



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**ESPECIALIDAD GESTIÓN Y ASESORÍA PARA
LA FORMACIÓN CONTINUA**

**“FORMACIÓN CONTINUA ENCICLOMEDIA”
PROPUESTA PARA LA GESTIÓN Y FORMACIÓN
CONTINUA EN ENCICLOMEDIA**

T E S I N A

**QUE PARA OBTENER EL DIPLOMA DE
ESPECIALISTA EN GESTIÓN Y ASESORÍA
PARA LA FORMACIÓN CONTINUA**

PRESENTAN:

**ÉRIKA ALEJANDRA ZAMORA GONZÁLEZ
MARGARITA RODRÍGUEZ GÓMEZ**

**DIRECTOR DE TESINA:
DR. MANUEL CACHO ALFARO**

NOVIEMBRE 2006.

ÍNDICE

	Página
Introducción	3
Capítulo I. Problema	4
I.I Antecedentes	4
I.II Cambios más relevantes y transición histórica	
I.III Principales retos y problemas del diseño del Programa Rector	25
Capítulo II. Sustentos teórico-metodológicos	28
II.I Caracterización centrada en la escuela en el estado	29
II.I.I. Nuevas políticas desarrollo profesional	34
II.II Caracterización y problematización	36
Capítulo III. Argumentación, conclusiones y recomendaciones	44
III.I Tensiones, desafíos y contradicciones institucionales en la aplicabilidad de reformas o políticas educativas	45
III.II Identificación de problemas de formación continua en los maestros de la entidad que deben ser considerados por el equipo técnico al diseñar estrategias de atención	56
Referencia bibliográfica	59

Introducción

El trabajo que aquí se presenta intenta recuperar los ejercicios de construcción previos de elaboración del Programa Rector Estatal de Formación Continua (2003, 2004 y 2005), así como el acercamiento a la diversidad de lecturas propuestas en el recorrido del programa de especialización y la interpretación desde los marcos de referencia de quien lo mira y significa.

El documento está organizado en tres capítulos. *El primero*, expone algunos eventos selectivos articulados a los problemas, programas, acciones y responsables de la toma de decisiones para la actualización y formación de docentes en Guanajuato, su vinculación con las iniciativas federales así como los problemas, retos, objetivos, compromisos, metas y acciones del actual programa de formación continua y los principales problemas y retos en su diseño. Para ello, se destacan tres momentos históricos: a) antes del *Acuerdo Nacional de la Modernización Educativa (AMNEB)*, b) después de *AMNEB* al *Nuevo Modelo de Formación (2003)*; y c) del 2003 a la fecha. *El segundo*, presenta los sustentos teóricos-metodológicos de la caracterización centrada en la escuela, desde el punto de vista del estado y su análisis a partir de los problemas de actualización, y la metodología y las herramientas para la delimitación del problema, su priorización y la focalización de la propuesta. *El tercero*, expone algunos argumentos, reflexiones y perspectivas que sustentan la propuesta así como ciertas conclusiones y recomendaciones.

Capítulo I. Problema

I.I Antecedentes

Los servicios de formación y actualización se han ido configurando a partir de las políticas nacionales establecidas en los Planes y Programas de estudios, los Programas Nacionales de educación pero también de las necesidades del sistema estatal a través de los Planes sectoriales de Educación, Planes de Gobierno establecido y de las demandas de una población cada vez más exigente de mejores servicios educativos.

I.II Cambios más relevantes y transición histórica

En la transición de la década de 1970 a lo que va de esta década se observa una serie de problemas en diferentes ámbitos, algunos referidos a las formas de implementación de las políticas como a los mecanismos, tiempos, espacios y actores participantes, otros, a los procesos de gestión y regulación, y otros más, a los procesos de generación de saberes y prácticas entre distintos actores: instancia estatal, delegaciones regionales, supervisiones y profesores.

a) Antes del ANMEB

En la década de 1970 en el panorama mundial, México se define como un país capitalista del tercer mundo, que se caracteriza por ser dependiente con un desarrollo disímil, con fuertes desequilibrios y contradicciones (Aguirre, 1995).

Es un tramo en la que se transita de un estado con una racionalidad política-ideológica a otra de carácter económico (Idem).

Durante este periodo se realiza una reforma educativa. En ella, se formula

un nuevo plan de estudios con programas, métodos y materiales diseñados para promover la enseñanza de las áreas de formación (español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística y tecnológica) y transmitir el saber científico de la época (Martínez, 1997; Meneses, 1998).

Los objetivos se orientaron a lograr el desenvolvimiento integral de la personalidad de los niños, alentar el conocimiento del medio, favorecer la socialización, la comprensión e interpretación de hechos y principios, suministrar los medios para aprender eficazmente por sí mismo, fomentar la participación y desarrollar el juicio crítico (Latapí, 1982; & Meneses, 1998).

Los enfoques de esta reforma subrayan la relación con la “producción”; con un sentido claramente “nacionalista”, “democrático”, y como un medio activo en la movilización de las clases más desprotegidas y en la negociación de clases bajas y medias (Latapí, 1982).

Aunado a lo anterior, en los primeros años de esta década se efectúan modificaciones importantes en el ámbito de legislación y organización educativa; se expide la ley federal de educación, se suscita toda una dinámica de modernización de los procedimientos administrativos, se confiere un lugar fundamental a la investigación educativa y a la expansión del sistema educativo.

Durante este periodo se crea la doble plaza; se distribuyen plazas en las zonas urbanas y rurales, y se garantiza la obtención del empleo a todos los egresados de las escuelas normales; este momento, presenta un incremento en la enseñanza primaria, ya que en 1984 ascendió a 69,000 profesores en el nivel primaria (Arnaut, 1998).

Lo señalado creó dificultades para su manejo; lo cual, obstaculizó la eficiencia y la calidad de la atención. Los aprendizajes que los alumnos habían consolidado al concluir la educación primaria o secundaria distaban mucho de los propósitos establecidos. (Martínez, 1997)

Una preocupación –no exclusiva del periodo- fue el perfeccionamiento docente en las escuelas normales; para ello, se registran cambios en el programa de estudios, en el salario destinado a los profesores y en los subsidios otorgados para mejorar los servicios educativos de las escuelas normales estatales (Meneses, 1998).

Es un periodo que se observa con una diversidad de esfuerzos entre el sistema federal y estatal para atender la formación de la población docente.

En esta misma línea y a principios de la década de 1980, se reestructura el sistema de formación normalista formulando nuevos planes y programas de estudios; se establece el bachillerato pedagógico como el antecedente académico obligatorio para la formación del docente; y la formación normal pasa al rango de licenciatura igualándola a las demás profesiones al incorporar cuatro años de duración. Conviene señalar que dicha formación en los años sesenta, demandaba sólo tres años de estudio ulteriores a la escuela secundaria.

Este plan de estudios centró la formación en el estudio de las ciencias de la educación y pretendió formar al docente como investigador (Martínez, 1997; & Aguirre, 1995b). La propuesta, se sustenta en la tecnología educativa y en los principios de autores como Bloom, Chadwick, Tayler, Taba, Mager, y poco a poco

se van introduciendo críticas a estos sustentos, con las teorías nuevas: grupos operativos, la epistemología genética representados por Brócoli, Lobrot, Vasconi, etc. (Aguirre, 1995b).

Sin embargo, las reformas presentaron dificultades relativas a: 1) La falta de una estructura académica y financiera sólida de las normales para el desarrollo de tareas de docencia, investigación y difusión; 2) La limitada habilidad de los egresados para enfrentar la tarea de enseñar a niños en situaciones sociales, culturales, étnicas y educativas distintas; y 3) La incorporación de procesos evaluatorios que modifica la inserción automática al empleo, además del incremento de los años de estudio y la difícil situación económica del país, lo que afectó en una drástica disminución de candidatos al ingreso a la carrera docente y a un déficit importante de profesores en servicio. Muchos de los profesores en servicio interesados por un mejor salario, a veces buscando la doble plaza, otros, alternando la carrera con alguna otra actividad fuera del sistema educativo, y otros más renunciando a sus plazas, lo que obligó a contratar a jóvenes bachilleres para atender aquellos lugares más desprotegidos y con mayores dificultades (Arnaut, 1998).

Respecto a la actualización, mostramos algunos rasgos característicos en la entidad:

- Prevalece la formación en cascada, con diversos niveles de atención en su calidad, y sin acompañamiento sistemático.
- Hay esfuerzos poco estructurados y sistemáticos por atender la actualización de los profesores.

- La actualización en contenidos, se sitúan en la periferia del quehacer docente, y pocas veces se atendió el mejoramiento de las competencias del profesor para la cotidiana tarea de enseñar.
- Prevalece una desarticulación de la formación inicial y continua.
- Predomina la centralización del esfuerzo a la voluntad e interés de los profesores en su perspectiva individual.
- Existe una diversidad de esfuerzos entre el sistema federal y estatal para atender la formación de la población docente, ofreciendo el servicio por separado, provocando con ello, duplicidad de funciones y recursos, ambos con una estructura organizativa por niveles de escolaridad que privilegiaba los procesos administrativos descuidando los técnico-pedagógicos.
- Los programas y acciones atienden un amplio abanico de temáticas aisladas entre sí (educación física, educación artística, producción de material, (macramé, bordado), primeros auxilios, etc.) y –en muchos casos- con descuido en el manejo de los propósitos educativos.

b) Década de los noventas, después del ANMEB

En este periodo, reconocemos dos grandes momentos:

El primero, referido a la transferencia de la gobernabilidad en el nivel ejecutorio de los programas a cada entidad (federalización) (Martínez, 1999) y el segundo, referido a la transferencia de la gobernabilidad en el nivel de toma de decisiones para el diseño, seguimiento y evaluación de los programas.

Durante la década de 1990, la irrestricta apertura de fronteras, el ideal de la sociedad de consumo, el narcotráfico, el desempleo, crisis de valores, el irrespeto

del medio ambiente pone en situaciones de grandes desafíos al sistema social y de manera concreta al educativo.

Se proclama por una mayor autonomía docente y se transita de un concepto de docente vocacionalista a un docente profesional. Los enfoques en todos los casos combaten la transmisión de información, la enseñanza vertical y el aprendizaje de datos, fechas, y persiguen mucho más la comprensión, la reflexión, el análisis y solución de problemas, a la vez que se van desarrollando habilidades fundamentales para el trabajo en equipo, la comunicación y desarrollo de espíritu crítico.

El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 establece como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de profesores, a través de un claro impulso al mejoramiento profesional, material y social del maestro, y la articulación de los niveles educativos del sistema de educación básica.

En un primer momento los esfuerzos se orientaron a realizar acciones destinadas a proporcionar un proceso de acercamiento al manejo de los temas y contenidos básicos incorporados a través de un Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos. (SEP, 1994), al mismo tiempo que se organiza el sistema de Carrera Magisterial para estimular el ingreso y permanencia con mejoras salariales importantes para los profesores de educación básica.

Carrera magisterial es un escalafón horizontal que reconoce e integra la antigüedad, la formación, capacitación y mejoramiento profesional así como el desempeño y arraigo (Arnaut, 1998) y es un mecanismo abierto que pronto cobra

alta pujanza entre los maestros.

La calidad recorre el sentido de las propuestas. El cambio escolar se visualiza acompañado por procesos de renovación en el profesorado, y en este sentido, se reconoce como un actor que puede ser catalizador o inhibidor decisivo en cualquier proceso de transformación escolar.

Hay por tanto, un empeño puesto en que los docentes se “perfeccionen”, “reconviertan”, “actualicen”. Y en este nuevo marco reformista, normalizar las habilidades, “competencias”, de los docentes para una nueva escuela con la apropiación de nuevos saberes útiles para la escuela del siglo XXI se convierte en el eje de la actualización. Es una década de muchos cambios, ya que se inicia un proceso de descentralización, dejando a los estados ciertos márgenes para la gobernabilidad y rectoría de los asuntos educativos.

A partir de 1995, con base en el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa y la Ley General de Educación, se realiza la reorganización del Sistema Educativo de Guanajuato con implicaciones importantes en la redistribución de facultades y funciones entre diversos actores. La estructura pasa de una organización que trabaja por niveles a una de tareas que permiten confluir y compartir objetivos pero al mismo tiempo diversificar estrategias encaminadas a un mismo fin.

Se fusionan los sistemas federal y estatal, integrando dos formas de trabajo distintas

Dos años más tarde (mayo de 1999) se crean ocho Delegaciones Regionales de Educación con el fin de generar un desarrollo educativo con mayor

equidad y calidad, quedando conformadas de la siguiente manera:

1. Delegación Regional de Educación I. Norte.
San Miguel de Allende, Dolores Hidalgo, Ocampo, San Diego de la Unión y San Felipe.
2. Delegación Regional de Educación II. Noreste.
Atarjea, Doctor Mora, San José Iturbide, San Luis de la Paz, Santa Catarina, Tierra Blanca, Victoria y Xichú.
3. Delegación Regional de Educación III. León.
4. Delegación Regional de Educación IV. Centro-oeste.
Guanajuato, Manuel Doblado, Purísima, Romita, San Francisco del Rincón y Silao.
5. Delegación Regional de Educación V. Este.
Apaseo el Alto, Apaseo el Grande, Celaya, Comonfort, Cortazar, Santa Cruz de Juventino Rosas y Villagrán.
6. Delegación Regional de Educación VI. Sur-oeste.
Abasolo, Cuéramaro, Huanímaro, Irapuato, Pueblo Nuevo y Pénjamo.
7. Delegación Regional de Educación VII. Centro-sur.
Jaral del Progreso, Moroleón, *Salamanca*, Uriangato, Valle de Santiago y Yuriria.
8. Delegación Regional de Educación VIII. Sur-este.
Acámbaro, Coroneo, Jerécuaro, Salvatierra, Santiago Maravatío, Tarandacua y Tarimoro.

Y aunadas a este cambio, se establecen los Centros de Desarrollo Educativo (CEDE's) y las Unidades de Servicios de Apoyo a las Escuelas (USAE's). Uno en cada municipio. La función de los CEDE's está orientada a atender el ámbito educativo, mientras que los USAE's regulan la atención de los servicios administrativos.

En la instancia estatal de actualización recae la función de ir marcando líneas y orientaciones sobre criterios académicos y normativos diseñar y coordinar el programa de formación del personal de los CEDE, el diseño y /o selección de cursos y talleres así como las acciones de formación continua de los diversos programas y proyectos para maestros de educación básica, los procesos de inscripción y acreditación de los Cursos Nacionales de Actualización y Exámenes Nacionales; el diseño de materiales de apoyo para los maestros de educación básica; la asignación de materiales, recursos y acervo bibliográfico a los CEDE.

Y en materia de actualización el Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNAP) su incorporación a la dinámica de los profesores a través de los Cursos Nacionales de Actualización (CNA), Cursos Estatales de Actualización (CEA), Talleres Breves de Actualización (TBA) y Talleres Generales de Actualización (TGA) cobra fuerza; en distintos momentos; aunque, al mismo tiempo, la proliferación de procesos de capacitación inherentes a la diversidad de programas y proyectos emprendidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG), Delegaciones regionales y supervisiones genera traslapamiento de acciones, tiempos y actores con un fuerte desgaste para coordinadores, profesores y escuelas.

Los programas más relevantes entre otros, son “Grupos de apoyo Escolar”, “Hacia una escuela integradora”, LEHER, Desarrollo de Competencias Profesionales Básicas del Docente, Profesionalización del Docente, participación social, el compromiso por la calidad.

Esta reorganización trae una serie de obstáculos importantes en la capacidad para organizar y capacitar a los nuevos equipos, delegar funciones, integrar las dos culturas y sistemas de trabajo, posicionar jurídicamente y académicamente los CEDE's, articular y alinear programas y acciones nacionales con las estatales, mejorar los procesos de organización y administración, brindar un sistema de respuestas consistentes y oportunas en el corto, mediano y largo plazos.

Con respecto a la operación del *Pronap*, los problemas iniciales se relacionan con el incipiente interés por una formación permanente de los profesores, el escepticismo, la desconfianza y el rechazo hacia el programa, en especial para caso de supervisores éste se advierte como una amenaza a sus funciones; sumado a lo anterior, la falta de capacidad y experiencia del personal de dichos centros, el escaso material e instalaciones; en su recorrido encontramos que está centrado en la oferta individual, en la habilidad y capacidad de los diseñadores y durante estos años, el proceso de perfeccionamiento continuo del profesorado contó con poca evaluación, poca capacidad de aprendizaje colectivo y muchas veces con efectos paradójicos.

c) A partir del nuevo Modelo de Formación Continua

Este periodo se caracteriza por llevar un proceso de reconfiguración en la emergencia de nuevos actores para participar en la gestión y en la innovación de la formación continua (los equipos de supervisión, equipos de asesores externos, instituciones de educación superior y formación docente, incorporación de áreas internas, USAE´S, Unidad de Desarrollo Institucional) con la instancia estatal de formación. Aquí, tiene lugar el establecimiento de prioridades, niveles de gobernabilidad participativos, la horizontalidad de las relaciones, la demarcación normativa que establece reglas de operación para concretar las acciones en los entornos específicos con una intencionalidad centrada en la escuela y en el aprendizaje como razón de ser, y un eje sustantivo que subraya la mejora y la autonomía así como una visión sistémica y prospectiva que recoge la unicidad y la trayectoria de formación y desarrollo de los profesores como ejes sustantivos de base.

La política educativa actual, subraya la construcción de la nueva escuela mexicana. En esta construcción seis ejes sustentan la visión de la escuela deseada: uno de ellos, refiere al aula y a la escuela como el centro de las políticas y el funcionamiento del sistema. Otro, es la democratización del sistema educativo que manifiesta la necesidad de instalar diversos mecanismos institucionales para garantizar la participación de los diversos actores sociales en la discusión y deliberación de las políticas, estrategias de gestión y operación de la escuela mexicana; en esta misma línea la participación social se presume como un pilar fundamental para garantizar la corresponsabilidad en los procesos de diseño e

instrumentación de las políticas educativas. Sumado a los anteriores, el federalismo educativo, se visualiza como el instrumento fundamental de concertación, intercambio horizontal de visiones, experiencias y propuestas para diseñar la política educativa y tomar decisiones.

Otro eje de continuidad a los esfuerzos de la década anterior y como centro de las preocupaciones de la escuela mexicana es que todos los alumnos de educación básica alcancen niveles de logro satisfactorio en relación con el desarrollo de los aprendizajes fundamentales previstos en el plan y programas de estudio y se formen como personas y ciudadanos libres, competentes, autónomos y responsables pero también garantizar la eficacia social en términos de disminuir las desigualdades sociales y asimetrías educativas. Y finalmente, el último eje referido es la deliberación pública sobre el funcionamiento de las escuelas, en tanto rendición de cuentas. (Gómez, 2005)

En esta década (2000) se incorporan movimientos educativos importantes a partir de diversos resultados emitidos por evaluaciones (PISA), estudios y reportes de investigación que se traducen en nuevos planes, programas de estudio (preescolar, secundaria y telesecundaria), modelos destinados a las escuelas multigrado, a la formación continua de los profesores de educación básica; y en el caso, de la trayectoria educativa, se incorpora la obligatoriedad de preescolar.

En este marco actual y derivado de las políticas nacionales, el quehacer de los profesores plantea retos importantes en materia política estatal y ha generado una serie de acciones relevantes para enfrentar el futuro y sus problemáticas, y mejorar la calidad y equidad educativa.

En las premisas que sustentan el modelo de formación se advierte la necesidad de acceder epistemológicamente a paradigmas alternativos que atraviesan no sólo el espacio de la formación, sus formas y contenidos sino también involucra a los procesos de gestión de las políticas y a los marcos institucionales.

Aquí el reconocimiento a la complejidad, a la diversidad, y a la unicidad son un requisito indispensable para reconocer el conjunto de las características y dimensiones que posee el grupo o comunidad estudiada en su particularidad, en su dialecticidad e historicidad, y estar en posibilidad de favorecer e impulsar los trayectos formativos. La gestión en los diferentes niveles sitúa a los actores y a la escuela en la posibilidad de ampliar la gobernabilidad y los horizontes en los procesos de intervención para alcanzar una mayor calidad educativa en el ámbito de su competencia. En este mirar, lo pedagógico sustancia los aprendizajes, la organización, la asesoría y orientación profesional, el trabajo en colegiado, la apertura al aprendizaje y a la innovación, etc.

En esta etapa de transición hacia un nuevo Modelo de Formación Continua, falta mucho por avanzar pues aún se percibe la formación continua como una alternativa que se encuentra fuera de los espacios escolares, fuera del ámbito del colegiado y del colectivo; en espacios formalizados y con personas externas a ellos, la formación para muchos maestros sigue siendo igual a cursos y talleres. Transitar a un nuevo enfoque y construir una cultura de la formación en la escuela y desde la escuela es un reto.

En este tránsito, se manifiesta lo siguiente:

- En los últimos años, la actualización ha tratado de atender a los profesores de educación básica a partir de las demandas sustentadas de los colectivos en el proyecto educativo escolar, lo cual ha facilitado y orientado las acciones con mayores resultados y una mejor participación pero a su vez, ha generado otros problemas relativos a la capacidad de la gestión para poner las bases necesarias para su implementación, a la generación de espacios para brindar pautas de continuidad y, a centrar los esfuerzos en el centro de la escuela.

Actualmente este quehacer, se encuentra en un proceso paulatino de redireccionamiento, relacionado con la construcción de los trayectos formativos de las escuelas; en este sentido, ya no basta con operar un curso o taller, ahora es necesario saber diseñar y organizar un plan de asesoría y verificar sus resultados, implica, conocer los procesos de la escuela y de su colegiado docente, mirar con ella y a través de ella para estar en posibilidades de acompañarla y apoyar sus procesos de construcción y mejora continua.

Los nuevos procesos implican también nuevas habilidades para acompañar y tutorear a los colegiados de escuela y zona; ello, depende de las demandas y necesidades establecidas en el Proyecto Educativo Escolar y/o de zona y a solicitud directa de supervisores escolares. Por ejemplo, la demanda de las asesorías (figura 1) se encuentra en estrecha relación con las prioridades, lo cual nos puede estar indicando varias cosas: el posicionamiento de las políticas, las problemáticas, necesidades de conocimiento y manejo de aspectos sustantivos del quehacer profesional.

Las temáticas de mayor relevancia y recurrencia de los colegiados por nivel y modalidad en los últimos tres años se enuncian en la **Figura 1**:

Nivel educativo	Temáticas	
	Curriculares	Gestión
Preescolar	2002-2003. Psicomotricidad, desarrollo del lenguaje, estrategias metodológicas, elaboración de material didáctico, etc.	Proyecto Educativo Escolar, (metodología en la elaboración) y trabajo en equipo
	2004-2006. Conocimiento de los materiales y enfoque de la reforma. Planeación didáctica para el desarrollo de las competencias y evaluación.	Proyecto Educativo Escolar, (Elaboración de indicadores, seguimiento), trabajo en equipo, trayectos formativos, asesoría y acompañamiento.
Primaria	2002-2003. Habilidades comunicativas, resolución de problemas matemáticos.	Proyecto Educativo Escolar y evaluación.
	2004-2006. Habilidades comunicativas, resolución de problemas matemáticos. Enciclomedia. Planeación didáctica, incorporación de la tecnología en el aula. Adecuaciones curriculares en multigrado.	(Elaboración de indicadores, seguimiento), trabajo en equipo, trayectos formativos, asesoría y acompañamiento; visitas con enfoque, elaboración de diagnóstico y proyecto educativo de zona/sector
Secundaria	2002-2003. Planeación y evaluación, habilidades comunicativas, enfoques de las diferentes asignaturas, Proyecto Educativo Escolar (PEE) y rasgos del adolescente.	Elaboración del proyecto educativo, trabajo en colegiado.
	2004-2006. Reforma de educación secundaria. Manejo de los enfoques, nuevo plan y programa de estudio. Conocimiento de los materiales, incorporación de la tecnología, planeación didáctica. Modelo de Telesecundaria. Manejo de los enfoques, nuevo plan y programa de estudio. Conocimiento de los materiales, incorporación de la tecnología, planeación didáctica, seguimiento y evaluación.	Identificación de necesidades de formación, asesoría y acompañamiento; visitas con enfoque, elaboración de diagnóstico y proyecto educativo de zona/sector
Educación especial	2002-2006. Integración. Adecuaciones curriculares, seguimiento y evaluación. Atención a niños con necesidades educativas especiales, evaluación psicopedagógica y modificaciones curriculares	Asesoría y acompañamiento; visitas con enfoque. Trabajo en colegiado.

Figura 1. Temáticas de profesores y directivos de educación básica con mayor demanda Seguimiento asesorías. Dirección de Actualización Académica

En este contexto de la asesoría y acompañamiento, actualmente a través del Modelo de Supervisión Renovada con los equipos de supervisión (supervisor y apoyos técnicos) se ha trabajado en varias líneas de acción (simplificación

administrativa (reducir carga administrativa, agilizar procesos, incorporación de sistemas de información integral para la toma de decisiones); políticas de apoyo para los equipos de supervisión (toda la estructura en apoyo a la escuela); equipos de supervisión (dotación de vehículos, equipos tecnológicos, apoyos técnicos); formación destinada a los equipos de supervisión centrada en procesos clave: asesoría, monitoreo, planeación, acompañamiento y evaluación; y seguimiento y evaluación.

Esta dinámica el equipo de supervisión muestra una cercanía permanente a través de la visita con enfoque, entendiendo ésta como un medio de acercamiento intencionado y sistemático que supone el desarrollo de procesos de diagnóstico, planeación, monitoreo, acompañamiento y evaluación. Esta forma de acercarse a la escuela, brinda la oportunidad de identificar las necesidades y problemas centrales de la escuela, y al mismo tiempo, dar orientaciones, discutir los problemas, priorizarlos, buscar alternativas de solución conjuntamente y en un ir y venir ir ajustar y valorar sus avances.

Relativo a los procesos de inscripción y participación cada vez mayor de profesores en cursos estatales en colegiado (de 20,000 participantes que eran atendidos de manera individual, bajo intereses personales hoy participan 36,000 en colegiado que parte de una necesidad común) (SEG, 2005; SEG, 2006) y una cantidad importante de registro de maestros en ENMS que ha incrementado de 12,000 a 16,000 (SEG, 2005; SEG, 2006), y en este mismo sentido, se cuenta con un incremento de profesores certificados, de 199 en el ciclo escolar 2004-2005 a 372 en el ciclo 2005-2006 (SEP, 2006)

Con base a lo señalado, la actualización estatal está transitando de la oferta hacia la demanda, de la generalidad a la especificidad (trayectos formativos), de los cursos y talleres a la asesoría, acercamiento y acompañamiento; del individualismo al trabajo entre pares; del desarrollo de contenidos (reproducción) a la problematización y reconocimiento de saberes; de la permanencia al cambio; de procesos inmediatos a procesos largos; de fuera de la escuela hacia dentro de ella. Lo anterior, sin embargo ha planteado cambios en la organización y en las dinámicas de trabajo.

Aún cuando, hay logros que se aprecian en lo referido aún hay una serie de dificultades en distintos ámbitos inherentes a la capacidad de respuesta para atender a la formación centrada en la escuela:

1. *La diversidad y calidad de la atención.* Capacidad para atender las trayectorias formativas permanentes de calidad (durante y para toda la vida); brindar respuesta para la multiplicidad y variedad de necesidades de los colegiados y llevar seguimiento y registro de los avances y resultados de las necesidades de los mismos.
2. *La asesoría calificada.* Capacidad para ofrecer pautas de apoyo, impulsar procesos de comprensión sustentada y ayudar a tomar decisiones para incrementar la posibilidad de éxito y el impacto en cada centro en la complejidad e incertidumbre de las situaciones, desconocimiento de las dinámicas y trayectorias de los centros, referir los actores en procesos de cambios, los avances o dificultades así como los retos y las posibilidades para ayudar a identificar problemas, causas y alternativas de solución, impulsar la reflexión sobre lo alcanzado, lo que falta por alcanzar y cómo

ayudar a llegar a las metas y propósitos, proporcionar información y comprensión de líneas de acción.

3. *Los colectivos.* Capacidad para aceptar el acompañamiento del personal de CEDE, desestructurar los saberes que permean la cultura escolar, el trabajo en equipo, la disponibilidad para los procesos de cambio y permanencia de la mejora continua; traducir su quehacer en un sistema coherente de acciones y metas en el tiempo.
4. *La gestión institucional.* Apertura a nuevas formas de relación con diversos actores de manera articulada y continua, en niveles micro, meso, exo y macrosistema así como de establecer sistemas integrados de los procesos de formación permanente (inicial-actualización-profesionalización), monitoreo y evaluación del impacto, y el desarrollo de habilidades para enfrentar esta incertidumbre y complejidad.

También es importante señalar algunas tensiones actuales de los profesores. Por ejemplo, demandan una formación continua centrada en las principales problemáticas del aprendizaje pero al mismo tiempo, siguen acentuando su trabajo en el proceso de enseñar; desean desarrollar un trabajo en colegiado pero predomina lo individual; hay una gran inquietud por formarse continuamente pero los profesores refieren la poca disponibilidad del tiempo para reflexionar, discutir, proponer o asistir a espacios destinados a su formación dentro y fuera de la escuela. Y de manera específica se reconocen las dificultades de los profesores de doble plaza y aquellos que se encuentran en zonas rurales alejadas y que atienden a grupos multigrado. Aunado a lo anterior, en algunos municipios, principalmente en la región de San Luis de la Paz y Dolores, existen pocos y adecuados espacios,

una organización escolar incipiente, docentes sin el perfil inicial requerido, la movilidad de los maestros y escasos recursos de diversa índole, disminuyen la participación docente en acciones de formación.

Los profesores de las asignaturas de educación artística, tecnológica y educación física, advierten opciones limitadas para su formación. Este personal, además, enfrenta con dificultades para integrarse a la discusión colegiada por laborar en varios centros de trabajo.

En la actitud de los profesores sobre la formación continua, aún prevalece la participación ligada a beneficios de carrera magisterial o escalafón sobre el desarrollo profesional y la mejora de la práctica docente (SEG, 2006).

Los programas de actualización con predominio en la percepción de los profesores son los referidos a los Cursos Nacionales de Actualización (CNA) hoy Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio (ENMS), Cursos Estatales de Actualización (CEA) y Talleres Generales de Actualización (TGA), no obstante, prevalecen otras actividades paralelas -compitiendo en su importancia- derivadas de las reformas curriculares parciales (español, matemáticas, formación cívica y ética) y totales (preescolar, secundaria y Telesecundaria) así como de los diversos programas generados a nivel nacional (Programa Nacional de la Lectura, Integración Educativa, Multigrado, Enciclomedia, entre otros) y a nivel estatal (Eficiencia Terminal, LEHER, Modelo de Supervisión Renovada, Modelo de Competencias, etc.). En este marco, advertimos que dichas actividades al llegar a la escuela la afectan sobresaturando su dinámica, tiempo y necesidades.

Frente a esta diversidad, a partir del Nuevo Modelo de Formación Continua se observa una manifiesta decisión política de producir cambios y una clara reorientación a impulsar, direccionar, alinear, focalizar, concertar, proyectar los esfuerzos de la organización centrada en la escuela y su expresión más clara se localiza en las diversas acciones emprendidas, especialmente al colocarlas en dos actores que se consideran figuras eje: los equipos de supervisión y CEDES.

Para articular los esfuerzos de la organización, las principales acciones han sido:

1. Reuniones entre diversas áreas para conformar los trayectos formativos.
2. Jornadas de trabajo con las ocho delegaciones regionales (Coordinadores de Educación Básica, Coordinación para el Desarrollo del Docente, Jefes de Departamento de Formación y Capacitación, Coordinadores de los CEDE y Supervisores).
3. Difusión y presentación a los Delegados, Subsecretarios y Secretario de Educación.
4. Articulación de programas y proyectos (Modelo de Supervisión Renovada, Modelo de Competencias y GECEB (Gestión Educativa de Calidad de las Escuelas de Educación Básica).

Entre otras acciones emprendidas destacan los esfuerzos hacia la:

- ◆ Conformación de redes y formación en competencias funcionales y técnicas (procesos clave). Liderazgo académico.
- ◆ Reorientación de las USAE'S con un sistema de reingeniería y calidad total, centrada en el cliente y la satisfacción de necesidades

- ◆ Confluencia de actores (equipos de supervisión, jefes de sector, colegiados) en una organización horizontal en la definición de agendas, perspectiva y trayectoria.
- ◆ Vinculación con instancias de educación superior, y de manera especial con las instituciones formadoras de docentes.
- ◆ Establecimiento de un sistema único de información fundamental para la toma de decisiones de directores, supervisores, maestros y otros actores.

A pesar de estos avances es necesario fortalecer los procesos de formación continua de los profesores con ejes transversales, definición de prioridades, acotamiento de etapas y alcances que permitan establecer horizontes claros con los perfiles de egreso de educación básica deseados y las necesidades de los colegiados docentes, y en este sentido, habrá de considerar la articulación entre los programas y proyectos nacionales, estatales y regionales, reconociendo y rescatando la diversidad de los profesores, en cuanto a las características, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje y al contexto en el que tiene lugar su quehacer, en especial, los que trabajan con grupos vulnerables de población, en áreas marginadas, rurales o indígenas.

A su vez, habrá de convertir a la formación permanente como un ejercicio democrático y un estilo de vida profesional, lo cual implica, garantizar condiciones para su continuidad, permanencia y desarrollo con sistemas y recursos para los proyectos de vida profesional (sueldos y salarios, ciclos de rotación (funciones y descanso), docencia y exploración, indagación, experimentación y construcción de conocimientos para el mejoramiento educativo.

En otros aspectos, se considera importante, un sistema altamente articulado con efecto multiplicador que brinde una visión amplia (cognitiva y socioafectiva) y con perspectiva futura (continuidad, seguimiento y devolución tanto al profesor como al sistema con instrumentos, mecanismos, sistemas para la acción) para estar en condiciones de ofrecer posibilidades de desarrollo a la formación y al quehacer profesional (saberes, experiencias y prácticas).

Lo señalado, son claves para incorporarlos a la reflexión, discusión y análisis del Programa Rector Estatal.

I.III Principales retos y problemas del diseño del Programa Rector

Del análisis realizado del Programa Rector Estatal, respecto a la consistencia sobre la problemática y retos de la formación continua centrada en la escuela concluimos la necesidad de incorporar:

1. Elementos para la elaboración del diagnóstico. Caracterización de los colegiados y el desarrollo de sus trayectos con énfasis en los procesos pedagógicos-didácticos.
2. Elementos para el diseño de estrategia general y diseño de trayectos formativos con pautas de acompañamiento y desarrollo.
3. Elementos metodológicos para la construcción de los distintos componentes (delimitación del problema (s), factores críticos (Chávez, 2000) priorización, significados, causas del problema, objetivos, metas, indicadores, compromisos, metas, acciones, tareas, tiempo y responsables.

En especial, quisiéramos subrayar la necesidad de establecer la mirada prospectiva, y en este sentido, ir estableciendo marcos de impulso, desarrollo y cierre (etapas) en momentos de transición, construcción, ajuste, consolidación, profundización y avance así como el establecimiento de guías y criterios para el seguimiento y la evaluación.

Consideramos que los cambios de fondo requieren del establecimiento de pautas o momentos que permitan recuperar el ejercicio, resultados e impacto sobre los procesos de formación. De aquí, desprendemos la necesidad de establecer un conjunto de acciones y/o condiciones estatales, de diversa índole (económica, política, social, cultural, entre otras) en el tiempo, y en este sentido, proponemos las siguientes etapas:

- a) Transición.- Información, reconceptualización y conocimiento del modelo.
Centrar atención en la escuela. Crear condiciones de apoyo académico, administrativo a la escuela.
- b) Posicionamiento.- Construcción de condiciones de apoyo, introducción en la dinámica de interacción con la escuela como centro, focalización de tareas y acciones a la escuela.
- c) Generalización.- a partir de la plataforma y condiciones de apoyo la escuela dinamiza y actúa a su interior de manera autónoma.

Cada etapa, implica una dinámica y esfuerzos distintos, entre ellos, la articulación de los esfuerzos, sincronía de tiempos con la escuela y a partir de la escuela.

En esta tesitura, proponemos para continuar en este tránsito generar una cultura de significados compartidos, discutidos y la asunción sobre los retos y el despliegue del conjunto de acciones en un ir y venir entre el suceder de las escuelas y el de la estructura educativa e ir conjugando márgenes entre el actuar y el pensar, entre la reflexión y la documentación de sí y de sí con otros con un gran apoyo social traducido en tiempos reales, en definiciones claras y patentes sobre su quehacer central, en la puntualización y generación de espacios propios cuidadosamente pensados.

Focalizar los intereses, reconvertir las condiciones que sustenten la ampliación y asunción de responsabilidades en la complejidad y en la diversidad.

Una de las tensiones de fuerte impacto es la falta de puentes (Braslasvky, 1996) y trazos finos que permitan observar una organización abierta , acoplada y altamente calificada para responder a la complejidad y a la incertidumbre; con los ojos y acciones puestas en el acontecer cotidiano de profesores y escuela con una perspectiva holística-estratégica-comunicativa-colaborativa que resignifique las visiones, los saberes y las acciones en un horizonte amplio con delimitaciones y pautas orientadoras para el desarrollo diferencial.

- Las razones obedecen a la falta de claridad sobre la delimitación de los problemas, y los retos planteados. En los retos, se refiere a la ambigüedad en la definición y enunciados que lo sustentan y quedan al margen programas prioritarios, como Enciclomedia. Aquí resulta de interés que sólo haya un reto central que integre los esfuerzos, metas, objetivos y propósitos y que sea el punto de partida y llegada del programa. En este sentido, consideramos que el reto central que enunciamos a continuación es suficiente: transitar hacia una

formación continua que contribuya de manera efectiva a la mejora de los resultados educativos, centrado en la escuela como centro y el aprendizaje como razón de ser, que atienda a las necesidades de los maestros para mejorar el trabajo en el aula y donde se articulen los esfuerzos de las diferentes instancias para brindar un servicio de asesoría académica de calidad a las escuelas.

Por otro lado, esta falta ambigüedad se encuentra estrechamente articulado a la ausencia de la delimitación del problema (s) así como la consecución y viabilidad prospectiva y participativa.

Sabiendo de antemano, que lo antes mencionado rebasa la dimensión de la intervención, la propuesta que aquí se presenta, intentará acotar a uno de los componentes del PREFC que es Enciclomedia; bajo la consideración de que ésta representa una opción de formación importante para los docentes de las escuelas de educación básica y favorecer con ello, el desarrollo de competencias profesionales que permitan a los alumnos lograr los propósitos educativos.

CAPÍTULO II: SUSTENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICO

II.I. Caracterización de la formación continua centrada en la escuela, desde el punto de vista del estado (diversidad de niveles y modalidades)

El Modelo de Formación ha implicado ofrecer alternativas que permitan a los colectivos capitalizar sus esfuerzos para centrar en la escuela las principales problemáticas del aprendizaje y en desarrollar un trabajo en colegiado, en este sentido, hay un trabajo insistente cada vez más focalizado en el colegiado, de mayor cercanía y discusión a su problemática, de un trabajo permanente y organizado con los jefes de sector y supervisores y un proceso de formación sustentado en la asesoría y acompañamiento a la escuela —que recién se emprende— con apoyo de estrategias y materiales para reflexionar, discutir y tomar decisiones para mejorar las prácticas de enseñanza y los resultados de los alumnos.

Los principales retos identificados para la conformación del equipo de trabajo de la IEFC se relacionan con la articulación y alineación de las diferentes acciones planteadas desde la SEP con las políticas, la organización del sistema educativo estatal y de las escuelas. Lo que obliga a eficientar su operación, aumentar y preparar profesionalmente al equipo ampliado (Delegaciones regionales y los CEDE) y a la red de asesoría con un apoyo sostenido de las autoridades y equipos de supervisión, así también, el involucramiento y participación en una planeación, coordinación y vinculación más estrecha con

diversas instituciones educativas para brindar un servicio de mayor calidad en atención a las necesidades de formación de los profesores de educación básica.

Fortalecer las competencias para un asesoramiento más eficaz, consolidar las relaciones y coordinación con los equipos de supervisión (considerada como instancia estratégica del sistema educativo en Guanajuato) para construir en común un servicio de asesoría de calidad, buscar nuevas formas para dinamizar el uso de los acervos y completar la transición cabal hacia el enfoque de formación continua y asesoría, centrado en las escuelas y sus colegiados y en el aprendizaje como razón de ser para que estos procesos tengan repercusiones claras en los resultados educativos que obtienen los alumnos de educación básica, lo que constituye uno de los principales retos de los CEDE y de la propia formación continua.

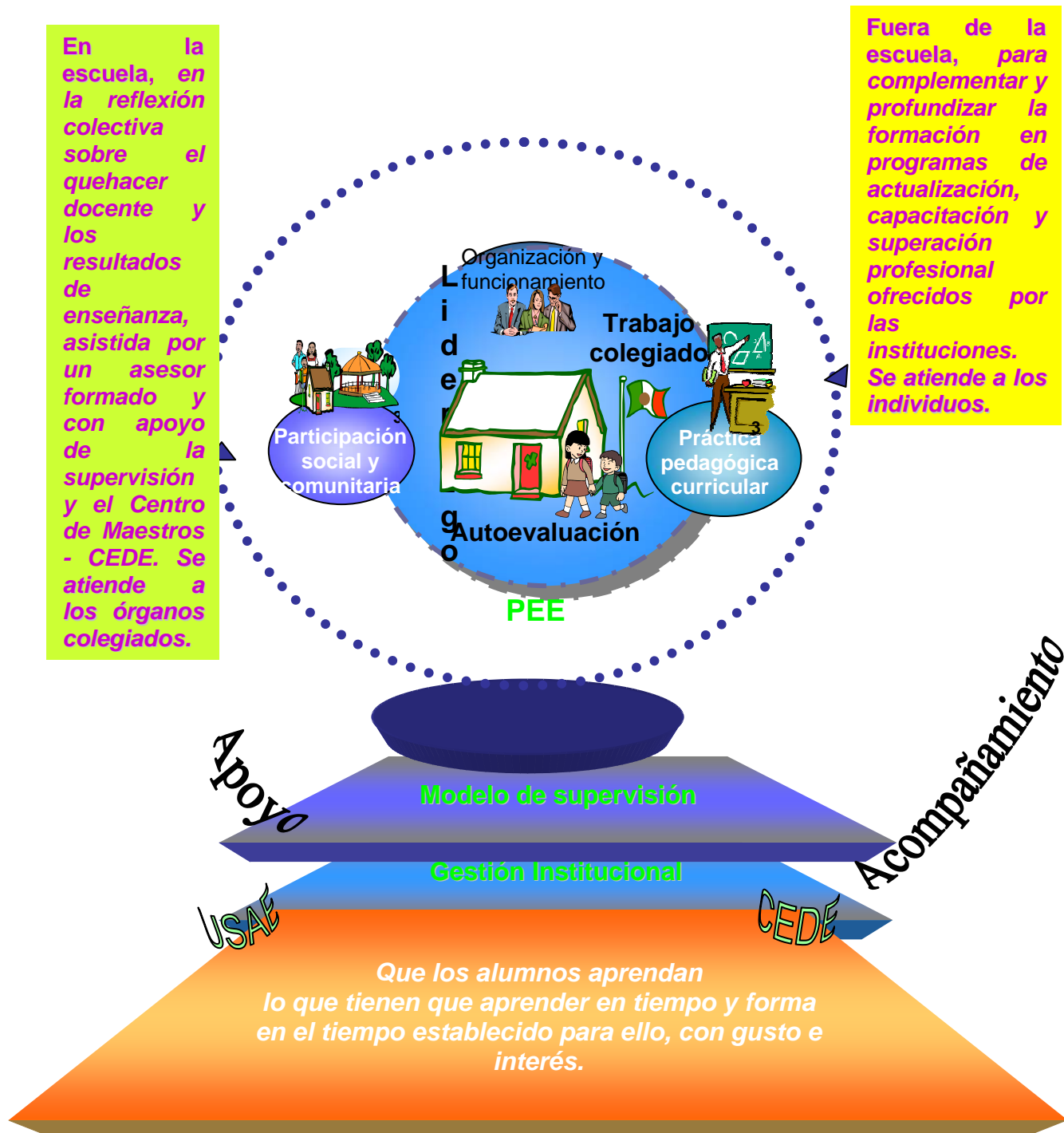
Acompañar a las escuelas para forjar proyectos de apoyo conjunto que trasciendan los aspectos formales, instrumentales y de control; lo que implica un trabajo continuo, diferenciado y que atienda a la diversidad de cada centro educativo, en el que se habrá de considerar la articulación entre aspectos administrativos y el desarrollo de procesos internos de las escuelas —entre lo urgente y lo estratégico; entre la construcción de bases de colegialidad y colaboración responsable y democrática y el desarrollo de los profesores en su individualidad.

Caracterizar a cada uno de estos equipos de supervisión, el grado en que se logre la vinculación y la suma de esfuerzos con los mismos, se consideran condiciones necesarias para facilitar y avanzar en la calidad de los procesos de

apoyo, acompañamiento académico y asesoría para atender los requerimientos de las escuelas e incluso las zonas (vía el colegiado).

A efectos de clarificar el sentido de la formación continua centrada en la escuela en la entidad, se muestra el esquema siguiente:

El cambio fundamental



El asesor deberá contar con un perfil que le permita desarrollar los rasgos deseables de la escuela pública a través de un conocimiento preciso de las competencias fundamentales a desarrollar en los docentes en torno a los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la enseñanza, que les permita desempeñar una práctica docente de calidad centrada en el logro de los propósitos educativos por todos sus alumnos en el tiempo establecido, teniendo presente la diversidad en un marco de justicia y equidad.

Con esta orientación, los maestros tienen que ser especialistas en el aprendizaje, por lo que ellos mismos deben ser aprendices permanentes para asegurar el cumplimiento de la misión de la educación básica, lo que sustenta que su formación continua debe orientarse a la mejoras de sus competencias docentes como a favorecer la transformación de las relaciones escolares y a crear en los planteles escolares ambientes centrados en lo educativo, con una cultura escolar distinta, acorde a las demandas actuales y teniendo como base el trabajo colaborativo, el diálogo y la planeación participativa.

En este marco, el nuevo modelo de formación continua parte del principio de que la escuela es el núcleo educativo fundamental y el lugar de aprendizaje para alumnos y docentes, reconoce que la formación de los maestros adquiere su sentido en el logro, por los alumnos a su cargo, de los aprendizajes básicos. Se fundamenta en una noción de desarrollo profesional que ocurre desde antes de que inicie su formación inicial. Tiene como meta la enseñanza para la comprensión. Tiene como base el reconocimiento del papel activo de los docentes en su formación y apela a la responsabilidad, convicción y profesionalismo de los

mismos. Uno de sus propósitos es mejorar la calidad, la pertinencia y la equidad de las opciones con que los docentes cuentan para actualizarse.

Para transitar hacia este modelo distinto de formación continua centrado en la escuela y que considere el aprendizaje de los alumnos como razón de ser, se ha iniciado un proceso de fortalecimiento y/o consolidación de un conjunto de condiciones para propiciar la participación articulada de todos los involucrados en el desarrollo profesional de los maestros, centrando las acciones en la mejora del desarrollo de competencias profesionales a fin de dar respuesta a los retos que los cambios sociales, económicos, científicos, políticos, culturales y tecnológicos le demandan al maestro para estar en posibilidades de responder a los desafíos específicos de cada contexto escolar. El desarrollo de estas competencias profesionales se manifestará en las acciones que de manera cotidiana realizan los maestros para enfrentar los problemas y actuar con creatividad, responsabilidad y autonomía; dando soluciones sobre la marcha y tomando las decisiones pertinentes para el desarrollo de los procesos de formación de los niños y jóvenes de educación básica que se manifieste en un incremento del aprovechamiento escolar, la retención y transición en los distintos niveles y modalidades educativos. En este contexto, es necesario construir un sistema de apoyo para el desarrollo de competencias de los docentes en donde los equipos de supervisión acompañen, asesoren, gestionen, monitoreen y evalúen los procesos pedagógicos de las escuelas, entre otros, los relacionados con la formación continua de sus maestros, ya que ellos son los agentes clave más cercanos a las escuelas, reconocidos como líderes que influyen en gran medida en los resultados educativos y la transformación de la gestión escolar, asimismo, es fundamental que

las acciones de formación continua generadas desde los distintos programas y proyectos tanto estatales como nacionales se articulen y reorienten en el marco de este nuevo modelo de formación continua, centrado en el desarrollo de competencias de los maestros frente a grupo, directores y equipos de supervisión, para mejorar las prácticas de enseñanza y lograr resultados educativos de calidad, atendiendo a la diversas necesidades de los colegiados escolares y a las políticas estatales.

II.I.I. Nuevas políticas de desarrollo profesional

El Programa Rector Estatal de Formación Continua 2005 – 2006 se desarrolla en el marco del Artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, Reglas de operación del ProNAP 2005 y en el Plan Estatal de Gobierno 2000-2006 que particularmente señala en su visión a un Guanajuato como un estado solidario en el que cada persona vive de manera intensa los valores humanos, donde la igualdad de oportunidades permita un desarrollo integral, resultando una educación de alta calidad que tiene como primer espacio la familia y se continúa en todos los ámbitos del quehacer humano.

Donde los guanajuatenses tengan una mejor calidad de vida y un desarrollo con justicia, equidad y respeto al medio ambiente, donde se conviva con libertad y subsidiariedad en un auténtico Estado de Derecho que garantice el bien común, en un estado incluyente en el que se viva la democracia y el buen gobierno, se aliente la participación ciudadana y se consoliden el humanismo político y la pluralidad.

Para ello se consideran cinco compromisos del gobierno, entre los cuales se plantea como cuarto *“Una educación durante y para toda la vida”*

Lo anterior se cristaliza en el Proyecto Educativo de Guanajuato, que se encuentra orientado a una educación durante y para toda la vida, humanista, centrada en el desarrollo integral de la persona, fundamentada en los valores universales; de calidad, pertinente, flexible, equitativa e incluyente; sustentada en los avances de la ciencia y la tecnología, con participación social y sistemas de evaluación. Coloca a la escuela como origen y destino de todos los procesos, programas y proyectos del sistema educativo y centra todos los esfuerzos en el logro de mejores aprendizajes de todos los alumnos.

A manera de colofón, la entidad está en un proceso de reconstitución de los referentes desde los cuales aborda ahora su tarea y se encuentra realizando diversas acciones para que la política de desarrollo profesional se concrete y encuentre condiciones que vayan garantizando su ejercicio en este marco de justicia.

En torno a este proceso, es importante reconocer dentro de las políticas de formación continua y de desarrollo profesional, la Política de Fomento al Uso Educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en Educación Básica, a través del enunciamiento del objetivo central¹: desarrollar y expandir el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Básica, derivándose la necesidad de garantizar el establecimiento de las condiciones estatales para lograr este tránsito de los docentes en el uso e incorporación de las TIC's en su quehacer pedagógico.

¹ Plan General para la Formación Continua de docentes, directivos y personal de apoyo técnico-pedagógico para la enseñanza asistida por Enciclomedia, p. 7.

II.II. Caracterización y problematización

Antes de caracterizar los problemas, quisiéramos partir de hacer explícita la necesidad de conocer las características de las escuelas primarias y de la población docente para efectos de tener presentes las implicaciones en el proceso de planeación para la asesoría y acompañamiento en Enciclomedia. Consideramos que esta configuración inicial permite establecer algunas pautas y reflexiones respecto a las posibilidades para la asesoría y acompañamiento en la atención de la diversidad existente en este nivel.

En la entidad se cuenta con un total de 4,104 escuelas primarias, de las cuales 1258 se localizan en el medio urbano y 2846 en el medio rural. Figura 2

CARACTERIZACIÓN ESTATAL. ESCUELAS PRIMARIAS		
REGIÓN	URBANAS	RURALES
REGIÓN I	68	607
REGIÓN II	43	446
REGIÓN III	414	88
REGIÓN IV	133	339
REGIÓN V	202	292
REGIÓN VI	165	458
REGIÓN VII	145	302
REGIÓN VIII	88	314

Figura 2.-Sistema de Información para la Evaluación de la Transformación Educativa

En el medio rural, la forma de organización permite visualizar (figura 3) también las condiciones de trabajo de los profesores.

REGIONES	RURALES			
	INCOMPLETAS	MULTIGRADO	BIDOCENTES	UNITARIAS
REGIÓN I	629	470	189	186
REGIÓN II	451	362	149	136
REGIÓN III	70	40	14	40
REGIÓN IV	295	215	64	93
REGIÓN V	198	151	58	55
REGIÓN VI	361	288	123	110
REGIÓN VII	235	204	60	59
REGIÓN VIII	263	220	79	75

Figura 3.- Sistema de Información para la Evaluación de la Transformación Educativa

En el estado se cuenta con una red de asesores integrada por 48 coordinadores de CEDE que integran el equipo base, 584 asesores del equipo ampliado (integrado por ATP's de escuela, zona y algunos supervisores) y un total de 5, 511 colegiados de Educación Básica.

Si consideramos que la mayor cantidad de escuelas es rural y que una gran cantidad de profesores pertenece a colegiados de zona ¿qué y cómo asesorar?, ¿cómo acompañar teniendo sólo un equipo base de 632 asesores?, ¿cómo integrar a los equipos de supervisión, cómo deberán participar? y a partir ¿de qué referentes podrán participar con Enciclomedia?

Por otro lado, ¿qué implicaciones tiene el género y los estudios, la edad, la antigüedad de los profesores, el medio de trabajo (rural/urbano), la formas de organización (multigrado, incompleta, bidocente y unitaria), la doble plaza, la alta

rotación de los profesores en medios rurales y escuelas “trampolín”, como los casos de la región de San Luis de la Paz y Dolores Hidalgo etc. si la configuración de las plazas corresponden mayoritariamente a mujeres (figura 4) y los grados de estudios son más altos en hombres?

Grado de estudios	Género		Total
	Masculino	Femenino	
Estudios menor a Normal	281	471	752
Normal y Licenciaturas afines	5 393	8 434	13 827
Normal Superior	2 971	4 936	7 907
Profesional	2 472	2 300	4 772
Postgrado	721	687	1 408
Sid	142	143	285
Total	11 980	16 971	28 951

Figura 4. Grado de estudio por género en el nivel de primaria
Sistema de Información para la Evaluación de la Transformación Educativa

Cómo la edad y antigüedad en el servicio, intervienen en los trayectos formativos, considerando que muchos de los profesores con mayor antigüedad son los que se integran a 5º. y 6º. grado, y que los porcentajes más altos (figura 5) en los rangos de edad se localizan entre los 31 y 40 años?

¿Cómo aprovechar esta información inicial para generar los sustentos básicos en los equipos de asesores para construir trayectos formativos diferenciados?

Rangos de edad	Primaria		
	Regular	Indígena	General
16-20	0.0	1.4	0.0
21-30	13.0	26.4	10.4
31-40	21.8	26.4	25.7
41-50	54.1	41.7	46.2
51-60	9.8	2.8	15.4
61 a más	1.2	1.4	2..3

Figura 5. Profesores de Educación Básica por rangos de edad
Sistema de Información para la Evaluación de la Transformación Educativa

Los contextos de referencia nos obligan a preguntar ¿qué tipo de asesoría y acompañamiento requiere?, ¿cómo brindar una asesoría calificada?, ¿de qué manera esta asesoría estaría apoyando para el desarrollo de los trayectos formativos de los colegiados a partir de su organización y tipo de profesores así como del género, edad y estudios?, ¿cómo se brindará este acompañamiento, cuándo, dónde, con qué, para qué, cuánto tiempo? y aunadas a las interrogantes ¿quién realizará este proceso?, y si el personal de CEDE y equipos de supervisión ¿cuentan con la formación, es decir con las habilidades y herramientas necesarias para construir las bases para el desarrollo de los colegiados y los resultados de sus acciones en la mejora de la escuela y aprendizajes de los alumnos?

Bajo este reconocimiento y considerando que el Programa de Enciclomedia es una prioridad nacional y estatal para incorporar la tecnología en el aula y, la incorporación al uso de las tecnologías se relaciona no sólo como un medio de acercamiento a otras realidades, relatos, tiempos y espacios sino como una

alternativa para promover los aprendizajes de los alumnos y como una herramienta para saber discriminar, valorar y significar la información, entonces habrá de posicionarla y acentuarla como una línea de acción del Programa Rector Estatal y los respectivos acuerdos y compromisos que supone.

Por otro lado, teniendo como base la red causal en torno a la definición y planeación del problema derivado de los ejes de análisis y acciones, se plantea:

Construir una propuesta sustentada en el uso de herramientas de análisis y de toma de decisiones tendientes a estructurar una visión compartida durante el proceso –en un fluir permanente- entre los datos, los sujetos y el contexto.

Se visualiza un trayecto conformado por equipos diferenciados por sus funciones pero unidos por una misión: los equipos de supervisión con los colegiados de las escuela, los equipos de supervisión con los coordinadores de CEDE, los equipos de CEDE con instancia estatal e instituciones de educación superior e instituciones de formación docente, y al mismo tiempo, se observan dos momentos de encuentro para socializar, organizar su saber en el intercambio fundado, y establecer retos para su continuidad y desarrollo en colegiado.

No obstante, consideramos que la base de la propuesta será un primer referente de discusión que será sometido a los equipos para establecer las rutas y recorridos en los contextos concretos de los colegiados de zona o escuela.

Con la intención de mostrar esta visión se establecen los siguientes momentos:

1) *De la planificación.*

Acciones:

- a. Armar el diagnóstico. Caracterizar a los colegiados escolares, a los docentes de 5º. y 6º. de acuerdo a los trayectos formativos de Enciclomedia,

caracterización de asesores del quipo base y ampliado. Establecer base de información y generar un sistema con datos generales y específicos para apoyar el seguimiento, monitoreo, ajuste y apoyo, haciendo uso del “CEDE electrónico”.

- b. Recuperar la experiencia y aportación de colegiados escolares.
- c. Problematizar, identificar, seleccionar y delimitar los problemas, construir significados (definición de nociones clave), indicadores, causas y alternativas de atención al problema identificado con la participación de distintos actores.
- d. Generar acuerdos con instituciones de educación superior e instituciones formadores de docentes para realizar estudios de investigación y evaluación.
- e. Establecer marcos de acción, procedimientos y compromisos para el automonitoreo, monitoreo socializado y toma de decisiones.
- f. Diseñar el sistema de monitoreo-evaluación y estrategia de formulación general (características, periodicidad, procedimientos, indicadores (proceso, resultado, impacto), instrumentos, actores, responsabilidades, alcance, etapas).

2) *De la ejecución (implementación y desarrollo)*

Acciones:

- a. Diseñar estrategia de formación con el equipo base y ampliado (equipos de supervisión y CEDE).
- b. Diseñar los trayectos formativos.

- c. Diseñar lineamientos y pautas para el fortalecimiento de los trayectos de enciclomedia.
- d. Establecer rutas de asesoría, monitoreo y acompañamiento al equipo base y ampliado, de acuerdo a las características y condiciones de los colegiados.
- e. Diseñar herramientas de discusión y análisis para tomar decisiones, intercambiar, y/o reorientar acciones (documentación, estudios y reportes de seguimiento, reuniones entre asesores).

3) *De la valoración: resultados e impacto*

- a. Integrar y presentar balance general sobre las líneas de trabajo y la participación de los diversos actores. Los aspectos a considerar son los siguientes:
 - Configurar el desarrollo y alcances de enciclomedia como resultado de la asesoría, monitoreo y acompañamiento.
 - Configurar el desarrollo de los trayectos formativos y resultados de la formación del equipo base y ampliado así como de la viabilidad de la estrategia y recursos.
 - Discutir los aportes y hallazgos de los estudios.
 - Socializar y difundir entre las comunidades participantes los avances y aportes y hacer públicos los resultados a través de encuentros, intercambios en red y edición de una revista educativa “Entre enciclomedia”.

Es importante manifestar que las acciones mencionadas en los tres momentos, se irá desarrollando en varias etapas. Durante este ciclo escolar (2006-2007, se pretende realizar un diagnóstico sobre la formación de los colegiados en enciclomedia y su contexto, formar al equipo base y ampliado, diseñar

herramientas metodológicas y lineamientos pedagógicos para el acompañamiento, y establecer los convenios de colaboración con instituciones de educación superior para realizar estudios e investigaciones en este campo.

Y a partir del próximo ciclo escolar 2007-2008, se contará con un diagnóstico preciso de los colegiados con algunos aportes de los estudios e investigaciones así como algunas aproximaciones en el suceder de los colegiados y trabajo en el aula.

En el 2008-2009, y como parte de los hallazgos, se pretende favorecer el intercambio, la discusión argumentada y el debate público en torno a los resultados de las experiencias y su impacto en los aprendizajes de los alumnos.

En la delimitación del problema social de la formación de asesores, colegiados se identifica de manera inherente la dinámica propia de cada delegación regional, en una dinámica cíclica y con un eje común y vertebrador a través estrategia de asesoría, acompañamiento y apoyo de Enciclomedia.

En el diseño de la matriz de priorización y selección de problemas permite reconocer dentro de los planteados y los derivados del Programa Rector Estatal de Formación Continua, el de Enciclomedia con un alto grado de gobernabilidad, al igual que de la prioridad política e incidencia sobre otros problemas. Con este proceso, identificamos el problema prioritario de Enciclomedia, el cual ya ha sido enunciado previamente.

CAPÍTULO III. ARGUMENTACIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

A fin de recuperar algunos argumentos en torno a la gestión y la propuesta (planeación, ejecución, evaluación y seguimiento) haremos uso de algunas nociones, inquietudes y reflexiones generadas durante el trayecto formativo (del pensamiento a la acción y de la acción al pensamiento, mediado por los resultados, incertidumbres, dificultades, etc.), en el cual se inscriben y concretan prácticas que median, dirigen y encauzan las políticas que acompañan esta nueva concepción.

El nuevo Modelo de Formación ha sido un punto de ruptura y a su vez un encuentro distintivo. Ha sido una invitación seductora e inquietante para recuperar la complejidad y en este sentido, establecer escenarios en marcos más amplios para iniciar la aventura y realizar un primer esfuerzo por conjugar la gestión y el cambio institucional en los paradigmas y culturas de trabajo (Ramírez, 2002) intentando emprender nuevas maneras de actuar frente a la multiplicidad y diversidad de escenarios; en la que se han puesto en juego el consenso, la participación, la discusión, el diálogo entre diversos actores: delegados regionales, coordinadores de CEDE, equipo central (subsecretarios y secretario de educación), equipos de supervisión, equipo técnico de la Instancia Estatal de Formación y áreas internas.

Consideramos que un eje sustantivo de impulso a dichas políticas se relaciona no sólo con el profesor sino también con la escuela y con las formas, mecanismos, culturas y visiones de las estructuras. En este sentido, quisiéramos aludir al recorrido iniciado con el Nuevo Modelo de Formación –en la dinámica institucional– y elucidar las tensiones, avances y desafíos para la aplicabilidad de reformas o políticas educativas.

III.I Tensiones, desafíos y contradicciones institucionales en la aplicabilidad de reformas o políticas educativas.

La concepción de la formación docente como trayecto, ha implicado una asunción diferente para proponer nuevas rutas y acciones que brinden las bases de continuidad desde esta perspectiva.

Construir estos trayectos ha requerido de iniciar un proceso de acercamiento a la biografía escolar que deviene de complejas internalizaciones efectuadas en los recorridos propios en la escuela, la formación de grado, la adquisición de teorías científicas y saberes prácticos; la capacitación y perfeccionamiento docente y los procesos de socialización profesional mediada por la multiplicidad de encuentros y relaciones.

Lo descrito ha obligado a generar en el estado acciones para impulsar y crear condiciones básicas para fortalecer el apoyo a los procesos de asesoría, el cual se observa como el eje que sustancia el acercamiento a los colegiados, a sus trayectorias y sentidos; a brindar apoyo y acompañar el cambio reconociendo su complejidad, diversidad y distintividad.

Ello, lleva consigo otras consideraciones que cruzan los trayectos en varias dimensiones (condiciones materiales, técnicas, operativas, pedagógicas) y niveles de organización (aula, la escuela, la zona, la región y el estado).

Parte de lo construido para transformar estas consideraciones son: la formación a los coordinadores de CEDE y apoyos técnicos pedagógicos para realizar la función de asesoría, el situarse en el compromiso de participar en el Examen Nacional para Maestros en Servicio y certificar sus saberes, así como la incorporación del Modelo de Supervisión Renovada tendiente a resignificar su

práctica y recuperar la centralidad de lo pedagógico, el diseño y edición de materiales por ejemplo el “Diario de visitas. Orientaciones para el desarrollo de visitas con enfoque a la escuela”, “La supervisión como proceso de apoyo y asesoría a través de las visitas con enfoque a las escuelas. TGA 2004-2005” y “El desarrollo de los procesos clave de la supervisión TGA 2005-2006”, “liderazgo”, “Trabajo en equipo”, “Orientaciones para la elaboración del proyecto educativo escolar” y “Orientaciones para la elaboración del proyecto educativo de zona” y estrategias que acentúan el trabajo de los colegiados a través de los cuadernillos del colegiado al salón de clases y el desarrollo de 47 estrategias municipales para acompañar los ENMS.

En este mismo sentido, y con esta tentación de búsqueda por encontrar rutas que aseguren mejores condiciones para apoyar y acompañar la mejora y transformación de la escuela, consideramos que no es posible si no se mejora la forma de mirar de quienes gestan y promueven las políticas que incorporen la recuperación de la escuela como centro y eje de cualquier acción (Schmelkes, 2000).

La visión y los esquemas de trabajo, han sido producto de un recorrido de la trayectoria de la institución pero también de los actores, de los retos, metas y prioridades estatales y nacionales. En este sentido, podemos hablar de un despliegue que ha ido de una fuerte racionalidad e instrumentalidad hacia la emergencia de nuevas visiones, escenarios, contextos y actores que se relaciona con una perspectiva situacional, prospectiva y centrada en el cambio, no en la reproducción sino en la generación y fortalecimiento de la autonomía y la colaboración.

Esta transición obliga a contemplar una perspectiva con enfoque prospectivo, situada en el fortalecimiento y mejora, con procesos de acompañamiento y asesoría para construir andamiajes para la autonomía de la escuela; generar procesos de reconocimiento, reflexión y documentación de sus experiencias, teniendo como base la diversidad de las condiciones, contextos y trayectos de los colegiados.

Direccionar y dar sentido a la diversidad. Capitalizar los avances, reestructurar acciones con base al objetivo-meta.

Los enfoques de planeación han ido modificando paulatinamente, transitando de una perspectiva racionalista, normativa, administrativa, eficientista (Frigerio, et al) a una planificación estratégica; de una centrada en lo deseable, formalizado, con énfasis en la técnica y en los expertos que controlan y manipulan sobre la realidad (Ander-Egg), a una cada vez más contextualizada y abierta a la singularidad, pluralidad y complejidad, con una perspectiva que integra las expectativas, intereses, necesidades y problemas de los diversos actores (recuperando sus contextos). La planificación es parte de un consenso social entre los actores: el punto de partida y llegada refiere a los sujetos y a la imagen objetivo.

Esta apertura habla de posibilidades, escenarios y se subraya el sentido de direccionalidad.

¿Qué tipo problemas, quiénes han participado en la planeación y qué resultados se han obtenido con la planeación de estos programas en las fechas indicadas?

Los problemas iniciales refieren habilidades de carácter técnico y formal. El centro de la planificación se encuentra en el dominio y deseabilidad de la realidad.

Bajo esta racionalidad, se reduce la diversidad de situaciones a una, desjerarquizándola y acontextualizándola.

La lógica impedía mover la planificación y se trataba que la realidad se ajustara a lo planeado; se planeaba para el futuro pero quedaba marginados los acontecimientos inmediatos, afectando con ello, la toma de decisiones oportunas para reorientar las acciones de acuerdo a los problemas y necesidades de la población.

Los problemas actuales, se relacionan con hacer cruces de participación con los actores, concertar, decidir, operar y brindar seguimiento, es decir, cómo gestionar la institución para facilitar los procesos de cambio y autonomía; lo cual, supone reformular sus objetivos, crear equipos con nuevas bases y facilitar la toma de decisiones (Frigerio, et al).

No obstante, este camino no ha sido fácil y hemos encontrado fuertes tensiones de diversa naturaleza, a veces articuladas a la burocracia administrativa que implican procesos largos en los trámites con mecanismos obsoletos que operan con reglas cerradas y limitantes, así como rutinas establecidas (Braslavsky, 1996; Ezpeleta, 2004; Pozner, 2000); en el interior y en la relación con otras áreas, autoridades y niveles las visiones se trastocan y a veces, resultan ambiguas y contradictorias para emprender un trabajo colegiado consistente en los procesos de planificación, ejecución, seguimiento y evaluación. Sintetizar, conjugar, ampliar los marcos de discusión y la toma de decisiones situada con un horizonte amplio son algunas de las dificultades.

En la entidad, los modelos de gestión y las características que prevalecen en la organización presentan un carácter híbrido, un mosaico –aunque no del todo integrado- del modelo estratégico, el estratégico situacional y calidad total con

ciertas pautas de reingeniería; no obstante, lo señalado, se encuentran momentos en que se hacen visibles los modelos normativo y prospectivo.

Por un lado, hay una tendencia a la innovación, a la reestructuración, al cambio; y a impulsar procesos de la mejora organizativa, con una reciente incorporación de todo el personal a procesos de capacitación para asumir riesgos, tomar decisiones, conformar comunidades de aprendizaje, etc., así como al establecimiento de conectividad y sistemas automatizados, sistemas únicos de datos para la toma de decisiones, reordenación de funciones, tareas y equipos en todos los niveles.

También se observa una manifiesta decisión política de producir cambios y una clara reorientación a impulsar y direccionar los esfuerzos de la organización centrada en la escuela con líneas de acción:

- ◆ Elaboración y difusión de políticas de apoyo a la escuela y a la supervisión.
- ◆ Fortalecimiento de equipos de supervisión con el establecimiento redes, conectividad, sistemas tecnológicos, equipos de software y hardware, herramientas (lap-top, impresoras, vehículos, ATP).
- ◆ Instaurar un sistema único de información cuyo propósito está orientado a acercar a cada actor la información más actualizada para tomar decisiones sobre la escuela, zona, región, municipio, etc. de supervisores, directores, maestros, personal de CEDE y autoridades centrales o regionales.
 - Posibilitar el uso de la información disponible
 - Agilizar procesos, reducir tramos de espera
 - Incrementar tiempo de trabajo académico.

- ◆ Creación de un sistema centrado en la escuela, sustentado en el seguimiento de visitas con enfoque. Este sistema juega una doble función: como herramienta de apoyo a la supervisión (organizar, sistematizar sus avances, alcances) y como un medio que pauta y detona redes de encuentro, confrontación, experimentación y debate
- ◆ Establecimiento de una plataforma y sistema de simplificación administrativa a escuelas y supervisiones. Reorientación de las USAES.
- ◆ La conformación de un sistema electrónico académico-interactivo de supervisión-CEDE-autoridades
- ◆ Programa rector de formación continua único y diseño de trayectos formativos
- ◆ Fortalecimiento de formación en los ámbitos y funciones del trabajo de los equipos (Instancia central, Centros de Desarrollo Educativo y ATP'S).
- ◆ Apertura a conformar redes y formación que intenta fortalecer la formación de competencias funcionales y técnicas (procesos clave). Liderazgo académico.

No obstante, el modelo normativo se manifiesta una y otra vez, especialmente cuando se trata de impulsar y romper esquemas de trabajo y rutinas que irrumpen en la dinámica del uso de recursos. Las formas y mecanismos, atienden a una normativa difícil de romper y modificar. Y generalmente, lo administrativo se impone a lo académico y a fin de contar con los recursos; se realizan todos los procesos, en los tiempos y con los instrumentos que se dictan para ejercer el recurso.

Los procesos administrativos se mueven por normas, lo pedagógico por las necesidades, la incertidumbre y la complejidad. Y ello, plantean dificultades importantes, en especial porque el tiempo invertido es mayor, y porque mantiene ocupado al personal, generando un desgaste importante.

Durante el proceso de instrumentación, se trabajan con alternativas a fin de sortear estas dificultades.

Sólo que ello, resta capacidad para el trabajo más académico. Ello, también, lleva a cuestionar sobre la dinámica propia de la organización, ya que hay una tensión permanente entre la eficacia y eficiencia de los recursos y la pertinencia y calidad de los servicios educativos.

Lo señalado muestra que no hay un sólo modelo de gestión; pero a su vez, en las dinámicas se observan procesos híbridos lo que dá cuenta de la diversidad y de la complejidad de la organización. Reconociendo que la entidad esta organización se encuentra definida en una estructura central (administrativa y pedagógica), ocho delegaciones regionales, 48 CEDES y 2 extensiones y 47 USAE´S.

Un problema fuerte se refiere a generar información oportuna y relevante para la toma decisiones, la generación de indicadores, socializar los avances y discutirlos para apoyar y acompañar los procesos, por ello, el seguimiento es un eje neurálgico que no ha sido superado en los programas, proyectos o acciones emprendidas hasta este momento. Se reconoce y se establecen algunos elementos pero no se impulsa sistemáticamente a la par de las acciones de formación. Sino en la marginalidad de ellos y con poca relevancia. De ahí, la necesidad que hemos ido plasmando durante ejercicios anteriores sobre la

necesidad de un sistema integrado de seguimiento y evaluación con criterios, indicadores, variables, delimitación y alcance en base a prioridades (estudios de base, escenarios prospectivos (estudios longitudinales, de caso, documentación de experiencias), y diagnósticos) para profundizar en el conocimiento de diversas realidades, tomar decisiones, y establecer rutas de acompañamiento y crecimiento de la autonomía de los colegiados.

En este momento, y dado la incorporación de nuevos elementos, surgen una serie de dificultades como son: empatar la cronología, entamar las acciones y diversidad de tareas (Braslavsky, 2000) , ampliar los márgenes de participación, establecer mecanismos e instrumentos para viabilizar las acciones centradas en la escuela; compartir y construir los sentidos y significados durante los procesos; priorizar y guiar la transformación (Frigerio, et al) de manera viable y redimensionar el sentido mismo de la calidad.

Sobre quiénes han participado en la planificación queda reducida a unas cuantas personas del área de actualización que deciden sobre el qué, cómo, cuándo, para qué y quiénes; y sobre ello, se distribuyen actividades de carácter complementario al resto del equipo y a las delegaciones regionales para su operación. El diseño y la toma de decisiones se centraliza, aludiendo a la falta de tiempo, a la presión y necesidad de establecerlo con rapidez.

Lo resultados con respecto a su operación distan de ser resueltos bajo la lógica en que se estructuran. Hay desconcierto, desconocimiento y poco compromiso para asumirlos. Hay un compromiso por responder y cumplir. Hay un proceso de convencimiento y sensibilización, y a veces hasta de imposición con pocos márgenes de libertad en la toma de decisiones.

En el sentido de la planeación de los programas podría ser caracterizada como una planeación mixta, con una dimensionalidad que no ha dejado de ser técnica y formalista en algunos momentos pero que está insistiendo por abrirse paso a la contextualidad y a la pluralidad... y en este despliegue aún se descubre con una gestión participativa con la estructura de educación básica y superior débil y anquilosada con una fuerte resistencia a poner las bases para la autonomía y la voz a la pluralidad.

Es consistente en ir impulsando paulatinamente y de manera constante el trabajo, a partir de los avances. El proceso en sí mismo, lleva una estructuración y un orden que se visualiza a partir del recorrido hasta el momento actual pero adolece de la incorporación y apertura a otros actores para incorporarse a las decisiones y al seguimiento. El consenso aún no está claro en sus diferentes momentos.

Logra alianzas con la autoridad, y ello, la coloca en un lugar preponderante para garantizar la operación en términos generales.

Al interior, coexisten varios planes aunque aún no se ha logrado concertar con algunos, otros compiten entre sí y otros más no coinciden en la perspectiva y en su enfoque; y en este sentido, no siempre se manifiesta un interés por conciliar el conflicto o abrirse a las diversas concepciones de los "otros".

Con respecto a los resultados como "situación objetivo" según el planteamiento de Ander-Egg (1995) es un área con una definición clara. Y en este proceso, se va cuidando para llegar a ella. Hay una dirección, y se lucha por lograrla aún, a pesar de la diversidad de problemáticas mencionadas.

Relación entre los programas nacionales y estatales de formación continua elaborados por la Dirección General de Formación Continua.

- ◆ Pone al centro de la política a la escuela.
- ◆ La escuela se convierte en el sentido y razón de ser de los aprendizajes de los profesores.
- ◆ Su importancia radica en el proceso de formulación y definición de objetivos y prioridades.
- ◆ El empatar estas prioridades permite direccionar y ordenar su sentido.
- ◆ Alude a un proceso global que se formula en función de demandas para atender y satisfacer las necesidades a través de un programa rector.
- ◆ Impulsar y avanzar hacia la conformación del modelo de formación continua.
- ◆ Centrar el conjunto de acciones centradas en el ámbito dentro y fuera de la escuela.
- ◆ Promover el desarrollo y consolidación de las condiciones normativas, técnicas, financieras y materiales para asegurar un servicio de calidad y equidad.
- ◆ Establecer bases de colaboración académica entre las dependencias e instituciones que proponen programas de estudio.
- ◆ Desarrollar acciones y programas que fortalezcan las capacidades del personal de los centros de maestros y las supervisiones escolares que favorezcan la constitución y operación del servicio de apoyo académico a la escuela.

- ◆ Coordinar la capacitación a maestros de quinto y sexto grado de educación primaria cuyas aulas sean equipadas con Enciclomedia.
- ◆ La relación establecida es amplia. Dado que lo que se impulsa a nivel nacional, se traduce a las condiciones de la entidad.
- ◆ Si se entiende por participación colectiva, la incorporación de los actores para encontrar y discutir sobre los sentidos, las formas y los mecanismos, consideramos que aún hay un vacío y una distancia durante este recorrido. Se reconoce importante y se proponen acciones pero en su proceso no hay discusión, confrontación, socialización, encuentro sobre los avances y resultados entre los actores.
- ◆ La instauración del programa rector nacional, transforma no sólo la perspectiva de planeación que entrelaza la inconmensurabilidad, el riesgo, el error ... sino también pone las bases para la relación entre los actores y la posibilidad de ser acompañados para fortalecer la unidad y la diversidad nacional.
- ◆ Cobra vigencia en el quehacer con el fortalecimiento de nuevos referentes y habilidades para estar en condiciones de aportar elementos para la formación continua de los profesores en la entidad.

III.II Identificación de problemas de formación continua en los maestros de la entidad que deben ser considerados por el equipo técnico al diseñar estrategias de atención.

Los problemas podemos establecerlos en dos grandes dimensiones:

La primera, se refiere a los procesos de gestión, en el sentido de desarrollar las condiciones básicas para la puesta en marcha de un programa que trasciende a los actores particulares.

La segunda a direccionar las acciones de formación (pedagógica)

¿Cuáles son los enfoques prevalecientes en el manejo de las operaciones básicas del conocimiento?, ¿Cuáles son los conceptos o nociones centrales del trabajo en el aula?, ¿Qué aspectos permean la construcción de aprendizajes? ¿y qué operaciones se desarrollan para ser alcanzadas?, ¿Cuáles son las concepciones en las que descansa el manejo de la tecnología y uso de medios informativos? Enciclomedia, televisión, la lectura, escritura, el lenguaje verbal, la escucha, los valores, el uso del razonamiento, la solución de problemas, el acercamiento a la ciencia, a los fenómenos naturales e históricos?, ¿Cómo se maneja la duda, la discusión con los alumnos, el trabajo en equipo?, ¿Qué está cambiando y cómo el profesor se apropia de estas nuevas concepciones?, ¿Cómo se traducen y concretan los aprendizajes?, ¿Qué ocurre con los temas vigentes como enciclomedia?, ¿cómo hace uso de esta herramientas?, ¿cuáles son las significaciones y de qué manera estas significaciones permean sus prácticas?, ¿cómo suceden del pensamiento a la acción? Y de la acción a la reflexión, a su ajuste y valoración?

¿Qué sucede con los profesores que se forman?, ¿cuál es su nivel de dominio?, ¿el nivel de dominio es transferible?, ¿qué es transferible?, ¿cómo se transfiere? ¿en cuánto tiempo?, ¿intervienen otros factores?, ¿cuáles son?, ¿cómo interviene el colegiado?, ¿qué papel juega el CEDE?, ¿qué acompañamiento recibe?, ¿de quién?, ¿cuánto tiempo?, ¿de qué tipo es?

Impulsar el desarrollo de mapas de contenido para la formación continua de maestros, directivos y equipos técnicos de educación básica.

Esta visualización, implica reconocer que ello genera tensiones en los niveles pero también la necesidad de direccionar la gestión institucional y construir los sentidos en un esfuerzo amplio y sostenido para estar en posibilidad de ofrecer inéditas condiciones al desarrollo profesional de los maestros y a los procesos de cambio.

Por lo que la necesidad de establecer una propuesta estructurada y sistemática que lleve al reconocimiento de dos grandes campos de atención que son inherentes en la implementación y desarrollo de la estrategia: el *de la gestión*, al definir las condiciones básicas para la implementación y desarrollo de la estrategia enunciada y *el de formación*, focalizando el acento en lo pedagógico, a través de los trayectos formativos como parte de los elementos académicos y metodológicos que llevan por un lado a la formación de los asesores (equipo base.-coordinadores de los CEDE y al equipo ampliado.-equipos de supervisión) y al docente a cambiar su práctica docente en el aula de una manera gradual y sistemática.

Y a partir de lo expuesto, concluimos que esta aproximación a la elaboración y diseño de la propuesta parte de supuestos y sustentos epistemológicos, metodológicos y operativos es un momento inicial; sin embargo, su puesta en marcha tiene fuertes implicaciones para la transformación de las bases de la gestión institucional, y ello, demanda de un largo proceso para su cristalización, en el sentido de asumir compromisos, riesgos, el desarrollo y formación de habilidades para ser agentes de cambio y facilitar el logro de los propósitos.

El impulso de la política y las acciones que de ella emanen, serán objeto no sólo del análisis y reflexión sino de la puesta en marcha de acciones tendientes a inscribir a los distintos participantes como autores de la historia de la formación y su respectiva transformación y mejora.

Los límites y alcances así como los avances tendrán que ser reconocidos a la luz de acciones sustentadas en investigaciones, estudios de campo, documentación de experiencias con los diversos actores, seguimiento y resultados de evaluaciones que constituirán un soporte de la propuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, Ma Esther (1995). *“Del estado educador al estado evaluador: el oficio del maestro”* en Revista trimestral. Michoacán, México: Ethos educativo 7
- Ander-Egg, Ezequiel (1995). *“Introducción a la planificación”*. Colección Política, Servicios y Trabajo social.
- Arnaut, Alberto (1998). *“Historia de una profesión”. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994.*México: Biblioteca del Normalista, SEP.
- Arnaut, Alberto (2004). *“El sistema de formación de maestros en México”*. Cuadernos de discusión No. 17, SEP.
- Braslavsky, Cecilia. et al (1996). *“Las Actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones”*. Buenos Aires - Julio de 1996
- Casassus, Juan (2000). *“Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)”*. UNESCO.
- Cazau. *“Criterios APA (American Psychological Association) para redacción de referencias bibliográficas (versión sintética)”*.Universidad Complutense Madrid.
- Chávez (2000). *“Gestión Integral de Programas Sociales orientados a Resultados”*. Buenos Aires .UNESCO, SIEMPRO, FCE, 2001.
- Frigerio, G. et al (1993). *“Las instituciones educativas”*. Cara y Ceca, buenos Aires. Ed. Troquel.
- Gómez, Morin (2004). *“Nueva Escuela Mexicana: Estrategias de Innovación y Cambio en la Política Educativa”* en Subsecretaría de Educación Básica, “Gaceta de Política Educativa”, año 1, No. 0, Mayo 2005, pp. 5-9 “México: SEP.
- Latapí, Pablo (1982). *“Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976”*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Martínez, Alba (1997). *“Construir el Programa Nacional para la Actualización Permanente: del Centro de Maestros a la Escuela para Mejorar el Trabajo de los Profesores”*. México: SEP
- Meneses, Ernesto (1998). *“Tendencias educativas oficiales en México” 1964-1976*. México. CEE/UIA

Pozner (2000). *“Gestión educativa estratégica”* IIPE Buenos Aires: UNESCO

Rivera Ferreiro, Lucía. *“Estrategias y herramientas para la sistematización, seguimiento y evaluación de programas y proyectos educativos”*.

SEP (2006). *“Programa General de Formación Continua para Maestros de Educación Básica. 2006 -2007”*. México: SEP.

SEP (2005) *“Reglas de Operación 2005 del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio”*. México:SEP.

Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG). (2005) *“Sistema de Captura de Actualización Permanente”*. Guanajuato: SEG.

Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG). (2006) *“Sistema de Captura de Actualización Permanente”*. Guanajuato: SEG.

Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG). (2006) *“Documentación de la Experiencia Pronap 10 años”*. Guanajuato: SEG.

SEP (1994). *“Plan y programas de estudio 1993”*. Educación Básica. Primaria. México: SEP.

SEP (2006). *“Bases de Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio”*. México: SEP.