contratación de los maestros se medirían en función de calidad y merito académico demostrados.

El propósito de implementar una política para la evaluación, selección y contratación de maestros es mejorar la calidad educativa. La intención es que el personal que ingrese al servicio docente reúna el perfil idóneo. La presentación de este examen se plantea como obligatoria para todos los maestros y profesionales de la educación que deseen incorporarse al servicio docente.

Sin embargo, la aplicación y evaluación de este examen no ha estado exenta de críticas.

El acuerdo para la reforma a los lineamientos de Carrera Magisterial, implica un cambio significativo como la pérdida del nivel de promoción, ya que dentro de estos nuevos lineamientos aquellos docentes que presenten su examen de promoción y no sean aprobados perderán su nivel de promoción y por

consiguiente su estímulo económico. No obstante es importante mencionar que estos nuevos lineamientos se aplicarían únicamente a aquellos docentes que recién se incorporen al programa dejando en claro que aquellos docentes que ya se encontraban dentro del programa no se verán afectados por estos nuevos lineamientos.

Por último, se encuentra el Acuerdo Universal para la evaluación de docentes y directivos en servicio de educación básica. En este acuerdo se propone evaluar a la totalidad de los docentes frente a grupo, directivos, supervisores y docentes que se encuentren en funciones de ATP cada tres años.

Realizar una evaluación de este tipo, se dice, permitirá realizar un diagnóstico que servirá para orientar la oferta de los programas académicos de educación básica y normal además de orientar los servicios de formación continua y superación profesional de manera que el docente pueda mejorar sus competencias profesionales de una mejor manera. Al mismo tiempo la oferta de formación continua dejará de estar dispersa en múltiples instituciones se centrará en lo propuesto por la SEP.

Este acuerdo ha sido criticado particularmente por considerar que esta evaluación premiará a aquellos docentes que cuenten con las mejores condiciones laborales y castigará a aquellos que padecen mayores deficiencias, es decir, aquellos docentes que se encuentren en las zonas urbanas del país tendrán más probabilidad de obtener mejores resultados que los docentes que laboran en zonas rurales marginadas.

Finalmente, puedo decir que las acciones encaminadas a la formación permanente de los docentes tienden a evaluar a la totalidad de docentes en servicio y no sólo a aquellos pertenecientes al programa de Carrera Magisterial, así mismo las modificaciones efectuadas a este último programa reflejan un interés claro por mantener en preparación a los docentes que se incorporen al programa.

Sin embargo, es importante tomar en cuenta las críticas efectuadas por especialistas, quienes concluyen que es importante clarificar la forma como se va a evaluar y lo que se va a evaluar, de manera que estas evaluaciones sean equitativas y transparentes para todos los participantes.

En relación con los Centros de Maestros y las nuevas políticas de formación permanente que se pondrán en marcha, podemos decir que éstos no deben de ser olvidados como espacios de formación permanente para los docentes y que deberán de tomar mayor importancia ahora que se planea incorporar al proceso de evaluación y formación a la totalidad de los docentes que se encuentran en servicio.

Por último es necesario resolver antes los problemas de infraestructura así como los de burocracia que afectan los trabajos y los servicios de formación continua que ofrecen los Centros de Maestros, además de realizar una organización adecuada de los recursos humanos y materiales con los que se cuenta.

Bibliografía

Aurora, L. (. (1997). *Los actores sociales y la educación. los sentidos del cambio (1988-1994)*. México: Plaza y Valdés Editores.

Gilles, F. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

Ibañez Pérez Raymundo, (2009) "concepciones de formación docente", en *Formación Cívica y Ética en los profesores y alumnos de Educación secundaria ¡984-2006, México, UPN*.

Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo del profesorado* . España: Graó.

Latapí Sarre, P. (2004). *La SEP por dentro. las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios*. México: Fondo de Cultura Económica y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Latapí Sarre, P. (1998). *Un siglo de educación en México (Vol. II)*. México: Fondo de Cultura Económica y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Liston, D., & Kenneth M., Z. (1993). *Las tradiciones de reforma de la formación del profesorado en los Estados Unidos en Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid.

Ma. Guadalupe Ramírez M. *La formación permanente de los maestros en México. El caso del ProNap*. México, FCPS. UNAM. Tesis para obtener el grado de doctor en Estudios Latinoamericanos, 2005.

Meneses M., E. (1996). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911 (Vol. V)*. México: Porrúa.

Hemerografía

Alfaro Galán, A. (20 de Junio de 2011). "Denuncian docentes venta de exámenes para Carrera Magisterial hasta en mil 500 pesos". *La Jornada*.

Carmona León, R. (2008). "Día del maestro y una nueva alianza por la calidad educativa". *Revista Educación 2001* (157).

Carmona León, R. (2008). "Exigen la cancelación de alianza por la calidad educativa". *Revista Educación 2001* (161).

Cárdenas López, M. d. (2008). "Alianza por la calidad de la educación: acciones y reacciones". *Revista Educación 2001* (157).

Cárdenas López, M. d. (2008). "Suspenden examen de carrera Magisterial, se vendía en 10 mil pesos". *Revista Educación 2001* (152).

Dossier Educativo, 73. (2007). "RAND: evaluación del programa de Carrera Magisterial". *Revista Educación 2001* (149).

Dossier Educativo, 80. (2008). "El Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio". *Revista Educación 2001* (158).

Gerardo Rodríguez, P. (2008). "La triple alianza". *Revista Educación 2001* (158).

Gómez Nashiki, A. (2008). "Días de prueba: El examen magisterial". *Revista Educación 2001* (160).

Gómez Torres, J. C. (2008). "Carrera magisterial: la ruta equivocada". *Revista Educación 2001* (153).

Gómez Torres, J. C. (2009). "Salarios y Carrera Magisterial". *Revista Educación 2001* (167).

Gómez, J. C. (2008). "Una nueva alianza orientará la reforma educativa". *Revista Educación 2001* (157).

González Sánchez, J. F. (2008). "Alianza por la calidad de la educación: un nuevo compromiso". *Revista Educación 2001* (157).

Maya Alfaro, C. O., & Zenteno Ávila, E. (2003). "Las escuelas normales: espacios de tensión y controversia". *Revista Educación 2001* (100).

Onofre Gonzáles, J. B. (2008). "Alianza, ¿Para la calidad de la educación?". *Revista Educación 2001* (159).

Ortiz Jiménez, M. B. (2008). "Orígenes de Carrera Magisterial". *Revista Educación 2001* (153).

Pavón Tadeo, M. F. (2009). "Pros y contras del órgano de Evaluación de Profesores". *Revista Educación 2001* (171).

Santibáñez, L. (2008). "Impacto de Carrera Magisterial en la calidad educativa". *Revista Educación 2001* (153).

Solórzano Aguilar, R. (2008). "Las políticas educativas de Fox". *Revista Educación 2001* (140).

Teutli Colorado, J. D. (2008). "Alianza por la calidad de la educación y normalismo: posiciones antagónicas". *Revista Educación 2001* (162).

Herrera, C. (01 de Junio de 2011). "Anuncia Calderón evaluación universal de docentes y refrenda alianza con Gordillo". *La jornada* .

Herrera, C. (26 de Mayo de 2011). "Estímulo de carrera supeditado al aprendizaje de los alumnos anuncia Calderón". *La Jornada* .

Martínez Carballo, N. (01 de Junio de 2011). "Examen no resuelve rezago, dicen los expertos". *El Universal* .

Martínez, N., & Ramos, J. (01 de Junio de 2011). "Habrá evaluación obligatoria a maestros". *El Universal* .

Nurit, M. (03 de Junio de 2011). "Elevan requisitos de Carrera Magisterial". *El Universal* .

Poy Solano, L. (02 de Junio de 2011). "El acuerdo para la evaluación universal de docentes sella pacto entre SNTE y gobierno". *La Jornada* .

Poy Solano, L. (03 de Junio de 2011). "Traicionó SNTE a los maestros al aceptar acuerdo: Olac Fuentes". *La Jornada* .

Poy Solano, L., & González, F. (03 de Junio de 2011). "La finalidad es impactar la calidad no sancionar". *La Jornada* .

Ramos, J., & Martínez, N. (01 de Junio de 2011). "Evaluación obligatoria a los maestros, cada 3 años". *El Universal* .

Raymundo, C. L. (2008). "Día del maestro y una nueva alianza por la calidad educativa". *revista educacion 2001* (157).

Raymundo, C. L. (2008). "Exigen la cancelación de la alianza por la calidad educativa". *Revista Educación 2001* (161).

Velasco C., E. (01 de Junio de 2011). "La evaluación magisterial pretexto para despedir docentes: especialistas de la UPN". *La Jornada* .

Documentos

CGACM, *Centros de Maestros*. Un acercamiento a su situación actual. Cuaderno de Discusión 14. México, SEByN, CGACM, Mayo de 2003

Comunicado 057.- Firman SEP y SNTE acuerdo para la reforma de los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial

CONEVAL. *Seguimiento de aspectos susceptibles de mejora derivados de las evaluaciones externas 2007*. Secretaría de Educación Pública. Documento de Trabajo del Programa: Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en Servicio. México, Diciembre 15 de 2008

DGFCMS. *Prioridades y retos de la educación Básica*. México, SEP, ACE. 2008

SEP. *Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica*. SEP, SNTE, México, D.F. Mayo 31 de 2011

SEP. Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial. *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*. México, SEP, Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, 1995

SEP. *Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio. Documento de Posicionamiento Institucional*. México, D.F. Diciembre 2008

SEP. DGFCMS. *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México, SEP, SEB, 2008

UNyDACT. *La formación de asesores para los Cursos de Actualización*. México UNyDACT. s/f

UNyDACT. *Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del ProNap en las Entidades Federativas*. México, SEP, SEByN, UNyDACT, ProNap.

Artículos de Internet

Canales, A., & Daniel, C. V. (4 de Mayo de 2001). *Observatorio Ciudadano de la Educación*. Recuperado el 2 de Junio de 2011, de http://www.observatorio.org/comunicados/EducDebate12_CarreraMagisterial_4.html

Martínez Rizo, F. (s.f.). *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 20 de Mayo de 2011, de <http://rieoei.org/rie27a02.html>