

Miguel Ángel Olivo Pérez,
Claudia Alaníz Hernández,
Luis Reyes García (Coordinadores)

Reforma educativa neoliberal en México

Perspectivas críticas



Miguel Ángel Olivo Pérez, Claudia Alaníz Hernández,
Luis Reyes García
(COORDINADORES)

Reforma educativa neoliberal en México. Perspectivas críticas



Karina Félix Cruz

Mariana Olmos Hernández

Olga Rocío Díaz Cancino



Ediciones del solar

Caracas, 2020

© Ediciones Del Solar

Primera edición: Caracas, 2020

Hecho en la República Bolivariana de Venezuela

Ediciones Del Solar ACSFL.

Correo electrónico: edicionesdelsolar@gmail.com

Teléfono: (00 58) 212 - 574.50.83

Diagramación y montaje: CARLOS PÉREZ CÁRDENAS

Portada: CARLOS PÉREZ CÁRDENAS

Ilustración de portada: Caricatura de Eneko

Tomado de: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/220553>

Depósito legal: DC2020001440

ISBN:978-980-18-1599-0

Los derechos de esta obra para esta edición son propiedad de los editores. Ninguna parte de ella puede ser reproducida o transmitida mediante ningún sistema o método, electrónico o mecánico (incluyendo fotocopiado, grabación o cualquier sistema de recuperación o almacenamiento de información), sin el consentimiento por escrito de los editores.

**Todas las obras publicadas por esta editorial son sometidas
a la lectura y la evaluación de expertos**

Índice

Introducción

<i>Miguel Ángel Olivo Pérez</i>	7
---------------------------------------	---

CAPÍTULO I

Los docentes de educación básica y la reforma de 2013

<i>Claudia Alaníz Hernández y Luis Reyes García</i>	19
---	----

CAPÍTULO II

Crisis y reconfiguración de identidades en el profesorado de educación básica en México.

<i>Luis Reyes García</i>	45
--------------------------------	----

CAPÍTULO III

Las reformas y la precarización: institucionalización de la Individualización

<i>Claudia Alaniz Hernández</i>	67
---------------------------------------	----

CAPÍTULO IV

La formación docente, reformas para la realidad social

<i>Karina Félix Cruz</i>	93
--------------------------------	----

CAPÍTULO V

Institución e Institucionalidad docente desde la perspectiva de la Reforma Educativa en la CDMX

<i>Mariana Olmos Hernández</i>	115
--------------------------------------	-----

CAPÍTULO VI

La práctica docente en Educación Básica en la Ciudad de México

<i>Olga Rocío Díaz Cancino</i>	135
--------------------------------------	-----

CAPÍTULO VII

Posibilidades del currículum de pertinencia social en el gobierno de La Cuarta Transformación en México

<i>Miguel Angel Olivo Pérez</i>	163
---------------------------------------	-----

Acerca de los autores	179
-----------------------------	-----

Introducción

 *Miguel Ángel Olivo Pérez*

Hoy en día los balances generales tienden a ser considerados algo fuera de moda. Si bien en la academia, desde hace algunas décadas, la tesis de una temporalidad general y homogénea ha sido objeto de fuertes críticas, de modo que las temporalidades diferenciales han ganado terreno (p.e. Wallerstein, 1992, Aguirre, 2013; Giddens, 1994; de Ípola, 1989; Morfino, 2014; Zemelman, 2011), ello no exime de la necesidad de promover la reflexión sobre visiones amplias. El ansia de satisfacciones inmediatistas, el abandono a las pulsiones y la pasión por el juego o el poder al instante despedaza cualquier intento por la reflexión teórica calma, o peor aún, arrasa con la necesidad de cultivar una conciencia sociohistórica de la época que nos tocó vivir. Ello, por mucho que el sentido de contemporaneidad se halle en disputa.

Este mal de ausencia del sentido de la época afecta en especial a la realidad de la educación básica en los países del sur, donde más allá de los discursos, a nivel de lo real, las políticas enfocadas a atender los intereses de sus respectivas poblaciones han sido constantemente combatidas por las instancias del poder estatal a lo largo de más de tres décadas. A estas alturas, son muy pocos los auténticos indicios que apuntan a modificar tal situación. Ante la insensibilidad generalizada del balance acerca de lo que ha ocurrido con el estatuto de los docentes de nuestro país en las últimas tres décadas, el presente libro se propone como múltiples voces (el plural es importante), que aspiran a modular las ideas en consonancia con los sentidos y símbolos de la transformación.

A estas alturas de reciente cancelación de lo que sin duda fueron los esfuerzos más intensos por reestructurar el perfil de los docentes de educación básica durante el sexenio pasado en México, resulta más que irresponsable hacer a un lado la tarea de reconstruir las tendencias y discutir los objetivos.

Como iniciativas impulsadas por intereses privados con gran influencia en la esfera estatal, las reformas educativas, como cualquier otra en México donde el autoritarismo históricamente ha sentado sus reales, suelen ser vistas a nivel del sentido común como decretos que afectan a la sociedad en forma de cascada de arriba hacia abajo.

Así, cuando el ciudadano lego se entera de ciertas medidas legislativas que los diputados ya han tomado y el ejecutivo se dispone a implementar, suele suceder que se prefiere esperar a detectar los efectos concretos que las políticas tienen en el trabajo, la profesión y la vida. Los maestros no fueron la excepción esta vez, tuvieron que transcurrir más de dos años para que comenzara a extenderse la convicción de que los cambios apuntaban arteralmente *hacia el cambio de estatuto de su empleo hacia una mayor precariedad, cuando no a su eliminación*.

Pocos años antes, les había tocado a los electricistas y en 2013 les tocó el turno a los maestros de educación básica: la transición del trabajo seguro de servicio público hacia la condición de individuos prescindibles se puso en plena marcha en la burocracia gubernamental. Fue así, como se habló de los muchos despedidos a los que se les obligó a hacer el examen de permanencia, o bien de los menos cuantiosos despedidos que se envalentonaron por iniciativa propia a hacer el examen, para acabar decepcionados al ser igualmente despedidos. Los que lo aprobaron también fueron muchos, pero no se sabe a ciencia cierta los números, pues ello no ha sido objeto de anuncio, ni del interés público en estos años en que los exámenes perdieron sus efectos.

Retrospectivamente, dichos números pudieran servir para, adecuadamente trabajados, analizar los comportamientos políticos de los docentes durante esos febriles meses de despidos. Sin embargo, lo que interesa en el presente libro, es desplegar otra clase de retrospectiva, a saber, cómo la aplicación de la reforma atravesó el tamiz de las percepciones en diferentes campos de su actividad en preescolar, primaria y secundaria. A saber, cómo fueron afectadas sus prácticas de aula, su institución escolar, sus condiciones de trabajo, sus concepciones de currículum. Estas perspectivas por supuesto, exigen tomar en cuenta las diversas temporalidades en las que tales realidades se imbrican, renunciando con ello a la idea de una exégesis, para en cambio, favorecer la idea de los encuentros por sobre las formas (Morfinó, 2014, p. 31).

Fue así como el cuerpo académico de la Universidad Pedagógica Nacional *Sociología de Educación Básica*, se abocó a indagar sobre los imaginarios de los docentes en torno a la reforma educativa y su relación con sus saberes y prácticas en devenir. Bordeada en sus extremos por la fantasía y lo simbólico, los imaginarios forman el campo de subjetividad reflexiva en el que las percepciones se constelan para dar lugar a, ya sea a ideologías o mitos cargados

de prejuicios, o bien, a concepciones más equilibradas en la detección de las posibilidades de acción sobre la realidad en transformación. En este sentido, las variadas creencias más o menos distorsionadas sobre la reforma educativa, pueden ser estudiadas en lo que les subyace y las cristaliza en apariencias detrás de las cuales subsisten contradicciones y tensiones. La profesión, estrechamente ligada a su sentido de lo laboral y por ende, siendo uno de los principales elementos puestos en juego, tendió sin duda a reconfigurarse en cuanto a las expectativas y los impactos reales.

En una definición más formal, se puede entender por *imaginarios sociales* los marcos interpretativos que funcionan como matrices de significados que orientan los sentidos asignados a determinadas nociones vitales o ideológicas, mismas que dan origen a diferentes lecturas de la vida social, y por consiguiente, a las diversas lecturas del quehacer docente. Sin embargo, averiguar el punto en el que los docentes creen posibles unas cosas e imposibles otras, así como en el que determinadas acciones abren nuevas posibilidades, ya sea que fueran previamente advertidas o no, exige una definición más dinámica que la anteriormente enunciada, una con la cual detectar el punto preciso en el que las concepciones de lo formal y lo informal (en cualquiera de sus dos direcciones, de lo primero a lo segundo o de lo segundo hacia lo primero), tienden a ser transformados para dotar de determinada tendencia a los acontecimientos.

Así, mientras las principales historias sobre lo que sucedió con la reforma educativa, específicamente, sobre cómo pretendió y realmente afectó a los docentes en su trabajo y su profesión, se debaten quizás para cuajar en una sola hegemonía en el futuro (ya que posiblemente ello tarde mucho tiempo, o incluso puede que no termine por prevalecer una sino varias), en el presente libro se esbozan algunos fragmentos y articulaciones preliminares, mismos que pueden servir como puntos de partida para investigaciones posteriores sobre el ser y las características de reformas educativas futuras y sus impactos.

Los anteriores supuestos teóricos, significan que ninguna recolección de percepciones (p.e. sobre la transformación en la organización escolar, en la relación con sus pares o directivos, en los contenidos de los cursos regulares, en su condición laboral, etc.), será suficiente mientras no se capten, al menos, algunas de las diferentes temporalidades que subyacen a lo real de la reforma educativa y el quehacer cotidiano de los docentes *abierto al futuro*. ¿Cómo efectuar dicho análisis? ¿A través de qué cortes? ¿Según los niveles educativos? ¿Por escuela, grupos de escuela, regiones de supervisión o direcciones regionales? ¿O según las tendencias de movimientos que se vayan identificando?

En estos dilemas, se puede advertir el carácter de apuesta y los riesgos que tales análisis conllevan. Tarea ciertamente difícil, pero frente a la cual no existe justificación para arredrarse. Exige flexibilidad para reconocer no sólo la

prevalencia, sino más básicamente, el desenvolvimiento dinámico en que diferentes versiones sobre lo sucedido o lo sucediendo, se entremezclan, algunas de ellas en lucha, otras complementarias, otras en paralelo. En este punto del análisis histórico y sociológico, la tentación común es imponer de manera apresurada y por tanto errónea, una dirección a lo sucedido. Tal pudiera ser la tentación expresada por la conseja de “dar cauce a las necesidades impuestas por las acciones y concepciones de futuro tanto deseables como prevalecientes de los actores” (Jameson, 2009; Rodríguez, 2003).

Es así, como en medio de las amplias posibilidades de articulación de los componentes y referentes propios de los imaginarios docentes, cabría distinguir los que logran adquirir carácter simbólico, pues es allí donde anclan las visiones hegemónicas sobre lo ocurrido, y en especial, los referentes identitarios impulsados por la oficialidad estatal. En este sentido cabe preguntarse, si la reforma educativa impulsada durante el sexenio de Peña Nieto, constituyó o no un parteaguas en la docencia del nivel básico como profesión de Estado. Dicha pregunta surge desde el momento en que con las evaluaciones aplicadas a lo largo de más de dos años, se exigía un perfil docente diferente, (donde miles de maestros fueron despedidos, mientras quienes aprobaron, permanecían en la lista de espera u obtuvieron nuevos contratos), se les envió el claro mensaje del fin de la profesión de Estado, en el cual el maestro, ocupante de un empleo de base dedicado al servicio público, iba a ser reemplazado por otro perfil profesional, sujeto a un mercado de conocimiento, que nunca fue claro, más allá de su fuerte dependencia respecto a la figura de un empleador. Un empleador que condicionaba la permanencia en el empleo y la promoción del trabajo docente, a la aplicación discrecional y por tanto arbitraria, de lo que se supone que es la eficacia y calidad educativa. De igual o mayor calado, es la pregunta de si dichas reformas, modificaron o no estructuras en el sistema educativo, al proponerse trastocar la figura del docente en sus dimensiones legal, laboral y curricular.

Para indagar lo anterior, es necesario profundizar sobre cómo los profesores de educación básica, recibieron o no las noticias de los embates a su trabajo, qué piensan y qué ideas e imaginarios han ido configurando sobre las reformas educativas. Más allá de la centralidad mediática de las reformas, con posturas a favor y en contra, es pertinente indagar qué está pasando con los maestros, a nivel de la vida cotidiana de las escuelas, de los saberes y prácticas que se ponen en juego todos los días. También, sobre las implicaciones a nivel de la construcción identitaria, y las expectativas de desarrollo profesional y profesionalización que los maestros están configurando, en un ambiente sobrecargado de sospechas, cuestionamientos y dudas sobre su papel presente y futuro en la educación.

Dichas cuestiones motivaron la integración de una red de colaboración: Estudios sobre la profesión docente, conformada por los Cuerpos Académicos: Gestión y Políticas Educativas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx); Procesos Educativos de la Universidad de Guanajuato (UG) y Sociología de la Educación Básica, adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), para tratar de responder estas cuestiones con la postulación del proyecto “Los docentes de educación básica en México. Imaginarios sobre las reformas educativas y su impacto en la construcción de identidades, saberes y prácticas”. Un primer acercamiento al análisis de estas problemáticas, fue realizado por profesores pertenecientes al Cuerpo Académico Sociología de la Educación Básica (UPN), a través de un proyecto previo titulado “Reconfiguración de los perfiles de escuela pública del nivel básico en el Distrito Federal”, auspiciado por el *Fondo para el Fomento a la Investigación de Cuerpos Académicos* (2008). En él, se abocaron a indagar el impacto de las políticas modernizadoras que se introdujeron en la educación básica, a finales del siglo XX y que modificaron las condiciones para el desarrollo del proceso educativo en su conjunto: suponíamos que el nuevo contexto modificaba las identidades docentes antaño caracterizadas por ser trayectorias laborales protegidas (trabajos estables, en estructuras burocráticas) a profesiones precarizadas e incluso fluctuantes. Posteriormente, se continuó la misma línea de investigación, con la organización del Foro de especialistas que derivó en la publicación del libro *Problemas y retos de la formación docente*, lugar de diálogo para analizar las afectaciones a la profesión docente, derivadas de la actual reforma educativa.

Lo anterior, nos lleva a ubicar la necesidad de ampliar los estudios que abarquen sobre estos tenores en torno a la profesión docente, que incluyera a profesores de los tres niveles de la educación básica, para tener una visión de conjunto sobre el marco de transformación estructural de las condiciones para el ejercicio de la docencia, que implicara la reforma educativa impulsada por el presidente Peña Nieto. Si bien, las principales resistencias ante la reforma educativa de 2013, se observan en las entidades del sur del país, falta mucho por conocer desde las bases lo que ocurre en el resto de la república.

En el caso de la Ciudad de México, la mayor parte de los resultados del trabajo de campo, revelaron que cuando se les pregunta a los docentes sobre sus prácticas de aula (cf. capítulo cuatro), éstos tienden a responder de manera demasiado *políticamente correcta*: cumplen con los programas, favorecen un buen ambiente en el aula, implementan estrategias de acuerdo con las características del grupo, entre varias otras. Es decir, todo, o casi todo lo hacen bien, lo cual indica entre otras cosas, que este campo lo consideran legítimamente suyo. Asimismo, cuando se les preguntó acerca de su sentido de pertenencia, es decir de su referente identitario, se mostraron mucho más integrados de lo que podría

esperarse a su institución escolar. Ello, a partir de estar más ciertos de su papel en sus escuelas de lo que cabría suponer en un contexto de potencial inestabilidad en sus empleos. Tales respuestas, que evidencian un comportamiento bastante disciplinado, obediente y políticamente correcto, contrastan notablemente con la imagen que durante más de tres décadas se ha difundido a través de los medios de comunicación, de los maestros de educación básica como flojos, irresponsables y revoltosos; es decir, políticamente incorrectos.

Lo anterior, conduce a que en los imaginarios predominantes, importa profundizar para trabajos futuros, en la cuestión de cómo los dos polos de políticamente correcto/incorrecto, se ponen en juego, en especiales momentos concretos en que emergen tensiones, y a partir de los cuales cabe esperar oscilaciones entre lo correcto y lo incorrecto en un mismo docente, o en un mismo colectivo de docentes, en dinámicas complejas de las cuales es menester elaborar dispositivos teórico empíricos acordes con los espacios y tiempos en que los actores se movilizan en torno a determinadas reivindicaciones u objetos de deseos. Dichos momentos se encuentran aún abiertos a indagaciones más profundas, en los que será decisivo la manera de plantear los problemas y reconstruir los contextos en que dichos problemas se dan.

Tratándose en específico, de los malogrados intentos de cambio reformistas del estatuto de maestros de base con servicio público, hacia otro regido por un meliorismo estrecho de miras, los análisis esclarecieron algunas tendencias que definirán las formas de defensa del empleo y las condiciones de trabajo en el futuro mediato, donde los actuales nuevos posibles sentidos de colectividad, aún se encuentran insuficientemente visibilizados pero sin duda ya presentes, esperando a ser identificados, estudiados y ¿por qué no? también promovidos en todos los momentos y lugares en que se den o puedan darse.

EN TORNO A LO METODOLÓGICO DEL PROYECTO DESARROLLADO¹

La propuesta metodológica que sustenta el desarrollo de esta investigación es de corte cuantitativo-cualitativo, adoptando, por tanto, una metodología de investigación mixta que incluye el análisis de textos y un estudio empírico de corte cuantitativo (Flick, 2002). El objetivo fue conocer la percepción que

¹ Debido a que la investigación deriva del trabajo de la *Red de Estudios sobre la profesión docente*, participaron en la definición metodológica un grupo más amplio de académicos que no figuran en la presente publicación, pero a quienes reconocemos en la definición de la metodología de investigación conjunta: Adriana Carro Olvera, Felipe Hernández Hernández, Tomás Atonal Gutiérrez y Elza Carrasco Lozano.

tienen los docentes de educación básica en relación con sus identidades, saberes y prácticas, desde la reforma educativa implementada en el año 2013.

El abordaje de los ejes analíticos, articula la identidad docente a partir del enfoque biográfico-personal con lo relacional-social, y parte de la suposición de que dicha reforma marca un cambio claro de la percepción tradicional del docente, que estuvo vinculada a la identidad de apostolado o de agente de cambio social, misma que fue debilitada en las últimas décadas del siglo XX.

Las aproximaciones de corte cuantitativo, se apoyaron del trabajo de campo mediante la aplicación de un cuestionario en una muestra aleatoria, para identificar la percepción de los docentes de los tres niveles de educación básica –preescolar, primaria y secundaria- en escuelas públicas de la Ciudad de México.

El proyecto toma como base dos elementos para tratar de explicar la posible incidencia de la política educativa actual en la identidad de los profesores:

El contexto de la reforma educativa de 2013. Por representar un cambio profundo en la orientación de las políticas de educación básica en el ámbito internacional, nacional y local.

La percepción de la profesión docente. Análisis del reconocimiento de la profesión y la condición de trabajo asalariado, pues su posición actual en la estructura social también contribuye a la conformación de su propia identidad como categoría social.

El desarrollo del proyecto se llevó a cabo en cinco etapas: *Primera*, puesta en común sobre aspectos teóricos y categorías analíticas. *Segunda*, estudio del contexto con la recuperación de información general sobre políticas, programas y otros elementos que inciden en las condiciones particulares del trabajo docente, en escuelas públicas de educación básica en la entidad. *Tercera*, diseño y aplicación del cuestionario y de la guía de entrevista. Trabajo de campo con la definición de la muestra aleatoria de escuelas de los tres niveles de educación básica. *Cuarta*, análisis e interpretación de los datos a partir del procesamiento y sistematización de la información recopilada. Finalmente, la *quinta* con la elaboración de los informes parciales y finales, como productos de la investigación.

El diseño del cuestionario estuvo organizado en dos partes, la primera se integra por preguntas abiertas y de opción múltiple, que corresponden a datos de identificación de los informantes como: género, edad, estado civil y nivel educativo. También se consideraron los datos profesionales y laborales como: tipo de nombramiento, de ingreso, años de labor docente, nivel académico, ingreso a carrera magisterial y esquema de retiro; lo que permitió identificar aspectos de índole personal, profesional y laboral.

La segunda parte del cuestionario consta de 79 ítems con escala de Likert distribuidos en siete unidades de análisis denominadas: 1. Formación y desarrollo profesional; 2. Institución e identidad; 3. Identidad y condiciones de trabajo; 4. Práctica docente; 5. Evaluación; 6. Creencias, y; 7. Identidad profesional. Se realizó la validación del instrumento mediante una prueba piloto, cuyos resultados para calcular la fiabilidad por el método estadístico de Alfa de Cronbach obtuvo un coeficiente .861, lo que garantizó la confiabilidad del instrumento.

La primera unidad de análisis *Formación y Desarrollo Profesional* permitió recopilar información relacionada con la influencia familiar para la elección de la profesión docente, las condiciones de oportunidad y calidad de su formación inicial, así como de formación continua.

La segunda unidad *Institución e Identidad* examinó aspectos sobre la inclusión a la organización escolar, la percepción de la reforma educativa hacia la labor docente, nivel de satisfacción escolar, apreciación sobre la evaluación y la calidad educativa, posturas en relación a la actual reforma, cumplimiento de la normalidad mínima y el grado de participación en la toma de decisiones del Consejo Técnico Escolar.

La tercera unidad de estudio *Identidad: Condiciones de Trabajo* identificó el nivel de deterioro de las condiciones de vida de los docentes a partir de la implementación de la reforma educativa, así como la percepción de sus condiciones laborales actuales, relacionadas con la estabilidad y seguridad en su plaza laboral. Por otro lado, se exploró el ambiente y condiciones de trabajo, la organización escolar para el trabajo colectivo, presencia del tiempo extra laboral, la relación salario-carga de trabajo y salario-satisfacción de necesidades básicas. En este apartado se analizaron también, aspectos relacionados a la promoción, complementos de distintos salarios y actividades, el esquema de retiro y otros propios del gremio sindical.

La unidad de análisis *Práctica Docente* indagó elementos asociados con la planeación, el plan de estudios, horarios, características y estilos de aprendizaje, ambientes de enseñanza, prácticas de convivencia e inclusión, uso de las TIC, evaluación educativa, nivel de satisfacción del trabajo en el aula, así como la vinculación y estrategias de apoyo con los padres de familia.

La unidad *Evaluación* consideró información acerca de la adecuación a los procesos de evaluación, sus resultados, el grado de mejoramiento de la evaluación, las evaluaciones estandarizadas y el nivel de aceptación del examen de oposición, permanencia y promoción al desempeño docente.

Respecto a la unidad de análisis *Creencias* buscó información relacionada a la labor docente como profesión a futuro, así como su percepción de crecimiento

profesional en el sistema educativo, las mejoras de su práctica a través de la formación continua, el sentimiento de respaldo en una representación sindical, y la apreciación de la evaluación del desempeño docente.

La última unidad de análisis *Identidad Profesional* está orientada a identificar el nivel de satisfacción profesional docente, el grado de interés en heredar la profesión a los hijos, la percepción familiar hacia la profesión, consecuencias de la evaluación docente manifestadas en la familia y amigos, apreciación del papel de los medios de comunicación hacia la profesión docente, posturas con los lineamientos normativos, y el nivel de seguridad y respaldo del gremio docente.

La selección de la muestra aleatoria del estudio fue con docentes que laboran en escuelas públicas de los tres niveles de educación básica. Se aplicaron en la Ciudad de México 65 cuestionarios a docentes de preescolar, 115 en primaria y 104 en secundarias; distribuidos en 30 escuelas, dando un total de 284. El análisis de validez y confiabilidad inició con el piloteo del instrumento, para ello se aplicaron 30 cuestionarios (9 en preescolar, 12 en primaria y 9 en secundaria), 10 en cada estado participante. La fiabilidad del instrumento obtuvo un coeficiente Alfa de 0.861, lo que garantizó la confiabilidad del mismo. El pilotaje permitió realizar precisiones a algunos de los cuestionamientos específicos, así como adecuaciones a la redacción y escalas de medición establecidas.

La edad de los informantes se agrupó en cuatro componentes de: 21 a 30 años; de 31 a 40 años; de 41 a 50 años; y de 51 a más años. En cuanto a los años de labor docente, estos se agruparon conforme a la clasificación de Díaz Barriga (2016), quien denomina las etapas de trayectoria docente como inicial/novato, consolidado, maduro y de salida.

ACERCA DE LA ESTRUCTURA DE LA OBRA

En el primer capítulo, *Los docentes de educación básica y la reforma de 2013*, se reconstruye el proceso de creciente individualización y precarización, que los docentes de básica han experimentado a lo largo de tres décadas. Teniendo a la política salarial y de evaluación, como las dos principales puntas de lanza de la fragmentación de la conciencia gremial y colectiva, procura imponerse una visión centrada exclusivamente en el esfuerzo individual de ascenso/estancamiento en el trabajo y aprobación/reprobación de exámenes por cada docente. Ello, al mismo tiempo que se combatían las movilizaciones promoviendo la represión, cuando no esquemas de negociación clientelistas o las negociaciones locales dirigidas a minar las *insubordinaciones* al sindicalismo oficial. No fue sino hasta el sexenio peñista, que se dio un franco ataque a la figura del empleo protegido con los despidos a través de las evaluaciones individualizadas. Con el posterior triunfo electoral de la izquierda, dicha ofensiva

experimentó un punto de inflexión cuyas consecuencias son múltiples y en torno a las cuales aún permanecen varias incógnitas por despejar.

El segundo capítulo, intitulado *Crisis y reconfiguración de identidades en el profesorado de educación básica en México*, se desarrolla *grosso modo* desde una perspectiva histórica que data desde mediados del siglo pasado a la actualidad, el paulatino proceso de deterioro que experimentó la profesión de Estado de los maestros de educación básica en México, al tiempo de presentar con aguda conciencia, algunas de las principales contradicciones que marcaron las formas de padecer los deterioros, que a la larga se acumularían, para culminar con especial intensidad en el sexenio peñista, para después encontrar un relativo respiro y alivio con el gobierno de la cuarta transformación.

El tercer capítulo, denominado *Las reformas y la precarización: institucionalización de la individualización*, muestra datos que hablan de la perspectiva pesimista y negativa que poseen los docentes respecto a la reforma educativa. Frente al nuevo modelo de flexibilización y precarización propio del neoliberalismo, los profesores que tienen mayor antigüedad, se muestran más pesimistas en comparación con los novatos en su trabajo.

En el cuarto capítulo, *La formación docente, reformas para la realidad social*, se señala como con las sucesivas reformas al servicio profesional docente y los mecanismos de evaluación, el concepto de idoneidad —aunque explícitamente no sea llamado como tal—, es colocado en el centro de las discusiones y por ende, convertido en objeto de disputa en la redefinición del trabajo del magisterio. Sin embargo, la subordinación de las condiciones económicas y laborales de los docentes a las coyunturas y esquemas de negociación política, impide que las cuestiones pedagógicas en el aula y la capacitación docente, se trasladen a la discusión pública de manera franca y fructífera. Todo lo cual, se hace visible en la sentencia con que la autora concluye: “la formación continua ofrecida no atiende de manera pertinente las necesidades profesionales de los docentes, así como los cursos ofrecidos son carentes de calidad”.

El capítulo cinco, *Institución e institucionalidad docente desde la perspectiva de la reforma Educativa en la Ciudad de México*, se pregunta por el grado en que con la reforma peñista, se violentó la institucionalidad e identidad docente. Recuperando un concepto de institución, centrado en la organización del centro escolar y el aula, se analizan las percepciones de los docentes con relación a su pertenencia a la institución, así como a la valoración de los demás hacia su trabajo y el sentimiento de satisfacción hacia el mismo. El estudio devela que aún cuando las reformas tuvieron una baja aceptación, los maestros mostraron un alto sentido de institucionalidad y comportamiento políticamente correcto. Al menos, mucho mayor de lo que se podría suponer, dadas las circunstancias de fuertes ataques a su empleo protegido.

En el sexto capítulo, *La práctica docente en educación básica en la ciudad de México*, se analiza la práctica docente en cuanto a la planeación y organización, las estrategias didácticas y los estilos de aprendizaje. Como en el anterior capítulo, los docentes tienden a reflejar una gran responsabilidad hacia su trabajo: el 70% dedican mucho tiempo a la planeación, una cifra semejante acepta sus horarios de trabajo, y quienes se sienten libres y a gusto impartiendo clases en el aula son aún más. Sin embargo, el hecho de que hallan algunas inconformidades, tales como el derroche de actividades que consideran inútiles y el deterioro de las prestaciones, conduce a suponer que las actitudes políticamente correctas, constituyen sólo una primera capa superficial, debajo de la cual, subyacen inconformidades más profundas, que requieren ser indagadas con más profundidad.

El capítulo siete, *Posibilidades del currículum de pertinencia social en el gobierno de La Cuarta Transformación en México*, ahonda en el dilema homogenización-diversidad, que tantas veces sirviera de bandera a la izquierda, para oponerse a la visión utilitarista del currículum, contenida en la reforma educativa de 2013. Para que efectivamente los currícula escolares vayan más allá de los discursos, tal y como con tanta frecuencia ha sucedido en el pasado, y por tanto, se puedan adaptar efectivamente a las necesidades locales o regionales, a manera de enfocarse en su pertinencia social, hace falta revertir varios años de tradición autoritaria en las escuelas que no resulta fácil erradicar. Independientemente de los casos exitosos que puedan encontrarse acerca del ejercicio de autonomía curricular, el capítulo delinea las características y objetivos básicos a los que las escuelas han de atenerse, en un contexto de creciente lucha por una mayor participación democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, C. (2013). Immanuel Wallerstein. *Crítica del sistema mundo capitalista*. México: Ediciones Era.
- De Ípola, E. (1989). *Investigaciones políticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Díaz-Barriga, A. (2016). *Propuestas para modificar la reforma de la SEP*. México. Recuperado de: <http://insurgenciamagisterial.com/propuestas-de-angel-diaz-barriga-para-modificar-la-reforma-de-la-sep/>
- Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research* [Una Introducción a la investigación cualitativa]. Alemania: SAGE.
- Giddens, A. (1994), *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Morfinio, V. (2014). *El materialismo de Althusser*. Santiago de Chile: Palinodia.

Wallerstein, I. (1992). “Las lecciones de los años ochenta”. En *Argumentos*, núm. 15, abril de 1992, pp. 81-92.

Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

AGRADECIMIENTOS

Los responsables del proyecto “Los docentes de educación básica en México. Imaginarios sobre las reformas educativas y su impacto en la construcción de identidades, saberes y prácticas” queremos agradecer de manera especial el apoyo de la UPN a la investigación, así como a los integrantes de los CA’s, a los tesisas, estudiantes, becarios y prestadores de servicio social que apoyaron la realización de la investigación. Sin su comprometida participación no habría sido posible el trabajo de campo en la Ciudad de México. Reconocemos de manera especial a las becarias Karina Félix Cruz, Claudia Correa Pérez, Larisa Isabel Andrade López y Sharon Ferrer Martínez; a las tesisas de maestría Maricruz Muñoz Camacho, Rociel Sánchez Olivares y Lourdes Guadalupe Salamanca López y a las prestadoras de servicio social Ma. Elena Jiménez Torres y Marcela Grovas Rosas.

CAPÍTULO I

Los docentes de educación básica y la reforma de 2013



*Claudia Alaníz Hernández
Luis Reyes García*

Hay un desprecio en este país hacia la profesión docente y
¡cuidado!, porque es la que nos enseñó a leer a todos.

(ÁNGEL DÍAZ BARRIGA, 2016a)

De las reformas estructurales instrumentadas en el sexenio del presidente Peña Nieto se distinguieron la energética y la educativa por representar una ruptura con el ideario del nacionalismo-revolucionario que impulsó el Partido Revolucionario Institucional (PRI) durante setenta años. Si bien la reforma educativa aprobada en 2012 (y sus leyes secundarias de 2013) impactó en los niveles básico y medio, el presente trabajo ofrece un acercamiento a las transformaciones que atañen al primer nivel, debido a las implicaciones sobre el trabajo docente en tanto actividad profesional, mediante el establecimiento de un nuevo marco regulatorio para el magisterio.

En el texto se pretende argumentar que la reforma en tanto política de individualización del trabajo docente¹ que precariza la profesión y la identidad del

¹ Distinguimos el concepto de individualización del individualismo y de la individuación. Éste último proviene de la psicología para explicar el proceso por el que el sujeto se vuelve autónomo y el individualismo es un fenómeno de la modernidad apoyado en el modelo capitalista y la apropiación de la riqueza. En cambio, la individualización describe un proceso de transformación sociológica de las relaciones del individuo con la sociedad y sus instituciones (Beck y Beck-Gernsheim, 2003, p.339).

magisterio a la vez que cierra un ciclo de arreglos institucionales que la caracterizaron como profesión protegida del Estado de bienestar.

El análisis de la política educativa no puede ser valorado en función de objetivos y programas, sino a partir de la interacción de diversos actores en la arena de decisión política, por ello en el primer apartado de este trabajo ofrecemos una revisión de antecedentes de la reforma tomando como punto de partida el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 (en adelante Acuerdo), para identificar el inicio de las políticas de individualización.

La reforma educativa de 2013 cierra el ciclo *modernizador* que iniciara en la década de los años noventa, que gradualmente alineó las características del sistema educativo nacional a los términos de la calidad como ideario educativo, y posicionó la evaluación como mecanismo único para alcanzar la calidad educativa con equidad: “se maneja en el imaginario social de que con mejores docentes mejorará automáticamente la educación. La evaluación es la llave mágica para ello” (Díaz-Barriga, 2016b s/p).

Por ello La modificación constitucional del artículo 3º y 73 se acompañó con la promulgación de leyes secundarias relativas al Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y del Servicio Profesional Docente (SPD). Dichas medidas inciden en la liberalización y precarización de la profesión magisterial. Durante la vigencia del Servicio Profesional Docente se instrumentaron diferentes etapas de la evaluación a docentes en servicio; derivado de ello, creció la presión sobre la condición laboral y formativa sobre los maestros, a la vez que abrió escenarios de incertidumbre, pues el marco legal para los mejor evaluados sólo avizoraba el beneficio de una permanencia de cuatro años y un sector muy mínimo, podría aspirar al nuevo programa de estímulos que nunca se concretó en el sexenio.

En este sentido, en el capítulo se revisan los primeros resultados de las evaluaciones y cierra el apartado con algunas reflexiones finales sobre los alcances, límites y problemas que se derivan de la instrumentación de la reforma educativa en el nivel básico.

ANTECEDENTES

La política educativa del nivel básico ha observado elementos de continuidad desde la firma del Acuerdo que signara el presidente Salinas de Gortari con la entonces lideresa magisterial Elba Esther Gordillo. Así, prácticamente durante dos décadas, se mantuvieron vigentes en el discurso y las acciones de

política educativa para el nivel básico los tres ejes del del Acuerdo: federalización, revaloración del trabajo docente y calidad educativa.

Diversos autores han dado cuenta del fracaso de la descentralización (entre los más reconocidos Arnaut 1998 y Ornelas, 2008)³; con respecto al eje referido a la revaloración de la profesión docente, en 1993 se introdujo el programa de estímulos salariales denominado Carrera Magisterial. Dicho programa tuvo una fuerte injerencia del SNTE, privilegió la antigüedad y otros elementos por encima de los resultados de aprendizaje. Fue poco efectivo, no garantizó un financiamiento suficiente para la promoción de los docentes que lograran puntajes elevados (Santibañez, Martínez, Datar, McEwan, Setodji, y Basurto-Dávila, 2006), tampoco logró contener la pérdida de poder adquisitivo del salario profesional, ni ofreció la oportunidad de participar en él a todos los docentes. Al año 2015, después de 21 años de operación, sólo 31% de los maestros logró ingresar a dicho programa y más de la mitad de ese porcentaje se quedaron en el Nivel A (INEE, 2015 p. 71). De acuerdo con el INEE, Carrera Magisterial desapareció como sistema de estímulos a partir del año 2015, una vez que entraron en operación las nuevas reglas del Servicio Profesional Docente que no logró concretar la organización del nuevo sistema de estímulos que lo sustituiría⁴.

La pretendida *revalorización del trabajo docente* del discurso de la política educativa del gobierno, se vio acompañada por una estrategia mediática” de desprestigio de la profesión docente: los empresarios y los medios (las principales televisoras) que durante décadas han exhibido a los maestros como malos profesionales, vándalos revoltosos y violentos, responsables del fracaso educativo del país.

Con ello en la última década la sociedad mexicana ha presenciado como la monopolización de medios masivos no solamente es de información sino también de construcción de realidad (Zaffaroni, 2016), donde se bombardea cotidianamente repitiendo cientos de veces, imágenes de agresiones de los maestros a la sociedad y se tipifica como delincuentes, a los maestros que participan en las protestas en contra del contenido de las reformas educativas.

³ No se estimuló la autonomía de los estados, solo el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) se vio fortalecido en un proceso que Ornelas denomina *colonización* de la estructura educativa prácticamente en todo el país. Con ello, el SNTE acrecentó su influencia en las orientaciones de la política educativa en nuestro país.

⁴ Sin embargo, el intento de la Secretaría de Educación Pública por separarlo del tabulador del sueldo base solo duró unos meses y dio marcha atrás ante la presión del SNTE.

Los medios masivos de comunicación han pedido, de manera reiterada, todo el peso de la ley contra los maestros, a pesar, de que fuentes de información alternas a las que respaldan la postura del gobierno (como la televisión abierta y distintos medios escritos), señalan que quienes provocan las agresiones y la violencia en los recorridos de las protestas, son personas infiltradas, presuntamente apoyadas por el propio gobierno en funciones. No obstante, la criminalización mediática de las protestas magisteriales, ha contribuido de manera eficaz a configurar un imaginario social de percepción negativa de los maestros, sus protestas y desde luego, de sus demandas.

Respecto del tercer eje del Acuerdo, los resultados de aprendizaje en el Sistema Educativo Nacional no han observado mejoras sustantivas en los últimos 20 años, ni en las evaluaciones internacionales (PISA, TIMS), ni en las nacionales (Enlace y Planea).

Por otro lado, existen contradicciones entre el discurso que considera al maestro como factor central de la reforma educativa y la falta de compromiso del Estado para llegar a cumplir la mejora educativa. Desde el Acuerdo (1992), pasando por el Compromiso por la Calidad (2002), la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB de 2004), la Alianza por la Educación (2008) y la reforma del presidente Peña Nieto, la política educativa concibe a los docentes como agentes para ejecutar y consolidar las reformas mediante la aplicación de sus planes y programas, pero no se aprecian acciones consistentes orientadas a otorgarles una formación pedagógica y científica que contribuya a la mejora de los aprendizajes en las aulas⁵.

Si se entiende la reforma como un proceso donde la docencia se incorpora como actividad libre (como parte de un proceso de individualización que ya no depende de contratos colectivos), se verá que no se cumplen las tres condiciones que suelen acompañar dicho proceso: cualificación, movilidad y competencia:

- a *La cualificación*, donde las credenciales individuales se corresponden con mejores oportunidades de trabajo; ni Carrera Magisterial ni el actual Servicio Profesional Docente ofrecen incentivos para los profesores que presenten una mejor formación profesional.
- b *La movilidad*, si los profesionistas poseen mejores credenciales se espera que tan pronto entren al mercado laboral puedan disfrutar de ascensos y

⁵ Prueba de ello es que las reformas de los años setenta y noventa no se vieron acompañadas de manera simultánea con reformas a los planes de estudio de las escuelas normales. Así, los normalistas pasaron de “enseñar” por asignaturas a un enfoque neoconductista, y de este último, a uno por competencias sin una adecuada fundamentación epistemológica.

mejores condiciones. La nueva legislación solo les asegura estabilidad temporal del empleo (rompe con la condición de contratos definitivos).

- c *La competencia.* En el ejercicio profesional donde los profesores observan antecedentes comunes (una formación semejante) para realizar actividades equivalentes, se rompe el principio de igualdad pasando a la pugna constante para mantener el empleo.

Por lo anteriormente expuesto, el reconocimiento social que durante gran parte del siglo XX acompañó al maestro, se vio afectado por una ineficiente estrategia de profesionalización, aunada a una intensa campaña de denostación del gremio. Desde los medios masivos de comunicación, se ha señalado a los maestros como culpables del fracaso del sistema educativo en su conjunto.

Asimismo, el sistemático abandono de las escuelas normales del país, implicó que por décadas, continuaran operando casi con la misma infraestructura, cultura y planta académica a lo largo del siglo XX, con una fuerte contradicción pedagógica, pues los estudiantes normalistas revisaron teorías críticas e innovación pedagógica para enseñar, pero *aprendidas* desde una perspectiva pragmática y no constructivista⁶.

Por otro lado, tampoco existió un compromiso del Estado para cumplir con el mandato constitucional de ofrecer atención en la educación básica con personal capacitado.⁷ En el caso de preescolar, 67.2% de los maestros cubre el perfil de licenciatura o posgrado; en la escuela primaria, el promedio nacional de los profesores que cuentan con estudios de licenciatura o posgrado es 60.5% y en secundaria corresponde a 47.4% (INEE, 2015, pp. 137-138).

Dentro de la revisión de antecedentes, no se puede pasar por alto al sindicato, pues no podría entenderse la situación del magisterio sin analizar el papel del SNTE (incluida su disidencia: la CNTE). Durante décadas fue práctica común el uso de la estructura del SNTE con fines electorales en apoyo tanto al PRI como al Partido Acción Nacional, a cambio de prebendas para el SNTE y la CNTE para colocar secretarios o comisionados de educación en los estados. Dicha situación empeoró a escala federal durante el sexenio calderonista 2006-2012 (Ornelas, 2008).

El SNTE se desentendió de sus agremiados y permaneció fiel al gobierno en turno, y fue el propio sindicato quien propuso inicialmente la evaluación

⁶ Se refiere a reglas no escritas. Detrás de cada ritual existe un mito apoyado en creencias (y no en el conocimiento científico) de lo que debe ser la escuela y que acaba por conformarse en prácticas cotidianas perpetuadas en el aula: pase de lista, filas, frases, tiempos muertos, uniformes y concursos dan cuenta de ello.

⁷ De manera expresa la reforma del artículo 3º constitucional de 2002 establece impartición del preescolar por personal con licenciatura.

docente y el ingreso a las plazas por concurso, así como una propuesta curricular por estándares de desempeño bastante cuestionable. Prácticamente, en todos los casos los concursos fueron fraudulentos y las plazas no se otorgaron a quienes las ganaron (Alaniz, 2016).

Los ejemplos anteriores, dan cuenta de cómo la fidelidad institucional de los docentes durante un largo periodo de tiempo, se reflejó en beneficios de homologación salarial, prestaciones y derechos laborales en comparación con otros gremios, y ante todo, con estabilidad (inamovilidad) laboral una vez adquirida la plaza presupuestal de base (Alaniz, 2016).

A la firma del Acuerdo (1992), la SEP, los gobernadores y el SNTE pactaron la transferencia de la administración de los servicios de educación básica y normal a las entidades (con excepción de la Ciudad de México), reconociendo al SNTE como el único interlocutor a nivel federal para las negociaciones contractuales. Ornelas (2008) afirma que cada gobernador firmó tres convenios más con la SEP, Hacienda y el ISSSTE “que establecían compromisos y reglas que avalaban la supervivencia de lo existente... (para) respetar los derechos de los trabajadores incluyendo los laborales y sindicales” (p.113).

Esta decisión, doblegó a los gobiernos estatales a someterse a un doble esquema de negociación entre 1992 y 2014, al respetar la participación de las comisiones SEP-SNTE en el plano federal (en temas de evaluación, adjudicación de plazas y determinación de los incrementos salariales anuales), además de los acuerdos locales (relativos a la distribución de prestaciones), mermando con ello la posibilidad de acrecentar el margen de autonomía que supondría un esquema de gobierno federalista.

Finalmente, otro cambio significativo en el trabajo docente y quizá uno de los elementos esenciales de su seguridad social, se refiere a la posibilidad de asegurar condiciones de vida dignas al momento del retiro laboral. Al respecto, durante el sexenio de Felipe Calderón se modificó el sistema de pensiones con la reforma a la ley del ISSSTE (2007). El esquema de pensión universal se transformó en un modelo de cuentas individuales. Ante la oposición del magisterio para seleccionar administradora para su cuenta individual, un sector importante de docentes quedó acogido al régimen del artículo 10º transitorio de la ley, que pospone la elección de administradora cuando el trabajador tramite su baja:

Aquellos trabajadores que se encontraban activos a la entrada de la nueva Ley del ISSSTE (2007) y no optaron por el bono, seleccionaron el Décimo Transitorio. En esta modalidad se calcula el monto de tu pensión tomando en cuenta el sueldo básico del último año inmediato a la fecha en la que te diste de baja como trabajador. La edad para pensionarse en este régimen incrementa en un año, cada año par (Diario Oficial de la Federación, 2007 s/p).

Con lo anterior, se incrementó gradualmente la edad mínima para retirarse, y al 2016 es de 59 años. Con el esquema anterior no existía edad mínima y los docentes podían acceder a su jubilación al cumplir 28 años de servicio (mujeres) y 30 (hombres), con la reforma se pierde este derecho.

Así, como resultado de las reformas educativas, el antaño estable trabajo docente, pasó a condiciones de flexibilidad laboral y precarización, al igual que prácticamente todas las modalidades del trabajo asalariado, la docencia se comercia en el mercado profesional como cualquier mercancía. Castel (2002) establece que tal situación es consecuencia de los sistemas clásicos de protección social como producto de la globalización. En relación con el trabajo magisterial, se debe analizar la pérdida de condición como profesión protegida por el Estado, la incapacidad de crear plazas para atender totalmente a la población en edad de cursar educación básica, el incremento de la intensificación temporal y la diversificación de actividades sin percibir un salario equivalente a las funciones desempeñadas⁸. El modelo adoptado no prevé la ampliación del número de plazas.

Beck y Beck (2003) refieren que la primera modernidad se caracterizó por una sociedad bajo el modelo Estado-nación con identidades colectivas dadas. La segunda modernidad se basa en la individualización caracterizada por la destradicionalización de las clases, emergencia del subempleo y la flexibilidad laboral. El problema que observamos en el caso mexicano, es que las políticas de individualización que se aplican en las últimas décadas, establecen de facto, procesos de precarización donde grupos enteros se ven afectados, con lo que se cierra un ciclo de protección al trabajo en el sector público recibido durante la etapa del Estado de bienestar.

Al asumir nuestro país el modelo económico neoliberal, se modificaron las condiciones de la docencia, pues transitaron de un paradigma caracterizado por la estabilidad y homogeneidad laboral con un alto reconocimiento social, a un marco de relaciones de trabajo distinto. La revisión de la condición laboral de las últimas décadas permite afirmar que la docencia pasó de ser una profesión de *trayectoria protegida* de acceso a empleos públicos o privados dentro del marco legal con cobertura social y garantía de ingreso fijo (Graffigna, 2005), a una que se empieza a asociar más con las *trayectorias fluctuantes*, es decir, aquellas que a pesar de contar con una relativa estabilidad de ingresos, se presentan vulnerables al contexto estructural en que se desenvuelven o a posibles eventualidades (Forni, 1996 y 1998).

⁸ En el marco de la reforma, Ángel Díaz-Barriga (2016b) menciona que se discuten los salarios de los docentes, sin que exista ninguna investigación sobre sus condiciones laborales, como tampoco de las condiciones de los alumnos que asisten al salón de clase.

LA REFORMA EDUCATIVA DEL PRESIDENTE PEÑA NIETO

Al regreso del PRI a la Presidencia de la República, las orientaciones de la política educativa se alejaron cada vez más del federalismo. El anuncio de la reforma educativa en 2012 encontró una fuerte oposición tanto del sindicalismo oficialista, como de la disidencia, pero con la encarcelación de la presidenta vitalicia del SNTE y el desconocimiento del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) -en manos de la sección XXII-, se pretendió disciplinar al magisterio sin que ello implicara una transformación de fondo en la estructura operativa del SNTE, ni en la correlación de fuerzas entre la SEP y el SNTE, debido a que no se modificó la estructura de la corporación y la reforma mantuvo el reconocimiento del SNTE como único interlocutor.⁹

En un contexto generalizado de protestas, marchas y bloqueos tanto en la capital como en 26 entidades del país, se aprobó la reforma a los artículos constitucionales 3º y 73 y se dejó a la ley reglamentaria del Servicio Profesional Docente la determinación de los criterios, términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia¹⁰.

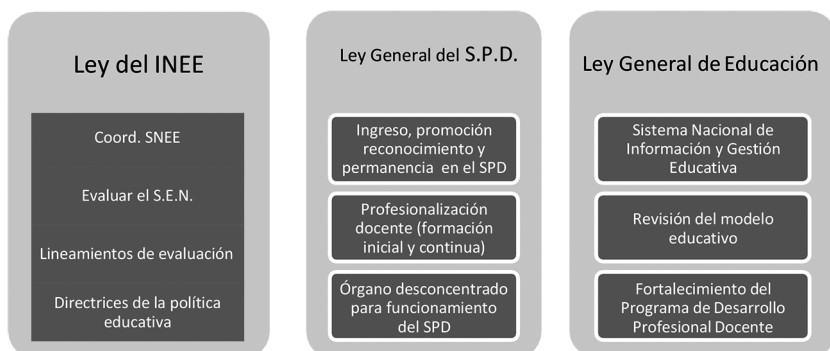
Históricamente, el contenido del artículo tercero constitucional daba cuenta del ideal de hombre que pretendía formar en la sociedad indicando los valores que lo caracterizarían, la reforma de 2013 introduce el ambiguo término de la “calidad” (concepto del ámbito empresarial vinculado a la producción) como cualidad de la educación. Posiciona la educación como un servicio y no como un derecho donde el Estado se asume como garante de la calidad de la educación obligatoria (entiéndase básica y media), en lugar de garantizar el acceso y permanencia (perspectiva de la educación como derecho humano).

⁹ La encarcelación de Elba Esther Gordillo en marzo de 2013 y de Rubén Núñez (principal dirigente de la Coordinadora) en 2016 solo sirvieron como medidas disciplinarias: la acusación por malversación de recursos públicos que se aplicó a los líderes del SNTE y la CNTE, no se hizo extensiva a la cúpula sindical ni a los dirigentes seccionales en todo el país. Pero constituyen una medida aislada que no implicó interés por democratizar o imponer la rendición de cuentas dentro de la organización gremial.

¹⁰ Las protestas se mantuvieron a lo largo de todo el sexenio de Peña llegando a uno de sus puntos más álgidos en 2016 con manifestaciones y bloqueos en 26 estados, el primer cierre del Aeropuerto Internacional de la CDMX en su historia, ocho muertes y 45 heridos en el enfrentamiento de Nochistlán, Oaxaca; también fueron punto de negociación durante la campaña presidencia de López Obrador y sus primeros meses del gobierno.

Calderón...ubicó como objetivo principal la elevación de la *calidad* por medio de la *evaluación permanente*. Peña Nieto llevó estos mismos términos a una reforma constitucional...se agrega que la educación que imparte el Estado será de *calidad*. A la par la reforma al artículo 73...reglamenta y justifica que ello se logrará a través de la *evaluación permanente*, en todos los niveles y grados de la educación obligatoria. (Didriksson, 2015, p. 10).

Por ello, se plantea que el eje vertebral de la reforma es la evaluación como mecanismo para garantizar la calidad educativa. El cambio constitucional atribuye al Ejecutivo establecer “los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional,” (Diario Oficial de la Federación, 2012, s/p); con lo que introduce dos cuestiones laborales (materia normada en nuestra constitución por el artículo 123). Dicha modificación se complementó con las leyes secundarias para crear el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y del Servicio Profesional Docente, que cubren las siguientes funciones:



Fuente: Bracho (2016).

El interés primero de la reforma educativa de Peña Nieto fue recuperar la *rectoría del Estado* (situación comentada en el apartado previo):

Siendo ese el argumento central para llevar a cabo las reformas constitucionales y a las leyes secundarias que les dan cuerpo normativo, no se aclaró...cómo y por qué el SNTE llegó a dominar la toma de decisiones en materia política del sector, por lo menos de forma continua durante los dos sexenios del PAN, y tampoco han quedado claras las razones por las cuales tal argumento puede justificar la pretendida reforma (Didriksson, 2015, p. 5).

Por ello entre las medidas iniciales encontramos una orientación hacia el control del magisterio por la vía de los recursos y la evaluación, a saber:

- a Recentralizar la nómina del magisterio en la SEP¹¹.
- b La negociación salarial única (en la revisión contractual del 15 de mayo de 2014 se firmaron convenios *de automaticidad* con todos los estados) para terminar con los 22 años de prácticas de doble negociación¹².
- c Establecer la certificación como mecanismo de ingreso y permanencia a través de la creación del INEE.
- d Sustituir el programa de Carrera Magisterial por nuevos criterios de estímulos en el marco del Servicio Profesional Docente (SPD).

El componente pedagógico, meollo de la transformación de la enseñanza, fue el gran ausente de la reforma de diciembre de 2012 a julio de 2016 y el elemento cuestionado por los especialistas:

No se acaba de asentar la reforma de 2009, ni el acuerdo 597 de 2011... cuando ya se promete una nueva reforma curricular. Tardía ciertamente, pero... muestra como en el país se toma a la ligera los cambios en los planes de estudios (Díaz-Barriga, 2016 s/p).

La realización de Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo del país se realizó entre febrero-junio de 2014, la propuesta de plan de estudios se dio a conocer en julio de 2016 y quedó comprometida con el SNTE a una posterior consulta con el magisterio. Ante las fuertes críticas por la falta de un modelo pedagógico, la SEP presentó tres documentos que integran el llamado *Nuevo Modelo Educativo*: Los fines de la educación en el siglo XXI, El Modelo Educativo y la Propuesta Curricular. Pero volvió a ser omisa con la formación docente y la reforma a las escuelas normales (uno de los temas de los Foros de Consulta de 2014), al respecto, solo se mencionó el acompañamiento de las universidades para fortalecerlas. En este sentido, Díaz-Barriga señaló:

“La formación inicial de los docentes está completamente abandonada, ni siquiera se tiene un proyecto para permitir que las escuelas normales que cumplan con determinados indicadores puedan formular un plan de estudios acorde con el medio social donde realizan la formación de docentes” (2016b, s/p.).

¹¹ La medida se acompañó con la realización del Censo Nacional de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica. Si bien no se aplicó por completo al universo de planteles por la negativa de participar en los estados de Chiapas (41%), Oaxaca (27.4%) y Michoacán (27.3%), sí exhibió irregularidades sobre 184,915 plazas magisteriales: 39,222 aviadores, 30,695 comisionados sindicales, 114,998 jubilados o fallecidos que continuaban cobrando ante la SEP.

¹² Sin embargo, no se logró homologar las 184 prestaciones distintas (entre bonos, compensaciones, estímulos y gratificaciones vigentes) fruto de negociaciones locales (Alaniz, s/f).

En relación con la formación docente, los seis Foros de Educación Normal incluyeron los siguientes temas: a) el nuevo modelo de formación docente; b) las instituciones que imparten educación normal; c) vínculo entre formación profesional docente y las necesidades del sistema educativo nacional; d) planeación, seguimiento y evaluación de la educación normal; y e) modernización de la formación docente.

En dichos foros se reconoció el agotamiento del modelo normalista, el deterioro físico de su infraestructura, las carencias en la formación pedagógica de los estudiantes, tanto en estrategias constructivistas del aprendizaje, como en atención a la diversidad (cultural y de necesidades educativas especiales), lo mismo que en el uso de tecnologías y redes sociales, el conocimiento de alguna de las diferentes lenguas nacionales (según la región) o extranjera, la falta de movilidad y la mayor vinculación entre la teoría y la realización de prácticas docentes. Fue unánime la opinión en cuanto al abandono que por décadas, ha sufrido el sistema de escuelas normales. Dos años después de concluidos los foros, aún no se conoce el plan y la propuesta de reforma que se había prometido por parte de las autoridades.

A pesar de que la SEP criticó el modelo de gestión institucional proponiendo colocar a la escuela en el centro del sistema educativo, no le dotó de mayor autonomía. Por el contrario: existe un fuerte énfasis en la evaluación como mecanismo de control y sanción, coincidente con la utilización que ha tenido en las últimas décadas, como mecanismo de devaluación de la escuela pública, y no de retroalimentación del proceso de enseñanza (lo cual sería de mayor beneficio).¹³

Adicionalmente la reforma plantea siete ejes de acción que se mencionan a continuación.

1. Fortalecimiento de la escuela (escuela al centro). Menos burocracia, fortalecimiento de Consejos Técnicos, Participación social efectiva, mejor uso de la jornada escolar y escuelas de verano. Asegurar que los recursos lleguen a las escuelas de tiempo completo y decidan sobre su manejo. Para que exista mejor acompañamiento a los profesores se establecieron nuevas figuras en la escuela: subdirector administrativo y otro académico. La figura aplica para primarias de más de 10 grupos. También se permite elegir entre dos calendarios escolares: 185 (con ampliación de horario) o 200 días.
2. Infraestructura y equipamiento (programa “escuela al cien” atiende 33mil planteles).
3. Desarrollo profesional docente (Evaluación del desempeño y formación continua).

4. Equidad e inclusión educativa (Alfabetización y rezago de educación básica).
5. Nuevo Modelo Educativo (se propone en 2016).¹⁴
6. Educación y mercado laboral (7 ámbitos básicos al egreso de bachillerato).¹⁵
7. Reforma administrativa (eficiencia financiera).

A decir de expertos como Roberto Rodríguez, Carlos Imaz y Manuel Gil Antón (La Jornada, 2015), la propuesta curricular del *Nuevo Modelo Educativo* para la educación básica, carecía de una fundamentación sólida que efectivamente pudiera mejorar los aprendizajes de la niñez entre 3 y 15 años. Resultaba una mezcla arbitraria y poco cuidada de paradigmas y tradiciones que acaba por ser confusa y poco clara. Rodríguez (2016) demostró que se usó en su elaboración informes y diagnósticos realizados por la OCDE a los que no se les dio crédito con el debido citado de fuentes, lo que colocó el *Modelo Pedagógico* en una situación de plagio. Las etapas de consulta finalizaron coincidentemente con el sexenio, lo que anticipaba incertidumbre de continuidad con el gobierno de la 4ª Transformación.

Con respecto al objetivo inicial de recuperar la rectoría en materia educativa, vale mencionar que el SNTE, aún conserva la representación nacional para las negociaciones del contrato colectivo de trabajo, aunque la reforma rompe con las prestaciones colectivas al establecer la evaluación individual como mecanismo de acceso a programas de estímulos y prestaciones (acceso a programa de vivienda, créditos especiales, etc.).

EL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE: CONTEXTO Y CONTENIDO

El marco regulatorio para el trabajo docente de la reforma de Peña Nieto, cerró el ciclo de profesión protegida por el Estado, lo que la vulnera y transforma en trabajo fluctuante; la evaluación se convirtió en mecanismo de ruptura de las condiciones de contrato colectivo y en una amenaza constante de despido

¹³ Prueba de ello es la modificación del SIEPRE para reportar automáticamente las inasistencias de los profesores donde se incluye la identificación de los profesores que apoyan los paros promovidos por la Coordinadora.

¹⁴ El Dr. Roberto Rodríguez, investigador del IIS-UNAM, documentó que el texto presentado por la SEP plagió párrafos completos del documento *Naturaleza del aprendizaje* (OCDE, 2012), y algunas ideas de documentos de UNESCO (Ornelas, 2016).

¹⁵ Los 7 ámbitos constituyen el perfil de egreso de la educación obligatoria en México que presentan continuidad desde la educación básica: lenguaje y comunicación; pensamiento crítico y reflexivo; valores, convivencia y colaboración; desarrollo físico y emocional; México y el mundo; arte y cultura y, Medio ambiente. Constituyen la base del Nuevo Modelo Pedagógico (CREFAL, 2016).

como ruta para mejorar la calidad educativa. Tales disposiciones contravienen la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, ampliaron los motivos de despido y crearon causas genéricas para justificarlo, al establecer un procedimiento que permitía la separación del docente que no acreditara tres evaluaciones consecutivas, sin derecho a audiencia previa.¹⁶

El marco normativo para el Servicio Profesional Docente afectó a las Normales como institución preponderante en la formación de maestros en dos sentidos, a) al convocar a profesionistas afines a concursar por las plazas de maestro, y b) al no definir una ruta clara de fortalecimiento que incluyera la renovación del plan de estudios para la formación de maestros. Al igual que reformas anteriores, no se estableció con claridad con base en qué perfil se formará a los nuevos docentes. El informe del INEE (2015), señala que sólo algunas normales podrían convertirse en verdaderas instituciones de educación superior (incluso el nuevo modelo solo mencionaba que deberán acercarse a las universidades) pero quedaron pendientes las directrices al respecto.¹⁷

La presentación del *Nuevo Modelo Educativo* reactivó la movilización y enfrentamiento contra la reforma educativa alimentada por la disidencia, el descontento generalizado, las condiciones de intimidación y tensión para presentar los exámenes y la propia evaluación al proceso, llevó al INEE a reconocer las deficiencias:

[...] (iii) la existencia de diversos problemas operativos en los procesos previos a la aplicación de la ED, que podrían afectar la confiabilidad de los resultados; iv) la inespecificidad de los Parámetros, Perfiles e Indicadores como referentes para la construcción de los instrumentos; y (v) problemas de equidad producto de información y apoyo entregados en forma desigual entre los sustentantes, así como de las diferentes habilidades digitales de los docentes evaluados. (En) la dimensión político- comunicacional... se diagnostica un déficit discursivo y comunicacional respecto al sentido de la evaluación (o su justificación), marcado en 2015, y con indicios de mejora en 2016 (OREALC/UNESCO, 2016, p. 4).

Derivado de lo anterior, el INEE de manera conjunta con la SEP estableció 10 rutas de mejora para el año 2017.

¹⁶ La asistencia a marchas y plantones fueron causa de cese inmediato en varios estados del país, sin embargo, no contuvo la inconformidad del magisterio, al sustituir el esquema de definitividad por uno de recertificación temporal.

¹⁷ Seguramente el secuestro y desaparición de 43 estudiantes (y la muerte de dos más) de la normal rural Isidro Burgos de Ayotzinapa Guerrero el 26 de septiembre de 2015, con la intervención de grupos armados de la delincuencia, bajo anuencia de las autoridades locales y el ejército a la que se suma la muerte de otros dos estudiantes por un bloqueo a la Autopista del Sol en 2011, han sido factores que han retrasado la gradual desaparición de las escuelas normales.

Descripción de actividades	Proceso(s) aplicable(s)
I. Diseño de Exámenes	Ingreso/Promoción/Diagnóstica/Desempeño
II. Guías de Estudio	Ingreso/Promoción/Diagnóstica/Desempeño
III. Simulador de Exámenes	Diagnóstica y Desempeño
IV. Acreditación de Evaluadores	Diagnóstica y Desempeño
V. Sedes de pre-registro y registro de plazas a concurso	Ingreso y Promoción
VI. Bases de Datos, contraseñas	Diagnóstica y Desempeño
VII. Plataforma, recepción de evidencias	Diagnóstica y Desempeño
VIII. Aplicación Evaluación (Sedes, actividades previas, durante, post)	Ingreso/Promoción/Diagnóstica/Desempeño
IX. Calificación, estadísticas, publicación y reportes individuales	Ingreso/Promoción/Diagnóstica/Desempeño
X. Asignación de Plazas y atención al listado de prelación	Ingreso/Promoción/Diagnóstica/Desempeño

Fuente: OREALC/UNESCO (2016, p.66).

REGLAS DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE PARA PERMANENCIA Y PROMOCIÓN

En el esquema del Servicio Profesional Docente la evaluación al desempeño tuvo el equivalente a una certificación periódica. Los resultados suficientes aseguraban la permanencia durante cuatro años; los insuficientes obligarían a cursos de capacitación (formación continua) y a someterse al acompañamiento de tutoría (Ver tabla 1).

Sólo los profesores con resultado destacado podrían acceder al nuevo programa de promoción y de ascensos, que se suponía otorgaría preferencia a quienes se desempeñasen en escuelas ubicadas en zonas de alta pobreza, fuera de las zonas urbanas. Se afirmó que el esquema garantizaría la profesionalización solo para quienes no alcanzaran resultados satisfactorios, lo que cuestionaría el derecho de todos los docentes y la obligación del Estado con sus escuelas públicas para garantizar una formación continua.

Al igual que el programa Carrera Magisterial, el Programa de Promoción en la Función fue pensado solo para los profesores de base o equivalente, con título de licenciatura (lo que excluye a la mitad de los docentes que sólo cuentan con normal básica); constaría de siete niveles con una vigencia de cuatro años cada uno (ver tabla 2).

Tabla 1

Resultado en la evaluación del Servicio Profesional Docente y sus implicaciones

RESULTADO EN LA EVALUACIÓN	IMPLICACIÓN/ESTÍMULO
No suficiente	Regularización por tutoría y formación Reevaluación al año.
Suficiente	Permanencia por 4 años. Participación en programas de desarrollo profesional
Bueno	Permanencia por 4 años Participa en el programa de promoción en la
Destacado	Permanencia por 4 años Ascenso en el programa de promoción en la función Con derecho a evaluarse para programa de estímulos

Fuente. Servicio Profesional Docente (2015)

De acuerdo con los porcentajes y la periodicidad para acceder y mantenerse en los indicadores que otorgan el beneficio del estímulo, los profesores requerirían invertir al menos treinta años con resultados de mejora continua en las evaluaciones permanentes, para llegar al máximo nivel del incentivo, lo cual no representaba una mejora sustantiva en su ingreso para alcanzar un salario digno.

Tabla 2

Programa de Promoción en la Función: porcentaje de incremento salarial

	I	II	III	IV	V	VI	VII
Nivel							
Incremento	35%	65%	95%	120%	140%	160%	180%
Incremento en zonas rurales marginadas	41%	77%	113%	144%	170%	196%	222%

Fuente: Servicio Profesional Docente (2015).

Si en algún momento el docente obtuviera un nivel no suficiente, suficiente o bueno perdería dicho incentivo. Por otro lado, no aseguraba la suficiencia presupuestaria para cubrir el pago del incentivo de los profesores que cumplan los requisitos de la promoción. Así, aunque el profesor lograra el puntaje para alcanzar el siguiente nivel de incentivo, si no se garantizaban los recursos, “se perdía” y el maestro tendría que volver a participar en la siguiente convocatoria.

La lógica de los incentivos, refuerza un imaginario de formación docente en lo individual, como actividad aislada y ajena al compromiso del Estado, también transforma el acceso a prestaciones colectivas en recompensas individuales.

Una de las limitantes en México, se refiere al uso de las evaluaciones que aún no se convierte en insumo para retroalimentar el trabajo docente, tampoco se evalúa la política educativa: “No existen procedimientos que garanticen que los resultados de las evaluaciones sean usados para mejorar las políticas públicas, ni que ayuden en nuestra comprensión de ellas... esto debe ser considerado como una de las principales responsabilidades del evaluador” (Bracho, 2016 s/p).

La evaluación del trabajo docente tendría que contemplar la formación, las condiciones de trabajo, el contexto e infraestructura escolar; el capital social (escolaridad de los padres, disposición de libros en casa y pertenencia a grupos indígenas), los procesos de acompañamiento, apoyo y formación de los estudiantes; además de cuestiones propias de las desigualdades, como el trabajo infantil y la desnutrición, pero no es así, más bien predominan un conjunto de criterios en los que los profesores siempre estarán en desventaja para acceder a los estímulos, ni siquiera la disciplina y esmero personal pueden garantizarlo.

EL IMPACTO EN LA PROFESIÓN DOCENTE

Arnaut (1996) establece una periodización del desarrollo de la profesión magisterial desde el siglo XIX:

- a) Profesión libre (1821-1866), en ella no se requería una formación específica para el trabajo docente y bastaba la autorización para el ejercicio profesional a partir de la realización de exámenes;
- b) Profesión municipal (1876-1884), cuando la influencia de los liberales promueve los primeros intentos de renovación pedagógica del método lancasteriano, para establecer una educación laica y obligatoria, con una mayor injerencia del Distrito y Territorios Federales en la regulación de planes de estudio y la autorización del ejercicio de la profesión docente;
- c) Inicio de la profesión de estado durante el porfiriato (1885-1910), cuando se dispone la centralización de la jurisdicción federal para unificar planes

y programas, otorgamiento de cédulas para el ejercicio magisterial y asignación de plazas docentes en el Distrito y Territorios.

Se puede agregar que la reforma educativa de Peña Nieto, con el establecimiento del Servicio Profesional Docente en 2013, colocó a la profesión docente en la misma condición que guardaba este trabajo a principios del siglo XIX: el de una actividad libre.

En esta lógica de la profesión libre, los concursos para obtener una plaza del Servicio Profesional Docente, eliminaron la acreditación de la formación pedagógica para ejercer la función; al establecer como requisito la presentación solo de un título de licenciatura -que en muchos casos no son afines al campo educativo,- de manera que dejaron la selección de los maestros exclusivamente en la acreditación de un examen que certifique conocimientos generales, tal como ocurría a finales del siglo XIX.

Es posible retomar la caracterización de individualización de Alaníz (2018) para explicar la transformación de las relaciones laborales del Estado con el magisterio a partir de la reforma y el establecimiento del Servicio Profesional Docente en los siguientes aspectos:

- a) Afectación a la identidad social. El magisterio pierde rasgos distintivos, tanto en términos de autocomprensión de la profesión, como en su relación con otros grupos de la sociedad: se pierde la identidad de profesión fácil, estable, con seguridad social y reconocimiento social, así como la posibilidad de la movilidad con el paso del tiempo ante la cancelación de los mecanismos tradicionales de ascenso escalafonario.
- b) Transmisión de los riesgos sociales. La crisis educativa se atribuye a desempeños individuales (de los docentes) y no al fracaso de la política educativa de las últimas décadas. Gana terreno la orientación al logro individual y la competencia (por la vía de las evaluaciones), lo que legitima las desigualdades.
- c) Necesidad de conformar nuevas alianzas políticas. Se observan en dos sentidos: el primero del sector empresarial hacia instancias oficiales para respaldar la reforma y garantizar el estado de derecho; el segundo, entre la CNTE (disidencia del SNTE) y organizaciones sociales, intelectuales y padres de familia, para respaldar una salida política a modificaciones laborales de la reforma.

Lo anterior afecta directamente la identidad del gremio, previo a la reforma “la formación docente implicaba una capacitación en el campo del saber y una capacitación pedagógica; tiene, por tanto, un doble carácter.” (Rodríguez, 1994, p.4); con la reforma dejó de requerirse una formación pedagógica para

desempeñar la función docente. Por otro lado, el gobierno continuo con la estrategia mediática de difusión de una imagen negativa de los maestros ante la opinión pública.¹⁸

Al respecto Zaffaroni (2016) afirma que los medios no son medios (en el sentido de configurar un espacio donde diferentes intereses entran en pugna o disputan sentidos) sino verdaderos actores que destruyen códigos penales, que inventan, alteran o nos crean una realidad distinta a la que es y las corporaciones mediáticas se constituyen en aliadas a los sectores políticos conservadores penetrando por los huecos que deja la estructura institucional de la justicia. En el mismo tenor Schuliaquer afirma: “la manera en que los medios periodísticos hablan de la escuela ...considerando que las formas de mencionarlo no son ingenuas, sino que poseen un poder sobre las percepciones sociales y conforman la agenda mediática” (citado por Iglesias, 2015, pp. 125-126).

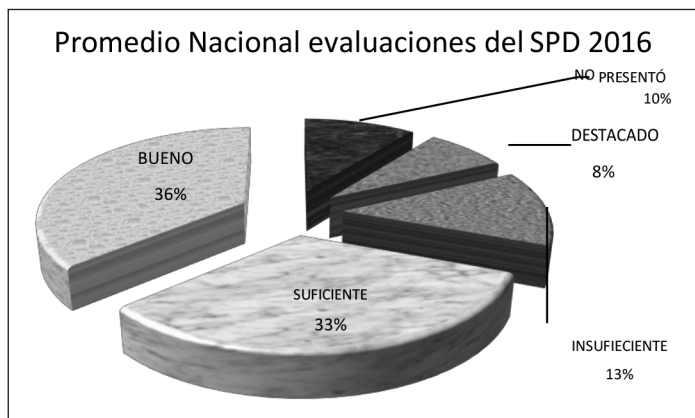
LOS PRIMEROS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

Con respecto a los resultados de las primeras evaluaciones del Servicio Profesional Docente durante el ciclo escolar 2015-2016, lo destacable son las pésimas condiciones en cada una de las etapas de examinación. Para las fases de la evaluación en línea: una plataforma poco amigable, sin capacidad suficiente para la cantidad de docentes que debían subir sus evidencias, con errores en notificaciones y claves de acceso; durante la fase del examen de conocimientos: reactivos descontextualizados en sedes sitiadas por el ejército y la policía federal (incluso traslados en helicóptero), con problemas de conectividad y con una duración de hasta más de ocho horas, lo cual despertó fuertes críticas, reconocimiento del INEE de los desaciertos y el “compromiso” de medidas correctivas para el proceso de evaluación 2016-2017.

A pesar de ello, en el gráfico 1 se puede observar que la mayoría de los docentes examinados (69%) demostraron ser aptos para continuar con el desempeño de su trabajo, al obtener un resultado suficiente y bueno.

¹⁸ Mexicanos Primero produjo el documental “¡De panzazo!” (2012) que pareciera inspirada en la *película*/documental de Davis Guggenheim “Waiting for Superman” (2010) donde se narran los problemas de las escuelas de bajo desempeño para asegurar la permanencia y tránsito de los estudiantes por los distintos niveles educativos y el papel de los sindicatos de maestros en el sistema de educación pública en los Estados Unidos. Pero el filme mexicano quedó lejos en el intento de informar los problemas de la escuela pública, el reduccionismo presentado no refleja la complejidad de nuestro desigual e inequitativo sistema educativo, ni la participación del sindicato de maestros.

Gráfica 1
Resultados globales de las evaluaciones



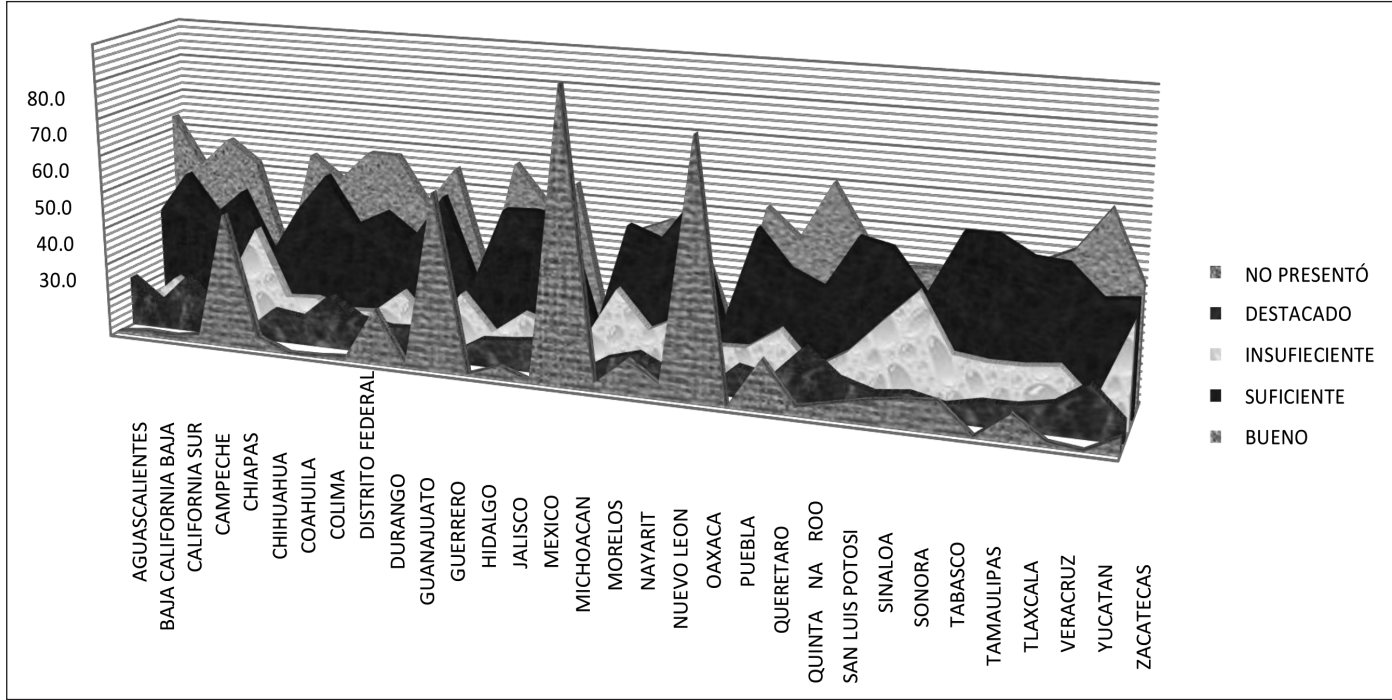
Fuente: Elaboración propia con datos del INEE, 2016

A pesar de que el gobierno federal, empresarios y medios criminalizaron la protesta en Oaxaca y Chiapas, se puede observar que las cuatro entidades donde mayor número de profesores no se evaluó como una de las medidas de protesta contra la reforma fueron: Michoacán (78%), Oaxaca (68%), Guerrero (48%) y Chiapas (36%) (Gráfica 2).

En cuanto al desempeño de los profesores en las evaluaciones, los datos integrados como se muestra en la Tabla 3, destacan que, tal como se esperaba (dadas las condiciones organizativas de las pruebas así como la premura con la que fueron convocados los maestros), la categoría de destacado tuvo un bajo nivel de incidencia; los maestros más destacados se ubicaron principalmente en los estados de Baja California, Quintana Roo, Colima y Aguascalientes, pues fueron las únicas entidades que en porcentaje superaron los 10 puntos, todos los demás están por debajo de 10. La media de los resultados se ubicó en la categoría de suficiente y bueno, pero los maestros que alcanzaron este rango durante el sexenio de Peña, no ingresaron a ningún nuevo programa de estímulos. Sí es de destacar que en el resultado insuficiente, los estados de Sonora, Chiapas, Zacatecas, Morelos y Sinaloa presentan la incidencia más alta de profesores en esta categoría, con indicadores superiores al 20%. La cuestión resulta un tanto paradójica, pues la presencia de tres estados del norte rompe con la idea de que las diferencias entre el norte y el sur eran muy pronunciadas y no fue así, sobre todo porque los índices de pobreza del norte, no se consideran tan elevados como los del sur.

Gráfica 2

Resultados de evaluación por entidad Federativa del Servicio Profesional Docente 2016 (Porcentaje por nivel)



Fuente: Elaboración propia con base en datos del INEE, 20

Tabla 3
Resultados de Evaluaciones Servicio Profesional Docente (por estado)

ENTIDAD	NO PRESENTÓ	DESTACADO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BUENO
AGUASCALIENTES	0.4	13.4	4.5	28.3	53.4
BAJA CALIFORNIA	1.3	7.3	11.8	39.4	40.2
BAJA CALIFORNIA SUR	1.0	15.2	7.0	28.8	48.0
CAMPECHE	2.2	7.0	12.9	35.9	42.0
CHIAPAS	36.3	1.6	28.1	19.2	14.8
CHIHUAHUA	3.3	8.6	9.9	32.5	45.7
COAHUILA	0.0	7.5	10.5	42.5	39.5
COLIMA	0.2	14.5	8.0	29.7	47.6
DISTRITO FEDERAL	0.9	9.2	8.5	33.9	47.5
DURANGO	14.7	7.7	15.0	27.9	34.7
GUANAJUATO	0.6	8.2	6.0	39.7	45.5
GUERRERO	47.6	2.2	16.3	17.6	16.3
HIDALGO	0.4	7.2	6.6	37.7	48.1
JALISCO	3.4	7.9	12.7	38.1	37.9
MEXICO	0.3	8.9	9.7	36.8	44.3
MICHOACAN	78.0	0.6	7.8	8.6	5.0
MORELOS	2.2	6.0	21.9	36.7	33.2
NAYARIT	9.3	8.4	12.1	33.6	36.6
NUEVO LEON	3.6	4.2	16.3	44.7	31.2
OAXACA	68.1	0.6	9.8	13.4	8.1
PUEBLA	0.1	8.0	10.2	39.2	42.5
QUERETARO	13.4	6.3	16.0	29.2	35.1
QUINTANA ROO	2.3	15.1	6.7	25.4	50.5
SAN LUIS POTOSI	4.2	7.9	12.1	39.3	36.5
SINALOA	6.1	5.3	21.1	37.4	30.1
SONORA	7.4	6.3	29.6	26.3	30.4
TABASCO	8.1	4.4	14.5	43.1	29.9
TAMAULIPAS	0.2	6.3	13.4	43.1	37.0
TLAXCALA	7.0	6.4	13.5	38.3	34.8
VERACRUZ	1.0	8.1	14.5	37.6	38.8
YUCATAN	0.0	13.9	6.4	29.6	50.1
ZACATECAS	4.6	5.5	27.6	30.5	31.8

Fuente. INEE, 2016.

En contraparte, los resultados de Chiapas y Morelos no son de extrañar del todo, pues se trata de dos entidades del sur que tienen altos índices de pobreza y marginación, en los que se requeriría implementar una estrategia específica de formación docente. Al igual en los estados del norte que salieron mal evaluados y en aquellas entidades donde sus indicadores de insuficiente fueron superiores al 10%.

En fin, para afrontar esta situación, se requerirá una estrategia diferenciada de formación docente en todo el país, no planes ni programas nacionales, porque sin duda, el perfil de los maestros por región y entidad cambia notablemente. Los propios resultados del Servicio Profesional Docente podrían ayudar para integrar un diagnóstico específico de las necesidades de formación que hay que atender.

Ahora bien, con base en los resultados, las expectativas son negativas respecto a las oportunidades reales para mejorar el nivel de ingresos. Por la tendencia de los resultados, los docentes no veían un incentivo en un nuevo programa.

DILEMAS SOBRE LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

La reforma educativa de 2012 derivó en un exceso de vigilancia y desconfianza sobre el magisterio. La estructura directiva –sobre todo en las direcciones de escuela, las supervisiones y las direcciones generales por nivel educativo–, están recurriendo a todas las estrategias de represión, control y autoritarismo para contener la inconformidad y movilización de los maestros. Así, desde las zonas colonizadas por el SNTE –en el sentido de Ornelas (2012)– en la estructura directiva de la SEP a nivel federal, estatal y local, el sindicalismo oficial está apoyando al gobierno para contener la inconformidad de los maestros de base; la pregunta aquí es ¿cuánto tiempo podrá contenerlos?, si a partir de la aplicación de las nuevas normas del servicio profesional docente las inconformidades han ido creciendo (aunque por momentos parezcan controladas).

En el contexto de un sindicalismo rebasado, que ya no cumple expectativas ni prerrogativas derivadas de los contratos colectivos de trabajo, vale la pena cuestionarse si a partir de las nuevas condiciones laborales (resultado de las reformas en curso), los docentes serán capaces de generar nuevas instancias de organización y representación profesional (más allá del SNTE y la CNTE), pues cada vez es más claro, el tránsito de profesión de estado a profesión libre, caracterizada por una relación laboral flexible, incierta e inestable. Sí como señala la reforma, la identidad de los maestros es ahora la de los profesionales de la educación, entonces se esperaría que los maestros lleguen no

sólo a reconocerse y asumirse como profesionales, sino a generar una nueva organización que les permita reivindicar y defender sus derechos al margen de las estructuras (SNTE y CNTE) que han controlado y mediatizado sus legítimas demandas.

Se puede afirmar que las reformas educativas vigentes entre 1992-2018 marcan el cierre del ciclo de la docencia protegida como profesión de Estado, donde los docentes son abandonados a su suerte, la presión de los empresarios nacionales en alianza con las corporaciones –nacionales y extranjeras- que ven en la educación un mercado abierto y lleno de oportunidades para el negocio, finalmente dio un paso definitivo para modificar de facto la dirección y orientación de la educación pública y su relación con el gremio magisterial con el que mantuvo una alianza corporativa por más de seis décadas.

El proceso estructural, político, económico e ideológico que encierra la docencia como profesión, se mantiene en una espiral de vulnerabilización y precarización del trabajo formal, como ya ocurre en otras profesiones, donde no se reconoce la dignidad del trabajo docente, no se logra estabilidad familiar, se intensifica el trabajo y se afecta la identidad del magisterio. En dicho proceso se pueden identificar al menos tres nuevas características:

a) *Fragmentación*

Se puede presentar como hipótesis que la individuación que vive la profesión docente ha traído como consecuencia una fragmentación del magisterio. De ser así, ¿se da por perfiles de formación entre normalistas y universitarios? ¿entre los tres niveles educativos de la educación básica? ¿entre los de base y los de contrato temporal? ¿entre autoridades y docentes?

b) *Estratificación*

El establecimiento de condiciones de trabajo diferenciadas, permite para fines estadísticos, hablar de una profesión “bien remunerada” cuando se habla de promedios, que siempre esconden la asimetría de ingresos entre los profesores, derivada de los esquemas de contratación, acceso a prestaciones y sistemas de estímulos; así tenemos un decil alto de los profesores que alcanzan remuneraciones elevadas después de veinte años de trabajo y en el otro extremo, con docentes que perciben casi un salario mínimo.

c) *Diversidad*

Derivado de los diferentes perfiles de formación, iniciación en la docencia, deficiencia del sistema de formación continua y la falta de fundamentación pedagógica de las propuestas curriculares de planes y programas de estudio,

para los docentes de educación básica el abanico de estilos de práctica docente se diversifica en la búsqueda individual de la mejora.

Resulta una paradoja, que mientras las evaluaciones de ingreso, permanencia y promoción exigen cada vez más capacidades y cualidades profesionales, el Estado y la SEP hayan limitado el apoyo para la formación inicial de los profesores. El notable deterioro de la educación normal es uno de los síntomas más evidentes de que la política educativa del gobierno, no tiene mucho interés en invertir para formar a los nuevos maestros y preparar mejor a los que ya están en servicio.

Estos elementos dan pauta a un ejercicio de indagación a partir de la percepción de los docentes como los actores de su propia práctica, de sus condiciones laborales y de su identidad profesional. Otra cuestión central, en este ambiente de incertidumbres, dudas y aspectos no resueltos, es sobre su compromiso con la educación, ejes sobre los que no es posible arribar a conclusiones, sino a un acercamiento y análisis en los siguientes capítulos del presente texto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaníz, C. (coord.). (2016). *Docencia: desafíos de una profesión en construcción*. México: UPN.
- Alaníz, C. (2017). “¿Hacia el fin de la profesión docente?” en Alaníz, Olivo y Reyes (coords.) *Retos de la formación docente*. México: UPN.
- Alaníz, C. (2018) “La docencia en el nivel básico en México: de la profesionalización a la Precarización” *Revista Apuntes Universitarios*, Vol.8 No.2, pp.49-77. Disponible en: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=467655995005>
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: CIDE.
- Arnaut, A. (1998) *La federalización educativa en México, 1889-1994*. México: SEP.
- Beck, U. y E. Beck-Gernsheim. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Bracho, T. (2016). “La evaluación en el marco de la reforma educativa” conferencia presentada en el *XI Coloquio de Investigación Educativa*. Universidad de Guanajuato, 24 de septiembre de 2016.
- Castel, R. (2002). *La metamorfosis de la cuestión social*. Madrid: Paidós.
- Diario Oficial de la Federación (2007), *Ley del Instituto de Seguridad y Servicios sociales de los trabajadores al servicio del Estado*. México. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/LISSSTE_abro.pdf

Diario Oficial de la Federación (2012) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México.

Díaz-Barriga, A. (2016b). Entrevista para la Agencia Informativa del Conacyt, Educación Futura, 12 de mayo. <http://www.educacionfutura.org/mexico-vive-enloquecido-por-evaluacion-es-un-sistema-que-fracaso-angel-diaz-barriga>

Díaz-Barriga, A. (2016a). Discurso inaugural del Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2016. UAT, 29 de septiembre de 2016.

CREFAL. (2016). Foro Virtual Internacional “Las reformas educativas en América Latina” Conferencia 3: México, 23 de agosto de 2016. Disponible en: <https://https://www.youtube.com/watch?v=0cBymj7f3Pg>

Didriksson, A. (2015). *Una reforma educativa para la exclusión*. México: M.A. Porrúa. Forni, F. (1996). La estructuración de la ciudad en el conurbano, en *Dialogica, 1*, Buenos Aires: CEIL-Conicet, pp. 65-80.

Forni, F. y Angélico, H. (1998). La pobreza desde la perspectiva de los hogares: un estudio de casos en el segundo cinturón del Conurbano Bonaerense. *Revista de Ciencias Sociales*, 9, diciembre. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, pp. 159-174.

Graffigna, M. L. (2005). Trayectorias y estrategias ocupacionales en contextos de pobreza: una tipología a partir de los casos. *Trabajo y Sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, VI (7), junio-septiembre, Santiago del Estero, Argentina.

Iglesias, A. (2015). “¿Todo tiempo pasado fue mejor? Un análisis de la formación y el desempeño de los nuevos docentes y sus representaciones en la prensa gráfica argentina (2000-2013)” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 20, Núm.64, México, pp.123-151.

INEE. (2015). *Los docentes en México*. México.

La jornada (2015), “La reforma educativa estigmatiza a profesores, señalan expertos” <http://www.jornada.unam.mx/2015/11/24/politica/004n1pol>

OREALC/UNESCO. (2016). *Evaluación del desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México. Análisis y evaluación de su implementación 2015-2016. Informe final*, Santiago de Chile

Ornelas, C. (2008). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. México: Siglo XXI.

Ornelas, C. (2012). *Educación, colonización y rebeldía: la herencia del pacto Calderón- Gordillo*. México: Siglo XXI.

Ornelas, C. (2016). “El modelo, el aprendizaje y los foros de consulta”, 29 de septiembre, <http://www.educacionfutura.org/el-modelo-el-aprendizaje-y-los-foros-de-consulta/>

- Rodríguez, A. (1994). “Problemas, desafíos y mitos en la formación docente” *Perfiles educativos*, Núm.63, ene-mar, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Rodríguez, R. (2016). “Aprender a aprender o aprender a conocer”, en *Educación Futura*, agosto de 2016. Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/aprender-a-aprender-o-aprender-a-conocer/>
- Santibañez, L., Martínez, F., Datar, A., McEwan, P., Setodji, C., y Basurto-Dávila, R. (2006). Haciendo camino: Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México. RAND- Educación. Disponible en www.rand.org
- Zaffaroni, E. (2016). “Violencia y seguridad en América Latina” Conferencia Magistral, Seminario Internacional América Latina: Ciudadanía, Derechos e Igualdad, CLACSO. Buenos Aires. Marzo.

CAPÍTULO II

Crisis y reconfiguración de identidades en el profesorado de educación básica en México

 *Luis Reyes García*

En México, el proceso de constitución del profesorado de educación básica como sujeto que comparte rasgos más o menos comunes de identidad y práctica profesional, ha sido largo, azaroso y contradictorio. El propósito del presente texto, es definir algunas líneas de análisis que nos permitan hacer una interpretación general de cuáles son los rasgos de identidad que han definido al profesorado mexicano en las etapas más recientes. En particular, nos interesa centrar la atención en el periodo de las reformas del Servicio Profesional Docente, en el marco de la política educativa sexenal del gobierno de Enrique Peña Nieto entre 2012 y 2018. Esencialmente, queremos argumentar cómo los cambios normativos en el proceso de ingreso, promoción y permanencia del profesorado al sistema educativo mexicano, desencadenaron un proceso de crisis y reconfiguración identitaria del profesorado. Cuáles son los rasgos de esa crisis y en qué sentido podemos hablar de una reconfiguración de las identidades de los profesores de educación básica, son preguntas centrales que nos proponemos discutir a fin de construir algunas posibles respuestas.

El texto está organizado de la siguiente manera; en la primera parte identificamos algunos rasgos, que van de la homogenización a la diferenciación del profesorado, a partir de la incorporación de ingresos mediante la evaluación de estímulos, lo que fue generando estratos diferenciados por niveles. Enseñanza, revisamos las premisas generales de la reforma educativa de 2013, misma que tuvo impacto directo en la estabilidad laboral, a partir de la implementación de un amplio programa de evaluación para el ingreso, promoción y permanencia del profesorado. Asimismo, analizamos cómo los procesos de evaluación paulatinamente, fueron derivando en dinámicas de desprofesionalización; toda vez que los docentes, en su preocupación por salir aprobados,

recurrieron a diferentes estrategias de formación técnico-instrumental que los alejó de una formación sustantiva de largo plazo. También, revisamos cómo la desprofesionalización se vio reforzada por la precarización, a la que los docentes han sido llevados al menos, desde los años noventa. Hacia la parte final del texto, discutimos si la contrarreforma encabezada por el gobierno de Andrés Manuel López Obrador resuelve los problemas de estabilidad laboral y profesionalismo; básicamente argumentamos, que se trata de una contrarreforma de corte político para reducir el conflicto, con la vertiente más crítica y de gran capacidad de movilización representada por la CNTE, pero que ello garantiza una ruta clara de mejora sustantiva a la formación inicial y permanente del profesorado. Asimismo, que la estabilidad laboral no se resuelve devolviendo la prerrogativa a los egresados de normales de acceso automático a una plaza y que, mientras no se construya un plan de largo plazo para la recuperación salarial del magisterio, independiente de los programas de estímulos, se seguirán acumulando tensiones que refuerzan la desprofesionalización y precarización de los docentes. Finalmente, el texto cierra planteando que mientras la subjetividad del magisterio siga secuestrada por entidades externas, que determinan las identidades ad hoc que se espera de los maestros desde las orientaciones de los organismos supranacionales, difícilmente los maestros podrán recuperarse como sujetos con ideas y proyectos propios.

DE LA HOMOGENIZACIÓN A LA DIFERENCIACIÓN A PARTIR DE LA RUTA DE LOS ESTÍMULOS

A principios de la década de los ochenta, y a pesar de la creciente crisis económica que afectaba el salario y el poder adquisitivo de todos los sectores sociales y gremios de trabajadores, incluido el magisterio de educación básica, éste mantuvo intacta la condición de profesión de Estado (Arnaut, 1996), la cual durante décadas, había dado estabilidad laboral y salarial al gremio profesional organizado más importante del país. Los profesionales del Estado, conservaron el privilegio de acceder a una plaza definitiva, una vez que egresaban de las escuelas normales y en automático, disfrutaban de estabilidad laboral y salarial. Esa condición se puso en crisis a finales de esa misma década, cuando el magisterio de la Ciudad de México y otras regiones del sur del país, encabezaron una fuerte movilización que cuestionó el salario y las condiciones profesionales y laborales de todo el magisterio de educación básica. El movimiento magisterial de 1989, que desembocó por un lado en la refuncionalización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) mediante el relevo en la dirigencia nacional con la llegada de Elba Esther Gordillo y la caída de Carlos Jongitud, al mismo tiempo que se fortalecía el

movimiento disidente, agrupado en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que para ese momento cumplía más de 10 años de haber surgido en la Ciudad de México, Oaxaca, Chiapas, Michoacán y Guerrero, esencialmente. Ya en pleno proyecto modernizador, encabezado por el presidente Carlos Salinas, las soluciones negociadas al conflicto magisterial encontraron salida al tema de la protesta por el deterioro de los salarios (Santibañez, 2002). Mientras la élite gubernamental refrendaba su alianza histórica con el SNTE acompañando y aceptando la llegada de un nuevo liderazgo y deponiendo el viejo estilo del otrora líder Jongitud, se concedió un aumento superior al que se venía otorgando en el periodo de crisis.

Pero el elemento más importante de los acuerdos para terminar el conflicto, fue la creación de un sistema de incentivos por puntos llamado “Carrera magisterial”; se trató de propiciar un incremento diferenciado en los ingresos de los profesores, por medio de evaluaciones del desempeño en los rubros de preparación profesional, antigüedad y práctica docente. Si bien el modelo generó expectativas, paulatinamente, se fue convirtiendo en una prerrogativa que favoreció a los profesores cercanos a las dirigencias sindical, pero no a la mayoría de los profesores de base. En realidad, según lo muestra Martínez y Vega (2007), el 45% de los profesores no tuvo acceso al estímulo, lo que refuerza la hipótesis, de que surgió y operó con muchos sesgos en favor de los sindicalistas comisionados e incondicionales en las distintas secciones del SNTE¹. Por otro lado, los efectos negativos de carrera magisterial, también impactaron los aprendizajes de los niños, y la gestión del estímulo por parte de los aspirantes y beneficiarios, comenzó a ser más prioritaria que las buenas prácticas en la docencia y la construcción de aprendizajes. En efecto, la investigación de Martínez y Vega expone cómo carrera magisterial promovió soluciones individualistas al problema del deterioro de los ingresos de los maestros, y ello a la larga, operó como factor contrario a las soluciones colectivas, además de que los profesores que tuvieron el estímulo, no se desempeñaron mejor en su trabajo en el aula y por tanto, no contribuyeron a mejorar los aprendizajes de los niños que atendieron (Martínez y Vega, 2007: 108-112).

Redimensionando los efectos de Carrera magisterial a más de dos décadas de su puesta en operación, es evidente que paulatinamente, fue creando un esquema de estratificación entre el profesorado de educación básica, lo que generó inconformidad, malestar y bajas expectativas de mejorar la condición docente,

¹ Los cinco niveles de estímulo concedidos por el programa de Carrera Magisterial (A, B, C, D, y E), se otorgaron con base en las evaluaciones, pero también de manera discrecional pues era el SNTE quien tenía el control de la distribución. Desde luego, los niveles más altos que podían triplicar los ingresos a los beneficiados se otorgaban a una pequeña élite; los niveles más bajos y la no inclusión, era lo que operaba para el magisterio de base. (González; 2017).

entre aquellos maestros que no se vieron favorecidos por el estímulo. La lógica de las condiciones homogéneas en el desempeño y compensación económica por su labor, que el Estado mexicano había establecido por un largo periodo, comenzó a fracturarse, la ruta de los estímulos fue reforzando una perspectiva egoísta e individualista en la identidad de los docentes que, al institucionalizarse, marcó un cambio de época que en el mediano y largo plazo, traería consecuencias altamente negativas para la educación pública en México.

Como señala Alberto Arnaut (1996), la época dorada del magisterio y el normalismo concluyó a finales de los años sesenta; a partir de ahí, el paulatino desprestigio de la profesión docente, frente a la expansión de la educación superior y sus profesiones liberales, comenzó una tendencia en la que el ambiente de las profesiones señalaba el menor rango profesional del profesorado de básica, lo que fue ahuyentando la matriculación de más jóvenes en las escuelas normales; ni siquiera el decreto de reforma educativa de 1984, que elevó a rango de licenciatura los estudios normalistas, contuvo el desinterés, desprestigio y bajo nivel profesional de los maestros de educación básica.² Los planes y programas de formación docente que sustentaron a los licenciados-maestros cuya primera generación egresó en 1988, no contribuyeron al fortalecimiento profesional del magisterio, sólo fue una especie de etiqueta que pretendía contener el cada vez, más evidente, alejamiento de los jóvenes de la carrera docente.

Frente a estas tendencias, la solución al conflicto magisterial a finales de la década de los ochenta, que abrió la ruta de las soluciones individuales al tema del deterioro salarial mediante la implementación de los estímulos, también agregó acciones en favor de la profesionalización y la formación permanente. En este sentido, el amplio plan de formación docente que se impulsó con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en la década de los noventa, procuraba reforzar la formación de las primeras generaciones de egresados licenciados de las normales. Estas acciones, si bien estaban orientadas a mejorar la preparación y desempeño profesional de los maestros en servicio, también pueden visualizarse como un conjunto de estrategias remediales de una formación de licenciatura muy deficiente en las normales (Reyes y Belmonte; 2010).

A pesar de todas las acciones impulsadas en la década de los noventa, para fortalecer la profesión docente en educación básica, los resultados en realidad, fueron pobres e insuficientes. A partir de la década de los noventa, las políticas

² Derivado del ANMEB, a principios de los años noventa, la histórica Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) de la Ciudad de México, canceló el turno vespertino ante la falta de matrícula, desde entonces, año con año se reduce el interés de los jóvenes egresados de bachillerato por la profesión docente.

neoliberales en materia económica, que se dictaban desde los organismos financieros internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), pronto impactaron las políticas sectoriales en México; la educativa no fue la excepción. Así, los planes y programas y los objetivos, transitaban hacia los modelos de calidad y eficiencia, inspirados en el mundo de las empresas, lo que paulatinamente, fue llevando los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia un predominio del pragmatismo de lo útil, privilegiando los conocimientos que podían traducirse en una utilidad práctica, y limitando y/o desechando, aquello que se consideraba no esencial. En este sentido, se fortalecieron las tendencias hacia el reduccionismo curricular, y los maestros, sin saberlo, fueron despojados de aspectos esenciales de su materia de trabajo, las tendencias educativas más que en ningún otro momento, los convirtieron en operadores de programas que buscaban capacitar y entrenar, más que formar y construir sujetos en sus distintas dimensiones. Si bien los años noventa, trajeron la obligatoriedad legal de la educación secundaria, para el sistema educativo mexicano y con ello, se procuró consolidar la cobertura y eficiencia de la educación básica (primaria y secundaria), ello se logró en medio de las contradicciones que significaban el pragmatismo y el reduccionismo de contenidos, mismo que se tradujo en el empobrecimiento de los aprendizajes. Esto quedó confirmado a partir de la década de los dos mil, cuando la implementación de las evaluaciones estandarizadas, como expresión de una nueva etapa de las reformas educativas neoliberales (Alcántara; 2008), confirmaron una y otra vez, que los rendimientos de aprendizaje de los estudiantes de primaria y secundaria, o expresaban estancamiento, o se deterioraban aún más. En este contexto, la identidad profesional del magisterio entró una fase de notable deterioro, sobre todo porque, en el caso mexicano, el contexto social y político, contribuyeron a señalar como responsables de los malos resultados educativos a los maestros en servicio, pues se consideraban los responsables directos de la operación de planes y programas educativos y por tanto, de los resultados a alcanzar. Una conclusión esencialmente sesgada en perjuicio de los profesores, pues la explicación de los malos resultados educativos, tiene una respuesta más compleja y multifactorial. Desde los años noventa y hasta la época actual, se ha dado una combinación de factores que podríamos resumir de la siguiente manera: a). deficiencias notables en la formación inicial de maestros, derivado del empobrecimiento de los planes y programas de las normales y la falta de apoyo a estos centros de formación; b). improvisación y ausencia de un plan ordenado y sistemático de formación continua y profesionalización del magisterio en servicio; c). el sesgo eficientista, con predominio de lo útil, que llevó al empobrecimiento de los contenidos del aprendizaje, derivados de las políticas educativas en el contexto de los modelos económicos neoliberales; d) los cambios sociales que reforzaron las prácticas de consumo desechable, en

donde la educación como proceso y como bien que se consolida en el largo plazo, va perdiendo valor; e) el auge de las Tecnologías de la información y la comunicación, que comparten contenidos e información a mayor velocidad, los cuales siembran aprendizajes que no son necesariamente compatibles con los que se forjan en las escuelas, creando relaciones contradictorias con la formación escolar y los aprendizajes que se procuran desde la escuela.

Estos factores se combinaron, para dar lugar a una etapa crítica de definiciones y sentidos para el profesorado de educación básica, en el contexto de las reformas educativas impulsadas por el gobierno de Enrique Peña Nieto. Derivado de los malos resultados de aprendizaje reportados por las evaluaciones estandarizadas desde el año 2000³, los organismos internacionales y el gobierno consensuaron que el problema de los rendimientos del sistema educativo, recaía esencialmente en el profesorado. Así que, una vez iniciado el sexenio 2012-2018, rápidamente se impulsó una amplia reforma educativa, cuyos ejes centrales fueron la evaluación del profesorado y la aplicación de nuevos criterios para el ingreso, permanencia y promoción del profesorado de educación básica. A partir de este nuevo contexto, se abrió un amplio y complejo debate sobre las condiciones del profesorado en México: su historia, sobrevivencia y las nuevas condiciones profesionales y laborales que definía la reforma en curso.

CRISIS Y RECONFIGURACIÓN DE LAS IDENTIDADES DOCENTES: LAS PREMISAS DE LA REFORMA DE 2013

Tras largas décadas, en las que los maestros de educación básica, disfrutaron sin contratiempos su plaza en base y estabilidad laboral y salarial, la prolongada crisis que inició en la década de los ochenta, terminó por desgastar la Profesión de estado; no sólo porque las condiciones estructurales de la economía y los cambios sociales y culturales crearan nuevas dinámicas en el sistema educativo, sino porque el deterioro de la profesión docente y sus prácticas,

³ El plan de aplicar evaluaciones estandarizadas para medir rendimiento de los sistemas educativo surgió en la década de los sesenta en los Estados Unidos. Esta práctica se generalizó a todo el mundo mediante una iniciativa diseñada y promovida por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) mediante la prueba PISA en el año 2000; esta prueba se aplica en México desde entonces y está dirigida a jóvenes mayores de 15 años. Las áreas que se evalúan son lectura, matemáticas y ciencias. En esta perspectiva, el INEE y la SEP implementaron las pruebas EXCALE en 2002 y ENLACE en 2005, orientadas a evaluar los logros de aprendizaje de los estudiantes de preescolar a media superior; la prueba ENLACE fue suspendida en 2013. Ambas pruebas fueron sustituidas por un nuevo instrumento a partir del ciclo escolar 2014-2015 bajo el nombre de PLANEA (Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes).

finalmente contribuyeron al deterioro de los aprendizajes. Si bien, la crisis de la escuela pública de educación básica en las últimas tres décadas, se explica por un conjunto de múltiples factores, para el gobierno encabezado por Peña Nieto, la solución a los déficits de aprendizaje de los estudiantes y de la escuela en general, en cuanto a los notables rezagos en la construcción de saberes, pasaba esencialmente por modificar la condición de acceso y permanencia de los maestros al servicio docente.

La primera decisión importante de la reforma, respecto a los docentes de educación básica, fue dar por terminado el pacto histórico del gobierno con el magisterio, en el sentido de concederles plaza a los maestros inmediatamente a su egreso de las escuelas normales; ahora tenían que someterse a un conjunto de evaluaciones y competir para ganarse su espacio. Así, se daba por terminado el ciclo de la profesión de Estado, pues éste renunciaba a seguir siendo tutor de los maestros de educación básica. Más aún, los nuevos maestros no solo tenían que prepararse para afrontar la evaluación de ingreso, sino competir con profesionistas provenientes de diferentes instituciones de educación superior. Para los jóvenes egresados de las escuelas normales, 2014 fue el año que los confrontó con esta nueva experiencia en su aún incipiente trayectoria profesional. Seguramente, en la memoria de las familias de muchos de estos jóvenes, se asumió con gran incertidumbre este cambio de época, que no daba garantías de ejercicio profesional en lo inmediato, en un contexto donde el acceso al empleo, se ha expresado más inestable que nunca, y sobre todo, porque se estaba clausurando una ruta segura al trabajo remunerado y de desempeño profesional. Desde luego, para jóvenes que con esta opción se incorporaban por primera vez al trabajo formal, probablemente no representaba tanta preocupación dado que, en general, el ingreso a un primer puesto de trabajo resulta cada vez más complejo e incierto. En realidad, la perspectiva del trabajo estable, es casi un bien en extinción, pues lo habitual y socialmente establecido como certeza fáctica, es que lo mutable es la condición del trabajo en la cultura del nuevo capitalismo, tal y como la argumenta ampliamente Richard Sennet (2000). En este sentido, un grupo de profesionales, están siendo llevados a una nueva condición de trabajo, que empieza a ser hegemónica e inducida desde las estructuras de poder. Desde luego, que del lado de la memoria y la nostalgia por el pasado, el magisterio como gremio organizado, lamenta profundamente este cambio de circunstancias, y en todo caso, tendrá que adaptarse a los nuevos criterios de ingreso al trabajo docente.

Más allá de la nostalgia por el pasado, los cambios promovidos por la reforma, nos llevan a identificar otros aspectos también importantes. Si bien ha sido ampliamente criticada la relación corporativa, que por décadas, el magisterio mantuvo con el estado y los gobiernos en turno, lo que configuró una relación de

tutelaje (con la que se amparó el acceso las plazas docentes y a formar parte de la burocracia), que tanto anhelaron muchas generaciones de mexicanos, desde luego, a cambio de apoyos políticos de ambas partes, en una dinámica del favor y la recompensa. En este círculo virtuoso para quienes tuvieron acceso a él, también se escribieron muchas historias de descuido a la formación profesional; ésta no importaba del todo, porque los normalistas tenían garantizado su ingreso al sistema educativo mexicano.

Pero, tras el desgaste de la llamada época dorada del normalismo hacia la década de los sesenta, la profesión docente cayó en un bache de formación profesional, del que ya no pudo recuperarse; ni siquiera al concederse el grado de licenciatura a los egresados normalistas a mediados de la década de los ochenta, sirvió para contener el deterioro y declive de una profesión, que en el pasado tuvo un gran prestigio profesional y moral. Esto nos lleva a referirnos al descuido, desactualización y poca renovación, que las escuelas normales han padecido de manera acentuada desde los años ochenta. Las consecuencias de ello, como ya se dijo en otro momento, propiciaron el alejamiento de los jóvenes de las normales y los que se incorporaron, se tuvieron que conformar con una preparación deficiente, lo cual no importaba mucho, porque tenían la garantía de las plazas docentes que el Estado les otorgaba a su egreso.

Si el deterioro de la formación normalista ha sido un asunto ampliamente documentado, entonces resultaba contradictorio que la reforma Peñista convocara a sus egresados a someterse a rigurosos procedimientos de evaluación, donde justo lo que se examinaría, sería su formación y capacidad profesional. Si la formación profesional del magisterio había sido durante mucho tiempo responsabilidad del Estado y las evaluaciones que se propusieron para el ingreso, permanencia y promoción, pusieron en tela de juicio las competencias profesionales de los docentes de nuevo ingreso y en servicio; entonces, estábamos frente a un complejo problema con distintas variables en juego. Por un lado, si la evaluación comenzaba a exhibir las deficiencias formativas de los maestros (aspirante o ya en servicio), en el fondo lo que quedaba cuestionado era una política de formación docente descuidada y omisa, cuestión que nunca fue reconocida del todo por la SEP y la burocracia gubernamental; más bien los señalamientos llegaban desde los colegiados de investigación de instituciones como la UNAM y el DIE-CINVESTAV. Si bien la reforma justificó las evaluaciones como un paso necesario e inaplazable para seleccionar a los mejores maestros, en pos de conquistar la tan anhelada calidad educativa; el proceso desnudó a todo el sistema en su conjunto, pues los primeros resultados de las evaluaciones exhibieron lo que no se hizo en muchos años: preparar bien a los maestros. No obstante, la aplicación de las evaluaciones determinó que había un responsable que tenía que pagar los costos de la deficiente formación docente: los nuevos maestros aspirantes y los ya en servicio.

Así, mal formados y llenos de incertidumbre, los aspirantes a formar y/o permanecer en el magisterio, afrontaron los nuevos procesos de ingreso y permanencia, con muchas dudas sobre los resultados y las consecuencias de la evaluación a la que serían sometidos. En el ámbito del primer ingreso al sistema de educación básica, la gran novedad de la reforma de 2013, fue sin duda, el poner a competir por una plaza a los egresados de las normales con los egresados de distintas profesiones universitarias, de acuerdo con ciertos perfiles definidos previamente. Si bien el concurso, desde el punto de vista técnico, se presentó en igualdad de condiciones para todos los aspirantes, sí dio lugar, antes y después de realizado, a un amplio debate en cuanto a las competencias profesionales de origen de los concursantes. Por un lado, la tradición normalista defendía las fortalezas didácticas en el manejo de estrategias de enseñanza-aprendizaje, bajo las que se forma a sus egresados, lo que llevaba a cuestionar la ausencia de competencias pedagógicas en la formación de los egresados universitarios, más centrados en la formación científica disciplinar. Mientras tanto, los egresados universitarios asumieron la evaluación de ingreso a la carrera docente, como una oportunidad de acceso al empleo, en el contexto de un espacio de competencia en el marco de un mercado de trabajo que se abría, tras largas décadas de funcionar como un espacio cerrado, al que sólo se accedía mediante ciertos controles mediatizados por un conjunto procedimientos corporativos dispuestos por las autoridades educativas y el sindicato magisterial. Este nuevo escenario sin Duda, estaba inserto en la filosofía de las competencias individuales alcanzadas, como principal recurso para acceder al empleo en el mercado de trabajo de las economías abiertas y globales, donde los más aptos se incorporan y sobreviven en mejores condiciones. No obstante, después del ingreso, la permanencia tampoco estaba garantizada del todo, pues dependería estrictamente de las evaluaciones de desempeño, tal como ocurre en cualquier otro ámbito. Por otro lado, amén de las críticas que se formularon sobre los instrumentos con los que se ha hecho la evaluación, mismos que transitaron la ruta de las evaluaciones estandarizadas con baterías de preguntas de opción múltiple y que fueron ampliamente señaladas como procedimiento inadecuados para valorar la dimensión cualitativa de las competencias profesionales de los aspirantes a maestros, el procedimiento se aplicó al menos hasta el ciclo escolar 2018-2019.

Otro asunto ampliamente debatido, ha sido el de los resultados en el ciclo escolar 2014-2015, cuando se aplicó la evaluación por primera vez. En general, los aspirantes formados en las escuelas normales, resultaron mejor evaluados que los egresados de carreras universitarias según lo demuestran (Cordero y Salmerón; 2017), con lo que se refuerza el argumento de que, a pesar de todas las dificultades, la formación normalista muestra tener mejores herramientas para desempeñarse en el aula. Mientras tanto, para los egresados universitarios, si

bien tuvieron la oportunidad de competir por un puesto, en un mercado de trabajo colapsado por la falta de espacios y alta precariedad salarial, es claro que los cargos docentes tienen una especificidad que sigue siendo ajena –para un buen número de profesionistas– para los egresados de las carreras universitarias. Ser profesional, no tiene una conexión automática y natural con la docencia en educación básica, lo que significa que quienes mantengan el interés por la carrera de maestro, tendrán que mejorar su formación Profesional, en aspectos concretos de la pedagogía y la didáctica que se ocupa en estos terrenos.

En cuanto al profesorado en servicio, desde el ciclo escolar 2015-2016 se aplicaron las evaluaciones de permanencia. Los resultados alcanzados mostraron como tendencia, una situación dividida en dos: aproximadamente la mitad de los profesores resultaron idóneos y la otra mitad como no idóneos (Cordero y Salmerón; 2017). Los parámetros para valorar los resultados de permanencia fueron definidos como idóneos y no idóneos. El idóneo podía alcanzar hasta tres niveles diferenciados de desempeño (suficiente, bueno, destacado e insuficiente).

En términos generales, los resultados de las evaluaciones tanto de ingreso como de permanencia, confirmaron lo que de alguna manera, ya se sabía desde hace años: que tenemos problemas en la formación docente en sus dos dimensiones: la inicial y la continua. Para los maestros de nuevo ingreso, si bien hay aspirantes que superan las evaluaciones y se incorporan al servicio docente, se generan dudas sobre su futuro desempeño, pues algo que también se ha ponderado, es que el tipo de evaluación que se ha aplicado deja muchos vacíos en el diagnóstico de los perfiles docente, toda vez que una prueba de corte cuantitativo deja fuera la valoración de aspectos más cualitativos, de gran relevancia para el trabajo en aula. A su vez, para los profesores en servicio, el resultado de los no idóneos, confirma como a lo largo de muchos años, las políticas estatales de formación docente no se ocuparon de diseñar programas de alto impacto, que posibilitaran una formación más sólida. Si bien se individualizan los resultados de las evaluaciones de permanencia y las consecuencias también se aplican de manera personalizada, es preciso señalar que el desempeño de los maestros es resultado de una política de Estado omisa y poco comprometida con su formación/ preparación.

LA RECONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL MAGISTERIO: DE LA EVALUACIÓN A LA DESPROFESIONALIZACIÓN

El ingreso al servicio docente, mediante un procedimiento de evaluación tal y como proponía la Reforma de 2013, abrió nuevos escenarios en torno a la construcción de las identidades profesionales del profesorado de educación

básica. Si bien en el rubro de nuevo ingreso, los egresados normalistas mantuvieron cierta ventaja respecto a los profesionales egresados de universidades al salir mejor evaluados, ello no fue suficiente para alcanzar nombramientos permanentes, sino solo la posibilidad de seguirse evaluando para permanecer en los cargos docentes. Al tiempo que la evaluación se configuraba como un proceso permanente, para los nuevos maestros, ello significaba que había que atender todo el tiempo una estrategia de capacitación y preparación, que permitiera afrontar con éxito los procesos evaluativos. Para los recién egresados de normales y universidades, mantenerse en ruta de formación permanente, podría no significar gran esfuerzo, dado que estaban habituados a estudiar todo el tiempo; sin embargo, la estructura y procedimiento de las evaluaciones también inducía el o los sentidos de la preparación adicional necesaria, que nada tenía que ver, necesariamente, con una formación sistemática y formal, sino más bien, dados los requerimientos específicos de las evaluaciones de permanencia, sesgaba la “preparación” hacia el manejo de procedimientos técnicos: plataformas, entornos virtuales y actividades en línea, además de un entrenamiento consistente en la resolución de pruebas estandarizadas. Lo anterior, casi obligaba a olvidarse y renunciar a una formación más de largo plazo orientada a la configuración de profesores de sustancia (Grosman, Wilson y Shulman; 2005); lo cual supone el dominio de las disciplinas y metodologías de aprendizaje para mejorar la construcción de saberes en el aula. En este sentido, asegurar la permanencia, pasaba por una formación de baja intensidad (Reyes; 2017) y apostar por la capacitación y entrenamiento en una serie de estrategias pragmáticas tendientes a garantizar buenos resultados en las evaluaciones.

En esta línea de formación de baja intensidad, el profesorado de educación básica recurrió a buscar cursos de apoyo a la evaluación. Tanto en el sector privado, como a través de las secciones sindicales, rápidamente se estableció una amplia oferta de opciones en favor de los maestros necesitados de obtener buenos resultados en la evaluación. Hay que destacar que la localización, gestión e inscripción a alguna de estos cursos, también implicó una inversión/erogación, pues nada es gratis y algunos mercaderes aprovecharon la demanda para hacer negocio. Si, las evaluaciones del Servicio Profesional Docente crearon un mercado de cursos que tuvieron muchos consumidores en los periodos en los que se aplicaban las evaluaciones. La oferta se fue especializando pues en el caso de los profesores de secundaria se crearon los cursos y las guías correspondientes a cada asignatura. “*Asegura tu plaza*”, así se presentaban las guías, en clara alusión a ciertas garantías de éxito, si se optaba por alguno de los cursos que incluían los materiales de apoyo.

Entre 2014 y 2018, cuando se aplicaron las últimas evaluaciones de ingreso y/o permanencia, la formación permanente del profesorado tuvo un giro

utilitario, que deterioró la noción de desarrollo profesional y profesionalización, lo que llevó a los maestros a consumir, no formación sino “preparaciones necesarias” para tener éxito en las evaluaciones. A partir de esta dinámica, se crea un imaginario entre el profesorado que limita la perspectiva de la preparación profesional continua. El sistema de formación de maestros, entra en una etapa de notario estancamiento, que acentúa el deterioro acumulado de las escuelas normales, instituciones que en esta etapa de preparación para las evaluaciones, poco aportaron para reforzar los saberes docentes de cara a las evaluaciones de ingreso o permanencia. Es decir, el sistema público de formación del profesorado perteneciente al sistema educativo nacional, no sólo resultó cuestionado en el tipo de profesionales y perfiles docentes que ha egresado en los últimos años, sino que también dejó solos y en la orfandad a los maestros en sus procesos de evaluación. Es importante precisar que muchos de los cursos que se ofrecieron alrededor del sindicato y las distintas comunidades del magisterio, eran propuestas conducidas por profesores en servicio, es decir, que toca puntualizar que fueron promovidos como cursos independientes en la modalidad de servicios profesionales particulares, lo que permitía el cobro y/o cuota de recuperación.

Las prácticas de preparación del profesorado anteriormente referidas, reforzaron una tendencia que al menos desde 2008 ya se venía afianzando. En efecto, el Catálogo Nacional de Formación y Superación Profesional del profesorado en servicio, que en esa época se hacía público cada año por parte de la SEP, desde entonces ya incluía, como una alternativa en crecimiento, la incorporación de agentes privados autorizados y avalados por la autoridad educativa, para diseñar y ofertar distintos programas de formación. Las instancias privadas de formación docente se fortalecieron de manera expansiva desde principios de la década del 2000 y paulatinamente fueron ganando terreno y en algunos casos, hegemonizando ciertas opciones formativas⁴. En este sentido, la creciente incorporación de agentes privados a los procesos de formación docente, fue debilitando las opciones de las instituciones, pues entre los propios maestros que empezaron a tomar estas opciones, se creó la idea de que resultaban de más fácil acceso y convenientemente flexibles en sus modelos curriculares y dinámicas de trabajo para alcanzar la acreditación, diplomas y grados con mayor facilidad, aunque hubiera que pagar. En cambio, las opciones formativas de las instituciones públicas, se percibían como demasiado complicadas en términos de ingreso, permanencia, conclusión y obtención de

⁴ Un ejemplo de ello fue el convenio que firma a finales de los noventa la Universidad Del Valle de México con la sección 36 del SNTE en el Valle de México, que permitió que amplios grupos de maestros fueran a cursar, mediante colegiaturas subsidiadas por el sindicato, un programa de Maestría en Educación, del que poco se sabe cuál el impacto que tuvo.

diplomas y grados. Así, en los últimos años, han crecido exponencialmente la oferta de profesionalización docente en instituciones privadas, mismas que se vinculan cada vez más con el magisterio en servicio. Lo anterior ha creado una situación paradójica: profesores del sistema público que optan por la profesionalización en el sector privado.

Derivado de lo anterior y parafraseando al sociólogo Zygmunt Bauman, las tendencias líquidas de la educación, han propiciado que ésta cada vez sea más un proceso escurridizo e inestable, en la que los agentes que se forman (¿educan?) quieren todo rápido y eficazmente útil, de cara al logro de ciertos objetivos pragmáticos y utilitarios. En este sentido, la educación y la profesionalización, como proceso de más largo plazo, tiende a ser desplazada por la rapidez y el vértigo de un mercado de trabajo que evalúa, recicla y desecha mano de obra de todo tipo. Por todo ello, hay elementos suficientes como para afirmar que la formación del profesorado se ha incorporado desde hace varios años a una lógica de desprofesionalización.

La desprofesionalización es un fenómeno complejo que se ha ido configurando en el contexto de las políticas educativas neoliberales. De acuerdo con Molina (2017), al consolidarse una educación basada en procesos de estandarización y el afianzamiento de una cultura performativa en el contexto de las instituciones postburocráticas, se produce una desprofesionalización de la praxis docente al quedar guionizada por agentes externos, que bajo la lógica de los estándares, convierten al maestro en un técnico acrítico de un organigrama gerencial y presidencialista. En este sentido, Tenti (2006) apunta que la desprofesionalización debilita dos de las dimensiones fundamentales del educador; la Vocacional, que encarna la figura del maestro antiguo orientada por una gratitud hacia la docencia y el servicio a los demás; y la dimensión política que guiaba la búsqueda del bien común y una actuación encaminada a satisfacer objetivos sociales fundamentados en la equidad, la igualdad y la justicia social. En contraparte, se fortalece la dimensión cognitiva de la docencia, privilegiando el conjunto de conocimientos técnico-científicos que permiten a un profesional ejercer la enseñanza en un marco formativo cada vez más orientado a una praxis finalista y utilitarista. En esta perspectiva, Saura (2016) señala que se acota la actividad intelectual del docente, por una implementación banal de estándares y órdenes fijados externamente. Esta orientación es justamente la que se trabaja prioritariamente en los programas de formación docente que se ejecutan en las instituciones privadas, pues privilegian la obtención de las certificaciones y los diplomas que acreditan la supuesta adquisición de herramientas técnico instrumentales; todo ello en el mejor de los casos, porque también ocurre que lo único que esencialmente interesa a muchos empresarios privados de la educación, sea la transacción comercial que privilegia la ganancia de quien cobra una cuota por una supuesta *formación especializada* de calidad y excelencia.

LA RUTA DE LA PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Si bien la problemática y reflexión asociada al tema de la precarización del trabajo docente se ha hecho de notable relevancia en los últimos años, el asunto empieza a configurarse desde los deterioros salariales de la década de los ochenta y se profundiza en los años noventa con los programas de estímulos que suman ingresos diferenciados, pero no impactan el salario base mensual de más de la mitad del profesorado. De acuerdo con la experiencia del profesorado mexicano de educación básica en cuanto a ingresos y estímulos, podemos distinguir las siguientes etapas o momentos por los que ha atravesado el proceso de precarización. Una primera etapa asentada en la década de los ochenta caracterizada por un deterioro salarial generalizado de todos los trabajadores asalariados que también incluyó a los docentes. Estabilidad laboral con deterioro salarial que llevó a muchos docentes a buscar doble plaza en preescolar y primaria e incremento de horas/clase entre el profesorado de secundaria, esa fue la tónica que marco los años ochenta. Hay que destacar que estos procesos no estuvieron exentos de situaciones adversas para muchos profesores, ya que la gestión de la doble plaza siempre pasó por el filtro de dos grandes factores: el de la filiación, simpatía y cercanía con las instancias sindicales y el de la antigüedad en el servicio. Este esquema de acceso a la doble plaza favoreció a algunos, pero alejó a otros de encontrar solución por esa vía para mejorar sus ingresos salariales, con lo que algunos tuvieron que buscarse otro empleo e ingreso fuera de la docencia. Adicionalmente, la asignación de las dobles plazas también trajo consecuencias respecto a los procesos de ingreso de nuevos docentes, así como la ratificación en propiedad de las plazas interinas de quienes habían permanecido en esa condición por largo tiempo.

La segunda etapa de la precarización del trabajo docente la podemos ubicar en la década de los noventa con la incorporación del programa de estímulos de carrera magisterial. El acceso a ingresos diferenciados fue creando una suerte de castas entre el profesorado; entre quienes lograban acceder a los cinco niveles de estímulos de Carrera Magisterial y los que por más que lo intentaron nunca lo pudieron lograr; según (Martínez y Vega, 2007) cerca del 50% de los profesores nunca tuvieron acceso al estímulo, con lo que tuvieron que conformarse con su salario base en paulatino deterioro. La dinámica de los estímulos adicionales al salario se enmarcó en el afianzamiento de las políticas educativas neoliberales; a partir de la década del 2000 se incorporaron los procesos de evaluación estandarizada para los estudiantes, mismas que sistemáticamente reportaron los bajos niveles de aprendizaje, con lo que las presiones y carga de trabajo hacia los profesores crecieron de forma exponencial. Para mejorar el nivel de desempeño de los estudiantes en las evaluaciones, se exigió a los profesores mayor dedicación en la construcción de las planeaciones de clase, lo

que paulatinamente fue sumando cargas administrativas incrementando los niveles de intensificación del trabajo (Castrejón; 2005). Adicionalmente, los contenidos de los planes y programas sistemáticamente fueron adaptados de acuerdo con la estructura de las pruebas estandarizadas, con el fin de favorecer un mejor desempeño de los alumnos, cuestión que tampoco ocurrió pues los desempeños en términos generales se mantuvieron sin grandes cambios (Contreras y Backhoff; 2014). Una solución a la mexicana, para atemperar el impacto de los malos resultados de los estudiantes en las evaluaciones, fue la implementación de dinámicas grupales para resolver las pruebas; eso ocurrió con mucha frecuencia en la aplicación de ENLACE, pues dado que estaba vinculada a la evaluación de desempeño de los profesores y sumaba puntos para los estímulos de carrera magisterial, había que garantizar buenos resultados de los estudiantes y las escuelas. Lo anterior, muestra una situación paradójica, pues al tiempo que las autoridades educativas disponen toda una logística para la aplicación de las evaluaciones y esa presión es trasladada al día a día de los profesores, se consiente y tolera una práctica generalizada de corrupción, que puso en entredicho la validez de los resultados alcanzados. La permisividad para que los directivos de las escuelas y los profesores actuaran de forma concertada para acompañar la resolución colectiva de pruebas, encuentran su explicación en razones de carácter político. En efecto, el pacto corporativo del SNTE con los gobiernos panistas derivado de la negociación de su lideresa Elba Esther Gordillo con los presidentes Vicente Fox y Felipe Caderón (Reyes; 2012), hizo posible que los maestros adscritos al programa de carrera magisterial no se vieran perjudicados por los malos resultados de los estudiantes en la prueba ENLACE.

Por otro lado, lo que ocurrió con la prueba ENLACE, confirmaba lo que ya identificaban desde hace años los observadores internacionales encabezados por la UNESCO: que el Sistema Educativo Mexicano es altamente corrupto. En una dinámica de componendas bajo la que ha funcionado la relación entre el SNTE y la autoridad educativa, los maestros en servicio quedaron atrapados en una situación contradictoria, pues por un lado la evaluación los sometió a presiones y cuestionamientos sobre su desempeño y, por el otro, derivado de las lealtades de intercambio de favores políticos mutuos en la relación gobierno-SNTE, se permitió que los maestros encontraran mecanismos para sobrevivir y prosperar en el contexto de las políticas de evaluación.

Pese a la estabilidad en la relación política del SNTE con los gobiernos panistas, la derrota en la elección presidencial del candidato del PAN en la sucesión presidencial de 2012, abrió un nuevo escenario de tensiones e incertidumbres tras 12 años de pactos convenientes para ambas partes. En este nuevo contexto, la reciente historia de fracturas y conflicto político en la histórica relación

corporativa PRI-SNTE, lo cual propició las victorias de la oposición panista y las derrotas priístas en las elecciones de 2000 y 2006, trajo una nueva etapa para el magisterio de educación básica, que ya sin el tutelaje del nuevo gobierno —su viejo aliado— tendría que afrontar una de las coyunturas más críticas de toda su historia; así, las reformas educativas del gobierno de Peña Nieto abrieron el espacio para concretar una política de cambios legales en el sistema educativo, de gran impacto para la estabilidad laboral del magisterio.

En este nuevo contexto significado por el retorno del PRI a la presidencia, desde las campañas se anunció un proyecto de reforma educativa que tenía como propósito concretar una de las recomendaciones más persistentes de los organismos internacionales: la evaluación de los docentes, con efectos en el ingreso, la permanencia y promoción. En la larga historia del magisterio mexicano, siempre vinculado a las políticas del Estado y los gobiernos en turno, no se había presentado una situación como la que planteaba la reforma peñista: evaluación docente extensiva para todo el proceso de asignación de plazas docente. Todo lo cual, concluía el trato privilegiado que había tenido el profesorado de educación de educación básica egresado de las normales y terminaba la asignación directa de plazas para los recién egresados; asimismo, las evaluaciones para permanencia ponían fin a los nombramientos indefinidos. Con estas disposiciones, la estabilidad laboral de antaño, se convertía en asunto condicionado a los resultados favorables de las evaluaciones, mismos que tendrían que refrendarse al menos cada cuatro años.

La inestabilidad laboral era uno de los aspectos más importantes que se derivaban de la reforma en proceso; lo cual reforzaba y consolidaba las tendencias hacia la precarización del trabajo docente que había iniciado desde los años ochenta. La precarización es un fenómeno complejo y de alto impacto que deriva de los procesos de reestructuración del capitalismo a nivel global en su etapa de globalización y la imposición de una serie de regulaciones hacia el mundo del trabajo. De acuerdo con Castel (2006), la instalación de la precariedad ha provocado la desestabilización de los puestos de trabajo, aun aquellos considerados estables. La precariedad tiene tres indicadores fundamentales; el aumento y la intensificación de las jornadas de los asalariados; la reducción de los costos de la fuerza de trabajo, referida a bajos salarios, y la progresiva pérdida de derechos de los trabajadores conquistados a través de los sindicatos (Pochmann; 1999). De manera adicional; Apple (1981, 1995), enfatiza que la intensificación del trabajo docente, representa una de las formas más tangibles mediante la cual los educadores son degradados en su condición profesional y social; lo cual deviene en agotamiento y cansancio crónico porque muchas de las tareas que se agregan, tienen que desarrollarse fuera de los centros escolares; los tiempos de trabajo profesional se extienden e intensifican más allá de

sus ámbitos y espacios habituales. A este proceso Hargreaves (1995) lo ha llamado colonizar; las administraciones escolares controlan a los profesores con tareas administrativas, y con ello, garantizan la efectiva utilización productiva del trabajo docente, así precarizan y disminuyen los costos de su trabajo, reduciéndolos a instrumentos en el cumplimiento de requisitos.

¿EL RETORNO A LA ESTABILIDAD LABORAL Y EL PROFESIONALISMO EN EL MAGISTERIO MEXICANO?

A finales de 2018 tomó posesión un nuevo gobierno, ampliamente votado por los electores en la sucesión presidencial de este mismo año; apenas está por cumplirse un año de su gestión y todavía es temprano para una valoración más amplia de su desempeño, así que por el momento, nos interesa retomar y destacar algunos aspectos que se derivan del conjunto de decisiones que ya se tomaron en el ámbito de la política educativa y que de entrada, modifican varias de las medidas implementadas por el gobierno de Enrique Peña Nieto, recientemente concluido. De manera particular, nos interesa plantear un conjunto de ideas reflexivas sobre la decisión de la llamada *cuarta transformación* de cancelar varios aspectos de la llamada reforma educativa peñista. En efecto, haciéndose eco de las perspectivas críticas del magisterio encabezadas esencialmente por el la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), quedaron suprimidas dos de los aspectos más cuestionados de las reformas de 2013: la evaluación punitiva sobre la permanencia docente y la cancelación de la asignación directa de plazas a los egresados de las escuelas normales. Por el momento, poner fin a las evaluaciones docentes y su énfasis punitivo, parece una medida orientada a disminuir las fuertes tensiones en el magisterio mexicano; de entrada, la promesa de no poner en riesgo la estabilidad laboral es un punto de partida para reordenar el proceso de ingreso, permanencia y profesionalización de la docencia en el sistema educativo mexicano.

El tema del ingreso y la permanencia de los docentes al sistema de educación básica es una problemática ampliamente debatida en los últimos años. En el contexto presente, si partimos de la premisa de que la reforma peñista les quitó a los egresados de las normales el acceso directo a una plaza y el actual gobierno les acaba de devolver esa posibilidad, el asunto se presenta como una solución óptima a un problema grave que derivó de una reforma injusta, se dijo desde las muchas valoraciones morales que se hicieron del asunto. No obstante, es muy probable que la cuestión nos esté planteando aspectos más complejos de un problema igualmente complejo. Como ya se dijo en otro momento, las escuelas formadoras de docentes viven desde hace más de 30 años, un deterioro creciente en los procesos de formación inicial; lo más grave es que sabedores

de ello, los agentes encargados de corregir y mejorar dichos procesos, no se han hecho cargo; luego entonces, el tema de los bajos rendimientos de aprendizaje de la educación básica, guardan una relación directa con la formación de docentes y sí aquí no se implementaron alternativas, entonces esto tampoco se ha corregido como lo han demostrado una y otra vez, las evaluaciones de rendimiento académico –tanto las nacionales como las internacionales– aplicadas en los últimos años.

En este sentido, una primera valoración de la decisión recientemente tomada al respecto del nuevo ingreso de docentes; es que, si bien se presenta como solución moral y políticamente correcta, en realidad, no ha resuelto casi nada, porque el problema de fondo persiste y se mantiene igual que hace años: la deficiente formación docente, para lo que todavía no se plantea un plan y acciones de largo plazo. Mientras no se aborde a fondo la formación sistemática de los maestros y sigamos incorporando los mismos perfiles de hace años, los resultados de aprendizaje seguirán siendo los mismos en el trabajo de aula con los niños y jóvenes: deficiencias y bajos rendimientos de formación. Cabe destacar que en la medida que el Estado y las escuelas de formación se ocupen del asunto, también se tiene que atacar el creciente proceso de desprofesionalización que afecta a todo el sistema de formación inicial y profesionalización, lo que significa que hay que remar a contracorriente de las tendencias que desprofesionalizaron y precarizaron a los docentes, como resultado de la aplicación de las recomendaciones hechas por los llamados organismos supranacionales.

Una pregunta obligada frente a este dilema es si el actual gobierno de orientación de izquierda, estaría en la posibilidad de desafiar esas perspectivas instaladas en el sistema educativo. Por el momento, el plano discursivo y las acciones inmediatas que se tomaron, parecen ser solo alternativas, como soluciones políticamente correctas, cuyo propósito fue bajar la tensión e inconformidad del magisterio. Si ello no se acompaña de planes bien contruidos con propuestas consistentes para formar mejores docentes, entonces seguiremos repitiendo lo mismo de los últimos años, seguirán prevaleciendo los arreglos políticos sin ejecutar soluciones de fondo a los graves problemas que afectan al sistema público de educación básica.

Con respecto al tema de la permanencia del magisterio en servicio, de la misma forma la solución implementada de cancelar la evaluación que podía desencadenar procesos de inestabilidad laboral, es una buena solución política para apaciguar la inconformidad de los maestros de tener que evaluarse periódicamente para refrendar su nombramiento; pero, si esa resolución no se acompaña de un plan sistemático de profesionalización y recuperación salarial en el corto, mediano y largo plazo, se seguirá reproduciendo el mismo esquema de los últimos años de precarización del trabajo y deterioro de la imagen profesional de los docentes.

HACIA UNA REAPROPIACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD Y UNA RECONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

Más allá de los impactos profesionales y laborales que las políticas educativas de los últimos años han producido en los procesos de la docencia y los maestros, un tema poco reflexionado aún es el que tiene que ver con la construcción subjetiva de los maestros en un tiempo y circunstancia específica.

Desde la sociología, en autores como Bourdieu (1997, 1999) y Touraine (1997), la subjetividad se ha asociado con la producción de sentido. De acuerdo con Aquino (2013), la idea de la experiencia inmediata en Bourdieu, no proporciona un conocimiento privilegiado y directo del mundo, lo que se vincula con la tesis de que, el sentido de las acciones, por más personal y transparente que sea, no pertenece al sujeto que las ejecuta, sino al sistema de relaciones en que están insertas. Desde esta perspectiva, las actitudes, opiniones, aspiraciones y, en general, el sentido que produce el sujeto, está mediado por estructuras internalizadas denominadas *habitus*, definido a su vez como un sistema de disposiciones que inclinan a los autores a actuar, pensar, sentir y dar sentido siempre de una manera coherente con la estructura en que se socializaron (Bourdieu, 2007). Esta perspectiva de análisis aplica para los docentes de educación básica, quienes asumen acríticamente las nociones de docente, profesional, sujeto de evaluación, que se configuran desde agentes externos y se imponen sobre ellos. Su experiencia en el mundo de la práctica docente es insuficiente para construir y reconstruir nuevos sentidos a su acción, es siempre un ente ajeno a su experiencia inmediata quien define y determina lo que se tiene que hacer y decidir en todos los ámbitos de su práctica profesional. En este sentido, la construcción subjetiva de los maestros está colonizada, las concepciones propias sobre sí mismos están mediatizadas por un conjunto de discursos, normas y disposiciones que se piensan y ejecutan fuera de la conciencia de los profesores.

Por ello, si la subjetividad de los maestros está secuestrada, tienen escasas o nulas posibilidades de construir ideas y emprender acciones para disponer otros sentidos a su quehacer presente y futuro. Lo anterior, tiene un impacto directo en la configuración de las identidades docentes, pues también son los agentes externos quienes definen cuál debe ser el perfil de los docentes, su profesionalidad y los parámetros que debe tener su práctica docente. A nivel individual y como gremio, las identidades docentes están sujetas a la mediación de “otros agentes”, quienes configuran prototipos y modelos de lo que debe ser un docente, en correspondencia con los estándares que, para el caso mexicano y latinoamericano, pasan por el visto bueno de los organismos supranacionales. Así, los maestros no pueden pensarse y definirse a sí mismos, esa es una facultad que les ha sido arrebatada desde hace tiempo, ya sea a manos de los estados

nacionales, del sindicalismo corporativo y en los últimos años, por los organismos internacionales. No poder definir y disponer lo que se quiere ser, ha configurado una especie de drama identitario para el magisterio mexicano, en permanente estado de sujeción, de desapego a sí mismo, a sus propios anhelos y expectativas. En este escenario, para una reconfiguración sustantiva de la identidad docente es necesario e indispensable que antes los docentes se reapropien de su subjetividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, Armando (2008). “Políticas educativas y neoliberalismo en México”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm.48, pp. 147-165.
- Apple, Michael (1981). “Curriculum Form and the Logic of Technical Control Building Possessive Individual”, en R. Burton (et al) eds. *Gender, Class and Education*, Londres: Falmer Press.
- (1995). *Trabajo docente y textos: economía política de las relaciones de clases y género*, Buenos Aires: Paidós
- Aquino Moreschi, Alejandra (2013). “La subjetividad a debate”, *Sociológica*, año 28, núm. 80, mayo-septiembre, UAM-Azcapotzalco, México, pp. 259-278.
- Arnaut, Alberto (1996). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México 1887-1994*; México: CIDE
- Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1999). *Meditaciones pascalianas*, Barcelona: Anagrama.
- (1997). *Razones prácticas*, Barcelona: Anagrama.
- Castel, Robert (2006). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castrejón, Sonia (2007). *La modernización educativa y el trabajo docente*, México: Castellanos editores
- Chacón Ángel, Policarpo; Rodríguez Olivero, Nicolaza (2009). “La alianza por la calidad de la educación: más de lo mismo”, *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, vol. 13, núm. 46, julio-septiembre, pp. 645-654.
- Contreras-Roldán, S. y Backhoff, E. (octubre, 2014). Tendencias en el aprendizaje de la educación en México: una comparación entre ENLACE, Excale y PISA. *Revista Nexos*. Edición en línea. Recuperado de <http://www.nexos.com.mx/?p=22749>
- Cordero Arroyo, Graciela, Salmerón Castro, Ana María (2017). “El servicio profesional docente y las licenciaturas en educación. Elementos para el análisis”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-ISUE/Universidad, vol. VIII, núm.23, pp. 3-24.

- Fernández, Mariano (2009). “Bourdieu, Giddens y Habermas: reflexiones sobre el discurso y la producción de sentido en la teoría social”, *Cuadernos H Ideas*, vol 3, núm. 3, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Gómez Collado, Martha E. (2017). “Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas”, en *Innovación Educativa*, vol. 17, núm. 74, mayo-agosto, pp. 143-163.
- González Seeman, Carlos (2017). “Evaluación e incentivos docentes: ¿zanahoria o garrote?”, en *Nexos*, noviembre.
- González García, Robert; Peraza Sanginés, Cecilia y Betancourt López, Roberto (2017). “*El movimiento magisterial mexicano frente a la reforma educativa: la contestación local a un proyecto local*”. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, San Luis Potosí.
- Grossman, Pamela M; Wilson, Susan M. y Shulman, Lee S. (2005). “Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza”, en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 9, núm. 2, Universidad de Granada, España.
- Hargreaves, Andy (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid: Morata
- Molina Pérez, Javier (2017). “Desprofesionalización docente en las políticas educativas neoliberales: el reto de la resistencia como alternativa ética”, II Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el siglo XXI, Universidad de Granada.
- Pochmann, M.O. *O trabahlo sobfogo cruzado*, Sao Paulo: Editora Contexto
- Reyes García, Luis (2017). “La profesionalización del magisterio de educación básica en servicio: propuesta oficial, problemas y retos”. Alaníz, Olivo y Reyes (Coord.). *Problemas y retos de la formación docente*, México: UPN, pp. 61-89
- Reyes García, Luis (2012). “La alianza del SNTE con el gobierno de Calderón: antecedentes, causas y consecuencias”, en Valdés Vega, María Eugenia. *Los problemas nacionales durante el gobierno de Felipe Calderón*, México: Miguel Ángel Porrúa- UAM-Iztapalapa, pp. 59-82.
- Reyes García, Luis y Hernández Belmonte, Sergio Hugo (2010). “La formación de docentes en México. Análisis del Plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros”, en Reyes, Luis (Coord.). *La educación en México: políticas, procesos y sujetos*, México: Eón, pp. 125-143
- Sánchez Cerón, Manuel; Del sagrario Corte Cruz, Francisca María (2012). “La precarización del trabajo: el caso de los maestros de educación básica en América Latina”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*; vol. XLII, núm. 1, enero-marzo, pp. 25-54.
- Santibañez, Lucrecia (2002). “¿Están mal pagados los maestros en México? Estimados de los salarios relativos del magisterio” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXII, núm. 2, México: CEE

- Saura G. (2016). “Neoliberalización filántrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global Teach For All en España”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 9, núm. 2, pp. 248-264.
- Sennet, Richard (2000). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona: Anagrama
- Tenti Fanfani, Emilio (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires: Siglo XXI
- Touraine, Alain (1997). *¿Podremos vivir juntos?*, México: FCE.
- Zeballos Pinto, Zula Raquel; Márquez de León Erik, Castillo Walle, Rogelio (2017). “*La precarización y flexibilización del trabajo profesional docente en México*”. II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el siglo XXI.
- Viñao Frago, Antonio (2018). “La desprofesionalización de la docencia: viejas cuestiones, nuevas amenazas”, *Fórum Aragón*, núm.23, pp. 8-11.

CAPÍTULO III

Las reformas y la precarización: institucionalización de la individualización



Claudia Alaníz Hernández

El presente capítulo tiene por objetivo conocer el impacto de las políticas educativas del nivel básico, en las condiciones del trabajo docente en escuelas públicas de los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en la Ciudad de México desde la perspectiva de los propios profesores. Se apoya en un trabajo de campo en escuelas urbano-maginadas de la zona oriente de la capital del país¹ y pretende dar voz a quienes han sido estigmatizados como los responsables de los magros resultados de aprendizaje de los alumnos mexicanos.

En el texto se toma como eje de argumentación, la institucionalización de la individualización (Beck y Beck-Gernsheim, 2003) para analizar el impacto de las políticas educativas *modernizadoras* de las últimas décadas, a consecuencia del fin del Estado de bienestar y la hegemonía de la economía de mercado.

Las políticas debieron favorecer la profesionalización del trabajo docente y ello se puede verificar a partir de tres componentes: la cualificación, la movilidad y la competencia laboral. La encuesta aplicada a los docentes de la ciudad de México, nos permite analizar sus percepciones al respecto. Entre los hallazgos de la investigación, podemos corroborar su perspectiva negativa que contradice el discurso de revaloración del trabajo docente. Con ello concluimos que las políticas educativas aplicadas entre 1992 (inicio de la modernización educativa) y 2018 han provocado la individualización, intensificación y precarización laboral.

¹ Ver apartado metodológico de la investigación en la introducción del libro.

ANTECEDENTES

Para adentrarnos al estudio de las condiciones del trabajo docente es necesario entender los cambios en las relaciones laborales de la profesión, en el marco del modelo de economía de mercado del país. La primera modernidad trajo con el *Estado de bienestar* la ampliación de los derechos laborales y la instauración de la seguridad social como características indisociables del trabajo formal, en dicho periodo durante décadas los docentes fueron beneficiarios de este sistema al ser considerados una profesión de Estado². El viraje al modelo económico neoliberal incorporó a México a las llamadas *sociedades de riesgo* (Castel, 2010), en las que se distinguen por lo menos tres constelaciones de contingencias: la primera de ellas, alrededor de la *deconstrucción de la protección social* al transferir la responsabilidad de la cobertura del Estado a los individuos en lo particular. La segunda corresponde a los *nuevos riesgos sociales* asociados a las características de las sociedades contemporáneas, por ejemplo, la prolongación de las expectativas de vida o a la composición de familias monoparentales, constituyen un mayor riesgo de *dependencia*; o la eliminación de la jubilación, conlleva mayor proclividad a la *precariedad* hacia la vejez.

Finalmente, el tercer grupo de riesgos se refiere al efecto *búmerang* sobre las condiciones de vida de la sociedad, como consecuencia de la actividad humana sobre el planeta.

Lo anterior, fragiliza las instituciones encargadas de la protección social (por cuotas o cobertura insuficientes) y precariza las relaciones laborales. Una primera disminución de la seguridad social se dio con la modificación al sistema de pensiones, al aprobarse la reforma a la Ley del Instituto de Seguridad Social de los Trabajadores del Estado en 1997. Ello introdujo el sistema de cuentas individuales para el retiro (AFORES) para los profesores que ingresaron a partir de 1997 y la pérdida del derecho a la jubilación. En términos de Castel:

² En México hasta la década de los años 80 del siglo pasado, el Estado tenía prácticamente el monopolio de la formación de docentes a través de las escuelas Normales y su contratación al egreso con el otorgamiento de plazas definitivas. Desde 1985 ha sido motivo de tensión la lucha por mantener ese “derecho” para los egresados normalistas y la introducción de los concursos abiertos para plazas de docentes.

La jubilación presenta una buena ilustración de esta asociación de la persistencia de grandes desigualdades y de la democratización de las protecciones. A un pequeño salario una pequeña jubilación... pero supone que al menos el derecho a la jubilación asegura a todos las condiciones mínimas para no caer bajo la dependencia de la necesidad (2010, p. 23).

Dicha modificación, corresponde a una tendencia global del mercado laboral “donde la gente entra en una red de regulaciones, condiciones y salvedades... desde el derecho a la pensión hasta la protección que ofrecen las compañías aseguradoras... puntos de referencia institucionales que marcan el horizonte” (Beck y Beck-Gernsheim, 2003:39).

Por otro lado, en las sociedades modernas cada vez más se ha cuestionado la existencia de unidades organizativas (sindicatos) para lograr beneficios de sus agremiados en colectivo, sin tomar en cuenta el desempeño individual. La cultura meritocrática fue ganando lugar en la percepción social y cuestionando el desempeño del magisterio en lo individual, en lugar de posicionar el debate de la educación pública en el terreno de la ineficiencia de las políticas públicas del ramo.

Así, se generó un marco de referencia propicio para el deslizamiento de políticas de individualización del trabajo magisterial, transfiriendo los conflictos de la arena Estado-sociedad a la de los individuos (docentes) – sociedad. A finales del siglo XX, ganó fuerza la idea de la evaluación como estrategia, medio y fin de la calidad educativa, y se introdujeron los exámenes como mecanismo de acceso a una plaza para docente, programas de evaluación y estímulos al desempeño³.

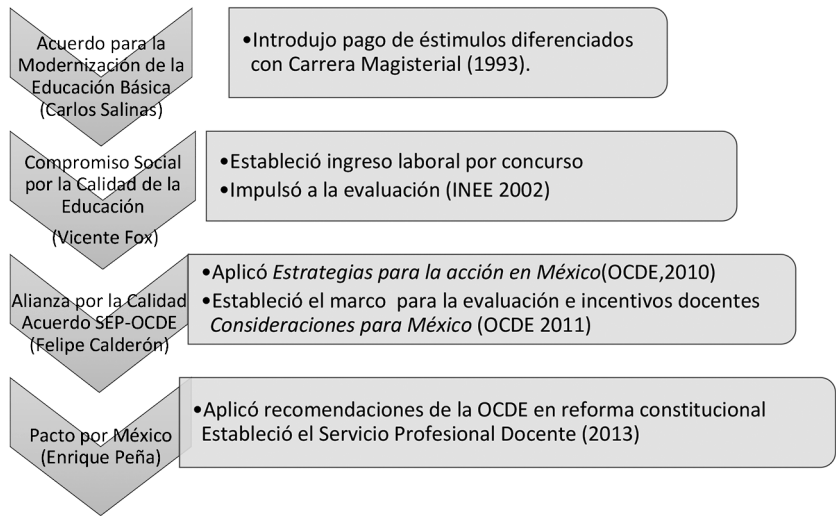
Por otro lado, nuevos actores de la sociedad tomaron relevancia en la arena política en el terreno educativo. Particularmente, las recomendaciones de la organización empresarial *Mexicanos primero* posicionó en el debate nacional, la necesidad de la evaluación docente como mecanismo *sine qua non* sería imposible mejorar la calidad educativa. De manera que sus señalamientos fueron establecidos como *Recomendaciones para México* (Organización para la

³ En México se ha privilegiado el examen en concurso de oposición como mecanismo ingreso al trabajo docente, pero otros países además del dominio disciplinar usan la clase modelo, valoración psicométrica, la tutoría o la preparación profesional.

Cooperación y el Desarrollo Económico, 2009), entre los que figuran la certificación periódica y separación del cargo por enseñanza ineficaz. Todo lo cual, confirma que las políticas no son decisiones lineales del Estado, sino resultado de la interacción y compatibilización de diversos actores y grupos de interés.

Desde la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica* de Salinas de Gortari en 1992, hasta el *Pacto por México* de Peña Nieto en 2012, los actores involucrados se han diversificado de la histórica bilateralidad de las relaciones entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Ver Figura 1.

Figura 1. Acuerdos por la educación (1992-2018)



Fuente: elaboración propia.

Fox invitó a firmar el *Compromiso Social por la Educación* a representantes de medios de comunicación, académicos, organizaciones empresariales y religiosas; Calderón por un lado, reposicionó como interlocutor al SNTE en la *Alianza por la Calidad Educativa* e introdujo la evaluación en concursos de oposición como vía de acceso a puestos directivos (que no logró su aplicación a nivel nacional, ni con todas las plazas, justamente por la participación del sindicato). Pero al mismo tiempo, solicitó a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) apoyo para la evaluación de sus políticas educativas que se aplicaron plenamente. Finalmente, Peña Nieto logró con la firma del *Pacto por México*, el compromiso de los tres partidos políticos

más importantes del país (Partido Revolucionario Institucional, Partido Acción Nacional y Partido de la Revolución Democrática), para apoyar las llamadas reformas estructurales, alcanzando la aprobación de la reforma educativa en los primeros días de su gobierno.

Cabe mencionar, que ninguno de los convenios firmados tomó en cuenta el punto de vista de los docentes con excepción de la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación (OEI, 2008) cuando señaló la necesidad de revisar de manera articulada las condiciones (sociales, económicas, culturales y laborales) que influyen en el desempeño del docente, pero fue ignorada. En el mismo sentido de la OCDE, el Banco Mundial (2013) recomendó fijar estándares para evaluar el desempeño docente. Ambos organismos han sido fuente de las políticas establecidas en los últimos años con el aval del SNTE.

Refiriéndonos a los actores, las perversiones de la actuación del SNTE han sido suficientemente documentadas (en las investigaciones de Ornelas, Muñoz, Loyo y Arnaut), pero la reforma de Peña marca un rompimiento con el SNTE solamente como interlocutor (sin buscar su democratización o mayor transparencia en el manejo de sus recursos), y esgrimió el argumento de la recuperación de la rectoría del Estado en materia educativa como condición para mejorar la calidad educativa.

Pero en los últimos años surgieron nuevos actores (en particular del sector empresarial), que posicionaron en la agenda nacional sobre educación, el tema de la evaluación, prácticamente en todos los medios, incluidos el cine y las redes sociales de internet (nos referimos al documental *De panzazo*, la campaña *¿Tú le crees a Elba Esther? Yo tampoco*, y *Muévete por la educación*, que conllevaron no solo el cuestionamiento del papel del sindicato en el manejo de plazas en comisión, sino que también desarrollaron de manera implícita, una campaña de desprestigio del magisterio.

Lo anteriormente expuesto, introduce una *desnormalización* en la trayectoria formación normalista-trabajo seguro, incorpora la *incertidumbre* y el *riesgo* (propios de una sociedad con economía de mercado como la nuestra) como nuevas características del antaño trabajo estable del maestro.

Es posible percibir los rasgos de individualización, para explicar la transformación de las relaciones laborales del Estado con el magisterio en las últimas décadas del siglo xx, parte del problema es que el SNTE se fue alejando de la protección de los derechos del magisterio asumiendo una agenda política propia, alineándose al marco jurídico del Estado. La cancelación de plazas de trabajo en escuelas primarias y jardines de niños para los egresados de la Benemérita Escuela Nacional para Maestros y de la Escuela Nacional de Educadoras respectivamente, así como la creación del Partido Político Nueva Alianza

(PANAL) para la contienda electoral entre 2005 a 2018, dan cuenta de la separación de las élites sindicales respecto a su base de agremiados.

El punto más álgido de individuación se alcanzó con la reforma constitucional de 2013 que contó con el aval del SNTE, pero mantuvo en resistencia a su disidencia, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (la CNTE) durante todo el sexenio de Enrique Peña. La confrontación llevó, no solo a los constantes bloqueos en ambas Cámaras legislativas, sino que también incluyó el único cierre en la historia del Aeropuerto Internacional Benito Juárez, logrando la parálisis de la capital del país. Las protestas se mantuvieron hasta los primeros meses del inicio del gobierno de Andrés Manuel López hasta lograr una nueva reforma al Artículo 3° Constitucional en 2019.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA INDIVIDUALIZACIÓN COMO MARCO REFERENCIAL

El contexto antes descrito, nos ubica en la segunda modernidad (Beck y Beck-Gernsheim 2003) para explicar cómo se fueron transformando las condiciones para el ejercicio de la profesión docente. Castel (2010) y Beck y Beck-Gernsheim (2003) mencionan que la pérdida de seguridad social y de colectivos forman parte de la modernidad, basada en la individualización, emergencia del subempleo y la flexibilidad laboral; el problema que se observa en el caso mexicano, es que las políticas laborales de individualización que se han aplicado en las últimas décadas, conllevan procesos de precarización laboral del gremio magisterial, tal como ocurre en otros empleos como consecuencia del mercado de trabajo.

Está resultando evidente que dichos procesos de individualización pueden ser completamente precarios, especialmente allí donde grupos enteros son repentinamente afectados o amenazados por el desempleo y obligados a vérselas con el trastorno radical de su estilo de vida precisamente a causa de la individualización experimentadas y a pesar de las protecciones ofrecidas por el Estado (Beck y Beck-Gernsheim, 2003, p.84).

Entre las consecuencias de dichas políticas de individuación, podemos señalar en primer término la afectación a la identidad social. El magisterio pierde rasgos distintivos, tanto en términos de autocomprensión de la profesión, como en su relación con otros grupos de la sociedad.

Podemos afirmar que las políticas públicas para los docentes de educación básica, constituyen la institucionalización de la individuación para el magisterio rompiendo por completo con la profesión de Estado acorde al capitalismo moderno. Ello, coincide con lo que los Beck ubican como parte de “un proceso

más radical... produciendo un cambio fundamental en la naturaleza de lo social y lo político...que obliga a las ciencias sociales a modificar sus herramientas teóricas” (Beck y Beck-Gernsheim, 2003, p. 27).

El segundo rasgo, corresponde a la intensificación. Lash señala que forma parte del proceso de individuación que se vive en la segunda modernidad. En ella “se han desplazado intensivamente al individuo, a la subjetividad consciente o inconsciente. Incluso las formas pequeñas que han adoptado determinadas actividades constituyen una intensificación de este tipo” (2003, p.14). Para el caso particular de la profesión docente, hemos constatado que paulatinamente, se ha incorporado la intensificación de manera consciente o inconsciente, como algo propio a la naturaleza de la profesión: todos saben que el salario y el horario son insuficientes para cubrir con el trabajo.

El tercer rasgo que se toma en cuenta en este análisis corresponde a la precarización, entendida como proceso de deterioro de las condiciones y derechos adquiridos por los trabajadores, “es incluso una meta política...el objetivo declarado es la rebaja de los costes laborales en el mundo de competencia global” (Altvater en Sotelo, 2015, p. 90).

La combinación de estos factores contribuye a la fragmentación del magisterio como gremio, reduce sus derechos sociales y laborales, atentando contra la dignidad y estabilidad de la profesión docente.

DEL MALESTAR A LA PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

En la década de los años 80 Goble y Porter evidenciaron una disociación entre las exigencias a los docentes y los perfiles de formación, lo que generaba confusión entre qué capacitación requerían los profesores y cómo debían aplicarla (1980, p.24); respecto al llamado *malestar docente* también son reconocidos los trabajos de Mitter (1985) y Esteve (1987, 1991).

Inició con ello, una tendencia a reconocer un declive en la valoración de la profesión en distintos países de Europa y América, Ander-Egg nos habla de un vaciamiento del rol docente ante la pérdida de *status* y prestigio social en el ejercicio del magisterio (2007, p. 145). Sin duda el reconocimiento del trabajo docente ha cambiado en un siglo, pero ¿cómo pasaron los profesores de ser agentes de cambio con una alta valoración social, a ser responsables de la mala calidad educativa?

Existen factores contextuales que pueden ayudar a explicar la minusvaloración del trabajo magisterial, los cuales se relacionan con la evolución natural de la sociedad: cuando los países se caracterizaban por conformar sociedades conservadoras, la selección de valores a transmitir en la escuela era más o

menos homogénea y respaldada por las familias tradicionales. La apertura democrática y pluralidad paulatinamente, fue rompiendo el monopolio de la escuela sobre el tipo de saberes y valores a preservar en las nuevas generaciones, en menoscabo del reconocimiento de la profesión docente (ver figura 2).

Fig. 2 Factores de malestar docente



Fuente: elaboración propia con base en Merazzi (1983), Ander-Egg (2007).

De manera positiva, cambiaron las condiciones sociales hacia una mayor apertura, no se puede decir lo mismo de las modificaciones en las condiciones laborales de los profesores.

¿Qué sucede si las ideas que van conformando los docentes en torno a su actividad profesional son negativas? Quizá, nos encontramos ante una desinstitucionalización de la identidad del maestro y una crisis de la profesión. Por ello, es necesario revisar las condiciones laborales de los docentes, para ayudar a comprender su impacto en la profesión.

CUALIFICACIÓN, MOVILIDAD Y COMPETENCIA LABORAL

La reforma constitucional de Enrique Peña a los Artículos 3° y 73° vigente entre 2013- 2019 se puede analizar desde diversas aristas. En el presente trabajo, interesa conocer las repercusiones en las condiciones laborales. El primer aspecto a resaltar, es que la reforma trastocó la concepción del magisterio como

profesión de Estado, tal como la conocimos durante prácticamente todo el siglo xx, y que se caracterizó por su alto reconocimiento social. Ambos elementos resultaron contradictorios para la consolidación de la docencia como actividad profesional: el tutelaje del Estado sobre los maestros no se observó en el ejercicio de ninguna otra profesión, al mismo tiempo, impidió el fortalecimiento de su autonomía y el desarrollo del reconocimiento a partir del desempeño.

La modificación constitucional, se acompañó con la promulgación de leyes secundarias para el establecimiento del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y del Servicio Profesional Docente (SPD), cuyos concursos de oposición incidieron en la pérdida del monopolio para el ejercicio de la profesión (durante el periodo de vigencia del SPD no se requería estudiar para docente para ejercer dicha actividad profesional, bastaba la acreditación del examen de oposición); y en la precarización de las condiciones laborales al perderse la condición de definitividad (aplicando la ley de manera retroactiva).

Con lo anterior, el antaño estable trabajo docente, pasó a condiciones de flexibilidad laboral y precarización, como ocurre en prácticamente todas las modalidades del trabajo asalariado. Castel (2002) establece que tal situación es consecuencia de los sistemas clásicos de protección social como producto de la globalización.

En el caso del trabajo magisterial, se debe analizar la pérdida de condición como profesión protegida por el Estado, la incapacidad de crear plazas para atender totalmente a la población en edad de cursar educación básica, el incremento de la intensificación temporal y la diversificación de actividades sin percibir un salario equivalente a las funciones desempeñadas. El modelo adoptado congeló la ampliación del número de plazas, a pesar del déficit para lograr universalizar la educación obligatoria.

Al centrarse la reforma en el ámbito laboral y privilegiar la evaluación al docente, la tutela estatal se desvanece, acorde a la segunda modernidad (como señalan los Beck) “su lugar lo están ocupando los contratos que vinculan ingresos y seguridad laboral a la capacidad y el rendimiento (2003, p. 38).

Al privilegiar la evaluación docente (y no el aprendizaje de los alumnos), la evaluación se presentó como *mecanismo automático de mejora del desempeño* y colocó a los maestros en una situación de excepción jurídica: los enfrentó a la modificación del contrato laboral de manera retroactiva. La Ley de los Trabajadores al Servicio del Estado (1943) garantizaba la definitividad contractual en las plazas de “base” adquiridas a los seis meses de trabajo ininterrumpidos. La Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD 2013), modificó dicha situación, al condicionar la permanencia en el empleo al sujetarse a los procesos de evaluación docente.

Uno de los aspectos de la LSPD que causó mayor rechazo fue la situación de indefensión ante el despido en que colocaba a los profesores:

En caso de que el personal no atienda los apoyos y programas previstos en el tercer párrafo de este artículo, incumpla con la obligación de evaluación o cuando al término del periodo se identifique su insuficiencia en el nivel de desempeño de la función docente, se darán por terminados los efectos del Nombramiento... En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento... El incumplimiento de las obligaciones establecidas en el artículo 69 (Sujetarse a los procesos de evaluación a que se refiere esta Ley), dará lugar a la terminación de los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o para el Organismo Descentralizado, y sin necesidad de que exista resolución previa del Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje o sus equivalentes en las entidades federativas. (Ley del Servicio Profesional Docente, 2013 s/p.).

Con ello, la inasistencia a la evaluación docente, se convirtió en motivo de despido, sin mediación de laudo judicial, dejando a los profesores imposibilitados desde la ley a ejercer su derecho a audiencia o a un proceso de liquidación acorde a las leyes del trabajo.

Otro aspecto destacable de la ley, fue la ausencia de claridad respecto a los programas de estímulos que sustituirían la cancelación del programa Carrera Magisterial vigente de 1993-2013. Cabe recordar, que fue un programa de estímulos económicos que se planteó como estrategia del Acuerdo para promover la revaloración del trabajo docente. Varios autores, han documentado el fracaso del programa que fue usado por el Sindicato para beneficiar en gran medida a sus comisionados y no a los profesores frente a grupo (población objetivo).

Entre 2013-2019, el Servicio Profesional Docente instrumentó diferentes etapas de evaluación a docentes en servicio. Derivado de ello, creció la presión sobre el ejercicio profesional y la formación de los maestros, a la vez que se abrieron escenarios de incertidumbre, al sustituir el esquema de contratación definitiva, por mecanismos de recertificación periódica, donde a los profesores mejor evaluados sólo les alcanza para una permanencia de cuatro años.

RESULTADOS DE LA ENCUESTA

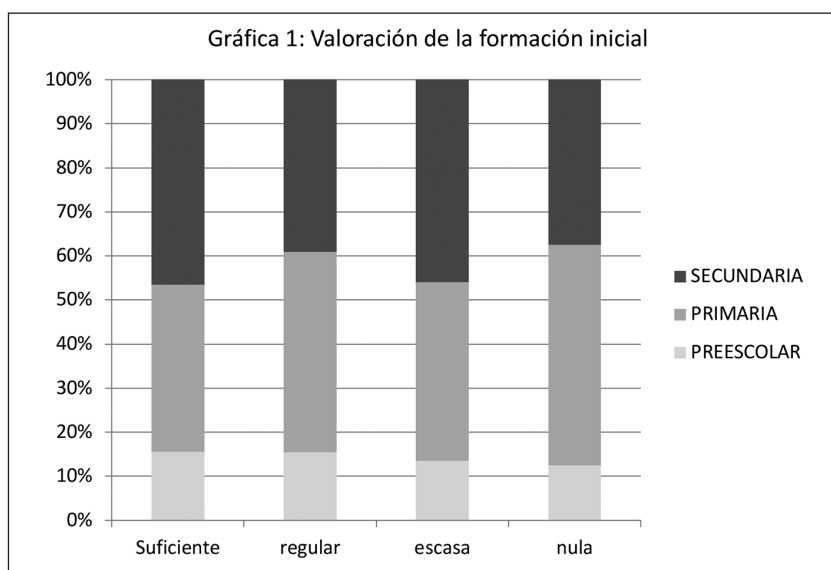
El establecimiento del Servicio Profesional Docente cierra el ciclo de liberalización de la docencia (como parte de un proceso de individualización) que iniciara el Acuerdo. En las dos décadas de discurso de revaloración y profesionalización del magisterio podemos ver que no se cumplieron las tres condiciones que suelen acompañar dicho proceso: cualificación, movilidad y competencia.

La cualificación

Este aspecto se relaciona con las credenciales individuales que deberían asociarse con mejores oportunidades de trabajo. En el caso de la reforma educativa de 2013 no se ubica correspondencia con una adecuada formación inicial y desde hace muchos años los docentes perciben que su formación no les permite atender las cada vez mayores exigencias en el desempeño de su labor.

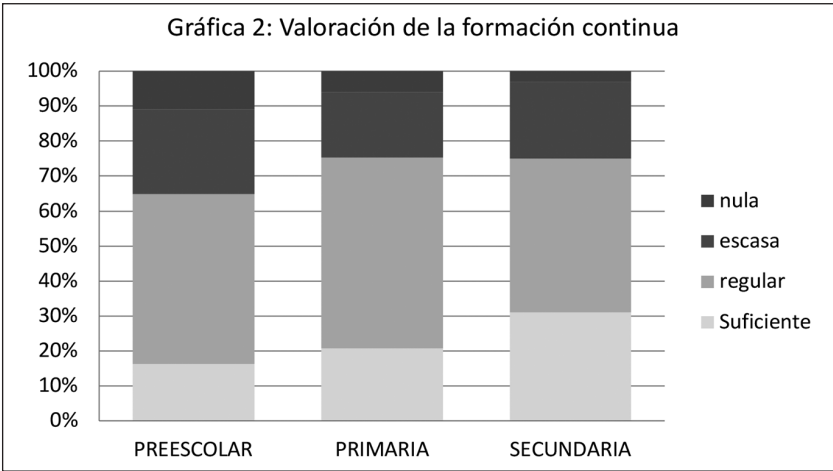
Es pertinente recordar que los medios de comunicación han jugado un papel importante en la descalificación de los docentes desde el inicio de la participación en las evaluaciones internacionales y nacionales.⁴

Dentro de los encuestados solamente 15% de los profesores de preescolar, 37% de los de primaria y 57% de los de secundaria califican de “suficiente” su formación inicial de acuerdo con la siguiente gráfica.



En cambio, con respecto a la formación continua, los profesores de secundaria tienen una percepción más favorable sobre los cursos de actualización que han recibido (32% los consideran suficientes). En contraparte, las educadoras tienen la peor percepción de su formación continua: 35% la califican como nula (ver gráfica 2).

⁴ Baste recordar innumerables titulares denostando el trabajo de los maestros en medios impresos, radio, televisión e internet desde 1995 cuando aparecieron los primeros resultados de las evaluaciones de PISA en 1995 “México: un país de reprobados” en la revista *Nexos*.

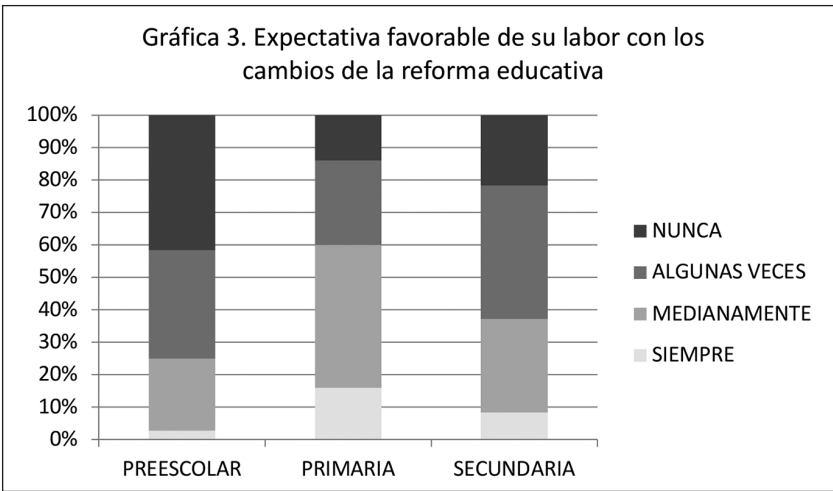


La movilidad

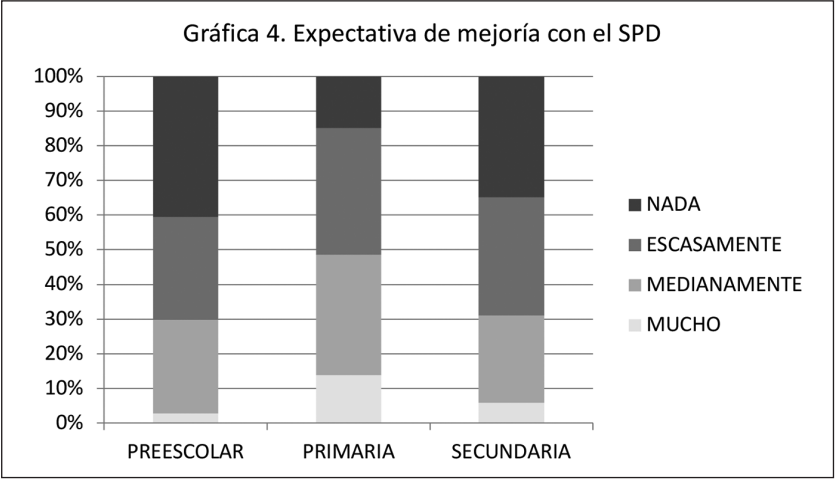
Si los profesionistas poseen mejores credenciales se espera que tan pronto entren al mercado laboral puedan disfrutar de ascensos y mejores condiciones.

La nueva legislación solo les asegura estabilidad temporal del empleo (rompe con la condición de contratos definitivos).

En nuestro estudio, 40% de las educadoras fue escéptica de los beneficios que pudo traer consigo la reforma y el establecimiento del Servicio Profesional Docente, en tanto que quienes tuvieron una perspectiva favorable fueron los profesores de primaria, pero solo alcanzan el 18% (ver gráfica 3).



En el caso particular de las modificaciones que se introducen con las evaluaciones a través del Servicio Profesional Docente, también la peor expectativa se observó entre las educadoras (40% cree que no mejorará nada su situación laboral) en contraparte, la percepción optimista prevaleció en primaria, pero solamente en 14% de los casos (ver gráfica 4).

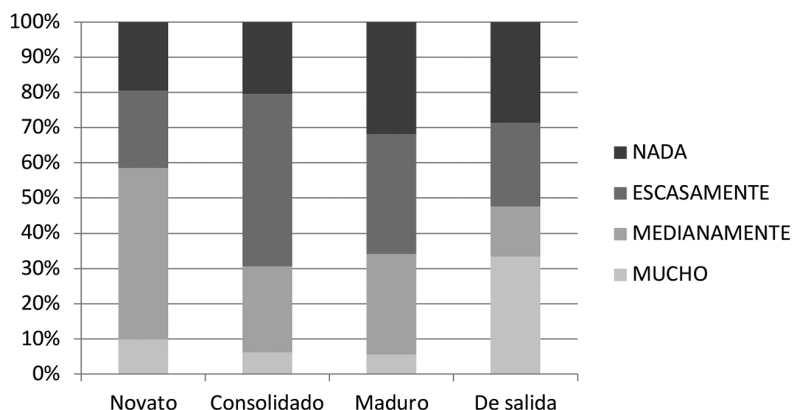


Al revisar los resultados de la encuesta de acuerdo a los años de experiencia docente, podemos retomar la clasificación de Díaz-Barriga quien los divide en *novatos* a los profesores de reciente ingreso al ejercicio de la profesión y hasta con 5 años de experiencia; maestros *consolidados* a aquellos de entre 5-20 años de trabajo frente a grupo; maduros a los que poseen de 21 a 30 años de servicio y profesores *de salida* a los educadores que ya estarían en condiciones de retiro (más de 30 años de servicio), pero que deciden quedarse en la docencia. En las escuelas encuestadas en la Ciudad de México se encontró que los profesores “novatos” son los que tiene una percepción positiva de los cambios que se introducen con la reforma respecto a la evaluación docente: 60% consideran que las condiciones mejorarán mucho/medianamente. Esta percepción es proporcionalmente inversa a más años de servicio docente.

La competencia

En el ejercicio profesional donde los profesores observan antecedentes comunes para realizan actividades equivalentes, se rompe el principio de igualdad entre iguales pasando a la pugna constante para mantener el empleo.

Gráfica 5. Mejorarán sus condiciones laborales con el SPD



Para los Beck, “la creciente presión de la competencia conduce a la individualización entre iguales, es decir, en una áreas de interacción y conducta caracterizadas por antecedentes comunes (parecida educación, parecida experiencia, parecidos conocimientos)...la comunidad se disuelve” (2003, p.86).

El sentido de competencia no solo afecta el trabajo colegiado, también se asocia a la incertidumbre de la permanencia y se refuerza de manera permanente a partir de la obtención de beneficios individuales. Como bien sabemos, la docencia es la única profesión que debe validarse constantemente, no basta con obtener la cédula correspondiente de la Dirección General de Profesiones para el ejercicio laboral y se encuentra en permanente escrutinio su desempeño.

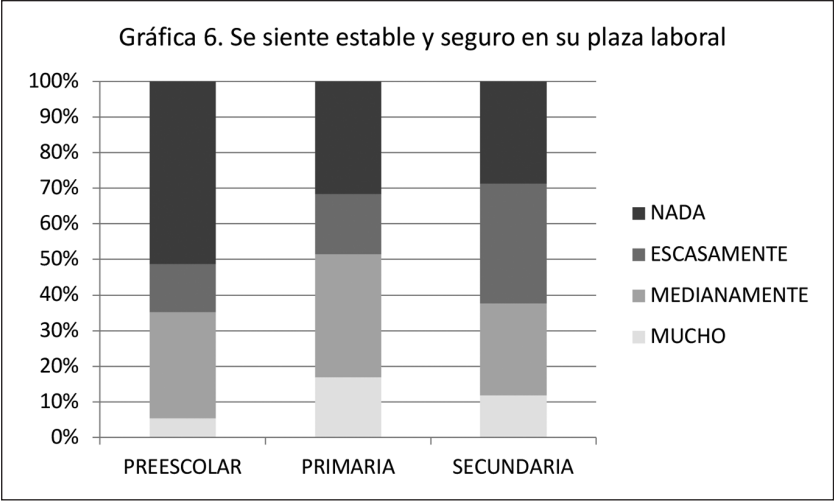
Como consecuencia de ello, la mayor parte de los profesores encuestados ostenta nombramiento de base y muchos de ellos ingresaron por concurso a su plaza laboral.

FACTORES DE PRECARIZACIÓN

Lo anterior ayuda a comprender por qué la reforma trajo como consecuencia condiciones de estrés constante ante la amenaza de pérdida del empleo y lo colocó en un escenario de crisis identitaria de la profesión.

La crisis profesional no solo se relaciona con la identidad, sino con un estado de constante incertidumbre. En la gráfica 6 podemos observar que la mitad de las educadoras y un tercio de los profesores de primaria y secundaria no se sienten “nada estables” en su plaza laboral. Menos de la quinta parte de los encuestados se siente seguro en su plaza, y es que la reforma sustituye el esquema

de contratos definitivos por un proceso de certificación temporal (de entre 1- 4 años). “Sin identidad estable nos sentimos al borde de la crisis, y no sólo muy desgraciados, sino también incapaces de funcionar con normalidad. Los momentos en los que se corre el riesgo de perder la identidad se definen como momentos de crisis” (Taylor, 1996, p. 10).



Se podría decir que mi identidad define de alguna manera el horizonte de mi mundo moral. A partir de mi identidad sé lo que resulta verdaderamente importante para mí y lo que resulta menos importante, sé lo que me atañe profundamente y lo que tiene una significación menor...resulta aterrador (que) en esta crisis de identidad se pierden estas referencias, que no se sabe ya lo que importa de veras y que se está al borde de un abismo en el que nada en absoluto tiene estrictamente importancia (Taylor, 1996, p.11).

Varios autores coinciden en los indicadores de precarización (Apple 1995), (Hargreaves y Fullan 2014) entre los que se pueden identificar tres básicos: a) aumento de jornadas de trabajo, b) bajos salarios y c) pérdida de derechos adquiridos. En este sentido los profesores de educación básica han vivido la intensificación al incrementarse las demandas y nuevas tareas a cubrir dentro del mismo horario y salario; en la reforma no se estableció el programa de estímulos que sustituirá a Carrera Magisterial y las prestaciones que antes de la reforma de 2013 tenían de manera automática por la pertenencia al gremio, ahora se ven condicionas a los resultados de las evaluaciones docentes.

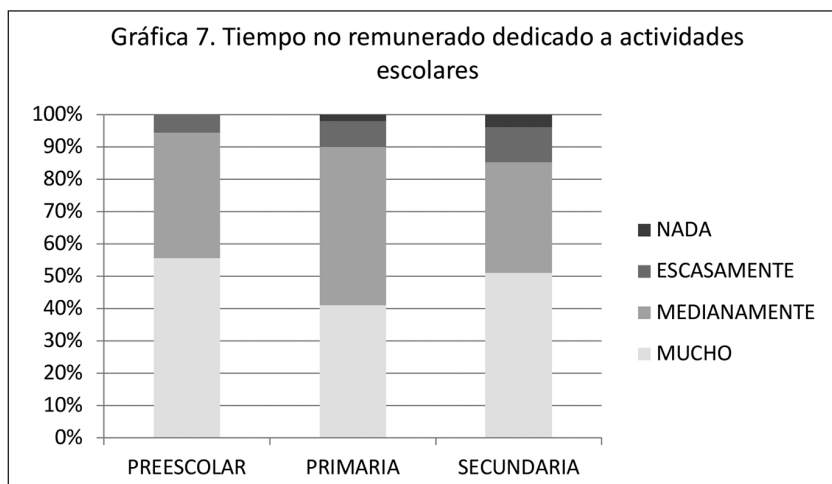
Intensificación del trabajo

La intensificación se refiere a resituar (en la base trabajadora) un considerable número de funciones y actividades que anteriormente realizaban otras instancias o áreas de atención.

En el caso de los docentes, no solo se ha dado la ampliación de la jornada laboral sin una retribución salarial equivalente, además de ello se agrega la intensificación del trabajo: “proceso que se caracteriza por la creciente demanda de nuevas tareas que exigen más tiempo para las actividades profesionales” (Apple: 1995).

Los docentes asumen como parte de sus tareas la intensificación de su jornada laboral: el trabajo fuera de sus horarios oficiales en actividades propias de la escuela pero sin recibir alguna remuneración adicional es visto como algo natural. Hargreaves (2014) señala que la apropiación del tiempo y espacios de los docentes se ve aminorado por el aumento de tareas administrativas y controles burocráticos que deben realizar en aras de la productividad va precarizando el trabajo docente. Es decir que el aumento de trabajos administrativos es en detrimento de la profesión.

En promedio, la mitad de los encuestados de los tres niveles de educación básica afirma dedicar mucho tiempo a las actividades de la escuela fuera de su horario de trabajo (gráfica 7). Habría que agregar que a los profesores que les correspondía presentarse a evaluación del Servicio Profesional Docente destinaron más de 15 horas semanales para preparar su evaluación.

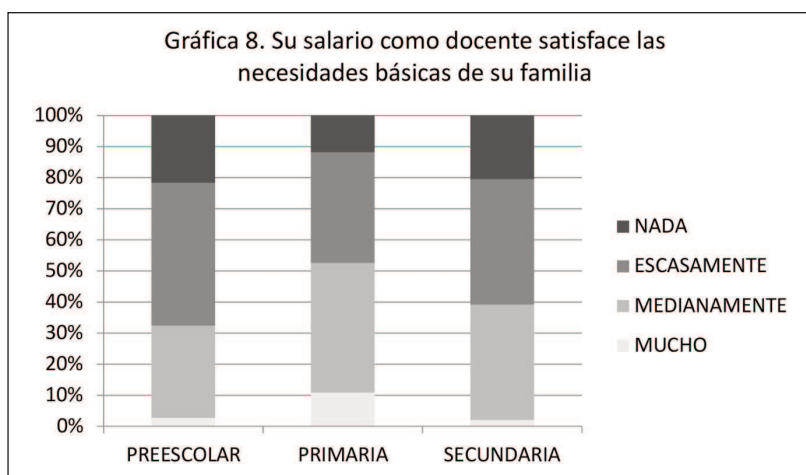


Así, la intensificación del trabajo es uno de los factores asociados a la precarización del desempeño docente.

Reducción salarial

Los indicadores para ponderar la calidad salarial se vinculan a que sea suficiente para tener condiciones de vida digna y estabilidad familiar. Visto como salario profesional, el indicador básico es que las percepciones por el desempeño del trabajo sean suficientes para cubrir las necesidades familiares del docente y le permita dedicarse de manera exclusiva a al magisterio.

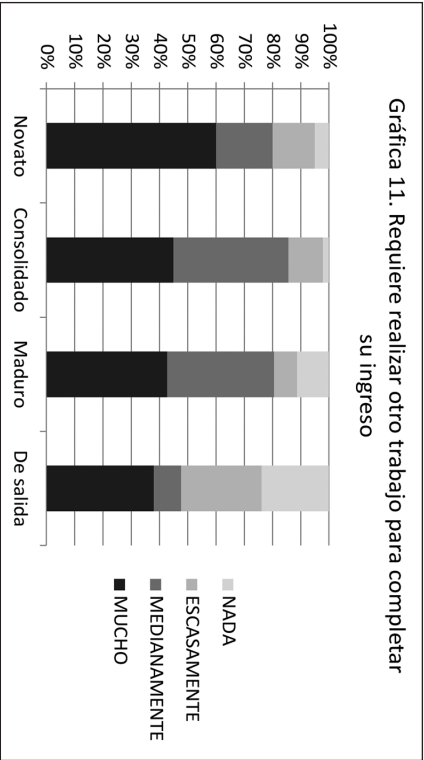
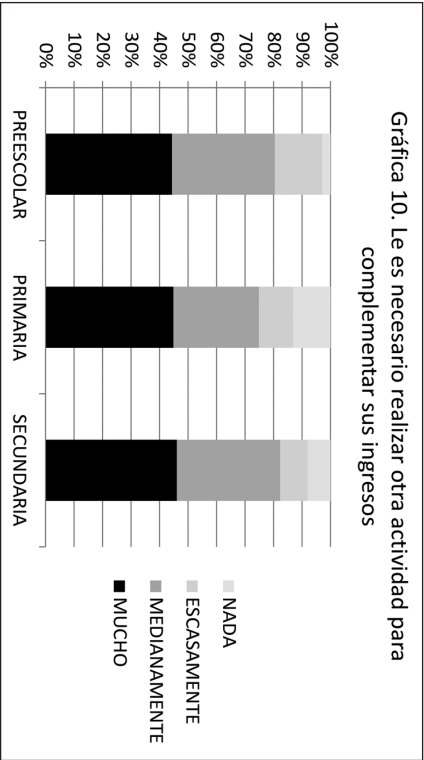
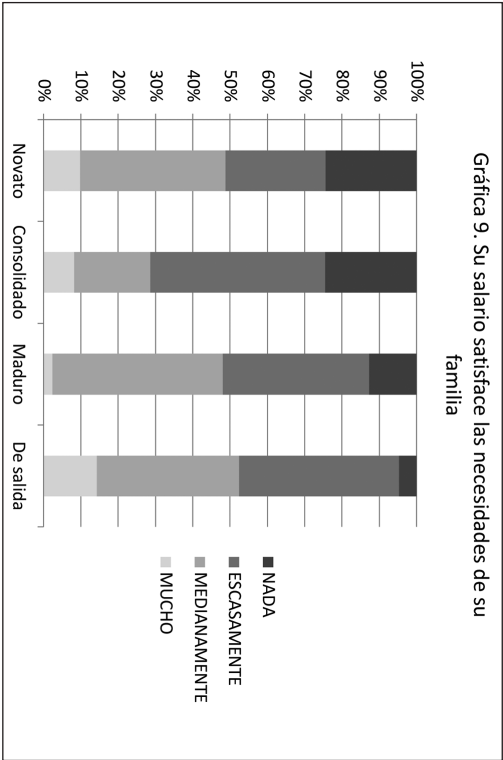
Entre los encuestados no se cubren dichos indicadores pues la mayoría de los profesores consideran que su salario no es adecuado según se puede apreciar en la gráfica 8.



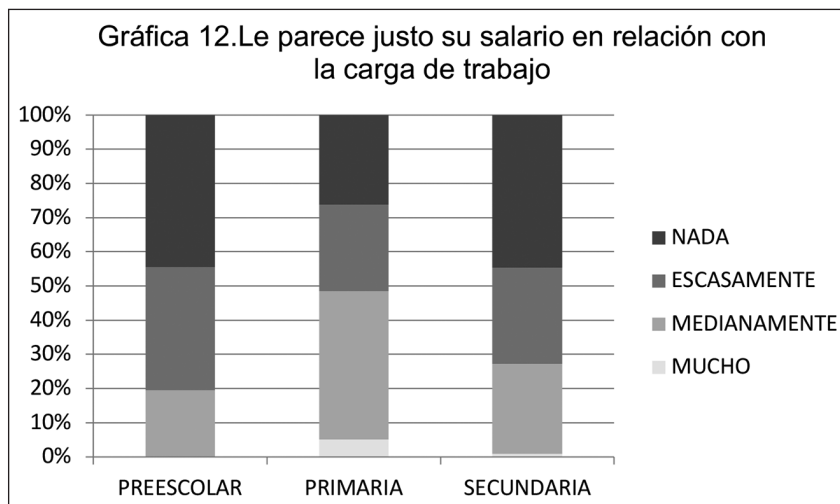
Al concentrar las respuestas por años de experiencia docente, se observa que entre los profesores noveles (los más jóvenes que no son jefes de familia), los ingresos se consideran suficientes. Pero en la medida que los maestros constituyen la principal fuente de ingreso familiar, se perciben las carencias del salario: solamente en los primeros años de trabajo o en la cercanía de la jubilación, los profesores consideran suficiente su salario (gráfica 9).

El deterioro del poder adquisitivo de los docentes es reflejo de la realidad nacional: casi la mitad de los maestros de los tres niveles de educación básica de manera indistinta requieren “mucho” realizar otros trabajos para completar sus ingresos (gráfica 10).

La situación no cambia significativamente cuando se revisa la necesidad de ingresos adicionales al salario docente de acuerdo con los años de experiencia docente de los encuestados, pero se esperaría que los docentes Maduros ya alcanzaran un nivel salarial alto por las prestaciones acumuladas respecto a su antigüedad laboral (ver gráfica 11).



La siguiente gráfica expresa la percepción de falta de reciprocidad entre una actividad de altas exigencias laborales y bajo nivel salarial.



Pérdida de prestaciones

El gremio del magisterio se ha visto afectado al concluir la protección recibida durante la etapa de Estado de bienestar. Las instituciones que durante décadas fueron las encargadas de regular beneficios para los trabajadores del Estado, en la actualidad son los encargados de excluirlos de dichos beneficios. Las instituciones reguladoras del trabajo docente de los últimos años (Instituto Nacional para la Evaluación Educativa y el Servicio Profesional Docente) asumen una función sociotécnica (y no de profesionalización), que permiten instaurar un marco legal para la explotación, mientras que las reformas constitucionales que se aplican de manera retroactiva a los maestros (de manera contrario a las bases del derecho), instauran la exclusión de los docentes:

Las normas constitutivas...nos permiten jugar... de una manera muy parecida al derecho constitucional. Las normas reguladoras son más bien prescriptivas. Lo que pretendo decir con esto es que la explotación se da a través de normas reguladoras mientras que la exclusión se da mediante normas constitutivas (Lash, 2003: 16).

Los beneficios recibidos por la sola pertenencia al gremio como resultado de las negociaciones de contratos colectivos de trabajo se han ido modificando en las últimas décadas. En este devenir, los docentes se han visto cada vez más lejanos de sus organizaciones sindicales, que en lugar de procurar el bienestar y la defensa de los derechos de sus agremiados, han acompañado a las autoridades

en la implementación de sus reformas atendiendo su propia agenda (en muchos casos ajena a los intereses de los docentes). En ello, los profesores parecen ser “las personas con menos recursos, y por tanto con menos elección tenían que compensar esta carencia individual con la fuerza de los números, es decir, cerrando filas y participando en acciones colectivas” (Bauman, 2003, p.21).

Se pueden destacar dos pérdidas significativas entre las prerrogativas laborales históricas del magisterio: la jubilación y la pérdida del programa de estímulos Carrera Magisterial.

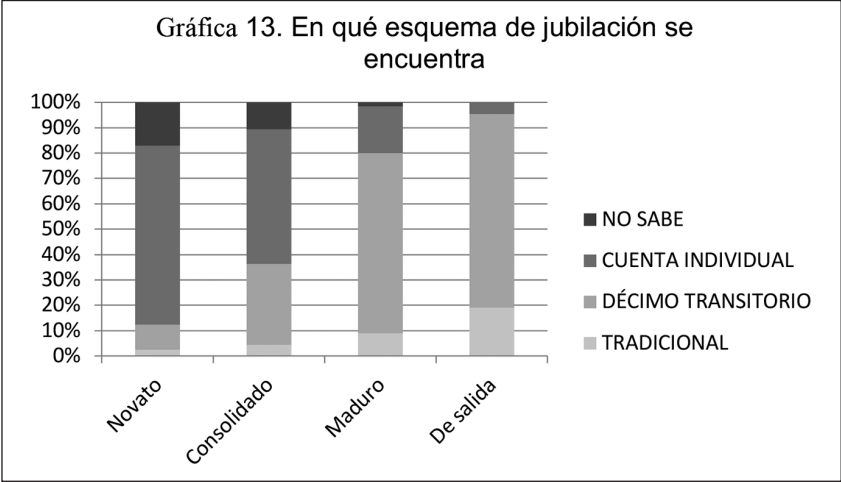
La primera y más importante (aunque no es derivada de la reforma de 2013 sino de la modificación al sistema de pensiones con la reforma a la Ley del Instituto de Seguridad Social de los Trabajadores del Estado de 1997), pero que cobra relevancia en el contexto de la reforma de 2013 porque ante las presiones que introdujo el Servicio Profesional Docente sobre el magisterio, muchos profesores prefirieron abandonar la docencia. La segunda se refiere a la pérdida del programa de estímulos.

La jubilación presenta una buena ilustración de esta asociación de la persistencia de grandes desigualdades y de la democratización de las protecciones. A un pequeño salario una pequeña jubilación... pero supone que al menos el derecho a la jubilación asegura a todos las condiciones mínimas para no caer bajo la dependencia de la necesidad (Castel, 2010, p. 23).

La modificación al sistema de pensiones no fue un asunto que preocupara a los docentes sino hasta muy reciente. Queremos señalar que quienes se incorporaron al servicio docente después de 1997 cotizan en el sistema de cuentas individuales para el retiro (AFORES). Corresponde a la tendencia mundial a la individuallización que ya hemos mencionado, como consecuencia de la contracción del Estado de bienestar. Es acorde a las nuevas exigencias del mercado laboral “donde la gente entra en una red de regulaciones, condiciones y salvedades... desde el derecho a la pensión hasta la protección que ofrecen las compañías aseguradoras... puntos de referencia institucionales que marcan el horizonte” (Beck y Beck-Gernsheim, 2003, p.39).

Como impacto de estos cambios se observa la individuación con una transferencia de la responsabilidad y seguridad social de los docentes de ser un asunto público (que requiere por tanto políticas públicas para su atención) al ámbito individual de los profesores: cada uno deberá resolver por su cuenta las presiones que se ciñen sobre la profesión, coincidiendo en lo que “Hitzler denominaba *biografías hágalo usted mismo*... por no decir *biografía de la cuerda floja*” (Beck y Beck-Gernsheim, 2003, p.40).

Con la aplicación de la encuesta pudimos constatar que existe desconocimiento de la propia situación que guarda el esquema de retiro entre los profesionales de la educación. Todos los profesores novatos (de menos de 5 años de servicio) y consolidados (de 5 a 20 años de servicio) se encuentran inscritos en el sistema de Administradoras de Fondos para el Retiro (AFORE) y al parecer lo desconocen (gráfica 13).

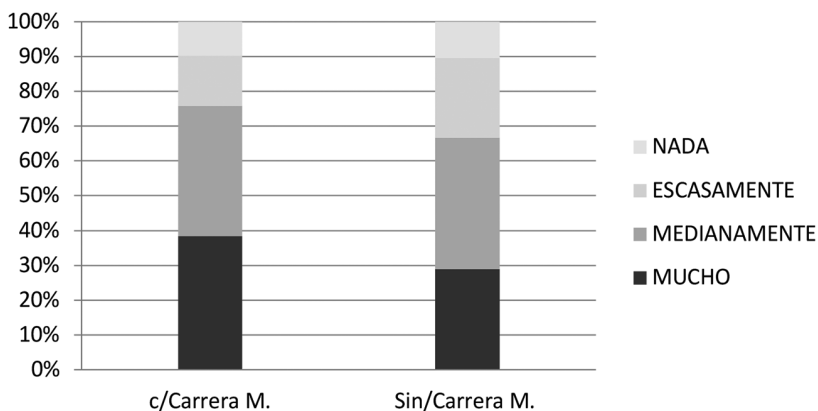


Además de la pérdida de seguridad social, los docentes vieron afectados sus ingresos durante la vigencia de las reformas establecidas por el presidente Peña Nieto al darse por terminado el programa Carrera Magisterial, que permaneció en operación 21 años. Dicho programa de estímulos sólo benefició a 31% de los maestros a nivel nacional y más de la mitad de ese porcentaje nunca lograron promoverse y se quedaron en el Nivel A, (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015, p.71).

Diversas evaluaciones al programa demostraron su ineficiencia desde 2006 (Alaniz,2017, pp.38-39), pero el gobierno federal no pudo eliminarlo dentro del cuadro de prestaciones de los profesores y contrario a lo que su reglamentación establece, dejó de pagarse con el tabulador del sueldo base en junio de 2016 (quedando como un pago congelado). En términos reales, la medida constituye una disminución gradual de los incrementos salariales de casi un tercio de los maestros de educación básica.

Ello explica porque en la muestra de profesores de nuestra encuesta, quienes participaban en Carrera Magisterial han resentido más la pérdida del estímulo y aprecian una afectación mayor en sus condiciones de vida (gráfica 14).

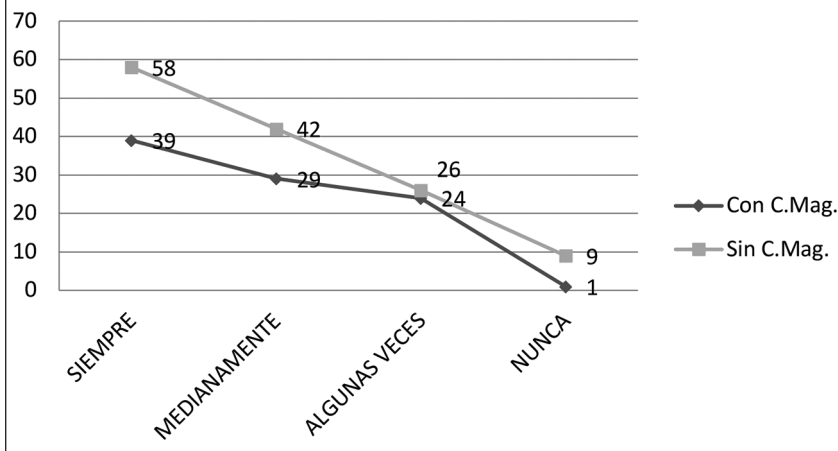
Gráfica 14. Sus condiciones de vida de han deteriorado por la reforma educativa

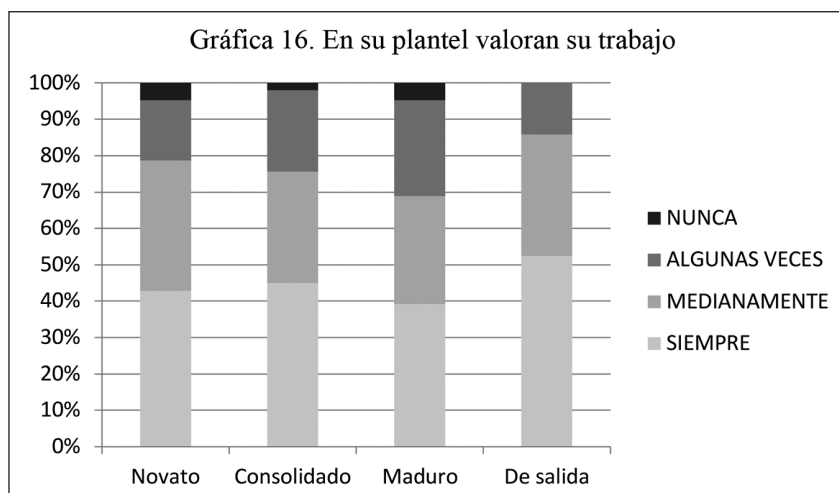


Al igual que se ha demostrado el nulo impacto del programa, dentro del grupo de profesores encuestados no se observa diferencia entre la percepción de aprecio por su desempeño entre quienes perciben el estímulo y quienes no son beneficiarios del programa.

Incluso perciben mayor reconocimiento quienes no participan del programa como se puede apreciar en la siguiente gráfica.

Gráfica 15. Valoración de su trabajo en la escuela





Finalmente queremos señalar que la falta de reconocimiento, exceso de requerimientos, insuficiencia de un salario digno y excesiva presión social sobre la profesión, son condiciones que ayudan a explicar la falta de incentivos para continuar en el ejercicio de la profesión. Así no es de extrañar que 60% de los encuestados (en los 3 niveles educativos) estaría medianamente o muy interesado en dejar la docencia.

REFLEXIONES FINALES

La muestra de profesores en la CDMX que participó en la encuesta, nos permite corroborar que las identidades no son algo estático y se encuentran en constante reconfiguración. Para el caso de la docencia la caracterización del gremio como profesión fácil, estable, con seguridad social y reconocimiento, que además conllevaba a la movilidad con el simple paso del tiempo gracias a mecanismos tradicionales de acenso (escalafón), dio paso a una nueva reconfiguración acorde a las condiciones de individualización y precarización laboral.

Dentro de los cambios más significativos de la reforma de 2013 podemos mencionar el establecimiento del Servicio Profesional Docente como un eje medular que otorgó mayor peso la acreditación del examen para concurso de oposición de la plaza docente que a la formación pedagógica, colocando a los docentes en un estado de incertidumbre constante respecto a su permanencia en la profesión.

La revisión realizada y análisis de las respuestas de los encuestados nos ayuda a tratar de explicar por qué la reforma educativa de 2013 deviene en individualización de la actividad y no necesariamente en profesionalización

en términos de Beck y Beck-Gernsheim, (2003), como proceso de transformación sociológica de las relaciones del docente con la sociedad y sus instituciones.

La pérdida de la definitividad laboral al sustituir de facto los contratos de base por certificaciones periódicas, ubica la docencia en el tenor de la flexibilidad laboral cuestionando su eficiencia para responder a los problemas sociales. También coloca al magisterio en la misma tensión de incertidumbre de muchas otras profesiones tal como reconoce Bauman:

En nuestros días, todo parece conspirar contra...los proyectos a largo plazo, los vínculos permanentes...las identidades inmutables. No puedo invertir en el largo plazo en mi trabajo, en mi profesión ni en mis aptitudes. Pero si puedo esperar que mi trabajo se vea reducido, que mi profesión cambie hasta el punto de no ser reconocida, que mis aptitudes ya no sean solicitadas... el intenso apego de hoy (a la profesión), no hace sino tornar más violenta la frustración de mañana. (1993, en Beck y Beck-Gernsheim, 2003, p.41).

Sin pretender llegar a generalizaciones, nos atrevemos a señalar que la percepción de los docentes encuestados en la CDMX refleja la percepción de precarización de sus condiciones de trabajo: incertidumbre, pérdida de prestaciones, intensificación e insuficiencia salarial. Con estas nuevas condiciones resulta difícil pensar en reforzar el aprecio por la profesión. La individualización no resulta una decisión personal de los maestros sino una exigencia institucional y social, en una profesión que paradójicamente requiere del trabajo colegiado para mejorar su desempeño.

Los problemas de la educación no pueden resolverse con políticas de individualización del magisterio, al contrario, requieren el diseño de políticas intersectoriales y de fortalecimiento de la profesión docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaníz Hernández, C. (2017): “Políticas educativas para el nivel básico”, en Alaníz Hernández, C. (coord.) *Docencia: desafíos de una profesión en construcción*, México: UPN, pp.17-56.
- Ander-Egg, E. (2007) *Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre el futuro inmediato*, Madrid: Homo Sapiens.
- Apple, M. (1995), *Educación y poder*, Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2003), “Individualmente, pero juntos” en Beck Ulrich y Elizabeth Beck-Gernsheim *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Barcelona: Paidós, pp19-26.

- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2003), *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Barcelona: Paidós.
- Castel, R. (2010), *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*; Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Esteve Zarazaga, J. (1987) *El malestar docente*, Madrid: Paidós.
- Esteve Zarazaga, J. (1991) “La salud de los profesores. Evolución de 1982 a 1989” *Cuadernos de Pedagogía*, 92, Barcelona: Fontalba. pp.61-67.
- Flick, U. (2002). *Una Introducción a la investigación cualitativa* Madrid: Morata.
- Goble, N. & Porter, J (1980), *La cambiante función del profesor*; Madrid: Narcea.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014), *Capital profesional*, Madrid: Editorial Morata.
- Hortal Alonso, A. (2002), *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2015), *Los docentes en México*, México: INEE.
- Lash, S. (2003) “Individualización a la manera no lineal” en Beck Ulrich y Elizabeth Beck- Gernsheim , *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Barcelona: Paidós, pp 9-14.
- Ley del Servicio Profesional Docente (2013), México: Diario Oficial de la Federación.
- Merazzi, C. (1983) «Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants», *European Journal of Teachers Educations*, 6, (2) pp.101-106.
- Mitter, W. (1985) “Goal aspects of teacher education”, *European Journal of Teacher Education*, 8 (3), pp.273-282.
- Sotelo, A. (2015) *El precariado ¿nueva clase social?* México: Porrúa- UNAM.
- Taylor, C. (1996) “Identidad y reconocimiento”, *Revista internacional de Filosofía Política*, No.7, pp.10-19. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/198744> el 3 de septiembre de 2019.
- Tenti Fanfani, E. (2007) “Consideraciones sociológicas sobre la profesión docente” *Revista Educación y Sociedad*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007 Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br> el 5 de agosto de 2018.
- Tifner, S., Martin, P., Albanesi de Nasetta, S., & De Bortoli, E. (2006), “Burnout en el colectivo docente” *Revista de humanidades*, Núm.12 Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2542032.pdf> 10 de agosto de 2018.

CAPÍTULO IV

La formación docente, reformas para la realidad social

 *Karina Félix Cruz*

En el contexto internacional y nacional, a partir de la década de los 60's se han mantenido de forma sistemática Reformas Educativas refundacionales pues “incluyen principios y propuestas organizacionales, administrativas, curriculares y pedagógico- didácticas diferentes a las características de etapas anteriores” (Braslavsky & Cosse, 2006). Estas reformas buscan orientar las políticas con un énfasis en la premisa de atender los desafíos educativos a partir del discurso de “calidad educativa” enmarcada en diversos parámetros.

Los resultados negativos del sistema educativo generan una tendencia a considerar que éstos, son reflejo de una inadecuada labor pedagógica por parte de los docentes. Esta visión llevó a incluir el concepto de “idoneidad” para quienes aspiraban a ingresar al Sistema Educativo. Sin duda, lo anterior también llevó a hacer un señalamiento sobre la pertinencia de revisar las instituciones de formación docente como las corresponsables en la incipiente “calidad profesional” de los principales actores educativos.

La propuesta para atender los problemas educativos generó una Reforma que posiblemente atendió un análisis sesgado, pues existen diversos factores que impactan en los resultados educativos existentes. Así, durante el sexenio 2012-2018 tuvo lugar una polémica reforma constitucional que generó un intenso debate respecto a si ésta era una Reforma Educativa o laboral. En ella se buscó establecer de manera constitucional una propuesta que incluía mecanismos de evaluaciones para el ingreso y la permanencia de los docentes. Dicha Reforma evidenció un discurso que colocó al docente como el responsable único de los bajos resultados Educativos, no visualizando la corresponsabilidad con las autoridades educativas y gubernamentales, lo que convierte a estas reformas en insuficientes para el logro social esperado.

Dentro de los aspectos relevantes de esta Reforma del 2013, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se adicionó al Artículo 3° constitucional el párrafo que cita que el Estado garantizará “la *calidad* en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la *idoneidad* de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”.

Así, a partir de este Artículo 3° y el 73° se buscó la operatividad de la legislación a partir de la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) como el responsable de la evaluación que, dentro del rango constitucional, garantizaría la “calidad educativa” a partir de la “idoneidad” de los docentes, evaluación que no sólo cataloga al docente sino que al mismo tiempo ha servido para evaluar a las instituciones formadoras de docentes, lo anterior con fundamento al Artículo 20 de la Ley General de Educación (LGE), mismo que refiere que es responsabilidad de las Autoridades Educativas Locales (AEL) la formación docente y la realización de programas de desarrollo profesional.

REFORMAS EDUCATIVAS CONSTRUIDAS SIN CONSENSO DE LOS EDUCADORES

Históricamente en México, las reformas educativas señalan a los docentes y a las escuelas de manera directa, sin más intermediarios, sin embargo, a pesar de este juicio que pareciera emitirse, las reformas se construyen de manera contradictoria, pues los docentes “gozan de gran visibilidad y gran invisibilidad en el discurso y el accionar” de las mismas pues si bien, por un lado, consideran al docente como “el centro de los obstáculos y el conflicto”, en la construcción de estas reformas, los docentes y su sentir no son incluidos en la misma medida en que otros actores, entre ellos el empresariado, las ONG’s y los legisladores. Estos últimos, además, son tomados en cuenta como líderes de la misma (Torres, 2000).

Este estado de inopia por parte del Estado genera desconfianza en los docentes, pues los foros de consulta que sobre estas reformas han tenido lugar, se perciben como una simulación de participación, pero no garantizan que sean tomadas con seriedad las propuestas emanadas de los docentes, sino que relegan su sentir, y es así como estas reformas educativas se construyen con la ausencia de quienes realizan el proceso educativo.

IDONEIDAD DOCENTE: ABSTRACCIÓN O ESTÁNDARES

El término de idoneidad docente a partir del que se realiza el proceso de “selección” mediante las Evaluaciones, no se encuentra definido en la Ley

General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) lo que podría convertirlo en un concepto ambiguo y subjetivo. En este documento, el Capítulo II, Artículo 7 numeral III inciso “a” refiere textualmente:

“La evaluación para el Ingreso al servicio docente, así como para la Promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión, mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan” (DOF, 2013).

Es decir, la idoneidad plasmada hace referencia a lo conceptual y competencias que hasta este punto no son enunciadas, no obstante, el mismo documento en su Título Tercero, Capítulo I, hace referencia a los “Perfiles, Parámetros e Indicadores” de la práctica profesional docente a partir de los que podrá determinarse la “idoneidad docente”.

Ahora bien, como busca sintetizarse en la siguiente Tabla (Tabla 1), el Perfil hace referencia a:

las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requiere tener para un desempeño profesional eficaz (...) El Perfil está (...) integrado por cinco dimensiones que describen los dominios fundamentales del desempeño docente. A su vez estas dimensiones derivan en Parámetros (...) que describen aspectos del saber y del quehacer docente y los Parámetros incluyen un conjunto de indicadores que señalan el nivel y las formas en que tales saberes y quehaceres se concretan (SEP, 2018).

Tabla 1
Conceptos de idoneidad del SPD

PERFIL	5 DIMENSIONES	PARÁMETROS	INDICADORES
Características, cualidades y aptitudes deseables	Dominios fundamentales del desempeño docente	Aspectos del saber y del quehacer docente	Indicadores del nivel y las formas en que tales saberes y quehaceres se concretan

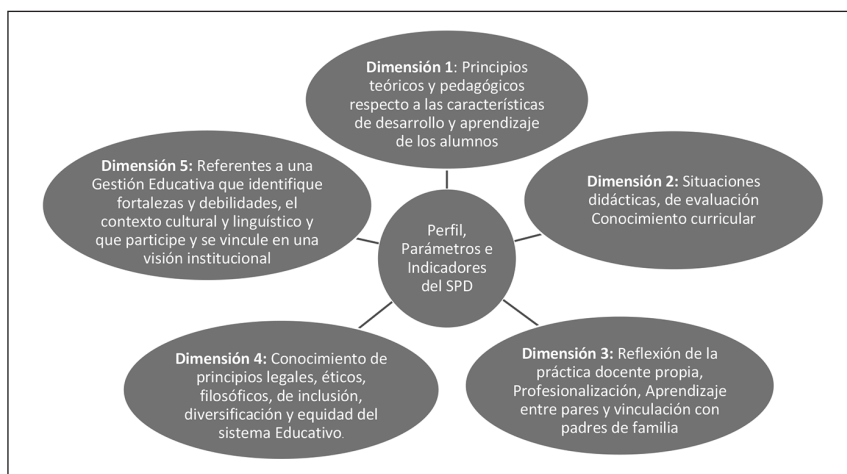
Fuente: Elaboración propia con base en el documento “Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes” (SEP, 2018)

Pero, ¿qué evalúan estas dimensiones? Es necesario reconocer los aspectos a evaluar pues ellos nos permiten identificar si las instituciones Formadoras de docentes han brindado a sus estudiantes las herramientas o “competencias” necesarias para insertarse en el sistema educativo. No obstante, como referimos anteriormente, dicha evaluación no puede garantizar la idoneidad, pues existen otros elementos que requieren ser revisados, no sólo en la función pedagógica porque ésta no es determinante para alcanzar una “calidad educativa”

que, de facto, con las condiciones socioeconómicas de los alumnos y de haci-
namiento en las mismas instituciones no podrían tener lugar.

En la Figura 1, realizamos un intento por sintetizar las dimensiones que
considera el SPD a partir de las que cualifica la “idoneidad” docente, que,
como veremos más adelante, podrían representar las “competencias” propias
del perfil profesional del profesorado.

Figura 1
Dimensiones de evaluación del SPD.



Fuente: Elaboración propia con base en el documento “Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes” (SEP, 2018)

Es decir, estas dimensiones abordan los ámbitos: conceptual (teórico, curricular, legal), procedimental (gestión, evaluación, planeación) y actitudinal (ética, equidad, vinculación, profesionalización), manteniendo así una visión ideologizada de cualquier proceso educativo integral.

Ahora bien, sabemos que los documentos del Sistema Educativo Nacional (SEN) se derivan de otros textos, y en este sentido, encontramos que, para la UNESCO, el logro de los objetivos concernientes a la mejora de la calidad educativa se fundamenta principalmente en la figura docente olvidando a los demás involucrados y refiere:

Un pilar fundamental de la calidad educativa son las capacidades profesionales docentes: si los alumnos no se encuentran en sus aulas con docentes capaces de generar mayores oportunidades de aprendizaje, el genuino mejoramiento de la calidad educativa no se producirá (UNESCO, 2013).

Un texto más que aparece en la Bibliografía sugerida por el SPD y que forma parte del sustento de los Perfiles previamente mencionados es el de Perrenoud Philippe (2007), “Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje”. En éste, el autor postula diez “competencias” profesionales del profesorado (Philippe, 2007). Estas competencias están de manera directa vinculados con las Dimensiones del SPD como se pueden distinguir en la Tabla 2.

Tabla 2
Comparación de Dimensiones del SPD y Competencias docentes de Perrenoud

DIMENSIONES DEL SPD	COMPETENCIAS DOCENTES PERRENOUD
DIMENSIÓN 1 Teórico y pedagógico	1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. 4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
DIMENSIÓN 2 Didáctico, de evaluación y Curricular	2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
DIMENSIÓN 3 Reflexión, Profesionalización, Vinculación	2. Trabajar en equipo. 8. Utilizar las nuevas tecnologías. 10. Organizar la propia formación continua.
DIMENSIÓN 4 Ético, filosófico, legal, de equidad e inclusión	3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
DIMENSIÓN 5 Gestión, visión institucional, contexto	Participar en la gestión de la escuela. Informar e implicar a los padres.

Fuente: Elaboración propia con base en el documento “Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes” (SEP, 2018), “Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje” (Philippe, 2007).

Entonces, si los estándares del SE a partir de los que se define la “idoneidad” podrían ser el resultado de los procesos de formación docente, se convierte en necesario que los resultados de la evaluación tengan un sentido utilitario más allá del juicio para que, a partir de los mismos, se puedan determinar las necesidades específicas a fortalecer en las instituciones formadoras de docentes y, por supuesto, acompañar esta cuestión estadística de la opinión de sus egresados.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN COMO REFLEJO DEL PROCESO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Son del dominio público los resultados insatisfactorios de las Evaluaciones aplicadas a docentes y, si bien las evaluaciones realizadas por el SPD mantienen

una visión sesgada y subjetiva, puesto que consideran aspectos conceptuales, pero no de la práctica docente misma, reconocemos que los resultados en los exámenes de oposición, reflejan un déficit en el proceso de formación docente, resultado independiente del enfoque disciplinar, pedagógico o crítico de las instituciones formadoras.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015), en un recorrido histórico, refiere que, dentro del Marco de la Alianza por la Calidad de Educación, en el 2008, cuando inició el Concurso para otorgar las Plazas Docentes, únicamente el 30% acreditó el examen y, en 2009, sólo el 22.8% de los aspirantes obtuvo el nivel *aceptable*. En el 2014, ya con el SPD, nuevamente sólo el 39.5% de los postulantes fueron considerados idóneos. El mismo documento puntualiza que los mejores resultados se obtuvieron de las Normales. Estas no fueron las únicas evaluaciones que se han llevado a cabo; el CENEVAL, hasta el 2013, aplicaba un instrumento de evaluación a los estudiantes del último semestre de las licenciaturas en educación y, de forma coincidente, un tercio de los estudiantes obtenían un logro insuficiente. Los resultados de los exámenes de oposición, señalan que el ámbito de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales es donde existe una mayor deficiencia en el que, más del 70% de los sustentantes de preescolar y primaria indígenas presentan un nivel *Insuficiente* correspondiente al Nivel 1 de Desempeño. Es así como el ideario de idoneidad no ha logrado legitimarse, pues estas carencias apuntan a necesidades específicas de formación. (Ibídem)

En 1985, la revista de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) identificó como uno de los núcleos problemáticos en la Educación Superior (al que pertenecen las Instituciones formadoras de docentes), que existía una “falta de correspondencia entre la oferta educativa y las necesidades sociales” (Hanel, Huascar, & Ortega, 1985). Coincidimos con el texto respecto a que no se ha atendido de manera pertinente la realidad social y se evidencia, además, que no existe un perfil de egreso de las instituciones de formación docente que satisfaga las necesidades de los estándares plasmados y entonces se vuelve relevante la frase citada por Arnaut:

“Al igual que en la mayoría de los países del mundo, en México aún coexisten escuelas del siglo XIX con maestros del siglo XX y niños y jóvenes del siglo XXI” (Arnaut, 2004, pág. 40).

Esto nos permite vislumbrar la complejidad que representa abordar el tema de la Formación Docente pues existe heterogeneidad, no sólo en las instituciones formadoras sino en los contextos culturales, sociales y políticos en los que se encuentran, además de considerar que este proceso de formación implica un desafío, pues se involucran en estos procesos las Instituciones, los

Sindicatos y, desde hace algún tiempo, en esta idea de Gobernanza, hasta el gremio empresarial.

Las propuestas en los foros de la actual Reforma Educativa, plantean la pertinencia en la homologación de los Programas las para las instituciones Formadoras de docentes, pero ha quedado fuera de la discusión Política y Académica la complejidad social, así como la forma en la que estas Instituciones puedan desarrollar competencias no sólo disciplinares. Sería contradictorio pedir homogeneizar Programas de Estudio de las Escuelas Formadoras de Docentes, pues somos un país multicultural, sin embargo, tenemos necesidades como país, que podrían generar objetivos específicos.

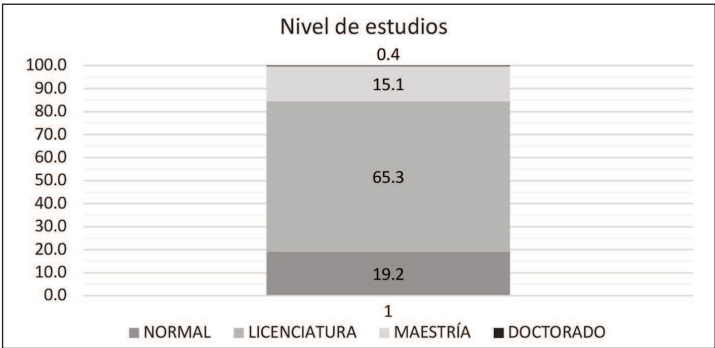
PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO RESPECTO A LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE

En la búsqueda de enunciar un concepto de formación, retomamos la cita de Pons y Cabrera quienes se refieren a esta como:

“(…) el proceso que detona la reflexión sobre los esquemas de interpretación y acción de los docentes, por lo que se la concibe como un proceso permanente de transformación del ser humano que se sucede en los distintos espacios sociales a lo largo de la vida e involucra tanto aspectos cognitivos y afectivos como racionales e intuitivos” (Pons & Cabrera, 2013)

Los datos estadísticos que abordaremos, representan únicamente una orientación en torno a indicadores que dan cuenta de la percepción docente respecto al proceso de Formación. Del perfil de los profesores encuestados de la Ciudad de México, encontramos que el mayor perfil se centra en docentes que cuentan con el nivel de Licenciatura representando el 65.3 y un porcentaje del 0.4% de quienes cuentan con nivel de Doctorado.

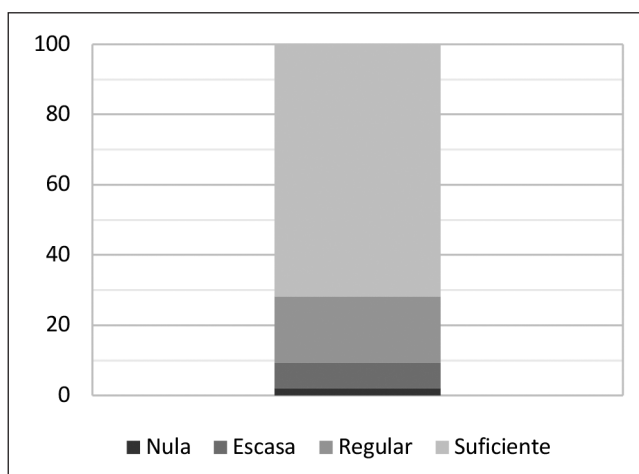
Figura 2
Perfil de docentes encuestados



Orientación Vocacional

La elección sobre la carrera profesional que se elegirá no se limita a la actividad a realizar dentro del mercado laboral, sino que esta se vincula con el reconocimiento individual de las preferencias y habilidades que pueden orientarnos a la selección del campo profesional en el que habremos de desarrollarnos. Consideramos favorables los resultados pues el 71.8% de los encuestados evalúan que recibieron información suficiente para decidir su profesión, el 18.9 estima que su información fue regular y únicamente el 2.1 indica que no recibió dicha orientación vocacional.

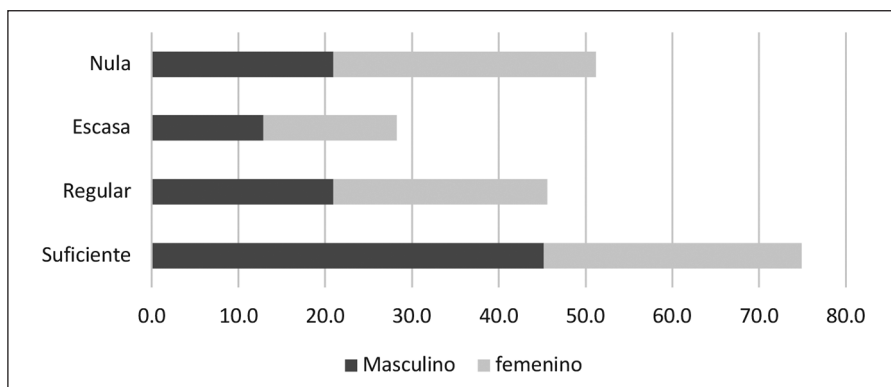
Figura 3
Información para decidir su profesión



Factores de influencia en la elección de la profesión docente

Resaltamos que en la pregunta respecto a la percepción docente sobre la influencia familiar que se ejerció en ellos para elegir esta profesión, existe una diferencia significativa en cuanto al cruce de respuestas a partir del género pues los hombres aceptan mayoritariamente (45.2%) haber tenido influencia por parte de la familia en contraste con las mujeres (29.8%) lo que representa una diferencia del 50% de los hombres respecto a las mujeres. Estos datos podrían advertir una reapreciación de los estereotipos de roles tradicionales del género masculino a partir de las condiciones de esta sociedad contemporánea donde la mujer se ha integrado de forma cotidiana a la participación en la vida laboral.

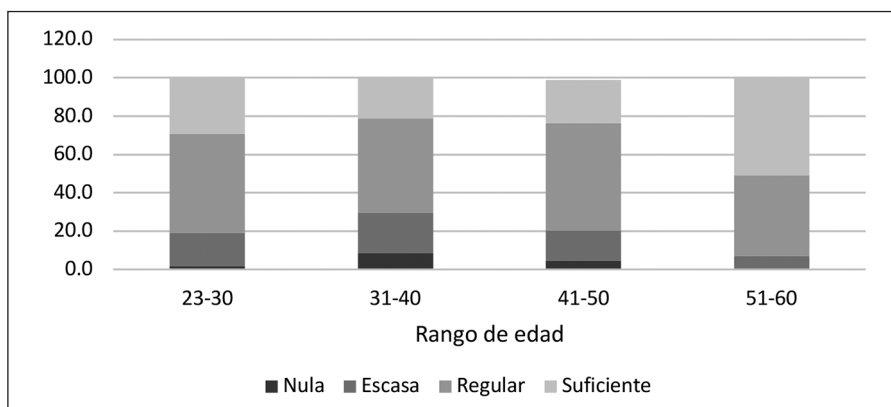
Figura 4
Influencia familiar para elegir la profesión docente



Formación inicial de la profesión docente

Encontramos también otro dato significativo a partir del cruce con la variable de edad pues se establece una correlación entre los niveles de satisfacción respecto a la percepción de oportunidades de formación, por ejemplo, mientras dentro del rango de 31 a 40 años de edad el 8.5% de los docentes percibe nulas oportunidades, ningún docente (0%) entre 51 y 60 años comparte la misma apreciación. En contraste, mientras el 50.9% de docentes en este mismo rango de edad (51 a 60 años) considera que existen “suficientes” oportunidades de formación, únicamente el 21.1% del grupo de entre 31 y 40 años registra esta misma idea.

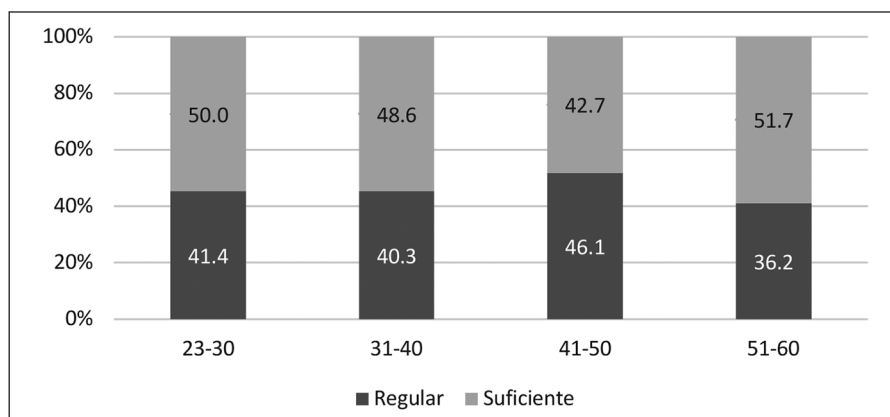
Figura 5
Oportunidades de formación inicial de los docentes



Percepción sobre la calidad en la formación inicial

Análogamente encontramos un resultado dependiente del rango de edad pues se ratifica una mayor idea de calidad en la *formación inicial* por parte de los docentes de entre 51 y 60 años de edad (51.7%) en contraste con el 40.3% en relación con el grupo de edad entre 31 y 40 años. Lo que atrae principalmente nuestra atención es que no existe una diferencia significativa sino más bien un cierto equilibrio entre la percepción de una calidad regular e insuficiente en la formación.

Figura 6
Calidad de la formación inicial



Somos sujetos individuales y colectivos dependientes de una historicidad y, en un cálculo aproximado respecto a los docentes del mayor rango de edad, podríamos inferir que las reformas educativas que ellos presenciaron fueron de gran impacto pues estaban orientadas al “Mejoramiento profesional del magisterio” a partir de la Formación docente. Estas reformas tuvieron lugar principalmente durante el sexenio de 1970-1976.

Entre los cambios del Plan de Estudios a inicios del sexenio se podía estudiar de forma simultánea la Normal junto con el Bachillerato en Ciencias Sociales y a finales del mismo sexenio se estableció la Licenciatura para docentes en servicio de preescolar y primaria. Dichas transformaciones buscaron añadir al dominio “conceptual” una visión de la metodología y la “didáctica”.

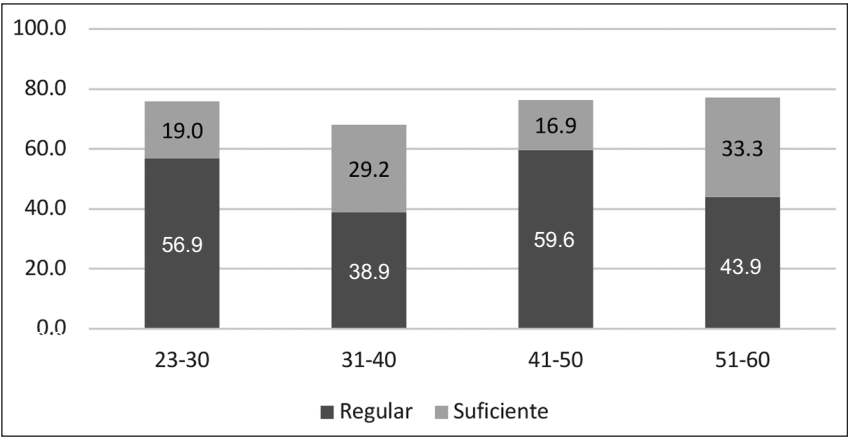
Poco después se creó la Universidad Pedagógica Nacional coadyuvando en la visión de la modernización del normalismo (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América Latina, 2015). Estos pueden ser los elementos que incrementan la valoración en la formación docente por parte de los docentes ubicados en el rango de mayor edad.

Percepción sobre la calidad en la formación continua

En oposición a esos resultados, respecto a la percepción de la *formación continua* la tendencia es negativa pues las estadísticas cruzadas con variables como edad o nivel educativo reflejan una inclinación mayor hacia la idea de deficiencia en ésta, calificándola principalmente en un estatus de “regular”. Como constante, quienes tienen una opinión ligeramente más favorable son los docentes entre los rangos de 51 y 60 años de edad.

Los grupos de edad de 23 a 30 y de 41 a 59 son similares respecto a la percepción en más del 50% de una regular calidad de estas oportunidades evaluándolas en un porcentaje de 56.9% y 59.6% respectivamente. Estos datos reflejan que esta problemática de relación formación-evaluación docente no atañe de manera exclusiva a las instituciones formadoras de docentes sino al SEN en su conjunto pues es este quien debe generar los mecanismos de formación continua.

Figura 7
Calidad de las oportunidades de formación continua



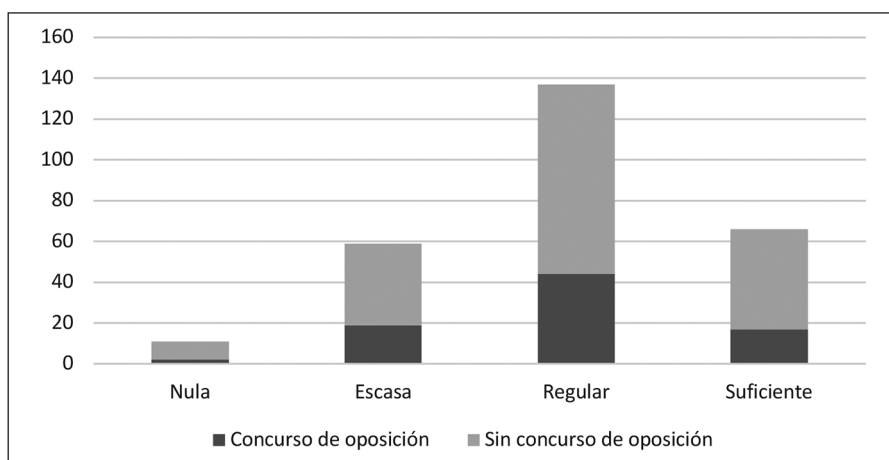
Con el objetivo de que los planteamientos plasmados en el presente texto superen la visión subjetiva y quizá de enfoque personal referente a las filias o fobias, consideramos los elementos estadísticos como evidencias que, si bien no pueden ser tomadas en cuenta aquí como factores determinantes, si pueden ser tomadas seriamente como orientaciones respecto a la percepción de los docentes de la Ciudad de México.

Se buscó conocer si esta insatisfacción respecto a la oferta de formación continua por parte de la AE presentaba variables con relación a los docentes

que entraron al SPD por Concurso de oposición o sin haberlo presentado y encontramos que, en el resultado, las respuestas se repiten.

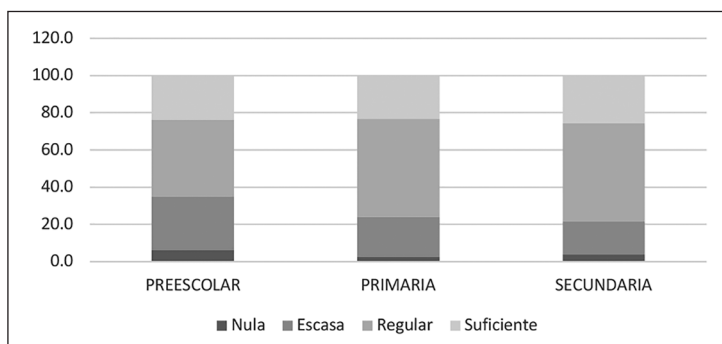
Porcentualmente los datos son similares en casi todos los rangos. Para el 23.2% de los docentes que presentaron Concurso de Oposición, la calidad es “escasa” mientras que para aquellos que no presentaron el concurso, este indicador representa el 20.8%. Asimismo, el 53.7% de los docentes quienes ingresaron por concurso, esta calidad en la oferta es “regular” encontrando una ligera diferencia con los docentes que ingresaron al servicio sin concurso de oposición, centrándose en un 48.4% que considera la misma evaluación.

Figura 8
La calidad de las oportunidades de formación continua
(Concurso de oposición)



También existen variables dependientes del nivel educativo en el que se labore pues este mantiene relación con los contextos, los perfiles de la formación inicial, las jornadas laborales y otros factores. Por ello, se realizó una tabla cruzada con la misma pregunta pero con la variable del nivel educativo, en el que se incluyeron los niveles de la Educación Básica considerados de preescolar a secundaria y encontramos que nuevamente, se repiten los resultados pues en Preescolar, el 28.6% de docentes la considera “escasa” y el 41.3% “regular” mientras que para el nivel Primaria, el 21.4% lo considera “escasa” y el 52.7% “regular”. Finalmente, para el grupo de docentes encuestados del nivel Secundaria, el 17.6% la consideran “escasa” y el 52.9% “regular” predominando una vez más, la visión de una Calidad “regular” en la formación continua ofrecida por la AE

Figura 9
La calidad de las oportunidades (Por nivel educativo)



Previo a la creación del SPD, la formación continua tenía como objetivo una profesionalización que permitiría la obtención de mejoras económicas a través de los programas de escalafón y carrera magisterial (CM), sin embargo, a partir de la reforma educativa, la asistencia a los cursos y talleres de actualización contenidos en el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional se encontraba sujeta a condicionantes obligatorios de carácter punitivo o intimidantes vinculantes con los procesos de Evaluación docente o liberación de los periodos vacacionales.

Entre otras transformaciones resaltamos que los Centros de Maestros dejaron de ser los responsables primarios de estos procesos de capacitación y actualización pues durante este mismo sexenio se destinó parte del financiamiento educativo a empresas particulares y, en algunos casos a universidades públicas y privadas quienes realizaron actividades de superación profesional docente. El presupuesto considerado para el Programa de Desarrollo Profesional Docente en el 2016 fue de 1,809 millones de pesos.

La insatisfacción respecto a la *formación continua* no se limita a la calidad de las oportunidades sino a la calidad de los mismos. En este sentido es pertinente abordar los aspectos normativos establecidos para la Formación Continua mismos que se plantearon a partir de las líneas de acción del Plan Nacional de Desarrollo que refería la necesidad de “Impulsar la capacitación permanente de los docentes” del que se derivó la línea de acción 1.4.2 del Programa Sectorial de Educación que proponía “Diseñar e impulsar esquemas de formación continua” que, en el ámbito de las AEL, a través del Artículo 8° inciso VIII otorgaba al SPD la atribución de “Ofrecer programas y cursos gratuitos, idóneos, pertinentes y congruentes con los niveles de desempeño que se desea alcanzar (...)” (SEP, 2018) Con lo anterior queremos

puntualizar que es la AE de la Ciudad de México la entidad responsable de esta formación continua.

Para poder realizar una estimación respecto a lo que la SEP invierte en la Formación continua, (y considerando que estos recursos son pagados a particulares) presentamos una tabla del Ejercicio Fiscal 2014 de la SHCP (Tabla 3) donde se evidencia el rubro al que más se han asignado recursos.

GASTO PRESUPUESTAL SEP 2014	
Servicio Profesional Docente	85.6
Alumnos	4
Infraestructura	3.2
Autoridad Educativa	2.6
Materiales Educativos	1.9
Vinculación con la comunidad	1.5
Currículo nacional	0.5
Evaluación	0.3
Diversidad lingüística, social	0.1
Formación Profesional Docente	0.04

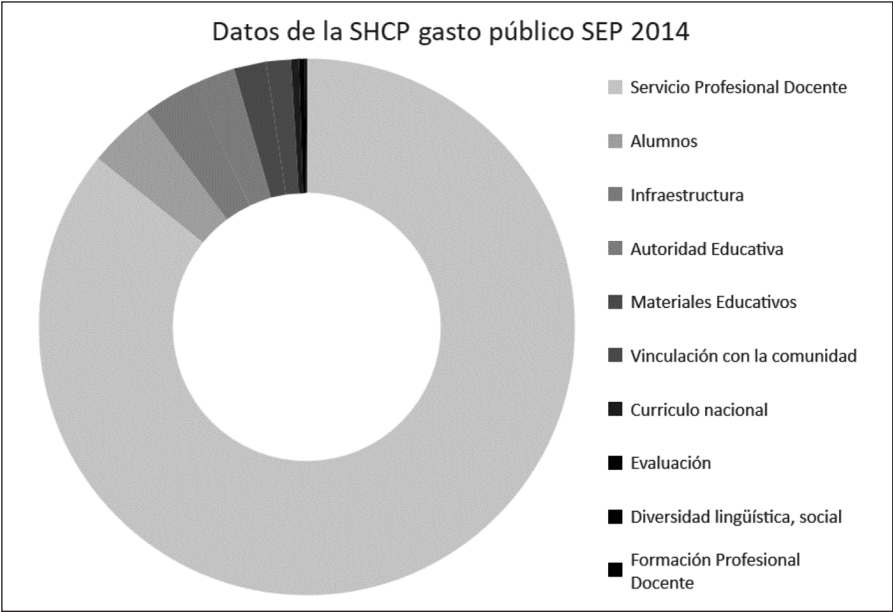
Elaboración propia con base en información de la SHCP 2014 en (Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, A.C., 2015)

A partir de los datos presentados puede deducirse que siendo el gasto principal el rubro del SPD, los recursos eran utilizados más para aspectos administrativos que para la formación misma, a pesar de que uno de los puntos centrales de esta reforma, en el discurso político, estaban dirigidos a la formación docente a fin de conseguir las prioridades educativas.

Por otra parte, si el enfoque de la evaluación es formativo, la realidad es que las evaluaciones realizadas por el SPD otorgaban una constancia de resultados a los docentes donde simplemente se les informaba el puntaje obtenido, el rubro evaluado y el nivel de desempeño obtenido pero no se brindaba retroalimentación respecto a las áreas o preguntas en las que las respuestas eran incorrectas, de manera que un docente podía presentar de manera continua la misma evaluación (oposición, diagnóstica, permanencia) y su respuesta nuevamente sería errónea. Entonces, a partir de esta distribución de gastos,

encontramos en sentido literal un abrumante gasto destinado al SPD convirtiéndose así en un “elefante blanco”.¹

Tabla 4
Gasto público Ejes del gasto en la RGPEB. Elaboración propia con base en información del CIEP (Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, A.C., 2015)



Respecto al gasto presupuestal no podemos omitir que, a pesar del planteamiento de la Reforma Educativa y el SPD, la SEP, durante la gestión del Lic. Aurelio Nuño en el año 2017, del presupuesto previsto para atender la Formación continua que era de 1,654 millones de pesos, únicamente ejerció un gasto de 949 millones de pesos sin embargo incrementó el gasto en un 2,680% del rubro destinado a Comunicación Social (Roldán, 2018).

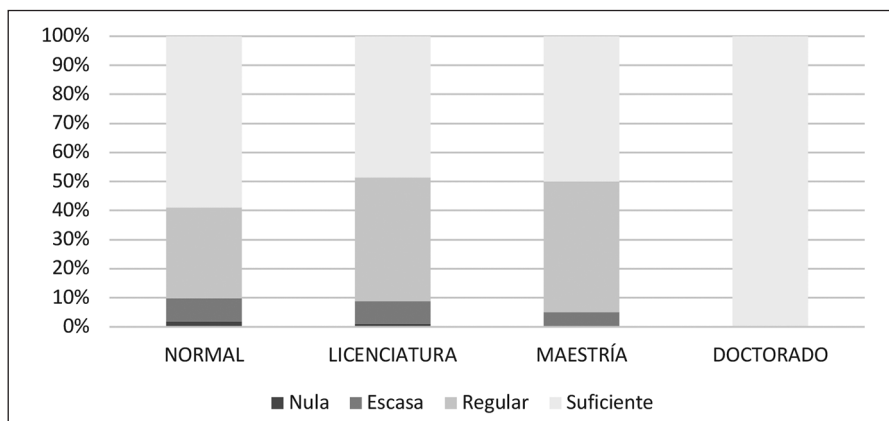
Percepción sobre la funcionalidad de la profesionalización

Con base a las respuestas docentes se visualiza que aquellos que cuentan con estudios de licenciatura y maestría mantienen una visión dividida principalmente entre los conceptos de “regular” y “suficiente” respecto al impacto

¹ “White elephant” es traducida por el Oxford Learner’s Dictionary como un sustantivo referente a una cosa que es inútil y no necesaria, aunque puede haber costado mucho dinero.

en la práctica generado a partir de la profesionalización (licenciatura 42.4% regular y 48.2% suficiente y maestría 45% regular y 50% suficiente), sin embargo, los docentes que cuentan con estudios de Normal Básica son quienes perciben de manera más optimista el impacto de la profesionalización en la práctica docente (31.4% regular y 58.8% suficiente).

Figura 10
Impacto en la práctica docente como resultado de la profesionalización



Una vez más, el nivel educativo de los docentes podría mantener relación con los rangos de edad enunciados en los párrafos anteriores, no obstante, también existen enfoques que plantean condiciones multifactoriales que originan las diversas visiones docentes; éstas no se encuentran sujetas a la edad cronológica, sino a la acumulación de la experiencia, a los sucesos de experiencias personales (como la paternidad) o a antecedentes culturales o históricos que pueden condicionar la visión de la identidad docente.

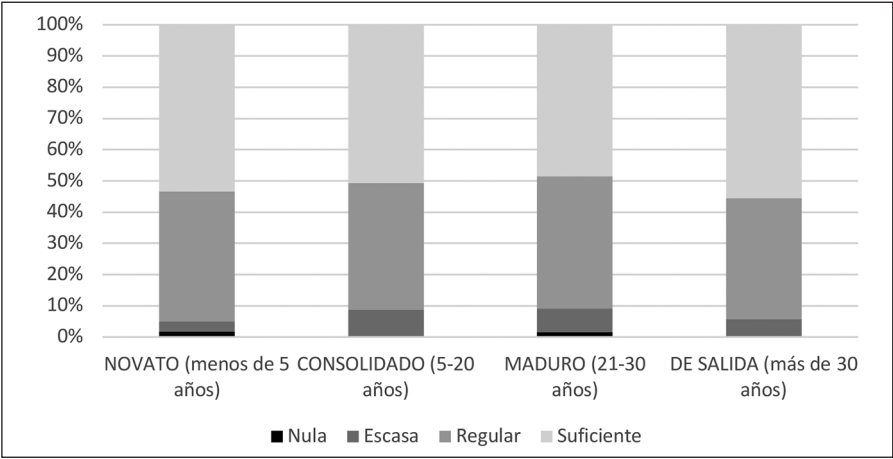
El SE se compone por profesionales en la educación que, además de contar con diversos perfiles de desarrollo profesional, mantienen una identidad personal que se reconstruye conceptual, procedimental y actitudinalmente. Esto podría ser el resultado de cuestiones extrínsecas a los docentes. Sin embargo, existe también una variedad respecto a los años que ellos se encuentren en servicio y esto constituye una variable que da cuenta de la “madurez” como significado dinámico vinculado a la acumulación de experiencia.

Así, dentro de la estructura de la encuesta se llevó a cabo una clasificación en rangos del personal docente, en correspondencia con los años de servicio, estableciéndose ésta de la siguiente forma:

- novato (menos de 5 años),
- consolidado (5-20 años),
- maduro (20-30 años),
- de salida (más de 30 años).

En este sentido, se encuentra una coincidencia con la tabla anterior, donde la variable fue el nivel de estudios pues existe un predominio (aunque no sea significativo) del rango “Suficiente” en todos los casos. Es decir, existe un ligero incremento respecto a la capacitación de la formación docente, pero está seguido en más del 40% de los docentes quienes consideran su profesionalización como “regular” en el impacto de su labor docente

Figura 11
La profesionalización que ha recibido impacta positivamente en su práctica docente
(Perfil docente por experiencia)



Ahora, en continuidad con la *formación continua*, ¿cómo son percibidos los cursos o diplomados que son atendidos por los docentes? En principio, debemos considerar que el poder adquisitivo de los docentes ha disminuido considerablemente, de manera que podemos inferir que estos cursos a los que hacen referencia los docentes, son aquellos presentados por las AEL puesto que los profesores, en virtud de la dinámica económica global, no cuentan con los suficientes recursos para atender su formación continua.

Ejemplo de esta condición económica es abordada en el texto de Silvia Ayala donde se señala:

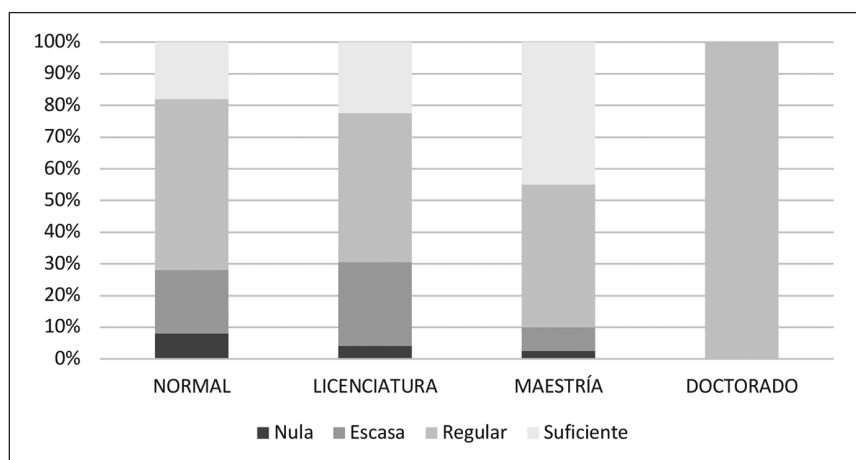
“Tomando en cuenta la temporalidad de la serie histórica en estudio, se puede indicar que el año en que los profesores de educación primaria titulados y no titulados ganaron más fue el año de 1976 y el año de menor percepción salarial fue 1987, es decir, en 1987 los profesores tuvieron una tasa de decremento a su salario de poco más del 74% con respecto al año de 1976 (...)

Hay que tomar en consideración que 1976 y 1987 fueron fechas de inicio de crisis económicas, son años de inflación y devaluación del peso, (...) en 1976 los profesores tuvieron el mejor salario y en 1987 los salarios más bajos (...)

La crisis de 1995 arrastra a los salarios y de nuevo regresan a su ruta descendente de 1995 a 1997. De 1998 al 2000, los salarios de los profesores muestran un ligero repunte” (Ayala Rubio, s.f., págs. 99- 11).

Respecto a esta pregunta, los docentes quienes cuentan con estudios de Maestría consideran en un 45% que los cursos de *formación continua* son “regulares” y otro 45% considera que son “suficientes.” Sin embargo, la opinión negativa se incrementa en aquellos que cuentan con licenciatura y la normal básica, pues sólo el 22% y el 18% respectivamente, la consideran “suficiente” con lo que la categoría principalmente asignada es de regular, representando el 54% para los docentes que cuentan con la normal. En este sentido, se verifica que los docentes quienes contaron con un auge importante en la Formación inicial, no consideran que sean suficientes los cursos ofrecidos por las AEL.

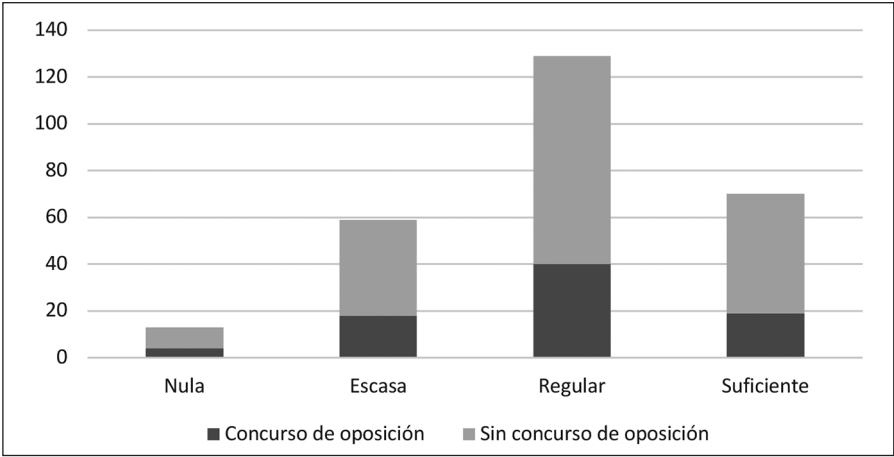
Figura 12
Los cursos o diplomados para su formación continua por nivel de estudios



Si esta pregunta se realiza con la variable del personal docente que ingresó a través del concurso de oposición² o no, se refleja una vez más que los docentes consideran que esta oferta de formación continua por parte de la AE es “regular” (48.8 y 46.8% respectivamente) y sólo entre el 23.2% y el 26.8% la consideran “suficiente”.

Figura 13

Los cursos o diplomados para su formación continua por forma de ingreso (Concurso)



CONCLUSIONES

La trayectoria de la profesión docente involucra tanto la formación inicial como la continua. Ninguna reforma podrá ser nunca la solución espontánea a las problemáticas educativas del país, y menos, si no se considera la opinión misma de los docentes.

Cuando las motivaciones de profesionalización son intrínsecas, se simplifica la autonomía en el aprendizaje. Sin embargo, las condiciones laborales y económicas de los docentes son complejas, y si a ello añadimos que la oferta de formación de la AE se complejizó cuando se abusó de la contratación de

² De acuerdo a los datos del SPD y el INEE, “en los concursos de oposición para el ingreso al SPD realizados entre 2014 y 2017 participaron un total de 649256 sustentantes, de los cuales 530441 son de EB y 118815 de educación media superior (EMS) (...) En EB el porcentaje de sustentantes con resultado “Idóneo” registró un aumento de 9.6 puntos porcentuales de 2014 a 2015; un crecimiento similar se registró de 2015 a 2016 (8.9 puntos porcentuales). En total en los cuatro años comprendidos entre 2014 y 2017, el porcentaje de sustentantes que obtuvo resultado “Idóneo”, tuvo un aumento de 17 puntos porcentuales” (INEE, 2018).

empresas que ofrecen cursos en línea cuyas plataformas son de difícil acceso (requiriendo incluso que se accediera a ellas en horarios nocturnos), o cursos que son más bien autogestionados, donde el docente debe realizar una gran cantidad de actividades que en realidad, no les permite obtener el objetivo principal que era el aprendizaje.

La formación continua debe dejar de limitarse a valores estadísticas de comparación, respecto al gasto público y su correspondencia con el total de docentes que atendieron el catálogo de formación continua de la AE. La visión debe ser integral.

Se debe recurrir a los mismos docentes, quienes están capacitados para contribuir en el desarrollo profesional del sistema educativo. Consideramos necesario romper la visión de mercado rapaz, que tanto afectó a los docentes durante el último sexenio. Elizabeth Barbosa citó:

“En la actualidad la mayoría de los cursos de actualización y profesionalización docente, llegan a ser espacios de formación compensatoria o remedial, dejando de lado las demandas actuales y futuras” (Barbosa Cervantes, pág. 2).

Como se evidencia a partir de las encuestas a los docentes de la Ciudad de México, la percepción es coincidente respecto a que la formación continua ofrecida por la AE no atiende de manera pertinente las necesidades profesionales de los docentes, considerando que también los cursos ofrecidos son carentes de calidad. También, se refleja de manera constante, que no existe una satisfacción plena respecto a las instituciones formadoras de docentes.

Se deben impulsar acciones concretas en Política Educativa tendientes a fortalecer de manera pertinente y efectiva a las Instituciones de Educación Superior responsables de la Formación docente. Por otra parte, esta profesión ha cambiado, y ello implica atender necesidades de nuestro país, nuestra realidad social y del presente siglo, y no únicamente circunscribir los objetivos a una medición de logro, en términos de resultados de eficiencia en el proceso formativo.

Para favorecer realmente la “idoneidad” que de manera normativa se ha buscado establecer, no basta con querer colocar al centro y como único responsable a la figura docente, es necesaria una acción conjunta, institucional, de investigación y multidisciplinaria, para realizar una transformación real y no mediática ni minimalista. Se requiere:

- ✓ fortalecer las Instituciones formadoras de docentes,
- ✓ que el Estado incluya no de manera simulada sino real la opinión docente en el diseño de las reformas,

- ✓ que se rescaten a los docentes que están capacitados para contribuir en el proceso de la formación continua del magisterio
- ✓ que tengan lugar las consideraciones de las necesidades del contexto social de los docentes al diseñar los catálogos de formación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros: continuidad, reforma y cambios*. SEP. México: SEP. SEByN.
- Ayala Rubio, S. (s.f.). *Salarios 1970-2000: El caso de los profesores de educación primaria en el estado de Jalisco*. Obtenido de X Congreso Nacional de Investigación Educativa | área 9: historia e historiografía de la educación: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/0372-F.pdf
- Barbosa Cervantes, E. (s.f.). La formación docente en el Marco de las Reformas Educativas, Retos pendientes. *Comisión de Educación de la XL Legislatura del Estado de Jalisco. Foros para la consulta Nacional para el Modelo Educativo*. Jalisco.
- Braslavsky, C., & Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-26.
- Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, A.C. (2015). *Gasto Público para una Educación de Calidad*. Obtenido de https://es.scribd.com/doc/315721772/Nomina-educativa-principal-destino-del-gasto-en-educacion-basica#download&from_embed
- DOF. (11 de 09 de 2013). *DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. Obtenido de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Hanel, J., Huascar, T., & Ortega, R. (1985). Problemática actual de la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, No. 14.
- INEE. (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: INEE.
- INEE. (2018). *La Educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: INEE. Obtenido de https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_040102.htm
- IEESA (2012). *¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*. México: SNTE. Recuperado de: <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>
- Philippe, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al Viaje*. México: Grañ.

- Pons, L., & Cabrera, J. C. (2013). *La formación docente ante una Reforma Educativa: Estudio en escuelas de nivel Medio Superior en Chiapas, México*. Obtenido de Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal: <http://www.redalyc.org/pdf/684/68438279001.pdf>
- Roldán, N. (13 de 05 de 2018). *SEP redujo recursos para capacitar docentes al mismo tiempo que multiplicó su gasto en comunicación social*. Obtenido de Animal Político: <https://www.animalpolitico.com/2018/05/sep-gasto-reforma-educativa-comunicacion/>
- SEP. (16 de 01 de 2018). *Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes*. Obtenido de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_EB_INGRESO_16_01_2018.pdf
- SEP. (08 de 2018). *Sistema Nacional de Formación Continua, Actualización de Conocimientos, Capacitación y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica*. Obtenido de https://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201809/201809-RSC-NrOcfzoUIC-Sistema Nacional2018_31-AGO-2018_.pdf
- Torres, R. M. (2000). *Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. Obtenido de <http://plani.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2013/10/cambio-educativo.pdf>
- UNESCO. (01 de 2013). *Educación para todos. Panorama Regional 2012*. México.

CAPÍTULO V

Institución e Institucionalidad docente desde la perspectiva de la Reforma Educativa en la CDMX



Mariana Olmos Hernández

La Reforma Educativa aprobada en diciembre del 2012, y sustentada en el marco del Pacto por México, se centró particularmente en el docente, aspecto que impacta en el orden institucional. Es decir, se originó un cambio en la forma de ingreso, promoción, se creó un servicio profesional docente y se estableció la evaluación de los profesores. Aunque solo tuvo vigencia sexenal, trajo como consecuencia el rechazo generalizado del magisterio, por sus repercusiones en la organización escolar. Sobre ella se expresaron diferentes manifestaciones, particularmente de forma negativa, por esta razón, se consideró que era importante conocer el impacto de estas reformas en el pensamiento docente y en su relación con la institución, es por ello que surgen las siguientes preguntas: ¿La reforma educativa lesionó las interacciones institucionales? ¿A partir de la Reforma Educativa se violenta la identidad del docente?

Al analizar las percepciones de los docentes de educación básica respecto a dicha reforma, la *institucionalidad de la organización escolar*, es una categoría que pretende revisar el sentir de los docentes de los tres niveles de educación básica encuestados: de preescolar, primaria y secundaria. Es importante señalar que, si bien la reforma no impactó de igual manera para todos, si lo hizo a la institución escolar y por lo tanto, a la institucionalidad del colectivo. Por ello, es importante conocer cuál es la percepción de los docentes en tres categorías centrales: participación en su centro de trabajo; el segundo, corresponde al sentido de identidad con el que cuenta en la institución y finalmente, su sentir con la Reforma educativa.

INSTITUCIÓN E INSTITUCIONALIDAD

La institución debe observarse de manera diferente a la institucionalidad, debido a que debemos considerar la primera como una estructura con vida propia, dado que las interacciones de las personas se presentan de manera importante, ordenadas por reglas (Hodgso, 2000, p.22), es decir, los pensamientos, actividades, comportamientos y expectativas de los individuos que las integran son estructurados por la interacción social, pero de igual modo, dotan de orden a estas interrelaciones.

Existen otras definiciones, que, si bien no son distantes, se refieren específicamente a variables como reglas, normatividad a lo establecido, prácticas e interacciones políticas, pautas aceptadas y no aprobadas (Frigerio, 1992; Rivas, 2014; O'Donnell, 1996), por lo tanto, si bien se pueden observar las diferentes definiciones, en su mayoría coinciden en un conjunto de reglas, acciones, comportamientos, normas y relaciones de los individuos que las conforman.

Por otro lado, las instituciones buscan identidad propia, o poseen rasgos que les caracteriza, al respecto, las organizaciones educativas no se encuentran al margen, integran “principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, (...) proyectos, esquemas y estructuras” (Frigerio, 1992, p.37) Todas ellas conforman la estructura de la institución y reproducen el orden de los comportamientos sociales que se relacionan en ella.

Desde el punto de vista de la sociología, las instituciones se han estudiado para comprender la vida social y política, es decir, esta perspectiva desarrolla la importancia del papel de las instituciones, tanto en la formación de la cosa pública, vida política y la reproducción de la sociedad. “Hace hincapié además en los procesos de socialización, pues a partir de estos, las personas conforman patrones, valores y marcos de referencia” (Rivas, 2015, p.95) Al respecto existen dos opiniones, desde el punto de vista del institucionalismo: las personas son influenciadas por normas, acuerdos y reglas culturales, entre otros, que pautan su comportamiento; mientras que para el neoinstitucionalismo: las instituciones son construcciones sociales que norman el comportamiento de los individuos y se convierten en hábitos. Ambas corrientes coinciden en que son fundamentales para la construcción de una cultura propia de la institución.

Por otro lado, la institucionalización “es el proceso por el cual adquieren valor y estabilidad las organizaciones y procedimientos” (Huntington, 1968, p.23-24) es decir, las acciones dotan de mayor estabilidad y orden. Huntington considera que la institucionalización se define por el nivel de adaptabilidad, complejidad y coherencia de las organizaciones, de su reflexión se desprende que entre más vida tiene una institución, mayor será su nivel de institucionalidad. En

el mismo orden, Zelznick señala que la institucionalización es un proceso que se desarrolla a través del tiempo que permite a las organizaciones madurar. “Dicho proceso se inicia cuando aquellos que dirigen la organización toman decisiones, van dando pasos sucesivos, desarrollando iniciativas e integrándolas en la gestión estratégica y la cultura de la organización” (Zelznick, 1957, p.16, citado por Diez, 2015, p.17). Si bien ambos autores señalan el tiempo como uno de los factores de la institucionalización, los planteamientos difieren un poco, pero se pueden complementar. En este orden, mientras que para Huntington es un proceso que se da por la adaptabilidad y complejidad de la organización; para Zelznick tiene que ver con las decisiones sucesivas que se van tomando.

Otra característica de la institucionalidad, es que las instituciones afiancen y logren la participación de su comunidad, lo cual permite inferir que, si las instituciones están sustentadas por los individuos que las conforman, su participación es de suma importancia, toda vez que ésta dotará de fuerte sustentabilidad, legitimidad y esfuerzos compartidos hacia un objetivo común.

Finalmente, no es objetivo de este trabajo, analizar de manera exhaustiva la teoría de las instituciones, así como de la institucionalidad, la pretensión es revisar elementos que permitan explicar la dimensión institucional en las organizaciones escolares, desde el punto de vista de los docentes en el marco de la Reforma Educativa presentada en el 2012.

Cabe hacer mención que se realizó una encuesta en la Ciudad de México¹ a 284 profesores de educación básica, en los tres niveles que comprende: preescolar, primaria y secundaria. El objetivo fue conocer la opinión de los docentes con respecto al impacto de la Reforma en los ámbitos de su quehacer académico, así como de sus perfiles y tipos de nombramiento, experiencia, etc.

INSTITUCIÓN E IDENTIDAD DE LOS DOCENTES

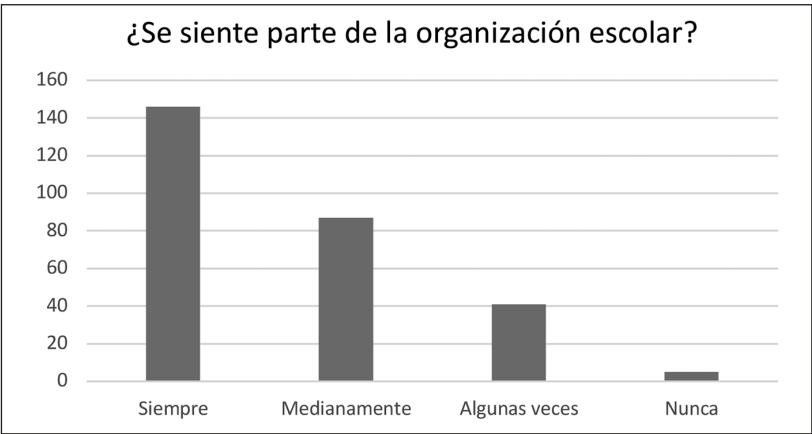
La categoría sobre institución e identidad de la encuesta, tuvo como objetivo conocer de los propios docentes, en el marco de la Reforma, su trabajo en

¹ La encuesta se aplicó en la Ciudad de México, Guanajuato y Tlaxcala a docentes de educación básica en sus tres niveles, en total fueron contestados 794 cuestionarios. Esto forma parte del Proyecto “Los docentes de educación básica en México. Imaginarios sobre las reformas educativas y su impacto en la construcción de identidades, saberes y prácticas”, registrado en PRODEP de la Convocatoria 2015, de la Red de Investigación Estudios de la Profesión Docente, Coordinado por la Dra. Claudia Alaníz Hernández, investigadora de la Unidad 096 de la Ciudad de México de la Universidad Pedagógica Nacional con la participación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y la Universidad de Guanajuato.

la institución y su apego a la identidad. Es importante mencionar, que ésta es relevante para la institución e institucionalidad de las organizaciones escolares, para ello se construyó una batería de preguntas que hacen referencia a la institución, y otras variables como: sentido de pertenencia, institucionalización de la evaluación y respeto a la norma, las cuales permiten conocer la identificación con su centro escolar.

El sentido de pertenencia es una característica importante en todo grupo social, lo es, porque forma parte de una característica de la institucionalización de la organización escolar. Al preguntar a los docentes de la Ciudad de México si se sentían parte de la organización escolar, 50% contestó que siempre y medianamente el 35%; es de destacarse, que alrededor del 16% manifestó que nunca o algunas veces. Tal como se puede apreciar en la siguiente gráfica, donde se encuentran todos los datos de los encuestados de los distintos niveles de educación básica.

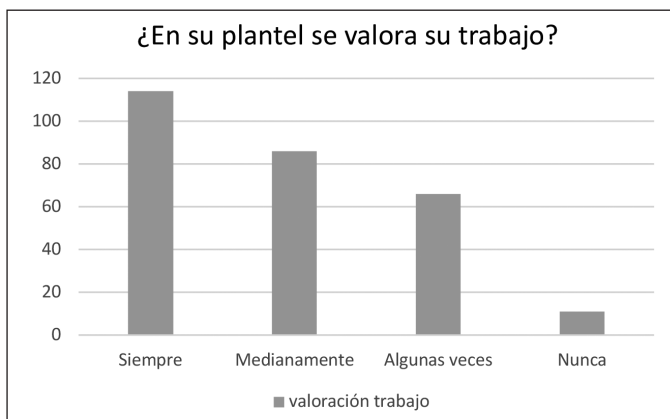
Gráfica 1
Sentido de pertenencia



Otra de las preguntas, se refiere a la valoración del trabajo docente en el plantel donde labora. El 41% de entrevistados señaló que siempre, mientras que medianamente 31% y poco menos del 28% consideró que algunas veces o nunca, es decir alrededor de 70 personas cuentan con esa percepción.

El valor del trabajo representa una variable importante para el sentido de pertenencia de las personas en los ámbitos laborales, pero, también en las instituciones, debido a que el poco reconocimiento al desempeño, puede disminuir la participación y el cumplimiento de objetivos.

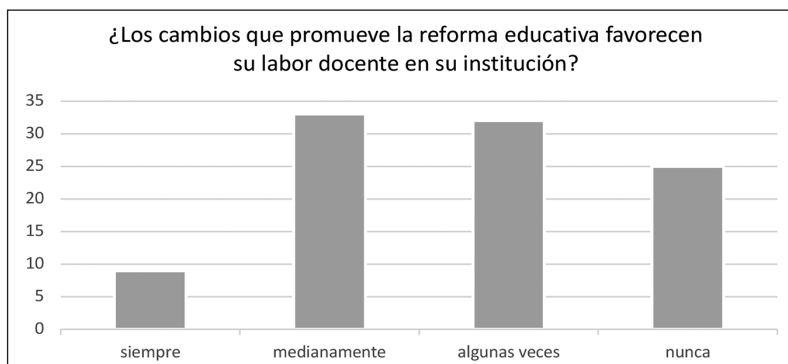
Gráfica 2
Valoración del trabajo



Con relación a la tercera pregunta, referente a los cambios que promueve la reforma educativa, si considera que favorecen su labor docente, es interesante observar los resultados de la encuesta, en la gráfica número 3, se advierte que poco menos del 10% considera que siempre se favorece, mientras que medianamente 30% y algunas veces en un 30%, nunca, contestaron el 25% de encuestados. Al respecto, los docentes no se encontraron muy convencidos de que los cambios favorecen su labor.

Al considerar los datos de quienes contestaron “medianamente y algunas veces”, corresponden a poco más del 60% de entrevistados, es decir poco más de la mitad supone que no existe una acción positiva en su propio servicio docente. Por el contrario, sólo el 9% mencionó que “siempre”.

Gráfica 3
La reforma educativa y el trabajo docente

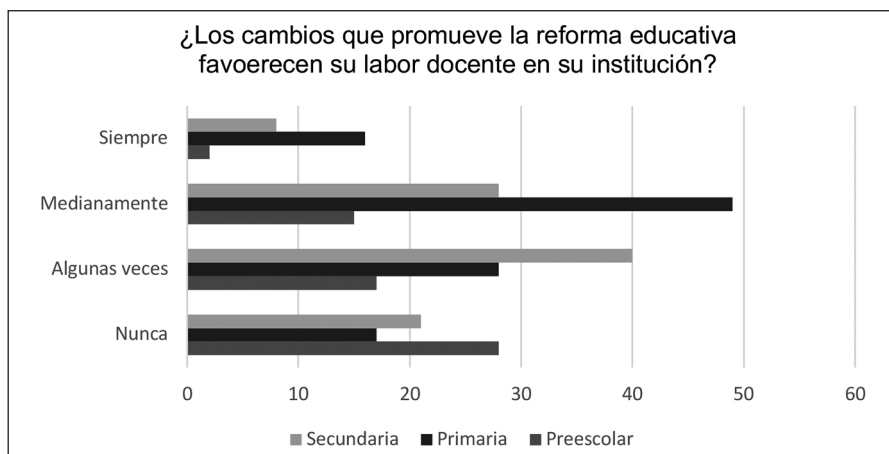


Vale la pena detenerse y observar que los resultados totales anteriores, se vuelven significativos cuando se desagregan por grupos, de acuerdo al nivel educativo en el que laboran los entrevistados, en este sentido, el criterio de acuerdo al pensamiento de los encuestados es diferenciado. En la Gráfica N° 4, se puede observar que los docentes de nivel preescolar consideran, en su mayoría, que la reforma educativa nunca favorecerá su labor docente. La opinión mayoritaria de los profesores de primaria considera que medianamente esos cambios les beneficiarían, y los maestros que laboran en nivel secundaria en su mayoría consideran que algunas veces les puede favorecer.

En el recuento integrado, tal como se puede observar en la gráfica anterior, 92 entrevistados señalan que medianamente les beneficia, mientras que algunas veces lo consideraron 85 docentes. Obsérvese en las Gráficas N° 3 y 4, como sólo 26 profesores creen que los cambios favorecen su labor, es decir sólo el 9.7% de los entrevistados.

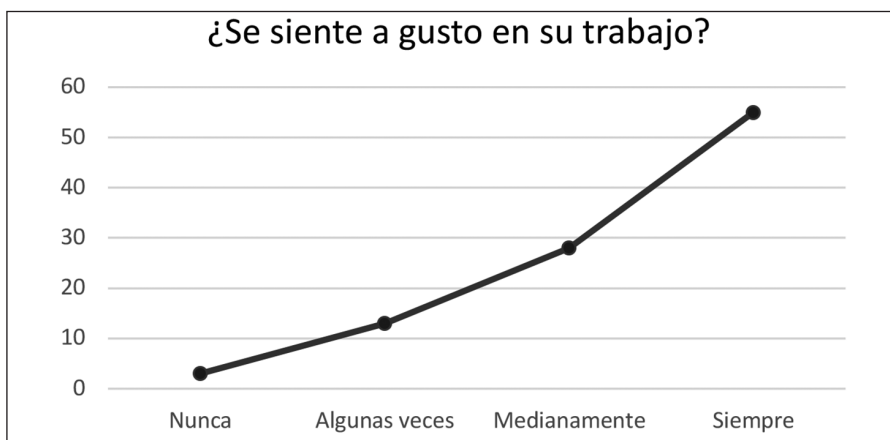
Gráfica 4

Valoración sobre el beneficio de la reforma educativa en su actividad docente por nivel



Al consultar a los entrevistados sobre si en su centro de trabajo se encuentra de manera placentera, existe unanimidad en las respuestas de los tres niveles educativos. Poco más del 55% consideran que siempre, mientras que medianamente, alrededor del 30%. Es en este rubro, en donde las respuestas positivas son coincidentes en los tres niveles educativos, quienes manifiestan que “nunca” corresponde a poco menos del 5%. Esta pregunta es importante porque es una variable valiosa que abona al sentido identitario del docente: la comodidad en la institución.

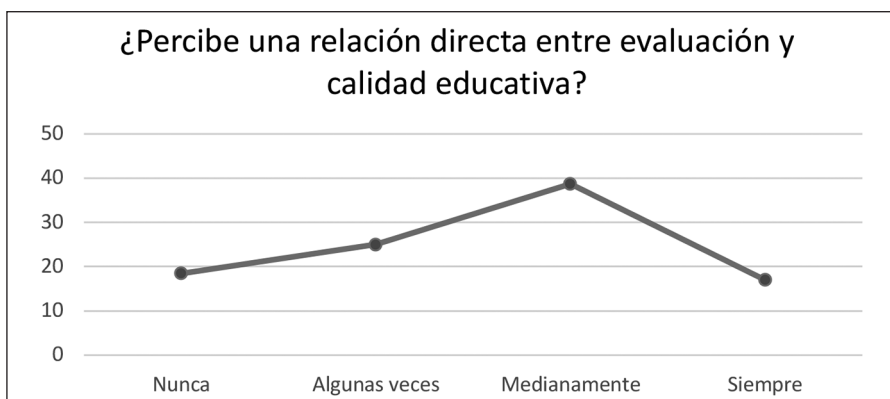
Gráfica 5
Comodidad en el centro de trabajo



El punto nodal de la Reforma se localizó en la evaluación como sustento de la calidad educativa, es decir, en el ideario general se desarrolló un argumento en torno a que existía una correlación entre evaluación docente y calidad en la educación. En este sentido la percepción de los docentes al respecto, no es contundente, poco menos del 38.7% señaló que medianamente existe una relación entre ambas variables, mientras que “algunas veces” es mencionado por el 25% de los entrevistados, “nunca” supera a “siempre” al contar con 18.5% y ésta última con 17% de las opiniones, tal como se muestra en la gráfica N° 6.

Al detalle de la información, en la siguiente gráfica se puede apreciar cómo los docentes tanto de preescolar y de primaria, en su mayoría, señalan que

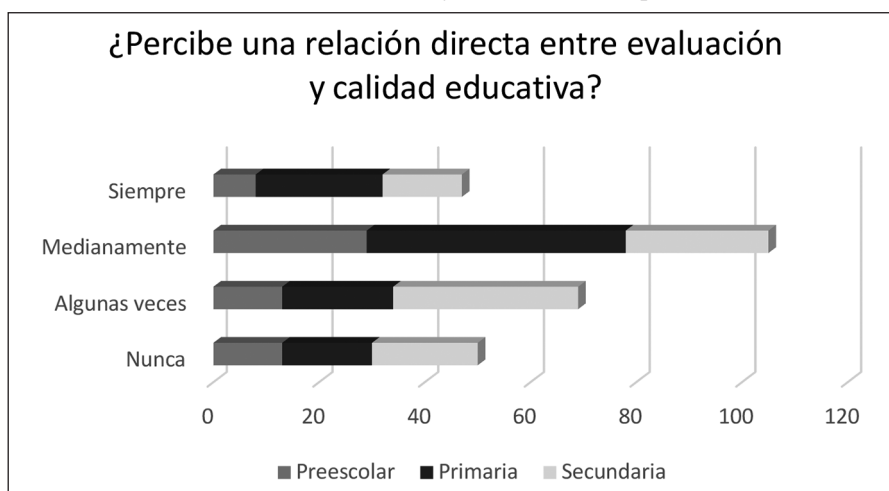
Gráfica 6
Porcentaje de percepción entre evaluación y calidad educativa



medianamente encuentran una relación directa entre calidad educativa y la evaluación docente (véase la proporción de ambos, es similar), mientras que los profesores de secundaria muestran menor optimismo y la mayoría señaló que algunas veces. La respuesta “siempre”, se encuentra de nueva cuenta por debajo de “nunca”, por lo que se puede inferir que el sentir de la opinión general, es que no hay una convicción plena en que la evaluación favorecerá esquemas de mayor calidad en la educación

Al contestar mayoritariamente que “algunas veces”, los docentes entrevistados están considerando que mínimamente encuentran una relación entre calidad y evaluación, la proporción de las respuestas en cada ítem, es similar, tal como puede observarse a continuación.

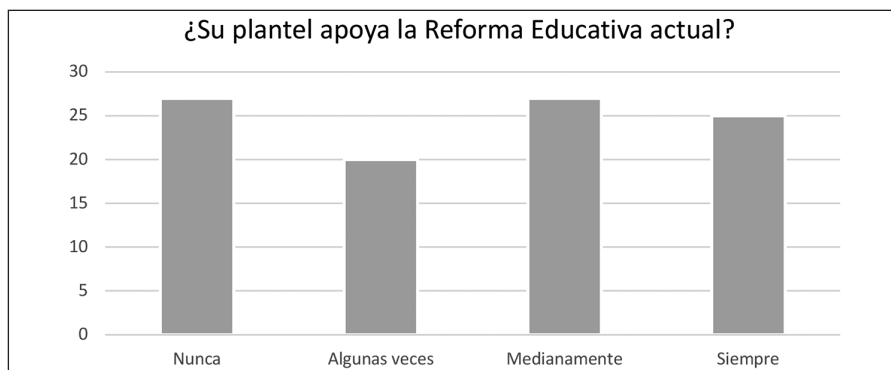
Gráfica 7
Relación entre evaluación y calidad educativa por nivel



En cuanto al apoyo de los planteles a la Reforma, se advierten resultados muy interesantes que en el concentrado de los tres niveles puede mostrarse de manera parcial. En la Gráfica N° 8, se encuentra la opinión general al respecto y se puede observar que ninguna opción de respuesta obtuvo una frecuencia amplia, las opciones nunca y medianamente cuentan con un 27% ambas; mientras que siempre obtuvo el 25% de menciones y al final se colocó algunas veces con el 20%.

En los resultados parciales por nivel educativo, los profesores de preescolar en su mayoría, señalaron que nunca apoyarían la Reforma; mientras que, para los docentes de primaria, su plantel apoyaría siempre la reforma; en cuanto

Gráfica 8
Porcentaje de apoyo a la Reforma Educativa

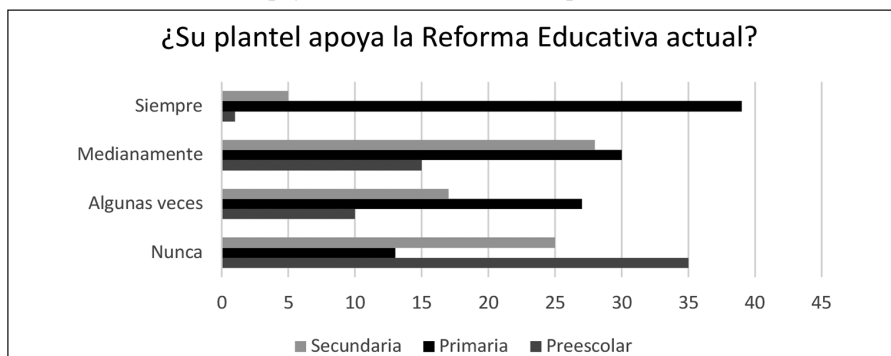


a los académicos de secundaria se observa casi en igualdad las respuestas “siempre” y “medianamente”.

Lo anterior muestra como de manera general, las respuestas se encuentran equilibradas, todas por debajo del 30%, es decir, muestran una diferenciación en las opiniones, por lo que no permite observar una clara y contundente posición generalizada.

En cuanto a los resultados parciales, es interesante observar cómo los profesores de preescolar de manera contundente, manifiestan que nunca su plantel apoyaría la Reforma; de manera contraria, se aprecia cómo tanto los entrevistados de primaria y de secundaria en su mayoría, “siempre” la apoyarían. No obstante, estos resultados, las respuestas en las otras opciones muestran poca dispersión, por lo que hay un equilibrio entre las frecuencias y ello genera que la elección en las respuestas no haya un criterio claro y contundente.

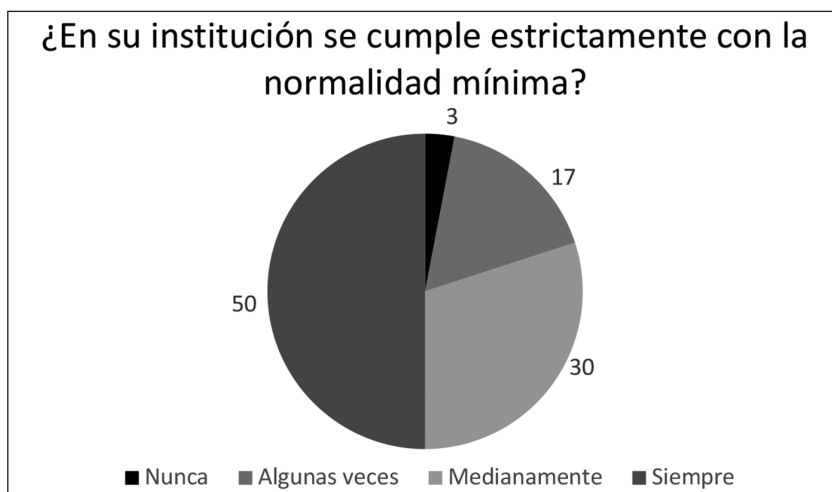
Gráfica 9
Apoyo a la Reforma Educativa por nivel



En la siguiente pregunta, a diferencia de la anterior, las respuestas obtenidas al cuestionamiento sobre el cumplimiento de la normatividad mínima, las respuestas son clara y ampliamente significativas, la opción “siempre” corresponde al 51%, mientras que “medianamente” contestó el 31%.

Esto representa un criterio favorable para la institucionalización, puesto que ésta contempla el cumplimiento de las normas y reglas que rigen la organización escolar, en este sentido, se puede inferir que sólo alrededor del 17% no lo cumple.

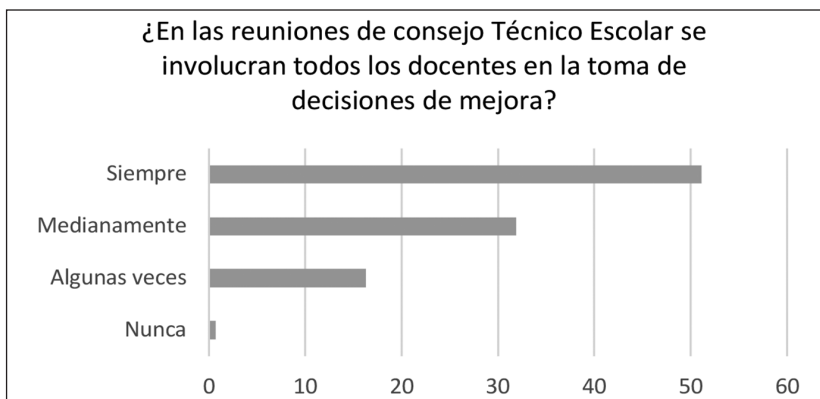
Gráfica 10
Porcentaje del cumplimiento de normalidad mínima



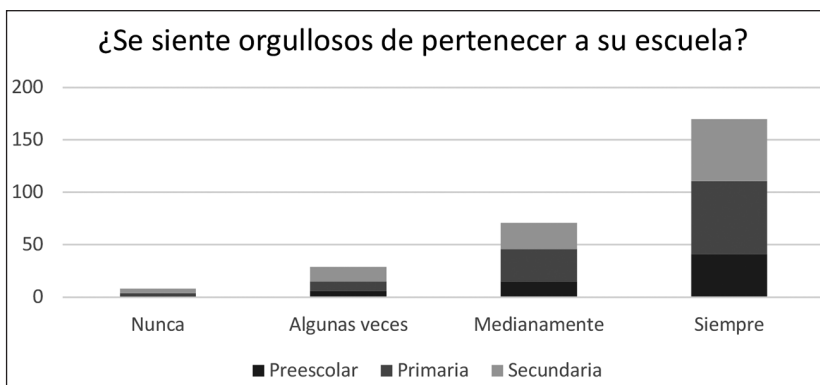
Una característica de la institucionalización en una organización, es la participación de la comunidad en las actividades de la institución, por lo que se preguntó si en las reuniones de consejo técnico escolar se involucran todos los docentes. El 51% manifestó que si, mientras que el 31% medianamente. De tal modo, que en general los encuestados señalan que todos los docentes participan de los Consejos Técnicos Escolares, órgano que permite el trabajo colegiado y la toma de decisiones.

En otra pregunta de la encuesta referente a la identificación del docente con su centro escolar, cuyo objetivo es conocer el sentido de pertenencia con el que cuenta, los resultados abajo descritos en la Gráfica N° 12, son relevantes, el 61% se siente “siempre” orgulloso, mientras que el 25% “medianamente” y “nunca” el 2.9%. Véase que las respuestas son significativas independientemente del nivel educativo en donde se presta el servicio.

Gráfica 11
Porcentaje de la participación de docentes en la toma de decisiones



Gráfica 12
Sentido de pertenencia por nivel educativo

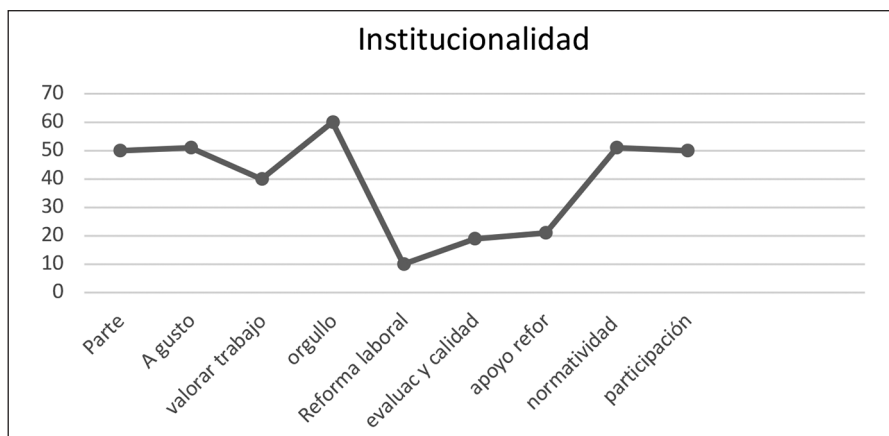


Al hacer un balance general de los resultados, revisando sólo las respuestas a la opción “siempre”, en la Gráfica N° 13 se pueden observar los porcentajes obtenidos en dicha preferencia. En una revisión general, se advierte que los indicadores relacionados con la Reforma, obtuvieron porcentajes bajos y la distribución de las respuestas se dispersó, es decir, las opiniones se diversificaron, lo cual permite inferir que no presentan una opinión suficientemente positiva.

No obstante, las respuestas relacionadas con el sentido de identidad de los docentes, se encuentran por encima del 50%, lo que hace suponer que las respuestas son más homogéneas en torno a un sentido favorable, es decir los docentes se encuentran identificados con su entorno escolar.

Finalmente, los indicadores que se refieren a la aplicación de la norma y a la participación de los docentes en trabajos colegiados. También son valorados de manera positiva y se encuentran sobre el 50%.

Gráfica 13
Porcentaje de respuestas a la opción “siempre” de los ítems relacionados con “Institucionalidad”



Fuente: Elaboración propia, con base en encuesta sobre percepción de la Reforma Educativa del 2012

DE LA INSTITUCIÓN A LA INSTITUCIONALIDAD

De los resultados arriba descritos, se desprenden tres categorías en las que se pueden ordenar los ítems ya mencionados, cada una refleja indicadores que pueden centrar los posicionamientos de opinión de los entrevistados y que proporcionan un panorama de la dimensión institución, así como de la institucionalización de ésta considerando la Reforma como una variable interviniente en dichos procesos, las categorías son:

- a) Participación
 - Participación en consejos técnicos
 - Cumplimiento de la normalidad mínima
- b) Identidad
 - Sentido de formar parte de la organización
 - A gusto en la organización
 - Orgullo por la institución
 - Valoración del trabajo

b) Reforma educativa.

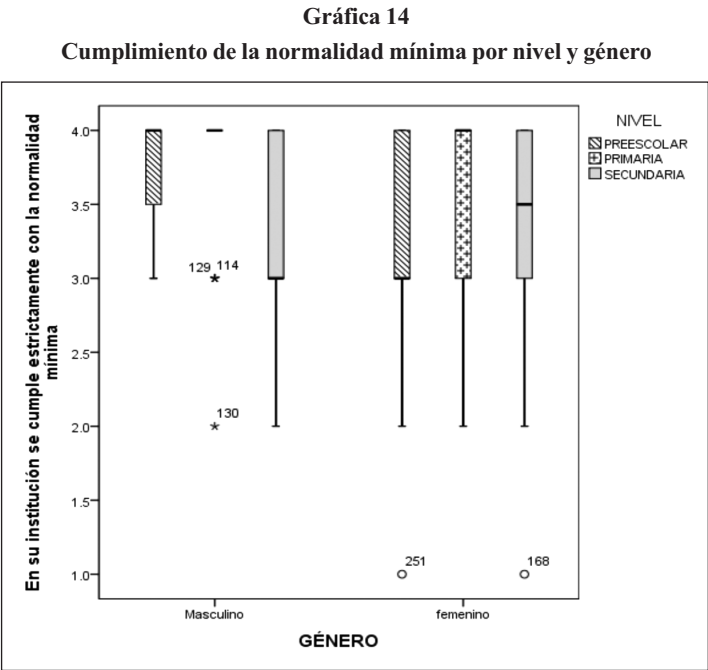
- Apoyo a la reforma
- Relación entre evaluación y calidad
- La Reforma favorecen la labor docente

El ordenar las preguntas en estas dimensiones permite explicar las opiniones de los docentes encuestados en torno a la institucionalización de su organización escolar. Cabe hacer mención que no se llevará a cabo un análisis exhaustivo, debido a que en general, el cuestionario que se aplicó, trata de medir otras categorías de análisis en torno a la Reforma educativa y no se enfoca específicamente en torno a la institución escolar.

Al respecto a continuación se presenta una revisión de los ítems en cada categoría con la intención de observar la relación entre ellas.

Categoría participación

En la gráfica N° 14, se observa el cumplimiento de la normalidad mínima por nivel educativo y en esta ocasión se agregó la variable género, con el objetivo de revisar con mayor detalle las opiniones presentadas.



Obsérvese como todos los datos se localizan en el segundo cuartil, es decir a partir del 50% de los datos, el rango Inter cuartil se localiza entre el 30 y 40% lo que indica que las opiniones, tal como ya se observó, se localizan en éste porcentaje; sin embargo, al revisarlo por género y nivel educativo, permite considerar que las opiniones de los docentes son más homogéneas, en el sentido de que tanto hombres como mujeres de los tres niveles de Educación Básica, muestran opiniones muy cercanas y parecidas, lo que indicaría que el cumplimiento de la normatividad en las escuelas se lleve a cabo de manera importante.

Finalmente, los puntos localizados en la base de la gráfica son datos atípicos, es decir de quienes señalaron que en sus centros de trabajo no se cumple nunca la normalidad mínima.

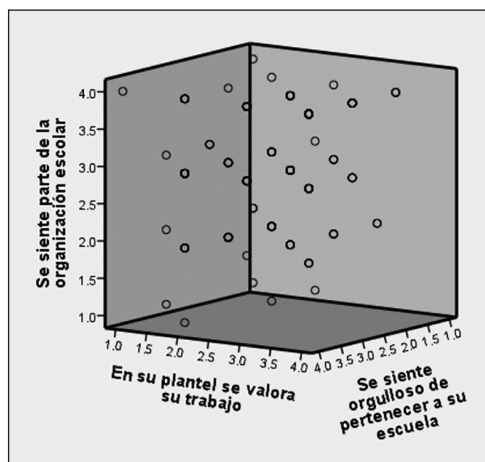
Categoría Identidad

Se consideraron tres indicadores: sentirse parte de la organización, sentir orgullo de su centro de trabajo y la valoración del trabajo. La gráfica N° 15, muestra la correlación de las tres variables, tal como se alcanza apreciar no existe una correlación entre las tres variables, los puntajes se localizan muy dispersos, aunque se observan unos puntos de correlación, pero ésta es débil puesto que son pocos puntajes los que coinciden.

No hay relación puesto que los puntos alineados a la línea media son seis casos por lo que no es representativo. Lo cual quiere decir que no se presenta una relación entre las variables, no aumentan las tres en la misma proporción ni dirección.

Gráfica 15

Relación entre el sentido de pertenencia y valoración del trabajo

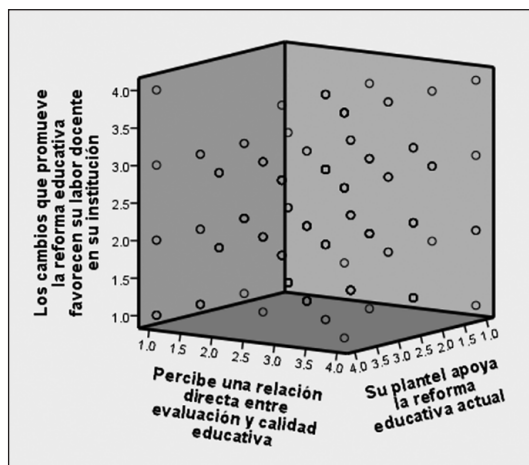


Categoría Reforma Educativa

Se midieron las variables: la reforma educativa favorece cambios, relación directa entre evaluación y calidad, finalmente la tercera variable es el apoyo a la reforma educativa.

En la Gráfica N° 16 muestra una dispersión mayor entre los datos, esto es debido a que la variable “apoyo a la reforma” mostró una opinión muy distribuida entre las cuatro opciones de respuesta, ello generó que la dispersión se note de manera amplia, tal como pueden observarse en los puntos del lado derecho del cubo, los cuales se localizan separados unos de otro y alejados de la línea vertical central de la gráfica. Por lo que no existe relación entre ellas.

Gráfica 16
Percepción sobre el favorecimiento de la Reforma Educativa
entre evaluación-calidad y apoyo de su plantel a la Reforma



Al revisar la correlación de las tres categorías, se puede decir que cuantitativamente su relación es débil, es decir, que no existe interrelación entre las variables para poder medir cada categoría. No obstante, las tres categorías y sus indicadores (ítems o preguntas) permiten conocer una parte de la institucionalidad de las muestras de profesores que contestaron el cuestionario en la Ciudad de México.

Con relación a la institucionalización, cabe recordar que es un proceso que lleva tiempo, que se encuentra en reproducción de manera continua. “Las instituciones, por ser fenómenos virtuales, se transforman y readaptan continuamente al imperativo de los tiempos, creándose instituciones nuevas cada vez que se requiere y haciendo obsoletas a aquellas que ya no satisfacen necesidades reales

de la gente” (Suárez, 2010:185). Considerando lo anterior, la Reforma educativa trajo consigo una transformación no sólo desde el punto de vista de la educación como un valor importante en todas sociedades, sino vista como un eje transformador² de la institución, ya que introduce cambios en las organizaciones escolares, es por ello que se integra en la noción de institucionalidad.

Para marchar a la institucionalidad, una institución debe entender en un primer paso la importancia de la participación de sus integrantes, dado que, como ya se ha mencionado anteriormente, en la institución las interrelaciones que se desprenden de la convivencia y trabajo forman parte de ese ente.

La participación juega un factor relevante, por lo que los Consejos Técnicos Escolares, son el instrumento por el cual idealmente la participación se desarrolla en equidad y de manera colegiada, lo cual les permite cumplir los objetivos y la ruta de mejora, que es el instrumento que guía el trabajo cada año escolar. Del mismo modo, permite observar no sólo el trabajo en conjunto, también en comisiones que se desarrollan paralelamente para el cumplimiento de los trabajos.

Con respecto al cumplimiento a la normatividad, ello permite la normalidad tanto desde el punto de vista de la gestión como de la administración del trabajo escolar, en su mayoría todos los planteles escolares se apegan al cumplimiento de ella denominada normalidad mínima, la cual consiste en:

- brindar el servicio educativo todos los días que marca el calendario escolar, sin excepción todos los grupos escolares cuentan con docente al frente del mismo.
- Inicio de las actividades puntualmente por parte del personal docente
- Asistencia a clases de los alumnos
- El material de trabajo de los alumnos se debe localizar a su disposición y deben ser utilizados de manera cotidiana
- El tiempo de permanencia en la escuela de parte de los alumnos, debe ser utilizado para los aprendizajes de éstos
- El docente debe lograr la participación de todo el alumnado en los trabajos planeados
- La consolidación de todos los alumnos en los siguientes aprendizajes: lectura, escritura, razonamiento lógico matemático, ello de acuerdo con su grado y nivel de aprendizaje (SEP, 2019).

² Cabe señalar que al utilizar el término transformador se alude sólo y exclusivamente al concepto de cambio, y no con una intención valorativa.

La normalidad mínima supone las condiciones básicas para el funcionamiento y desempeño de la escuela, especialmente de los profesores y del aprendizaje de los alumnos, el cumplimiento de estos elementos, construye ambientes pertinentes para el desarrollo de los jóvenes. Pero, también, es un elemento importante para la institucionalidad, tal como se ha mencionado, ya que tanto el tiempo, como el consistente cumplimiento de las reglas y normas, permiten que los individuos que conforman las instituciones se adapten a ellas y funcionen las organizaciones (Huntington, 1968; Zelznick, 1957); es decir, no sólo se trata de cumplir la normatividad por obligación, también lo es por el bien de la institución y en éste caso por el objetivo principal de la escuela: los aprendizajes de los alumnos.

Así, tanto la participación de los miembros de la organización, como es el caso de los docentes en los consejos técnicos, como el cumplimiento de la normatividad durante un largo periodo inicia el proceso de institucionalidad, ya que esto otorgará mayor vida institucional a la organización, y lo dota de orden administrativo, jurídico y social.

De tal suerte que los encuestados, señalaron alrededor del 51% que en sus centros escolares siempre se cumple la normalidad mínima y que el 51% considera que siempre en las reuniones del Consejo Técnico Escolar se involucra a todos los docentes en la toma de decisiones de mejoras; esto nos permite considerar que el 51% de los entrevistados cuentan en sus centros escolares con un proceso de institucionalidad.

Para que la institucionalización se manifieste en un carácter positivo, los individuos que conforman la organización deben incluir el modo operativo en el cual se desenvuelve la relación entre adaptabilidad y complejidad que revisan las relaciones e interrelaciones entre los miembros del grupo.

Retomando los conceptos de adaptabilidad y complejidad que señala Zelznick, que desde su perspectiva son condición necesaria para la autonomía, y por ende para el desarrollo organizacional. Dichos conceptos son necesarios para un proceso de configuración de identidades, que indudablemente implica a los procesos educativos que se encuentran ligados a los procesos de socialización, es decir, para que dicho proceso pueda llevarse a cabo son necesarias la interrelación y principalmente el sentido identitario, que le permita al individuo del grupo formar parte, el desarrollo de las interacciones con los otros miembros y se adapte. Por esta razón es que la categoría “identidad” se revisa en conjunto. Cabe recordar que los indicadores son: sentirse parte de la organización, orgullo de su centro de trabajo y la valoración del trabajo, los tres abonan al sentido identitario.

Los encuestados que mencionaron “siempre” sentirse parte 55%; orgullo por su escuela 61% y que “siempre” se valora trabajo 40%, como se observa,

los porcentajes se localizan entre el 40 y 60 por ciento favorable, lo que es un buen indicador de la aceptación y de cierta manera, sentido de identidad en sus centros de trabajo, por lo que ello también es un buen indicador de institucionalidad.

Finalmente, la importancia de la Reforma en la institución y por ende en la institucionalidad, se presenta hoy en día con la aparición y desarrollo de una serie de “creencias, significados y expectativas” de cada comunidad escolar, como resultado de la búsqueda de equilibrio entre las exigencias de las políticas educativas en relación con la calidad de la educación, por una parte, y por otra sus propios objetivos, requerimientos y expectativas que son compartidas con el colectivo docente o escolar.

La institución escolar supone un saber sobre su quehacer en relación con el de toda la institución; sin embargo, “sus integrantes desconocen los determinantes de la definición de sus quehaceres, desde los históricos hasta los recientes, porque no se han dado las condiciones que les permitan pensar otra cosa diferente de aquello que se piensa y está legalmente establecido” (Berger y Luckmann, 1984, p.87 citado por Suárez, 2010, p.186). Es por esta razón que fue importante conocer el pensamiento docente con relación a la Reforma. En términos generales, se puede afirmar que existen diversas posiciones en torno a ella, en general de rechazo, no obstante, al preguntar sobre si su escuela apoyaba la Reforma, se puede observar la polarización en la respuesta de los profesores: los docentes de preescolar no apoyan, mientras que los de secundaria en su mayoría dijeron estar de acuerdo con ella. Lo que podemos inferir que de acuerdo al nivel educativo y los beneficios que la Reforma le provee es que los docentes apoyan o no la reforma.

A manera de conclusión, a decir por los docentes entrevistados, sus instituciones se encuentran en un proceso de institucionalidad constante, es decir, que está en construcción, y que es a lo largo del tiempo como dicho proceso se consolida y como las interacciones de sus integrantes se van llevando a cabo o adaptando de igual modo. Se puede decir que la institucionalidad en las instituciones es una cuestión de tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Diez de Castro, E., Francisco Diez-Martín, Adolfo Vázquez-Sánchez (2015) “Antecedentes de la institucionalización de las organizaciones” en *Cuadernos de Gestión*, N°1, Vol. 15, España: Universidad del País Vasco.
- Frigerio, G., Margarita Poggi y Guillermina Timoratti (1992) *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*, Buenos Aires: Troquel Educación.

- Hodgson, Geoffrey M (2011). “¿Qué son las instituciones?” en CS, N° 18, julio-diciembre, Colombia. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n8/n8a02.pdf>
- Huntington, Samuel P. (1968) *El orden político en las sociedades en cambio*, Barcelona: Paidós.
- O'Donnell, G. (1996) “Otra institucionalización” en *Política y Gobierno*, N°2, Vol. III, segundo semestre, México: Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).
- Rivas Leone, J. (2015) “Institucionalismo -neoinstitucionalismo y calidad de la democracia” en *Provincia*, N° 33, enero-junio, Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Suárez Ruíz, P. (2010) “Institucionalización de la institución escolar mediante el cambio de política sobre evaluación, según el Decreto 1290 del 2009” en *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, N° 19, Año 10-2010, Chile: Universidad Metropolitana en Ciencias de la Educación. Recuperado de: <file:///C:/Users/Mariana/Downloads/Dialnet-InstitucionalizacionDeLaInstitucionEscolarMediante-3294846.pdf>
- SEP (2019). *Secretaría de Educación Pública*, México, recuperado de <http://www.gob.mx/sep> (30 abril del 2019).

CAPÍTULO VI

La práctica docente en Educación Básica en la Ciudad de México

 *Olga Rocío Díaz Cancino*

El trabajo que el docente realiza cotidianamente refleja y se recrea en las condiciones sociales, culturales e históricas en las que se desarrolla. Partimos de la idea de que la labor que realizan los docentes está relacionada con la estructura contextual y que esto incide sobre los aprendizajes de los alumnos. Por lo que entendemos que

“La práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008:4).

En el análisis de la formación docente en la Ciudad de México (Alcaldías de Iztapalapa y Gustavo A. Madero) nos enfocamos a describir diversos aspectos de los docentes. Uno de ellos es la práctica docente. Nos preguntamos ¿qué caracteriza la práctica de los docentes de Educación Básica? ¿cuál es la reflexión que el docente realiza acerca de su propia práctica docente? ¿cuáles son los elementos que ponderan para definir su planeación y la información que ellos toman en cuenta con respecto la elección de las estrategias?.

En un segundo apartado, realizamos un análisis sobre la práctica docente en el nivel de primaria. Lo anterior, nos permite plantear un panorama más fino acerca de la percepción que tienen sobre su práctica los docentes de Educación Básica

Finalmente, y en concordancia con nuestro supuesto, la percepción que tienen sobre lo institucional, en nuestro caso, el impacto de la Reforma Educativa de 2013 plasmada a través del Servicio Profesional Docente. En la actualidad,

la derogación de dicha reforma pone sobre la mesa nuevos elementos de reflexión que permitirán aportar nuevas percepciones de la práctica docente.

MARCO TEÓRICO

La conceptualización de la práctica docente ha sido, sobre todo en el último siglo, una tarea relevante. Los cambios que se han suscitado en los sistemas educativos han permitido que se genere una mayor reflexión en cuanto a la definición de dicha práctica y los correspondientes resultados en relación con las diversas propuestas.

De ese modo, Domingo (s/f), plantea que existen tres niveles de reflexión sobre la práctica docente, a saber, “reflexión sobre la práctica, reflexión en la práctica y reflexión para la práctica.” (p. 2) De tal manera que estos niveles permiten hilar los resultados de cada experiencia con el constante proceso de transformación y mejora de la misma.

Sparks-Langer y Colton, citados por Domingo (s/f), detectan la existencia de tres elementos del pensamiento reflexivo que activan su desarrollo: el elemento cognitivo, el elemento crítico y el elemento narrativo. En ese sentido, se aprecia que estos elementos permiten formar una idea completa que configura cambios relevantes en la práctica de los docentes. Es decir, la configuración de cambios en la acción a partir de una reflexión y reconstrucción de las vivencias, emociones, situaciones, entre varios.

De acuerdo a Manen, citado por Domingo, se plantean los siguientes niveles de reflexión:

- | | |
|---------|--|
| Nivel 1 | Aplicación eficaz en el aula de habilidades y conocimientos técnicos.
La reflexión se aplica a la selección y uso adecuados de las estrategias didácticas que se van a utilizar en el aula. |
| Nivel 2 | Reflexión sobre los presupuestos implícitos en las prácticas específicas del aula. Reflexión sobre las consecuencias de determinadas estrategias, de los currículos, etc.
Aplicación de criterios educativos a la práctica de la enseñanza para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas. |
| Nivel 3 | Ejercicio de una reflexión crítica.
Cuestionamiento de criterios éticos, normativos y morales relacionados directa o indirectamente con el aula. |

Tabla 1: La práctica reflexiva docente y sus niveles de reflexividad, Fuente: Domingo, s/f

La reflexión es una característica fundamental que orienta la práctica ya que...

“el docente es considerado como un <práctico reflexivo> que tanto durante su actividad, como antes y después de ella, activa procesos de reflexión que conforman su <pensamiento práctico>: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción” (Vergara, 2016, p. 76).

De esa manera, la práctica se moldea de acuerdo a características específicas, variadas, subjetivas, concretas, con lo que resulta casi imposible e incierto lograr niveles de generalización en su explicación. Los efectos de la misma, permean en todas las capas de la esfera social, por lo que se supone existe una intencionalidad de la misma (Vergara, 2016) así como una significación íntimamente relacionada con inquietudes, temores, deseos, etc.

Asimismo, el espacio de la práctica docente no sólo hace referencia al lugar donde se llevan a cabo las acciones cotidianas educativas y académicas, sino también aquel que se configura a través de las relaciones que se sostienen con los padres de familia, las autoridades educativas y la misma comunidad que participa de y en el proceso educativo. De acuerdo a Bazdresch, citado por Vergara (2016),

“tiene varias connotaciones de sentido común que nos permiten diferenciarla de lo teórico; la práctica docente es un conjunto de acciones, operaciones y mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes, que se desarrollan en el aula con un sentido educativo, es decir, intencionan una acción educativa y, por lo tanto, la práctica es portadora de teoría intencionada, reflexiva y racional que opera con sentido y conocimiento de causa” (Ibid. p. 77).

La organización y planeación del docente en su práctica cotidiana tendría que considerar, en la reflexión, la diversidad de contextos y los diferentes estilos de aprendizaje que define a los alumnos y en cuya comprensión confluyen la teoría y la práctica de cada docente en la que se ponen en juego saberes, significados, identidades y respuestas.

Como parte de las características de los docentes y su práctica, se hace referencia a la enseñanza dialógica. Dicha enseñanza refiere al establecimiento del diálogo entre docentes y alumnos que permite una comunicación en ambos sentidos con lo que se ofrece una retroalimentación contextualizada del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Velasco y Alonso, 2008)

Lo anterior, nos lleva a reflexionar sobre un elemento indiscutible en la conceptualización de la práctica docente, la contextualización de la misma a partir de la recuperación del intercambio de información que se establece entre los docentes y los alumnos que intervienen en los procesos educativos. Es así, que

el alcance de la diversidad, del contexto, de las vivencias y los saberes de cada uno de los actores educativos es amplio y forma, indiscutiblemente, parte de la interiorización que tendrán que realizar los docentes en su práctica.

De acuerdo a Imbernón (s/f), “el contexto adquiere cada vez más importancia, la capacidad de adecuarse a él metodológicamente, la visión de la enseñanza no tanto técnica, como la transmisión de un conocimiento acabado y formal, sino más bien como un conocimiento en construcción y no inmutable, que analiza la educación como un compromiso político preñado de valores éticos y morales...” (p. 4)

De tal manera que se hace impensable el ejercicio del docente sin retomar estos aspectos. Resumiendo, más allá del docente que cumple con tareas de organización, planeación y evaluación, encontramos al sujeto reflexivo de una manera no sólo espontánea sino también metódica, analítica y orientada. Esta orientación se concreta en la consideración del diálogo que se establece con los alumnos, y en relación a los contextos y estilos de aprendizaje. Así, las estrategias y la forma de trabajo se conforman retomando los aspectos anteriormente mencionados además de las propias reglas y normas que se desprenden y configuran a partir del sistema educativo específico.

En otro orden de ideas, la evaluación también forma parte del listado de elementos que define e incorpora el docente en su práctica docente. De tal manera, que de forma permanente es un ejercicio que reorienta la práctica e innova en las dinámicas y estrategias establecidas con los alumnos. En palabras de Aquino, Izquierdo y Echaz (2013)

“...una evaluación para mejorar la calidad solo se logra, por una parte, a través de la autorreflexión y crítica de quien es evaluado y, por otra, de las decisiones que se tomen a partir de los resultados, siempre tendiente al desarrollo de las capacidades...” (p. 18).

Por lo que junto al proceso educativo se acompañan las distintas fases y transformaciones que permiten un aprendizaje continuo y contextualizado a través de una evaluación integral del mismo.

Ahora bien, la orientación de la reflexión sobre la práctica docente en la actualidad se centra en elementos relacionados con la sistematización de la práctica sobre criterios organizados y coherentes y que además, pongan el acento en las problemáticas que se viven en el aula. Así, por ejemplo

La posibilidad de instalar una práctica diferente capaz de estimular el pensamiento reflexivo, depende sin lugar a dudas de un trabajo centrado en el problema, lo cual exige poner en juego dispositivos pedagógicos, cuya composición se basa en

estructuras comunicativas ajenas al relato. Pero, además de las dificultades inherentes al montaje de los dispositivos, es preciso contar con las imágenes en que los docentes se apoyan para “enseñar” pues ellas constituyen el principal obstáculo al cambio pedagógico (Hernández y Alvarado, 2003)

Por lo que, de acuerdo a Pereda (s/f) un docente en el siglo XXI, deberá responder a un gran número de necesidades y contextos que involucran las siguientes características:

1. Un cambio de actitud y la adquisición de nuevas competencias profesionales
2. La aplicación práctica de la investigación-acción como elemento de mejora de la propia práctica profesional y de la innovación.
3. Trabajar en equipo, lo que exige nuevas destrezas sociales, y una nueva concepción del entorno educativo en donde se desenvuelve, de su sistema relacional, de valores y estructuras.
4. Redimensionar la existencia de otros grupos de interés (familia, medios, otros profesionales) con los que tiene que relacionarse.
5. La aplicación de las nuevas tecnologías que le permiten motivar, mejorar, replantear su labor docente en virtud de buscar nuevos estímulos que lo lleven a mejorarla.

Las concepciones de la práctica docente son amplias y complejas, pero coinciden y recuperan los mismos fines o propósitos: buscar el crecimiento del alumno, el crecimiento personal y una sociedad más justa. Por lo que es urgente que se configure una práctica innovadora, flexible, comunicativa, contextualizada, diversa y comprensiva de las problemáticas que se viven en el escenario educativo. En ese sentido, una comunicación institucional y comunitaria le permitirá al docente una mayor claridad en su quehacer de tal manera que entre en sintonía con cada uno de los alumnos para lograr la anhelada calidad educativa.

DESARROLLO

En este capítulo se plantea un acercamiento a los docentes de Educación Básica de la Ciudad de México en las alcaldías Iztapalapa y Gustavo A. Madero. El objetivo es recuperar sus percepciones en torno a la práctica docente, pero además tejer y entrelazar los significados que le otorgan a la misma a partir de tres ejes principales: la organización y planeación; las estrategias didácticas y los estilos de aprendizaje; los ambientes, el trabajo de aula y las tecnologías de la información y comunicación. Además, se analiza el contexto como eje

transversal a estos indicadores. Éstos son los principales criterios que, consideramos, son relevantes en la definición de la práctica docente. Cabe mencionar que, tal como se menciona al inicio del texto, se realizó una encuesta en las muestras y alcaldías determinadas, pero también se realizaron entrevistas abiertas en las que las docentes expresaron algunos significados y sentires sobre los ejes mencionados.

PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

Dentro de las percepciones recogidas a través de entrevistas abiertas, nos aproximamos a la caracterización de la práctica que en la actualidad define a los docentes. Por ejemplo, una maestra de primaria argumenta que “para elaborar su planeación retoma los saberes de los alumnos y sus intereses. Además, expone que es necesaria una mayor capacitación y que ésta se relacione con la materia impartida. Se toman en consideración los estilos de aprendizaje y se fomenta la inclusión y la participación entre los alumnos. Asimismo, realiza la formación de equipos para tratar temas de inclusión; en estos equipos se manifiestan acuerdos y reglas con las cuales convivirán a lo largo del ciclo escolar. Las evaluaciones le sirven a esta docente para detectar qué temas necesita reforzar con los alumnos que atiende y la posibilidad de tomar cursos para adquirir una mayor preparación. Sin embargo, estos cursos de actualización deberán estar enfocados a la realidad escolar que vive actualmente nuestro país.

Esta docente considera que no le es suficiente el año escolar para cubrir su plan de estudios, porque los temas que se revisan en los grados que le tocan son muy extensos. Por lo tanto, no logra cumplir con las unidades de aprendizaje y en el caso de que se logre, no son resultados de calidad. Está a gusto con el grupo o grado en el que se desempeña, así como con el horario.” (Docente de primaria, 57 años). Los planes nunca se terminan, son muy extensos con gran cantidad de contenidos y que en ocasiones no responden a los intereses de los alumnos como futuros ciudadanos y trabajadores.

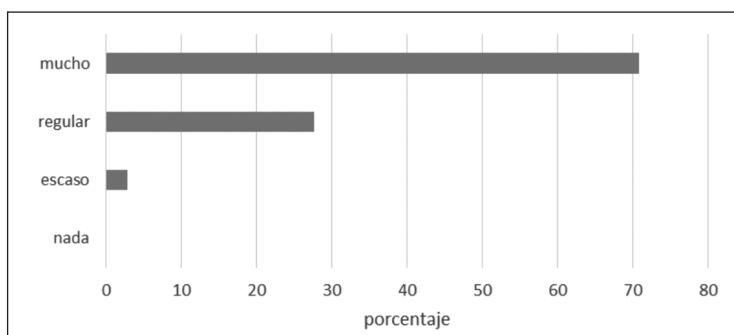
De ese modo, exploramos las respuestas a través de las encuestas en los distintos rubros que configuran la práctica docente en lo general.

Planeación

La práctica docente presenta en un primer nivel una característica relacionada con la organización y sistematización de la misma, lo que la relaciona directamente con el currículo y con las características del alumnado que atiende.

En nuestro caso, uno de las primeras interrogantes se planteó con respecto a la planeación y su vinculación con las características de los alumnos. Esto los llevó a responder de la siguiente forma:

Gráfica 1
Planeación de acuerdo a las características de los alumnos



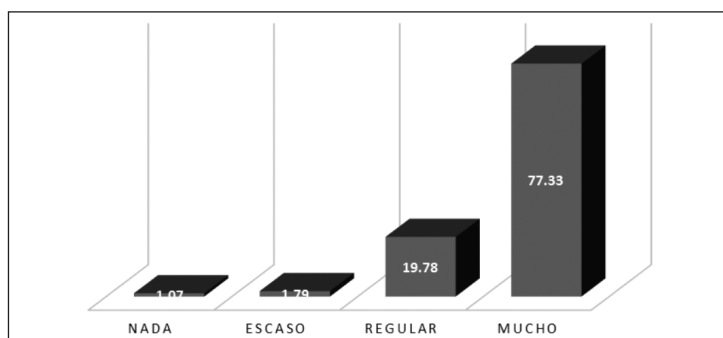
Observamos que los docentes consideran que, en gran medida (70%), responden a esas características y que es un elemento importante para ellos en su práctica cotidiana.

En lo que respecta a la forma en que organizan sus actividades al interior del aula expresan que escogen el tema, realizando actividades dinámicas que vayan con los intereses de sus alumnos (Docente de primaria, 39 años) Es decir, la realizan con base a las necesidades detectadas en el diagnóstico y los aprendizajes esperados e incluso aplican exámenes de estilos de aprendizaje por grupo y realizan gráficas con los resultados. (Docente de secundaria, 50 años)

Por otra parte, es fundamental para ellos retomar el contexto familiar y social así como los aprendizajes esperados y las competencias a desarrollar.

Pero además, no sólo nos interesó indagar sobre las características de dicha planeación, sino también sobre el nivel de libertad al momento de diseñarla. Así, llegamos a las siguientes observaciones

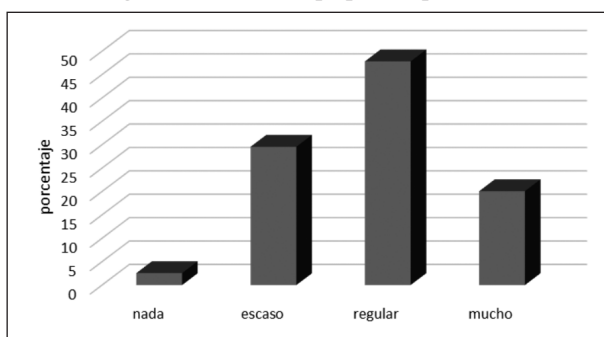
Gráfica 2
Libertad para la planeación



Tiempo de organización

La organización de esta práctica implica el gran reto de la exigencia de tiempos por lo que cada docente establece la dedicación a la misma. Esta es una situación que comúnmente obstaculiza una buena organización, lo cual podemos notar en sus respuestas, cuando comentan que el tiempo del que dispone para organizar sus clases y materiales de apoyo a su práctica docente es regular. Es decir, les gustaría gozar de un mayor número de horas para la preparación de la misma.

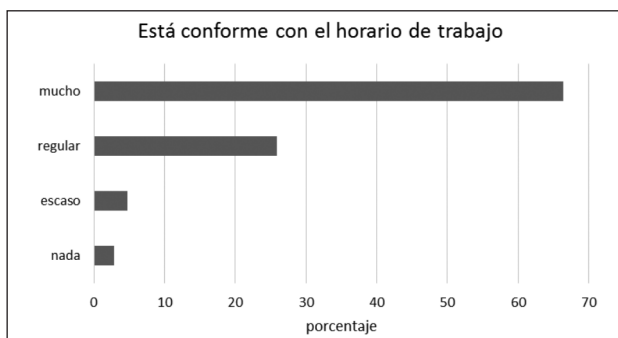
Gráfica 3
Organización del tiempo para la planeación



Horario de clases

Asimismo, el horario de clases es un criterio que está ligado con el tiempo de organización de la planeación. De ese modo, para ellos, este número de horas en la escuela no les significa mayor problema, como lo podemos notar en la gráfica 4.

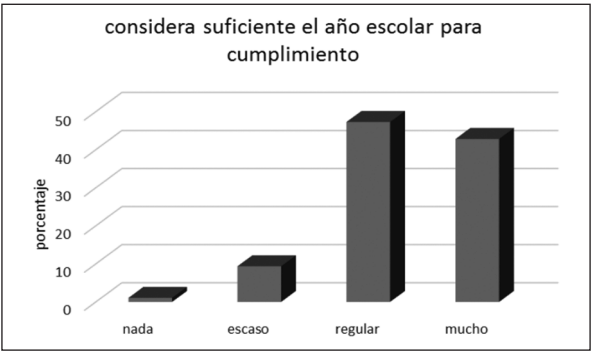
Gráfica 4
Horario de trabajo



Tiempo del ciclo escolar

Mientras que para el logro de los aprendizajes durante el ciclo escolar, los docentes expresan que sólo de manera regular es suficiente la duración del mismo.

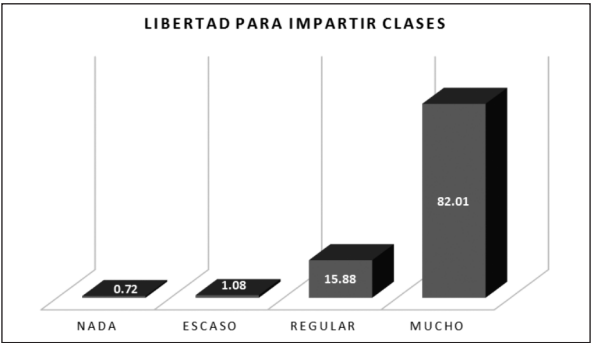
Gráfica 5
Duración del ciclo escolar



Libertad para impartición de clases y con el grupo

No podemos dejar de lado la satisfacción que los docentes tienen hacia su práctica y su contexto, de tal manera que esta idea forma parte de las discusiones relevantes sobre la identidad y desarrollo profesional. Por lo tanto, es un elemento digno de observación, así encontramos lo siguiente

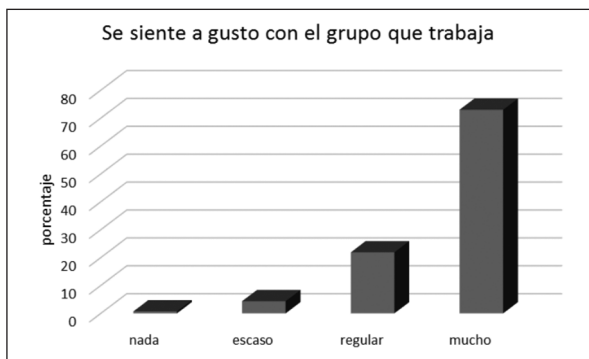
Gráfica 6
Nivel de satisfacción con la impartición de clases



Por lo que podemos notar que se sienten con amplia libertad para el ejercicio de dicha práctica.

En ese mismo tenor, observamos el agrado con el grupo que les asignan al inicio del ciclo escolar.

Gráfica 7
Nivel de satisfacción con el grupo



Estrategias didácticas y estilos de aprendizaje

Desde la perspectiva de los docentes, existe un gran número de criterios que se observan en la práctica. Entre éstos, recuperados dos ejes fundamentales: las estrategias empleadas y la relación con los estilos de los aprendizajes de los alumnos.

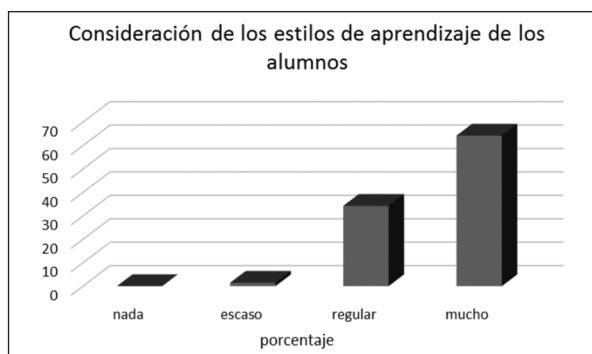
En las entrevistas abiertas se pudo observar que los planes establecidos y la evaluación son relevantes para su práctica. Así, las estrategias para el trabajo en el aula implican: trabajo en equipo, exposiciones, juegos dirigidos, utilización de las TICS en la mejor medida. También es necesario considerar los planes y programas de estudio, el calendario escolar, evaluación diagnóstica y estilos de aprendizaje.

En el caso de preescolar, las estrategias son diversas en esta edad: cantos, juegos, trabajo en aula, proyectos dependiendo del aprendizaje de cada niño. (Docente de preescolar, 28 años). Incluso, aluden a que “hacen uso de las estrategias de Díaz Barriga: las pre- instruccionales, co-instruccionales y las pos-co-instruccionales.” (Docente de secundaria, 47 años).

Estilos de aprendizaje

El 64.2 % de los entrevistados utiliza y considera los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos al momento de la organización de su planeación y forma de trabajo.

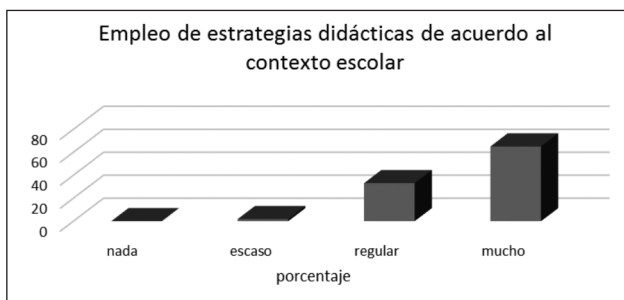
Gráfica 8
Estilos de aprendizaje



Contexto escolar

Asimismo, es imprescindible observar cuál es el contexto en el que se desenvuelven los alumnos para diseñar las estrategias idóneas.

Gráfica 9
Estrategias contextualizadas

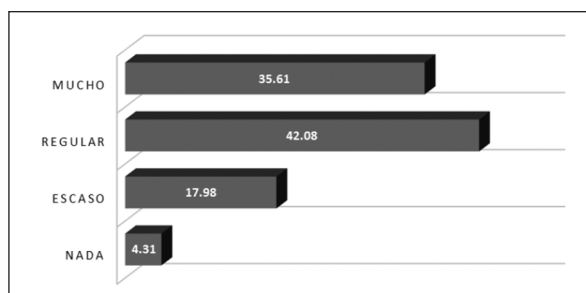


Aseguran que el contexto se debe considerar en el diseño de las estrategias ya que esto conduce a mejores resultados.

Padres de familia

Mientras que, como parte de sus estrategias, se contempla el trabajo hacia afuera que primordialmente implica a los padres de familia ya que son el pilar fundamental en la formación de los alumnos de cualquier nivel educativo.

Gráfica 10
Estrategias de apoyo extraescolar con padres de familia

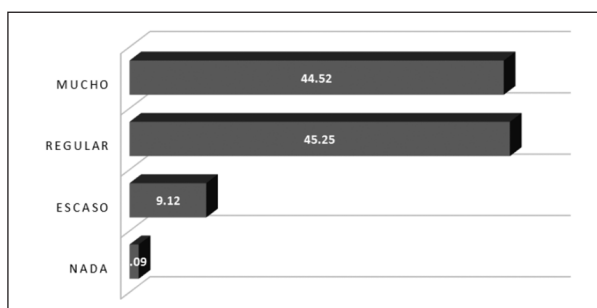


Donde podemos observar que, aunque es importante, la mayor parte de los entrevistados, lo consideran de forma regular (42.08%). Posiblemente porque tienen poca oportunidad de trabajar en equipo con ellos.

Desarrollo de competencias

A partir de las estrategias y el currículo establecido, se asume que es posible lograr los resultados significativos en los aprendizajes. Esto lo podemos notar en las competencias desarrolladas en los alumnos de todos los niveles. En nuestro caso, los docentes perciben que se logran, ya que la mayor parte considera un logro en el rango de regular a mucho (90%).

Gráfica 11
Desarrollo de competencias



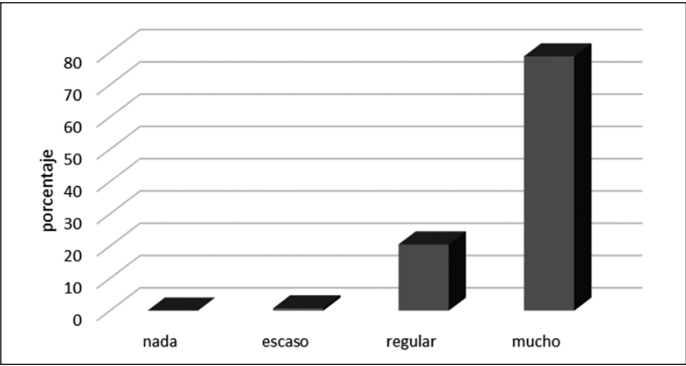
AMBIENTE DE AULA, TRABAJO EN EL AULA Y TICS

Por lo general, los docentes expresan que el ambiente en el que se desenvuelven es agradable y primordialmente de respeto y cordialidad. Además,

para ellos es importante la comunicación y la participación como parte de la generación de ambientes adecuados así como la armonía, el manejo de valores como el respeto y la tolerancia.

En las encuestas, se desprenden distintas reflexiones en torno a si los ambientes permiten una buena comunicación en interacción entre los docentes y los alumnos además de una integración entre ellos. Por lo que observamos lo siguiente:

Gráfica 12
Establecimiento de ambientes



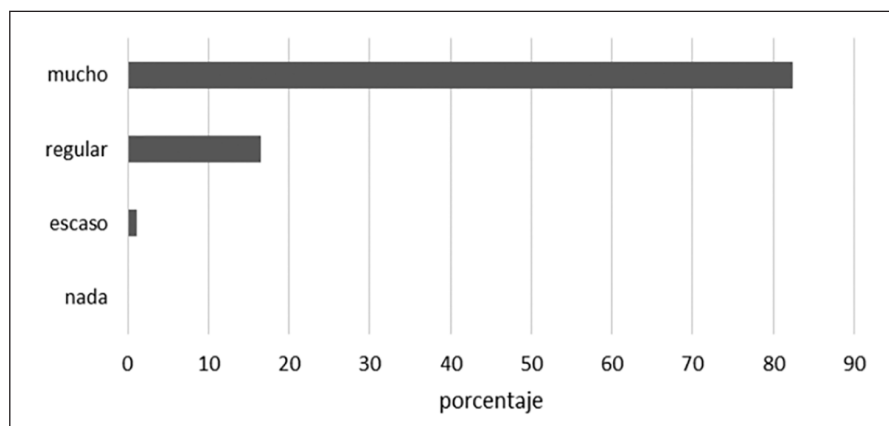
Actividades para promover la convivencia e inclusión del alumnado

En lo que se refiere a la forma en que los docentes fomentan la convivencia e inclusión, se valora en el nivel de importante la formación de equipos, y los temas de inclusión, en los cuales se manifiestan acuerdos y reglas con las cuales convivirán a lo largo del ciclo escolar. Además, manifiestan su interés por el diseño de dinámicas de integración diaria, el uso de cortometrajes que hagan referencia a los valores y lecturas de diversos textos.

Las situaciones didácticas deberán estar encaminadas al respeto del otro, la autoestima y fomento de la tolerancia en diversas situaciones. Por ejemplo, “al iniciar mi práctica docente como profesora trabajaba con la perspectiva teórica de Erickson que dice que el ser humano es moldeable y puede cambiar de una actitud negativa a una positiva para la vida además de la mediación de conflictos en el aula y cuidando las interrelaciones psico– afectivas de los alumnos.” (Docente de secundaria, 59 años)

A saber,

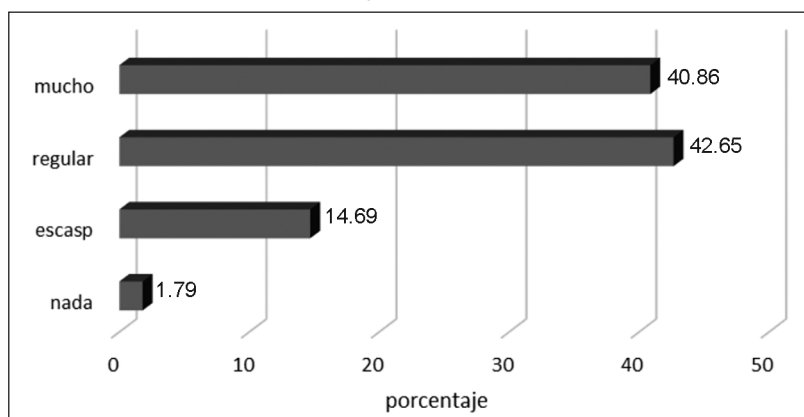
Gráfica 13
Generación de ambientes de convivencia e inclusión



Los ambientes de convivencia son fundamentales en la percepción de los docentes ya que están ligados a un aspecto institucional y a la exigencia del propio contexto.

Trabajo colaborativo entre docentes

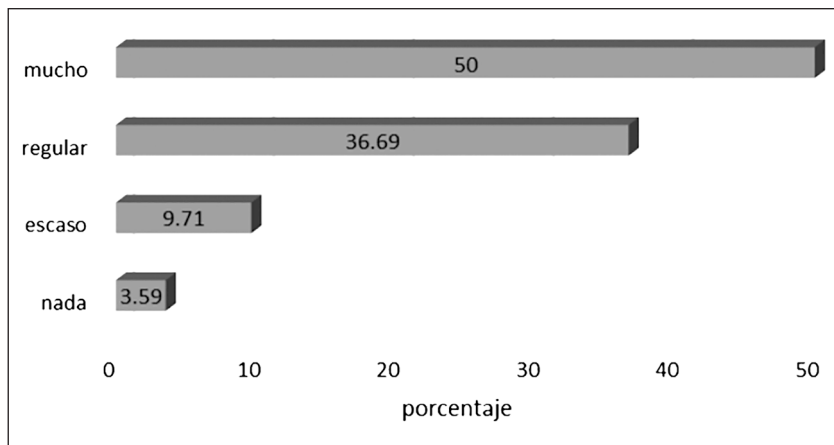
Gráfica 14
Trabajo colaborativo



El trabajo colaborativo es parte integral de las prácticas cotidianas del docente de la ciudad de México. En ese sentido, se fomenta en gran medida y es parte de la visión en su intercambio con los alumnos.

Convivencia sana y pacífica en el colectivo

Gráfica 15
Convivencia sana y pacífica



Finalmente, dentro de este eje, existe el interés por generar una convivencia sana y pacífica entre los miembros de la comunidad educativa por lo que permanece como un factor que se desprende de sus intereses y de los propios marcos normativos establecidos por el sistema.

Resultados de las evaluaciones de los alumnos

Los docentes expresan la importancia de tomar en cuenta las evaluaciones, porque representan una guía de hacia dónde van y hasta donde quieren llegar con los aprendizajes de sus alumnos, tanto para alumnos como para los docentes. (Docente de primaria, 39 años) Asimismo, para refuerzo de los temas en los que tengan dificultad y observar los avances de los alumnos.

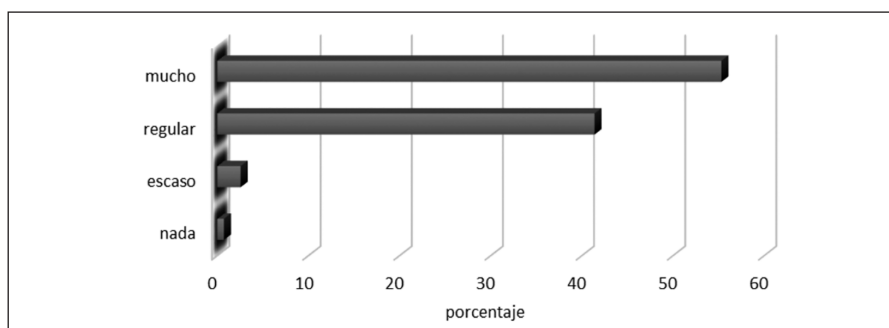
En general, retoman dichos resultados para identificar áreas de oportunidad, para la retroalimentación y la autoevaluación. O bien, para ubicar el grado de dominio de los contenidos o para hacer una retroalimentación y ubicar los aprendizajes esperados de los alumnos. (Docente de secundaria, 39 años)

En suma, recuperan el concepto de “evaluación formativa y sirve para tomar decisiones sobre los resultados de aprendizaje y establecer estrategias de mejora” (Docente de secundaria, 59 años)

Cobertura de las unidades de aprendizaje

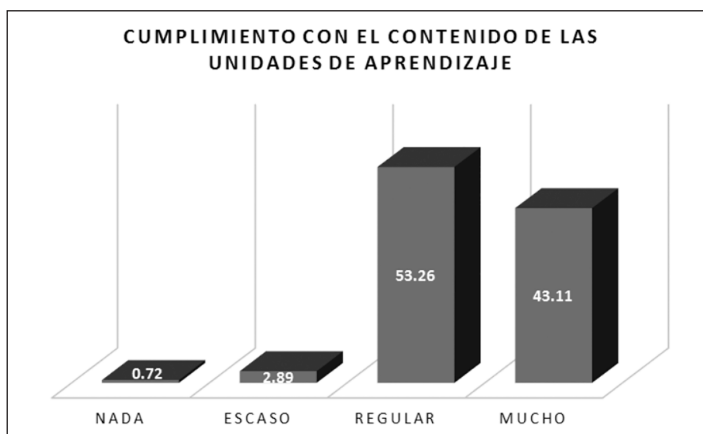
La mayoría de los docentes en la entrevista semidirigida, expresa que no alcanzan a cubrir las unidades de aprendizaje por las diversas actividades que se realizan en la escuela. O por el grado de exigencia en cuanto a las competencias de los alumnos. Sin embargo, en las encuestas, perciben que de manera regular cubren dichos contenidos. Por lo que podemos entender que existe un temor e incertidumbre al logro de los mismos ya que existen factores externos que podrían impactar en los resultados esperados.

Gráfica 16
Cumplimiento de las unidades de aprendizaje



Mientras que en cuanto al logro de los contenidos tenemos una percepción similar.

Gráfica 17
Cumplimiento de contenidos



En este rubro, agregan otros elementos de reflexión que están relacionados con el cumplimiento de contenidos: el liderazgo como un elemento que preocupa a los docentes porque orienta el rumbo de la escuela. Además, es importante para ellos el trabajo colaborativo con los otros docentes y los alumnos.

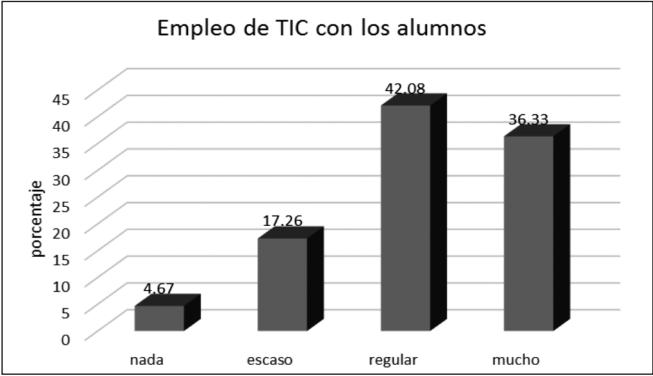
Por otra parte, algunos visualizan las juntas de consejo técnico como un espacio de participación y donde se puede comunicar los problemas de los alumnos y sus necesidades. (Docente de secundaria, 47 años).

Uso de las TIC para favorecer el aprendizaje de los alumnos

Por lo general, intentan hacer uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, de forma escasa dentro del aula, pero estiman que no cuentan con los recursos idóneos. Por ejemplo: “Anteriormente, utilizábamos cañón con los equipos multimedia, actualmente ya no se utilizan por el mal funcionamiento que se les dio” (Docente de primaria, 57 años) o porque simplemente “el internet es inestable” (Docente de secundaria, 50 años).

Aunque califican estas herramientas como facilitadoras del aprendizaje de los alumnos y reforzador de información, no se aplican mucho en cuanto a la disposición de los mismos y no se relacionan con el nivel educativo que trabajan. Al final, es una herramienta que dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gráfica 18
Empleo de TICS



El contexto

El contexto, es un eje transversal a los indicadores anteriormente analizados. De esta manera, es posible establecer un hilo conductor entre las variables que forman parte de la práctica docente y su relación con un ambiente interno y externo que impacta sobre su propia cotidianeidad.

Los docentes encuestados en este estudio, reflejan una amplia preocupación por la manera en que la Evaluación del Desempeño Docente y los concursos de ingreso han impactado su práctica docente. Algunas percepciones que tienen al respecto:

- Pérdida de beneficios y estímulos (Repercusiones económicas)
- Afectación a los derechos laborales: la libre expresión, la falta de renovación de contrato cuando cubres una plaza por interinato, supresión de la jubilación.
- Exceso de trabajo inútil y gran carga administrativa

El impacto que la Reforma Educativa ha sido grande ya que consideran que no basta con la aplicación de un examen para identificar las debilidades del docente y para diseñar estrategias de mejora. Existe una vinculación de la reforma con aspectos laborales, más que estructurales, y de calidad educativa. Sobre todo, el nivel del impacto es a nivel emocional ya que genera tensión e incertidumbre. Asimismo, el sindicato es un ente simbólico con poca presencia y no representa los intereses de los docentes, ni significa ningún apoyo en relación a la reforma. Finalmente, la exigencia de mejores salarios, condiciones laborales y una mayor capacitación y actualización les permitirá mejorar su práctica docente.

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LOS DOCENTES DE PRIMARIA EN LA CIUDAD DE MÉXICO

La práctica docente está relacionada con el desempeño en el aula de los docentes por lo que resulta muy importante analizar si éstos últimos toman en cuenta cuáles son sus condiciones de trabajo y de qué manera impacta en su desempeño frente a grupo.

En este sentido, 27% de los docentes opinan que en buena medida cuentan con las condiciones adecuadas para ejercer su práctica docente mientras que casi la mitad (48%) percibe que son regulares. Sólo el 25% expresa que no cuenta con las condiciones idóneas para ejercer su labor profesional.

Para reforzar lo anterior, más del 75% del profesorado de nivel primaria concibe que es la organización escolar la que facilita el trabajo en colegiado con los otros docentes.

En lo que se refiere a los aspectos básicos que los docentes de primaria toman en cuenta para elaborar su planeación consideran: las características del grupo (70%), estilos de aprendizaje de los alumnos (64%), consideración

del contexto escolar y local (61%). Asimismo, el 64% de ellos orienta su evaluación en relación a los niveles de aprendizaje de los alumnos y toma en cuenta dichos resultados (76%) para superar el rezago educativo. De aquí se desprende la observación de que existe una reflexión que los orienta hacia la mejora continua de los procesos de evaluación (76%).

En el nivel de primaria, los docentes no se muestran preocupados por la influencia de las pruebas estandarizadas ya que sólo el 14% considera que dichas evaluaciones han orientado su práctica docente. Sin embargo, el 64% relaciona la evaluación con la calidad educativa de forma positiva.

Por otra parte, la mayoría (75%) se preocupa por integrar a los alumnos y tener una buena comunicación con ellos y entre ellos, así como la promoción de la convivencia y la generación de estrategias para la inclusión (81%). Sin embargo, al momento de cumplir con la entrega completa de sus unidades de enseñanza aprendizaje, sólo el 56% la realiza a cabalidad.

En cuanto a las libertades y derechos mínimos de los que gozan para ejercer su práctica docente observamos que los docentes de primaria perciben que tienen libertad de planear (75%) y libertad para impartir sus clases (85%). Lo anterior les permite lograr que los alumnos desarrollen las competencias disciplinares que su grado le exige (48%).

En suma, el 90% de los docentes de primaria se sienten a gusto en su lugar de trabajo, y orgullosos de pertenecer a este espacio. Además, un rango de 67-70% está a gusto con el grupo, grado y horario en el que se desempeña.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

General

La práctica docente entendida como la que se desarrolla en las aulas ha sido permeada por los cambios derivados de la reforma. Los docentes de la Ciudad de México consideran que es suficiente (50.4%) la profesionalización que han recibido y que impacta en su práctica docente. Mientras que los cursos y diplomados que han recibido son percibidos de forma regular (46.1%). Más de la mitad (53.6%) se sienten a gusto en la escuela.

Sin embargo, más de la mitad de los docentes coinciden en que los cambios en la reforma favorecen su labor (rango 30.4-32.9%) de forma regular.

Ahora bien, en cuanto a los resultados que derivan de las dimensiones que integran la práctica docente retomadas en la encuesta encontramos los siguientes datos relevantes:

En la Ciudad de México los docentes promueven la convivencia pacífica y el trabajo colaborativo de manera adecuada ya que el 49.6% y 40.7% respectivamente, se interesan en ello de forma relevante.

Asimismo, rangos de 35.4% a 49.6% muestran que en buena medida les es suficiente el año escolar para cumplir con el plan de estudios y con el contenido de las unidades enseñanza-aprendizaje así como que dicho contenido les permite desarrollar en sus alumnos las competencias disciplinares suficientes.

En lo referente a las estrategias utilizadas, se puede notar, en estos rangos, que hacen uso de las TIC de acuerdo al contexto del alumnado así como la implementación de tiempo extraescolar a través de los padres de los alumnos para apoyar su proceso de aprendizaje.

Cabe mencionar que especial punto de atención merecen los altos porcentajes en los que los docentes perciben su desempeño en relación a la libertad que tienen para impartir y planear sus clases así como en el establecimiento de ambientes de convivencia, inclusión, comunicación e integración con el alumnado.

En cuanto a aspectos concretos como el uso de estrategias de acuerdo al contexto, a los estilos de aprendizaje y características de los alumnos, más de la mitad de los docentes encuestados en la Ciudad de México (rangos entre 63.6-69.3%) perciben la realización de un trabajo adecuado.

En suma, se sienten a gusto con el grupo y grado (75.4%) y con el horario en el que se desempeñan (65%). Sin embargo, un criterio que visualizan en sentido negativo es la falta de tiempo para organizar su práctica docente ya que casi la mitad (46.8%) considera que es regular. Asimismo, es un aspecto importante lo relacionado con el tiempo del que disponen para la organización de las clases y el material de apoyo para su práctica docente.

Ahora bien, consideramos que podemos hacer un resumen a partir de la resultante de valoración la cual acentúa aspectos en riesgo y hallazgos principales en este rubro.

Así, encontramos que en la Ciudad de México, el eje de la práctica docente muestra como aspecto relevante, y que es necesario recuperar para la definición de una práctica docente adecuada, lo referente al tiempo del que disponen los docentes para organizar su práctica y los materiales para ello.

Este eje destaca porque prácticamente todas las proposiciones se valoran en términos positivos, calificación que va de *Bueno* a *Excelente*. Es decir, la planeación, desarrollo de su trabajo en el aula, la organización escolar, el cumplimiento del plan y propósitos del programa escolar, e incluso, la vinculación con los padres de familia, destacan que se realiza favorablemente

1. Los aspectos relacionados con el trabajo en el aula y en la escuela, tanto de planeación de clase, desarrollo y evaluación de los aprendizajes, así como los relativos a la organización escolar, al cumplimiento del programa y la vinculación con los padres de familia, son vistos de manera positiva por los docentes, es decir, observan que cumplen debidamente con sus obligaciones docentes, aun cuando los resultados de las evaluaciones estandarizadas muestran en cada nivel educativo una realidad diferente.

La práctica docente en la anterior reforma educativa se ve trastocada por variables como el ingreso, permanencia y promoción, además del tiempo para concretar aprendizajes en los alumnos; la sensación de sentirse a gusto en la institución educativa donde laboran y el aprovechamiento escolar, entre otras, provocan que los imaginarios se configuren a partir de la historia personal que puedan escribir partiendo del acatamiento a la normatividad, del cumplimiento del plan de estudios y de llevar a los estudiantes al desarrollo de competencias. Lo anterior genera que los ideales personales sobre el ejercicio de la docencia se sujeten a lo que la política educativa exige, olvidando los imaginarios que históricamente habían dado forma al docente, como son vocación y seguir el ejemplo de un buen maestro.

2. Al cuestionar si el colectivo docente favorece la convivencia escolar sana y pacífica, la mitad señaló que mucho. La mitad de los entrevistados menciona que de manera regular cumplen con el contenido de las unidades de aprendizaje, no obstante, poco más del 40% de encuestados señala que el programa de estudio permite a los alumnos desarrollar las competencias disciplinares para su grado. De igual manera más del 40% plantea que de manera regular establece estrategias de apoyo extraescolar con los padres de familia, pero el porcentaje aumenta al 50% quienes comentan con los padres de familia los resultados de las evaluaciones.
3. En cuanto al cumplimiento de los contenidos de las unidades de aprendizaje, los docentes señalaron en un 40% que lo hace de manera regular, el 80% afirman tener plena libertad de impartir sus clases y poco más del 70% para planearlas, mientras que el 53% cumple “mucho” con las unidades de enseñanza aprendizaje del curso. En cuanto a la utilización de las tecnologías de la información sólo el 36% dice utilizarlas “mucho”, dado que casi el 40% plantea que las usa de manera “regular”.
4. La promoción de los ambientes en el aula es de suma importancia, al cuestionar sobre si promueve ambientes de convivencia e inclusión en el aula, el 80% señaló que los promueve “mucho”; en cuanto al ambiente de comunicación e integración el 77% afirma promoverlos “mucho”. El 63% emplea estrategias didácticas de acuerdo a las características del contexto escolar y local, así como los estilos de aprendizaje de sus alumnos y alumnas

en su práctica. De igual modo, el 69% realiza su planeación de acuerdo a las características de sus alumnos, finalmente el 65% de los encuestados se encuentra muy de acuerdo con su horario de trabajo.

Cabe mencionar que en general los docentes entrevistados señalan cumplir con todas las actividades que le permiten realizar una planeación e instrumentación correcta para llevar a cabo satisfactoriamente sus cursos.

Recapitulando, en el rubro de la práctica, los docentes expresan que la planeación es un criterio fundamental, así como también lo relacionado con el contexto familiar y social. El interés principal de ellos es el alcance de los aprendizajes esperados y las competencias que los alumnos requieren desarrollar.

Encontramos dos aspectos coincidentes entre los profesores de escuelas primarias: el primero se refiere a que principalmente realizan su planeación en relación a las características de los alumnos. La segunda, es que en su mayoría reconocen que tienen mucha libertad para impartir sus clases (42.5%) en comparación de sus colegas de preescolar y secundaria.

En relación con las *estrategias didácticas* para el docente implican: trabajo en equipo, exposiciones, juegos dirigidos y utilización de las TICs en la mejor medida, pero también es necesario considerar en dicho rubro los planes y programas de estudio, el calendario escolar, evaluación diagnóstica y estilos de aprendizaje.

Por otro lado, por lo general, los docentes expresan que el *Ambiente de aula* en el que se desenvuelven es agradable y primordialmente de respeto y cordialidad. Además, para ellos es importante la comunicación y la participación como parte de la generación de ambientes adecuados así como la armonía, el manejo de valores como el respeto y la tolerancia.

Los docentes de primaria son los que le dan más importancia a la promoción de la convivencia e inclusión ya que, del total de la muestra, un 37.7 % establece esta clase de ambientes en el aula.

Por lo general, intentan hacer uso de las *Tecnologías de la Información y Comunicación*, de forma escasa dentro del aula, porque probablemente no cuentan con los recursos ni la formación adecuada. Aunque consideran estas herramientas como facilitadoras del aprendizaje de los alumnos y reforzador de información no se aplican mucho en relación a la disposición de ellos y el nivel educativo del que se trate. Se puede observar, que están conscientes de la importancia del uso de este tipo de herramientas, pero existe un área de oportunidad en el uso de ellas ya que es necesario la capacitación en las mismas.

También, los profesores consideran que tienen que tomar en cuenta los resultados de las *evaluaciones de los alumnos* porque representan una guía de

hacia dónde van y hasta donde quieren llegar con los aprendizajes de sus alumnos. En lo que se refiere a los resultados de evaluaciones estandarizadas a su grupo, el 40% de docentes de secundaria, el 37% de primaria y el 23% de preescolar consideran que éstas impactan en su práctica docente ya que permiten el refuerzo de los temas en los que presentan dificultad y el monitoreo de los avances de los alumnos.

Por lo tanto, reflexionan sobre dichos resultados para identificar áreas de oportunidad, para la retroalimentación y la autoevaluación. O bien, para ubicar el grado de dominio de los contenidos o para hacer una retroalimentación y ubicar los aprendizajes esperados de los alumnos. Sin embargo, no se corresponde con la utilización de las mismas en la orientación de acciones con los padres de familia para evitar el rezago de sus alumnos. Los docentes de primaria parecen más preocupados pero no en proporción adecuada: no llega a la mitad de profesores quienes toman medidas al respecto. Pero consideran que adecúan los procesos de evaluación a los niveles de aprendizaje de los alumnos. Con lo que podemos notar que existe un interés por un cambio en las estrategias formativas y evaluativas y la disposición a una mejora de las mismas.

En general, los docentes expresan que se sienten a gusto con el grupo y horario en el que se desempeñan aunque no logren cumplir con los contenidos planteados al inicio del ciclo escolar. En los niveles antes señalados, se observa que tienen una percepción positiva de su práctica docente y consideran que tienen libertad de planear e impartir sus clases, sin embargo, al momento de cumplir con la entrega completa de sus unidades de enseñanza aprendizaje, sólo el 56% la realiza a cabalidad.

Aunque manifiestan tener relación y comunicación con los padres de familia respecto a los aprendizajes de sus hijos, en realidad se genera poco compromiso de los maestros para atender los rezagos de sus estudiantes fuera del aula, pues declaran que no suelen establecer con frecuencia estrategias de recuperación para tal efecto

Se ponderan favorablemente los elementos vinculados al trabajo en el aula, además los maestros expresan buenas expectativas de relación y colaboración con sus colegas maestros. Por lo tanto, sería relevante observar en qué rubros se observa una percepción negativa o de desánimo en la práctica docente.

REFLEXIONES FINALES

La práctica docente es un tema que ha adquirido especial relevancia en las últimas décadas. La necesidad de un cambio en los modelos de enseñanza-aprendizaje han impactado sobre los docentes ya que se han trasladado a un espacio de reflexión y transformación continua a través del cual se realiza una

contextualización de sus quehaceres profesionales y sobre todo, de un diálogo permanente con los alumnos de los distintos niveles educativos.

El fortalecimiento de la práctica docente es un aspecto primordial en la Educación Básica. Los avances y cambios en los planes y programas de estudio han puesto el acento en el uso de estrategias más innovadoras y contextualizadas de tal manera que genere una transformación continua en aras de alcanzar una calidad educativa.

A partir del análisis de la práctica docente en la Ciudad de México, específicamente las alcaldías de Iztapalapa y Gustavo A. Madero, observamos que existe gran relación e interés por parte de estos docentes en la generación de espacios colaborativos y en la reorientación de su trabajo cotidiano hacia el establecimiento de diálogos con los alumnos. Esta comunicación dialógica, permite recuperar reflexiones hacia la comprensión de las necesidades de los alumnos y hacia la búsqueda de la formación de habilidades y competencias coherentes con lo que la sociedad actual demanda.

De esa forma, este ejercicio analítico, puso sobre la mesa que los docentes ponderan su ejercicio a través de relaciones *en* la acción y *para* la acción. Es decir, los significados que otorgan a su quehacer están inmersos en lo institucional, que les da cierta dirección, y en la reflexión *sobre* la acción.

Las acciones que realizan se desprenden de la comunicación que establecen con los alumnos, de sus estilos de aprendizaje, de su contexto, de la relación entre los distintos actores pertenecientes a la comunidad educativa. Pero también, se vinculan directamente con la realidad que les rodea, es decir, los saberes, temores, necesidades y deseos que parten de lo institucional y se recrean en lo personal.

Al recuperar la importancia de una buena planeación, lo cual se vincula con los programas de estudio, con el currículo y con los estilos de aprendizaje sin olvidar el contexto y la inclusión en el aula, los docentes están orientando y transformando su práctica de manera constante. Lo anterior pone de relieve lo que Imbernón (s/f) ha reflexionado “se requiere de un profesional de la educación distinto” (p.3). Y el espacio de reflexión de los docentes se ha trasladado a esferas de trabajo más dinámicas en el ánimo de generar, fomentar y desarrollar las competencias que se requieren.

El interés principal de este artículo, se configuró a través de los significados que los docentes le otorgan a su práctica, y como pudimos observar, se ha priorizado la reflexión de utilizar como base primordial lo institucional pero también se ha enfatizado la labor docente hacia la transformación en la acción cotidiana. Esto nos deja entrever que el docente comprende que su práctica tiene que estar en constante cambio y en un rediseño permanente, esto puede

significar que se le dé un peso mayor a la práctica en sí misma pero que se deje de lado el uso de nuevos marcos conceptuales que orienten dicho trabajo.

Los docentes refieren en sus percepciones que hacen uso de propuestas teóricas que enfocan su práctica. Sin embargo, al momento de reflexionar sobre los resultados alcanzados, éstos no se posicionan en los niveles exigidos o deseados por el sistema educativo o la sociedad en general.

La práctica docente en la Educación Básica se define bajo esquemas generales que recuperan espacios de reflexión amplios pero que al final, se ven afectados por el uso acotado de estrategias que priorizan el trabajo en sí mismo, pero poco alcance tienen cuando están principalmente vinculados a los propios programas y sus faltantes y que además no se amplían en la búsqueda de nuevas propuestas teóricas en consonancia con la realidad del siglo XXI.

Los significados y la reflexión de los docentes de esta muestra, reflejan que están preocupados porque su práctica les permita alcanzar los resultados esperados, pero al mismo tiempo, intentan dar respuesta a las exigencias que se derivan de lo institucional, del sistema educativo y sus cambios. En ese sentido, enfrentan la encrucijada de ser buenos docentes, buenos profesores, buenos acompañantes y de generar resultados con altos estándares. Esta no es una tarea sencilla puesto que su realidad comúnmente se halla desfasada del ritmo que exige la sociedad misma.

Si bien es cierto, la reforma de 2013 pretendía realizar un cambio en esta práctica a partir de un control y seguimiento del desempeño docente, ésta no consiguió recuperar las dimensiones adecuadas y congruentes con el contexto mexicano y las necesidades de los docentes del siglo XXI. Asimismo, se hacía referencia a un proceso de profesionalización que estaría ligada a su desarrollo a partir de la adquisición de competencias que cubrirían los estándares exigidos por la sociedad internacional.

En el momento en que se realizaron y aplicaron las encuestas de estos docentes de Educación Básica, las circunstancias eran distintas, Ahora, se han establecido cambios en el sistema educativo mexicano y se expone el reto de observar cuáles serán las áreas de oportunidad que se retomarán para mejorar la práctica docente y generar resultados positivos en los aprendizajes de los alumnos. Aún es temprano para saberlo pero se requiere estar atentos a los cambios que se gestarán en las reflexiones de los docentes y en la configuración de nuevas formas de trabajo lo cual repercute directamente en la educación de los mexicanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aquino Zúñiga, S., & Izquierdo, J., & Echazal Álvarez, B. (2013). “Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (1), 1-21.
- Bazdresch Parada Miguel (2009). *Identificar la práctica docente: ¿qué hago, cómo lo hago y qué produce?*, ITESO, Centro de Documentación sobre educación. Disponible en: <https://lupiz13.files.wordpress.com/2013/06/bazdresch-identificar.pdf>
- Correa Molina Enrique (2011). “La práctica docente, una oportunidad de desarrollo profesional”, *Revista Perspectiva Educacional*, Vol. 50, No. 2, Pp. 77-92, Disponible en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/41/21>
- Domingo Roget Ángels (2010). Niveles de reflexividad sobre la práctica docente Niveles, Activadores y Pautas, *Revista Práctica reflexiva*, México: Universidad Panamericana, Disponible en: <https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/Niveles-de-reflexividad-1-Cast.pdf>
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Hernández, A., y Alvarado, G. (2003). “Transformación de las prácticas pedagógicas a través de nuevos dispositivos de comunicación y la escritura de textos argumentativos”. *Universidades*, (25), Pp. 45-54.
- Imbernón, Francisco (2001). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*, Observatorio Internacional de la Profesión Docente, Barcelona: Universidad de Barcelona Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1097275>
- Marina, José A. Pellicer C., Manso J. (2015). *El libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=581104>
- Muñoz Olivero J. A., Villagra Bravo C. Sepúlveda Silva S. (2016). “Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA)”, *Folios*, Segunda Época, Segundo semestre, Pp.77-91, Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a05.pdf>
- Páez Martínez, Ruth Milena. (Comp.) (2015). *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*, Bogotá: Unisalle, Colección Educación superior, Disponible <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117095042/Practicaexp.pdf>
- Pereda Barrios Ma. del Carmen (s/f). *Perfil del docente en el siglo XXI, en el marco de un modelo educativo basado en competencias*, México: Universidad Panamericana, Disponible en http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/Lectura2_PERFIL_DEL_DOCENTE.pdf

Velasco José A. y Alonso de González L. (2008). “Sobre la teoría de la educación dialógica”, *Artículos arbitrados*, Año 12, No. 42, Julio-agosto-septiembre, Pp. 461-470.

Vergara Fregoso Martha (2016). “La práctica docente. Un estudio desde los significados”, *Revista Cumbres*, 2(1), Pp. 73-99.

-Entrevistas realizadas a docentes de preescolar, primaria y secundaria de las delegaciones Iztapalapa y Gustavo A. Madero, 2016

CAPÍTULO VII

Posibilidades del currículum de pertinencia social en el gobierno de La Cuarta Transformación en México



Miguel Ángel Olivo Pérez

Varios autores coinciden en que en el campo educativo el currículum es un terreno en permanente disputa (Gore, 1996; Gimeno, 1989, 2015; Torres, 2005, 2012, Barriga, 2010). Sin embargo, siempre existen tiempos de relativa estabilización de determinadas concepciones de currículum que se instalan como hegemónicas por sobre otras alternativas, lo cual sucede incluso durante decenas de años como es el caso de México. En el sistema educativo mexicano y en específico en la educación básica, la práctica docente en sus aspectos formales, es decir, en cuanto a los rasgos generales de los procedimientos y contenidos que se trabajan en el aula, se encuentra fuertemente influida por los lineamientos, reglamentos, leyes y programas elaborados por los asesores de los funcionarios gubernamentales. En efecto, entre los profesores de educación básica, seguir las orientaciones generales plasmadas por la Secretaría de Educación Pública, tiene fuerte arraigo en su cultura de la docencia, mismo que va más allá del aspecto meramente político: prácticamente determina la estabilidad de gran parte de sus rutinas laborales de enseñanza en el aula.

Esta conexión entre la formalización gubernamental de la práctica docente en el aula y la estabilización de las rutinas de enseñanza, indica una hegemonía casi irrecusable y por lo mismo, difícil de advertir, del gobierno como diseñador e impulsor de los currículos en los diversos niveles de la educación básica, pues como toda ideología vital, es más eficaz entre menos se le advierta (Veyne, 2009; Žižek, 2010). A partir de lo que sucede en la ciudad de México, el presente trabajo tiene como objetivo analizar cómo la cultura del autoritarismo en las escuelas, a través de la manera en que se conforma el currículum, impide transitar hacia el llamado enfoque de educación con pertinencia social, mismo que el actual gobierno de la cuarta transformación pretende impulsar. En este sentido, en la inquietud de valorar las condiciones y posibilidades de difusión del

currículum de pertinencia social, en el presente trabajo se delinearán los requisitos y rasgos básicos que a nivel epistemológico y político han de tener los nuevos currículums alternativos.

ANTECEDENTES Y CONTEXTO ACTUAL DEL CURRÍCULUM EN EDUCACIÓN BÁSICA

Un pequeño ejemplo de la gran fuerza hegemónica que ejercen las doctrinas oficiales en México en el campo de la educación básica, puede advertirse en la notable omisión que se hace de la relación maestro-alumno en las discusiones de las reformas educativas, especialmente de las dos últimas, la conservadora del sexenio pasado como en la actual de izquierda. Se habla mucho de mejorar la formación del maestro (como si ella tuviera un impacto automático en la calidad del aprendizaje de los alumnos y no existieran mediaciones), de la corrupción en diversas estancias en el sistema educativo, de los nuevos organismos evaluadores posibles y de las pugnas de los partidos políticos en diversos aspectos de la educación.

Sin embargo, en medio de todas estas álgidas y densas discusiones, brilla por su ausencia lo que debería de ser el elemento central del conjunto de disputas: la relación entre el maestro y el alumno. Sin duda, las ideologías intervinientes en el tema educativo, han tenido un gran éxito al lograr desplazar a esta relación del centro de la atención pública.

Ahora bien, el problema no es cómo colocar en el centro de las discusiones a la relación maestro-alumno, sino hacer visible la necesidad de su presencia sea cual sea el tema educativo que se aborde. Sería una gran ganancia si tan sólo se concientizará el alcance de la profundidad simbólica que tiene la señalada ausencia. Mientras tal momento llega, en el presente espacio en cambio, cabe reflexionar sobre el tema hoy a discusión que más cercanamente afecta al fenómeno de la relación maestro-alumno, a saber; la transición de una educación homogeneizadora hacia una de pertinencia social, misma que concierne directamente a la situación de los currículums en las escuelas.

Los cuestionamientos al planteamiento de la educación homogeneizadora son relativamente antiguos, pues datan desde los tiempos en que iniciaba la producción industrial taylorista-fordista (Niño, L. y Gama, A., 2013, Terrén, 2009). Es apenas hace unos pocos años que han vuelto a ser colocados con cierta intensidad en la palestra de la discusión pública (Santos, 2016). El argumento esgrimido más visible, externado con el pretexto de la evaluación, es que la homogenización de los exámenes no toma en cuenta las necesidades

regionales y locales de los diferentes tipos de población. Más allá de tal argumento, es raro que se profundice en la discusión, donde mucho tiene que ver el *impasse* en el que se encuentra el manejo de la dicotomía particularismo-universalismo en la ideología de sentido común hoy circulante. Aquí el supuesto predominante, que lleva a un aparente callejón sin salida, que ciertamente tomará su propio tiempo superar, es que el interés universal se halla necesariamente contrapuesto al interés particular. No se ha sabido transformar esta visión hacia otra en donde tales polos son más bien puntos terminales de procesos más profundos.

Sin duda, el enfoque de pertinencia social de los curricula se encuentra en una etapa de maduración que es necesario atender. Ello no significa que en el pasado no hayan existido esfuerzos por impulsarlos. La lógica de trabajo por proyectos autónomos (SEP, 2013), y más recientemente, la aseveración a inicios de 2019 de que “no hay línea” de parte del gobierno, son sólo dos pequeños casos ejemplares entre varios otros, que han permanecido invisibles entre la gran masa de símbolos circulantes en el imaginario social. Cada una de las iniciativas gubernamentales por trasladar hacia los agentes educativos del pueblo las atribuciones para diseñar y ejecutar el currículum escolar, debe de saber leerse en el contexto de correlación de fuerzas en que aparecen. Dependiendo de éstas, el empoderamiento de los actores locales o regionales será una mentira más o una tendencia real.

Así por ejemplo, en la materia de “Autonomía curricular”, decretada a nivel nacional en 2016, la SEP otorga a las escuelas la prerrogativa de determinar los contenidos programáticos de este componente curricular (SEP, 2016 p. 183). No obstante, el supuesto incremento en la capacidad de decisión en las escuelas, se limita a quedar sólo en el papel, es decir, no va más allá de lo meramente escrito, pues en la práctica se vuelve a reducir a nada al plantear que en su implementación, las escuelas deberán tomar en cuenta primero “las horas lectivas que tengan disponibles y los lineamientos que expida la SEP para normar sus espacios curriculares” (*Ibidem*). Los espacios curriculares propuestos fueron: 1) Profundización de Aprendizajes clave, 2) Ampliación de las oportunidades para el desarrollo personal y social, 3) Nuevos contenidos relevantes, 4) Conocimiento de contenidos regionales y locales, 5) Impulso a proyectos de impacto social (SEP, 2016 p. 186).

Por mucho que se pregone que se otorgó autonomía curricular a las escuelas, ello jamás sucedió. Incluso, el propio documento parece sugerir todo lo contrario por la forma como se diseñó su propio título denominado: “Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016.” Por citar un ejemplo: de acuerdo a la forma en que se implementó la autonomía curricular en las secundarias del Estado de México, no empoderó ni un ápice el poder de los agentes educativos

locales con respecto a la decisión sobre cómo decidir los contenidos de sus currículums. Peor aún, en particular a los mencionados alumnos, al sustituirseles las materias de tecnologías por las de autonomía curricular de “Desarrollo artístico y creatividad”, “Desarrollo emocional y tutoría”, “Desarrollo corporal y salud”, fueron despojados de la posibilidad de insertarse al mercado de trabajo de manera inmediata.¹ Con lo cual, decenas de miles de alumnos transitaron rápidamente, de posibles futuros especializados (que no especialistas) a “ninis”, que es como coloquialmente se les llama en México, a los jóvenes que ni estudian ni trabajan. En efecto, la situación resultó para ellos peor que la expectativa de la precariedad laboral. A la manera de políticas de Shock (Klein, 2008), la supuesta autonomía curricular, fue introducida como un caballo de Troya para el fomento de actividades, que en buena medida, han sido de ocio, al reemplazar a cursos propios de especializados como electricidad, corte y confección, contaduría, cocina, etc. Evidentemente, tales cambios en los contenidos curriculares impactaron, en el mejor de los casos, en una baja significativa de sus calificaciones laborales, y en el peor de los escenarios, en el aumento del desempleo.

A pesar de los altos índices de pobreza, la pregunta de cuáles serían los contenidos escolares más apropiados para los sectores vulnerables, sigue teniendo escasa atención. Más aún, les resta mucho por consolidarse como un área propia de estudio en la academia, lo cual resulta paradójico, considerando el declive de la ideología neoliberal. En el tema del tránsito desde un currículum homogeneizador hacia uno de pertinencia social, hay tres variables insoslayables:

- a) La presión de los últimos años por diversificar los contenidos,
- b) La capacidad para flexibilizar los currículums a manera de que puedan incluir contenidos diversificados,
- c) La influencia de la concepción de los procedimientos como contenidos en la incapacidad para diversificar los contenidos.

Estas tres variables estrechamente relacionadas, requieren ser consideradas en sus relaciones dinámicas, especialmente, en la relación que guardan con respecto a la concepción utilitarista de la educación, la cual siendo hoy la hegemónica, juega un papel central como factor de sobredeterminación estructural (Gillot, 2010, p. 71). El utilitarismo enarbola la idea de que la relación práctica con el mundo siempre ha de tener como objetivo la obtención de

¹ Así fuera aunque sea como trabajadores especializados, es decir, precarios, de acuerdo a las definiciones expuestas líneas más adelante.

un provecho en última instancia individual. Como señala Joas (2016, p. 109), para el utilitarismo, el individuo “todo lo que hace, lo hace pensando en un beneficio. Esta teoría no explica literalmente nada, y es una teoría que no puede ser falsada”. Sin embargo, es menester tenerla en cuenta en sus efectos, ya que recuperando en esto el famoso teorema de Thomas (1928) “si las personas definen las situaciones como reales, éstas son reales en sus consecuencias”, y por ende, “las falsas creencias pueden tener consecuencias reales” (*Ibid.*). Por lo que es preciso estudiar las acciones utilitaristas en el marco de la ideología y sus contradicciones a partir de la posición concreta que los agentes ocupan con respecto a lo real como diferente a la realidad (Stravakakis, 2010). Tal forma de abordaje permite valorar hasta qué punto la ideología del utilitarismo se ha impuesto o por el contrario, tiende a ser cuestionada o ignorada en los currículos aplicados en entornos específicos.

Tratándose de los sectores vulnerables de la población, el predominio de la visión utilitarista del currículum en los programas oficiales de educación básica, impacta en forma de *exigencia de formación de alumnos especializados*, en vez de alumnos que aspiren a ser especialistas. A diferencia de las especializaciones, las especialidades no requieren conocimientos abstractos, ni profundidad en las habilidades requeridas para realizar una tarea, sino que basta con aprender una serie de técnicas básicas para ejercer de manera repetitiva y monótona. Se puede decir que el currículum centrado en la adquisición de especialidades técnicas, ha sido por muchos años el caballo de Troya de los currículos oficiales en las escuelas. Es así, como a lo largo de seis sexenios, se instala la preeminencia de la visión chata de la formación como adquisición de técnicas básicas, las cuales en los planes y programas oficiales tienden a ser consideradas como necesarias para empleos precarios en los sectores pobres de la población.

Cada currículum se rige por un deber ser. Aunque en un currículum siempre coexistan visiones diversas, sean alternativas o subordinadas, siempre hay una que predomina. En este caso, la utilitarista. Llamaremos significativo al elemento central que permea la visión global de un currículum. Así, el significativo central de un currículum es lo que le proporciona la distintividad al conjunto mismo. Ahora bien, poner en práctica un currículum implica ponerlo en relación con diversos saberes y ámbitos de conocimiento. Motivo por el cual se da la necesidad de mantenerlo relativamente abierto a lo que sucede en su entorno y por ende, un currículum constantemente requiere de la admisión de nuevos contenidos. El grado de apertura o cerrazón a dichos nuevos contenidos es lo que aquí se entiende por flexibilidad curricular.

En la curricula de las escuelas publicas oficiales enclavadas en sectores vulnerables, por estar centrados en una visión predominantemente utilitarista

(Cruz y Egido, 2014), dificultan la incorporación de nuevos contenidos. La influencia del utilitarismo es más visible en los contenidos que se imparten a los alumnos de las escuelas secundarias, donde las materias de educación tecnológica (que en realidad es formación de técnicos especializados y no de especialistas) como electricidad, electrónica, dibujo técnico, auxiliar de contaduría, cocina, corte y confección, etc., han sido cada vez más concebidas *como una fase de preparación previa al ingreso de las numerosas y diversas escuelas tecnológicas que a nivel medio superior han proliferado de manera amplia en al menos los últimos veinte años, o bien previa a su ingreso al mercado de trabajo precario cercano a la zona en que viven.*

En efecto, tales escuelas han sido extensivamente instaladas en zonas del país estratégicamente localizadas en sectores populares de la población y las industrias, que requieren grandes cantidades de mano de obra barata. Si bien el certificado final permite tanto continuar los estudios a nivel superior, como ingresar al mercado de trabajo, es sin duda a este último, donde se dirigen la mayoría de los alumnos que logran terminar sus estudios. Esto sucede no de manera optativa, sino presionados por la necesidad económica, lo cual por supuesto, también les ocurre a los alumnos egresados de las escuelas secundarias.

Tales alumnos, tanto los de nivel de secundaria, como de los de medio superior, cursan programas donde predomina, abrumadoramente, la adquisición de técnicas de trabajadores especializados. A pregunta expresa dirigida a 234 docentes de la ciudad de México mediante una encuesta levantada durante el año 2016 en las dos delegaciones más grandes de la ciudad de México *¿Cumple usted con las unidades de aprendizaje del curso?*, la gran mayoría (87.5%) contestó que sí. Esta respuesta enmarcada en el tradicional espíritu corporativista que caracteriza a las escuelas, agregada al objetivo explícito de la *Reforma Integral de la Educación Media Superior* decretada en 2008, de construir en el país un marco curricular común (Cruz y Egido, 2014, p. 109); constituye un indicador de la diligencia con que se imparten los contenidos decretados por las autoridades en función de las competencias que los expertos de las altas esferas burocráticas determinan, y no a partir de las realidades que enfrentan sus alumnos.

Así, la educación técnica, presentada e introducida como tecnológica a través de la adquisición de las eufemísticamente denominadas “competencias” en las escuelas de educación básica, creadora de egresados especializados, es el significante central con el que el utilitarismo hegemónico neoliberal ha logrado internalizarse en la currícula escolar, a manera de inhibir significativamente, saberes más amplios, que permitirían no sólo profundizar en los conocimientos y habilidades, a manera de alcanzar la cualidad profesional propia de las especializaciones, sino de ampliar la formación hacia el objetivo más ambicioso de

extender la seguridad social y la educación, como algo que permite a la gente enfocar sus vidas en problemas creativos más importantes.

La legítima exigencia de contenidos diversificados que se encuentren a la altura de las necesidades actuales de la sociedad, encuentra su irrecusable fundamento en los amplios cambios del mundo actual en diversos niveles de realidad, de los cuales numerosos autores se han referido incansablemente. Así, Jurjo Torres por ejemplo, habla de doce revoluciones en las que necesariamente el currículum tiene que involucrarse de manera democrática y justa (Torres, 2012, p. 15). De manera semejante, Fernández Enguita (2009) enfatiza la multiplicidad de saberes a los que es preciso asumir en un medio incierto. Por su parte, Theodor Adorno (2003, p. 64) y más recientemente Eduardo Terrén (1993), señalan la conveniencia de combatir con el históricamente persistente burocratismo, que ha afectado a las escuelas desde prácticamente su origen mismo; así como su reducción a los tecnicismos que degrada la vida escolar. De entre las investigaciones que han procurado signar la situación general de la educación en la época actual, es digna de atención la afirmación de Kessler y Merklen (2013, p. 28) en el sentido de que si bien en los años 1960-1970 el tema central de la preocupación pública en los diferentes países era la violencia política, para los años ochenta, la temática central se desplazó hacia la inseguridad en los años 1980, mientras que desde los años 1990 y 2000 hasta la fecha, el énfasis se ha puesto en la violencia y la inseguridad como modos de control político de las clases populares (Castel, 2013). De este modo, la violencia y la inseguridad son fenómenos directamente conectados con la ausencia de materias humanistas, como por otro lado, con la falta de oportunidades para acceder a mejores empleos y salarios propios de trabajadores especialistas y no de especializados con bajos salarios. La productividad, la globalización y una democracia electoral incapaz de penetrar en la vida cívica del país, se instalaron como los fines últimos insuperables. Como afirma Charles Taylor (1994, p. 39): “Esta pérdida de finalidad estaba ligada a un angostamiento. La gente perdía esa visión más amplia porque prefería centrarse en su vida individual”. A nivel más amplio de los objetivos nobles de la sociedad, la gran eficacia de la ideología conservadora, se puede advertir en la capacidad para impedir que la seguridad social, la educación, salud, vivienda y las demás áreas del bienestar social, sean vistas por la gente como algo más que les permite enfocar sus vidas en problemas creativos más importantes. Por ende, para el concepto de calidad educativa, resulta crucial si al elegir y desarrollar los contenidos del currículo, se toman en cuenta o no las dimensiones sociales, morales y políticas al momento de elaborar directrices. De aquí la importancia de actualizar la discusión sobre los derechos universales de los menores cuando se elige el para qué, el para qué y el cómo de los contenidos del currículum. Tras casi cuatro décadas de predominio de los contenidos técnicos en los currículos, dirigidos a trabajadores

con bajos salarios y precarias condiciones laborales, es que hoy se abre la oportunidad de plantear la urgencia de revertir tal situación a través de la implementación de currícula flexibles y participativos.

EL IMPULSO AL ENFOQUE CURRICULAR DE PERTINENCIA SOCIAL

Una primera conclusión lógica derivada de las anteriores reflexiones sobre la necesidad de transformación del curriculum centrado en las técnicas utilitaristas, reside en forzar la apertura a la discusión de perspectivas curriculares más amplias. Específicamente, ya no centradas en la homogeneización de técnicas, sino en la diversificación de los saberes prácticos locales y regionales, además de la inclusión de materias humanistas, que incluyan la lucha contra la violencia, tanto en el aspecto preventivo, como en el de intervención.

Dicho primer paso necesariamente habrá de tener como característica central, la participación crítica continua en la elaboración de los currícula. A partir de la recuperación de las ideas centrales de la política posfundacional (Marchart, 2009), cabe señalar que en este proceso de crítica a los currícula técnicos, de especial importancia, es el reemplazo de una visión rígidamente unitaria del curriculum, por otra concebida intencionada y explícitamente como difusa,² y cuyo núcleo constituido por una idea central, ejerza el efecto de una ilusión necesaria, accesoria y lábil. En esta otra visión del curriculum se prioriza el carácter móvil y cambiante de tanto el núcleo como de las fronteras del curriculum, donde el monitoreo de los desplazamientos posibles de dicho núcleo, deben de ser simultáneamente considerados junto con las formas en que las fronteras tienden a difuminarse.

En la lucha por el enfoque curricular de pertinencia social, los detalles de la mirada anteriormente propuesta, no deben de ocultar o hacer olvidar, la necesidad de trascender la ya antes mencionada dicotomía universalismo versus particularismo. Las versiones caducas de dichas dicotomías oscilan de manera incongruente y absurda, entre la lucha del universalismo contra las contingencias de las particularidades, y la lucha de las particularidades contra las “alienaciones” del universalismo. Como se puede advertir, ambas versiones se asemejan a la distinción que hace Habermas (2010) entre sistema y mundo de vida. Sin embargo, en la ciencia social actual es sabido que contraponer

² Al igual que el adjetivo de “difuso”, hay muchos otros que se aproximan al mismo, de entre los cuales el empleado con frecuencia es el de “flexible”. Aquí se recurrirá a ambos siempre y cuando se tome precaución con respecto éste último, el cual por su vago empleo en varios ámbitos empresariales y de la sociología del trabajo, se corre el riesgo de trasladar inapropiadamente sus connotaciones al campo de la educación.

ambos aspectos no ha dado buenos resultados. En este sentido, cabe hacer una brevísima pero lo más posible precisa presentación de la propuesta de Alain Badiou, consistente en concebir el lado formal del sistema, es decir, a las matemáticas, como ontología, donde el papel central lo cumple la teoría de conjuntos y no la aritmética.

Desde un punto de vista formal la teoría de conjuntos se centra en el estudio de la multiplicidad, ya que de acuerdo con Badiou ésta conforma el mundo trascendente del ser, al cual no podemos acceder pero si suponerlo y estudiarlo en sus efectos en el momento mismo de aparición de los fenómenos que percibimos en el mundo.³ En la necesidad de abreviar estas propuestas por motivo de espacio, basta con señalar que la dicotomía universalidad- particularismo es disuelta por Badiou al ofrecer un concepto radicalmente distinto de universalidad, como algo que puede nacer en un acontecimiento concreto singular pero trascender el lugar y contexto en que nació (Badiou, 2004). Mientras por su parte, lo particular, aparte de desempeñar la tarea específica anterior, le corresponde el mundo fenomenológico en que las multiplicidades entran en composiciones a manera de conformar aparecientes como unidades en contextos locales específicos. Se trata de la famosa cuenta en uno lacaniana que tiende a negar la multiplicidad sin éxito (Miller, 1985, p. 56). A través de la multiplicidad se da el encuentro entre individuos con una doble caracterización: la igualdad y el pensamiento (Colella, 2015), cualidades que en los momentos adecuados funcionan como punto de ignición para el empoderamiento de los actores locales en educación.

El énfasis en la multiplicidad, lejos de equivaler a anarquismo, fragmentación o complejidad, o incluso a dogmatismo (al proponerse en cierto momento la adhesión a un sujeto unificado en una verdad acontecimiento sustractivos y apenas dichos), facilita considerablemente, el combate a las visiones unitarias y autoritarias de los currícula, a través de la identificación e instalación de nuevas conexiones posibilitadas por los acontecimientos, mismas que mediante un proceso de forzamiento, propician la apertura hacia una mucho mayor consideración de los contenidos de nuevas materias que se podrían incorporárseles a éstos.

En el currículum flexible y dinámico se admiten las contingencias en lugar de negarlas, no porque se imponga un derrotismo de la planeación o la imposibilidad de los proyectos, sino sencillamente porque no se puede postular *a priori*, sin apelar al recurso de las disposiciones concretas para afrontar problemas concretos, ni el núcleo, ni las fronteras de lo que será el currículum, pues éste no puede tener mayor fuerza fuera de la proporcionada por la apropiación local de principios universales.⁴

A diferencia de la concepción curricular que pretende tornar homogéneos y someter a un control total las particularidades y las contingencias a ellas inherentes, en el enfoque del currículum con pertinencia social las contingencias son ineludibles. Aún más, la suerte debe de jugar un papel central porque es a partir de la participación popular en ella y no del poder, la competencia o los falsos expertos, que la democracia adquiere su sentido más pleno, a manera de permitir la más libre expresión de la pertinencia social. Por ende, la democracia se nutre de la suerte como protagonista en la participación colectiva con ausencia de coerciones provenientes de otras instancias, que no sean las abiertas disposiciones a participar en los azares de las situaciones que se vayan conformando.

EL CURRÍCULUM EN CONTEXTOS DE POBREZA ¿UN MODELO PARA ARMAR?

La sola frase de flexibilidad curricular no da en la clave del problema, pues los contenidos de las materias podrían ampliarse y sin embargo, seguir persistiendo el típico currículum homogeneizador. Tampoco el tradicional constructivismo sirve de gran cosa al impulso de la pertinencia social, pues en las diferentes versiones de la corriente constructivistas, prevalecen abundantes recetas formales de cómo realizar las combinaciones entre cosas previamente clasificadas desde un punto de vista abstracto; sin dar importancia a los contenidos concretos que dichas combinaciones implican, ni a los impactos prácticos concretos de trabajar con dichas combinaciones. Por su parte las competencias, reducidas a una larga lista de estrategias pequeñas o grandes que ignoran la teoría, a la vez que abandonan el conocimiento de los contenidos a la voluntad de los actores que supuestamente las pretenden recuperar, ha exhibido ya su desgaste como discurso y cada vez, son más los profesores inquietos en buscar alternativas.

El trabajo por proyectos (p.e. véase Zemelman, 1987) es una de las pocas perspectivas del currículum que se aproximan a la lógica de flexibilizarlos, enfocándolos en los posibles contenidos a incluir según la pertinencia social, lo cual se propone lograr mediante la franca apertura a las situaciones. Especialmente, en tanto que esta perspectiva, procura elaborar y aplicar acciones educativas de acuerdo a las condiciones, agentes, recursos y disposiciones locales o regionales. Sin embargo, el trabajo por proyectos corre el riesgo de devenir en currículum homogeneizador utilitarista, si se pone demasiado el énfasis en

⁴ Me refiero a los universales *in re* (Cassin, 2018, p. 1668; Badiou, 2004): universales accidentales que si bien sólo admiten adhesión en circunstancias específicas, generan compromisos permanentes.

por un lado, las propuestas decretadas desde la visión predominantemente productivista, con que suelen ir afectados los planes y programas de los últimos años; y por otro lado, en los procedimientos formales que diversas voces, desde diferentes instancias, pueden estar interfiriendo en la escucha u observaciones de las necesidades locales, a manera de ahogarlas en la invisibilidad. Aparte de la máxima atención a las necesidades locales y a la participación democrática de los agentes educativos, el otro requisito para abrir la única vía franca de recorrido a la instalación exitosa de un currículum con enfoque de pertinencia social, es la disposición a involucrarse y trabajar con las contingencias que conllevan las situaciones. En lugar de temer a lo nuevo o a lo imprevisto, por el contrario, la idea es colaborar en conjunto con los diferentes aspectos que sobre la marcha se vayan enfrentando y definiendo como contenidos de enseñanza por los que vale la pena luchar.

Asimismo, considerar al currículum de pertinencia social como “modelos para armar”, podría llevar a engaño, debido a la alusión constructora que estas palabras conllevan, ya que cuando algo se construye es porque se dispone de diversas cosas que sirven de materiales de trabajo. El objetivo de pertinencia social por el contrario, exige la capacidad para instalarse en la “nada” de lo nuevo y esto es lo más difícil de comprender para las mentes ortodoxas, acostumbradas a un supuestamente imprescindible historicismo romántico que forzosamente ha de *fixar en categorías preestablecidas las cosas que existen* en la situación bajo la que se ha de trabajar. La nada de lo nuevo significa dejar de concebir a las cosas que nos rodean como cosas ya dadas. La consideración de lo nuevo que puede surgir en la situación, obliga a prestar atención a cómo se ligan específicas cosas de la situación al acontecimiento disruptor, ya que es sólo a partir de allí que puede nacer un trabajo fiel a la pertinencia social.

Como se podrá haber advertido, el currículum de pertinencia social bajo el enfoque de la filosofía posfundacional y sus enseñanzas a la ciencia social, va más allá de varios discursos comunes que actualmente circulan con motivo del pretexto de un mundo complejo, cambiante y cada vez más incierto. Así, no basta con la flexibilidad, los lineamientos de acción sugeridos ante la complejidad, los constantes llamados a saber adaptarse, ni con construir nuevas cosas a partir de situaciones básicamente concebidas como dadas. Se exige más bien de una mirada nueva adquirida a merced de la capacidad de reconocimiento de las inéditas ligazones que tienden a transformar radicalmente las composiciones acostumbradas que hacemos de las cosas en el mundo en que vivimos.

No siendo este el espacio para profundizar en los detalles de las principales categorías de la perspectiva posfundacional, es suficiente con señalar, que la consideración de la nada que torna a lo nuevo sustractivo, pero fecundo en sus consecuencias, junto con la tesis de las matemáticas de ruptura como ontología

de base trascendente a lo que se nos presenta como fenómenos en el mundo; permiten introducir en la ciencia social una concepción de la situación, con la cual poder trabajar desde una perspectiva original, y que supera en varios aspectos a las propuestas de la complejidad y el constructivismo, por no mencionar a la de proyectos o competencias, mismas que pronto han evidenciado sus limitaciones e inevitables desgastes.

Cabe por otro lado, valorar el grado en que el discurso de la productividad en que se inscriben el currículum utilitarista, y que tiene como su eje central a la dimensión económica de la realidad, influye sobre las concepciones cotidianas que sobre educación, poseen tanto maestros como alumnos y padres de familia. Por ende, es menester averiguar si en los discursos oficiales aún es visible el imperativo de elevación de la productividad económica. Especialmente, cuando éstos se refieren a las diferentes localidades y regiones en que se han creado decenas de universidades tecnológicas, en cuyo proyecto global se tenía inicialmente proyectada la unidad curricular de éstas.

En la lucha por el currículum de pertinencia social, es necesario prestar atención a los posibles desplazamientos de los principios que sirven de pretexto a cada visión. En especial, en la discusión entre el currículum utilitarista y el de pertinencia social, cabe destacar el notable y persistente contraste entre el espíritu de urgencia, que anima a las propuestas de beneficio social, y el argumento que los conservadores suelen esgrimir acerca de que los cambios en los currículos son por naturaleza necesariamente lentos, supuestamente, porque son cambios culturales. De aquí la razón del interés de los conservadores utilitaristas en promover “un ambiente de calma pedagógica muy contradictorio con las demandas que los cambios sociales exigen desde hace tiempo” (Gimeno, 2015, p. 11).

Aparte de la necesidad de visibilizar el sentido de urgencia, se encuentra el ya antes mencionado imperativo de abandonar el privilegio de la visión rígidamente unitaria del currículum. En consecuencia, se impone la tarea de descentrarlo a manera de no sólo poner de relieve sus componentes, sino más fundamentalmente, su multidimensionalidad. Esta tarea resulta tanto más necesaria, en cuanto se encuentra en juego, la difusión de una concepción más dinámica de la realidad de los programas y las materias en las escuelas. Por ejemplo, la ideología al uso ha solido dividir al currículum entre materias que estrictamente corresponden al campo de la economía y las humanistas. Como si las primeras fueran útiles y las segundas no. En una concepción multidimensional y descentrada del currículum, el aspecto económico, en lugar de ser colocado en la cima de una jerarquía de prioridades, es concebido como presente en todos los contenidos, pues a nivel de nuestra vida cotidiana de todos

los días, lo económico carece de un núcleo duro: la economía se encuentra en todos los ámbitos de nuestras vidas, y es sólo por estrategia analítica, que se le trata como un campo disciplinar en la academia.

El problema de pensar el currículum como realidades dinámicas, exige suponer la concepción de un centro con sus bordes como una convención ideológica, en donde el centro es hegemónico y sin embargo (he aquí nuestra visión alternativa), contingente. Como afirma Oliver Marchart, la concepción posfundacional: “conlleva la constante postergación de cualquier estabilización” (2009, p. 19). Los bordes por su parte, en tiempos de estabilidad son relativamente permeables a las influencias de otras concepciones alternativas, sin que por ello se altere o desplace significativamente el centro hegemónico. Lo anterior, significa que para transitar hacia una concepción social del currículum, se requiere superar la visión estática de un centro y el engaño estratégico (por ser puramente por motivos analíticos, como ya se mencionó) de una jerarquía, lo cual afecta de manera especialmente intensa a los retos del diseño y ejercicio de remodelación curricular en el futuro. La multidimensionalidad, entendida como traslapes entre varias dimensiones, ofrece una flexibilidad a la concepción de estructura (Lévi-Strauss, 1994, p. 23) sobre la que debe descansar el nuevo currículum. Cabe destacar asimismo, la cuestión del descentramiento del núcleo, el cual es evanescente y por lo tanto sujeto a desplazamientos y sustituciones. Por su parte, las fronteras son difusas y abiertas a los intercambios con nuevos contenidos. Los tres componentes de multidimensionalidad como traslape entre dimensiones, núcleo evanescente en constante desplazamiento (o sustitución) y fronteras difusas permeables, representan el sello característico del nuevo currículum capaz de ponerse a la altura de los problemas propios de nuestra contemporaneidad.

La fuerza de esta concepción del currículum, proviene de la circunstancia común a todos hoy, de la necesidad de realizar nuestras vidas en contextos de alto dinamismo y complejidad. Donde la participación democrática, más que un discurso de moda u objeto de oportunismos o voluntarismos, constituye el eje imprescindible a partir del cual la educación se potencia. Sobre todo, al abandonarse el modelo de currículum estático, supuestamente reproducido independientemente de lo que suceda, es decir, de manera ciega ante los acontecimientos del mundo. En este sentido, en el currículum de pertinencia social lo prioritario es que el axioma y los teoremas que rigen al mismo, sean de manera constante y crítica, reformulados de acuerdo a los problemas que van surgiendo a través del tiempo y en los diferentes contextos en que el currículum opera. Así, el modelo clásico de currículum formal y rígido, va siendo hoy de manera creciente, reemplazado por *el modelo de tipo generativo*, más apropiado para las inquietudes que importan promover en la actualidad.

El currículum de pertinencia social democráticamente puesto en operación, requiere adoptar la lógica de trabajo propia de los modelos generativos. Motivo por el cual, resulta pertinente valorar los requisitos y las condiciones actuales para su operación. En al menos los últimos treinta años, el currículum centrado en los procedimientos como contenidos han hegemonizado las principales concepciones y prácticas educativas. Ante la necesidad de superar la colonización basada en imposiciones de recetas, reglamentos, acuerdos de cúpulas, leyes, etc., y tratándose específicamente de poblaciones vulnerables, el empoderamiento que esta parte de la población pueda lograr de sus propios procesos educativos, resulta crucial para combatir la desigualdad social en Latinoamérica.

Con la creación de decenas de universidades tecnológicas en los últimos años en zonas de alto índice de marginación, se corre el riesgo de caer en la trampa de crear mano de obra barata de miles de trabajadores especializados y no especialistas, y con ello, el riesgo de limitar la educación de los pobres a la dimensión instrumental. Concebir la pobreza como un fenómeno multidimensional, resulta indispensable para la elaboración de currícula flexibles a partir de los cuales, los alumnos sean capaces de insertarse activamente en los fenómenos mediatos y más amplios que transcurren en su alrededor.

Las recientes experiencias en México de reforma educativa y de promoción irracional del enfoque de competencias, arrojan valiosas lecciones. Primeramente, la necesidad de colocar en el centro de las agendas de los actores educativos, el objetivo de la democratización escolar. En segundo, que en lugar de dar prioridad a los procedimientos, se provoquen experiencias significativas en los alumnos al momento de trabajar con contenidos sustantivos a sus vidas. En tercer lugar, que se reconozcan las potencialidades de las redes sociales y de los movimientos sociales, por encima de las instituciones burocratizadas, para lo cual es necesario tomar en cuenta que en la actualidad los lazos débiles son hoy los más fuertes. Sin embargo, la profundidad de la propuesta de democratización de las escuelas con la implementación del currículum de pertinencia social, sólo puede advertirse de manera más plena, si se toma en cuenta la necesidad de combatir las prácticas corporativistas que corroen las relaciones sociales al interior de las escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (2003). *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu
- Badiou, A. (2007). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial. Badiou, A. — (2008). *Lógica de los mundos*. Buenos Aires: Manantial.

- (2004). *Huit Thèses sur l'universel*. Paris: École normale supérieure. Centre International d'Etude de la Philosophie Française Contemporaine (CIEPFC). Recuperado el 9 de febrero de 2019 de <http://www.lacan.com/baduni-versel.htm>
- Barriga, A. (2010). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: ISSUE-UNAM.
- Cassin, B. y Labastida, J. (coords.) (2018). *Vocabulario de las filosofías occidentales. Diccionario de los intraducibles*. México: Siglo XXI.
- Castel, R. (ed.) (2013). *Individuación, precariedad inseguridad ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós
- Collella, L. (2015). "Multiplicidad y encuentro educativo. Un aporte de la filosofía de Alain Badiou para pensar los cambios y los procesos de subjetivación en el ámbito educativo". En *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*. Revista anual del grupo de investigación de Filosofía práctica e historia de las ideas. Vol. 17, núm. 1, Dossier 11-20, Junio de 2015, Mendoza.
- Cruz, S. y Egidio, I. (2014). "La educación tecnológica de nivel medio superior en México". *Foro de Educación* (en línea), 12 (enero-junio). Fecha de consulta: 2 de mayo de 2019. Disponible en: <https://https://www.redalyc.org/html/4475/447544538005/>
- Fernández, M. (2009). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Guillot, P. (2010). *Althusser y el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gimeno, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (comp.) (2015). *Los contenidos. Una reflexión necesaria*. Madrid: Morata.
- Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías: discursos críticos y feministas como regímenes de verdad (Educación crítica)*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Joas, H. y Knöbl, W. (2016). *Teoría social. Veinte lecciones introductorias*. Madrid: Akal.
- Kessler y Merklen (2013). "Una introducción cruzando el Atlántico". En: *Individuación, precariedad, inseguridad ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós.
- Klein, N. (2008). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Buenos Aires: Paidós.
- Lévi-Strauss, C. (1994). *Antropología estructural*. Madrid: Altaya
- Marchart, O. (2009). *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Miller, J. (1985). *Matemas II*. Buenos Aires: Manantial.

- Niño L. y Gama, A. (2013). *Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿Relaciones de evaluación, control y homogeneización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?* Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado. 16 (3), pp. 163-176.
- Olivo, M. (2017). *El impasse del sujeto. Badiou, la sociología y la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Santos, M. (2016). *PISA o la cesta de piedras*. En La opinión de Málaga. Recuperado el 15 de abril de 2019 de: <http://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2016/12/10/pisa-o-la-cesta-de-piedras/>
- SEP. (2013). *Guía para la elaboración de proyectos: preescolar, primaria baja, primaria alta y secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Stavrakakis, Y. (2010). *La izquierda lacaniana. Psicoanálisis, teoría y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Terrén, E. (1993). *Educación y modernidad*. Barcelona: Anthropos
- Thomas, W. Y Swaine, D. (1928). *The child in America: Behavior problems and programs*. New York: Knopf.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Veyne, P. (2009), *Foucault. Pensamiento y vida*, Barcelona: Paidós.
- Žižek, S. . (2010). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México: El Colegio de México.

Acerca de los autores

Alaníz Hernández Claudia. Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, miembro del Sistema Nacional de Investigadores(SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; Profesora e investigadora de tiempo completo en la Unidad 096 CDMX Norte de la UPN.
Correo electrónico: ahclaus@yahoo.com

Díaz Cancino, Olga Rocío. Doctora en Estudios Sociales por la UAM-Iztapalapa; profesora e investigadora del tiempo completo en la Unidad 096 CDMX Norte de la UPN.
Correo electrónico: rocdica@hotmail.com

Félix Cruz, Karina Maestría en Educación Básica con especialidad en Formación para la ciudadanía por la Universidad Pedagógica Nacional y Profesora de Asignatura en licenciatura y posgrado en la misma institución. Línea de investigación: la construcción de ciudadanía en la escuela primaria. Ha impartido cursos de formación para docentes de la Secretaría de Educación Pública en la Ciudad de México y en los estados de Jalisco, Puebla, Querétaro y Quintana Roo. También es capacitadora externa de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social.
Correo electrónico: do4.felix.karina@gmail.com

Olivo Pérez Miguel Ángel. Doctor en ciencia social con especialidad en Sociología por el Colegio de México; miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel II del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT); profesor e investigador de tiempo completo en la Unidad 096 CDMX Norte de la UPN.
Correo electrónico: miguelangelolivo@hotmail.com

Olmos Hernández, Mariana Doctora en Estudios Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana, ha impartido seminarios en la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, actualmente es profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional. Líneas de investigación: Ciudadanía; democracia; instituciones políticas; educación para la ciudadanía y estereotipos de género. Temas sobre los que ha publicado artículos en revistas científicas y libros colectivos. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT.

Correo electrónico: marholmos1@gmail.com

Reyes García Luis. Doctor en Estudios Sociales por la UAM-Iztapalapa; miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT); profesor e investigador de tiempo completo en la Unidad 096 CDMX Norte de la UPN.

Correo electrónico: momentopedagógico@hotmail.com

El libro *Reforma educativa neoliberal en México. Perspectivas críticas* se orienta al estudio de los imaginarios de los docentes en torno a la reforma educativa y su relación con sus saberes y prácticas en devenir. Borneada en sus extremos por la fantasía y lo simbólico, los imaginarios forman el campo de subjetividad reflexiva en el que las percepciones se constelan para dar lugar a, ya sea a ideologías o mitos cargados de prejuicios, o bien, a concepciones más equilibradas en la detección de las posibilidades de acción sobre la realidad en transformación. En este sentido, las variadas creencias más o menos distorsionadas sobre la reforma educativa, pueden ser estudiadas en lo que les subyace y las cristaliza en apariencias detrás de las cuales subsisten contradicciones y tensiones. La profesión, estrechamente ligada a su sentido de lo laboral y por ende siendo uno de los principales elementos puestos en juego, tendió sin duda a reconfigurarse en cuanto a las expectativas y los impactos reales. De igual modo, en el libro se presentan análisis retrospectivos relacionados con interrogantes como: ¿de qué manera la aplicación de la reforma atravesó el tamiz de las percepciones en diferentes campos de la actividad docente en preescolar, primaria y secundaria? Y también, cómo fueron afectadas las prácticas de aula, la escuela, las condiciones de trabajo, las concepciones del currículum.

Miguel Ángel Olivo Pérez,
Claudia Alaníz Hernández,
Luis Reyes García (Coordinadores)



Ediciones del solar