



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**

**UNIDAD XOCHIMILCO**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**EL TRABAJO DE ALGUNOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN  
EL D.F. CON Y SIN CARRERA MAGISTERIAL: de 1993 a 2010.**

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES CON  
ESPECIALIDAD EN SOCIEDAD Y EDUCACIÓN**

**PRESENTA**

**YAZJAN DAVID PEREZ DE LEON SERRANO**

**DIRECTOR DE TESIS**

**DR. JOSE MANUEL JUÁREZ NUÑEZ**

**MÉXICO, D. F. JUNIO 2016**

Agradezco, en especial a usted, doctor José Manuel Juárez Núñez, toda mi gratitud y respeto, pues desde el inicio del doctorado me brindó su confianza, su comprensión y su conocimiento. Sinceramente sin usted este logro no hubiese sido posible. De verdad, muchas gracias.

A usted, doctora Sonia Comboni Salinas, por su compromiso y dedicación, aspectos invaluable que nunca podremos terminar de agradecerle todos quienes hemos recibido sus orientaciones y enseñanzas.

A los profesores del doctorado, gracias por permitirme entender un poco mas acerca de la complejidad del mundo desde la perspectiva universitaria. En especial a los doctores Carlos Ornelas, Adolfo Olea y Ricardo Yocelvezky, así como a los profesores de Sociedad y Educación.

A los lectores de la tesis, quienes con sus comentarios mejoraron su calidad.

A usted, licenciada Laura Nava; a ustedes, Caty y Güina, por su constante apoyo, y en general a todos aquellos quienes me apoyaron durante mis estudios.

Dedico este trabajo a mis abuelos, don Miguel y doña Aurora. Gracias por darme tanto amor y nutrir mi alma y espíritu con él.

A mi tía y mi hermano, que en los claroscuros de la vida me ratificaron con sus acciones de fortaleza, que debe salir de nuestro interior.

A ustedes Shalim y Ayesha, mis niñas, que son sin estar y están sin ser. Nadie podrá jamás arrancarlas de mi pensamiento como una ilusión y recuerdo divino.

A mi madre por darme la vida en más de una ocasión y alejarme de mis propios fantasmas y demonios.

A ti Soco, mucho más que mi esposa, mi compañera, mi amiga. Siempre hemos sabido ser todo lo que necesitamos. Gracias por estar a mi lado.

Evita y Yazjancito, la luz, la esperanza, la alegría. la vida misma. Por y para ustedes este logro, mis nenes adorados.

# INDICE

	PAG.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>7</b>
<b>CAP. I EL OBJETO DE ESTUDIO Y LOS SUPUESTOS TEÓRICOS</b>	<b>11</b>
1.1 EL OBJETO DE ESTUDIO: EL TRABAJO PEDAGÓGICO DE DOCENTES DE PRIMARIA Y LA SUPUESTA MEJORA POR MEDIO DEL PROGRAMA CM.	10
1.1.1 EL OBJETO DE ESTUDIO. UNA CONSTRUCCIÓN ENTRE PARES	17
1.2 LOS REFERENTES CONCEPTUALES	18
<b>CAP. II CARRERA MAGISTERIAL: CONTEXTO MUNDIAL, LOCAL Y LOS PROGRAMAS PRECEDENTES</b>	<b>25</b>
2.1 CONTEXTO MUNDIAL Y SU INCIDENCIA EN LAS POLITICAS EDUCATIVAS	26
2.2 LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA (1989-1994)	31
2.3 EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO: LA SITUACIÓN DEL PAIS Y LOS EFECTOS DE LA FEDERALIZACION	37
2.4 EL PODER DEL S.N.T.E. EN LAS DECADAS OCHENTA Y NOVENTA DEL SIGLO XX	42
2.4.1 EL SNTE Y EL CAMBIO EDUCATIVO REAL.	43
2.5 PROGRAMAS ANTERIORES A CARRERA MAGISTERIAL.	46
2.6 EL ESCALAFON, EL INGRESO ECONOMICO Y LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS MAESTROS	54
<b>CAP. III ACEPTACIÓN O RECHAZO DE CARRERA MAGISTERIAL EN LA OPINION DE LOS AGENTES ESCOLARES.</b>	<b>61</b>
3.1 EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA CARRERA MAGISTERIAL.	62
3.2 RELACIONES Y LUCHAS DE PODER	65
3.2.1 SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA	65
3.2.2 EL SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN	66

3.2.3 GOBIERNO FEDERAL Y GOBIERNOS ESTATALES	68
3.2.4 COMITÉS EJECUTIVOS SECCIONALES.	68
3.2.5 COMITÉS EJECUTIVOS SECCIONALES- ÁREA ADMINISTRATIVA ENCARGADA DE CARRERA MAGISTERIAL EN EL ESTADO.	69
3.2.6 SINDICATO ESTATAL- ÁREA ADMINISTRATIVA ENCARGADA DE CARRERA MAGISTERIAL EN EL ESTADO.	69
3.3 RESISTENCIAS AL CAMBIO FRENTE A LAS INCORPORACIONES MASIVAS	70
3.4 EL SNTE	71
3.4.1 EL ROL DEL S.N.T.E.	72
3.5. LA CNTE	77
3.5.1 ACCIONES DE LA C.N.T.E	79
<b>CAP. IV LAS REFORMULACIONES DEL PROGRAMA CARRERA MAGISTERIAL</b>	<b>83</b>
4.1 REFORMULACIONES EN LA PUESTA EN MARCHA	84
4.2 EVALUACIÓN CARRERA MAGISTERIAL.	90
4.3 EVOLUCIÓN SALARIAL	92
4.4 BREVE COMPARATIVO INTERNACIONAL	93
4.5 EL MOMENTO ACTUAL DE CARRERA MAGISTERIAL: CUANTOS Y EN QUE CATEGORÍA SE ENCUENTRAN.	96
<b>CAP. V LA OPINION DE LOS MAESTROS ACERCA DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACION.</b>	<b>98</b>
5.1 ¿FORMACIÓN, ACTUALIZACIÓN O CAPACITACIÓN? EL DISCURSO OFICIAL	98
5.1.1 FORMACÓN	100
5.1.2 FORMACION PROFESIONAL	100
5.1.2.1 FORMACION PROFESIONAL INICIAL	100
5.1.2.2 FORMACION PROFESIONAL PERMANENTE O CONTINUA	107

5.1.3 ACTUALIZACIÓN	110
5.1.3.1 LA ACTUALIZACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACION PRIMARIA.	111
5.1.3.2 CURSOS DE ACTUALIZACIÓN: ESTATALES Y NACIONALES	124
5.1.3.3 LOS ASESORES DE LOS CURSOS DEL PRONAP.	125
5.1.3.4 ASESORIAS PARA PRESENTAR EXAMENES	127
5.2 LA CORRUPCION Y SUS IMPLICACIONES	129
<b>CAP. VI EL TRABAJO DE LOS MAESTROS CON Y SIN CARRERA MAGISTERIAL.</b>	<b>137</b>
6.1 EL TRABAJO DE LOS MAESTROS Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE LOS NIÑOS.	138
6.2 ELTRABAJO DE LOS MAESTROS QUE NO ESTAN INSCRITOS EN CARRERA MAGISTERIAL.	140
6.3 ¿MAYOR CATEGORIA ES IGUAL A MAYOR APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS?	157
6.4 ¿EMPLEO DE RECURSOS DIDACTICOS Y DINAMICAS INNOVADORAS?	160
<b>CONSIDERACIONES FINALES</b>	<b>166</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>174</b>
<b>ANEXOS</b>	

# INTRODUCCIÓN

La presente tesis consistió en dar cuenta del trabajo de algunos profesores de educación primaria en el Distrito Federal, que se encuentran en las categorías más altas del Programa Nacional de Carrera Magisterial, para contrastarlo con la labor que realizan algunos otros que no participan en dicho programa. La mayor contribución de mi investigación radica en que no es únicamente estadística, ni solamente trata aspectos cuantitativos, como otras investigaciones que han realizado con antelación acerca del tema, en las que se privilegian los datos numéricos. El sustento de esta tesis se encuentra en las opiniones de los propios maestros acerca de la labor educativa de sí mismos, así como de sus compañeros docentes con y sin carrera magisterial.

El resultado de la investigación, con sustento en la indagatoria tanto documental como en los datos obtenidos de las entrevistas, nos permite señalar que el programa de Carrera Magisterial no mejoró la calidad de la educación, debido principalmente a la corrupción y el burocratismo, pero también a la idea de que la promoción y los estímulos económicos para los docentes calificados, a través de los cursos, solucionarían el problema de la baja calidad educativa, pues se llegó a considerar que el puntaje obtenido en un examen era indicador del ser *buen maestro*.

Lograr comprender lo que dicho programa nacional significa y las repercusiones que tiene en el rendimiento escolar de los niños requirió profundizar en las trayectorias formativas de algunos profesores. Pude identificar las estrategias pedagógicas que los maestros aplican en los conocimientos adquiridos, e incluso indagué acerca de

las opiniones de las autoridades educativas (directores, supervisores y jefes de sector) acerca de la transformación de la práctica docente.

En la última parte del documento abordo lo que los maestros mencionan de sus propios compañeros al respecto, así como los aspectos que encontré en cuanto al trabajo docente en la escuela primaria y los hallazgos obtenidos por medio del trabajo de campo. En especial, al ser un estudio de corte cualitativo e interpretativo es imprescindible considerar que este tipo de indagación trata de dar cuenta de la cotidianeidad. Es necesario, entonces, traer las voces de los sujetos que participan en los procesos. Es necesario entonces conocer lo que los agentes escolares y en particular los profesores frente a grupo opinan con relación al Programa Carrera Magisterial y al ejercicio profesional de sus compañeros que se encuentran inscritos en el programa y en relación a la supuesta mejora de los aprendizajes de los niños.

El enfoque cualitativo aplicado en esta indagación, es el resultado de la revisión y análisis de distintos paradigmas que otros investigadores han utilizado para llevar a cabo exploraciones en ciencias sociales y en especial de tipo educativas. En especial, tratando de seguir las enseñanzas y recomendaciones de grandes investigadores como la Dra. Sonia Comboni Salinas, el Dr. José Manuel Juárez Núñez y el Dr. Carlos Ornelas Navarro. Los cuales de manera por demás amable y cercana compartieron sus conocimientos y experiencias durante las sesiones de los distintos seminarios del Doctorado así como la recomendación de revisar diversos textos que abordan la temática de la metodología en ciencias sociales, entre ellos el arte de Investigar (Juárez:2010).

Al iniciar la investigación los supuestos iniciales consistían en que a mayor nivel en el programa por parte de los profesores, les corresponde mayor permanencia en los procesos de actualización y por ende el trabajo de los docentes sería distinto de acuerdo a los conocimientos obtenidos durante los cursos.

En otras palabras, los docentes que se encuentran en las categorías “D” y “E” (las más altas) del programa Carrera Magisterial tienen un habitus pedagógico diferente



de aquellos profesores que no han ingresado al programa.

La razón del planteamiento anterior consiste en que para que los maestros lleguen a los niveles antes mencionados, tienen que realizar más de diez cursos de actualización (uno por año) y les corresponde estudiar para presentar y acreditar los exámenes anuales. En síntesis, los maestros con mejor nivel son los maestros más actualizados y por ende su habitus pedagógico tendría que ser distinto.

Considero que los maestros con mayor permanencia en los procesos de actualización están en mejores condiciones para trabajar con los niños. Incluso en el proyecto de investigación mencioné que podría haber un habitus pedagógico diferente entre los maestros de acuerdo al nivel en el que se encuentren en el programa Carrera Magisterial pues los tiempos de actualización varían.

Con base en lo anterior, en el proyecto de investigación dijimos que las prácticas pedagógicas de los docentes podrían ser reproductoras pese a los procesos de actualización y las mejoras laborales y salariales que conllevan las promociones en el programa.

Por último, en cuanto al proyecto de investigación, en un inicio consideré observar y entrevistar únicamente a profesores frente a grupo. Ya en el campo y a sugerencia de mi asesor de tesis, logramos entrevistar a maestros con y sin Carrera Magisterial, a los directores de las escuelas primarias, a supervisores y jefes de sector así como a padres de familia. Dicha variedad de informantes enriqueció la información que obtuvimos. Cabe mencionar que algunas entrevistas son breves, la razón es que los maestros tenían cierta desconfianza o reservas para concedernos la oportunidad y en todo caso nos brindaban solo unos instantes para hablar acerca del Programa en cuestión y nos pedían anonimato en cuanto a su nombre y la escuela en la que laboran. Los nombres de los entrevistados se mantienen en reserva y colocamos nombres ficticios, tanto a los informantes como a los centros de trabajo donde se encuentran adscritos.

Con dichos elementos, nos acercamos al campo para realizar las entrevistas y posteriormente a realizar el trabajo de análisis. Tal vez a otros, como a mí, nos

resulta difícil tratar de dar cuenta de un objeto de estudio cuando nos referimos a las “cosas” que conocemos y nos son familiares. Al hablar de lo que conocemos nos sentimos en confianza de hablar y escribir acerca de cuestiones en las que consideramos que tenemos nociones que nos permiten plasmar cierta realidad, sin tener incluso del todo claro lo que queremos investigar y decir y tomar relativa distancia del mismo. En mi caso, cuando llevé a cabo las entrevistas y durante la realización de las mismas, los propios profesores entrevistados, me dieron la posibilidad de percibir el objeto de estudio desde diferentes aristas. Una vez transcritas, y con ayuda de mi director de tesis -el cual me centraba en lo que trataba de dar cuenta-, encontramos diferentes dimensiones del problema, hasta arribar a los elementos involucrados en la escasa mejora del trabajo de los maestros pese a los largos trayectos de permanencia en el Programa Magisterial, en contraste con el desempeño de aquellos otros que sin estar inscritos en el mismo tenían iguales o mejores prácticas docentes.

Durante el proceso desarrollado la recogida de información en el campo la alterné con los primeros trabajos de análisis. El trabajo de análisis consistió en la realización de entrevistas, con las impresiones para el análisis. En los primeros intentos por comprender lo que los profesores expusieron en las entrevistas se estructuraron las categorías que constituyeron los ejes de análisis.

La estructura que presento está dada por las categorías que construí analíticamente y me han ayudado a organizar y dar coherencia a las descripciones analíticas. Son categorías que me permiten presentar los avances obtenidos hasta el momento.

Los referentes conceptuales indispensables para realizar la investigación y el análisis de la información obtenida fueron tomados, principalmente, de la teoría de Pierre Bourdieu, y son el habitus, campo y práctica docente, entre otros.

En cuanto a la estructura de la tesis, está integrada por seis capítulos. En el primer capítulo, “La carrera magisterial”, abordamos el programa de estímulos desde el concepto de políticas públicas y políticas educativas. Nos referimos a la gestación, la

creación, el diseño y la puesta en marcha del programa, a sus indicadores y a sus medios de evaluación.

En el segundo capítulo, “Antecedentes y contexto de la carrera magisterial”, hacemos una revisión de los programas anteriores al Programa de Carrera Magisterial, del sistema educativo mexicano y los efectos de la federalización, la modernización educativa (1989-1994), el contexto mundial y su incidencia en las políticas educativas, el poder del SNTE en las décadas ochenta y noventa del siglo xx, y finalmente nos referimos al escalafón, el ingreso económico y la profesionalización de los maestros.

En “Aceptación o rechazo de Carrera Magisterial en la opinión de los agentes escolares” mostramos el proceso de implementación del programa, las relaciones y luchas de poder, así como las resistencias al cambio frente a las incorporaciones masivas. En especial identificamos el rol tanto del SNTE como de la CNTE.

“Las reformulaciones del programa carrera magisterial” es el título del capítulo cuarto, en el que incorporamos las reformulaciones en la puesta en marcha de Carrera Magisterial, la evaluación, la evolución salarial, un breve comparativo internacional, haciendo un análisis del momento actual del programa; cuántos profesores y en qué categoría se encuentran durante la elaboración de la tesis.

“La opinión de los maestros acerca de los procesos de formación y actualización” es el nombre del quinto capítulo, seguramente el capítulo más importante de la tesis, dado que es en éste en el que esclareceremos las diferencias en cuanto a la formación, actualización o capacitación de los maestros desde el discurso oficial. En específico, atendemos la actualización de los docentes de educación primaria, y mostramos la opinión de los maestros sobre los cursos de actualización(estatales y nacionales). En esta parte también nos acercamos a las opiniones de los asesores de los cursos del PRONAP y a la gran corrupción imperante en todas las fases del proceso de evaluación.

Finalmente, en el capítulo sexto, “El trabajo de los maestros con y sin Carrera

Magisterial” abordamos el trabajo de los profesores y el rendimiento escolar de los niños, si existe la utilización de recursos didácticos y dinámicas innovadoras por parte de los docentes y por supuesto hago el comparativo acerca del trabajo de los maestros que están y aquellos que no están inscritos en el programa.

En las consideraciones finales de la tesis damos cuenta de los hallazgos encontrados, de la casi nula diferencia en cuanto al trabajo de los maestros y los escasos beneficios en el rendimiento escolar de los niños. Cabe mencionar que, en la elaboración de la tesis, redacté un breve apartado en el que relato como ha sido la elaboración y las distintas reorientaciones de mi tema y del proceso mismo de la investigación.

# **CAPÍTULO I.**

## **EL OBJETO DE ESTUDIO Y LOS SUPUESTOS TEÓRICOS**

## **I. EL OBJETO DE ESTUDIO Y LOS SUPUESTOS TEÓRICOS**

### **1.1 EL OBJETO DE ESTUDIO: EL TRABAJO PEDAGÓGICO DE DOCENTES DE PRIMARIA Y SU SUPUESTA MEJORA POR MEDIO DEL PROGRAMA NACIONAL DE CARRERA MAGISTERIAL**

El trabajo pedagógico de los maestros es una actividad profesional que proyecta las habilidades, destrezas, capacidades y conocimientos que adquirieron durante su formación inicial, en combinación con los elementos que se han apropiado durante su experiencia cotidiana en los distintos espacios escolares donde se desenvuelven. Dicha labor pedagógica resulta muy compleja, pues los maestros, desde sus fortalezas y pese a sus debilidades, intentan ayudar a los niños en distintas esferas de su desarrollo, a través del proceso educativo que se lleva a cabo en diferentes espacios como el aula, la escuela y las actividades extramuros, empleando múltiples herramientas para su realización: desde el libro de texto, hasta los recursos tecnológicos (Enciclomedia, pizarrones inteligentes, videos, páginas y sitios *web* educativos, blogs, hipertextos y ligas que pocos maestros utilizan de manera frecuente).

La labor de los docentes es tan rica y variada como la diversidad de los niños con los que trabajan, y no se limita a la impartición de clases al interior de las aulas. Hoy por hoy los maestros desarrollan una gran variedad de actividades que van desde las relacionadas con la enseñanza de las distintas asignaturas, la organización de ceremonias, festivales y trabajo con la comunidad escolar, hasta las acciones que otras agencias e instituciones les piden que realicen, como la venta de artículos para ayudar a la Cruz Roja Mexicana, solicitar donativos a los niños para la colecta para el Programa “Ver bien para aprender mejor” y entregar la Cartilla Nacional de Salud a cada alumno, entre otras. Sin lugar a dudas, dichas actividades distraen a los maestros de su labor pedagógica, como lo muestran Justa Ezpeleta y Eduardo Weiss (1994) cuando describen la situación que encontraron en escuelas rurales, y que ellos mismos argumentan que no eran muy distintas a las que encontraron en

escuelas urbanas:

El horario diario de clases en escuelas multigrado (unidocentes y bidocentes) es de cuatro horas y media. En pocas escuelas se inician las actividades escolares a las 8:30 horas; es habitual que el ingreso a clase de alumnos que residen en comunidades dispersas ocurra entre las 9:00 y 9:30 y que retornen a sus hogares a las 13:30 o 14:00.

El tiempo real de enseñanza oscila entre dos y media y tres horas. El periodo de permanencia en la escuela es empleado por los maestros en la siguiente secuencia y modalidad: media hora para la llegada de los alumnos y/o limpieza del salón; dos horas de trabajo en el aula, una hora de recreo y otra hora de labor para concluir el día; en algunas ocasiones el desarrollo de la clase se interrumpe para atender a un miembro de la comunidad o conversar –en el caso de las escuelas bidocentes– algún asunto con el otro maestro.

En escuelas con un docente la entrada suele ser a las ocho de la mañana y la salida a la una de la tarde. Estas ocupan generalmente un largo espacio de tiempo en la formación y/o ceremonia cívica al iniciar el día, en el ensayo de bailables, desfiles y similares o en cuestiones de organización escolar que obligan al maestro a salir del salón. De manera que el tiempo de trabajo directo con el grupo suele también reducirse a dos y media o tres horas.

En este sentido las escuelas rurales no se distinguen de escuelas urbanas observadas en otros estudios donde el tiempo de enseñanza suele también restringirse a dos horas y media (pp. 87-91).

El ejercicio profesional de los profesores no se enfoca exclusivamente en el acto educativo, y por ende no es únicamente pedagógico, lo que implica un detrimento en la calidad de la educación de los niños. Por lo tanto, para referirse a la actividad profesional que realizan algunos docentes de educación básica en el Distrito Federal, y específicamente en escuelas primarias, no basta con tener presente la relación enseñanza-aprendizaje que sostienen con sus estudiantes y con otros agentes escolares (padres de familia, autoridades educativas y quienes conforman la comunidad escolar en general). Es imprescindible considerar el tiempo y el contexto en el que se realiza dicha actividad profesional y otros muchos agentes sociales involucrados en el proceso.

Es preciso tomar en cuenta que la escuela presenta varias dimensiones, entre las que destaca ser una dimensión amplia y comprensiva de la formación integral de los

sujetos, como miembros de la sociedad; y, por otro lado, también ser una agencia social de conocimiento. En esta perspectiva, la escuela es considerada como el proceso que humaniza a los individuos y les permite constituirse como sociedad, sin contar con también propiciar una actividad concreta y rutinaria al interior del aula, en apariencia desarticulada y ajena a la dimensión precedente, sin embargo en esta inmediatez del aula es en donde se instaura, como lo señala Aguilar(1986), el verdadero trabajo de los profesores, pues el labor origina una relación dialéctica con ellos mismos y con las instituciones en donde laboran, y por supuesto con los agentes con los que se interactúa en cualquier red social. Ello nos permite entender a la educación como un espacio social, en donde los maestros se encuentran incluidos en una red que los ubican en un lugar con algunas exigencias, colocándolos en cierta relación de poder con los niños.

Los maestros son y existen en relación estrecha con los alumnos. Su poder, fundado en el saber, y su criterio de verdad, dependen de que el otro lo reconozca. Desde esta perspectiva, en la mayoría de las escuelas la docencia es una negociación permanente y una lucha persistente, cuyo objetivo es apropiarse del campo laboral, ser una arena política y un espacio de participación en la toma de decisiones y una lucha interminable por el liderazgo(Bourdieu y Passeron, 1970).

La importancia de considerar la labor que realiza el docente al proponer las actividades de enseñanza en las que los alumnos construirán y reconstruirán sus conocimientos, radica en considerar que el propio docente dota de significado su propia labor. Conocer estos significados adquiere gran importancia por la orientación y sentido que imprime a estos procesos, pues permite conocer la forma en que trabajan con los niños. Además es necesario señalar los aspectos que conforman el trabajo de los profesores, como planes y programas de estudio con los que llevan a cabo su labor, pues se traducen en parte sustancial de sus actividades de enseñanza.

Finalmente no es posible dejar de mencionar la interacción de los profesores con otros agentes escolares y la manera en la que realizan esta comunicación, toda vez que las propias formas de interactuar de los docentes muestran un contexto y una



temporalidad determinada. Este modo de interactuar con los otros, de considerarse a sí mismos y la manera en la que tratan de que sus alumnos generen conocimientos, no son espontáneas. Por el contrario, responden a procesos históricos y a necesidades políticas propias del sistema escolar en el que se circunscriben, así como al campo al que pertenecen y los capitales que ponen en juego.

En la propia práctica del docente están inmersos los intereses de muchos sectores y de algunos sujetos en particular. Esto genera que los procesos en los que participan los maestros, como orientadores por ejemplo, respondan a necesidades, gustos y preferencias de aquellos que, por medio del maestro, desean estar presentes en el pensamiento del alumnado y del profesor mismo. Como dice Aguilar (1986), es mediante su desempeño y su acción que los profesores se construyen a sí mismos y al mismo tiempo a la institución. Por su parte, Elsie Rockwell (1987) menciona que el maestro no es sólo un trabajador, es a la vez una persona, es un ser humano que estructura sus propios conocimientos, sus recursos y estrategias para resolver diariamente la problemática que se le presenta en el espacio educativo común del aula y, yo agregaría, que no siempre es resultado de los procesos de formación en los que se involucra, sino de su propia convicción, pese a las condiciones del propio campo en el que se desenvuelve. Para Ruth Mercado (2002) el maestro tiene presentes saberes que ha adquirido social y culturalmente en su práctica cotidiana, los cuales van más allá de su formación como maestro, y más allá de sus conocimientos técnicos. Para ser maestro, para mantenerse a través del tiempo en el trabajo del aula, el docente emplea para su ejercicio profesional no sólo conocimientos teóricos y pedagógicos, sino al mismo tiempo una serie de saberes más sutiles que se pondrán en juego en una intersección permanente entre lo afectivo, lo social y lo intelectual.

La práctica docente tiene que ser vista como un conjunto de actividades que los profesores diseñan a partir de sus conocimientos previos acerca de los alumnos, del conocimiento que trata de transmitir o reestructurar en conjunto con sus alumnos entre otros y que, al momento de la implementación, los maestros ponen en juego sus

propios conocimientos, habilidades y valores. Los maestros, además de las situaciones antes mencionadas, tienen que ajustar su labor educativa, no solo a los ideales y deseos propios y del contexto, sino que también responden a una normatividad establecida que regula su actividad y su comportamiento al interior de los inmuebles escolares. Para Serrano y Pasillas (1987) los docentes construyen su propia identidad a partir de las demandas sociales y de las normas que tienen que acatar; al afirmar positivamente una imagen del ser maestro, al tomar un rasgo como sobresaliente; al instaurar una imagen en oposición a otras que se consideran negativas por el sujeto. De esta forma el docente recurre a sus propias vivencias para armar su imagen como profesor y posiblemente para estructurar la de sus alumnos.

Considero entonces que el trabajo pedagógico de los docentes no es ni fácil ni sencillo, es una labor multidimensional y plurifactorial compleja, inestable y perene, que obliga a pensar que es el resultado de múltiples factores que van desde los pedimentos de agentes externos, hasta los intereses, necesidades, ideales y deseos propios del profesor. Así, la práctica de éste profesional resulta en algunas ocasiones contradictoria tal vez como el resultado de la confrontación interna entre lo que el docente pretende lograr y lo que otros esperan de él y de lo que hace. Esta lucha interna no siempre es consciente y da como resultado una labor educativa con trazos y rasgos que llegan incluso a ser contradictorios. Además, la lucha interna del profesor, el propio trabajo docente, es un espacio de múltiples negociaciones cotidianas, caracterizado por condiciones, por fuerzas y por alianzas cambiantes dentro del sistema escolar (Rockwell, 1985).

Los profesores tratan de lograr acuerdos con sus alumnos, con los compañeros, con los padres de familia, con los directivos y con la comunidad escolar en conjunto. Los educadores son exigidos por las necesidades que presentan sus alumnos y los conducen a una reflexión personal de sus propias fortalezas y debilidades, de sus posibilidades y límites de acción. Los profesores de educación primaria, entonces, son sujetos entrelazados en la maraña social de un espacio y tiempo

determinado, con ciertos capitales, inscritos a por lo menos un campo, con un habitus que han construido a lo largo de su vida y con singularidades, anhelos y esperanzas como casi todos. Formados bajo consignas específicas para lograr uno o varios objetivos en el lugar donde se encuentren y realicen su trabajo. Además es necesario entender que los docentes tienen muchas habilidades y destrezas, pero también muchas limitantes y que su práctica docente no es por mucho infalible. El maestro no está solo, mantiene una relación educativa permanente con sus alumnos y con otros dentro de la institución escolar y en el aula específicamente. Para Serrano y Pasillas (1987):

La relación educativa por lo tanto, tiene que entenderse como el encuentro de sujetos en un ámbito específico: la escuela. Precisamente lo esencial de la educación es la relación misma, en sus avatares los actores dan sentido a lo actual, proyectan lo posible a ser realizado y significan, proporcionan nuevos contenidos a las acciones efectuadas. Precisamente una de las características de la relación educativa es que no se trata del encuentro de dos personas que se relacionan por sí mismas, sino que es una interacción pautada, mediada, que encuentra su sentido en una finalidad que está más allá de la búsqueda del otro en tanto "partenaire" (p. 85).

Esta relación educativa por lo tanto no es casual ni espontánea. Y en ella está presente el qué y el cómo los profesores reconocen las diferencias presentes entre sus alumnos y la forma pedagógica en la que emplean la información que obtienen. Partiendo de la premisa que los profesores son personas que pertenecen a un tiempo y contexto específico, el motor de su actividad profesional puede ser sus propios deseos e intereses aunados a la solicitud que los actores escolares y la comunidad en general le demandan. El sistema escolar les solicita que su actuación como profesores contribuya a la conformación de ciudadanos honestos y responsables. Niños que bajo su tutela, puedan mejorar, adquirir y perfeccionar habilidades y capacidades que les permitan insertarse efectivamente en la sociedad.

No puedo dejar de mencionar que la orientación que brindan los maestros a sus alumnos está limitada por las condiciones laborales que los propios docentes

experimentan. En la mayoría de los casos un bajo salario, mínimo apoyo de padres de familia, escasos recursos didácticos y menosprecio generalizado al gremio al que pertenecen por parte de la sociedad en general, son sólo algunas de las circunstancias presentes en la cotidianidad del trabajo del profesor.

Sin duda, la actividad de los docentes está sujeta a múltiples elementos. Esta relación del individuo que enseña con el que aprende, enmarcada por múltiples requisitos y circunstancias, conforma paulatinamente, día a día la identidad del educador. Esta identidad conformada a partir de la gama de experiencias y saberes que tienen los maestros les permite sortear las dificultades que los alumnos y las situaciones extraescolares les presentan, en una especie de espiral que, para avanzar, retoma lo ya vivido por él mismo y por otros que da como resultado su desempeño cotidiano, aunque a decir verdad, no siempre tiene la convicción de brindarlo a sus alumnos. Estas características hacen aparecer al docente y la práctica que lleva acabo como una “práctica con un carácter histórico que la define mediante un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas” (Rockwell y Mercado, 1999, p. 129).

En algunas ocasiones esta reflexión los lleva a solicitar apoyo de los demás maestros, de los especialistas y de los padres de familia, aunque pueden o no recibirla. Otros docentes simplemente evaden las situaciones que se les presentan y continúan trabajando del mismo modo en el que lo han hecho cotidianamente y es ahí precisamente en donde nos situamos para establecer la relación con el Programa Nacional de Carrera Magisterial y puntualizar el objeto de estudio de la presente investigación.

Una vez que nos referimos al trabajo del maestro, los momentos en los que lo realiza, los agentes sociales con los que se comunica, algunas de las relaciones de poder que establece, los recursos que emplea para laborar, así como lo complejo y difícil que resulta dicha labor, nos preguntamos acerca del programa federal que fue considerado como una alternativa y posible solución para lograr la mejora de la muy

compleja labor de los enseñantes. Desde la perspectiva analizada en cuanto al trabajo de los profesores formulamos el objeto de estudio de nuestra tesis.

### **1.1.1 EL OBJETO DE ESTUDIO. UNA CONSTRUCCIÓN ENTRE PARES**

El trabajo pedagógico de los maestros, como ya vimos, es una labor ardua, dinámica, perenne, multidimensional, multifactorial. Está atravesada por una gran cantidad de intereses de distintos agentes, instituciones, sindicatos, grupos empresariales, sociales, civiles y organismos nacionales e internacionales que dictan líneas de acción con propósitos preestablecidos y en su mayoría cupulares. El ejercicio pedagógico de los maestros, entonces, resulta complejo, y en especial la labor de los maestros de educación básica. Desde esta perspectiva nos cuestionamos acerca del programa de Carrera Magisterial del siguiente modo: ¿Realmente un programa de estímulos con un endeble programa de capacitación, como lo es Carrera Magisterial, podría ser suficiente para transformar y mejorar el trabajo de los profesores, y a su vez traducirse en un mejor aprovechamiento escolar para los niños?

Con el planteamiento anterior como pregunta, eje de esta tesis, nos formulamos algunas otras preguntas como: ¿Qué implicaciones tiene entonces para los maestros estar dentro de dicho programa?, ¿será entonces que la trayectoria de formación de los maestros modifica de algún modo la manera en la que los profesores trabajan?, y en especial ¿existen diferencias entre la práctica profesional de un maestro que no esté inscrito en el programa y otro que se encuentre en la categoría más alta?

A partir de los cuestionamientos anteriores me formulé la siguiente hipótesis: La capacitación ofrecida como parte del programa Carrera Magisterial logrará transformar y mejorar de manera permanente el trabajo de los maestros y se traducirá en un mayor rendimiento escolar de los niños. Es decir, a mayor capacitación por parte de los maestros será mejor el aprovechamiento escolar de los menores. Sin lugar a dudas, en el plano discursivo, parece factible y viable dicho planteamiento, sin embargo resulta indispensable dar cuenta de la realidad que

encontramos. Por ello, el objeto de estudio de la presente tesis fue construido y reorientado al mismo tiempo que los docentes informantes vertían sus opiniones acerca del programa Carrera Magisterial, su propia labor y la opinión con respecto del trabajo de algunos de sus compañeros que participan o no en el programa de estímulos. En especial, durante las entrevistas pude conocer algunos de los diferentes puntos de vista de los participantes y ampliar mi visión acerca del tema de estudio, al incorporar las experiencias de los profesores entrevistados y con ello mejorar, en compañía de mi asesor, el objeto de estudio en cuestión.

## **1.2 LOS REFERENTES CONCEPTUALES**

Es fundamental para la investigación emplear conceptos que me permitan entender la forma de proceder de los maestros en un margen de acción mayor y en la complejidad de la labor que realizan, sin olvidar por supuesto el cambio de la cultura de los propios maestros.

El concepto pertinente para mi investigación es el de habitus formulado por Pierre Bourdieu (1991), que engloba los aspectos antes mencionados y otros conceptos que el propio autor elabora como campo y capital cultural. El habitus me brinda la posibilidad de tener presente a la escuela como un espacio social que provoca y permite al mismo tiempo la conformación, a su vez, del habitus de los maestros. La noción de habitus comprende y aborda tanto al maestro como a su trabajo, pues no sería posible entender a ninguno de los dos aspectos sin el otro.

Bourdieu utiliza el habitus como concepto para relacionar la dimensión objetiva (la posición en la estructura social) y la dimensión subjetiva (la interiorización de ese mundo objetivo). Asimismo comprende un conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Dichos esquemas generativos se encuentran socialmente estructurados: fueron desarrollados a través de la historia de vida de cada agente e infieren la interiorización de la amplia estructura social, del espacio social de luchas y enfrentamientos por el poder. Dichos

elementos resultan estructurantes, a partir de las cuales son creados los pensamientos y se generan las ideas, las percepciones y la actividad de cada uno de los agentes.

El habitus me permite entender que es imposible considerar las prácticas de los agentes en cuanto a una única posición en la estructura social. Por el contrario, el habitus tiene que ser considerado, por lo menos, desde una posición de génesis, de inicio y de motor de las actividades de los agentes. Por lo regular el habitus ha sido adquirido por la acción pedagógica que ejercen sobre el individuo a lo largo del tiempo, lo que ocasiona que interioricen prácticas y formas de pensar y actuar, por medio de las cuales se manifiesta el propio habitus.

Consiste, pues, en un sistema de disposiciones durables y estructuras predispuestas a funcionar como estructurantes que integran todas las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes que él contribuye a producir (Bourdieu, 1972). Las modificaciones que los maestros hacen a su propia labor implica modificar su propia cultura y, en palabras de Bourdieu, cambiar su propio habitus, lo que trae consigo la estructuración y puesta en marcha de nuevos roles, así como la modificación de los ambientes laborales y el modo de recrearse a sí mismos por parte de los maestros y de la enseñanza que realizan. No podemos soslayar que el habitus de los profesores de educación primaria es producto de su propia práctica y es en la misma práctica que se conforma o modifica. Mi interés consiste en conocer la práctica de los maestros para poder detectar el habitus que han construido y los hace actuar de determinada manera, dado que a través de su propia acción pedagógica se estructura su habitus pedagógico.

La conformación del habitus necesita de la participación activa y decidida de los maestros en los procesos escolares. Al respecto, Bourdieu afirma que los maestros estructuran su habitus académico con una vinculación muy estrecha con la escuela en la que prestan sus servicios. El trabajo de cada maestro presenta dos dimensiones: una individual y otra colectiva. En combinación, ambas dimensiones

ocasionan la conformación del habitus. El habitus de los maestros de primaria resulta prioritario para explicar la modificación de sus acciones, dado que es estructurado por los aspectos sociales que lo conformaron, y es estructurante, pues agrupa y configura las distintas actividades de un ser humano a través de su vida. El habitus es una estructura estructurada por las prácticas y es, además, estructurante de nuevas prácticas (en este caso de algunos maestros de educación primaria en el Distrito Federal, con base en el programa de Carrera Magisterial). Es decir, el habitus de los maestros conforma un habitus colectivo, lo que podría definirse como un habitus de clase o de un sector profesional.

En consecuencia, el habitus es fundamental para saber que los agentes escolares, y en general los agentes sociales, no están determinados únicamente por elementos ajenos al propio individuo, ni tampoco aspectos intrínsecos. Aunado a los aspectos antes mencionados, la historia de vida de los individuos, así como las relaciones que han establecido con otros y las instituciones a las que pertenecen (en este caso educativas porque forman parte de su práctica social cotidiana) coadyuvan a la conformación de un habitus profesional específico y característico. Asimismo, el campo para Bourdieu se refiere al conjunto de relaciones entre actores sociales o incluso entre instituciones, en una permanente batalla que implican la obtención del liderazgo y dominio. El campo se caracteriza por las alianzas entre los integrantes del grupo en cuestión, con la intención permanente de obtener mejores beneficios incluyendo los elementos que los constituye como grupo.

El campo es un espacio de constantes enfrentamientos, en el que los agentes pretenden conservar o modificar el reparto de las distintas formas de capital relacionadas con el campo. Dicho concepto también puede ser considerado como una red, o relaciones complejas y adjetivas entre los lugares ocupados por los agentes. Cabe señalar que Bourdieu enfatiza que el campo es el espacio social en el que se ubican los elementos que integran una sociedad, con base en su posición en la estructura de la misma y en cuanto a sus formas del capital que tienen.



El campo entonces se encuentra conformado por:

- La existencia de un capital común (habilidades, destrezas, conocimientos).
- Una permanente lucha por la apropiación de uno o varios capitales.
- La estratificación resultante entre los agentes de acuerdo a quienes tienen cierto capital y otros que aspiran a tenerlo.

Los agentes que se encuentran en determinado campo tienen que desarrollar diferentes estrategias que les permitan mantenerse en el mismo, dado que, de otro modo, podrían ser excluidos del propio campo. Los campos implican entonces lucha entre los agentes y las instituciones, con distintas fuerzas y con reglas instituidas de ese espacio de juego, para asimilar las ganancias que se encuentran en juego (Bourdieu, 1990). Las autoridades institucionales ostentan el poder, al ser principalmente los agentes que se han mantenido por más tiempo en el campo, y se enfrentan con aquellos que recién llegan al campo y en la mayoría de los casos son los más jóvenes. La relación de poder entonces da como resultado un férreo enfrentamiento como en el caso de los profesores de educación primaria que participan o no en el programa de Carrera Magisterial. En este sentido, tanto el capital como el habitus son traducidos en prácticas al interior del campo.

En el concepto de práctica, Bourdieu vincula las nociones de habitus, campo y los distintos capitales con los que cuentan los agentes para brindar a la práctica una perspectiva dinámica pues sostiene que las prácticas son socialmente construidas. Estas nociones brindan a Bourdieu la posibilidad de ingresar al escenario social a los agentes como seres dinámicos, no como elementos cuya práctica y actuación social son únicamente resultado de las estructuras a las que pertenecen, o en las que se encuentran. Por el contrario, ubica a los agentes al interior de distintos campos en una permanente lucha y defensa de su autonomía, tratando de obtener o incrementar un capital que les permita un mejor posicionamiento al interior del propio campo en el que se encuentran. La práctica de los agentes para Bourdieu, (1991) involucra

entonces tanto su habitus como el capital que poseen. En otras palabras, el habitus de un agente así como su capital se pone en práctica al interior de un campo.

El habitus del agente resulta ser el elemento incentivador y articulador de su propia práctica, logrando refrendar al mismo tiempo lo que constituye al propio habitus como resultado de la cotidianidad al interior de un campo. Sin embargo, el habitus producto de un capital incorporado no puede considerarse como estático, por el contrario, tiene que ser percibido como cambiante (en el sentido de incremento), pero también susceptible de ser modificado por nuevas prácticas, de ahí que el habitus pedagógico pueda ser modificado por prácticas innovadoras repetidas y permanentes en el tiempo y en el espacio.

En consecuencia, el habitus ubica a los agentes en posibilidad de generar ideas, captar al mundo de distinta forma y de comportarse de acuerdo a las mismas. Lo anterior aleja al propio agente de actuaciones mecánicas irreflexivas, dado que para Bourdieu (1991) los habitus constituyen sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras-estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras-estructurantes. Es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas.

Resulta entonces necesario tratar de explicar la práctica de los agentes desde las condiciones sociales en las que surgió por las condiciones del momento actual. En síntesis, Bourdieu (1991) menciona que el habitus genera prácticas individuales y colectivas al incorporar la historia de vida de cada agente en cuestión. También menciona que el habitus es lo que brinda a las prácticas su peculiaridad con relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato, ubicando la práctica del agente no solo como puesta en práctica de su hábitos, construido durante la educación familiar o escolar, ni únicamente a partir de la interiorización de las reglas sociales. Por lo que los capitales, desde la perspectiva de Bourdieu, tienen que ser entendidos como aquellos que cada agente posee o intenta poseer, y se tornan en distintos tipos del mismo. Por ejemplo, ubicarse en determinada posición social corresponde a un capital social, contar con ciertos conocimientos corresponde al

capital cultural, e incluso percibir al mundo de determinada manera corresponde a un capital simbólico. Sin embargo, Bourdieu establece cierta relación simbólica entre capital y mercado. En consecuencia el capital se encuentra estructurado desde el conjunto de bienes recolectados, elaborados, asimilados, compartidos y consumidos de modo distinto.

Bourdieu identifica diferentes tipos de capitales, entre los que se encuentran:

- El capital económico por su puesto pecuniario y de bienes.
- El capital cultural que consiste en la asimilación de las significaciones de determinada sociedad (cultura en términos más amplios), vinculado con los conocimientos, el arte y la ciencia.
- El capital social conformado por las distintas relaciones que mantienen los agentes con sus familiares, entre los miembros de distintas instituciones.
- El capital simbólico, mismo que articula los antes mencionados con el prestigio y la autoridad.

Cabe mencionar que el capital cultural consiste en la capacidad con la que cuenta cada agente para apropiarse del capital cultural objetivado. Consiste en la historia de vida de cada agente social, incluso puede considerarse el tiempo que cada persona le dedica a su propia formación. Este a su vez se traduce en conductas y comportamientos permanentes, en *habitus*. Asimismo, según Bourdieu, el capital cultural objetivado está constituido por la alta cultura, la cual requiere de una infraestructura integrada por bibliotecas, cinematecas, hemerotecas y otros lugares propicios para el intercambio de ideas.

Finalmente, el capital institucionalizado se refiere a los conocimientos y a la formación obtenida en los distintos espacios escolares. Dicho capital escolar considera los títulos y grados académicos logrados, con lo que el capital cultural institucionalizado podrá variar de acuerdo a la ubicación social de cada agente.

Otro concepto que me será de utilidad es el de vida cotidiana y el saber cotidiano. Al

respecto, los planteamientos de Heller (1977) en relación a las características de la vida cotidiana, como el “ambiente inmediato”, el “pequeño mundo”, así como la noción de sujeto activo que se apropia o produce de manera heterogénea los saberes sociales que requiere son referentes importantes.

También es importante el saber cotidiano (Heller, 1987), como el conocimiento que el hombre particular produce en su ambiente inmediato para hacerle frente. Es el conocimiento que construyen los maestros en el trabajo cotidiano, en relación con los niños, con los contenidos curriculares, con sus colegas y con toda información que circula en la escuela y fuera de ella con respecto a la enseñanza.

Heller (1977) agrega que el sujeto aprende saberes que necesita para orientarse y desenvolverse, y que enfrentándose continuamente a tareas nuevas debe aprender nuevos sistemas de usos, adecuarse a nuevas costumbres. Aún más: vive al mismo tiempo entre exigencias diametralmente opuestas, por lo que debe elaborar modelos de comportamiento paralelos y alternativos.

En los siguientes capítulos de la tesis nos referiremos puntualmente al programa Carrera Magisterial, sus antecedentes, los grupos en pugna, el contexto mundial así como un breve comparativo con otros programas similares de la región de América Latina que nos dará elementos para esclarecer que más que un programa de Estado-Nación, resultó ser un programa regional dictado desde políticas internacionales.

## **CAPÍTULO II.**

# **CARRERA MAGISTERIAL: CONTEXTO MUNDIAL, LOCAL Y LOS PROGRAMAS PRECEDENTES**

## **CARRERA MAGISTERIAL: CONTEXTO MUNDIAL, LOCAL Y LOS PROGRAMAS PRECEDENTES**

### **2.1 CONTEXTO MUNDIAL Y SU INCIDENCIA EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS**

La aparición del programa Carrera Magisterial tiene como contexto las distintas convenciones, como la Declaración y Marco de Acción de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), en la que más de 300 participantes, en representación de 92 países y 25 organizaciones internacionales, se reunieron en Salamanca, España, con motivo de la Conferencia mundial sobre las necesidades educativas especiales: acceso y calidad, para profundizar en torno a la perspectiva de los cambios requeridos para promover el enfoque de la educación inclusiva. La declaración y el marco de acción de Salamanca para las necesidades educativas especiales, fue adoptada por unanimidad durante la conferencia. En la reunión, el principio de la inclusión fue un eje fundamental, lo que permitió concluir lo importante que es que las escuelas regulares reciban a todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Esto reafirma el compromiso y reconoce la necesidad de proveer servicios educativos para todos los niños, jóvenes y adultos, mujeres y hombres por igual.

El concepto “Educación para todos” es un elemento más que enmarca esta indagación. La *Conferencia mundial sobre educación para todos* (UNESCO, 1990) sentó el compromiso de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje en la perspectiva de una visión ampliada de educación básica para todos. A dicha conferencia asistieron alrededor de 1500 delegados de aproximadamente 155

naciones, así como casi 150 representantes de organismos no gubernamentales e intergubernamentales. La principal consigna fue impulsar la universalización de la educación básica apropiada a cada país.

Asimismo se aprobó la *Declaración mundial sobre educación para todos* y el *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. La declaración da inicio con la proclamación de que cada individuo, sea de la edad que sea, tiene que encontrarse en condiciones apropiadas para cubrir sus necesidades de aprendizaje (por lo menos las básicas). La “Educación para todos” contempla tanto las políticas públicas educativas, como la implementación de las mismas, tanto al interior como al exterior de los centros escolares, para dar respuesta a las necesidades de distintos grupos de edad.

La declaración mundial se constituyó como una clara y contundente petición de consenso para establecer compromisos que impacten benéficamente a la educación de las familias, los adultos y sobretodo de los niños. Puntualmente, los acuerdos se orientan a tratar de erradicar la pobreza y ubicar a las personas en condiciones que les permitan mejorar sus propios procesos de aprendizaje.

El impacto del programa de Educación para Todos fue mundial, orquestado y dirigido por cinco grandes grupos intergubernamentales como UNICEF<sup>1</sup>, UNESCO<sup>2</sup>, FNUAP<sup>3</sup>, PNUD<sup>4</sup> y el Banco Mundial. Por supuesto otros organismos menores fueron partícipes y donantes, entre ellos algunos medios de comunicación y distintas organizaciones no gubernamentales. Con la intención de dar seguimiento a las acciones y supervisar la puesta en marcha de los acuerdos suscritos fue creado el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, cuya secretaría tiene su sede en la UNESCO de París. Otra reunión de trascendencia internacional y muy significativa para las políticas públicas en nuestro país fue la Reunión Mundial de

---

<sup>1</sup>Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

<sup>2</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

<sup>3</sup> Fondo de Población de las Naciones Unidas

<sup>4</sup> Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

Educación (Dakar, 2000), en donde se comprobó que, después de diez años de Jomtien, la educación se limitó en varios de sus compromisos:

- i. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- ii. Velar porque, de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- iii. Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y de preparación para la vida diaria.
- iv. Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
- v. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados.
- vi. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir para todos resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria<sup>5</sup>.

Dichos objetivos sostienen y empujan las políticas y estrategias de los países para hacer efectiva una educación de calidad para todos en el horizonte del año 2015<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Fuente: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240s.pdf>.

<sup>6</sup> Documento completo en anexos.



Otro importante evento internacional que tiene implicaciones en las políticas públicas de nuestro país son los objetivos de desarrollo y las metas de los milenios, propuestos por la Conferencia General de las Naciones Unidas en el año 2000, durante la Cumbre del Milenio realizada en la ciudad de Nueva York en el mes de septiembre<sup>7</sup>. Resulta muy importante dicha reunión, pues en ella fueron aceptados como compromisos obligatorios por los 189 países miembros de las Naciones Unidas las metas para el año 2015, aunque desde ahora se perciben rezagados respecto a su cumplimiento para el año 2015. Las ocho metas del milenio para el desarrollo son las siguientes:

- 1) Erradicación de la pobreza extrema y el hambre.
- 2) Acceso universal a la educación primaria.
- 3) Promover la igualdad de géneros.
- 4) Reducción de la mortalidad infantil.
- 5) Mejorar la salud materna.
- 6) Combatir el VIH/Sida y otras enfermedades.
- 7) Asegurar la sostenibilidad medioambiental.
- 8) Desarrollar asociaciones globales.

Las ocho metas están diseñadas y dirigidas hacia los objetivos nacionales más importantes, como la igualdad de género, la sostenibilidad ambiental, la pobreza, la educación, entre otras, e impulsa algunas acciones concernientes a financiamiento y comercio internacional que en teoría tendrían que beneficiar a cada uno de los países miembros aunque en realidad queda muy lejana la posibilidad de lograr dichos compromisos. Este escenario mundial de compromisos educativos adquiere un sentido particular y serio para Latinoamérica, y desde luego para México. En especial, en cuanto a las altas expectativas que generó la modernización educativa y el programa Carrera Magisterial, mismo que a más de 20 años de su aparición no ha logrado mejorar el aprovechamiento escolar de los niños.

---

<sup>7</sup> Fuente: [http://www.ciudadaniamundial.org/metast\\_del\\_milenio.htm](http://www.ciudadaniamundial.org/metast_del_milenio.htm).

## 2.2 LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA (1989-1994)

La modernización educativa, y con ella la puesta en marcha del programa Carrera Magisterial, fueron la concreción y materialización de distintas pugnas e intereses. Dicha implementación trajo consigo reacciones y opiniones contradictorias por parte de distintos sectores y grupos de la sociedad mexicana (Loyo, 1997). Para poder referirnos a dicha aceptación o rechazo es indispensable establecer brevemente la situación política y sindical previa a dichos programas pues las marchas, los plantones, los movimientos y las protestas iniciaron por lo menos desde que dio inicio la reforma del estado mexicano, en 1982, convirtiéndose en un proceso súbito de reconstrucción y reacomodo de la administración pública (Arnau, 1992,1998,2004; Cabrero, 1998; Ornelas, 1995).

En especial la *modernización* de la administración central encontró frenos en su reformulación debido a las diferentes asociaciones y organizaciones corporativas, tales como la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FESTSE), en aquel entonces. Pese a las protestas las autoridades realizaron cambios administrativos tanto en el egreso y gasto público como en la cultura sindical, muestra de ello fueron los cambios en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Street, 1992).

Durante su gestión, el presidente Carlos Salinas de Gortari realizó modificaciones en los distintos sindicatos y puntualmente en el SNTE, pues *invitó* a Carlos Jonguitud Barrios a dejar su cargo. Claro que la indicación al dirigente perpetuo de Vanguardia Revolucionaria no fue solo eso, sino un amago impresionante que permitió el ascenso a la maestra Elba Esther Gordillo.

Existieron dos aspectos que contribuyeron para lograr el cambio. El primero desde el interior del propio sindicato, la insistencia de los grupos opositores, de forma sobresaliente la CNTE (que inició en 1979, y que tuvo su momento culminante en el movimiento de 1989). Y el segundo, un proceso diseñado y establecido desde la

cúpula, desde fuera, la modernización impulsada por Salinas de Gortari.

Para lograr entender plenamente la trascendencia de la modernización educativa, resulta indispensable contextualizar la situación política y social en la que se encontraba el país y las relaciones de poder que estaban en juego. Resulta indispensable referirnos a uno de los agentes políticos que, con su desbancada, dio inicio a una nueva era, en la que sin duda hubo cambios, que no necesariamente significaron mejoras, sino retrocesos.

Se trata de Carlos Jongitud Barrios, oriundo de Coxcatlán, municipio del estado de San Luis Potosí. No hay precisión en cuanto a la fecha en la que nació, pues en algunas páginas electrónicas se asegura que nació un 4 de noviembre de 1924<sup>8</sup>, mientras que en otras afirman que nació en 1922<sup>9</sup>. También existe confusión en cuanto a dónde estudió. En una de las páginas afirman que el ex cacique terminó sus estudios en la escuela Normal de Ozuluama, Veracruz, y que a partir de ahí comienza su larga carrera ascendente, mientras que en otras se asegura que Jongitud Barrios se tituló como profesor por la Normal Rural de Tenéria y que realizó estudios incompletos de derecho en la UNAM. En lo que coinciden las páginas consultadas es en que logró ser secretario general del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE, presidente de Vanguardia Revolucionaria y líder vitalicio de esta organización. Fue secretario particular de Manuel Sánchez Vite (1952-1955) y secretario de Organización y de Acción Social del Comité Ejecutivo Nacional del PRI (1970-1976), senador de la República elegido para el periodo 1976-1982, escañó que dejó para ocupar la dirección general del ISSSTE (1976-1980), fue, además, presidente del Congreso de Trabajo y gobernador de San Luis Potosí (1979-1985)<sup>10</sup>.

El ex cacique gozó más de 25 años de dominio en el liderazgo magisterial en México, hasta 1989, año en que fue depuesto. Gobernó el sindicato con mano fuerte, contraviniendo al sistema democrático de elección y reelección de líderes en el SNTE. Con su caída quedaron evidenciadas las relaciones de poder en las más altas

---

<sup>8</sup> Fuente: [http://www.hoytamaulipas.net/?v1=notas&v2=64995&tit=Historia\\_de\\_un\\_cacique:\\_Carlos\\_Jongitud](http://www.hoytamaulipas.net/?v1=notas&v2=64995&tit=Historia_de_un_cacique:_Carlos_Jongitud).

<sup>9</sup> Fuente: <http://www.wenceslao.com.mx/snte32/jongitud.htm>.

<sup>10</sup> Idem.

esferas políticas de nuestro país, sobre todo por la forma en la que se dio dicha “renuncia”<sup>11</sup>. La decisión de Barrios sorprendió a propios y a extraños, pues fue anunciada momentos después de la entrevista que tuvo con el presidente de la República en turno. Tal fue el impacto y la relevancia del acontecimiento que tanto en radio como en televisión fueron suspendidas las transmisiones cotidianas para abrir un espacio y difundir la noticia.

Las relaciones de poder y la lucha por el mismo, en ese momento histórico y trascendental para la educación en nuestro país, tenía como principales agentes a los maestros, a su líder y al encargado del poder ejecutivo. En tal contienda se enfrentaron los intereses de los participantes así como los métodos corporativistas del gobierno en turno, así como la fuerza y tradición de lucha de los colectivos docentes. La fuerza del “músculo del magisterio” fue puesta en acción con un número mayor al medio millón de docentes que se movilizaron en distintas marchas para llevar a cabo paros indefinidos. Entre otras demandas, los profesores de todo el país solicitaron incrementos salariales del cien por ciento, argumentando que necesitaban recuperar el poder adquisitivo de su sueldo, que vieron debilitarse en comparación con un lustro atrás.

En medio de aquella renuncia, los profesores demandaban que se les respetara su condición democrática, y como muestra de solidaridad los padres de familia asistieron a marchas, los trabajadores de la Ruta 100 amagaron con paros en la capital del país y los universitarios realizaron distintos actos de protesta. En el contexto antes descrito queda manifiesto que las modificaciones al interior del sindicato tuvieron repercusiones en distintos ámbitos de la vida del país, sin imaginar la trascendencia y magnitud de lo que ocurriría después de la licencia que solicitó el secretario general del sindicato, Refugio Araujo del Ángel, la llegada de la maestra Elba Esther Gordillo y todo lo que con ello ocurriría en la vida política y social de nuestro país hasta nuestros días. Fueron intentos fallidos del Estado por recuperar la

---

<sup>11</sup> Fuente: <http://www.normalistas.com/2009/05/cayo-jonguitud-barrios.html>.

rectoría de la educación, que fue cayendo cada vez más en manos del SNTE y de su ala crítica y opositora, la CNTE.

La aparición de un nuevo liderazgo, la maestra Elba Esther Gordillo, indicaba la resolución de unaproblemática en el magisterio y la oportunidad de que el llamado “proyecto sindical” de reforma del SNTE se articulara con una nueva reforma educativa. Con lo anterior, y como consecuencia de dicha oleada de cambios, el 18 de mayo de 1992 se firmó el llamado *Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica*, (ANMEB), logrando con ello ser una realidad la descentralización del sistema educativo. El ANMEB se estableció como la materialización del acuerdo entre el gobierno federal, los gobiernos de los estados y el SNTE, para lograr el acuerdo formal que lograba el diagnóstico de la educación en México.

El sistema educativo se dividía en 32 nuevos subsistemas, el sindicalismo, y por lo tanto el manejo de las relaciones laborales, continuó entrelazándose desde una instancia de carácter nacional en el centro mismo del poder central del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

El nuevo paradigma institucional estaría centrado en que ahora habría una modificación en la relación entre el SNTE y la SEP, con nuevas implicaciones políticas y administrativas. En la nueva relación estarían priorizados los contenidos sustantivos del proyecto educativo del estado mexicano. Se trataba de la disolución de la unión entre gobierno y sindicato, basada en la negociación corporativista –y el subsiguiente desplazamiento del actor sindical del poder central– y la formación de un espacio extra-burocrático más social para la configuración política del consenso sobre el proyecto educativo en México. Incluso este es uno de los fundamentos en los que se sustenta la creación del partido político Nueva Alianza, también conocido como PANAL.

Más allá de las expectativas que pudo haber suscitado el ANMEB, está claro que dicho acuerdo no se proponía menos que lograr la descentralización del sistema educativo, hacia una estructura compuesta por 32 sistemas estatales, que

efectivamente lograra desempeñarse en la perspectiva de una lógica incremental de reforma hacia logros no sólo cuantitativos, sino cualitativos del sistema escolar. Una vez puesto en marcha el federalismo educativo, el siguiente paso sería lograr desde los principios del ANMEB una verdadera y decidida participación colectiva, enfocada en la modificación de los contenidos y de los materiales educativos, incluyendo los planes estudio de los niveles estructurales de la educación básica. Para ello, el ANMEB impulsaba la supuesta valoración de los docentes desde el reconocimiento de la formación y actualización de cada maestro, la revisión salarial, la vivienda de los profesores y la dedicación y apego a su labor educativa. La propia líder del magisterio, Gordillo, decía la siguiente verdad:

Rezagos en la cobertura educativa; altas tasas de reprobación y deserción; desbalances en la calidad de la enseñanza; crecientes disparidades entre las áreas urbanas y rurales; deficiencias pedagógicas, y un magisterio empobrecido y relegado en su formación y actualización, son algunos de los rasgos que delinean el perfil de un sistema educativo que no ha sabido acompañar a estos tiempos. Son esos, también, los componentes que llevaron a los maestros, a lo largo de tres años de intensas negociaciones, a reclamar cambios (1992).

Resulta obvio que la revisión acerca del sistema educativo era del conocimiento general y en específico por los integrantes no solo por parte del gobierno federal, sino por los propios agentes sindicales del magisterio. A este respecto, es oportuno cuestionarse acerca del por qué existió tanta resistencia a las modificaciones, así como el por qué estuvieron presentes tantas y tantas inconformidades ante la inminente modificación institucional y su puesta en marcha en los espacios escolares del país. Finalmente las modificaciones fueron dándose paulatinamente, a ritmos distintos en cada una de las entidades federativas, aunque sí podemos afirmar modificaciones administrativas.

Si bien es cierto que han existido algunos cambios en el sistema escolar, estos han sido lentos y la reforma integral después de ya casi tres décadas que se inició aún no logra los resultados esperados. Considero que para instaurar los cambios resulta

fundamental incidir en las relaciones entre los propios maestros, las autoridades escolares de todos los niveles así como los integrantes de la comunidad escolar, particularmente con los padres de familia, en especial en el campo y en el mundo indígena.

Para lograr tener una visión más amplia que nos posibilite comprender de mejor modo, resulta necesario contextualizar la firma del ANMEB, así como el programa Carrera Magisterial, sin hacer un estudio comparativo internacional, sino más bien con la intención de mostrar el estado y los discursos que pudieron influir en la conformación de los acuerdos y programas mencionados.

### **2.3 EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO: LA SITUACIÓN DEL PAIS Y LOS EFECTOS DE LA FEDERALIZACION**

A 23 años del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), las autoridades educativas mexicanas encontraron que a mediados de los años cincuenta ya existían evidencias de un aparato administrativo muy centralizado, cuyos resultados, en cuanto al servicio educativo, hablaban de la burocracia en el contexto de relaciones SEP-SNTE altamente politizadas (Ornelas, 1995).

Resulta muy importante identificar que un sistema educativo que había sido concebido como una estructura centralizada desde la Constitución y la ley de educación correspondiente dificultó los procesos escolares. En efecto la falta de sistemas escolares en la gran mayoría de los estados requirió de una construcción institucional centralizada y vertical de la que se derivó por lo menos un dúo, SEP-SNTE, como unidad burocrático-política. Así, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación nace en diciembre de 1943, impulsado por el Estado, y se consolida en el gobierno del presidente de la República Manuel Ávila Camacho (Sánchez, 2008). Sin embargo, como lo señala Góngora (2007, p. 16):

El SNTE tiene sus antecedentes en la lucha sindical de los profesores desde tiempos del presidente Porfirio Díaz, pero serían reprimidos fácilmente por el

Gobierno.

En 1939 comenzó la gremialización de los obreros en organizaciones sindicales adheridas a la CTM, que a su vez fungía como el Sector obrero del PRI, partido que permanecería el poder por más de 70 años en México. Y que en su historia está la creación de la Confederación Mexicana de Maestros, y después, en 1934 la Liga de Trabajadores de la Enseñanza, la Universidad Obrera y la Federación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza; en 1936 surge la Confederación de Trabajadores de México, a la que se afiliaron gran cantidad de maestros, extendiéndose por casi todo el país, dando origen con esto al Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana.

Los conflictos magisteriales se agudizarían al punto de que organizaciones empresariales de ese tiempo crearon sindicatos de oposición en favor de la educación eclesíastica en el Frente Revolucionario de Maestros (después Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Educación).

Después de ello, la CTM creó el actual SNTE en 1949, con la dirigencia de Luis Chávez Orozco, que solo permanecería por espacio de un año en el cargo por divisiones internas del sindicato.

Posteriormente, en el Sexenio de Adolfo López Mateos se enfrentaría la huelga magisterial más importante, misma que fue brutalmente reprimida a pesar de haber derecho constitucional de huelga. Con ello, se cohesionaría el SNTE con la unificación del Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Educación.

A la par de los cambios en el SNTE, distintos programas se han puesto en marcha en nuestro país con la intención de mejorar la calidad de la educación, así como erradicar en algunos casos el analfabetismo (Latapí, 1998; Meneses, 1984, 1991, 1996). Entre los más importantes encontramos, desde el inicio del siglo XX, los siguientes:

- La llamada educación socialista, instaurada en 1934 durante el sexenio del presidente Lázaro Cárdenas, y que se prolongó hasta el final del sexenio del presidente Ávila Camacho hacia 1945. Dentro de los principales objetivos estaba formar hombres libres de prejuicios y ajenos a los apasionamientos religiosos, ciudadanos capaces de convivir en una sociedad igualitaria, inmersos en un romanticismo y entusiasmo originado por las conquistas logradas por los



revolucionarios de la Unión Soviética<sup>12</sup>.

- Otro programa que fue muy significativo fue el realizado por el maestro Moisés Sáenz Garza, la educación tecnológica<sup>13</sup>. Dicho programa educativo fue puesto en marcha de forma paralela al anterior y sus principales aspiraciones consistían en fomentar la industrialización de nuestro país bajo el amparo y protección del presidente Calles.
- Ya para los años de 1940, las autoridades educativas impulsaron la llamada *escuela de la unidad nacional*, teniendo como principal representante a Jaime Torres Bodet, con quien se iniciaba un distanciamiento con los ideales de la educación socialista.
- Posteriormente, ya en el mandato del presidente Adolfo Ruiz Cortines, en las escuelas del país se inició un incremento en la asistencia infantil<sup>14</sup>. El auge demográfico provocó que el entonces secretario de Educación Ángel Cisneros pusiera sobre la mesa del debate la imperiosa necesidad de la planificación del sistema educativo nacional a la luz de las nuevas exigencias sociales.
- Durante el sexenio del presidente Adolfo López Mateos, Jaime Torres Bodet, en su segundo periodo como secretario de Educación Pública, coordinó la elaboración del que sería el primer plan nacional de educación mismo que llevaría por nombre Plan de once años<sup>15</sup>. Entre las principales acciones que comprendía el plan estaban tratar de atender la creciente demanda del servicio educativo por lo que se implementó el doble turno en las escuelas y se dio un fuerte impulso a la construcciones de centros escolares. Así, al haber más escuelas,

---

<sup>12</sup> Fuente: <http://historiadenogales.blogspot.com/2010/11/hay-que-entender-el-primer-periodo.html>.

<sup>13</sup> Fuente: [http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18\\_1/apache\\_media/K3LBY4PSRC7EVMALNMPJTBX9G3DA2R.pdf](http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/K3LBY4PSRC7EVMALNMPJTBX9G3DA2R.pdf).

<sup>14</sup> Fuente: <http://www.diputados.gob.mx/cedia/sia/re/RE-ISS-09-06-11.pdf>.

<sup>15</sup> Fuente: <http://atzimba.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2002-especial/carta1.pdf>.

resultaba fundamental impulsar la formación de profesores, por lo que las escuelas normales también tuvieron un incremento muy significativo, así como la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.

Sin embargo el Plan de once años no alcanzó a llevar a cabo la meta propuesta, la cual consistía en universalizar la educación primaria en nuestro país. Su misión principal consistía en intentar erradicar el analfabetismo, lo cual no fue conseguido, dado que los censos realizados por el INEGI<sup>16</sup> reflejaban que para el ciclo escolar 1999-2000 el sector poblacional en el rango de edad comprendido entre los 6 y 14 años que acudía a la escuela era de aproximadamente del 92.8 %. Hacia el final de la década de los setenta únicamente era atendida el 78% de la población que solicitaba el servicio. Incluso el censo 2010 realizado por el mismo instituto<sup>17</sup> demuestra que aún no ha sido posible erradicar el analfabetismo, el porcentaje disminuyó considerablemente pero aún hay estados como Chiapas que continúa con un 89.4% de personas que saben leer y escribir, y el 10.6% es analfabeta en un rango de edad de los 8 a los 14 años. Con los antecedentes ya mencionados, para la década de los setenta y ochenta una secuela de herencias institucionales del sistema educativo que frenaban considerablemente la posibilidad de avanzar en una reforma educativa de fondo.

Era necesario avanzar no sólo en cobertura, sino en calidad educativa por lo que era indispensable iniciar la desconcentración de los servicios educativos. En los últimos años de la década de los setenta se originó una modificación institucional encaminada a la desconcentración y se crearon unidades deservicio, reguladas por el poder central de la SEP. Sin embargo resultaron con severos cuestionamientos y resistencias por segmentos sindicales que ejercieron un control decisivo sobre el manejo ya institucionalizado de los recursos. La lógica corporativista que nutría al

---

<sup>16</sup> Fuente: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/consulta.asp?p=14048&c=10252&s=est>.

<sup>17</sup> Fuente: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=medu15&s=est&c=26363>.

entonces grupo sindical de Vanguardia Revolucionaria superaba cualquier intento de modificación institucional orillando a las autoridades, a modificar y otorgar escalafonariamente algunos lugares directivos de las nuevas estructuras. Ilógico sería pensar que en los primeros años de la década de los noventa, no estuviera contemplada al interior de la agenda nacional, la reforma educativa como un proceso descentralizador. Es más, sin lugar a dudas, era inminente la imperiosa necesidad de una reforma integral del sistema educativo. En específico, de la educación de nivel básico como resultado de las amplias y constantes movilizaciones y manifestaciones de la disidencia de los profesores en el interior de la República Mexicana como resultado de la conformación de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), la cual vio la luz en el año de 1979 en los estados del Sur del territorio nacional y en específico en Chiapas.

De igual forma, los mecanismos de movilización político social desarrollaban de manera cotidiana y eran originados y coordinados desde las estructuras de poder corporativistas. Lo anterior ocasionaba que el panorama se percibiera muy desalentador, pues se vislumbraban grandes problemáticas cercanas y se antojaban cada vez más difíciles los verdaderos e indispensables cambios en las estructuras que conformaban el sistema educativo nacional.

La reforma educativa establecía como prioridad la reforma institucional casi como única vía y parte del órgano gubernamental del Estado mexicano en relación con la capacidad de desafío de aquellos parámetros de índole política convencional de una transición a un sistema verdaderamente con tintes federales en el interior del cual se reproduzca una lógica institucional genuina. En otras palabras, la articulación auténticamente federal de las decisiones y los recursos.

## **2.4 EL PODER DEL SNTE EN LAS DECADAS OCHENTA Y NOVENTA DEL SIGLO XX**

Para pensar en la política educativa real y aún más, en el cambio educativo que llevaría a México a aprovechar realmente sus capacidades como sociedad haciendo cada vez más cierto el desarrollo humano para cada vez más mexicanos en la siguiente década o a quedarse a medio camino en la perspectiva de un verdadero cambio social y económico basado en la educación, es indispensable partir del sistema educativo real que existe en México.

Es necesario reconocer que el sistema educativo nacional es una estructura institucional, es decir, una organización de agentes sociales en y sometidos a un conjunto de reglas formales e informales pero que está en proceso de descentralización. Este sistema genera en cada región del país resultados educativos específicos cuyo punto de partida es el de un desempeño en general poco satisfactorio según se ha reportado por conocidas evaluaciones a nivel nacional (realizadas por la propia SEP o integradas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa) e internacional (realizadas para un amplio conjunto de países por la OCDE). Es el caso de las pruebas Enlace, Excale y Pisa.

El sistema educativo de nuestro país resulta verdaderamente complejo y en ello radica primordialmente la problemática y la dificultad para adentrarse en los aspectos que hay que cuestionarse y modificar. Es necesario en primer lugar una indispensable transformación que desde hace décadas está pendiente y no permite alejarse de la inercia institucional además de las determinaciones sociopolíticas del viejo sistema político autoritario –una de cuyas piezas fundamentales, en el andamiaje corporativo es sin duda el magisterio organizado—. Ello nos lleva a volver la mirada al SNTE, el sindicato más grande de América Latina y una organización que por sí misma ha abrazado su propio derrotero de cambio político con una agenda de reforma interna y de cambio en la lógica profesional tradicional del magisterio por lo menos desde inicios de la década de los años noventa.

Tras por lo menos década y media de reformas en el sistema educativo nadie duda de que el cambio educativo sea un cambio de envergadura social y política que pasa sin duda por el complejo mundo sindical de los maestros. Pero tal vez persistan

muchas dudas acerca de qué es exactamente lo que tiene que ocurrir en el vasto mundo del sistema educativo mexicano para que se concreten cambios cualitativos necesarios para el aprovechamiento académico de los educandos.

#### **2.4.1 EL SNTE Y EL CAMBIO EDUCATIVO REAL**

La descentralización formal se ha llevado a cabo hace años, pero puede afirmarse que la nueva estructura “federalizada” aún no funciona a plenitud. Aquí se argumenta que es necesario recapitular en los dilemas políticos, a los que ha estado sometido ese sistema educativo en por lo menos las últimas tres décadas para entender las posibilidades reales de cambio en el desempeño de ese sistema. El Congreso Nacional de Educación realizado en el año 2006 es, de hecho, un órgano del SNTE. En su cuarta versión prácticamente muestra tener su propia idea acerca del problema integral de la situación por la que atraviesa la educación básica y acerca de las posibles soluciones y las ineludibles tendencias sociales y económicas que presionan en la dirección de un cambio del sistema educativo.

Dichas modificaciones parten del discurso en el que la construcción de un modelo educativo equitativo y sustentable, debe actuar en tres direcciones: a) reconociendo que la pobreza, la desigualdad social y la concentración del ingreso, dado que impiden que el país avance; b) aceptando que la sociedad mexicana ha experimentado cambios demográficos, económicos y políticos que demandan una reorganización del Sistema Educativo Nacional; c) incorporando a nuestra educación las mega tendencias que indican hacia dónde se conducirá la civilización en el futuro para lograr el desarrollo de nuestro país en un mundo globalizado.

Después de una afirmación tan contundente con respecto a la necesidad del cambio educativo –se habla de un nuevo modelo educativo–, queda claro que el SNTE está preparado y demanda un cambio de fondo. El hecho de que la línea política del SNTE frente a la necesidad de un nuevo modelo educativo no necesariamente

vaya a ser correspondido por el nivel de articulación política del sindicalismo magisterial, del cual la CNTE y la sección 22 de Oaxaca forman parte, no debe hacernos renunciar al cambio educativo en el nivel más alto del acuerdo político.

El liderazgo de una agenda de cambios seguramente no será ejercido exclusivamente por autoridades educativas en el nivel federal y estatal. En cambio es cierto que procurar el cambio educativo requiere de la confluencia de actores organizados que representen a los maestros y a los propios padres de familia, así como a la sociedad mexicana en general.

Los nuevos acuerdos en materia educativa, de ocurrir, seguramente partirán de diagnosticar la situación educativa mediante los evidentes avances en materia de evaluación, proceso en sí mismo doloroso para los actores del sistema educativo. Recientemente, la realización de las pruebas llamadas Enlace (Examen Nacional del Logro Académico de los Centros Escolares) debieran de servir de telón de fondo de nuevas iniciativas de cambio educativo no sólo desde los gobiernos, sino desde la sociedad organizada (padres de familia, sectores de la sociedad, los propios maestros).

Lo anterior cobra mayor relevancia si se reconoce la nueva dimensión que la participación de las organizaciones sociales pueden o deben tener en la democracia mexicana, sobre todo en la perspectiva de cambios tan importantes para el desarrollo humano, como el cambio educativo. Es muy posible que, en el caso del sistema educativo nacional, como en muy pocos casos de política pública a grandes dimensiones, sea tan evidente el caso de las sinergias que se pueden dar entre las instituciones del estado y la sociedad civil organizada.

Es necesario reconocer, entonces, que los llamados consejos escolares, como lo indican experiencias de otros sistemas educativos en el mundo, son fundamentales como ámbito del capital social que impulse el avance educativo en un horizonte de mediano y largo plazos. Pero también es necesario que los consejos escolares en México permanezcan fundamentalmente pasivos ante las necesidades genuinas de

una agenda de cambio educativo orientado hacia la calidad. La profundización del cambio educativo pasará pues por el ámbito de los consejos de participación social.

Es crucial que la política educativa revise el funcionamiento de estos consejos, mismos que podrían estar atendiendo no sólo la agenda de avance académico de la escuela, sino incluso asuntos vitales para el desarrollo de los niños como son, por ejemplo, los fenómenos de violencia y uso de drogas que los afectan

## **2.5 PROGRAMAS ANTERIORES A CARRERA MAGISTERIAL**

Algunos programas anteriores al de Carrera Magisterial existían y consistían en un sistema de promoción y otro de estímulos: el escalafón de manera convencional y un esquema de educación básica respectivamente. Actualmente solo el escalafón continúa vigente.

El sistema que utiliza el escalafón convencional es un sistema de promoción piramidal y con una escasa (y por muchos años casi nula) movilidad. Para subir al siguiente nivel resulta indispensable que los maestros que ocupan las plazas antes citadas decidan jubilarse o renunciar a las mismas (ambas situaciones casi imposibles en el ambiente escolar por los beneficios que obtienen quienes ya poseen dichas plazas). La mayoría de los movimientos que surgen en dicho sistema son esporádicos, y únicamente se suscitan debido a defunciones o por la creación de nuevas plazas, lo cual sucede en muy pocas ocasiones.

La función del escalafón consiste en regular las promociones al interior del sistema de educación por medio de diversas ofertas de las plazas disponibles, solo entre los aspirantes que previamente hayan abierto su expediente y se encuentren en la categoría inmediata inferior por lo que se esté concursando. Los aspirantes cuentan con un puntaje, que en síntesis podríamos decir que consiste en el reconocimiento meritorio de su desempeño como maestros, pero que en ningún momento considera

alguna evaluación.

Los factores que integran dicho puntaje son la *antigüedad*, por la que se les otorga 16 puntos por cada año de servicio, hasta un total de 480 que corresponden a 30 años de servicio; *conocimientos*, en la que se contempla si los profesores realizaron estudios de licenciatura, especialización, maestría, doctorado y posdoctorado, y el puntaje máximo que pueden obtener los profesores por dicha preparación académica es de 1080 puntos (aunque cabe mencionar que para los maestros de educación preescolar y primaria los puntajes van desde los 50 puntos por la especialización, 140 puntos por la maestría titulada y 140 puntos por el doctorado titulado); otro factor es el de la *aptitud*, en el cual el puntaje máximo a obtener es de 480, para lo cual los maestros tienen que reunir 5 fichas escalafonarias (que es la valoración que realiza el director o el jefe inmediato superior de la labor desempeñada durante un ciclo escolar), si en dichas evaluaciones el maestro obtuvo la máxima puntuación se hace merecedor del total de dicho factor; el último factor es la *disciplina y puntualidad* por el cual los profesores pueden obtener hasta un total de 240 puntos<sup>18</sup>.

El escalafón está dividido en cuatro grupos diferentes, de acuerdo con el reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública<sup>19</sup>, mismo que fue dado a conocer por medio del Diario Oficial de la Federación el día 14 de diciembre de 1973, específicamente en los artículos 31, 32, 33 y 34, en los que señala que los grupos están integrados de la siguiente manera:

- En el grupo I se encuentran los profesores frente a grupo, directores, supervisores y jefes de sector que laboran en escuelas primarias diurnas y nocturnas de los estados y territorios de la República.
- En el grupo II están comprendidas las ramas escalafonarias de jardines de niños en toda la República, las escuelas primarias diurnas y nocturnas en el Distrito Federal, escuelas asistenciales y centros regionales de educación fundamental, escuelas primarias de experimentación pedagógica; anexas a

---

<sup>18</sup> Fuente: <http://www.snteseccion9.org.mx/?p=296>.

<sup>19</sup> Fuente: [http://www.snte.org.mx/pics/pages/snte\\_legislacion\\_base/regla-etssep.pdf](http://www.snte.org.mx/pics/pages/snte_legislacion_base/regla-etssep.pdf).



las normales de maestros y ayudantes de taller de escuelas primarias en el Distrito Federal; maestros de enseñanzas musicales elementales de jardines de niños en toda la República y de otras que pudieren crearse de acuerdo con las necesidades del servicio.

- El grupo III contempla los asuntos escalafonarios y la elaboración de los proyectos de dictamen y de catálogo relativos a las ramas escalafonarias del personal educativo postprimario de toda la República, personal educacional dependiente de la Dirección General de Educación Especial, en todos sus niveles; personal adscrito a la Dirección General de Educación Física, en todos sus niveles; personal educacional dependiente del instituto nacional de bellas artes y literatura, en todos sus niveles; personal educacional de los centros de enseñanza agropecuaria fundamental y escuelas agrícola ganaderas del Valle de México; personal educacional dependiente de las direcciones generales de educación extraescolar, en todos sus niveles; personal educacional de los centros de capacitación para el trabajo industrial; personal educacional de la Dirección General de Educación Audiovisual y Divulgación, en todos sus niveles; así como personal educativo del Instituto Nacional de Antropología e Historia; personal educativo de misiones culturales y brigadas para el desarrollo cultural, en todos sus niveles, personal educativo de la Dirección General de Educación fundamental y de otras ramas escalafonarias que pudieren crearse en la Secretaría de Educación Pública y de las cuales dependa personal educativo postprimario.
- En el grupo IV se encuentran agrupados los empleados administrativos profesionales no docentes, especialistas, técnicos, obreros y auxiliares de intendencia de las diversas dependencias de la Secretaría de Educación Pública<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Fuente: [http://transparencia.yucatan.gob.mx/datos/2008/sep/marco\\_Juridico/Reg\\_Escal\\_SNTE33.pdf](http://transparencia.yucatan.gob.mx/datos/2008/sep/marco_Juridico/Reg_Escal_SNTE33.pdf).

Al momento de realizar esta investigación en los catálogos de escalafón correspondientes al grupo II (que nos interesa, pues agrupa a los docentes de escuelas primarias), los profesores con máximo puntaje escalafonario eran:

El maestro director:

<b>NOMBRE</b>	<b>CONOC.</b>	<b>APTITUD</b>	<b>ANTIGUEDAD</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>TOTAL</b>
MONTERO RAMIREZ RAUL	1080.0000	491.0000	464.0000	240.0000	2275.0000

La maestra supervisora:

<b>NOMBRE</b>	<b>CONOC.</b>	<b>APTITUD</b>	<b>ANTG.</b>	<b>DISC. Y PUNT.</b>	<b>TOTAL</b>
ORDAZ MARQUEZ EVA NORA	973.0744	480.0000	480.0000	240.0000	2173.0744

La maestra jefa de sector<sup>21</sup>:

<b>NOMBRE</b>	<b>CONOC.</b>	<b>APTITUD</b>	<b>ANTIG.</b>	<b>DISC. Y PUNT.</b>	<b>TOTAL</b>
GONZALEZ GARCIA MARIA GUADALUPE	1080.0000	509.0000	480.0000	240.0000	2309.0000

El sector más amplio en el grupo II del escalafón lo integran los directores de escuela, con aproximadamente 1438 maestros dictaminados<sup>22</sup>. Posteriormente los

<sup>21</sup> Fuente consultada el 11/07/2011: [www2.sepdf.gob.mx/inf\\_sep\\_df/.../primaria\\_inspector\\_general.xls](http://www2.sepdf.gob.mx/inf_sep_df/.../primaria_inspector_general.xls).

<sup>22</sup> Se les denomina *dictaminados* a aquellos maestros frente a grupo que, con base en los concursos escalafonarios han obtenido el puntaje necesario para ocupar alguna de las plazas vacantes. Una vez que obtienen el dictamen, renuncian a su clave anterior obtienen la nueva plaza con base, sin perder la antigüedad y la puntuación que tienen en ese momento por lo que después de 6 meses pueden concursar por la plaza del siguiente nivel, es decir por la supervisión o la jefatura general de sector.

maestros supervisores de zona, con 319 maestros dictaminados. Y finalmente los inspectores generales de sector, con 33 profesores dictaminados<sup>23</sup>.

Tomando en cuenta los catálogos consultados y la información que logramos obtener la movilidad entre plazas es ínfima, y por supuesto es mayor entre los maestros frente a grupo, posteriormente corresponde a los directores y finalmente a los supervisores. Ocupar una plaza como jefe de sector resultaba casi imposible por la escasa rotación o circulación de los maestros.

Sin embargo la movilidad y la rotación de los profesores frente a grupo, así como la de los directivos aumentó a raíz de los cambios que el ejecutivo federal y el poder legislativo realizaron en los distintos sexenios en cuanto a las condiciones de los trabajadores al servicio del Estado (Leal, 2011). Las modificaciones iniciaron con Miguel de la Madrid, aunque las más drásticas fueron las reformas al Instituto de Seguridad y Servicio Social de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) en el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa (Cruz, 2013), las cuales culminaron con la promulgación de una nueva ley el 31 de marzo de 2007.

Esta nueva ley pauperizó los derechos de los asegurados<sup>24</sup>, provocando la salida masiva de docentes ante la incertidumbre generada por los cambios, dando origen a una nueva problemática, como lo muestra Vivanco(2010) en relación con la ausencia de docentes en las aulas y contratación de maestros hasta por quince días, llegando a concurrir hasta cinco maestros en un mismo grupo a lo largo de un mismo ciclo escolar, así como directores, supervisores y jefes de sector *comisionados*<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> Fuente consultada el 11/07/2011: [www2.sepdf.gob.mx/inf\\_sep\\_df/.../primaria\\_inspector\\_general.xls](http://www2.sepdf.gob.mx/inf_sep_df/.../primaria_inspector_general.xls).

<sup>24</sup>Ver Ley del instituto de seguridad y servicios sociales de los trabajadores del estado, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 31 de marzo de 2007.

<sup>25</sup> Los docentes *comisionados* son aquellos maestros que sin tener un dictamen escalafonario que los acredite como directores, supervisores o jefes de sector y en muchas ocasiones únicamente con estudios de normal básica, realicen las funciones de estos de manera *provisional*. Sin embargo dichos nombramientos generan grandes vicisitudes pues los profesores invitados en muchas ocasiones no cuentan con la formación mínima para realizar el encargo, sino por el contrario las designaciones son efectuadas por compadrazgos y favoritismos, y se prolongan por varios lustros sin que se les solicite alguna actualización o formación académica para mantenerse en el puesto simplemente la sumisión incondicional a aquellos que los colocaron.

Otro antecedente del programa Carrera Magisterial es el esquema de educación básica, mismo que fue formalizado en el año de 1987, y que concluyó en el mes de marzo de 1993, al que podríamos decir que Carrera Magisterial absorbió, pues aquél era un programa que impulsaba la mejora de la calidad de la educación por medio del pago de estímulos correspondientes a las horas que el profesor realizaba, correspondientes a las actividades co-curriculares. En dicho programa los maestros obtenían incentivos económicos por su preparación académica y por los años de antigüedad primordialmente.

Una de las grandes problemáticas de este sistema de estímulos es que no se consideraron mecanismos de promoción al interior de sus categorías, aunado a que nunca existieron mecanismos de control y seguimiento de las actividades de fortalecimiento cocurricular. En otras palabras, nunca se tuvo precisión en cuanto al beneficio e impacto en la calidad de la educación.

Lo anterior condujo a las autoridades a buscar un programa que “impulsara” la profesionalización de los docentes, sin obligarlos a salir de las escuelas a buscar otras “chambitas”<sup>26</sup>. Con lo anterior se sentaron las bases para el programa Carrera Magisterial, el cual a casi ya dos décadas de su instrumentación y puesta en marcha tampoco ha reportado los beneficios esperados para la mejora en la calidad de la educación de los infantes, pese al importante gasto presupuestario que implica. Incluso durante la elaboración de la presente tesis, ha iniciado la puesta en marcha de un nuevo programa, supuestamente “integral”, que pretende la mejora de la calidad de la educación básica: la alianza por la calidad de la educación<sup>27</sup>, que se propone, desde el discurso oficial:

Impulsar una transformación por la calidad educativa, convocando a otros actores indispensables entre ellos los gobiernos estatales y municipales, legisladores, autoridades educativas estatales, padres de familia, estudiantes de todos los niveles, sociedad civil, empresarios y academia, para avanzar en la construcción de una Política de Estado [...].

---

<sup>26</sup> Fuente: <http://impreso.milenio.com/node/8745379>.

<sup>27</sup> Fuente: <http://www2.sep.df.gob.mx/principal/archivos/ALIANZACALIDAD.pdf>.

[...] Garantizar que quienes dirigen el sistema educativo, los centros escolares y quienes enseñan a nuestros hijos sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes (SEP, 2008).

En realidad, lo que la alianza pretende en cuanto a los docentes es dificultar el ingreso al sistema, restringir el otorgamiento de plazas laborales y complicar la promoción de los maestros, tanto en el escalafón vertical como en el horizontal, concerniente a la Carrera Magisterial pues los incentivos y los estímulos estarán en relación a:

Reformar los lineamientos del Programa de Carrera Magisterial para que se consideren exclusivamente tres factores:

- Aprovechamiento escolar (medido a través de instrumentos estandarizados aprobados por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación).
- Cursos de actualización (certificados de manera independiente).
- Desempeño profesional (SEP, 2008).

El supuesto interés de la SEP está sustentado en fortalecer la calidad como elemento central de la agenda educativa, así como desplegar un nuevo modelo de promoción y certificación de los maestros, intentando resolver las necesidades y debilidades detectadas en la educación básica. En realidad lo que la SEP y el Gobierno Federal pretenden es adelgazar la carga burocrática a través de la nómina docente por medio de la incentivación de las jubilaciones (Zamora, 2013), imponer la creación de escuelas de tiempo completo o jornada ampliada para cerrar los turnos vespertinos y no pagar dos turnos, solo cubrir un sueldo con una compensación (Poy, 2011), condicionar la *permanencia* de los maestros en servicio y disminuir las licencias sindicales (Morales, 2012). Todo ello con el amago y concreción del encarcelamiento de Elba Esther Gordillo. Con excepción de la situación penal de la

líder, estas acciones no son exclusivas de nuestro país. Solo por citar un ejemplo, en Argentina está en marcha la instauración de las escuelas de jornada extendida (Red de medios del Mercosur, 2013), equiparable a la jornada ampliada, así como conseguir 190 días de clases, similares a los 200 días obligatorios en nuestro país (Aries, 2012).

El Programa Escuelas de Calidad (PEC)<sup>28</sup> en nuestro país es otro ejemplo de las acciones gubernamentales que implementan los distintos gobiernos en América Latina, tal como lo muestra Murillo (2011):

[...] surgen aquí y allá diversos programas emblemáticos, tales como Escuela Viva (Paraguay), Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Preescolar y General Básica (PROMECE) (Costa Rica), el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación en las Escuelas Básicas de Sectores Pobres –Programa de las 900 Escuelas (Chile)–, el proyecto Escuelas de tiempo completo (Uruguay), Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO) (El Salvador), Nueva Escuela Unitaria (Guatemala), Bolsas Escolares (Brasil), Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica (PAREIB) o el Programa Escuelas de Calidad (México), entre tantos otros.

Por lo que queda clara la similitud de las políticas de los gobiernos de América Latina, que, aunque con distintos nombres, realizan acciones similares. Hasta aquí solamente mostramos que tanto Carrera Magisterial, Escuelas de Calidad y la alianza por la educación son tema de una investigación posterior, que mostraría el comparativo del establecimiento de políticas públicas y educativas muy similares en América Latina, y que tal vez respondan a intereses transnacionales.

A continuación analizaremos nuestro sistema educativo desde los resultados de la federalización educativa para tener un contexto claro de la carrera magisterial en nuestro país.

---

<sup>28</sup>El Programa Escuelas de Calidad, de acuerdo al planteamiento oficial, es una estrategia que forma parte de la política educativa nacional, surge en el año 2001, como una necesidad para la atención a las escuelas públicas de educación básica ubicadas en zonas urbanas con población de media a muy alta marginación y coadyuvar a la implementación de acciones tendientes a transformar la gestión educativa. La participación en el programa es voluntaria. Las escuelas beneficiadas reciben apoyo técnico pedagógico, acompañamiento y recursos financieros para ejecutar sus programas de trabajo orientados a la transformación escolar. Los beneficios son hasta por cinco ciclos escolares o según lo señalen las reglas de operación que se emiten cada año.

## 2.6 EL ESCALAFÓN, EL INGRESO ECONÓMICO Y LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS MAESTROS

Como ya dijimos líneas arriba en este capítulo la función del escalafón consiste en regular las promociones al interior del sistema de educación, por medio de diversas ofertas de las plazas disponibles. Ahora mostramos los listados del salario que perciben los profesores, de acuerdo a la plaza que ostentan, así como en la categoría en la que se encuentran en el programa Carrera Magisterial.

Por seguridad de los informantes, únicamente colocamos los montos de los sueldos de los profesores hasta la quincena 17 del año 2008. Iniciaremos la revisión de los salarios con los jefes de sector, los cuales ostentan la máxima categoría escalafonaria a la que un profesor puede aspirar.

La clave presupuestal completa de dichos inspectores generales de sector de escuela primaria diurna en el DF (jefes de sector) es 110071151 E0204000000001<sup>29</sup>, y su evolución salarial la explicamos por medio de la siguiente tabla:

**Cuadro I. Evolución salarial jefes de sector**

Clave	Quincena aumento*	07 sueldo base**	Sueldos mensuales de acuerdo a la categoría del programa Carrera Magisterial					
			7 <sup>a</sup>	7B	BC***	7C	7D	7E
E0204  Jefe de sector	200817	12340.3	14984.65	18336.5	21270.3	24204.15	30981.3	39656.1
	200807	12293.35	14927.65	18266.75	21189.4	24112.05	30863.45	39505.2
	200717	11730.3	14243.95	17430.1	20218.9	23007.7	29449.85	37695.8
	200710	11562.65	14040.35	17180.95	19929.85	22678.9	29028.95	37157.05
	200709	11033.05	13397.3	16394.05	19017.05	21640.15	27699.4	35455.2
	200610	10956.35	13304.15	16280.1	18884.85	21489.7	27506.85	35208.75
	200609	10504.65	12755.65	15608.9	18106.3	20603.75	26372.8	33757.2
	200517	10380.1	12604.4	15423.8	17891.6	20359.45	26060.1	33356.9
	199910	6719.1	8158.9	9810.1	10744.35	11678.65	13625.1	15895.95
199810	5742.8	6973.4	8384.7	9183.2	9981.75	11645.4	13586.3	

<sup>29</sup>Cabe señalar que las terminaciones varían 01, 05, etc.

	199710	4778.3	5802.3	6976.5	7640.95	8356.9	9749.7	11374.6
	199701	4507.85	5473.85	6581.6	7208.45	7883.85	9197.85	10730.75
	199610	3852.85	4678.5	5625.3	6161.05	6738.35	7861.4	9171.6
	199607	3616.85	4391.9	5280.75	5783.6	6318.95	7372.1	8600.75
	199601	3229.35	3921.35	4714.95	5163.95	5641.9	6582.25	7679.25
	199510	2935.75	3564.83	4286.28	4694.48	5128.98	5983.81	6981.11
	199501	2621.19	3182.89	3827.04	4191.5	4579.45	5342.69	6233.14

\* Cada año está dividido en 24 quincenas, por lo que las fechas en las que aplican los aumentos son considerados los días 1 y 15 de cada mes. Por ejemplo: en 1995 en la quincena 01, el incremento fue el primero de enero del mismo año. La quincena 17 del 2008 fue aplicada el día 1 de septiembre de 2008.

\*\* Este sueldo es el que corresponde a la categoría en cuestión sin considerar los incrementos correspondientes por el ingreso y ascenso en cada una de las categorías de carrera magisterial.

\*\*\* La categoría BC es un nivel intermedio al que los docentes que tuvieron tanto la maestría como el doctorado, al iniciar el programa Carrera Magisterial, podrían ingresar directamente sin necesidad de pasar por la categoría A y esperar para ascender a la B. Desde la Categoría BC el siguiente ascenso para los profesores era la categoría C.

Consideramos que el cuadro ejemplifica con puntualidad la diferencia de los salarios de los jefes de sector que se encuentran en Carrera Magisterial con aquellos que no lo están. La diferencia económica entre el sueldo base y el salario de aquel jefe de sector que se encuentre en la categoría E es de \$27,315.8.

Con ello nos formulamos un cuestionamiento que es el hilo conductor de la presente tesis concerniente a los maestros frente a grupo: los jefes de sector que están en Carrera Magisterial en el nivel D o E, ¿trabajan más y mejor que aquellos que no están en carrera magisterial? Los sectores en los que dichos jefes de sector laboran, ¿tienen una mejora en la calidad de la educación que reciben los niños? Los jefes de sector, ¿han modificado su forma de trabajo de acuerdo a los cursos que han tomado concernientes a Carrera Magisterial? Son algunas cuestiones que incluso podrían quedar abiertas para investigaciones subsecuentes.

Por si lo anterior no resultara significativo, ahora mostraremos la tabla que ejemplifica la evolución salarial de los inspectores de zona. Subrayamos que aunque no son



nuestro interés principal en el estudio, la revisión de los distintos sueldos (desde los jefes de sector hasta llegar a los maestros frente a grupo) nos ayudará a tener un contexto más amplio de la importante diferencia de sueldos entre los profesores y la supuesta mejora, en cuanto a su labor educativa de acuerdo a los años de formación permanente y de su actualización<sup>30</sup> que los profesores tienen que realizar para lograr obtener el puntaje necesario para las promociones en el multicitado programa magisterial.

La información que ahora mostramos nos será muy útil para que el lector tenga más y mejores elementos para entender con puntualidad, lo que en los siguientes capítulos retomaremos, pues los maestros durante las entrevistas afirman que dicha diferencia salarial ha ocasionado problemas y distinciones entre los docentes, lo que ha modificado la vida al interior de las escuelas.

La clave presupuestal completa de inspectores de zona de enseñanza primaria diurna en el DF (inspectores de zona) es 110071151 E0200000000272<sup>31</sup> y su evolución salarial la explicamos por medio de la siguiente tabla:

**Cuadro II Evolución salarial de inspectores**

Clave	Quincena aumento*	07 sueldo base**	Sueldos mensuales de acuerdo a la categoría del programa Carrera Magisterial					
			7A	7B	BC***	7C	7D	7E
E0200  Inspector	200817	11106.95	13487	16503.85	19144.45	21785.05	27884.9	35692.65
	200807	11063.2	13433.9	16438.9	19069.1	21699.25	27775.1	35552.1
	200717	10556.5	12818.6	15685.95	18195.7	20705.4	26502.95	33923.75
	200710	10395.35	12623	15446.5	17917.85	20389.35	26098.4	33405.95
	200709	9919.25	12044.85	14739.05	17097.2	19455.5	24903.05	31875.9
	200610	9850.3	11961.1	14636.6	16978.35	19320.25	24729.95	31654.3
	200609	9444.2	11468	14033.15	16278.4	18523.75	23710.4	30349.3

<sup>30</sup> En otro capítulo de la presente revisamos puntualmente la diferencia en cuanto a formación inicial, formación permanente y actualización.

<sup>31</sup> *Ídem.*

	199910	9332.2	11332	13625.35	14923	16220.65	18924.1	22078.1
	199810	8947.45	10864.8	13063.6	14307.75	15551.9	18143.9	21167.9
	199710	8841.35	10735.95	12908.7	14138.1	15367.5	17928.75	20916.9
	199701	8420.35	10224.7	12294	13464.85	14635.7	17075	19920.85
	199610	8378.35	10173.75	12232.65	13397.65	14562.7	16989.7	19821.4
	199607	7941.55	9643.35	11594.95	12699.2	13803.5	16104	18788.05
	199601	7509.75	9119	10964.5	12008.7	13052.95	15228.35	17766.5
	199510	6765.55	8215.3	9877.95	10818.65	11759.4	13719.25	16005.85
	199501	6040.65	7335.1	8819.6	9659.5	10499.45	12249.35	14290.95
<p>* Cada año está dividido en 24 quincenas, por lo que las fechas en las que aplican los aumentos son considerados los días 1 y 15 de cada mes. Por ejemplo: en 1995 en la quincena 01, el incremento fue el primero de enero del mismo año. La quincena 17 del 2008 fue aplicada el día 1 de septiembre de 2008.</p>								
<p>** Este sueldo es el que corresponde a la categoría en cuestión sin considerar los incrementos correspondientes por el ingreso y ascenso en cada una de las categorías de carrera magisterial.</p>								
<p>*** La categoría BC es un nivel intermedio al que los docentes que tuvieron tanto la maestría como el doctorado al iniciar el programa Carrera Magisterial podrían ingresar directamente sin necesidad de pasar por la categoría A y esperar para ascender a la B. Desde la Categoría BC el siguiente ascenso para los profesores era la categoría C.</p>								

De manera similar al anterior cuadro tomaremos únicamente, como ejemplo, el incremento que tuvo lugar en la quincena 17 del 2008. Un inspector fuera de Carrera Magisterial percibe un sueldo mensual de \$11,106.95, mientras que un supervisor ubicado en la categoría E recibe un salario mensual de \$35,692.65. La diferencia económica en cuanto a ambos inspectores es de \$24,585.7.

La diferencia económica tendría que reflejar un desempeño laboral significativo en pro de la calidad de educación que reciben los niños, y no tanto por el dinero que reciben los maestros, sino por el tiempo y la participación en distintos espacios de formación y preparación, que los maestros tienen que en “teoría cubrir” para lograr el puntaje y ascender de categoría. Pero en la realidad los horarios de trabajo son los mismos para todos los inspectores, estén o no en Carrera Magisterial, no hay un incentivo por la mejora de la enseñanza de una zona escolar con respecto a otra, no se les incrementa el número de escuelas que tienen que supervisar, de acuerdo a la categoría en el programa, etcétera.

Ahora revisemos la evolución salarial de los directores de escuela. Para los docentes antes citados la clave presupuestal completa de los directores de educación primaria diurna en el DF (director) es 110071151 E0220000095093<sup>32</sup>, y sus incrementos salariales fueron de la siguiente forma:

### Cuadro III. Evolución salarial directores

Clave	Quincena aumento*	07 sueldo base**	Sueldos mensuales de acuerdo a la categoría del programa Carrera Magisterial					
			7A	7B	BC***	7C	7D	7E
E0220  Director	200817	6119.25	8322.2	11151.7	12936	14720.25	18841.95	24117.7
	200807	6092.85	8286.25	11103.6	12880.25	14656.8	18760.7	24013.7
	200717	5813.8	7906.75	10595.05	12290.3	13985.5	17901.45	22913.85
	200710	5788.6	7872.4	10549.05	12236.85	13924.8	17823.7	22814.35
	200709	5523.45	7511.85	10065.9	11676.4	13287	17007.35	21769.4
	200610	5485.05	7459.65	9995.95	11595.25	13194.65	16889.15	21618.05
	200609	5258.9	7152.1	9583.85	11117.2	12650.65	16192.85	20726.8
	199910	5196.55	7067.3	9470.2	10985.4	12500.65	16000.85	20481.05
	199810	5146.9	6999.85	9379.75	10880.45	12381.2	15847.9	20285.35
	199710	4934.7	6711.25	8993.05	10431.9	11870.75	15194.55	19449.05
	199701	4876.2	6631.65	8886.4	10308.2	11730	15014.4	19218.45
	199610	4644	6315.85	8463.25	9817.35	11171.45	14299.45	18303.3
	199607	4620.7	6284.15	8420.8	9768.1	11115.5	14227.8	18211.45
	199601	4379.8	5956.55	7981.8	9258.85	10536	13486.05	17262.05
	199510	4141.65	5632.65	7547.8	8755.4	9963.1	12752.75	16323.45
	199501	3731.2	5074.45	6799.8	7887.75	8975.75	11488.95	14705.8
	* Cada año está dividido en 24 quincenas, por lo que las fechas en las que aplican los aumentos son considerados los días 1 y 15 de cada mes. Por ejemplo: en 1995 en la quincena 01, el incremento fue el primero de enero del mismo año. La quincena 17 del 2008 fue aplicada el día 1 de septiembre de 2008.							
** Este sueldo es el que corresponde a la categoría en cuestión sin considerar los incrementos correspondientes por el ingreso y ascenso en cada una de las categorías de carrera magisterial.								
*** La categoría BC es un nivel intermedio al que los docentes que tuvieron tanto la maestría como el doctorado al iniciar el programa Carrera Magisterial podrían ingresar directamente sin necesidad de pasar por la categoría A y esperar para ascender a la B. Desde la Categoría BC el siguiente ascenso para los profesores era la categoría C.								

<sup>32</sup>Ídem.

Al igual que en las categorías escalafonarias anteriores, tomando la misma quincena de incremento como ejemplo, en la tabla de los directores el sueldo de un director fuera de Carrera Magisterial es de \$ 6,119.25, mientras que el director que se encuentra en la categoría más alta del programa Carrera Magisterial es de \$24,117.7, la diferencia es de \$17,998.45. Sin más preámbulos pasemos a la gráfica en la mostramos la evolución y diferencia salarial de los maestros profesores.

Para los maestros frente a grupo de escuelas primarias diurnas en el DF (profesores), la clave presupuestal completa es 110071151 E0280001522101<sup>33</sup>, y sus incrementos salariales fueron de la siguiente forma:

**Cuadro IV. Evolución salarial maestros frente a grupo**

Clave	Quincena aumento*	07 sueldo base**	Sueldos mensuales de acuerdo a la categoría del programa Carrera Magisterial					
			7A	7B	BC***	7C	7D	7E
E0280	200817	5275.2	7174.45	9613.6	11152.1	12689.95	16243.3	20791.25
	200807	5033.6	6845.85	9173.3	10641.3	12108.75	15499.35	19839
	200717	4803.05	6532.3	8753.15	10153.9	11554.15	14789.45	18930.35
	200710	4769.65	6486.9	8692.3	10083.3	11473.85	14686.65	18798.75
	200709	4573	6219.45	8333.95	9667.6	11000.8	14081.15	18023.75
	200610	4518.75	6145.7	8235.15	9552.95	10870.35	13914.2	17810.05
	200609	4332.45	5892.35	7895.65	9159.1	10422.2	13340.55	17075.8
	199910	4281.1	5822.5	7802.05	9050.5	10298.6	13182.35	16873.3
Maestros frente a grupo	199810	4077.25	5545.25	7430.5	8619.5	9808.2	12554.6	16069.8
	199710	3864.7	5256.15	7043.15	8170.15	9296.85	11900.1	15232.05
	199701	3654.55	4970.35	6660.2	7725.9	8791.35	11253.05	14403.85
	199610	3292.4	4477.8	6000.2	6960.25	7920.15	10137.9	12976.45
	199607	2939.65	3998.05	5357.3	6214.5	7071.55	9051.7	11586.1
	199601	2512.5	3417.15	4578.9	5311.55	6044.05	7736.5	9902.65
	199510	2111.35	2871.55	3847.8	4463.5	5079.05	6501.25	8321.55
	199501	1991.85	2709	3630	4210.85	4791.55	6133.25	7850.5

\* Cada año está dividido en 24 quincenas, por lo que las fechas en las que aplican los aumentos son considerados los días 1 y 15 de cada mes. Por ejemplo: en 1995 en la quincena 01, el incremento fue el primero de enero del mismo año. La quincena 17 del 2008 fue aplicada el día 1 de septiembre de 2008.

<sup>33</sup>Ídem.

\*\* Este sueldo es el que corresponde a la categoría en cuestión sin considerar los incrementos correspondientes por el ingreso y ascenso en cada una de las categorías de carrera magisterial.

\*\*\* La categoría BC es un nivel intermedio al que los docentes que tuvieron tanto la maestría como el doctorado al iniciar el programa Carrera Magisterial podrían ingresar directamente sin necesidad de pasar por la categoría A y esperar para ascender a la B. Desde la Categoría BC el siguiente ascenso para los profesores era la categoría C.

Tomando como referencia el mismo incremento salarial que en los cuadros anteriores, la diferencia puntual entre los sueldos mensuales de aquel maestro que está en Carrera Magisterial en la categoría más alta y el maestro que no está en Carrera Magisterial es de \$15, 516.05. Por supuesto consideramos innecesario repetir los elementos que ya citamos en el primer capítulo de la tesis, en cuanto a los aspectos que integran el salario de los maestros, los bonos adicionales y todos los demás pagos que reciben.

La diferencia es muy significativa entre quienes no se encuentran en carrera magisterial y quienes sí lo están. No corresponde en igual proporción, en cuanto a su labor docente y por ende en la mejora en el aprovechamiento escolar de los niños de acuerdo a la categoría que ostentan sus profesores.

En los capítulos siguientes abordaremos con detenimiento lo que los propios maestros de grupo, algunos directores, inspectores y jefes de sector afirman en cuanto al programa Carrera Magisterial, y sobre quienes se encuentran en las máximas categorías del mismo, así como la forma en la que llegaron a dicha instancia.

## **CAPÍTULO III.**

# **ACEPTACIÓN O RECHAZO DE CARRERA MAGISTERIAL EN LA OPINIÓN DE LOS AGENTES ESCOLARES**

## **ACEPTACIÓN O RECHAZO DE CARRERA MAGISTERIAL EN LA OPINIÓN DE LOS AGENTES ESCOLARES**

### **3.1 EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA CARRERA MAGISTERIAL**

El programa de Carrera Magisterial fue puesto en marcha entre miedos, incertidumbres, cuestionamientos y confrontaciones de diferentes sectores y grupos, incluidos los maestros frente a grupo. Una reflexión constante señala su singularidad y la pugna inicial consistente en un sueldo digno que le permitiera a los docentes una dedicación mayor a su labor educativa.

Para entender de mejor manera el proceso de implementación del programa Carrera Magisterial resulta pertinente referirnos a cuál fue el desenvolvimiento de las posiciones que tomaron los participantes, en un supuesto proyecto político que consideraba la reorganización, actualización y mejora del aspecto salarial, así como los estímulos que los docentes de educación básica recibían por su labor educativa. Aunado a lo anterior resultaba indispensable considerar oportunamente el proceso de evaluación que ofreciera resultados de dicha labor con la intención de establecer las recompensas salariales en función de los resultados obtenidos por los profesores con sus estudiantes.

Sin embargo dicho proceso implicaba entonces una redistribución del poder, de acuerdo a las competencias asignadas y de la capacidad otorgada y adquirida por cada actor dentro del sistema educativo. Solo se puede entender lo anterior si consideramos que son muchos los agentes políticos, educativos y sociales que intervinieron en la implementación de dicho programa. Entre los agentes se encontraban tanto el gobierno federal como los gobiernos locales, sin embargo tres fueron los agentes principales: la Secretaría de Educación Pública (SEP) como el eje rector del proyecto educativo; el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) que fungía como el interlocutor oficialmente validado y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) que funge como la disidencia

sindical en el proceso.

La planeación, el diseño y el posterior proyecto de implementación, así como la puesta en marcha del programa tendría que considerar tanto los qué, los cómo, los cuándo, los dónde. Por ende resultaba indispensable también considerar a los agentes, a las estructuras organizacionales que serán las encargadas del programa de la política y el grado de responsabilidad con el que participarán.

Desde la formulación resulta pertinente considerar racionalmente los objetivos, los recursos, la forma de comunicación entre la estructura y los agentes, pero también las formas y los mecanismos de control, aunadas a las singularidades de los órganos administrativos, teniendo presente el entorno económico, político y social puesto que la implementación implica el entendimiento, la aceptación y la puesta en marcha de dichos parámetros e intenciones así como la interpretación correcta por parte de los agentes.

En consecuencia, el proceso de implementación no puede ser considerado únicamente como un proceso, lineal, soso, plano y simplemente burocrático en el que los distintos agentes no participan activamente. Por el contrario, resulta indispensable considerar que cada agente, cada participante de la realización del programa moviliza sus distintos capitales con la intención de lograr beneficios (individuales o de sectores específicos), sin alejarse demasiado de los procesos propios que implican la elaboración y la consecuente materialización de la política.

Ya ubicados en dicho contexto, estamos en condiciones de mostrar que la ejecución del programa Carrera Magisterial no resulta fácil de asir para intentar explicar, mucho menos de modo simplista o llano, pues incluso no son claros ni siquiera los puntos de inicio y finalización de cada una de las distintas etapas del diseño, formulación, etcétera. Inclusive es indispensable considerar que el programa Carrera Magisterial se construyó a partir de múltiples procesos de negociación, ajustes y reformulaciones, las cuales obviamente impactaron decisivamente las agendas de los principales agentes ya citados. Resulta pertinente entonces especificar los



momentos cruciales para lograr establecer con puntualidad los elementos que abonaron y aquellos que modificaron y en algunos casos eliminaron posibilidades.

Es importante mencionar que Carrera Magisterial surge en el contexto del Programa para la Modernización Educativa durante el sexenio de 1989-1994, del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 y del Programa de Desarrollo Educativo en el sexenio 1995-2000, procesos a los que hay que agregar los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, considerando la evolución de los mismos hasta aquellos que se realizaron en 1998. Por supuesto es pertinente considerar también las estructuras burocráticas que se generaron para la implementación de la política como tal, en específico, la Comisión Nacional Mixta de Carrera Magisterial y los 31 comités paritarios, mismos que tuvieron presencia en cada una de las entidades del país.

Un segundo elemento lo constituyen los propios lineamientos de la política, dado que especifican y establecen la operación prevista para la carrera magisterial. En dicho apartado podemos encontrar una gran cantidad de elementos y de documentos en los que se especifican tanto los criterios como los planteamientos que enfocan las baterías hacia la mejora de la calidad educativa mediante el establecimiento de un esquema de incentivos para los maestros de educación básica. Todo ello de acuerdo a las tendencias del momento, que pugnaban por la mejora de los resultados educativos de los estudiantes en relación directa con la labor que desempeñaban los profesores como resultado de su trabajo cotidiano. En apariencia todo estaba enfocado para que el factor *desempeño profesional de los docentes* fuese ligado decisivamente con el acceso a los estímulos, por lo que para los profesores podrían abrirse algunos espacios de certidumbre, en cuanto a su futuro laboral dadas las mejoras alrededor de su ingreso y mejoras económicas.

Por supuesto todas estas negociaciones implicaron diferentes luchas de poder y se establecieron varias relaciones entre diferentes agentes para lograr consumarse. A continuación nos referiremos puntualmente a los agentes involucrados y a la arena

política, en la cual se realizaron las negociaciones del programa Carrera Magisterial.

### **3.2 RELACIONES Y LUCHAS DE PODER**

Para entender el proceso de gestación del Programa de Carrera Magisterial es indispensable considerar la arena política pública en la que se realizaron las negociaciones. Más aún es importante partir de considerar que una arena política está conformada por los participantes con algún interés específico sobre la evolución de la misma. La política se arma entorno a una acción definida por el gobierno, traducida generalmente en un programa. En el caso de Carrera Magisterial el escenario de dicha política se teje sobre sus elementos formales, que paradójicamente también son el resultado de la pugna y ajuste entre los agentes.

En dicha arena política se enfrentaron los agentes que a continuación mencionaremos:

#### **3.2.1 Secretaría de Educación Pública**

La Secretaría de Educación Pública como ente gubernamental determina fundamentalmente el rumbo de la política educativa, puesto que está encargada de iniciar el funcionamiento del engranaje burocrático, lo cual le brinda elementos de establecer los caminos y las acciones que seguirán las dependencias de menor rango en sus respectivas localidades.

El programa Carrera Magisterial, al ser un programa de carácter federal, su posición tiende a buscar una fuerte participación de los diversos niveles de gobierno o el espíritu de concurrencia en el proceso, pero el capital político y social de algunos agentes ocasiona que se establezcan ciertas especificidades, límites y barreras infranqueables, por lo que en muchas ocasiones los procesos se retardan o incluso de eliminan.

### **3.2.2 El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación**

Otro agente fundamental es el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, el cual no inició su participación teniendo clara su postura. Por el contrario, este agente se fue adaptando de acuerdo a las conveniencias que le presentaban los distintos tiempos de negociación entre los diferentes agentes que participaban en la negociación. Persistían algunas visiones que buscaban concentrar el poder, pero la falta de permeabilidad para acceder a puestos de decisión y las diferencias de perspectivas llevaron a rupturas y cambios de liderazgo. Desde la llegada de Elba Esther Gordillo, la diferencia de intereses se hizo más clara en los espacios de las secciones sindicales.

Las opiniones que deberían privar dentro de los procesos de negociación no eran coincidentes (un ejemplo extremo de estas diferencias es la radicalización de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación y sus posiciones particulares). Un riesgo latente era que tanto las secciones sindicales como las representaciones estatales de la SEP incrementaran sus contraposiciones sobre los elementos seleccionados para negociar desde la propia capital del país. La red de intereses tendería, así, a volverse cada vez más compleja. Asimismo no es posible soslayar que tanto por la cantidad de elementos que agrupa, o por el poder de convocatoria que reúne, el SNTE juega un rol fundamental en el escenario nacional.

En la permanente búsqueda de un posicionamiento adecuado, algunos movimientos han permitido a la organización gremial replantear sus esquemas de negociación con el gobierno sin desarticular del todo sus instrumentos de presión ligados principalmente a su capacidad de movilización. No se puede soslayar que tanto la SEP como el SNTE tienen que ser considerados como los grandes agentes, pero que de ningún modo pueden verse como estructuras rígidas e inamovibles, por el contrario son parte fundamental de la estructura estructurante, dado que desde su núcleo se establecen relaciones y luchas de poder permanentes entre sus propios integrantes en sus relaciones con otros agentes.

Los participantes luchan y ajustan sus intereses, dando vida al sistema. De este modo la principal negociación la realizaron la SEP con el SNTE. En especial la Coordinación Nacional de Carrera Magisterial de parte de la SEP y la secretaría de la Carrera Magisterial por parte del SNTE son los actores entre los cuales se concretarían las negociaciones cupulares para que dieran paso a la implementación de dicho programa. Sin embargo, por medio de la Comisión Nacional SEP-SNTE de la Carrera Magisterial, se establece una negociación fundamentalmente para hacer una primera definición de los montos presupuestales del programa que más adelante terminará por fijarse en la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. En dicho nivel de discusión se establece el reparto del presupuesto destinado a cada entidad con base en criterios previamente definidos, se determina la calendarización de las actividades, las convocatorias y los documentos de orientación para cada una de las etapas del programa (SEP, 2002).

En otro momento de las negociaciones, y a la luz de la federalización que pugna por otorgar mayores facultades a cada uno de los gobiernos estatales en distintos rubros como el educativo, con el gobierno federal, apoyándose en la parte de los recursos que se asignan al sector educativo de la entidad, pero en lo concerniente al programa Carrera Magisterial, no es posible obtener mayores recursos de los asignados desde el gobierno central.

### **3.2.3 Gobierno federal y gobiernos estatales**

Por lo regular las negociaciones entre el gobierno federal y los gobierno estatales le permiten a las entidades estatales tener libertad de operación para lograr un mejor funcionamiento de las comisiones estatales del programa. Sin embargo esta atribución se ve limitada por dos situaciones:

- Los gobiernos locales no logran establecer un único criterio para impulsar las comisiones necesarias para el adecuado funcionamiento del programa encontrándose diversos tipos de estructuras de mayor o menor complejidad

diseñadas y edificadas bajo el principio de funcionalidad.

- Los órganos creados están en desventaja al negociar con las secciones sindicales, a diferencia de la federación que ha establecido otros puentes y tiene mayor posibilidad de acción por la asignación de recursos.

Cabe mencionar que fueron necesarias 32 negociaciones locales, es decir una por cada entidad federativa en relación con Carrera Magisterial, pues fue necesario realizar una por cada sección sindical estatal. Por su parte la SEP estableció negociaciones directas con cada una de las agencias estatales en el marco de la federalización, dado que en la Secretaría tienden a seguir estableciendo los elementos y las vetas por las cuales habrán de enfocar sus acciones cada uno de los gobiernos estatales.

### **3.2.4 Comités ejecutivos seccionales**

Con la descentralización se fomenta una mayor interlocución entre los gobiernos estatales y las secciones sindicales del SNTE en las entidades. Para el programa que nos interesa, es decir el programa Carrera Magisterial, los comités ejecutivos seccionales, negocian con las autoridades locales para que ésta última a su vez aporte recursos extras al programa. Pese a que los recursos se asignan por las autoridades centrales como ya lo hemos mencionado anteriormente, algunos de los comités estatales han logrado incrementar los montos asignados. Asimismo es importante mencionar que los gobiernos estatales consideran y establecen acuerdos para lograr recursos extras para el programa Carrera Magisterial y solicitarle dicho incremento al gobierno federal. Con ello la importancia de los sindicatos locales es determinante para lograr incrementar la porción del presupuesto que le corresponde a cada entidad federativa.

### **3.2.5 Comités ejecutivos seccionales / Área administrativa encargada del Programa Carrera Magisterial en el Estado**

La interacción que mantienen estos dos actores es quizás una de las más intensas que pueda presentarse entre los integrantes durante el proceso de implementación de la carrera magisterial. Cada integrante y cada una de las acciones de la Coordinación estatal encargada del programa ocasionan un re-juego permanente en el sindicato. Aun cuando las acciones ejecutadas por el área correspondiente sean de carácter meramente administrativo, pueden ser consideradas incluso políticas, las cuales pueden ocasionar una reorganización y nuevas posiciones políticas, dado que ocasionan que se encuentren en una posición en la cual van negociando para lograr acuerdos, para así conseguir la implementación paulatina del programa en cuestión.

### **3.2.6 Sindicato estatal / Área administrativa encargada del Programa Carrera Magisterial en el Estado**

Debido a que Carrera Magisterial es un programa dirigido a los docentes de educación básica, las áreas encargadas de la Carrera Magisterial en los Estados se encuentran obligadas a mantener negociaciones directas con los sindicatos estatales. Por ende las relaciones y las negociaciones que dichos agentes desarrollan pueden ubicarse en situaciones conflictivas y anteponen sus intereses de grupo o incluso los personales, pues al encontrarse agrupados en organizaciones locales, los representantes de los docentes tienen participación en los comités paritarios para decidir sobre incorporaciones y promociones.

## **3.3 RESISTENCIAS AL CAMBIO FRENTE A LAS INCORPORACIONES MASIVAS**

Una de las consideraciones importantes al interior de la SEP es la modificación de las estructuras y funciones a raíz de la descentralización. Para muchos de los gobiernos locales, el manejo de la educación se convirtió en un conflicto más agudo

por la escasa posibilidad de canalizar recursos a mejoras educativas y a la presión mayor de algunas secciones sindicales del SNTE.

La situación se volvió más complicada en aquellas localidades con dificultades financieras, con sistemas educativos más grandes y con secciones sindicales más combativas. En el particular caso de Carrera Magisterial, que tiene un perfil federal en su manejo y en sus órganos a cargo (coordinaciones estatales del programa), posee un patrón administrativo a seguir, lo que no la exime de las presiones del poder de los gobiernos locales e incluso las involucra en las negociaciones en donde no tendrían que aparecer (Benítez, 2000).

Probablemente el número de respuesta en cuanto a la fuerza real o el poder para conseguir la ampliación de facultades e incidir en el control del desempeño magisterial de cada instancia gubernamental descentralizada (secretaría o instituto) está vinculada a:

- a) El tipo de relación y la correlación de fuerzas, entre el órgano estatal educativo y las secciones sindicales.
- b) El mayor o menor control de los procesos técnico-burocráticos del programa por parte de las autoridades, particularmente de la evaluación. Dicha situación se encuentra directamente vinculada al inciso anterior.
- c) El monto presupuestal fijado por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, detrás del cual puede haber una negociación acorde a la fuerza del gobierno estatal, y por supuesto, las negociaciones de los agentes más encumbrados entre el gobierno federal y el SNTE.
- d) El tamaño y composición de cada uno de los sistemas de educación estatales (planta de maestros, administrativos, matrícula, infraestructura, escuelas normales así como la conflictividad potencial, etc.)
- e) La capacidad administrativa y de decisión de las instancias locales encargadas de Carrera Magisterial (es primordial saber si se trata de un área independiente, o inserta en la estructura de la secretaría o instituto, o cuáles son sus áreas de control y vínculos de autoridad).

- f) Las posibilidades financieras del Estado particular y su voluntad o no de aportar recursos: el nivel de compromisos con el programa por parte del Estado.
- g) La capacidad de las secciones sindicales para presionar y lograr que las autoridades estatales aporten recursos extraordinarios al programa.

En síntesis, la creación de los objetivos obligó a la SEP a buscar concertaciones con los otros actores de la arena política, principalmente con el SNTE. El modo de conseguirlo dependió en buena medida de la situación de cambio que se daba en el interior de la agrupación gremial.

### **3.4 EL SNTE**

A la luz de todo el proceso narrado líneas atrás, es importante resaltar que fueron dos los acontecimientos que transformaron al sindicato y su relación hacia el exterior:

- a) Las restricciones al aumento salarial vía negociación colectiva y la revisión salarial sectorizada por cada una de las regiones y localidades del país. En dicha situación el titular de la SEP y su equipo supieron capitalizar estas posturas de poca resistencia para colocar en la mesa un acuerdo que fuese capaz de abrir las puertas a lo subsecuente y de consolidar la evaluación como mecanismo único de avance salarial. El sistema de incentivos por mérito se convirtió en uno de los ejes de Carrera Magisterial
- b) La presión sobre el Sindicato supo abrir varios frentes y colarse en las decisiones de manera colegiada. Esto suponía la definición de criterios clave y la presión al negociar. Si se conseguía abrir paso a una evaluación de resultados, se vislumbraría la posibilidad de mejorar paulatinamente las formas de calificación. La postura de la SEP debería basarse en las justificaciones técnicas y en la conveniencia de solventar los problemas de



escalafón a través del modelo que abriera posibilidades de mejora salarial sin modificar el nivel del profesor.

- c) Los estilos de negociación tendrían que ser alterados para dar paso a una forma de relación basada en los criterios técnicos, no solo para garantizar la movilidad de los profesores al interior de un modelo meritocrático, sino para la definición de competencias, solución de controversias y particularmente la asignación del presupuesto para el programa.
- d) Para la SEP el marco de las acciones condujo a un cambio entre los actores participantes. El proceso de descentralización orilló a una consideración distinta de los actores estatales. Aunque Carrera Magisterial es un programa fundamentalmente federal no es posible soslayar la influencia y participación de los agentes estatales en la definición de aspectos específicos, sobre todo en los puntos finos de la negociación con las secciones sindicales que conviven en cada entidad. Aquí los resultados dependen mucho de la manera en la que se administre localmente el monto de los recursos asignados.

### **3.4.1 EL ROL DEL SNTE**

Durante la primera parte de la implementación del programa Carrera Magisterial, el SNTE llegó a acuerdos claves con la SEP para armar y echar a andar la Comisión Nacional Mixta de Carrera Magisterial (CMCM), dando forma a los demás organismos requeridos. También se definieron las categorías del nuevo escalafón horizontal, el monto de los incentivos económicos, los factores a evaluar, los porcentajes asignados a ellos, el proceso de incorporación y el proceso de evaluación.

Otras de las acciones importantes que se realizan entre la SEP y el SNTE durante la implementación de Carrera Magisterial es la negociación de los montos presupuestarios asignados a este programa en su primera y segunda etapa. En cada uno de los pasos de la política se ha requerido del consenso de la agencia educativa

y el sindicato magisterial. La implementación se fue desdoblando en una serie de acuerdos burocráticos y en otros de índole política para concretar los procedimientos.

Por otro lado el SNTE se adaptó a la estrategia de descentralización, asimilándola hacia su interior, delegando cierta autoridad y poder a los comités ejecutivos seccionales (CES) para que estos intervinieran más directamente en la política educativa local. Cabe señalar que los CES habían estado adquiriendo una mayor autonomía e intervención en los asuntos sindicales después del movimiento magisterial de 1989, de tal modo que el SNTE ya no podía seguir operando con los viejos patrones de acción, con políticas centralizadas, autoritarias y jerárquicas.

Como parte de la implementación, el SNTE acuerda con la SEP el establecimiento de cursos de actualización, capacitación y de especialización que serán tomados en cuenta como puntaje para la Carrera Magisterial. El sindicato continúa participando en todos estos procesos, conservando para sí espacios de poder necesarios para sus negociaciones en el futuro. Sin embargo, aunque las negociaciones globales del programa se hacen en el centro, la posibilidad real de incidir en los procesos técnicos burocráticos concretos de operación de Carrera Magisterial se dan en los niveles locales (Benítez, 2000).

Las áreas de injerencia del sindicato sufren una reestructuración que hace difícil establecer una relación de pérdidas y ganancias en aspectos concretos. Sin embargo, ubicados en un nivel macro, se puede hablar de un nuevo esquema de negociación del sindicato en donde, aparentemente se pierde fuerza para las negociaciones centrales. El balance puede variar si consideramos que se crean frentes particulares para la negociación en cada estado. En cualquier caso, el SNTE enfrentó, en un primer momento, un contexto complicado para negociar el programa por las presiones para la reforma en educación. Los cambios sindicales, gestados desde 1989, con la caída de Jongitud y el ascenso de Elba Esther Gordillo a la dirigencia, así como las fracturas internas del SNTE con la CNTE que provocaron una negociación interna de poder involucrando a secciones regionales, disminuyeron la probabilidad de amenazas directas al Acuerdo Nacional para la Modernización y al

Programa Carrera Magisterial. Pero a medida que avanzó la implementación de la política se fue haciendo evidente una negociación por parte o por temas dentro del programa, que muchas veces resultó favorable para los maestros.

Los liderazgos de Humberto Dávila Esquivel y Tomás Vázquez Vigil condujeron a posturas negociadoras menos rígidas. Esta actitud, en los últimos años, ha provocado descontentos:

- En 1996, la SEP otorgó el 12% de incremento al sueldo base (con un paro y plantón previos por más de 15 días).
- En 1997 solo obtuvo el 6%.
- En 1998 el 19% de aumento salarial (Melgas y Hernández, 1999).

Dichas cifras provocaron descontentos, sobre todo en las secciones locales. En lo que se refiere a Carrera Magisterial, aunque en las cifras oficiales se señala un aumento sensible de recursos, las organizaciones de maestros las consideran insuficientes.

Observada desde un plano superior la pugna por el Programa Nacional de Carrera Magisterial de parte del SNTE cobra matices distintos. Por un lado hay una aceptación de las reglas iniciales del programa, pero se siguen negociando grandes temas entre el SNTE, la SEP y el gobierno federal, al conservarse en manos de la representación nacional del SNTE la titularidad de las condiciones generales de trabajo. Además, aunque cada vez se introduce un mayor número de mediaciones técnicas en la definición de los montos presupuestales, la organización sindical continúa teniendo espacios para negociaciones cupulares en las que aún amenaza con la movilización de sus bases.

Por otro lado, al interior del SNTE se ha mantenido una lucha por espacio entre líderes institucionales y la disidencia. Dicho proceso no ha sido fácil, y en el fondo se basó en el ajuste entre participantes, luchando por los liderazgos en las secciones más combativas. El sindicato entró en un proceso difícil de recomposición, en donde su estructura y estatutos no corresponden con los requerimientos para responder a

los cambios en las arenas políticas (Arnaut, 1999). A la larga la postura del sindicato corría el riesgo evidente de perder fuerza. Vista desde un plano inferior, la posibilidad de los comités ejecutivos seccionales de las secciones estatales o federales para incidir en la carrera magisterial no era muy alta en las decisiones más importantes, como los montos financieros asignados o la incorporación de docentes, aunque en algunas ocasiones lo consiguen, aprovechando el desorden que prevalece en las secretarías de educación estatales.

Los agentes locales del sindicato, también pueden incidir en algunas de las decisiones más operativas, como en la evaluación de docentes que se hace en los órganos de evaluación escolar o en las negociaciones en corto para ciertas incorporaciones (que fue lo más frecuente que sucedió en las primeras etapas). De este modo, la resistencia o aceptación del cambio se convierte en un punto de tensión y se recompone localmente.

Igual que ocurre con la SEP, al echar a andar el programa Carrera Magisterial se dan cambios formales en el SNTE (en las representaciones y postulados explícitos) con la creación de la Comisión Nacional Mixta de Carrera Magisterial, los comités paritarios, por la Secretaría Nacional de Carrera Magisterial y la participación en el Órgano Escolar de Evaluación. La participación de los miembros del sindicato en estos órganos se traduciría en un ajuste interno de intereses entre cada uno de los participantes.

Lo anterior produjo un movimiento burocrático más complejo que rebasaba la tradicional decisión jerárquica, con base en una perspectiva lineal. Si analizáramos la historia reciente del sindicato, observaríamos un mayor peso de las secciones locales y un aumento en el peso específico de la opositora, la CNTE. En donde los acomodados internos parten de los pagos entre grupos y ajustes mutuos. Aunque la postura del sindicato sigue encontrando coincidencias con la política educativa nacional, los participantes al interior del sindicato rompen lógicas antes inamovibles en la organización magisterial. Por ejemplo la filiación al PRI ya no consiste en hacer surgir casos de excepción como el de Jesús Martín del Campo, quien fue diputado

federal del PRD, o el de Teodoro Palomino promotor y fundador del PT, ambos maestros con una amplia trayectoria disidente en el seno del sindicato e importantes impulsores de la constitución de la CNTE (Ortiz, 1997).

Tal vez por la historia inmediata anterior del sindicato, muchas de sus posturas no se pueden encasillar o clasificar como posiciones homogéneas. Esto sucede frecuentemente en el estudio de política, con los participantes cuya complejidad obstaculiza la definición de tendencias consolidadas. En términos globales, la necesidad de alcanzar un acuerdo de política ha cobrado mayor fuerza para los líderes y termina por presionar para alcanzar consensos con el gobierno a cambio de pagos colaterales.

### **3.5. LA CNTE**

Desde el diseño de la política del Programa Carrera Magisterial, al igual que otros agentes de la arena política específica del ámbito educativo, la Coordinadora Nacional de Trabajadores al Servicio de la Educación, fue quien decididamente reconoce las fallas en la calidad de la educación, pero arma sus argumentos con base en una identificación estructural de los orígenes de la problemática. Las malas condiciones económicas y sociales de los educadores inciden negativamente en su desempeño. Además el gobierno aparece como una de los principales responsables por no canalizar mayores recursos al sector.

Tomando en consideración la postura explícita de la CNTE, es fácil comprender su rechazo a la Carrera Magisterial, pues veían en este programa el germen de la individualización de las relaciones de trabajo, lo cual iba en contra de su ideal por plantear una postura colectiva. Para la CNTE, Carrera Magisterial atentaba contra la unión del gremio. Al firmarse el Acuerdo Nacional para la Modernización e instaurarse la Carrera Magisterial, la posición de la CNTE fue en contra, pero poco a poco se orientó a presionar sobre la transparencia de los procesos de incorporación, y sobre todo hacia el aumento de los montos asignados. La idea inicial de la

Coordinadora atacaba al programa como un modelo injusto, pues rompía el principio a trabajo igual, salario igual. Con el paso del tiempo, la Coordinadora conservó posiciones críticas pero también buscaría que las mejoras se generalizaran lo más posible.

En sus primeras reacciones, la CNTE veía en las categorías y los tabuladores propuestos en la Carrera Magisterial factores de discordia que conducirían a una división del gremio. La presión de la Coordinadora no logró influir lo suficiente sobre la formulación y puesta en marcha del programa. De hecho como la posibilidad de incidir en Carrera Magisterial era poca, la disidencia encontró pocos espacios de negociación. La CNTE orientó sus propuestas a buscar aumentos a los montos y en especial a presionar para que el programa Carrera Magisterial se desarrollara con transparencia.

Asimismo la CNTE continuó con sus estrategias de movilización, organizando a sus simpatizantes para hacer sentir su presencia tanto en los conservadores del SNTE como a las autoridades, mediante paros y manifestaciones en las secciones estatales bajo su influencia. Aún ahora, la estrategia sigue siendo muy similar e incluso se incorporan en sus demandas puntos que corresponden a asuntos que se inscriben fuera de la arena estrictamente educativa (Novedades, 1999).

Al iniciarse en 1992 los cambios de la Modernización educativa, otro de los puntos de desacuerdo de la CNTE era la descentralización, pero a la larga ésta le ha permitido incidir sobre las decisiones regionales de la política educativa, convirtiendo a las secciones en espacios para ejercer su poder. Aunque la CNTE surgió en 1989 como un movimiento de potenciales magnitudes, y parecía estar dispuesta a demostrar una vez más su capacidad de convocatoria y organización. En realidad su inconformidad con respecto al programa Carrera Magisterial no fue más allá de las declaraciones. Con dicha resistencia discursiva no logró obstaculizar su puesta en marcha. Es más, podría decirse que el debido al ajuste y proceso de negociaciones con los líderes del SNTE la CNTE logró su reconocimiento, no violentar el acuerdo emergente era una

manera de demostrar madurez política.

Así pues, durante la gestión la CNTE no contó con suficientes recursos para frenar el proyecto. Los momentos de la formulación y diseño, la elección de alternativas y definición técnico políticas encontraron poca influencia de la Coordinadora, aunque como ya señalamos anteriormente los líderes, y sobretodo José Martín del Campo, mostraron una postura con relación a Carrera Magisterial basada en el argumento de una evaluación por cada uno de los centros educativos y no por profesor (Fernández, 1997).

En la implementación, cuyo punto de inicio puede establecerse en 1993, el rol de la CNTE se ubica en una oposición que no puede ser catalogada como profunda, sino que se centra fundamentalmente en la ampliación de los montos presupuestales y su funcionamiento. En el arranque del programa, los maestros afiliados a la CNTE amenazaron con no inscribirse como muestra de repudio, pero ello no provocó una desestabilización del programa Carrera Magisterial, y poco a poco los mentores se han ido incorporando por considerar que el programa tiene algunos beneficios, aunque éstos sean individuales y no colectivos y se contravenga la postura explícita de la CNTE.

### **3.5.1 ACCIONES DE LA CNTE**

En lo que se refiere a la descentralización, la CNTE manifestó su desacuerdo porque consideró que se ponía en peligro la unidad del gremio magisterial al fraccionarlo en 32 representaciones. Para la coordinadora es obligación del Estado hacerse cargo de la educación, y al transferirla a las entidades generarían dificultades laborales, pues no todos los estados estaban en condiciones de responder a las demandas de salario y escalafón de los mentores.

Las dinámicas internas del SNTE provocaron constantes y permanentes redes y nexos con agentes externos. La presencia inicial de la CNTE puso de manifiesto la

existencia de una postura antagónica con respecto de los programas del Sistema Educativo Nacional, y la perspectiva que se tenía sobre el rol de los maestros en el contexto político y social de un país en cambio. Dichas posiciones contrarias a la Oficial pugnaron también por presentar una alternativa al orden corporativo, estableciendo sus posibilidades de acción en partidos distintos al PRI. Sin embargo la aceptación de las normas internas conduce, en alguna medida, a temperar la postura crítica que se planteó de origen por la CNTE. La beligerancia de los participantes que conviven dentro del sindicato se convierte entonces en un estadio temporal que deriva en pugnas de características diferentes al pasar el tiempo. Esto podría haber llegado a un desplazamiento de ejes de poder, pero ello dependería de la forma en que se establecieran las alianzas internas y se definieran las configuraciones organizacionales.

Quizá la implementación de Carrera Magisterial y la reformulación de la política educativa aún se encuentren bajo una seria presión de estas corrientes disidentes. Solo el desarrollo de las lógicas encontradas al interior de la organización gremial o la capacidad de la cooptación y refuncionalización de algunas de ellas, terminará por definir si las posturas de ruptura pierden fuerza.

Finalmente, Carrera Magisterial en su proceso de implementación, trazó cadenas de decisión complejas. Tal y como lo hemos mostrado desde las fases de diseño y primeras negociaciones, cada uno de los puntos de disputa y los puntos de decisión llevan aparejado un reposicionamiento de actores. La creación y diseño de un escalafón horizontal, que además está ligado a la evaluación y deriva sus compensaciones del desempeño, conduce necesariamente a una discusión entre las partes. Cada uno de los criterios y formas de operación tiene detrás un supuesto control, asignación de autoridad, de recursos o de expectativas futuras. Las autoridades y el sindicato han llevado durante toda la década una relación de ajuste y negociación en la recomposición del sistema educativo nacional. Tal y como lo señalamos, la implementación en este caso, supuso una reformulación de la política vinculada durante su aterrizaje burocrático con mandatos y ejecuciones



organizacionales.

Para echar a andar Carrera Magisterial, fue necesario caminar por diferentes vetas y conciliar con grupos docentes que en apariencia tendrían los mismos intereses y necesidades, pero que en realidad eran grupos distintos e, incluso, dedicados a actividades profesionales diferentes. Por ende, la generación del programa se dio en un contexto de transformación nacional e internacional. La formulación puso en la mesa los criterios y valores de la SEP y el SNTE que derivaron en un acuerdo medianamente concertado. Fue durante la etapa de la implementación cuando cada uno de los actores asumiría estrategias y colocaría las fichas para el juego de ajustes políticos y administrativos.

Desde su puesta en marcha en 1993 y hasta nuestros días, Carrera Magisterial ha sufrido ajustes incrementales que también representan un nuevo orden de vinculación entre diferentes agentes. El sistema de juegos está conectado a la emergencia entre el sindicato y las autoridades.

La arena política también ha sufrido varias transformaciones, pues se incorporan con mayor protagonismo los actores locales. Si bien es cierto que existían representaciones estatales de la SEP y que las secciones estatales del sindicato habían jugado un papel importante en la creación de acuerdos locales, la descentralización puso en sus manos un nuevo aspecto de negociación en torno al cual se tejen mecanismos de presión nuevos, y por supuesto modifican las agendas internas para reformulaciones futuras. Aunque Carrera Magisterial es un programa federal, algunas de sus definiciones, y sobre todo las decisiones burocráticas, no pueden separarse de una lógica de poderes y presiones locales que tiene mayor o menor importancia, dependiendo de la manera en que actúan los encargados del programa o de sus compromisos con las secretarías o institutos estatales.

Con base en lo anterior, resulta indispensable que en el siguiente capítulo especifiquemos cuáles han sido las principales reformulaciones en la puesta en marcha del programa y por ende el momento en el que se encontraba Carrera

Magisterial al realizar esta investigación. También resulta fundamental conocer la forma en la que se realiza la evaluación de Carrera Magisterial y la evolución salarial los docentes que participan en la misma.

## **CAPÍTULO IV.**

# **LAS REFORMULACIONES DEL PROGRAMA CARRERA MAGISTERIAL**

## **LAS REFORMULACIONES DEL PROGRAMA CARRERA MAGISTERIAL**

El programa Carrera Magisterial, al igual que otros programas gubernamentales, tuvo un proceso de implementación en el que existieron varias fases y en el que participaron distintos actores políticos, educativos y sociales. Resulta necesario, además de los aspectos que revisamos en el capítulo anterior, retomar con precisión las reformulaciones que tuvo el programa desde su implementación. Para ello analizaremos puntualmente las reorientaciones que generó la SEP a la luz de las posibles instancias y agentes que las provocaron.

### **4.1 REFORMULACIONES EN LA PUESTA EN MARCHA**

Desde su implementación, quedaron definidos los aspectos principales del programa Carrera Magisterial tales como:

- Las categorías del nuevo escalafón horizontal.
- El monto de los incentivos de cada una de ellas.
- Los factores a evaluar.
- Los porcentajes asignados a ellos.
- Las reglas del proceso para la incorporación y promoción de los docentes en servicio.

Las definiciones de cada uno de dichos aspectos se realizaron en un ambiente de concentración subsecuente a las firmas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. La SEP y el SNTE integraron la Comisión Nacional Mixta de Escalafón, presidida por el secretario y el coordinador nacional de Carrera Magisterial, quienes fungen como los representantes de la secretaría y del sindicato respectivamente.

Otro elemento indispensable de considerar es el presupuesto, aspecto medular que se ubicó al centro de las mesas de trabajo que sostuvieron la SEP con el SNTE, para que fuera posible la implementación del programa en cuestión. En consecuencia, la cantidad de las plazas de incorporación y de promoción dependerían

fundamentalmente del monto de los recursos económicos disponibles. Pese a que los recursos financieros siempre han sido limitados para cada una de las entidades del país y pese a que están distribuidos desde una perspectiva de equidad y calidad, la dinámica burocrática –que como ya vimos en el capítulo anterior no ha estado desprovista de fricciones y enfrentamientos directos entre distintos agentes–.

Para el conjunto de la agenda de negociaciones ha sido necesaria una etapa en la cual sean informados con precisión los aspectos medulares al inicio de cada etapa, constituyéndose en un punto determinante para el ingreso de los docentes al programa. En algunos casos, los maestros manifestaron que la información no les había sido compartida o que se encontraba viciada, por lo que consideraron que dicha situación era una forma de castigo para que aquellos profesores disidentes no pudieran solicitar a tiempo su incorporación.

Desde que Carrera Magisterial fue diseñado e implementado, la SEP ha ido especificando y en algunos momentos modificando su postura con relación a distintos aspectos. Sin embargo, al momento de definir y poner en marcha el programa es posible resaltar algunos de los aspectos que han sido medulares:

Dado que escasamente existe una organización que sea monolítica, la postura de la SEP consideró una cadena bastante larga de concentraciones internas que reunieron intereses de grupos diversos. Así, tantos los más cercanos que acataron inmediatamente las disposiciones como aquellos que eventualmente podrían oponerse. (Fernández, 1997, p. 28).

Si atendemos el esquema analítico que hemos planteado, podemos suponer que en ese momento los objetivos explícitos de las mejoras en el sistema de incentivos encontraron muchos elementos para lograr puntos de acuerdo que redujeron la fricción al interior de la secretaría y posibilitaron el desarrollo de alternativas de formulación así como un posicionamiento para arrancar la implementación del propio programa.

Durante el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari, fue definitivo el cese al sistema caciquista, implementado y sostenido durante muchos años por Carlos

Jongitud en el SNTE, y se supondría que todo ello cambiaría con la llegada de la maestra Elba Esther Gordillo. El cambio de dirigencia fue percibido con beneplácito por el gremio magisterial, desde una perspectiva positiva en la que los propios maestros estaban de acuerdo en retomar elementos que les permitiera poner en práctica criterios de calidad y mejorar la educación básica. Encontraron puntos de coincidencia y una mayor disposición para impulsar las medidas orientadas para tal fin. La Secretaría inició sus actuaciones con base en las estrategias generales de modernización, estableciendo lineamientos, criterios de acción y de gestión enfocados a la eficiencia y eficacia así como a la necesidad de fomentar el incremento de la calidad de la educación, en lo que el magisterio jugaría el rol más destacado.

Para ello fue creado e implementado el sistema de incentivos desde una postura formal sobre el programa que encontró reflejos en concentraciones intermedias con el Sindicato. Asimismo, el titular de la SEP, el licenciado Ernesto Zedillo Ponce de León, logró disimular los enfrentamientos y las rupturas que se presentaron durante las negociaciones. Sin embargo en el SNTE no fue del mismo modo, dado que la CNTE hizo más evidente el enfrentamiento por las posiciones ideológicas.

La aplicación de Carrera Magisterial en el interior de la República implicó un juego local de ajustes al interior de los sistemas educativos de cada una de las entidades federativas. La Coordinación Nacional del Programa Carrera Magisterial es la autoridad encargada de dirigir el proyecto a nivel nacional, pero cada uno de los Estados, está encargado de la coordinación realiza el proceso de inscripción y la evaluación del factor preparación profesional, para que en un segundo momento se puedan aplicar los recurso que cubren los pagos a los docentes incorporados o promovidos.

El trabajo de las instancias de regulación y control generadas fueron produciendo nuevos puntos de fricción en donde los agentes locales de los organismos descentralizados y de las agrupaciones sindicales en las diferentes entidades del país, se vieron inmiscuidos en una red de relaciones cada vez más complejas, dado

que se entrelazaron en una red intergubernamental diferente. En otras palabras, los integrantes de la SEP a nivel federal tuvieron fricciones con los representantes de la SEP a nivel estatal. El papel de los institutos y secretarías descentralizados se ubica en una posición diferente, dado que el rol de los participantes depende de las áreas de definición mucho más locales (por supuesto sin erradicar por completo la influencia de la Federación) (Zorrilla, 1999).

Si bien es cierto que la situación se presentó de forma natural en las diferentes entidades, con la descentralización educativa y con Carrera Magisterial fue más visible. Principalmente, el programa Carrera Magisterial se cimentó en tareas de orden administrativo, en la participación financiera de cada entidad federativa. En conjunto, lo anterior permitió una interacción y comunicación permanente entre la SEP y el SNTE de cada una de las entidades. Cada aspecto de la política en la implementación del programa fue gestando paulatinamente el desarrollo de la organización y la puesta en marcha del programa al sumar paulatinamente a los agentes de distintas organizaciones.

Resulta más que evidente, entonces, que el proceso de implementación del programa Carrera Magisterial no fue lineal, instantáneo ni fácil. Existieron muchos altibajos, enfrentamientos y discusiones entre los distintos agentes de las diferentes instituciones tanto locales como federales, pero al final lograron echar a andar la maquinaria del programa en cuestión.

Es preciso mencionar que cada uno de los acuerdos sobre los que se soporta la implementación del programa, implicó una decisiva participación y el acuerdo de voluntades para cada uno de los elementos que integran el programa. Incluso es posible mencionar que algunos de los elementos centrales del programa requirieron de mayor tiempo, convenios y acuerdos debido a la complejidad del mismo, pues los agentes que participaban en las negociaciones tuvieron que prever las modificaciones y situaciones que se podrían presentar debido al transcurso del tiempo y de las modificaciones que se generan en el ámbito laboral por el paso del

mismo (Barba, 2000).

Pese a que la SEP, a nivel federal, continuó estableciendo los criterios generales del programa, no es difícil imaginar que la concreción y puesta en marcha de cada uno de ellos requirió de acuerdos desde la base institucional de cada una de las entidades. La política estatal de cada localidad influyó gradualmente, en cuanto al modo en que se implementaría el programa, y los agentes tuvieron que tomar distintas posiciones. Esto ocasionó que en la mayoría de las veces fuera necesario realizar sondeos para conocer las características y problemáticas propias de cada región y con ello lograr la instauración de la Carrera Magisterial. El resultado de dichos estudios dio pauta a las concertaciones y a los acuerdos que tuvieron los organismos descentralizados de la SEP de cada entidad.

Lo anterior no es sino la manifestación de los juegos políticos y de las luchas de poder en las cuales se enfrascan los distintos representantes de los grupos e instituciones participantes. Sin duda la SEP tuvo en sus representantes la mayor responsabilidad de reorganizarse y replantear las estrategias de negociación. La SEP estuvo desde un inicio interesada en movilizar las estructuras anquilosadas, sin embargo no es posible suponer desde la lógica racional únicamente los probables escenarios futuros. Al interior de la SEP es posible percibir un sentido de acomodo de participantes, por supuesto, desde el inicio de la implementación del programa, con la consecuente vinculación con la descentralización, en donde algunos agentes tuvieron que ceder sus propios espacios en la toma de decisiones a favor de las supuestas democracias institucionales.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica estableció la supuesta modificación y evolución de la burocracia centralizada a otra burocracia que estaba más interesada en rescatar las prioridades que afirmaban eran más significativas desde la problemática de cada lugar. Sin embargo resultó nuevamente una falacia, pues desde el gobierno federal siguió siendo prioritario establecer los montos y las formas en las que se emplearía el presupuesto. En lo concerniente a Carrera Magisterial, sus directrices siguen definiéndose desde el gobierno central. Se



trata de un programa que mantiene su carácter de índole nacional (Zorrilla, 1999).

En el contexto anterior, resulta indispensable mencionar que son tres los elementos que guiaron la relación de la SEP con el Sindicato:

1. Respeto a la posición del SNTE como interlocutor clave para el proceso. Desde la participación de quien posteriormente fuera presidente de la República, el secretario Ernesto Zedillo, así como durante la administración del Miguel Limón Rojas, fueron reconocidos los líderes sindicales como los depositarios con validez de las demandas generales del magisterio nacional. Es en este escenario en donde Carrera Magisterial constituye una política en la cual convergen los intereses de ambas instituciones.
2. Barreras técnicas al proceso de negociación. En este aspecto fueron decisivos los recursos presupuestales asignados a los rubros del salario y que en Carrera Magisterial aparecen como variables dependientes de los *criterios económicos del programa* que casi en automático se determinaron desde el presupuesto de egreso de la Federación. Dicha situación cobra fuerza particularmente durante los últimos años del sexenio del presidente Zedillo, desde la definición técnica del ramo.
3. Las negociaciones fragmentadas entre los Comités Ejecutivos Seccionales y los Gobiernos Estatales. Dicha situación provocó otro tipo de problemáticas a nivel local, originado presiones objetivas sobre la implementación, exacerbadas por las restricciones, aún mayores alrededor de los montos financieros (Benítez, 2000).

## 4.2 EVALUACIÓN CARRERA MAGISTERIAL

Desde que dio inicio el proceso de implementación de Carrera Magisterial, la SEP percibe como favorables el contexto y el programa: que se traduciría en un ambiente más propicio para negociar Carrera Magisterial con el SNTE, cuyos dirigentes con renovados bríos eran más propensos a compartir la idea de incrementar la calidad de la educación. Coincidían prácticamente en el presupuesto que otorgaba la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, disminuyendo al mínimo la presión que los actores locales pudieran ejercer en este sentido, trasladando a los estados la responsabilidad de aportar más recursos a la política en un ambiente de descentralización educativa.

De este modo, si la Carrera Magisterial no lograba beneficiar a más maestros, el incumplimiento estaría directamente relacionado con las autoridades de cada entidad. La definición que se ocasionó directamente con el SNTE de los

aspectos generales del programa, dejando la parte operativa a los actores estatales, sin dejar de lado que la operación de la Carrera Magisterial tiene su grado de complejidad y que las supuestas ligerezas y facilidad de la tarea operativa son solo apariencias.

Y es precisamente en esta situación y coyuntura en la que la evaluación de los docentes para acceder a los estímulos se contrastaría con la dinámica establecida desde el sindicato en el proceso escalafonario tradicional (que analizamos en el capítulo dos de esta misma tesis), además de salvar la oposición sistemática del sindicato a la evaluación de los maestros. Pese a que el proceso de evaluación parecía ser uno de los mayores logros que el programa Carrera Magisterial traía a la SEP, por dejar en este agente todo el control de un proceso, tradicionalmente en manos del sindicato. En la práctica, éste logró abrir ese candado, y al menos en los primeros años de implementación del programa Carrera Magisterial (1994-1999) mantuvo un grado de participación en la evaluación de los docentes. De cualquier manera es posible sostener que la evaluación movió a un reposicionamiento del SNTE de frente a dicho aspecto de la Carrera magisterial.

Denunciando inconsistencias y deficiencias técnicas de los exámenes elaborados y aplicados por la SEP, para evaluar la preparación profesional de los maestros, el SNTE logró que se conformara la Subcomisión Nacional Técnica SEP-SNTE de Carrera Magisterial, que fungió desde 1994 hasta 1999, teniendo como principal encomienda la revisión de los exámenes aplicados. Así, aunque se buscaba encontrar mejores formas de implementar la evaluación de la preparación profesional, a través de la revisión de los exámenes aplicados, su conformación revela también una clara intención del sindicato de ganar un espacio de participación en la evaluación, lugar ocupado por mucho tiempo únicamente por la SEP.

La intención de participar en la evaluación y en la revisión de los exámenes tuvo su origen en la intención de subsanar las deficiencias técnicas de los exámenes, pues el responsable nacional del programa reconoció que el SNTE ha insistido en su participación desde la implementación de Carrera Magisterial. La revisión de las

pruebas se hizo una vez que los mismos fueron aplicados a los docentes en servicio. Únicamente se revisa un grupo de ellos, sin aclarar la metodología de la muestra, y se anulan los reactivos que se consideran confusos, así como aquellos que tienen más de una respuesta o que están contruidos en forma de negación calificándose solo sobre la base de los reactivos válidos. Durante los 5 años de vida de la subcomisión no hubo un solo periodo escolar en que se calificara el 100 por ciento de los reactivos, y el año escolar con resultados más optimistas, tanto de primaria como de secundaria, fue el de 1997-1998, cuando se logró mantener respectivamente el 98.6% y 99.3 % de los reactivos revisados. En contraparte, el peor ciclo escolar fue 1995-1996 cuando se mantuvo solo el 93.8% de los reactivos para primaria y el 94.4% para secundaria (Rodríguez, 2000).

De este modo quedó más que evidente la intención del sindicato al presionar, por medio de la subcomisión al participar en la evaluación, de manera indirecta en la evaluación de los docentes, pues en sí mismo ello representaba el ingreso a controlar una parte del programa.

### **4.3 EVOLUCIÓN SALARIAL**

Uno de los puntos clave del programa es la posibilidad que tiene de convertirse en una vía de acceso a mejores ingresos para los profesores. Retomando el concepto de Carrera Magisterial como sistema de incentivos, su funcionamiento debe centrarse en la evaluación, como llave de entrada a niveles y categorías superiores. Al colocar los incentivos económicos como un premio que depende de los resultados, es posible motivar a los profesores a mejorar su desempeño. Desde el inicio, Carrera Magisterial se vio como una alternativa al escalafón tradicional con sus propias reglas de acceso que han generado problemas entorno al funcionamiento. El hecho de que para pasar de un nivel a otro en el escalafón se exija una evaluación de resultados ha producido fricción entre los potenciales jueces del desempeño del docente, particularmente entre las autoridades de la SEP y la burocracia sindical.

Si quisiéramos considerar el impacto real de la Carrera Magisterial, es necesario tomar en cuenta:

- La situación que guardan los ingresos de los docentes en relación con el ámbito internacional. Dado que con ello se consigue un contraste objetivo entre las demandas y resultados del programa.
- Los salarios de los profesores en general y la variación con respecto a los que se integran a Carrera Magisterial. Con ello es posible saber cómo se puede mejorar la situación de los mentores mediante este nuevo *escalafón horizontal*.
- Por supuesto también es importante considerar cual es la composición porcentual en niveles de los docentes participantes al interior del programa. De este modo es posible observar si en verdad se crea una permeabilidad nueva o se continúa en un estancamiento de las formas de ascenso.

#### **4.4 BREVE COMPARATIVO INTERNACIONAL**

Como un primer punto es conveniente señalar la situación de los maestros de nuestro país en la época en la que se gestaba el programa Carrera Magisterial, de acuerdo al ámbito internacional, pues de este modo puede dimensionarse el alcance interno. Al inicio del programa los sueldos de los docentes se encontraban verdaderamente atrasados con respecto a aquellos de los maestros de países con similar desarrollo al nuestro. De tal forma que en el año de 1996 países como Argentina y Chile brindaban a sus docentes mejores salarios y condiciones laborales.

Para el salario de los profesores con 15 años o más, con profesionalización mínima, la relación es similar e incluso México se encontraba ligeramente por debajo de Brasil. El salario de los profesores en nuestro país podría incluir algunos otros bonos o compensaciones. Así, un profesor quizá estaría percibiendo una cifra ligeramente por encima de esta proyección. Una forma alternativa de incrementar el salario es ascender en el escalafón tradicional. Pero en la práctica son muy pocos los

profesores que alcanzan por esta vía los niveles jerárquicos superiores (director e inspector).

Otro aspecto a tomar en cuenta es el número de años para llegar al límite máximo de percepción. En el comparativo internacional presentado en nuestro país el periodo es menor a todos los demás países. Para dicha estimación tomamos como referente un periodo de 15 años, que es un tiempo aproximado para acceder al nivel "E" de Carrera Magisterial, el más alto. En realidad los lineamientos del programa para 1998 hablan de un mínimo de 14 años para alcanzar este estatus, si se continuara constante en los ascensos. Sin embargo si el docente trabaja en áreas marginadas, solamente son necesarios 8 años y se cubren los puntajes más altos.

El año de comparación, 1996, fue para nuestro país un periodo muy complicado, pues aún se sufría el rezago real de los ingresos por la crisis derivada del llamado error de diciembre de 1994. Para 1997 el magisterio ejerció mayor presión y consiguió un incremento en términos corrientes importante aunque traducido a la realidad cotidiana se traducía en un salario mensual miserable. De hecho la percepción integrada anualizada pasó de \$33, 687.35 en 1996, a \$42, 582.04 en 1997. Además, en el informe de la cuenta pública federal de 1997, se comenta que para mejorar el poder adquisitivo del magisterio se efectuaron diversas revisiones salariales. Al personal docente de nivel básico se le autorizó un incremento en enero de 17.0%, y para el de educación media superior y superior en febrero de 22.0%, considerando el sueldo tabular más prestaciones (SEP, 1999).

Los profesores incorporados a la Carrera Magisterial con nivel "7A" además de los aumentos al sueldo tabular, recibieron mayores prestaciones. De dicho modo el incremento acumulado para este grupo de docentes ascendió al 26.8% (SHCP, 2000).

Hasta este punto es posible afirmar que:

- A. El salario de los docentes mexicanos estaba por debajo de la expectativa internacional y de lo que podría verse como un nivel deseable, aún contra

países que no pertenecían en esos años a la OCDE y se encuentran localizados en la región. Existía un atraso importante, específicamente con Chile y Argentina. Esto refleja, en una buena medida, la problemática económica enfrentada por el país, pero el problema no se reduce exclusivamente a la falta de recursos. Detrás se perciben los efectos de una política gradual en el aumento de los salarios con la que se trata de responder coyunturalmente a las demandas de los docentes, mediante acuerdos anuales y negociando espacios de decisión con el SNTE. Esta política gradual pierde su eficiencia en términos de dotar de mejores ingresos a los profesores, si se moviese por detrás de la inflación y no fuese capaz de superar el deterioro de los ingresos reales.

- B. El presupuesto aplicado a la educación en México ha crecido durante los últimos años con relación al Producto Interno Bruto, y esto ha tenido un efecto positivo sobre los salarios. Incluso los organismos internacionales le reconocen a los gobiernos mexicanos dicho esfuerzo como uno de los más importantes de la región (OCDE, 1999). Con todo, el deterioro económico impacta negativamente la capacidad adquisitiva del gremio magisterial y hace aparecer los incentivos como elementos paliativos que no atacan el problema del atraso salarial de raíz.
  
- C. Aunque el tiempo previsto en los lineamientos de Carrera Magisterial para acceder a un mejor salario es aparentemente corto, presenta dos puntos en contra. En primer lugar las tablas burocráticas y normativas pueden ampliar notablemente los plazos ideales dado el periodo de aplicación de la política, así como las irregularidades de las primeras etapas. Cabe mencionar que la gran mayoría de los docentes inscritos en el programa se encuentran en los niveles iniciales A y en B. En segundo lugar el salario potencial al cual se puede acceder, probablemente no corresponda a las expectativas individuales del docente y por ello dejaría de fungir como un estímulo a la

profesionalización. Quizá algunos docentes prefieran la opción de ascender por el escalafón tradicional (dejando su labor como docentes frente a grupo), aun conociendo su limitada estructura o bien optan por la búsqueda de dobles plazas o actividades paralelas que no necesariamente se encuentran ligadas a sus actividades como maestros. Esto mismo es difícil de ser valorado aun en la actualidad.

El contraste internacional es el primer gran marco de observación, pero es de suma importancia colocar nuestro análisis en las condiciones de los salarios vistos al interior del país. Hasta aquí resulta evidente que Carrera Magisterial es en sí misma un mecanismo positivo para aumentar el ingreso de los profesores, pero también se observa la importancia de continuar ascendiendo por la vía del escalafón tradicional.

#### **4.5 EL MOMENTO ACTUAL DE CARRERA MAGISTERIAL: CUÁNTOS Y EN QUÉ CATEGORÍA SE ENCUENTRAN**

Para trazar una estimación del programa Carrera Magisterial desde la óptica de política Pública es conveniente considerar dos aspectos. El primero, con relación a los productos y subproductos del programa, incluiría básicamente los salarios y el número de beneficiarios. El segundo, de un carácter más dinámico, observaría las implicaciones que han tenido para los agentes los cambios surgidos para la implementación de la política en su instrumentación y de acuerdo a los ajustes sufridos a lo largo del tiempo (reformulaciones).

Lo anterior es muestra de los límites en cuanto a los recursos empleados, pero antes de entrar a la fase más dinámica o de cambio en las posturas de los participantes, es necesario detenerse sobre las cifras generales del número de participantes y la composición de dicho grupo. Según estimaciones oficiales, para principios del ciclo escolar 1999-2000, se incorporaron al programa Carrera Magisterial alrededor de 650 mil plazas docentes, y se habían logrado promover de nivel 109 135 maestros

del Sistema Educativo Nacional, lo cual representa, aproximadamente, beneficios para un 65% de la base magisterial (SEP, 2000, pp. 109, 110 y 111).

Toda vez que hemos abordado las diferentes aristas del Programa Carrera Magisterial, nos hemos referido a la historia y las modificaciones que ha tenido durante su vigencia, la situación del sistema educativo nacional y del contexto mundial al momento de su implementación así como las cifras que nos proporcionan las autoridades consultadas, entre otros aspectos.

En el siguiente capítulo revisaremos lo referente a la formación profesional tanto inicial como permanente, la actualización de los docentes de educación primaria, así como las asesorías para presentar los exámenes del multicitado programa de estímulos. Todo ello desde la opinión de los propios docentes, y en especial mostraremos las afirmaciones de los maestros entrevistados y las revelaciones que nos comparten, en cuanto a la gran cantidad de corruptelas y su impacto tan desfavorable en la vida cotidiana de la escuela.



**CAPÍTULO V.**

**LA OPINIÓN DE LOS MAESTROS  
ACERCA DE LOS PROCESOS DE  
FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN**

## **LA OPINIÓN DE LOS MAESTROS ACERCA DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN**

### **5.1 ¿FORMACIÓN, ACTUALIZACIÓN O CAPACITACIÓN? EL DISCURSO OFICIAL**

Identificar con singularidad las diferencias entre conceptos tales como formación, actualización y capacitación de los docentes, nos permitirá referirnos con mayor precisión a los procesos en los que participan los maestros para *mejorar* su trabajo cotidiano, uno de los requisitos para ingresar o ascender en el programa Carrera Magisterial.

#### **5.1.1 FORMACIÓN**

Cuando nos referimos a la formación, por lo regular estamos tratando de desarrollar y orientar las diferentes potencialidades de aquellos que están en dicho proceso. En especial porque al referirse a la formación de personas tratamos de orientar y de conducir a alguien o a un grupo en su conjunto con respecto a determinado fin u objetivo establecido. En consecuencia podríamos decir que al formar, se da forma, se moldea al otro de acuerdo a determinada cultura, temporalidad y ubicación sociográfica. La formación implica adquirir distintos saberes, los cuales les permitirá a los estudiantes desempeñar distintas acciones y labores futuras. Aunque la formación no se limita únicamente a un entrenamiento para realizar distintas actividades laborales futuras, por el contrario, la formación implica rescatar y potenciar las facultades y habilidades de los participantes. Para Gilles (1990) formarse consiste en adquirir o perfeccionar un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, lograr una capacidad o incluso aprender continuamente en el sentido de la adquisición de una conducta útil. La formación es la adquisición de saberes y de saber hacer basada en la modificación de conocimientos teóricos y prácticos. Con base en los planteamientos de dicho autor y parafraseando otra de

sus definiciones, podemos entender que la formación es un proceso de desarrollo y de estructuración de la propia persona que lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje de reencuentros y de experiencias. Lo cual, siguiendo el pensamiento del autor en cuestión, nos lleva a considerar dos tipos de formación:

- A) La autoformación.
- B) La heteroformación.

Los seres humanos se forman a sí mismos, de acuerdo a la idealización de lo que pretenden hacer en un futuro, trabajan sobre sí mismos y tratan de reflexionar acerca de las experiencias que han pasado para lograr recuperar de las mismas los aspectos positivos y sobretodo aprender de los errores cometidos. El ser humano se forma a sí mismo o por acción del otro. Dicha formación siempre estará dirigida hacia un objetivo o para lograr algo. Con ello, consideramos que la formación es un proceso tanto individual como colectivo cuyo desarrollo va a la par del propio desarrollo social del individuo, al interactuar con distintos agentes sociales y con diferentes instituciones como la familia, la escuela y la iglesia.

### **5.1.2 FORMACION PROFESIONAL**

La formación de tipo profesional puede ser vista como aquel proceso de largo aliento, mismo que contempla distintos ámbitos e instituciones como los espacios escolares. Imbernón (1994) identifica con claridad que en el proceso de formación profesional es posible establecer dos grandes etapas:

- I. La formación de tipo inicial.
- II. La formación de tipo permanente o continua.

#### **5.1.2.1 FORMACION PROFESIONAL INICIAL**

En el caso de los agentes de este estudio (es decir los maestros de educación primaria) la formación inicial de los mismos está a cargo de las escuelas normales de nuestro país. Desde el discurso oficial, dichas instituciones son las encargadas de

formar a los futuros docentes, quienes tendrán que ejercer una correcta práctica docente y un adecuado ejercicio profesional. Por lo regular, los procesos de formación inicial tienen una estructura rígida y escolarizada, dado que se realizan en instituciones educativas, las cuales sientan las bases de lo que será la vida profesional de los estudiantes. Para Reyes (1993) esta etapa de formación inicial es decisiva para los futuros docentes, pues incidirá terminantemente en todas aquellas actividades en las que participen los maestros. Dicha formación inicial es tan fuerte que incluso los determinará en su forma de ser. Los maestros en formación paulatinamente adquieren diferentes capitales que les permiten ingresar al gremio, pues adquieren el mismo discurso y sus mismas prácticas. Del mismo modo, los jóvenes docentes recién egresados de las escuelas normales lograron hacer de su proceso de formación inicial un medio y un fin en sí mismo. Un medio, dado que el proceso dota a los estudiantes de nuevos conocimientos y de las estrategias y capacidades necesarias para continuar formándose de manera continua. Y un fin, pues brinda a los jóvenes maestros las herramientas necesarias para ejercer su profesión. En consecuencia la formación inicial del profesorado, tendría que considerar conocimientos, propuestas prácticas y teorías, así como la investigación de su propio quehacer educativo.

En general, la formación de los docentes tiene que estar enfocada en alcanzar distintos principios, entre los cuales se encuentra que los maestros consideren como indispensable para su labor la reflexión sistemática de la misma. Lo cual es una de las principales encomiendas del Estado Mexicano, dado que tiene que velar y procurar la educación de los ciudadanos. Para lograr dicho objetivo, el Sistema Educativo Nacional, y en específico las escuelas normales, han sido las encargadas de formar a los maestros, quienes a su vez tendrían que educar a los estudiantes en los distintos espacios escolares.

Preocupantemente, las escuelas normales dotan a sus estudiantes de una formación de carácter más bien técnico y enfocado a los procesos de enseñanza. Dicha formación resulta ajena y distante de la reflexión crítica y sistemática de los propios

procesos escolares y de la realidad social en la que se desempeñan los profesores. En otras palabras, la formación que reciben los futuros maestros es meramente práctica y escasamente reflexiva, pero sobretodo está fuertemente impregnada de discursos administrativos y gerenciales. Es una formación enfocada predominantemente a obtener el control y el sometimiento del otro y que en no pocas ocasiones el otro no es únicamente el alumno, sino los propios padres de familia y las autoridades escolares.

En las dos últimas décadas del siglo XX, en nuestro país el discurso oficial de la formación inicial de docentes estuvo enfocada en preparar verdaderos profesionales educativos. Uno de los objetivos que persiguió la SEP en estos años es tratar de desarrollar de manera integral la personalidad del educando, a partir de la estimulación de sus facultades de razonamiento, abstracción y comunicación. También trata de adaptar y comunicar a los alumnos con su medio natural, para que procure conservar y acrecentar su propia cultura, sin olvidar crear en los educandos la conciencia nacional. En consecuencia, la formación de los docentes tiene que posibilitarles el obtener en los niños lo antes mencionado.

Con dicha intención el secretario de Educación Pública, el licenciado Miguel Limón Rojas, el 13 de julio de 1999 emitió el acuerdo 259, en el cual señala que en su formación inicial los maestros deben desarrollar firmes competencias profesionales, con base en la adquisición de conocimientos, capacidades, actitudes y valores que les permitan aprender con independencia, dominar los campos disciplinarios y didácticos de su enseñanza, caracterizar las etapas de desarrollo por la que transitan los niños, ser sensibles ante las particularidades sociales y culturales de su futuro entorno de trabajo y estimular los procesos de aprendizaje de los alumnos. Además el octavo criterio para la organización de las actividades académicas del mismo acuerdo señala que:

*8) La formación inicial preparara a los estudiantes normalistas para reconocer y atender las diferencias individuales de sus alumnos y para actuar en favor de la equidad de los resultados educativos.*

En todas las actividades de formación de los futuros maestros se insistirá en el principio de que, en su labor profesional, el educador se relaciona con niños que poseen personalidades propias y distintas y que tienen orígenes sociales y culturales, así como formas de vida profundamente diferenciadas. Los alumnos normalistas adquirirán una perspectiva profesional a partir de la cual asumirán que, si bien el conocimiento científico sobre el desarrollo infantil permite identificar rasgos comunes y procesos característicos de gran generalidad, cada niña y cada niño crecen y adquieren identidad como individuos únicos, en relación permanente con sus medios familiares y sociales.

Esta noción deberá reflejarse en la percepción de los futuros maestros sobre su actividad profesional, entendiendo que aun cuando el grupo constituye la unidad natural de trabajo escolar, deberá realizarse un esfuerzo continuo para conocer a cada alumno y para desarrollar actividades de enseñanza y relaciones educativas que estimulen el desarrollo de las potencialidades de cada uno. En particular, los alumnos normalistas advertirán que ciertos ambientes familiares, culturales y sociales preparan a los niños para desenvolverse con mayor facilidad en el medio escolar, mientras en otros casos hay una menor correspondencia entre las experiencias ambientales de los alumnos y las demandas planteadas por las actividades en la escuela. Estas variaciones no implican diferencias en las capacidades que los niños pueden desarrollar, pero exigen del maestro una sensibilidad especial para estimular el aprendizaje de aquellos que, por razones diversas, se encuentran en condiciones más vulnerables y de mayor riesgo frente al fracaso escolar. En este sentido, los maestros en formación deberán asumir que su desempeño en el grupo escolar juega un papel central en el logro de la equidad educativa (SEP, 1999).

De esta forma, a través del discurso de Limón Rojas plasmado en el acuerdo número 259, la SEP muestra la intención de formar profesores que, por lo menos, tengan la sensibilidad para reconocer las diferencias presentes entre los niños que conforman su grupo y puedan organizar actividades que estimulen el desarrollo de las potencialidades de cada infante para evitar lo más posible el fracaso escolar. En consecuencia, los profesores en formación que se encuentran en servicio tienen que contar con herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan llevar a cabo un ejercicio profesional acorde con esta nueva perspectiva. Los maestros en formación tendrían que recibir dichos conocimientos durante sus estudios en las escuelas normales, pues se supone que los docentes obtienen nociones teóricas, se acercan a diferentes formas de trabajo dentro y fuera del aula entre otras cosas, esto les tendría que permitir reflexionar y cuestionarse acerca de su propio quehacer

educativo, por supuesto todo ello como parte del discurso oficial. En otro apartado serán los propios maestros quienes realicen afirmaciones acerca de los procesos de actualización que forman parte del programa Carrera Magisterial.

Me parece que este interés de la SEP enfocado a la formación inicial de profesores de escuela primaria, en cuanto a los procesos mentales, desarrollo físico y social de los infantes y otros elementos relacionados con el reconocimiento de los procesos infantiles en la mayoría de las ocasiones únicamente se queda en buenas intenciones pues los bajos resultados que obtienen los niños en diferentes pruebas dan cuenta de ello. En la formación inicial de los futuros docentes es necesario considerar dos dimensiones indispensables que desde el discurso oficial se encuentran previstas aunque no así en el desarrollo de los mismos:

- A. Formarse en el campo del saber.
- B. Formarse pedagógicamente.

**A. Formarse en el campo del saber.** Para Ducoing (1996) consiste en la construcción y asimilación tanto teórica como conceptual de los futuros docentes logrando con ello la reflexión, el análisis y procesos de investigación correspondientes al aprendizaje de los niños.

**B. Formarse pedagógicamente.** Para Díaz Barriga (1990) implica que los futuros maestros tienen que conocer y apropiarse de distintas teorías que los ubiquen en un lugar privilegiado para interpretar el fenómeno educativo. Es decir, posicionar a los futuros docentes como profesionistas de la educación reflexivos de las situaciones que viven tanto al interior del aula como en la comunidad escolar en el día a día. Dotándolos así de nuevas y mejores herramientas que les permitirán insertarse efectivamente en el ámbito laboral.

Ambas dimensiones en conjunto podrían generar una formación inicial e integral en los estudiantes normalistas, dado que la vinculación entre la teoría y la práctica tendría que dar por resultado, profesores reflexivos, críticos y cooperativos. Los

planteamientos anteriores están acordes con las exigencias y retos en cuanto a la formación de los docentes, las cuales pugnan porque los maestros una vez que egresen logren<sup>34</sup>:

- Orientar y facilitar los aprendizajes de sus estudiantes y tal vez de sus pares.
- Generar ambientes de aprendizaje adecuados a la población que atienden.
- Mantener una filosofía basada en el “aprender a aprender” y en la actualización permanente.
- Mantener una capacidad de asombro y sensibilidad a los problemas que aquejan a la comunidad en la que labora y un alto compromiso en cuanto a la labor que le corresponde realizar.
- Saber, conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas.
- Tener la capacidad de articular lo macro con lo micro: lo que se dispone en el sistema educativo con lo que se desarrolla a nivel institución, aula, patio, taller, etc. y los espacios externos a la escuela.
- Comunicarse y entenderse con el otro; ejercer la tolerancia, la convivencia, la cooperación entre diferentes
- Planificar y conducir movilizando otros actores.
- Adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia. Hay saber cuándo un proceso o actividad es aplicado en situaciones o prácticas que requieren dicho saber.
- Identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula.
- Capacidad de observación que debe aprenderse ya que no se encuentra naturalmente.
- Seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, para la optimización del tiempo, de los recursos y de las informaciones disponibles.

---

<sup>34</sup> Fuente: <http://www.rieoei.org/deloslectores/231Salas.PDF>.



- Hacer, disponibilidad para modificar una parte de lo real, según una intención y por actos mentales apropiados.
- Actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos.
- Principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores.
- Sólida formación pedagógica y académica así como autonomía personal y profesional.
- Amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales.
- Capacidad de innovación y creatividad.

En especial, la sociedad exige al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas: concentración de poblaciones de alto riesgo, diversificación cultural del público escolar, grupos extremadamente heterogéneos, multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y de saber, acceso a puestos en forma provisoria, rápidas y permanente evolución cultural y social, especialmente en los jóvenes en quienes existe la sensación que no hay futuro y una suerte de pérdida del sentido del saber o el aprender<sup>35</sup>.

Algunos otros elementos básicos complementarios son los siguientes:

- Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje (preparar estrategias didácticas que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas, y que consideren la utilización de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación).
- Buscar y preparar recursos y materiales didácticos (diseñar y gestionarlos recursos).
- Proporcionar información y gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden (informar a los alumnos de las fuentes de información, los objetivos,

---

<sup>35</sup> Fuente: <http://www.oei.es/de/gb.htm>.

contenidos, metodología y evaluación de la asignatura que han sido previamente contrastados).

- Motivar al alumnado (despertar la curiosidad e interés de los alumnos hacia los contenidos y actividades relacionadas con la asignatura).
- Facilitar la comprensión de los contenidos básicos.
- Ser ejemplo de actuación y portador de valores.
- Asesorar en el uso de recursos tecnológicos, entre otras<sup>36</sup>.

En mi opinión, no está por demás decir que son muchas las exigencias y retos que impone la posmodernidad<sup>37</sup> a los profesionales de la educación. En específico, nuevas habilidades y destrezas que potencializan el desarrollo de los educandos, aunque sí me parece incompleto. La apertura de los espacios educativos a otras agencias y agentes educativos que coadyuven en el aprendizaje de los niños. Pienso específicamente en museos, cinematecas, pinacotecas, ludotecas, etcétera, y por supuesto a los profesionales que laboran en ellas.

Una vez que abordamos la formación docente inicial, así como algunos de los elementos del perfil de egreso de los maestros, de acuerdo a las exigencias sociales y laborales actualmente, a continuación revisaremos los procesos de formación permanente o continua de los profesores.

### **5.1.2.2 FORMACIÓN PROFESIONAL PERMANENTE O CONTINUA**

La formación permanente es uno de los requisitos indispensables en el mundo laboral para los profesionales de la educación en la temporalidad en la que viven y en el tipo de sociedad tan vertiginosa en la que se encuentran. Para Reyes (1993), la formación permanente es un proceso permanente de revisión y renovación de las conductas, las actitudes, los conocimientos y las habilidades que se adquirieron previamente y están en relación con el ámbito laboral. En especial, tiene que ver con

---

<sup>36</sup> Fuente: <http://www.uclm.es/profesorado/Ricardo/Cursos/CompetenciaProfesionales.pdf>.

<sup>37</sup> Fuente:

[http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros\\_antiguos03/013/Modernidad%20y%20posmodernidad%20en%20educaci%F3n](http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_antiguos03/013/Modernidad%20y%20posmodernidad%20en%20educaci%F3n)

todas aquellas actividades que realizan los individuos para cumplimentar la formación inicial y con ello mejorar su desempeño profesional.

Para Imbernon (1997), la formación permanente puede dividirse en dos. En un primer momento es el periodo en el cual los docentes otorgan y reciben información entre los compañeros en distintos momentos y espacios como cursos, talleres, conferencias por lo regular relacionados con la pedagogía. Considera que la información y los conocimientos que los estudiantes normalistas recibieron durante su formación inicial esta en relación directa con aspectos psicopedagógicos los cuales les permitirán sortear y resolver los primeros problemas que la vida cotidiana profesional les presente.

El segundo periodo de la formación permanente, para Imbernon, es aquel en el que se da el perfeccionamiento de la labor que desarrollan. Dicho perfeccionamiento es posible gracias a los espacios de intercambio entre pares y los seminarios en los que participan en donde logran incrementar, mejorar, modificar o adquirir nuevos proyectos, estrategias y recursos didácticos. La formación de tipo permanente o continua es el proceso en el cual los docentes logran adaptarse tanto al contexto como a la profesión que realizaran por un tiempo prolongado y es indispensable para asimilar nuevos conocimientos, desarrollar o modificar determinadas habilidades e incluso actitudes.

La formación permanente de los docentes es una actividad que resulta más que obligada, si es que el profesional de la educación quiere desarrollar un trabajo adecuado y cercano a las características y necesidades de los entornos en los cuales labora, a los cambios que la ciencia genera y aquellos que los recursos tecnológicos le brindan y le posibilitan en conjunto con la comunidad en la que se desempeña, así como a las características de la población que atiende. Por ende la formación permanente es la posibilidad con la que cuentan los maestros que ya se encuentran en servicio para reconocer en sí mismos los aspectos que están desempeñando eficientemente, aquellos en los que enfrentan algunas dificultades para realizarlos pero que son factibles de mejorar y los elementos que tienen que

eliminar o incluso por el contrario adquirir debido a que no hacen determinadas actividades.

Específicamente en cuanto a la formación de profesionales de la educación, Imbernón (1997) señala cuatro componentes en los que dichos profesionales tendrán que mantenerse en una formación continua:

- Componente cultural.
- Componente científico.
- Componente psicopedagógico.
- Componente práctico.

El componente culturales el que convierte paulatina y progresivamente a los profesionales de la educación en agentes poseedores de la cultura específica en donde se desenvuelven y laboran. En especial, este componente comprende los aspectos artísticos necesarios para que los profesionales en cuestión entren en contacto con diversas formas y manifestaciones artísticas que logren sensibilizarlos para comprender de mejor modo su entorno y lograr su propia autonomía.

El componente científico prepara a los profesionales como agentes educativos que poseen conocimientos en el arte, oficio o disciplina en la que han de compartir con sus estudiantes.

El componente psicopedagógico está conformado por aquellos conocimientos tanto teórico-prácticos, como tecnológicos que son indispensables a los profesionales del área educativa. Sobretudo fomenta la capacidad de observación tanto del entorno como de los propios educandos, la capacidad para establecer una comunicación efectiva con los demás agentes escolares así como tener una correcta comunicación corporal

El componente práctico está enfocado en la reflexión del propio acto educativo, para es necesario que el profesional logre hacer un autoanálisis de su propio desempeño en el centro escolar, considerando el estudio, la reflexión, la experimentación y de

nueva cuenta al estudio para que se convierta en una verdadera práctica reflexiva.

### **5.1.3 ACTUALIZACIÓN**

En la temporalidad en la que nos encontramos, la actualización profesional es una premisa mayor. En especial la actualización de los maestros es un rubro importantísimo, tanto para los gobiernos y las autoridades educativas como para los propios docentes, pues de otro modo su labor resultaría ajena a las realidades de los estudiantes. Pese a lo anterior, aún existe una cantidad considerable de profesores que no asisten a los procesos y espacios de actualización. Incluso para algunos de los docentes entrevistados (como veremos más adelante) la causa de su desinterés en los procesos de formación, consiste en los propios facilitadores del curso, los temas que se abordan y su distancia con la realidad que los profesores viven en el día a día. Aunado a lo anterior, para algunos de los maestros entrevistados, la actualización es sinónimo de “cursos de Carrera Magisterial” sin considerar ninguna otra alternativa o posibilidad.

Retomaremos nuevamente el discurso oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para tratar de asir con precisión el concepto de actualización. Asimismo consideramos necesario partir de dicho referente, pues con ello tendremos mayores elementos para lograr vislumbrar y entender de mejor modo los procesos de actualización en los que participan la mayoría de los profesores en servicio. Para la SEP (1995), en el texto memorias del quehacer educativo, la actualización docente consiste en todas aquellas actividades formativas que contribuyen al desempeño profesional de los profesores renovando e incrementando los saberes y conocimientos humanos y científicos que los docentes necesitan para realizar su labor educativa en los niveles comprendidos en la educación básica. La actualización de los maestros pretende contribuir en la adquisición y mejoramiento de las capacidades didácticas, la creatividad de los maestros en servicio e inclusive en las relaciones interpersonales que tienen lugar en los centros escolares.

En el mismo documento, la SEP agrega que la actualización puede ser considerada como un proceso que se encuentra directamente relacionado con las características de los maestros y con sus propias condiciones, tanto personales como laborales, y establece que si se desean cambios significativos en la labor que realizan los docentes es necesario recorrer un proceso paulatino que lleve a los propios maestros a las metas establecidas por cada uno. A nuestro parecer, la SEP deposita en gran medida la responsabilidad de actualizar al propio docente, con lo que evade su responsabilidad en cuanto a la actualización del personal docente que se encuentra en servicio y laborando para el Estado con todo lo que ello representa.

Para nosotros la actualización docente consiste en un proceso sistemático, continuo y flexible que tendría que enfocarse al perfeccionamiento tanto intelectual como práctico de la labor que el propio docente realiza de manera cotidiana con la intención renovar y refrescar las prácticas docentes por medio de recursos didácticos innovadores y de diversa índole.

#### **5.1.3.1 LA ACTUALIZACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Una vez que revisamos lo relacionado con la formación inicial, permanente y continua, así como a la actualización, consideramos pertinente referirnos con puntualidad a la actualización, a la que abordaremos conceptualmente y posteriormente nos referiremos, en específico, a la actualización de los docentes de educación primaria, por medio de los cursos correspondientes al programa Carrera Magisterial.

Cabe mencionar que, antes del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros (PRONAP), existieron algunos otros programas de actualización como el Programa de Actualización de Maestros (PAM) y el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM)<sup>38</sup>. Ambos programas tuvieron una vigencia muy limitada y estuvieron condenados a desaparecer, no sin dejar evidencia de la

---

<sup>38</sup> Fuente: <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/aporta/guillermotru/guillertru3.htm>.

imperiosa necesidad de tener un verdadero programa de actualización de los docentes en servicio.

La respuesta de las autoridades educativas fue el PRONAP, que a continuación abordaremos mostrando algunos de sus claroscuros desde la perspectiva de los propios profesores que se han involucrado en los procesos de actualización. Preocupantemente, algunos de los docentes entrevistados consideran que los cursos que reciben como parte del programa Carrera Magisterial resultan ajenos a su realidad laboral y a las características de los estudiantes con los cuales laboran. Lo anterior ocasiona, según lo dicho por algunos de los entrevistados, que la modificación del trabajo diario, aplicando las dinámicas y actividades que proponen los facilitadores en los cursos de actualización, solo pueda ser puesto en marcha durante las dos semanas que duran los cursos. Una de las razones de la efímera modificación de la vida en la escuela consiste en que uno de los indicadores para acreditar el curso consiste en presentar evidencias del trabajo con los grupos.

Uno de los grandes problemas que refleja la situación antes ejemplificada se encuentra en que no existe un seguimiento puntual a las actividades que los maestros realizan posteriores a las semanas en las que tienen que llevar evidencias de su trabajo y mucho menos un seguimiento sistemático del ritmo de trabajo y de las variantes que los docentes desarrollan de acuerdo a la cantidad de los cursos de actualización en los que han participado. Es decir, a mayor permanencia en los cursos y en los procesos de actualización correspondería una mejora sustancial en las actividades de enseñanza que implementan los docentes, y no resulta de ese modo. En la opinión de los maestros, la realidad de los cursos dista mucho de lo que en el discurso oficial establece. Por ejemplo, la maestra Azucena participa desde hace aproximadamente 7 años en Carrera Magisterial y se encuentra en la categoría "B", aunque afirma que ha tomado 4 cursos para nivel primaria y que le son de utilidad para su trabajo cotidiano.

Por su parte el profesor Andrés ha intentado ingresar al programa durante 4 años sin tener éxito. Ha tomado 1 curso por año, y de los 4 cursos considera que 3 de ellos si

le han reportado beneficios para su labor y piensa que uno de ellos no:

Siento que el curso no estuvo bien dirigido, no fue lo que yo esperaba y no tenía las características para poder ponerlo en práctica. Y, en cambio, los otros 3 cursos sí me ayudaron. Uno fue de Ciencias Naturales y me ayudó mucho para poder trabajar con los niños, el otro fue de Enciclopedia y el último fue de Matemáticas. En éste me dieron varias estrategias para trabajar con los niños (Pr.And/sCM\_07).

Menciona incluso que el tomar los cursos ha cambiado su forma de trabajo.

[...] me ayudó para algunas cosas. Sobre todo en la aplicación de ciertas estrategias de trabajo, de manera que pueda aplicar de mejor forma los contenidos (Pr.And/sCM\_07).

Pese a no encontrarse en Carrera Magisterial, el profesor trata de modificar su labor educativa en beneficio de sus alumnos. Al respecto comenta que:

[...] los cursos te ayudan a tener un mejor desempeño y a mí me han ayudado en muchas cosas pero porque son buenos cursos pero hay otros que de veras no te ayudan en nada. Muchos cursos en realidad no tienen nada que ver con lo que trabajamos y por eso no te ayudan en nada (Pr.And/sCM\_07).

Así, el maestro Andrés identifica que muchos de los cursos que se ofertan para cubrir uno de los requisitos del programa en cuestión, en ocasiones ni siquiera tienen una relación directa y puntual con lo que tiene que trabajar con sus alumnos al interior del aula.

A ese respecto, la maestra Laura, con 27 años de servicio y quien se encuentra en el nivel más alto del programa Carrera Magisterial (en la letra "E"), comenta que una vez que se promovió al nivel más alto dejó de participar en los cursos.

[...] creo que en la antepasada etapa ya no participé. O sea yo sí quería participar, pero pues ya no me dejaron. Pero sí he estado en los exámenes, aun cuando en este caso pues ya no me sirven para promoverme porque pues ya estoy en la E.(Pa.Lau/CM\_E).



Al preguntarle acerca de cuántos cursos de carrera magisterial tomó para ubicarse en la categoría en la que se encuentra, respondió:

[...]muchos, muchos. Imagínate, a veces hasta dos por año y del 93 para acá. Han de haber sido entre 17 y 20 cursos... (Pa.Lau/CM\_E).

Podemos establecer que la maestra mostraba un mayor interés en participar en los cursos del programa de estímulos cuando participaba para promoverse, dado que esto le reportaba puntos para el cómputo que definiría su ascenso más allá de un interés en el contenido del propio curso en beneficio de sus alumnos. Incluso duda un poco cuando se le cuestiona si los cursos le han reportado beneficios para su trabajo con sus alumnos. Al principio afirma que si le han sido útiles, en seguida recapacita y cambia de opinión, y posteriormente vuelve a comentar que algunos si le han sido de utilidad para su práctica profesional.

[...] sobretodo uno de español que me gustó mucho, sobre todo porque todavía lo recuerdo, y pues pongo en práctica algo de lo que nos dieron en el curso. Y pues no dejé un solo año de tomar curso. Aunque ahora que me hago memoria acuerdo no, si deje de tomar un curso porque no confirmé mi asistencia y entonces cuando me presenté no me dejaron porque no aparecía en la lista. Pero en general los cursos me han sido útiles porque la mayoría de los conductores son personas que saben de lo que están hablando y es gente que te motiva.

Pero hay unos que la verdad (hace una pausa y mueve la cabeza negativamente) pues provocan que los compañeros incluso se estén durmiendo. En una ocasión yo incluso me atreví a decirle que porque no hacemos esto o lo otro porque si usted sigue así pues nomás no va a poder. Y fue como se puso más activo.

Hay otros que uno dice a este maestro que le pasa, nos quiere ver como niños y como que no entienden el lugar en donde están y las personas con las que tratan. Sobre todo porque se tienen que dar cuenta que esos espacios pues son como un encuentro en donde los maestros vamos a compartir parte de los que hemos aprendido con los años. Pero no son todos, algunos sí me han aportado como los de biblioteca o como (medita) ese otro que le digo que nos enseñaron, ¡híjole se me va el nombre! Pero pues es un curso que lo aplica a todas las asignaturas (Pa.Lau/CM\_E).

En el discurso de la maestra Laura podemos encontrar coincidencias con la maestra Azucena y el profesor Andrés, cuando asegura que hay algunos maestros que

imparten los cursos que tienen muchas limitaciones y carencias, que tratan como niños a los participantes y que no son capaces de recuperar la experiencia de los propios docentes.

En el relato de la maestra Laura identificamos que hay momentos en los que pareciera únicamente un discurso aprendido. Un discurso en el que intenta dar cuenta de los aspectos que en teoría tendría que haber mejorado en su trabajo como docente dada su permanencia en los distintos procesos de Carrera Magisterial y la categoría en la que se encuentra.

Situación similar es la que manifiesta la maestra Josefina, quien cuenta con 25 años de servicio y se encuentra en la categoría “B” al asegurar que ha participado en 8 cursos de carrera magisterial y en igual número de exámenes. Preocupa también que tiene un discurso aprendido en cuanto a los beneficios de Carrera Magisterial y de los cursos en los que ha participado, toda vez que al momento de preguntarle acerca de los recursos didácticos con los que trabaja, consideramos que refleja la incongruencia entre el discurso y su trabajo como docente.

[...] Sí, varios cursos me han podido ayudar en mi trabajo. Por ejemplo tomé el curso del RILEC, el de Enciclomedia, el de matemáticas, el de juegos. Pues te ayudan con varias cosas, con juegos, con actividades que puedes aplicar en el grado que estás atendiendo. Y pues, mmmm, me apoyó, me han apoyado estos cursos en mi labor docente y en lo que he trabajado.

[...] me han apoyado en nuevas actividades, nuevos juegos, novedades, actividades activas para los niños, relevantes y significativas para ellos.

[...] para impartir las clases utilizo los libros de texto, los libros de lectura, sus cuadernos, materiales impresos, incluso ellos me los llegan a traer. Material de casa como son propagandas, cuerdas o para experimentos o para muchas cosas así (Pa.Josefina/CM\_B).

Del mismo modo, la maestra Irán, quien se encuentra en la categoría “D” y participa en los cursos de Carrera Magisterial desde que empezó el programa, afirma que también le son útiles los cursos.

[...] uy, pues imagínate cada año tomo un curso porque no he dejado de estar en

ninguno de ellos desde que inició el programa. He estado como en 15 cursos, o un poco más porque he estado... O sea, es que hay nacionales y estatales. De esos he estado como en 6 estatales y como 12 de los nacionales. Y la verdad sí me son útiles con los niños, sobretodo porque han cambiado mi forma de trabajo con los niños y me hacen trabajar diferente (Pa.Iran/CM\_D).

Cabe mencionar que tanto la profesora Laura como la maestra Irán se encuentran en las categorías más altas del programa y coinciden en apropiarse únicamente de conceptos útiles para verbalizar acerca de su labor. Con base en la reflexión anterior, cuestionamos a ambas maestras sobre la utilidad de los cursos de actualización y solo la maestra Laura respondió de la siguiente forma.

[...] Sí, la verdad sí, como que viene uno con más ganas y dice uno: ahora voy hacer esto o voy empezar con aquello. A veces, por la necesidad de tener que cumplir con un programa o con un trabajo que nos piden, no nos da tiempo de hacer otras cosas, que la verdad pues sí se lleva su tiempo. Pero sí, cuando tenemos oportunidad, pues sí hacemos con los niños otras cosas (Pa.Lau/CM\_E).

En esta respuesta consideramos que la docente Laura es más sincera, toda vez que refleja de mejor modo la realidad que tiene lugar casi permanentemente al interior de su salón de clases. Aunque no tendría que ser de ese modo, dada la categoría en la que se encuentra la profesora y el tiempo que ha permanecido en los cursos. También establece la importancia del aspecto económico y su relación con los cursos, no solo para ella sino para muchos de los docentes como lo relata a continuación.

[...]O sea, si lo ves por el lado económico, los maestros dicen: ah, yo quiero ganar más, entonces me preparo, estudio, voy al curso, esto y lo otro (Pa.Lau/CM\_E).

El profesor Jorge comparte la perspectiva económica de la maestra Laura cuando afirma:

[...] en cuanto a lo económico, por eso uno toma sus cursos y asiste a los talleres que a uno le dan y tiene que ver mucho con el desempeño(Pr.Jorge/CM\_B).

Además, la maestra Laura asegura que en realidad los cursos sirven únicamente por poco tiempo.

[...]La directora la otra vez me decía: me da gusto cuando van a los cursos porque todo mundo anda con los niños, y van y hacen, y suben y bajan, y cambian materiales y demás, pero acabando el curso, se acabó, vuelven a la rutina y se olvidan de los niños(Pa.Lau/CM\_E).

Queda claro que, incluso las autoridades escolares, notan puntualmente la diferencia en cuanto al trabajo durante el tiempo que los profesores acuden a los distintos cursos de Carrera Magisterial, pero al término de las escasas semanas del curso, los profesores bajan de nueva cuenta la intensidad de su labor y se olvidan de los niños.

[...]pues lo que pasa es que en los cursos nos piden tareas y nos piden productos de los niños. Por ejemplo, las redacciones de los niños para saber cómo están. Entonces llagan los maestros y les dicen a los niños: a ver, van a hacer esto y lo otro, y hasta les dicen cómo hacerlo y demás para que les quede bonito.

O, por ejemplo, que tienen que aplicar una actividad de bibliotecas escolares y ahí andan los maestros, y brincan y bailan con los niños y demás, pero en cuanto entregan la tarea se les olvida. Y pues esa semana que dura el curso hay muchas actividades en la escuela, pero después tal vez por presiones de trabajo en la escuela lo dejan de hacer, o a lo mejor porque los maestros no lo sabemos hacer, nos sabemos correlacionar, planear o empatar las cosas, y entonces se nos va.

Eso pasa mucho con lo de bibliotecas de aula, porque la mayoría de los maestros dicen: sí, ahí así se va, y no les muestran el producto a los niños, no les muestran lo que hay, como cuando compra uno en el mercado que está todo a la vista. Yo sí les pongo a los niños a la vista todo lo que hay, y les pido que me compartan lo que ellos quieren. Que por ejemplo yo les digo: no quiero que me hagan un resumen del libro no, no, no, no, no. Si quieres hazme un dibujo, pero luego me explicas que quisiste decir con el dibujo nada más. O sea, hacerles entretenidas las clases (Pa.Lau/CM\_E).

En consecuencia, a partir de las aseveraciones de la maestra Laura, pareciera que los cursos de Carrera Magisterial únicamente benefician por dos semanas a los niños y el resto del ciclo escolar, los profesores olvidan lo que les propusieron en los

mismos.

Por su parte, la maestra Lucrecia, directora de la escuela Bonilla (en la que, por cierto, se encuentran 9 maestros inscritos en Carrera Magisterial), coincide con la opinión de los maestros, en cuanto a que los profesores solo ponen en práctica los conocimientos adquiridos en los cursos durante el tiempo que asisten a los mismos. La razón es que los facilitadores de dichos cursos les solicitan evidencias. Cuando terminan los cursos los profesores se olvidan de las estrategias y recursos y vuelven a su trabajo convencional.

Durante los cursos sí [enfatisa], aunque después de que ya no están tomándolos, pocas veces siguen trabajando las estrategias que en el mismo curso les exigen. Durante esas semanas, están bien aplicadas, ya después el mismo trabajo los vuelve nuevamente a envolver y en pocas ocasiones es cuando se acuerdan de tal estrategia, de tal curso, me va a servir para ese momento y la aplican. Más bien cuando socializan en juntas de consejo técnico alguna estrategia de trabajo y es cuando la volvemos a ver y ellos dicen: cuando tomé tal curso aprendí tal cosa ¿no? Pero sí es solo eso cuando toman el curso...

[...] Digamos, de los 200 días de trabajo, han de haber realizado actividades por unos 10 días nada más, te digo que mientras dura su curso. Yo creo que sí [enfatisa y ríe](Dir. Lucrecia/CM\_7C).

La directora de la escuela Bonilla comenta que solo unos cuantos de los maestros retoman lo que trabajaron en los cursos de Carrera, pero que lo hacen porque es una exigencia institucional, pues de otro modo probablemente ni siquiera lo tomarían en cuenta.

[...] llega haber otros momentos, sobre todo en aquellos docentes que les caracteriza esa profesionalidad que no es en todos, y no es de manera permanente. Aquí tiene que ver mucho las características de los maestros...

[...] por ejemplo, de mis 19 docentes que trabajan conmigo, yo podría decir que 3 de ellos sí vuelven nuevamente a trabajar esas estrategias que aplicaron durante su curso, que les fueron...de provecho. Las vuelven a practicar y sobre todo en los programas que son obligados en cada escuela. Por ejemplo, en lo del programa de lectura y los que pasaron por bibliotecas y que tomaron esos cursos, como es una de las actividades que se debe realizar, si vuelven a aplicar esas estrategias. Pero porque tienen que ver con el trabajo. Sobre todo con la necesidad que hay que entregar evidencias de ese trabajo. Y a lo mejor sí, yo no

les pidiera las evidencias, no tuvieran un control de trabajo del programa a lo mejor también, lo pasarían por alto (Dir. Lucrecia/CM\_7C).

Si bien la maestra Laura señalaba con puntualidad, en párrafos anteriores, que los cursos benefician a los niños únicamente durante el tiempo que les piden evidencias a los docentes, es decir durante dos semanas, dicha situación la vemos claramente reflejada en los comentarios de la propia maestra directora de la escuela Bonilla, así como del profesor Jorge, que se encuentra en la categoría “B”, y únicamente tiene 9 años de estar incorporado en el programa de estímulos, pese a haber participado en todos los cursos.

[...] pues cada año tomo los cursos, tengo todos los cursos desde que comencé el programa, y pues sí, ha cambiado un poco mi trabajo porque te dejan, por ejemplo, los trabajos que te dejan en los cursos tienes que ponerlos en la escuela, y uno ver lo que los niños están haciendo (Pr. Jorge/CM\_B).

La maestra Lucía (en la categoría “B” y está en espera de promoverse en este mismo año a la siguiente), además, describe con exactitud que la mayoría de los cursos no le son de utilidad para su labor, dado que se encuentran muy alejados de la realidad. Solo en unos cuantos encontró congruencia entre lo que trabajaba en el curso con lo que le correspondía trabajar con sus alumnos. Agrega que no todos los cursos de carrera son buenos, pues asegura que fundamenta su opinión a lo largo de su participación desde hace 18 años en el programa de estímulos.

[...] pues yo he tomado un curso por año. Tengo como 16 cursos para carrera...

[...] igual que los cursos, cada año presento un examen. Nunca he faltado ni a los nacionales, ni a los estatales. Pero no todos los cursos son buenos. Algunos de los materiales que trabajamos durante los cursos como que no concuerdan con la realidad. No hay concordancia entre los materiales de los cursos con los materiales que hay en la escuela, por ejemplo, y eso me pasó en unos 10 u 11 cursos que tomé, en los otros 4 no (Pa. Lucía/CM\_C).

Incluso se refiere al escaso compromiso por parte de los facilitadores y establece una

profunda dicotomía en los cursos en los que ella ha participado, al asegurar que solo unos cuantos han beneficiado su trabajo como educadora.

[...] pues yo sentí que algunas de las estrategias que yo aprendí pues sí me ayudó con algunas ideas... A mí me encantan los cursos de matemáticas y creo que son los que me apoyan. Porque he ido a otros cursos que la verdad me duermen. [Ríe]

No la verdad, son unas antologías gordísimas que ni leemos nosotros, ni creo que ni el propio facilitador. [Vuelve a reír]

Pero también tomé uno de ecología que me pareció sensacional porque estaba muy dinámico, y uno de bibliotecas del aula y me pareció muy interesante. Sobretudo, pues me interesa que sean interesantes porque como yo tomo los cursos en contra turno pues se vuelve muy pesado(Pa.Lucía/CM\_C).

De este modo, la profesora Lucía establece que tanto los cursos como quienes los imparten, se encuentran alejados de la realidad, de las necesidades y retos que enfrenta ella como maestra, al realizar su labor con sus estudiantes. También comparte las dificultades que enfrenta y los favores que tiene que pedir para poder asistir a los cursos, así como las carencias de quienes conducen los mismos.

[...]mira, yo voy a los cursos, les pido mis familiares que me apoyen con mis hijos porque pues tengo que estar en los cursos aunque me esté aburriendo, o no aprenda nada. De veras va uno al curso con ganas de que el maestro o el que dirige el curso tenga ánimo, esté consciente y pues sepa del tema.

Hay algunos que sí saben de los temas, pero son los menos. Luego llegas al examen, y de lo que viste en el curso o en la capacitación pues no viene nada en el examen. Y entonces dices:para qué fui a perder mi tiempo(Pa.Lucía/CM\_C).

La maestra Mónica, que ha participado ininterrumpidamente en los cursos y exámenes de Carrera Magisterial desde el año de 1996, comparte que los facilitadores tenían muy escasa preparación.

[...] cuando yo empecé a ir a los cursos era más de trámite. Los daban personas que no manejaban mucho los temas. Al final lo que me gustaba de ellos era el conjunto que se hacía entre todos, era compartir porque era donde surgían las ideas y eran innovadoras,y ahí pues aprendí muchas cosas(Pa.Monica/CM\_C).

Situación que comparte la docente Claudia quien, además de considerar los días y la distancia con respecto a la sede en donde imparten los cursos, también considera al facilitador, pues en algunas ocasiones optó por dejar de asistir al curso que tomaba debido a la escasa formación y capacidad del mismo.

[...] siempre los tomaba sabatino, sobre todo porque tenía más tiempo para dedicarle al curso, porque eso de salir del trabajo y córrele a tomar el curso o sea no. A lo mejor yo no he tenido esa condición de mentalizarme de que puedo hacer lo mismo todo el tiempo, o sea yo no. Yo, en la mañana, trabajo y en la tarde mi casa, y los sábados dedicarle media mañana a lo que se requería, pero no, para mí ha sido muy pesado. Incluso los cursos que he tomado en contra turno, como que no los he [medita] aprovechado, aprovechado porque no se no me siento a gusto.

[...] pues considero no solo los días, sino la cercanía del lugar en donde lo imparten. También es importante las personas que los imparten, porque por ejemplo de este último que te digo que desistí, pues aparte de la distancia las personas que lo impartían no estaban capacitadas. Sí, para que uno aproveche bien el curso y que tenga uno interés de tomarlo, tiene que ser alguien que de verdad te va a enseñar, porque yo tampoco voy de dar mi tiempo nada más por cubrir los días. Si estoy asistiendo es porque de veras lo quiero aprovechar (Pa.Claudia/CM\_D).

Y ratificó que el facilitador del curso no estaba capacitado.

[...] no, la verdad no, o sea como que se me hacía que era puro comentario superficial y no, no me gustó (Pa.Claudia/CM\_D).

Por su parte, la maestra Beatriz, directora de la escuela Anáhuac, agrega que en muchas ocasiones ha tenido que inscribirse en los cursos en los que hay lugar, más allá de elegirlos por la distancia, el horario, el facilitador o incluso por el contenido, como muchos de los entrevistados han mencionado. Situación que resulta preocupante, pues elegir los cursos casi a la suerte refleja la poca seriedad con la que los maestros toman dicho proceso.

[...] a veces, los cursos de carrera no son precisamente los idóneos, o incluso me apunto en donde encontré lugar, pero de todas formas hemos tratado de sacar un promedio. Sobre todo porque cuando nos vierten alguna actividad en consejo



técnico todas son enriquecedoras, independientemente de si hayan tomado el curso o no, pues resultan interesantes, pero a veces sí se nos complica a nosotros porque no tenemos las habilidades y las competencias desarrolladas para contestar un examen de carrera (Dir. Beatriz/CM\_7B).

Hasta este punto hemos analizado los comentarios y opiniones referentes a los cursos de los maestros frente a grupo y de las directoras que pudimos entrevistar. En seguida, la maestra Susi, quien labora como ATP de un sector escolar y tiene conocimiento de los procesos inherentes al programa de estímulos de una gran cantidad de escuelas y de cada uno de los maestros de ese sector, opina de un modo similar a los demás entrevistados en cuanto a los cursos y los facilitadores. Enfatiza que los maestros por lo general no brindan un tiempo adicional, mucho menos para asistir a cursos.

Pues no siempre son los mejores y las personas que supuestamente dan los cursos tampoco tienen la gran preparación de la vida. Algunos facilitadores trabajan, pero es como en todo. Pero finalmente yo creo que si ese es el medio para impulsar la calidad de la enseñanza, pues deberían preocuparse también por esa parte.

Lo que pasa es que, ¿qué puedes aprender en 5 sábados? [niega moviendo la cabeza]. Si eso fuera constante, entonces otra cosa sería, y a lo mejor valdría la pena. Pero otra cosa que el maestro no acepta es que tomes tiempo del que no corresponde a su trabajo.

Y pues a lo mejor así como que dicen: ooooooh, ya caí en la cuenta de que por aquí era, yo he asistido a cursos, y bueno pues no te enseñan la gran cosa (A.T.P.Susi/sCM\_07).

Hasta este punto analizamos la perspectiva que tienen algunos maestros de educación primaria en cuanto a los procesos de actualización. A continuación revisaremos el discurso oficial y posteriormente lo contrastaremos con la opinión de los docentes entrevistados.

### 5.1.3.2 CURSOS DE ACTUALIZACIÓN: ESTATALES Y NACIONALES

Desde el discurso oficial, la SEP establece lo siguiente con respecto a los cursos del programa Carrera Magisterial<sup>39</sup>:

#### 6.2.4. ACREDITACIÓN DE CURSOS DE ACTUALIZACIÓN Y SUPERACIÓN DEL MAGISTERIO

**6.2.4.1.** CONSISTE EN LA OBTENCIÓN DE UN PUNTAJE POR LA ACREDITACIÓN DE CURSOS DE ACTUALIZACIÓN, CAPACITACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL, PARA FORTALECER LOS CONOCIMIENTOS EN GENERAL Y LOS RELATIVOS A ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS EN PARTICULAR.

**6.2.4.2.** SERÁN DISEÑADOS CON UNA TEMÁTICA ESPECÍFICA PARA LAS DISTINTAS VERTIENTES, FUNCIONES, NIVELES Y MODALIDADES EDUCATIVAS; CONTARÁN CON TIEMPOS, CONTENIDOS Y PROCEDIMIENTOS QUE JUSTIFIQUEN LA ASIGNACIÓN DEL PUNTAJE; ESTARÁN CLARAMENTE VERTEBRADOS CON LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO VIGENTES Y ATENDERÁN LAS NECESIDADES EDUCATIVAS NACIONALES Y ESTATALES.

**6.2.4.3.** PARA EL DISEÑO DE LOS CURSOS DE ACTUALIZACIÓN Y SUPERACIÓN DEL MAGISTERIO, LA AUTORIDAD EDUCATIVA TOMARÁ EN CUENTA LOS RESULTADOS DE LOS FACTORES PREPARACIÓN PROFESIONAL Y APROVECHAMIENTO ESCOLAR, DE MODO QUE SE SUBSANEN LAS DEFICIENCIAS DETECTADAS POR MEDIO DE LA EVALUACIÓN DE ESOS FACTORES.

**6.2.4.4.** ESTE FACTOR CONSIDERA CURSOS:

**A.** NACIONALES, QUE SERÁN DISEÑADOS, ORGANIZADOS, IMPARTIDOS Y ACREDITADOS POR LA SEP.

**B.** ESTATALES, QUE SERÁN DISEÑADOS, ORGANIZADOS E IMPARTIDOS POR LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS DE CADA ENTIDAD FEDERATIVA, DICTAMINADOS POR LA SEP Y AUTORIZADOS POR LA COMISIÓN NACIONAL SEP-SNTE DE CARRERA MAGISTERIAL.

**6.2.4.5.** LOS CURSOS ESTATALES DISEÑADOS, ORGANIZADOS E IMPARTIDOS POR INSTANCIAS NO OFICIALES O PARTICULARES, NO PODRÁN SOMETERSE A DICTAMEN Y, EN CONSECUENCIA, NO TENDRÁN VALOR EN CARRERA MAGISTERIAL.

**6.2.4.6.** LOS CRITERIOS QUE REGULARÁN LOS CURSOS DE ACTUALIZACIÓN Y SUPERACIÓN DEL MAGISTERIO SERÁN DETERMINADOS POR LA SEP, Y LOS MECANISMOS PARA LA ASIGNACIÓN DEL PUNTAJE EN CARRERA MAGISTERIAL LOS ESTABLECERÁ LA COMISIÓN NACIONAL SEP-SNTE.

**6.2.4.7.** LOS 17 PUNTOS QUE LE CORRESPONDEN A ESTE FACTOR SERÁN DISTRIBUIDOS DE LA SIGUIENTE FORMA:

---

<sup>39</sup> Fuente: [http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1\\_6\\_Sistema\\_de\\_Evaluacion](http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_6_Sistema_de_Evaluacion).

**A.** HASTA 12 PUNTOS POR LA ACREDITACIÓN DE LOS CURSOS DE ALCANCE NACIONAL.

**B.** HASTA 5 PUNTOS POR LA ACREDITACIÓN DE LOS CURSOS ESTATALES QUE HAYAN IMPARTIDO LAS ENTIDADES FEDERATIVAS.

**6.2.4.8.** LOS PROCESOS DE INSCRIPCIÓN, REGISTRO, IMPARTICIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS CURSOS SERÁN RESPONSABILIDAD DE LAS AUTORIDADES FEDERALES O ESTATALES, SEGÚN CORRESPONDA.

Durante las entrevistas algunos de los maestros aseguraron que los cursos de actualización, por lo menos, son ajenos a la realidad que ellos viven en el día a día en sus aulas. Por lo que las intenciones de la SEP distan en demasía de la realidad cotidiana de los centros escolares. Además los cursos resultan poco entendibles y agotadores, por lo que la mayoría de los entrevistados afirmaron que no les causa el mínimo interés participar en ellos. Por si lo anterior no fuera en sí ya grave, algunos de los profesores con los que pudimos conversar aseguraron que el principal motivo por el que desertan de los cursos, o simplemente no se inscriben, radica en la escasa e ineficiente preparación y actitud que muestran los *facilitadores*.

A decir de algunos de los entrevistados, fuera de grabación, en la mayoría de los casos, los conductores de los cursos son personas con una escasa preparación académica o simplemente tienen un perfil profesional distinto al curso en el que están participando. Algunos maestros llegaron a afirmar que si pudieran cambiar algo de los cursos, sería a los asesores, debido a que en no pocas ocasiones desconocen incluso lo que están enseñando.

### **5.1.3.3 LOS ASESORES DE LOS CURSOS DEL PRONAP**

Como lo dijimos en los apartados anteriores, es fundamental que los docentes de educación primaria participen activamente en los procesos de actualización profesional con la perspectiva de modificar, mejorar e innovar su trabajo docente cotidiano con el objetivo de incentivar el rendimiento escolar de los niños. Con

base en lo anterior, resulta indispensable entonces que quienes diseñan, instrumentan y evalúan dichos cursos mantengan una revisión permanente de los procesos y contenidos de dichos cursos así como de los facilitadores o también llamados asesores de los cursos.

Dichos asesores, desde la perspectiva oficial, son profesionales que tienen experiencia en su área laboral y una formación académica que les permite dirigir y coordinar los procesos de actualización. Asimismo los centros de maestros buscan permanentemente la formación de los asesores por medio de distintas actividades entre las que se encuentran el analizar diferentes materiales, diseñar estrategias, discutir problemas y encontrar posibles alternativas con el afán de continuar con el servicio y estar en condiciones de ofrecerlo incluso al personal de nuevo ingreso.<sup>40</sup>

En este mismo sentido, los asesores tendrán que cubrir algunos requisitos indispensables:

- Tendrán que conocer y saber manejar los diferentes compendios didácticos que correspondan al curso que coordinarán, así como los materiales propios del trabajo de los maestros como los planes y programas de estudio del nivel escolar, los libros para el maestro y los avances programáticos oficiales, entre otros.
- Los asesores tendrán que analizar y reflexionar, en su conjunto, en torno a los materiales antes referidos, así como llevar a cabo las sugerencias didácticas propuestas en los materiales del curso en cuestión. Todo ello por supuesto con anterioridad a la puesta en marcha de las sesiones del curso, con lo cual (por lo menos en la perspectiva oficial), los asesores tendrían la posibilidad de aportar sugerencias y mejorar los procesos de actualización.
- Resulta indispensable que los asesores cuenten con conocimientos amplios y suficientes acerca de los programas, los planes de estudio así

---

<sup>40</sup>Fuente:[http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/estados/edomex/2dia\\_edomx.pdf](http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/estados/edomex/2dia_edomx.pdf).

como los enfoques y propósitos educativos de los distintos niveles que integran la educación básica.

- Los asesores tendrán que ser capaces de analizar y reflexionar entre otros aspectos, acerca del sistema educativo y de la realidad inmediata de los docentes en servicio para estar en condiciones de realizar sugerencias y alternativas.
- Finalmente, los asesores tendrán que mantenerse en una permanente reflexión acerca de la importancia del empleo adecuado del tiempo en el desarrollo de las actividades que propongan así como las principales dificultades que los maestros en servicio enfrentan cotidianamente.

#### **5.1.3.4 ASESORÍAS PARA PRESENTAR EXAMENES**

En el discurso oficial, las asesorías que imparten los asesores están organizadas de acuerdo al tiempo que los docentes pueden destinar para las mismas. Con base en lo anterior es que desde el contexto institucional se diseñaron dos diferentes espacios para las asesorías: de manera individual y otras asesorías colegiadas. En las asesorías individuales, los asesores tendrán que tratar conocer, entender y procurar coadyuvar en la resolución de las mismas a los docentes en servicio en cuanto a las dificultades y retos profesionales que enfrentan en su labor. Para realizar lo anterior es necesario, entonces, que los asesores indaguen e identifiquen los retos de los maestros para dar a conocer y acercar nuevas propuestas, recursos didácticos y estrategias de enseñanza a los profesores que así lo soliciten. Todo ello orientado a las evaluaciones a las que se someterán los maestros.

Sin embargo desde la perspectiva de los docentes entrevistados, dicho *acompañamiento* no resulta del modo en el que está planteado desde la perspectiva oficial. En cuanto a las asesorías colegiadas, en esta modalidad, los docentes asisten a una o varias sesiones al centro de maestros de su preferencia, y en dicho espacio se les asigna a un asesor, el cual les tendrá que ayudar a resolver las

dificultades que se les presenten en la revisión y estudio de las guías didácticas. Los asesores tienen que tratar de organizar grupos de estudio, tomando como referente para ello los aspectos coincidentes en cuanto a las necesidades de los participantes, los horarios disponibles de los maestros, el domicilio y el lugar de trabajo de los asistentes entre otros aspectos.

Por supuesto, desde la alejada realidad de quienes diseñan dichas asesorías y el modo en que tendrían que implementarse, resulta adecuado, sin embargo algunos de los maestros entrevistados aseguraron que los asesores en muy pocas ocasiones organizan el trabajo y la dinámica de las asesorías considerando las posibilidades de los docentes, mucho menos consideran si los asistentes atienden sus necesidades e intereses. Algunos de los entrevistados mencionaron que los asesores tampoco promueven actividades por medio de las cuales se retome la riqueza y diversidad de los asistentes, mucho menos la experiencia y conocimientos obtenidos en el trabajo cotidiano, por lo que las sesiones en la mayoría de las ocasiones resultan monótonas y ajenas a la vida y trabajo de los maestros.

Por si lo anterior no fuera grave, algunos de los entrevistados afirmaron que pareciera que a la mayoría de los asesores con los que han trabajado se les olvida que es necesario alentar, y generar los espacios y las actividades que propicien la discusión y la participación de los asistentes.

De igual modo, la escasa formación académica de los asesores en repetidas ocasiones provoca que los maestros que asisten a dichos espacios de actualización consideren que los cursos están en *decadencia* o son poco entendibles. Además muchos maestros afirman que resulta notorio el deficientemanejo de los contenidos no solo del curso en cuestión, sino incluso de los planes y programas de estudio del nivel en el que los maestros laboran (y en algunos casos el desconocimiento total y la improvisación).

Aunado a lo ya mencionado, los entrevistados señalan que la falta de compromiso de muchos de los asesores es notoria, por las deficientes estrategias de vinculación

entre los propios materiales que contemplan los cursos, que el método que los asesores utilizan es sumamente tradicionalista, jerárquico y verbal en una sola dirección. Si bien es cierto que la labor de los asesores del PRONAP es fundamental, también es indispensable no caer en una falsa y pronta conclusión en cuanto a que los únicos responsables, tanto de los malos resultados de los maestros en sus procesos de actualización y de evaluación, así como del rendimiento escolar de los niños son los asesores. Existen otros muchos factores que intervienen y no es nuestra intención atribuir la total y única responsabilidad a los asesores, simplemente mostrar la opinión de los docentes en cuanto a la labor que realizan.

### **5.3 LA CORRUPCIÓN Y SUS IMPLICACIONES**

El programa Carrera Magisterial ha estado plagado de anomalías e irregularidades que por su puesto han ubicado a quienes no lo merecen en categorías altas. Por supuesto, nosotros no podríamos atrevernos a señalar la corrupción imperante en el programa Carrera Magisterial, sino a partir de las afirmaciones de los agentes entrevistados, quienes, incluso, aseguran que en no pocas ocasiones dicha corrupción les ha ocasionado incluso malestar a nivel personal.

La maestra Irán, por ejemplo, se encuentra en la literal “D” del programa de estímulos docentes, y para ella el programa Carrera Magisterial es un bueno, aunque señala algunos aspectos a mejorar.

[...]es un buen programa para nosotros los maestros, pues no nos quedamos estancados, porque realmente pues nos dan diferentes cursos. Lo que sí, realmente es que a veces el papeleo es demasiado, y pues no te dan opción a hacerlo, por ejemplo, por internet.

Además es increíble que cada año tengas que traer los mismos documentos que ya te pidieron el año pasado y el antepasado y así, como si ahora fueras a entregar un documento diferente al que diste en años atrás. Pero, en general, considero que es un buen programa que nos beneficia a todos (Pa.Iran/CM\_D).

Por su parte, la profesora Lucía comenta que, para ella, el programa Magisterial es

pura corrupción.

[...] bueno, pues esto lo van a escuchar [se refiere a la grabación]. Cuando yo inicio carrera magisterial no estaba yo en esta escuela, estaba en otra, y tenía una amiga que un día me habló y me preguntó: ¿cómo ves? Yole dije: esto es pura corrupción. Imagínese, se lo dije desde hace 15 años. Y yo lo predije desde hace 16 años. Digo, ojalá que los maestros que están en la “E” sean los que más capacidad tengan. Pero yo he sabido de maestros que están en la “C” o en la “D. que la verdad no se lo merecen(Pa.Lucía/CM\_C).

La afirmación de la maestra Lucía refuerza el planteamiento central de nuestro trabajo, dado que los propios docentes se percatan que la mayoría de sus pares que se encuentran en las categorías superiores del programa de estímulos no se merecen estar en dicha posición. Sobre todo les sorprende el modo en el que llegan a ocupar dicha categoría.

[...] pues es que pasa de todo, pero pues es difícil decirlo [lo dice sonriendo]. A ver si no vienen por mí. [Ríe] Pues es que es raro, si uno va paso a pasito, bueno pues lo va logrando uno poco a poco, y pues tú mismo ves cómo tu puntaje pues sube poco a poco. Hay maestros que, incluso, ven su puntaje y se quedaron a unas centésimas de lograr el mínimo necesario para entrar o promoverse al siguiente nivel.

Pero de repente te enteras de otros maestros que, sin presentar ni siquiera los exámenes, pues de pronto ya están en la categoría más alta. Y te preguntas a ti mismo ¿pues cómo le hicieron?, y hasta te pones triste(Pa.Lucía/CM\_C).

Y agrega:

[...] mira, yo voy a los cursos, les pido a mis familiares que me apoyen con mis hijos porque pues tengo que estar en los cursos aunque me esté aburriendo o no aprenda nada. De veras va uno al curso con ganas de que el maestro o el que dirige el curso tenga ánimo, esté consciente y pues sepa del tema. Hay algunos que sí saben de los temas, pero son los menos. Luego llegas al examen y de lo que viste en el curso o en la capacitación pues no viene nada en el examen. Y entonces dices para qué fui a perder mi tiempo.

Y lo peor es que en los exámenes hay maestros que terminan rápido. [Levanta el tono de voz y ríe] Hay veces que yo no voy ni siquiera leyendo la tercera parte del examen cuando dos o tres ya acabaron y entregan su examen. Y digo: o saben mucho o leen muy veloz o yo soy muy torpe. Hay otros que se esperan una media hora y ya no se ven tan obvios.

Yo me tardo más del tiempo que nos dan, siempre trato de responderlo todo, y pues lo entrego en las tres horas y media que nos dan porque no son tan fáciles. Yo casi siempre soy la penúltima para entregar el examen porque incluso reviso el examen. Yo es lo que les digo a mis alumnos: no se trata de entregarlo



primero, revísenlo, lean bien y cuando ya estén seguros pues lo entregan. Y eso es parte de lo que sucede pero ya no me hagas decir más(Pa.Lucía/CM\_C).

Con claridad, la maestra comenta las situaciones y circunstancias en las que son conducidos los cursos. Describe el comportamiento de los profesores durante los exámenes y la rapidez con la que entregan el instrumento de evaluación, lo que contribuye a suponer una gran corrupción. Por su parte, la maestra Josefina confirma el comentario de la docente Lucía en lo concerniente al descaro de muchos de los maestros que entregan el examen al aplicador en un tiempo en el que es completamente improbable que siquiera hayan podido por lo menos leer las preguntas del examen.

[...] No, para nada, incluso yo creo que eso nos ha desunido mucho al magisterio, demasiado porque aquí, bueno yo veo la inestabilidad de Carrera Magisterial, yo, a mi parecer, porque he visto compañeros que van a los exámenes y en 15 minutos salen. Pues en 15 minutos no leemos ni el examen, ni la mitad del examen... (Pa.Josefina/CM\_B).

La corrupción y la venta de los exámenes según la maestra Josefina ha provocado roces, enfrentamientos y la desunión del magisterio.

[...] Entonces, pues como en todo, en todo se maneja, pues, la corrupción en lo que es, pues, la venta de exámenes. Porque de otra forma como se explica usted que para 80 preguntas en 15 minutos ya las solucionó, pues entonces eso ha ido generando mucho conflicto entre el magisterio.

Porque todos queremos estar y todos queremos ganar más, y no por el hecho de que yo estoy en Carrera trabajo mejor que a lo mejor la que no ha podido ingresar. Todos hacemos nuestro mejor esfuerzo y no todos lo hacemos por la vía recta por la línea. Bueno eso es lo que yo he visto y pues eso no me parece (Pa.Josefina/CM\_B).

Al preguntarle si se ha percatado de dicha situación en repetidas ocasiones comenta afirmativamente.

[...] sí, ya son varios años que yo he presentado mis exámenes y he visto toda esta situación, incluso luego se han llegado a hacer varios comentarios entre los compañeros en las juntas de consejo técnico (Pa.Josefina/CM\_B).

La maestra Claudia afirma que es tal la corrupción que en alguna ocasión tuvieron que suspender la aplicación del examen, y que solo el costo de los reactivos es lo que detuvo un poco la situación.

[...] como que nos enteramos de que el último examen, uno de los últimos exámenes de hace dos o tres años, se suspendió precisamente porque los maestros tenían las claves. Nos hemos encontrado con que nos informan que se están vendiendo los exámenes de una forma descarada y tengo entendido es que no todos podían porque eran muy caros (Pa.Claudia/CM\_D).

Por si lo anterior no fuera preocupante en sí mismo, el profesor Jorge agrega que hay maestros que conseguían los exámenes y ascendían rápidamente mientras que aquellos docentes que cuentan con más estudios no han podido siquiera ingresar a carrera magisterial, pues enfrentan trabas permanentemente.

[...] conozco a un maestro de aquí que trabaja en segundo, que es egresado de la facultad, y que ha intentado entrar a carrera y no ha podido.

Y es que se ha dado mucho el caso de que mucha gente antes conseguía los exámenes, y pues pudo avanzar mucho, y pues ahorita ya hay un poquito más de trabas o un muchote de trabas para poder siquiera ingresar. Y como este maestro que te digo, aunque tiene incluso otros estudios pues no puede ingresar por lo mismo. Porque ahorita ya se puso más difícil (Pr.Jorge/CM\_B).

La corrupción imperante en el programa de estímulos ha provocado que el personal que cuenta con más estudios y que obtiene mejores resultados con sus alumnos ni siquiera pueda ingresar al mismo. Dicha situación de corruptelas y anomalías ha llegado a provocar que incluso algunos profesores lo trasladen al terreno personal y les afecte. Tal es el caso de las maestras Josefina y Mónica, a quienes le afecta mucho el no saber cómo le hacen algunos compañeros para llegar a la categoría que ostentan.

[...]pues eso es lo que yo quisiera saber [ríe]. En algún momento yo eh, no me molesté pero si me sentía como frustrada y yo digo: hay porque si yo le hecho ganas, voy al curso, yo me leo toda la bibliografía que me exigen y no he podido subir más.

Y en cambio yo veo a otros compañeros que o sea no rinden tanto o que de

plano no trabajan y se han promocionado, entonces yo creo que no depende tanto de carrera magisterial. Hay maestros que sin carrera magisterial trabajan bastante bien (Pa.Monica/CM\_C).

El comportamiento de sus compañeros, el descaro y la corrupción imperante en los procesos de Carrera Magisterial también han llegado a impactar en el estado de ánimo de la maestra Josefina.

Eso sí, a veces los maestros nos comportamos como niños, cuando estamos haciendo el examen, pues tienen que estar nos vigilando, pero nada tan obvio como aquel que ya salió del examen en 15 minutos y pues ni siquiera para leer el examen de 15 preguntas. Simplemente para leerlo no creo que nos llevemos ese tiempo. Y pues ahí los compañeros sí nos desconcertamos y nos preguntamos qué está pasando y eso nos desanima, porque pues uno se prepara, uno le entra a los cursos y pues uno llega a los exámenes, y luego ni lo pasa como los niños, y ellos tan fácil, con la mano en la cintura, ya en 15 minutos ya acabaron y se van.

[...]pero que me digan cómo le hacen para poder subir de nivel y que les acrediten todo eso. Esa es la situación que me da coraje. Yo presento mi examen porque lo tengo que presentar, digo, llego a mi examen, y en 5 o 10 minutos salen mis sabios compañeros y uno se está ahí hasta las tres horas, el tiempo que nos dan, y uno dice pues de que se trata. Es bien decepcionante por eso yo nada más me dedico a mi labor a lo que es y ya (Pa.Josefina/CM\_B).

La maestra directora de la escuela Bonilla comparte la opinión de los docentes entrevistados. Y, aunque le da pena, afirma que el programa está plagado de irregularidades y corruptelas. Señala, incluso, que en los procesos de evaluación de cada órgano al interior de las escuelas dejan mucho que desear.

Yo pienso que fue muy atinado hasta cierto punto porque... Porque también, me apena decirlo pero, cuando vienen o cuando se presentan a evaluar nos la parte del aprovechamiento escolar no somos lo más transparentes posibles, y somos tramposos y eso desanima a los compañeros.

Sobre todo porque los que evaluamos este rubro seamos los mismos docentes y pues sabemos que ayudamos para que mi grupo salga bien [con ironía] y suba el porcentaje o la calificación en el aprovechamiento, porque este año me toca promoverme. Y pues también lo que desanima es ver que hay quien tiene posibilidad de obtener el examen unos días antes de que se aplique... Y entonces ahí es como que si desanima (Lucrecia/CM\_7C).

La directora nos compartió que trabaja dos turnos y que la escuela vespertina atiende a un grupo perteneciente al programa 9-14<sup>41</sup>. Dicha circunstancia le permite identificar algunas situaciones administrativas adicionales a la corrupción que dificultan la promoción y el ascenso de categoría de los profesores en Carrera Magisterial. Lo cual también los desanima y molesta bastante.

O por ejemplo las situaciones administrativas también limitan el ascenso o el movimiento de un nivel a otro. Y estar en atención a grupos multigrado y como se tiene grupo multigrado pese a que se levanta un documento donde se dice que los alumnos fueron incorporados a diferentes grados para ser evaluados pero son alumnos de 9-14 a la hora de estar sentados, los niños de 9-14 no presentan evaluación y el maestro no es evaluado. Es el tercer año que me pasa a la hora de que nos piden que vayamos a inconformarnos. Es muy poco el tiempo que nos dejan para hacer este reclamo y pues nosotros, como docentes no tenemos a la mano el documento que nos permita ingresar nuestra inconformidad, que es el acta de irregularidades que se maneja en cada escuela. Cuando yo la solicito no pues me ganan los tiempos y no he podido ir a reclamar. Me quedo con mi enojo y el docente no fue evaluado en uno de los rubros. Pero mis niños sí presentaron evaluación porque presentaron examen (Dir. Lucrecia/CM\_7C).

Además la docente Lucrecia menciona que se desanima por tanta corrupción en el programa y confirma que el compromiso de cada profesor es lo fundamental.

Pasan cosas que desalientan y desaniman, y dice uno qué caso tiene que yo esté luchando, destinando tiempo a [...] los sábados, o que me tenga que poner a leer y estudiar una antología para ir a presentar un examen. Si a la hora de evaluar un rubro por alguna situación administrativa ya no soy evaluada. Y pues la actitud del docente es lo básico, yo creo que el que es buen profesor, lo va a ser con Carrera o sin Carrera (Dir. Lucrecia/CM\_7C).

Otra profesora, la maestra Beatriz, directora de la escuela Anáhuac, considera que el programa Carrera Magisterial incluso es muy injusto.

---

<sup>41</sup> El programa 9-14 es un proyecto diseñado por la propia Secretaría de Educación Pública para atender a niños que tengan entre 9 y 14 años de edad y que presenten dificultades de acceso, permanencia y reprobación. La intención principal del programa consiste en conformar un grupo que sea atendido por un docente especialista para lograr que los menores logren acreditar la educación primaria a los 14 años y con ello puedan inscribirse al siguiente nivel educativo en igualdad de condiciones con el resto de la población de ese rango de edad.

[...] pues considero que es injusto porque no reconoce el trabajo de algunas compañeras (Dir. Beatriz/CM\_7B).

La maestra Susi, ATP de un sector, señala otra variante de corrupción en la que se ven beneficiados todos los maestros de un plantel escolar. Sin embargo ella establece que los maestros viejos son a los que no les pueden ayudar y por eso no han podido entrar a Carrera.

[...] yo sé de alguien que su hermano hacía la validación en Coordinación Sectorial. [Hace algunas expresiones y movimientos corporales.] Pero, ehhhh, el resto pues muchos pagan por los exámenes y pues se pierde la legalidad que debe de tener y la seriedad que en un momento dado necesita el proceso.

Sobre todo los de las categorías más altas. Será como un 30%. Porque hay escuelas por ejemplo donde hay personas que les pueden ayudar y toda la escuela está en Carrera Magisterial. [Hace expresiones de asombro.] Y a los que no nos pueden ayudar pues ni siquiera entramos. Normalmente somos los viejos(A.T.P.Susi/sCM\_07).

Con base en las aseveraciones de los docentes entrevistados, podemos identificar que existe una gran cantidad de anomalías en todos los procesos relacionados con el programa Carrera Magisterial. Dichas irregularidades trastocan y afectan distintas esferas de la vida en las escuelas y por supuesto (a partir de lo dicho por los mismos docentes) llegan a impactar negativamente el desempeño profesional y hasta la autoimagen y la autoestima de los propios maestros. La gran cantidad de corruptelas del programa ha ocasionado que entre los maestros exista cierto recelo e incluso que muchos colectivos docentes se dividieron, debido a que algunos de los integrantes se encuentran en las categorías más altas del programa de estímulos y su desempeño profesional deja mucho que desear. En contraste con los docentes que aun ubicándose en las categorías inferiores, o incluso sin contar con el programa de estímulos, o sin haber recibido ninguna asesoría, ni participar en los cursos de carrera magisterial y no tener un alto salario, los resultados de sus estudiantes superan a aquellos que tienen más de 15 años participando en los cursos de carrera.

La realidad escolar de la mayoría de los espacios educativos de nivel primaria no corresponde a la mayor permanencia y participación en el programa Carrera

Magisterial por parte de los maestros. Como ya hemos mostrado, existe una gran cantidad de anomalías en la inscripción, los procesos, la evaluación e incluso en el otorgamiento y asignación de los ingresos y ascensos del propio programa.

No es una garantía que aquellos maestros que tienen el nivel más alto en Carrera Magisterial tengan la mayor formación y por ende sus alumnos sean los que obtengan el mejor aprovechamiento escolar. En el siguiente capítulo abordaremos con especificidad la relación entre el trabajo de los maestros y su relación con el rendimiento escolar de los niños. También nos referiremos a lo que los maestros aseguran en cuanto al empleo de recursos didácticos y las dinámicas innovadoras que en discurso tendrían que utilizar y realizar los profesores de manera permanente y cotidiana, dada su permanencia y reiterada participación en los cursos.

Finalmente, en el siguiente y último capítulo de esta tesis estableceremos, desde el discurso de los profesores, el compromiso y dedicación que ofrecen los docentes que no cuentan con Carrera Magisterial.

## **CAPÍTULO VI.**

# **EL TRABAJO DE LOS MAESTROS CON Y SIN CARRERA MAGISTERIAL**

## **6.1 EL TRABAJO DE LOS MAESTROS Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE LOS NIÑOS**

Referirnos al trabajo que realizan los maestros requiere ser contextualizado y situado temporal y espacialmente toda vez que es una labor multifactorial, compleja, dialéctica, dinámica y, por supuesto, no resulta ni fácil, ni sencilla. En especial porque los docentes se enfrentan a muy variadas solicitudes y exigencias de distintas instituciones y agentes sociales. Además los menores, en la actualidad, tienen características muy particulares que los distinguen y los caracteriza.

“Niños adictos, inocencia marchita” (Pantoja, 2012). “Se localizan 13 mil narcotienditas en el DF. Aumenta un 20% el número de niños drogadictos” (Macías, 2012). “La mona de sabores ya desplazó a la cocaína” (Notimex, 2012). “Niños de quinto de primaria ya consumen drogas” (Jimenez, 2012). “Niños de 6 años ya le entran a las monas” (Montaño, 2012). Estos son los títulos de algunas de las incontables noticias que muestran la condición en la que se encuentran muchos niños en nuestra ciudad. No son niños en condición de calle, tampoco infantes cuya familia se encuentre o provengan de clases sociales bajas. Por el contrario, son parte de la población que día con día acude a los espacios escolares regulares, tal como lo indican las noticias en cuestión. Algunas otras noticias dan cuenta de que cada vez son más niños y jóvenes que consumen mamilas antes llamadas monas de sabores (Notimex, 2012).

Distintos medios de comunicación y diferentes instituciones como INJUVE-DF muestran que algunos de los alumnos que tenemos en nuestras aulas son niños que se dedican a delinquir (Martínez, 2013), que se masturban delante de sus compañeros (Guzmán, 2013), que son maltratados por sus propios padres al grado de quemarlos (Bolaños, 2013) y una gran cantidad de situaciones más que nos orillan a preguntarnos acerca de quiénes y cómo son los estudiantes (desde la perspectiva de agentes escolares) que de manera regular están presentes en las escuelas primarias en nuestra ciudad.



La realidad de los menores que asisten a los centros escolares ha provocado un cambio en la dinámica escolar, en especial en la relación didáctica. Los niños que asisten a las escuelas cuentan con capitales que ponen en juego. En sí mismos son portadores de la cotidianidad que viven o, en muchos casos, sufren en sus casas. En nuestros días, y debido a la dispersión social, la vertiginosa vida neoliberal, la gran cantidad de familias monoparentales, las sociedades de convivencia e incluso los matrimonios entre personas del mismo sexo dan como resultado estudiantes distintos a aquellos que por lo regular asistían a las aulas.

Y no únicamente por el tipo de familia de la cual provengan, la temporalidad en la que vivimos está nutriendo a las nuevas generaciones de múltiples habilidades y destrezas digitales, inimaginables hasta hace unas cuantas décadas. La crudeza con la cual se presenta la violencia, las relaciones sexuales y aquellos aspectos que la sociedad procuraba aparatar –por no decir ocultar o negar– de los niños, hoy en día el internet se las otorga en el momento en el que lo desean y en relación con lo que quieren, desde pornografía hasta desmembramientos, asesinatos y balaceras, que son tan frecuentes por la supuesta “lucha contra el narcotráfico y el crimen organizado”.

Actualmente los niños investigan en internet, ven realidades de la condición e instintos humanos sin supervisión y orientación, más que de los propios amigos, se drogan desde muy temprana edad, tienen embarazos prematuros, ayudan a los padres a cometer ilícitos o a encubrir los mismos (distribuir estupefacientes, cobro de piso, secuestrar y halconear), son víctimas de violencia familiar, de violaciones y otros muchos aspectos que dan por resultado niños con características muy distintas a las que los profesores estaban acostumbrados a tratar en las 2 últimas décadas del siglo pasado. Todo ello como consecuencia, de que la mayoría de las escuelas ya no son aquellas instituciones con bardas infranqueables en las cuales la vida cotidiana, la vida real, quedaba subsumida y depositada a la entrada del edificio.

Para poder asomarse y tratar de entender lo que los docentes hacen al interior de los salones de clase, y si existen diferencias en cuanto al trabajo que realiza de acuerdo

al nivel que tienen en carrera magisterial, es necesario estar ahí, en la escuela, entre ellos, conocer sus opiniones acerca del propio programa de incentivos y si existen modificaciones a su propia labor y a la de sus compañeros, como consecuencia de su permanencia y promoción en dicho programa, que resulta indispensable toda vez que los niños en sus aulas son portadores de una realidad cada vez más exigente y dinámica.

Lo que nos interesa identificar es si dicho trabajo resulta diferente de acuerdo a la categoría que ostentan en Carrera Magisterial o no, y mejora las condiciones y el aprendizaje de los niños, por su puesto desde la opinión de los propios docentes respecto de sí mismos y de algunos de sus compañeros de trabajo. Sin embargo otros maestros que no cuentan con los estímulos, o se ubican en las primeras categorías del programa, tienen una labor más comprometida con ellos mismos y con sus alumnos, no por el hecho de tener mejor sueldo que los otros o permanecer más tiempo en las actividades de formación y actualización profesional, sino por su propia convicción. Para ello vamos a adentrarnos en las opiniones de los maestros acerca de su propia labor educativa.

## **6.2 EL TRABAJO DE LOS MAESTROS QUE NO ESTAN INSCRITOS EN CARRERA MAGISTERIAL**

Al preguntarle a la maestra Azucena si considera que el trabajo que realizan los maestros que no están en carrera magisterial es inferior en comparación con el trabajo de los maestros que si están en el programa, asegura que para ella no es inferior.

[...] yo no podría decir que sí, más bien diría que tienen menos recursos o menos elementos. Aunque la verdad aunque no estén en carrera buscan la forma para allegarse los medios y la información para trabajar. Incluso buscan recursos alternos y buscan la forma pues para trabajar. Pero si no pueden ingresar a carrera, hasta donde yo sé, pues es por eso (Pa.Azu/CM\_B).

La docente considera que quienes no se encuentran en el programa, buscan los

recursos, los medios y la información necesaria para desempeñar su labor con la intención de ingresar al mismo.

[...] yo creo que hay compañeros que batallan no sé, 2, 3 o 5 años para poder ingresar a carrera, pero de alguna manera buscan la forma de leer, de hacer otras cosas. Buscan recursos alternos y para hacer otras cosas y le echan muchas ganas pero no pueden ingresar a carrera magisterial y eso les dificulta mucho porque no cuentan los elementos económicos ni con el tiempo para elaborar mejor su trabajo (Pa.Azu/CM\_B).

La profesora reconoce que hay muchos docentes que “le echan muchas ganas” y que enfrentan mayores dificultades, en comparación con aquellos que si están en Carrera Magisterial. Señala, por ejemplo, que los maestros que no se encuentran en dicho programa, pues no cuentan ni con los recursos económicos, ni con el tiempo para desempeñar de mejor modo su labor, sin embargo se esfuerzan y hacen muchas otras cosas.

Por su parte, el profesor Andrés también asegura que el rendimiento escolar de los niños, y por ende el desempeño profesional de los maestros, no depende de encontrarse en el programa de estímulos docentes o no. Para dicho maestro, más bien depende del entorno social y de otros factores.

[...] no, yo creo que no depende de carrera magisterial. No, yo creo que no, más bien depende del entorno social, de los aspectos económicos o sea de la economía de la familia, de las características de las familias y principalmente por eso, no por el nivel que tengan los maestros en carrera magisterial. Porque incluso puede haber maestros con un buen nivel en carrera, pero hay compañeros que trabajan mejor y no están en carrera (Pa.Azu/CM\_B).

El maestro Andrés coincide con la maestra Azucena, al identificar que hay maestros que no están en Carrera Magisterial y trabajan mejor que aquellos profesores que ostentan un buen nivel en dicho programa. Además él establece una diferenciación específica entre aquellos maestros que si participan en el programa.

[...]También hay aquellos que están en carrera en los niveles bajitos y trabajan mucho mejor que quienes están en los niveles más altos. Entonces no lo determina el nivel en carrera, sino que la capacidad del maestro influye mucho.

Yo creo que lo fundamental es el compromiso que cada maestro tiene con la comunidad educativa. Incluso yo pienso que son dos cosas distintas el lugar de los maestros en carrera y el aprovechamiento que los niños tienen [...]

...Pero insisto, yo creo que lo social determina el aprovechamiento escolar de los niños con la ayuda de los padres de familia (Pr.And/sCM\_07).

Nuevamente existen coincidencias entre el pensamiento del profesor Andrés y el de la profesora Azucena. Ambos afirman que hay maestros que, pese a no encontrarse en alguna categoría del programa de estímulos, muestran un alto compromiso tanto con la comunidad escolar como al interior de sus aulas. Dicho compromiso rebasa la labor de aquellos docentes que se encuentran ubicados en las categorías más altas de la Carrera Magisterial.

Además el profesor Andrés también asegura que el rendimiento escolar de los niños, y por ende el desempeño profesional de los maestros, no depende de encontrarse o no en el programa, sino más bien de la voluntad de cada profesor, así como de algunos otros factores sociales y familiares.

En contraste, la docente Laura, que se ubica en la categoría más alta del programa magisterial, considera que el rendimiento escolar de los niños tiene una relación directa con el lugar que ella, como docente, ostenta en el programa Carrera Magisterial. Aunque comparte con el maestro Andrés que el apoyo de los familiares es fundamental y el no recordar puntualmente los supuestos materiales con los que trabaja con sus alumnos.

[...]considero que sí, porque de alguna manera a los que no nos gusta o a los que sí nos gusta, pues nos obliga de alguna manera.

Y pues yo creo que de alguna manera estar tantos años en cursos pues nos ayuda. Además yo creo que es en conjunto, porque tiene que ver el apoyo de los papás, otro poquito son los hábitos y un poquito más lo que hagamos nosotros.

Es que la verdad sí hay unos papás que se quejan que los niños hacen puro resumen, puro cuestionario, puro leer. Les dejan contestar 10 hojas y no saben ni que hicieron. Entonces yo les digo a los papás: tal vez no voy a terminar los libros pero lo que llevamos, lo llevan bien. Creo que es importante que lo aprendan bien. Y los papás se tienen que ir acostumbrando a que tenemos que innovar y cambiar.

Por ejemplo, en Matemáticas un compañero nos compartió un trabajo que se llama, mmm bueno es de números, la verdad no recuerdo como se llama pero es de números y entonces con eso trabajamos las operaciones de suma, resta, división, multiplicación y hasta cálculo (Pa.Lau/CM\_E).

La maestra Laura coincide con el maestro Andrés y con la maestra Azucena, al resaltar el compromiso de cada maestro independientemente de encontrarse o no participando en alguna categoría del programa de estímulos.

[...]pues no creo, más bien yo creo que depende del compromiso que cada uno tiene con su trabajo. Porque podemos haber quienes estamos en carrera, y la verdad su trabajo la verdad es que no, o sea no trabajo o lo hago mal, o sea no trato de darles otra cosa a los niños.

Ni se preocupan, hay veces que veo que a los niños les está faltando algo y digo pues a ver cómo se los doy o con qué. Yo afortunadamente pues ya estoy en este nivel, y la verdad puedo decir a mí qué me importa, pues yo ya gano lo que gano y entonces pues les doy puras copias, puros ejercicios para que hagan en sus casas.

Pero no, la verdad yo copias casi nunca utilizo. Por eso te digo que yo creo que realmente es el compromiso que tenga cada maestro y creo que anteriormente la gente que estudiaba en cuestión al magisterio como que nos nacía, como que era por vocación y ahora es pues por dinero. Porque pues es una carrera que no te va a dar mucho económicamente, te va a dar muchas satisfacciones aunque te vas a encontrar con muchos problemas también porque una cosa es teoría y otra es la práctica (Pa.Lau/CM\_E).

La maestra Laura incorpora otro elemento, pues identifica a otros docentes que emplean parte de su sueldo en hacer más *cómodo* su trabajo al obsequiarles copias a sus alumnos, pero que dicha situación lejos de beneficiar, perjudica a los pequeños. Finalmente, la maestra Laura señala que el trabajo de aquellos maestros que no están en el programa no es inferior aunque se contradice.

[...] no, no lo creo, te repito yo creo que es el compromiso, aunque de alguna manera los que están en Carrera Magisterial o sea te obliga a tomar un curso para tener un puntaje que te de otro nivel (Pa.Lau/CM\_E).

La profesora Laura reconoce que hay maestros en Carrera Magisterial en categorías altas, cuya labor docente deja mucho quedeseñar, y que solamente les interesa el dinero y ganar cada vez para hacer máscómodo su trabajo.

De igual forma la maestra Claudia comparte la perspectiva, en cuanto a que el rendimiento de los niños no tiene ninguna relación con el nivel que tienen los maestros y agrega que es importante considerar tanto la técnica de enseñanza como la didáctica de cada profesor.

[...] no, definitivamente no. Porque yo puedo ser la persona más inteligente o más capaz y más preparada, pero si no tengo una técnica para enseñar o simplemente la didáctica de nada me sirve lo que yo sepa (Pa.Claudia/CM\_D).

Tampoco considera que la labor de los maestros dependa del nivel en el que se encuentren los profesores en carrera magisterial.

[...]no, definitivamente no, hay quienes solo se interesan por la cuestión económica y no realmente los conocimientos que tengan los niños. Incluso se agarran de varias mañitas ahí para subir (Pa.Claudia/CM\_D).

Para la maestra Lucía, el rendimiento escolar de los niños no está en relación con que ella se encuentre en el programa carrera magisterial. Pero va más allá al evadir por completo la responsabilidad que tiene como docente y depositarla en los propios niños y en sus padres.

[...] no, no tiene nada que ver. Hay niños que siempre van a responder bien porque tienen una familia integrada, porque tienen apoyo en casa, porque llegan descansados, y yo creo que de eso dependen que salgan bien o mal en la escuela, pero no tiene que ver con la maestra.

Hay niños que, incluso, son inteligentes, pero por los problemas que tienen en sus casas pues en la escuela no pueden salir bien. Son niños que lo intentan pero no pueden, otros aprenden hoy, por ejemplo, y mañana ya se les olvidó, y pues esa es la situación.

No hay apoyo, te digo, de los papás, los papás están demasiado ocupados con la televisión y con otras cosas y no los ponen a leer o hacer algo. Ni siquiera les ponen un horario en el que les digan: a tal hora ya no vas a ver la tele y te vas a poner a trabajar.

Yo le preguntaba ayer a una de mis alumnas: ¿cuánto tiempo estudias en tu casa? Porque es una de las niñas que salieron más baja. Y me dijo: pues como media hora. Le contesté: ¿diario? Y me dijo que no, que era a la semana (Pa.Lucía/CM\_C).

La maestra Mónica comparte una perspectiva similar, en cuanto a la responsabilidad de los padres de familia.

[...]yo creo que tiene algo de positivo pero para mí también es importante que también los padres ayuden, el que haya apoyo en casa, porque nosotros podemos trabajar aquí muchas cosas pero con los papás.

Por ejemplo, mira, con ellos he trabajado ábacos verticales por las sumas y restas, porque no les salen muy bien y los papás me boicoteaban porque les

decían: no es que éstas son de pedir prestado y estas otras son de llevar.

Y entonces en las juntas que tenía con los papás, yo les daba una clase para que ellos vieran cómo se manejaba el ábaco y me dejaran trabajar con los niños, y cómo que vieron que sí funciona ya después pues sabían lo que se estaba trabajando y ya no les decían: no le hagas caso a la maestra (Pa.Monica/CM\_C).

Aduce que no es una relación directa que un maestro esté en el programa o no, en relación con el rendimiento escolar de sus alumnos.

[...] ¡Ay! [suspira]. Pues te digo que no es definitivo, no es que si un maestro está en Carrera, todos sus alumnos van a ser brillantes, o si no está todos van a ser malos. No, no, claro que no. Hay maestros que están en el nivel "A", o que no han entrado a carrera y son muy buenos trabajando. Yo creo que más bien depende de la actitud del maestro.

Y por ejemplo, hay compañeros que están en carrera en la categoría más alta y no tienen el compromiso, y solamente hacen lo mínimo por cumplir con las actividades que les solicitan.

Y en cambio, yo veo a otros compañeros que, o sea, no rinden tanto o que de plano no trabajan y se han promocionado, entonces yo creo que no depende tanto de Carrera Magisterial. Hay maestros que sin programa trabajan bastante bien (Pa.Monica/CM\_C).

Dicha situación, de la responsabilidad de los padres de familia, también la asume la profesora Claudia.

[...] no, porque además también depende mucho de la situación familiar de los niños, porque tú te encuentras con que pones todo lo mejor de tu parte, te pones a buscar mejorar la técnica, poner al alcance del niño el conocimiento, pero si la familia no te ayuda, que es la base, y pienso yo que es la fundamental, pues no sirve. En esas ocasiones te das cuenta de que el trabajo no es retribuido ni por los niños ni por los padres de familia (Pa.Claudia/CM\_D).

La maestra Josefina también comparte la opinión de sus colegas en torno a la responsabilidad de los padres y su impacto con el rendimiento escolar de los niños. Además realiza toda una disertación acerca de las problemáticas y la falta de comunicación entre los integrantes de la familia como principales causas del bajo aprovechamiento escolar de los niños.

[...] No, porque muchas veces el bajo rendimiento en alguno de los niños también se debe a la falta de apoyo de los padres, a que los niños faltan o a que no traen los materiales, o simplemente no cumple con su trabajo. No porque estamos en Carrera Magisterial vamos a ser el grupo plus ultra [ríe]. No, son muchas

características, además también depende de otras cosas como la alimentación de los niños. El estado de ánimo, la convivencia que hay en casa. La relación ¿no? Muchos de mis niños son [...] tienen, son madres solteras, otros son padres divorciados, o golpeadores o generadores de violencia. Todo eso también influye.

Por ejemplo en mi grupo, en cuanto a madres solteras, yo creo que han de ser un 30%. De padres golpeadores ese si está un poquito más abajo. Yo creo que está en un 10% más o menos. Y de algunos padres generadores de violencia de esos sí tengo bastantes. Tengo como un 40 o 50%, sí son bastantes.

[...] yo creo que es la falta de comunicación en la familia [...] porque muchas mamás vienen y platican, pero nunca manifiestan porque siguen ahí, porque lo permiten a lo mejor por comodidad ¿no? Para que las sigan manteniendo, muchas veces lo permiten y pues un generador de violencia no solo es aquel que golpea, sino que también insulta, denigra, baja la autoestima de los demás miembros de la familia(Pa.Josefina/CM\_B).

La maestra Lucía, en cambio, va más allá y establece enérgicamente que la labor de los maestros no depende del nivel en el que se encuentren en Carrera Magisterial.

[...] claro que no, claro que no. Yo le puedo decir que estoy a un año de jubilarme y mi ritmo de trabajo no lo he bajado, y antes no tenía Carrera Magisterial.

Incluso he estado en varias escuelas y siempre he obtenido buenos resultados pedagógicos, y pues carrera magisterial realmente no tiene nada que ver.

Bueno para mí, a mí ver, o sea mi manera de trabajar es comprometida. Pero si he visto maestros que estando también en la “B”, y pues no hacen nada y los niños salen muy mal. Pero no por eso yo voy a dejar de trabajar. Al contrario, yo me he dicho que yo tengo que mantener mi propio ritmo de trabajo(Pa.Lucía/CM\_C).

Y complementa:

[...]habrá maestros sobresalientes que no están en carrera y habrá maestros mediocres que estén en la “E” o en la “D”, y que no hagan nada(Pa.Lucía/CM\_C).

El maestro Jorge agrega que no es posible que los profesores que ostentan una alta categoría en Carrera Magisterial tengan resultados tan mediocres con sus alumnos. Cita además el ejemplo de ENLACE, como referente para demostrar los malos resultados de sus compañeros y resalta a aquellos que tienen una categoría mucho menor y obtienen mejores resultados.

[...] yo considero que el trabajo de los maestros que no están en Carrera no es



inferior. Hay compañeros aquí en la escuela, por ejemplo, que están en el nivel más alto y los resultados de su trabajo son casi igual, o a veces más bajos que el de los maestros que no están en carrera magisterial.

Ese es un problema porque no es posible que un maestro "7A" o "7B" saque grupos que están mucho mejor que un maestro que gana ora sí que el doble de lo que puede uno ganar con "7A". Entonces el rendimiento de los niños debería de ser superior, si su maestro gana más.

Simplemente velo ahorita con los resultados de ENLACE, donde el grupo que tengo hace un año salió muy bien, salió muy alto comparado con los grupos de quienes están en los niveles más altos de Carrera no salieron mal. Es más, mi grupo salió mejor que el de una maestra que está en "7E".

Es que hay maestros que no están ni siquiera en Carrera y sacan muy buenos grupos. Son maestros que están comprometidos con su trabajo y no necesitan el incentivo de carrera para poder trabajar con sus alumnos (Pr.Jorge/CM\_B).

Al final de su comentario, el maestro Jorge resalta la labor y compromiso de aquellos maestros que, sin estar inscritos en el programa Carrera Magisterial, logran que sus alumnos tengan mejores resultados, en comparación con los grupos de los docentes que se encuentran en las categorías más altas.

Lo anterior resulta preocupante, dado que nuestra hipótesis a verificar consiste en que a mayor categoría en el programa, implicaría para los maestros más tiempo de participar en los cursos, adquirir, desarrollar y mejorar las estrategias didácticas, así como eliminar y perfeccionar su propio desempeño profesional.

Sin embargo no es de ese modo. Por el contrario, y ya lo han asegurado la mayoría de los maestros entrevistados. Muchos de los maestros que no cuentan con Carrera Magisterial obtienen mejores resultados que quienes están incluso en las categorías altas del programa.

[...] no pues tampoco. Es, por ejemplo, lo que me está pasando a mí. Yo no estoy en carrera pero he obtenido buenos resultados. Bueno en conducta no están tan excelentes pero tampoco son de los peores, ¿verdad?

Y, en ciertas situaciones, no son los mejores pero tan poco son los peores de la escuela. Y en ciertas cosas y actividades mis alumnos han rebasado a los alumnos de otros maestros, que sí están en Carrera Magisterial, y que están en la "B", o hasta la "C" y yo ni siquiera estoy en carrera. Incluso mi grupo está cargado porque tengo 38 niños lo que me ayuda un poco es que con lo del nuevo enfoque trato de que trabajen en equipo y de que permanentemente estén socializando (Pa. Guadalupe/sCM\_07).

Y agrega que, sin estar en Carrera Magisterial, ha obtenido muy buenos resultados con los niños de su grupo, empleando distintas técnicas y esforzándose aún más con algunos niños con dificultades de aprendizaje.

[...] he obtenido muy buenos lugares. Con la metodología que he trabajado, dos de mis niños quedaron dentro de los 20 mejores lugares de la zona, y es una responsabilidad muy grande porque es la olimpiada infantil que se realizó hace quince días, y entonces el nivel de los niños está tan así en el suelo. Están elevaditos, aparte dos niños que tengo ahorita tienen alguna necesidad educativa, y pues ahorita tienen un nivel más alto de cómo cuando llegaron.

Por medio de esta nueva metodología están trabajando una nueva técnica Freinet, y estoy manejando la conferencia y ciertas técnicas que me sirven mucho para ayudarles también a otros niños y ganar el concurso de oratoria a nivel zona.

Entonces son esas satisfacciones que me van llevando, resultado de un arduo trabajo, satisfacciones que he logrado(Guadalupe/sCM\_07).

La maestra Guadalupe considera que su labor no se modificará si en algún momento ingresa al programa carrera magisterial. Lo que asegura que le interesa es afianzarse como maestra, pues comenta que por lo regular a ella no le tienen confianza a los maestros jóvenes.

[...] definitivamente el maestro está porque le interesa, porque le estudia, porque se actualiza. Pero muchas veces aunque el maestro vaya a los mejores cursos, él no lo va y lo practica con sus alumnos, como que nada más ahí lo deja.

Y no, pues no, porque realmente ahorita en carrera magisterial no estoy promovida y apenas me estoy inscribiendo para el examen. Y pues ahorita con la metodología, con todo esto que estoy tomando, no hay otros elementos que considero que me puede dar carrera, y los resultados que tienen los niños pues no creo que cambien si yo estoy en carrera o no.

Ahorita mi prioridad ha sido, en la situación en la que yo me encuentro, consolidarme como maestra. Porque lo que siempre he dicho: no le tienen fe a los maestros jóvenes. Yo llegué en un momento cuando una maestra se fue y me tocó su grupo. Ella tenía muy buena fama y a mí como que no me tienen mucha fe. Y mucho menos porque yo me dedico a trabajar con el método de proyectos y los papas pues como que piensan: ¿y ésta qué, nada más se dedica a jugar o qué? Y pues sí, la verdad si he batallado esa situación.

Sin embargo me forjé un objetivo porque, pues sí me interesa que me promuevan en carrera magisterial, pero la situación es que ahorita era consolidarme como maestra y que realmente vieran que trabajo, y pues claro no me caería mal estar en Carrera Magisterial. Pero ahorita he visto que mi esfuerzo y todas esas situaciones me han servido de mucho y pues he obtenido muy buenos

resultados(Guadalupe/sCM\_07).

Al solicitarle su opinión a la directora de la escuela Bonilla sobre alguna diferencia entre el trabajo que ejercen los docentes que ostentan alguna categoría en el programa Carrera Magisterial y aquellos que no están, responde que no existe. Argumenta que en la escuela en la que la entrevistamos no se ha podido percibir de dicha situación, pero sí en otras en las que ha podido trabajar, ha notado que la cuestión del trabajo es más bien por la actitud. Dicha perspectiva coincide con la de los demás docentes entrevistados.

No [enfatisa], yo vuelvo a lo mismo, es cuestión de actitud. Es cuestión del propio profesionalismo de cada quien. Tengo maestros que no tienen Carrera y que merecen todo mi respeto en cuanto a su trabajo. Afortunadamente aquí yo no tengo docentes que tengan un alto nivel de Carrera Magisterial y que sean maestros, pues, de poco impacto en su trabajo. Pero conozco otros espacios que así ha sido. En esta escuela no lo he podido percibir porque de alguna forma va acorde. Pero en otras escuelas en las que yo he estado, donde mis compañeros que están en un nivel "C" o "D" de Carrera y el trabajo frente a grupo deja mucho que desear...

[...] mmmmm [piensa], los alumnos no logran el dominio de los contenidos del grado preciso a trabajar aunque los compañeros tienen una categoría alta. No, además se nota por cómo reciben al grupo y sobre todo porque son grupos que dejan los docentes que de verdad muestran una gran disposición para su trabajo y tienen un gran compromiso. Ellos lo reciben si no hay más. Ahí queda, como que es un año en el que pasan los niños en blanco. Y bueno, si estás en el nivel "C" o "D", pues ¿qué pasa no?(Dir. Lucrecia/CM\_7C).

Enfatizamos al preguntarle a la maestra directora si los docentes con Carrera Magisterial realizan alguna actividad distinta o adicional con respecto a quienes no están ni siquiera inscritos en el programa de estímulos, a lo que afirma que en realidad son las mismas actividades para todos, pero que los que más se interesan en hacerlas son aquellos quienes serán evaluados, es decir los que ya están en Carrera Magisterial. Pero en realidad no hacen nada distinto, ni adicional a lo que es su obligación hacer, podríamos decir que hacen lo mínimo que su función les obliga a llevar a cabo: boletas, avances programáticos, listas de asistencias, etc.

Nosotros como tenemos que llevar el trabajo de evaluación, del programa Carrera Magisterial. Se diseñan indicadores. Indicadores que aunque son para todos, los que se preocupan por realizar actividades que den respuesta a esa evaluación indicada, son los de Carrera Magisterial.

En este caso, por ejemplo, en la escuela esto va dirigido al seguimiento del plan de trabajo, entonces cada uno de los maestros tiene como responsabilidad llevar el seguimiento de determinada acción. Y a quien es común ver que sí, en realidad intenta llevar el seguimiento lo más al día que se puede, y de los 9 docentes que están en Carrera Magisterial yo podría decir que la mitad lo hace por esa preocupación.

De los que nos están en Carrera también hay quien lo hace. Sin que tenga que estar esperanzado a una evaluación (Dir. Lucrecia/CM\_7C).

#### Complementa:

Son las mismas para todos nada más que en este caso como son evaluados. Hay cierta preocupación en un porcentaje alto, casi del 50, de los maestros que sí tratan de poner evidencias de demostrar que sí es su trabajo. Y sí está en el nivel que se requiere (Dir. Lucrecia/CM\_7C).

Por su parte, la maestra Beatriz, directora de la escuela Anáhuac, asegura que no existe diferencia en cuanto al trabajo de los maestros, de acuerdo a la categoría que ostentan. Para ella la diferencia radica, en todo caso, en la juventud de algunas de las maestras. Situación que asegura solucionar por medio de los comentarios, consejos y guía que ella, como directora, les brinda.

[...] porque los que no están en carrera son un personal muy joven, y apenas está empezando a trabajar, o todavía no tienen los años para ingresar.

Por ejemplo, la maestra Anita tuvo un bebé y perdió la convocatoria, por lo que no pudo seguir el proceso y por eso no está. Pero en la escuela como que hay dos generaciones completamente diferentes. Una que somos maestras de más de 20 años de servicio y la otra que son maestras muy jóvenes. Entonces las que no están en Carrera es porque son muy jóvenes.

Tengo maestras jóvenes muy talentosas, y claro cuando tienen problemas bajan y me preguntan qué hacer, y bueno pues ya les digo por aquí o por acá y lo hacen bien, o sea no hay mayor dificultad. Yo creo que nada más es experiencia y un poco de seguridad (Dir. Beatriz/CM\_7B).

Con base en el comentario de la maestra, la inquirimos en cuanto a si realizan alguna actividad adicional o existen diferencias entre el trabajo de las docentes que se encuentran en “7A” y las que están en “7E”. Señala que en algún otro espacio escolar donde labora los compañeros hacen comentarios y hasta se burlan de aquellos que ostentan una alta categoría en Carrera Magisterial.

[...] aquí tenemos hasta “7D” y no, no realizan ninguna actividad extra. Las comisiones son iguales, los trabajos son iguales. Algo importante es que entre ellas tampoco hay malos comentarios. Por ejemplo yo trabajo en alguna otra parte donde dicen: pues póngalo, ¿no se supone que es “7D”?, en forma burlona.

Aquí no hay esos comentarios, no hay ninguna situación de malos comentarios. Bueno al menos a mí no me han dicho, o no me he dado cuenta, pero no creo que los haya (Dir. Beatriz/CM\_7B).

Sin embargo asegura que en ese centro de trabajo (en el que es directora) no existen distinciones por la categoría que ostentan los maestros en el programa de estímulos. Si existe alguna diferencia en todo caso sería por la juventud de algunas de las docentes, sin importan si están o no participando en el programa.

Pero aquí no hay distinción. Yo le puedo decir que el mismo entusiasmo lo pone una que la otra. El mismo compromiso, como le digo, yo siento que el ambiente o el equipo que se siente de trabajo es el que permite que no haya distinción entre situaciones económicas. Más bien se siente el apoyo y el entusiasmo por el trabajo.

[...] unas por jovencitas y otras porque donde trabajaban no las apoyaban, porque el desempeño en el trabajo es bueno. Y pues eso es lo que no les permite ingresar al programa, pero su desempeño es muy bueno (Dir. Beatriz/CM\_7B).

En consecuencia, y a partir de las afirmaciones de los docentes y de las directivas entrevistadas, el programa Carrera Magisterial no ha logrado cumplir el objetivo primordial por el que fue implementado hasta el momento en el que realizamos nuestra investigación.

A continuación, traeremos el discurso de la maestra Susi, otro agente fundamental pues ella aunque no cuenta con Carrera Magisterial, labora como ATP<sup>42</sup> en la jefatura de sector. La profesora en cuestión es la responsable de hacer el acopio y acompañamiento de los procesos relacionados con Carrera Magisterial de más de 80 escuelas primarias. Por lo que la información que nos proporcionó resultó muy importante.

Al preguntarle a la profesora acerca de la cantidad de maestros que se encuentran en Carrera Magisterial en las escuelas del sector, la maestra respondió que es un amplio porcentaje y que la mayoría se encuentran en los niveles iniciales pues ingresaron desde que apareció el programa.

De los maestros que laboran en las escuelas del sector, mmmm, son como un 70% de los maestros. Bueno, claro, que por lo menos tengan “7A”, acuérdate que muchos entraron por default en el 93, y hay otros que por la cosa de los cursos y demás como que ya no les interesa tanto(A.T.P.Susi/sCM\_07).

Comenta también que son pocos los maestros que se encuentran en la categoría más alta y que laboran en las escuelas del sector. Aunque son varios los que se ubican en la penúltima categoría, lo que representa un porcentaje bastante elevado, y por supuesto una nómina bastante elevada.

[...] ahorita son como 10, yo creo, en “7D”. Sí, hay más, pero en “7E” serán 10 a lo mucho. Nosotros, como sector, al inicio de año hacemos una encuesta para saber qué personas, qué personal es el que va participar, para saber qué funciones tienen, y en esa encuesta nos pone su último nivel de Carrera, los grados actuales que atienden, el concepto que cobran y la fecha en la que se promovieron [muestra un documento].

---

<sup>42</sup> ATP: Los asesores técnicos pedagógicos son profesores adscritos al propio plantel escolar que realizan las funciones que en años atrás desempeñaban los secretarios y personal adjunto en la dirección o supervisión escolar. En términos oficiales, los asesores técnicos tienen como principal función la resolución de problemas educativos asociados a la gestión y organización escolar, así como a la enseñanza y las prácticas educativas de directivos y docentes. Es académica porque se centra en incrementar la calidad del aprendizaje de todos los alumnos, y está dirigida a la escuela porque propone involucrar a todos los miembros de la comunidad.

Por ejemplo, está es de una escuela de jornada completa, en los turnos vespertinos participan con tercera vertiente. Los de escuela de jornada, en el turno matutino es primera vertiente, y los mismos maestros que tienen a los grupos en el turno vespertino tienen que participar con tercera vertiente.

[...] es una actividad técnico pedagógica, pero pues es para ponerles más trabas, porque, eso sí, participaban en los dos turnos con primera vertiente y era más fácil que entraran. Tiene unos dos o tres años para acá que tienen que participar con tercera vertiente (ATP.Susi/sCM\_07).

Dicha información concuerda con los porcentajes que la SEP nos proporcionó de manera oficial, en los que establece que la dirección operativa número 2 en el DF es aquella en la que se encuentra la mayor cantidad de maestros con Carrera Magisterial. Cabe mencionar que durante la entrevista la maestra nos pidió discreción y que tratáramos la información de un modo adecuado, pues nos mostró y permitió que revisáramos los listados de todos los maestros que se encuentran en carrera magisterial, el nivel que ostentan en el programa, el salario que perciben y otros documentos más, incluyendo algunos expedientes completos.

Aunado a lo anterior, no está demás comentar que la maestra tiene un amplio referente, pues ha sido la encargada de realizar dichas gestiones en el sector desde que inició el programa de estímulos. La opinión de la maestra Susino varía en demasía de la gran mayoría de los docentes entrevistados, en cuanto al programa Carrera Magisterial, de los cursos, de los facilitadores e incluso del programa mismo.

De esta escuela, sólo un maestro es el que no está en Carrera. Imagínate, de todo el personal solo uno no está, mira aquí está la plantilla [me muestra otro documento]. En esta otra escuela [menciona el nombre de la escuela], en esta escuela son del 6 al 20, son 14 maestros de grupo, son 8 los que participan. De los 14 ya muchos, seguramente ya muchos, han de estar en algún buen nivel y ya no desean participar. Y de los otros, pues hay cédulas devueltas, porque no desean participar y la gran mayoría es por eso, o porque se jubilaron. Recuerda que una vez que entran ni pierden la categoría, y solo si dejaran de participar un tiempo, se requiere de la constancia de un director donde diga cuánto tiempo siguió con grupo y todo eso, pues para tomarle en cuenta su permanencia. Para el ingreso no se necesita permanencia, pero para la promoción sí (ATP.Susi/sCM\_07).

La maestra comenta, además, acerca de la escolaridad de los profesores en el programa, y afirma que son muy pocos los que tienen siquiera la licenciatura y no obstante ocupan una categoría alta.

La mayoría, digamos... Los que tienen licenciatura son los que tuvieron que cursar prepa y ya salen con licenciatura. Son muy muy muy pocos los que tienen licenciatura de UPN, por ejemplo. Y la gran mayoría, incluso los que tienen "7C", "7D" y "7E", por lo general tienen nada más la normal básica.

Es que eso a lo mejor ahorita, lo de la UPN, o lo de la licenciatura está más requerida, pues para que haya promociones, para que haya ascensos de maestros de grupo a director, sí se necesita la licenciatura y si no, pues no, los maestros no la necesitan.

Para Carrera no es necesario, porque inclusive viene un apartado donde les preguntan el grado máximo de estudios. A los maestros que, por ejemplo, tienen la normal superior, esa normal superior se les considera como licenciatura. A la mayoría no les interesa tener otros estudios(ATP.Susi/sCM\_07).

La maestra asegura que, desafortunadamente, los niños no reciben ningún beneficio de aquellos maestros que tienen un sueldo elevado. Por el contrario, son los docentes sin Carrera Magisterial los que en la mayoría de las ocasiones se esfuerzan y se comprometen.

[...] algunos maestros definitivamente son para admirar, porque son maestros que sí tratan de superarse y todo. Pero yo creo que son los menos. Realmente esto de Carrera es un incentivo económico, pues es una situación económica nada más, ¿no? [...] Pero la situación económica de los maestros no beneficia a los niños. ¡Definitivamente no! [enfatisa]. Si hay maestros que, económicamente por la situación de Carrera, tienen buenos ingresos, la escuela y los niños como que pasan a segundo término(ATP.Susi/sCM\_07).

Le preguntamos a la maestra Susi si consideraba que tendría entonces que existir algún beneficio para los niños y respondió de modo contundente, confirmando el planteamiento de nuestra tesis.

¡Por supuesto! [enfatisa] Pero es que esto se supone que está planeado con ese objetivo, ¿no? De beneficiar al niño, que el maestro esté mejor preparado para que el niño tenga mayores beneficios. Y que la calidad de la enseñanza se eleve un poco. Pero pues ¡no pasa nada!



Hay muchas escuelas en las que se encuentren el mayor número de maestros en Carrera y los niños no tienen buenos resultados, por ejemplo, en ENLACE. Lo que pasa es que hay muchos maestros que verdaderamente no tienen la vocación, aunque les paguen mucho.

A mí se me hace algo muy injusto, porque hay-y me puedo incluir entre ellos-gente que trabajamos y que no hemos tenido la oportunidad, ni siquiera, de ingresar. Y hay mucha gente que no hace nada, absolutamente nada, y cobran hasta 40 mil pesos mensuales.

Y esas escuelas en las que todos los maestros están en Carrera tienen un nivel muy bajo. Ahorita, por ejemplo, para evaluar eso están los exámenes de ENLACE porque no hay otra manera de saber los resultados que tienen los niños. Pero ese examen de ENLACE tampoco está de lo mejor planeado, así como debe de ser y aún así salen muy mal (ATP.Susi/sCM\_07).

Finaliza su comentario, confirmando nuestra hipótesis principal, pues asegura que Carrera Magisterial no aporta ningún beneficio para los niños.

[...] aunque en la escuela todos los maestros estén en Carrera, ellos se siguen manejando de la misma forma. No hay nada adicional o diferente a lo que ha habido siempre.

No hay ninguna diferencia entre las escuelas con maestros con Carrera y sin ella [asegura contundentemente] (ATP. Susi/sCM\_07).

Adicionalmente, la profesora Susi asegura que no percibe alguna diferencia visible en la actividad de los maestros a partir de su nivel en Carrera. Si acaso la única diferencia que percibe es el monto del cheque de los profesores.

No [vuelve a reír]. En lo absoluto [niega con la cabeza]. Haz de cuenta que eso lo único que genera, la única diferencia es en el cheque [ríe]. Y no con eso quiero decir que todos los maestros sean iguales. Hay algunas excepciones, pero la mayoría son así.

Yo en lo personal no percibo nada, el trabajo de los maestros es el mismo. Realmente no y es una lástima [cambia mucho su actitud y enfatiza muy seria] (ATP. Susi/sCM\_07).

### **6.3 ¿A MAYOR CATEGORÍA, MAYOR APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS?**

La maestra Azucena considera que el rendimiento escolar de los niños no tiene

relación consu nivel en carrera magisterial. Para ella resulta más importante el compromiso de cada profesor.

[...] yo pienso que, independientemente de que uno esté o no esté en Carrera, uno tiene el compromiso de lo que tenemos que hacer como maestros. Insisto en que depende del compromiso que uno tenga como maestro. Hay muchos maestros que ni siquiera están en Carrera Magisterial y le echan muchas ganas buscando materiales, preguntándole a los compañeros y otras cosas, porque te digo que depende mucho del compromiso (Pa.Azu/CM\_B).

Agrega que el compromiso de los profesores es fundamental y que algunos de los maestros que se encuentran en niveles altos del programa no le atribuyen la importancia necesaria.

[...] pues yo pienso que sí, sobretodo porque, por ejemplo, hay maestros en Carrera Magisterial en un nivel muy alto, y no tienen compromiso con los niños. Les falta mucha ética profesional, porque pues son los que deberían trabajar más con los niños (Pa.Azu/CM\_B).

Por el contrario, la maestra Irán considera que el rendimiento de los niños depende del nivel que ostentan los profesores en el programa Carrera Magisterial.

Pues yo pienso que avanzan más porque traemos nuevas estrategias, y pues intentas con otras cosas para enseñar y dices: pues voy a ver qué resultados me da. Y sí logramos, en algunas ocasiones, mejorar el nivel de los niños (Pa.Irán/CM\_D).

Sin embargo cuando se le cuestiona con relación a si la labor de los maestros varía de acuerdo al nivel que tienen en Carrera Magisterial se retracta y afirma que no.

[...] no, no, no, no. Eso no. Sí creo que los maestros que están en carrera logran que sus alumnos tengan un mejor rendimiento, pero no es por letra, más bien es por el trabajo de cada maestro y el compromiso que tenga cada quien (Pa.Irán/CM\_D).

Finalmente, la profesora Irán se retracta por completo y dice que no depende de estar

o no en carrera o de la categoría en la que se encuentran los docentes, sino más bien del compromiso de cada educador.

[...]no, la verdad yo creo que hay maestros recién llegados de los Estados que trabajan muy bien, y pues ni siquiera están en carrera y tienen pocos años de servicio. Pero no, la verdad no sé. Porque no depende tanto de carrera, sino más bien, yo creo, de la voluntad de los maestros (Pa.Irán/CM\_D).

La docente Dolores comparte con la maestra Irán que más bien se trata del compromiso de cada maestro, y agrega que en todo caso tendría que ser más sencilla la labor de aquellos que cuentan con carrera magisterial.

[...] digamos que no, es más bien por tu trabajo, por como tú trabajes y el interés que le pongas. La actitud y las ganas de lo que hagas, que, claro, para los que están pues debe ser mucho más fácil por tanto curso que toman (Pa.Dolores/s\_CM\_07).

En conjunto, las maestras comparten que el compromiso de cada profesor es fundamental, más allá de pertenecer o no al programa de estímulos. La maestra Claudia comparte que muchos de los maestros que no están en Carrera Magisterial tienen un alto compromiso, pero además agrega que son muy inteligentes, dinámicos e innovadores, en comparación con los profesores que ostentan alguna categoría y que han ingresado al programa con la intención de incrementar sus percepciones salariales.

[...] es lo que te decía, hay gente que es muy inteligente, en esta escuela nos hemos encontrado con gente sumamente preparada. Maestros que trabajaban en el Politécnico, maestros que daban cátedra en la Universidad...

[...] Y fíjate, creo que a esos maestros ni les interesaba estar en Carrera porque probablemente tenían otros ingresos. Generalmente nosotros ingresamos a Carrera por el dinero. [...] Hay maestros que no tienen carrera y que son muy dinámicos y muy innovadores, y aprende mucho uno de ellos. Por eso pienso que no tienen nada que ver.

Yo creo que más bien es el compromiso que tiene cada uno de ellos (Pa.Claudia/CM\_D).

La maestra Josefina comparte con la profesora Claudia en cuanto al compromiso de cada profesor, sin importar que estén o no en carrera magisterial. Asegura que muchos de los maestros que no están en el programa están mejor capacitados y preparados para trabajar con niños en circunstancias especiales y adversas, que aquellos que sí están en Carrera Magisterial.

[...] Yo creo que todos los compañeros están capacitados y preparados para muchas situaciones. Incluso hay maestros que tienen Carrera Magisterial y no tienen, o no están capacitados para manejar estos casos.

[...] No, no, yo siento que aquel maestro que está entregado a su trabajo lo va hacer esté o no esté en Carrera Magisterial (Pa. Josefina/CM\_B).

La maestra Josefina establece puntualmente que el trabajo de los maestros que no están en carrera magisterial no es ni inferior, ni de menor calidad con respecto al de los maestros que sí están en carrera.

[...]no, no, no para nada. Algunas veces los maestros pueden estar en el nivel más alto y no tener impacto en los niños, porque depende del compromiso que tengan con la comunidad, y principalmente con su grupo y con su trabajo. Es que yo siento que depende del profesor y de cómo quiera hacer su labor.

A lo mejor tratan de ingresar y no pueden, pero siguen dando lo mejor y volvemos a lo mismo de aquellos que están en un nivel alto, y que a lo mejor no han llegado como tienen que llegar [ríe, pues se refiere a la corrupción], y pues no les interesa más que cumplir y ya. Depende mucho de que te pongas la camiseta y qué quieras hacer con tus niños. Yo siento que no tiene que ver nada que esté o no en Carrera Magisterial. Yo creo que es lo que tú te propongas y lo que quieras hacer y dar lo mejor de ti (Pa. Josefina/CM\_B).

La perspectiva de la maestra directora Lucrecia es que sí existen diferencias en el trabajo de los docentes de acuerdo al nivel que ostentan en el programa Carrera Magisterial, aunque se contradice inmediatamente y comparte con los otros agentes entrevistados que, más bien, consiste en el compromiso de cada profesor. Sin embargo reconoce que el aspecto económico mueve a muchos docentes.

Es lo que yo comentaba. Bueno no. Es que yo sí tengo la idea y estoy convencida, tal vez por lo que he vivido, que el maestro comprometido lo va hacer con un nivel "07" o con un nivel "E". El maestro realmente comprometido va

a trabajar aunque yo creo que sí, que ese estímulo económico nos pega fuerte, nos mueve.

#### **6.4 ¿EMPLEO DE RECURSOS DIDÁCTICOS Y DINÁMICAS INNOVADORAS?**

Para la maestra Azucena, conaproximadamente 7 años en Carrera Magisterial, afirma que ha tomado 4 cursos para nivel primaria, y hace la siguiente diferenciación en cuanto a los recursos didácticos que utiliza.

[...] pues los materiales, mmm, dependiendo del grado escolar. Si son grados inferiores, pues mucha manualidad. Si son grados mayores, pues materiales que les permita pensar (Pa.Azu/CM\_B).

Pese a los cursos, la categoría en la que se encuentra y los años de servicio con los que cuenta la maestra, únicamente se refiere a los recursos didácticos que emplea de un modo general. Es decir, no nos aporta ninguna referencia con aquellas propuestas o sugerencias que pudiera haber recibido durante dichos cursos.

La maestra Claudia dijo tener 27 años de servicio, encontrarse en la categoría “D” y haber permanecido en Carrera Magisterial desde que inició el programa, desde hace 19 años. Asegura que acudió anualmente, tanto a los exámenes como a los cursos, y que dicha situación le aportó muchas cosas a su labor docente. Sin embargo, al referirse a los materiales que emplea no encontramos un distanciamiento de los recursos convencionales.

[...] si, para hacer más dinámica la clase, me permitían informarme más, tener acceso a más bibliografía y me ampliaban el panorama de cómo yo podía ver antes, pues siempre he tratado de poner en práctica lo que aprendo en la teoría.

También cambia mi trabajo al no llegar a impartir una clase e improvisar. Siempre, o la mayoría de las veces, he tratado de que las clases sean prácticas, generalmente empleo los libros de texto, los cuadernos de los niños y materiales extras que todos los días, por ejemplo, una hojita que simplemente hace la diferencia (Pa.Claudia/CM\_D).

Por su parte, el maestro Andrés, el cual no ha logrado ingresar al programa pese

haber concursado por 4 años y tomar el mismo número de cursos, menciona que los recursos didácticos que utiliza son los libros de texto, el pizarrón, los cuadernos de los niños. Cabe señalar que dicho maestro aseguró que los cursos que tomó le sirvieron mucho para mejorar su trabajo cotidiano. Sin embargo, en cuanto al empleo de recursos didácticos, no encontramos modificación, incremento o distanciamiento de los elementos convencionales.

De igual forma, pareciera que la profesora Laura tampoco tiene un amplio y variado repertorio de recursos y materiales didácticos que utilice de manera cotidiana y permanente. Lo anterior pese a encontrarse en el nivel más alto del programa y haber tenido que participar en repetidas ocasiones en los cursos. Incluso tiene dificultades para recordar los recursos didácticos que utiliza cotidianamente al interior de su salón de clases.

[...] entonces este, Memoriom, ya me acordé, era un cuadro grande donde utilizas fichitas y haces preguntas. Cada equipo dice un número, y entonces si se sabe la respuesta, avanza, pero si no, tiene que retroceder y cada equipo dice un número y en ese número viene una pregunta. El equipo que no contestó pierde su turno y los otros equipos pueden contestar la pregunta para avanzar. Es un juego que les gusta a los niños y pues que se puede aplicar a cualquier materia. A mí, como me gusta la literatura, pues lo aplico mucho en eso, pero lo puedes ocupar para otras cosas.

Otro ejemplo es lo de biblioteca, y sirve para que los niños aprendan a leer. Ahí les leo un cuento y se los dejo a la mitad para que, si les gusta pues ellos lo lean. O si les gusta el cuento, lo leemos con diferentes modalidades, lo lees como si fueras chino, lo lees como si fueras norteamericano, entonces eso como que les da un poquito más.

Incluso los viernes luego les digo: va a ser la hora de leer, para que se traigan su cobija y se traen su almohada y se tiran en el piso y eso es para alcanzar las metas que nos dan. Eso lo hacemos en el salón, pero bueno ya la maestra directora nos comentó que ya están haciendo un espacio para una biblioteca. Bueno pues en cuanto tengamos oportunidad pues nos vamos a ir para allá... (Pa.Lau/CM\_E).

Tal pareciera que la maestra posee un discurso preconcebido y adecuado para mostrar una tendencia y un perfil profesional acorde a los nuevos requerimientos

para docentes de educación básica, y en especial a los de educación primaria.

[...]Jehh, mira a mí me gusta mucho la historia. Yo creo que la historia les cuesta mucho trabajo porque creen que tienen que memorizar. Entonces lo que yo he hecho es que he optado por platicarles la historia, y después ellos me hacen una historieta como un cuentista, en donde ellos ponen lo que entendieron para ver qué es lo que se les está grabando. Si hay quienes están pues muy despistados por ahí pero la mayoría creo que si les gusta y les sirve y pues se les graba un poquito más.

También los mando a distintos sitios de interés, por ejemplo se acaban de ir al Zócalo, a ver cómo era la ciudad de México-Tenochtitlán, y me traen cosas de interés y cosas muy buenas. No les pido que me hagan un resumen, nada más les pido que me cuenten qué fue lo que les gustó. Y así ya no van obligados y realmente disfrutan las cosas (Pa.Lau/CM\_E).

La docente en cuestión confirma las problemáticas que señalamos con anterioridad, e incluso otras más preocupantes como el seguir considerándose a sí misma como el centro del proceso educativo que ella conduce. Por ejemplo, al poner en primer lugar sus gustos e intereses en cuanto a las asignaturas.

Del mismo modo, la maestra Irán, también en una categoría alta del programa de estímulos, responde de un modo similar a la maestra Laura. Incluso durante la entrevista tuvo que hacer una pausa y reflexionar cuando le preguntamos acerca de los recursos didácticos que emplea de manera cotidiana.

[...] pues de acuerdo al grupo. Por ejemplo ahorita trabajo con ábacos elaborados por nosotros mismos, que son para matemáticas, que son los que más he retomado, pero también trabajo con dominós y pues con eso, claro depende de la materia (Pa.Irán/CM\_D).

Las profesoras muestran dificultades para referirse a los recursos didácticos que emplean para trabajar. Por lo regular intentan establecer que trabajan con materiales novedosos y distintos de los tradicionales. La maestra Josefina también pareciera querer demostrar dicha condición.

[...] me han apoyado en nuevas actividades, nuevos juegos, novedades, actividades activas para los niños, relevantes y significativas para ellos. Para impartir las clases utilizo los libros de texto, los libros de lectura, sus cuadernos,

materiales impresos, incluso ellos me los llegan a traer. Material de casa, como propagandas, cuerdas o para experimentos o para muchas cosas así (Pa.Josefina/CM\_B).

Sin embargo, la maestra Lucía (profesora adscrita a la misma escuela que las maestras anteriores) comenta que son pocas las que emplean recursos didácticos. Por supuesto ella misma se asume como una de las pocas que sí los utiliza.

[...]pues tenemos mucho material para apoyar las actividades aquí en la escuela, y como a mí me gustan mucho las matemáticas, pues yo soy de las pocas que emplean el material aquí en la escuela. Y pues de otras asignaturas, pues dependiendo del tema que se va a tratar en la clase. Incluso puedes trabajar con Enciclopedia, con la biblioteca del aula y los materiales que, de acuerdo al contenido, yo por ejemplo digo: voy dar tal tema, ¿qué recurso puedo utilizar? Y pues en la mayoría de las ocasiones yo lo consigo, o se los pido a los niños(Pa.Lucía/CM\_C).

En consecuencia, y a partir de lo que nos refieren, consideramos que ninguna de las profesoras utiliza recursos ni estrategias didácticas novedosas que reflejen sus años de participación en los cursos de Carrera Magisterial, así como la categoría en la que se encuentran en dicho programa. El profesor Jorge refleja una situación similar. Pese a haber participado anualmente en todos los cursos de carrera magisterial, desde que inició el programa, continúa empleando los recursos didácticos convencionales.

[...] pues cada año tomo los cursos, tengo todos los cursos desde que comenzó el programa. [...] Utilizo todos los libros del maestro. Ahorita con lo de la RIEB se han hecho varias reformas en cuanto a los contenidos, pero realmente trabajo con los libros para el maestro, los libros de los niños, los ficheros, los materiales didácticos que vienen, y en ocasiones me baso en los libros didácticos que vienen de editorial(Pr.Jorge/CM\_B).

En cambio, la maestra Dolores, con 7 años de servicio y no ostenta ninguna categoría en Carrera Magisterial, emplea diversos recursos didácticos, incluyendo los digitalizados. Además muestra interés y compromiso para con sus alumnos.



[...] en este caso, como tengo quinto año, estamos trabajando con Enciclomedia. Para empezar, de manera independiente, tengo que ponerme a revisar cómo funciona y que es lo que tiene. Porque yo no sabía ni de Enciclomedia, en las escuelas en donde estaba no había.

Por eso es como un reto mayor para mí, porque no sabía nada de esto. Además trabajo con los libros de texto de los niños. Ahora que tenemos aula digital también estamos tratando de meterlos, pero para eso necesitamos tener conocimientos de qué programas hay o ver cuáles páginas son educativas y ver cuáles nos pueden servir para trabajar con ellos.

Como en el aula virtual tenemos una computadora para cada niño, para poder utilizarlas, primero tienes que ver lo que vas a trabajar, y qué ventaja vas a sacar de internet (Pa.Dolores/s\_CM\_07).

Por si fuera poco la maestra compartió el modo en que revisa los materiales y las páginas que les puede ofrecer a sus alumnos, dando más de su propio tiempo fuera del horario de trabajo.

[...] en este caso, aquí la directora nos da las facilidades para que te quedes y utilices las máquinas una vez que se van los niños, y pues te quedas una media horita para que veas que hay. Por ese lado es lo que hay y lo que hago (Pa.Dolores/s\_CM\_07).

La afirmación de la maestra Dolores nos permite mostrar que algunos de los profesores que no cuentan con Carrera Magisterial tienen un compromiso que no atraviesa el aspecto económico, ni los cursos del programa. Dicha situación la comparte la maestra Guadalupe, también con una antigüedad de 7 años en el servicio y también sin beneficios del programa. Sin embargo nos comparte el modo en el que trabaja de manera cotidiana con los niños, cómo se visualiza a sí misma y el modo en que emplea distintos recursos y las investigaciones que realizan los menores. Al final de su comentario comparte algunas de las dificultades que enfrenta al tratar de emplear las tecnologías de la información y de la comunicación, pero que ello no la detiene para realizar su labor.

[...] pues recursos didácticos, bueno, pues con investigaciones de los niños, porque básicamente uno de los lineamientos de la RIEB es que tienes que

trabajar con investigaciones de los niños, propias.

El maestro nada más es un guía y el maestro es el que tiene que darle sugerencias de qué buscar o investigar. Y, por ejemplo, ahorita no cuento con Enciclopedia porque se descompuso la máquina, y sí me ha costado bastante, pues, trabajar con ellos, sobre todo por el uso de las TIC y de las nuevas tecnologías, pues no la he sacado mucho con los niños porque no he podido. Pero ahorita trato yo de trabajar con materiales vistosos que yo misma elaboro, con ideas, por ejemplo, trabajo con técnicas Freinet (Pa. Guadalupe/sCM\_07).

De este modo, los propios profesores dan cuenta de que no existen diferencias en cuanto al trabajo docente entre aquellos que ostentan una categoría alta en el programa de estímulos y los que no se encuentran inscritos en el mismo. En las conclusiones de la presente tesis abordaremos este último dicho.

# CONSIDERACIONES FINALES

En esta investigación me acerqué a la labor que realizan algunos maestros en escuelas primarias de zonas urbanas-marginales del Distrito Federal, así como las diferencias existentes en cuanto a su trabajo, de acuerdo con el nivel que ostentan en el programa Carrera Magisterial. Puntualmente me interesó acercarme a algunas escuelas de educación primaria en barrios ubicados en las delegaciones Gustavo A. Madero e Iztapalapa.

Pude dar respuesta a las preguntas que guiaron la investigación, como ¿qué hace un maestro de educación primaria y dónde realiza su labor?, ¿qué implicaciones tiene para los maestros estar dentro del programa CM?, ¿la trayectoria de formación modifica de algún modo la manera en la que los profesores trabajan?, y en especial ¿existen diferencias entre la práctica profesional de un maestro que no esté inscrito en el programa CM y otro que se encuentre en la categoría más alta?

Dichas preguntas me permitieron tener un hilo conductor en la presente indagatoria y poder reflexionar en torno a un cuestionamiento más profundo, ¿por qué la actividad de los docentes de educación primaria en el DF puede ser considerada como reproductora de clases sociales?

Encontré que los maestros que ocupan los niveles más altos del programa Carrera Magisterial tuvieron la oportunidad de participar en diferentes cursos (más de 10 cursos de actualización), compartieron distintos espacios entre pares e incluso se sometieron a pruebas en las cuales tienen un referente para autoevaluarse. En conjunto, la actualización permanente de los maestros tendría como resultado una mejora en cuanto a su trabajo, lo que posiblemente se traduciría en un mejor aprovechamiento escolar por parte de los estudiantes.

Sin embargo la información obtenida por medio de las entrevistas me permite dar cuenta de que, en la realidad cotidiana, algunas escuelas del Distrito Federal, cuyos profesores tienen cierto nivel en dicho programa, no necesariamente ven reflejado

esto con el aprovechamiento escolar de los niños. Por el contrario, la mayoría de los agentes escolares entrevistados (docentes frente a grupo con y sin Carrera Magisterial, directores de escuela, supervisores escolares y jefes de sector), aseguran que hay maestros que no están inscritos en el programa y su trabajo es muy satisfactorio.

Por tal motivo, derivado del análisis de la información vertida por los docentes entrevistados, es posible afirmar que en la realidad escolar en la que dichos profesores laboran, no existe una correspondencia positiva entre la permanencia y participación en el programa Carrera Magisterial y el aprovechamiento escolar de los niños a su cargo. El planteamiento antes mencionado, establece que muchos de los procesos del programa de estímulos se encuentran plagados de corruptelas y anomalías. Por ende, no es posible establecer una relación directa entre que los maestros que ostentan una categoría alta en Carrera Magisterial (y que para ello tendrían que haber participado en un gran número cursos y procesos de formación y actualización), beneficien a sus estudiantes al conseguir que los niños obtengan mejor aprovechamiento escolar.

La mayoría de los educadores afirmaron que, además de la gran corrupción, consideran que los cursos que reciben como parte del programa Carrera Magisterial resultan ajenos a su realidad laboral y a las características de los estudiantes con los cuales laboran. Lo anterior ocasiona que la modificación del trabajo diario, aplicando las dinámicas y actividades que proponen los facilitadores en los cursos de actualización, solo sea desarrollado durante las dos semanas que duran los cursos. No existe un seguimiento puntual de las actividades que los maestros realizan posteriores a las semanas en las que tienen que llevar evidencias de su trabajo, ni un seguimiento a los grupos que atienden. Por lo que tampoco se acredita que a mayor permanencia en los cursos y en los procesos de actualización, corresponde una mejora sustancial en las actividades de enseñanza que implementan los docentes.

Por si lo anterior no fuera, en sí, ya bastante grave, se agrega que a partir de lo dicho por muchos de los entrevistados (tanto maestros frente a grupo como autoridades

escolares), algunos de los facilitadores que conducen los cursos muestran muchas limitaciones y carencias. Al grado que algunos de ellos no identifican la población que están atendiendo y llegan a tratar como niños a los participantes, por lo que no logran recuperar la experiencia de los propios docentes.

Los maestros entrevistados afirman que el programa Carrera Magisterial está plagado de anomalías e irregularidades, que por su puesto han ubicado a quienes no lo merecen en categorías altas y que, en algunas ocasiones, dicha situación, incluyendo la venta de los exámenes, ha provocado roces, enfrentamientos y desunión entre el magisterio. El colmo de las anomalías lleva al hartazgo a aquellos docentes que cuentan con más estudios y grados académicos y no han podido siquiera ingresar al programa, pues enfrentan trabas permanentemente.

Tantas anomalías y opacidad en los procesos han llegado a provocar que algunos profesores lo trasladen al terreno personal y les afecte, impactando negativamente el estado de ánimo de los maestros, el desempeño profesional y hasta la autoimagen y la autoestima de los propios maestros.

Asimismo, un grupo considerable de los entrevistados afirmó tener referencias de maestros que se encuentran en los niveles más altos de Carrera Magisterial, y su trabajo deja mucho que desear. Lo anterior debido a que los resultados de los niños en pruebas como Enlace y la Olimpiada del Conocimiento son muy inferiores en comparación con los resultados que obtienen los estudiantes de aquellos maestros que no tienen Carrera Magisterial.

Dicha situación constituye otro de los apartados de la presente tesis. En él doy cuenta de los testimonios de algunos de los entrevistados que esgrimen diferentes razones para sustentar que los maestros tienen un ejercicio docente de mala calidad (falta de compromiso, exceso de trabajo o incluso la corrupción presente para acceder a los diferentes niveles de Carrera Magisterial).

En contraparte, muchos de los entrevistados resaltaron el trabajo de maestros que, sin estar inscritos en el programa Carrera Magisterial, logran en conjunto con sus

estudiantes buenos resultados académicos. Los testimonios acerca del buen desempeño de los maestros y de las razones para lograrlo constituyen otro apartado del presente documento.

### **Prospectiva**

Al momento de concluir la presente investigación el gobierno federal puso en marcha la modificación del Programa Nacional de Carrera Magisterial, considerando los siguientes indicadores y modificando el porcentaje asignado a cada factor, tal como lo estipula el siguiente cuadro.

<b>FACTORES DE EVALUACIÓN</b>	<b>2012</b>
<b>APROVECHAMIENTO ESCOLAR</b> Logro educativo de los alumnos	50
<i>Formación Continua</i>	20
<i>Preparación Profesional</i> Evaluación para maestros basado en contenidos de planes y programas de estudio.	5
Antigüedad-años de experiencia-	5
<i>Actividades Cocurriculares</i> Se refiere a las actividades extra clase que realizará el docente, a partir de un Plan Anual de Trabajo, para promover al interior de la escuela un ambiente que facilite la formación de los alumnos e incida en la calidad educativa; estas actividades, que conocerá y acompañará el Consejo Escolar de Participación Social, serán evaluadas por el Consejo Técnico Escolar y comunicadas al Consejo Escolar referido	20
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>

Tal pareciera que nuestra investigación coincidió con la de otros especialistas al señalar que el aprendizaje de los estudiantes tendría que ser la prioridad para considerar el ingreso y la promoción de los docentes en el programa de estímulos.

Con la modificación de los porcentajes, la Secretaría de Educación Pública asegura<sup>43</sup>:

[...]el compromiso de los docentes en la atención de los alumnos, su vinculación con las madres y los padres de familia en actividades cocurriculares, que fortalecen los aprendizajes, mejoran el entorno escolar y construyen propiamente la comunidad educativa. Ambas variables tienen ahora un peso preponderante en el Programa Nacional de Carrera Magisterial (suman el 70% del puntaje).

La otra variable que concentra un puntaje importante es la relativa a los cursos de actualización de los maestros que se han comprometido, serán de calidad pertinente y de cobertura total.

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

a. El logro académico de los alumnos (50%), evaluado a través de la prueba ENLACE o de instrumentos estandarizados y/o de las estrategias que correspondan. El puntaje aumentó significativamente con relación al anterior que era de 20 puntos;

b. Cursos de actualización. La formación continua de los docentes (20%), que toma en consideración los cursos que orientan sus trayectos formativos.

c. Desempeño Profesional (30%). Dividido en:

1. Las actividades cocurriculares de los docentes (20%):

- Fortalecimiento de los aprendizajes de sus alumnos
- Atención a alumnos sobresalientes y con rezagos
- Promoción de comunidades seguras
- Atención a padres de familia
- Fomento a la lectura
- Prevención de acoso entre pares (bullying)
- Actividades artísticas y culturales
- Activación física

---

<sup>43</sup>Fuente: sitio web, [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Reforma\\_Nacional\\_Carrera\\_Magisterial](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Reforma_Nacional_Carrera_Magisterial).

- Hábitos alimenticios
- Entre otras

Se busca que el maestro sea el eje del desarrollo de la comunidad educativa y pueda fortalecer su liderazgo en la misma.

Con este factor, se revalora el tiempo que los maestros dedican extra horario a sus alumnos.

2. Preparación profesional (10%), basado en evaluaciones de sus conocimientos sobre los contenidos de planes y programas de estudio, así como su experiencia profesional.

Con la finalidad de garantizar un desempeño consistente y de calidad en el servicio educativo, se establece el requisito de la evaluación obligatoria y el logro de los mejores desempeños, lo cual redundará en la mejora continua del trabajo magisterial.

La Reforma a los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial representa sin duda un cambio estructural que sumado a otros ya emprendidos, como son: los Consejos Escolares de Participación Social, el concurso de plazas docentes, la entrega de estímulos a los maestros con base en el resultado del logro académico de sus alumnos en Enlace, apuntalan al sistema educativo mexicano y lo encaminan adecuadamente hacia la calidad educativa, hoy tan necesaria e indispensable para las niñas, los niños y los jóvenes de México.

Desde la perspectiva oficial, se trata de establecer un nuevo impulso sobre la trascendencia del aprovechamiento escolar de los menores adscritos al sistema educativo nacional, a nivel básico. La estrategia incluye, nuevamente, potenciar los cursos de actualización, así como la profesionalización de los docentes en servicio y la certificación de aquellos quienes pretenden ingresar al servicio.

Desde nuestra perspectiva, consideramos que dicha *actualización al programa* estará destinada al fracaso. La razón radica en que intentan, con las mismas formulas y dinámicas, potenciar una situación que no les dotó de mejores resultados, y mucho menos benefició a los niños en cuanto a su rendimiento y aprovechamiento escolar.



# **ANEXOS**

**ANEXO**

**1**

**PROGRAMA**

**CARRERA MAGISTERIAL**

## **PROGRAMA CARRERA MAGISTERIAL**

El programa Carrera Magisterial nació en febrero de 1990 durante el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari. El sindicato magisterial fue el encargado de anunciar con bombo y platillo el acuerdo de impulsar este sistema de estímulos en función del desempeño de los profesores. Sin embargo dicho proyecto no fue una conquista sindical, sino una imposición del gobierno federal que seguía las políticas del Banco Mundial sobre diferenciar los salarios de los docentes, en función del mérito e instaurar políticas de evaluación (Herrera, 2003).

Así, Carrera Magisterial surgió a partir de 1993 como una política educativa, diseñada e instaurada por el gobierno, en el marco del Acuerdo Nacional de Modernización Educativa. Dicho acuerdo se planteó, entre sus principales objetivos, reconocer e impulsar la profesionalización de los maestros de educación básica. La intención fue retribuir e incentivar los buenos resultados educativos.

Desde la perspectiva oficial, el programa premia los logros individuales en la profesionalización docente, pues se propuso fortalecer el aprecio por la función social de los maestros, reforzar su interés por la actualización y superación profesional, así como motivarlos para lograr un mejor aprovechamiento de sus alumnos.

Uno de los aspectos más importantes era que los docentes dependerían de sí mismos para incrementar su salario y no tendrían que dejar el aula para realizar otra actividad económica. Con ello se lograría paulatinamente la llamada profesionalización docente, demanda del magisterio desde la década de los 80. Misma que fue acompañada por el movimiento del sindicato único nacional de trabajadores universitarios (SUNTU). El programa Carrera Magisterial se fue conformando como un sistema de promoción horizontal, paralelo al escalafón ya existente.

Conforme los maestros cumplieran con una serie de requisitos en su desempeño cotidiano, podrían acceder a estímulos salariales con independencia al escalafón

organizado por categorías de puestos (directores, supervisores de zona, y supervisores generales de sector para el caso de la primaria) y por antigüedad.

Dicho programa está organizado en tres vertientes de ingreso:

- Docentes frente a grupo.
- Personal directivo y de supervisión.
- Docentes dedicados a las actividades técnico-pedagógicas (son los profesores que realizan actividades como apoyos de dirección, supervisión o jefaturas de sector).

Carrera Magisterial se encuentra estructurado por niveles de estímulos que van desde la categoría "A", a la categoría "E". Un profesor frente a grupo sin estar en el programa Carrera Magisterial gana mensualmente aproximadamente 6,822 pesos, en un horario de las 8:00 a las 12:30 horas, o de las 14:00 a las 18:30 horas, la jornada es de tan sólo cuatro y media horas diarias.

El porcentaje de incremento salarial con respecto a la categoría anterior es:

26.41 % para la categoría "A"

25.37 % para la categoría "B"

24.24 % para la categoría "C"

21.87 % para la categoría "D"

21.87 % para la categoría "E"

El porcentaje total acumulado es de 119.76. En otras palabras, el salario de un profesor que se encuentre en la categoría "E" del programa Carrera Magisterial es de aproximadamente 15 mil pesos por la misma jornada, de tal suerte que si el profesor cuenta con doble plaza, su salario mensual es de alrededor de 30 mil pesos. Además del salario, los docentes reciben bonificaciones como:

- I. Prima vacacional (en marzo y diciembre).
- II. Pago extra por servicios co-curriculares (en mayo).

- III. Organización del curso escolar (en septiembre).
- IV. Compensación de fin de año (noviembre).
- V. Aguinaldo (en diciembre y enero).

Las bonificaciones corresponden a la categoría que ostentan en el programa Carrera Magisterial. Para participar en dicho programa los maestros tienen que someterse a un proceso de evaluación, en función de cuyos resultados acceden a una de estas categorías y reciben el aumento salarial correspondiente. Para aquellos maestros que recién se incorporan al primer nivel, reciben un estímulo salarial que implica más del 25% de su sueldo base.

Los requisitos para incorporarse al programa son:

- ~ Contar con nombramiento definitivo (Código 10) o provisional sin titular (Código 95).
- ~ Satisfacer mínimos de grado académico y antigüedad.
- ~ Llenar cédula de inscripción.
- ~ Cumplir con los cinco factores.
- ~ Obtener los más altos puntajes en el sistema de evaluación.

Los requisitos para la promoción son:

- ~ Dictamen del nivel anterior, emitido por la Comisión Paritaria Estatal.
- ~ Cumplir mínimos de permanencia en el nivel, vertiente y actividad de carrera.
- ~ 3 o 4 años por nivel.
- ~ 2 años en zona de bajo desarrollo y/o maestría.
- ~ Llenar cédula de inscripción.
- ~ Cumplir con los cinco factores.
- ~ Obtener los más altos puntajes en el sistema de evaluación<sup>44</sup>.

Los indicadores que se toman en cuenta son seis y suman un total de 100 puntos, con un rango diferente (antigüedad, 10 puntos; grado académico, 15 puntos; preparación profesional, 28 puntos; cursos de actualización y superación

---

<sup>44</sup>Fuente: <http://www.iea.gob.mx/Proyectos%20y%20programas/Proyectos%20y%20programas/proyectos/carrmagis.html>.

profesional, 17 puntos; desempeño profesional, 10 puntos, y aprovechamiento escolar, desempeño escolar o apoyo educativo para la segunda y tercera vertiente, 20 puntos).

En cuanto a la evaluación del desempeño profesional, el programa considera el conjunto de acciones que realizan los maestros en cuatro aspectos:

- 1.- Planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- 2.- Desarrollo de los proyectos.
- 3.- Participación en el funcionamiento de la escuela.
- 4.- Participación en la interacción comunidad-escuela.

Esta evaluación está a cargo del Órgano de Evaluación Escolar, constituido en cada plantel escolar por todos los profesores del consejo consultivo escolar o su equivalente, y un representante sindical; lo preside el director de la escuela. Uno de los grandes problemas del programa Carrera Magisterial es que los profesores que conforman el consejo consultivo son los compañeros que laboran en la misma escuela y que están interesados en ingresar al programa o promoverse a la siguiente categoría por lo que en muchas ocasiones las evaluaciones que se asignan entre ellos no son objetivas. La mayoría de las veces entre compañeros se apoyan otorgándose la máxima puntuación con tal de que todos los involucrados obtengan el máximo puntaje.

Por otro lado, la evaluación del aprovechamiento escolar de los estudiantes se refiere a los aprendizajes que los alumnos han obtenido en el grado o asignatura que imparte el docente a evaluar. Para esto se aplica un examen a los alumnos de cada maestro participante, a partir de un instrumento elaborado por la SEP. Corresponde a una comisión paritaria SEP/SNTE (que funciona a escala estatal) dictaminar qué maestros deben ser incorporados o promovidos en el programa Carrera Magisterial, para lo cual deben ajustarse al presupuesto disponible para cada entidad y establecer un escalafón.

En lo concerniente a los cursos de actualización y superación profesional, dichos

cursos no siempre se vinculan con las necesidades de los maestros en su ejercicio profesional, por lo que difícilmente beneficiarán el rendimiento y aprovechamiento de los niños. Por si lo anterior fuera poco, otro de los muchos y complejos problemas que tienen los maestros para actualizarse se debe a que intervienen muchas instituciones muy diferentes con programas distintos lo que ocasiona descontento, malestar y un bajo rendimiento por parte de los docentes evaluados. Cabe mencionar que algunos de los lineamientos antes mencionados se reformularon en 1998.

### **REFORMA DE LOS LINEAMIENTOS DEL PROGRAMA CARRERA MAGISTERIAL**

Durante el mes de diciembre de 1996 se llevó a cabo la III Reunión Nacional de Coordinadores Estatales de Carrera Magisterial. Entre sus principales objetivos se encontraron la capacitación y la resolución de las incertidumbres normativas. Pese a que las metas estaban enfocadas orientadas en el manejo de los Lineamientos vigentes para ese entonces, los participantes aprovecharon la oportunidad para escuchar las problemáticas relacionadas con el Programa. Lo anterior con la intención de conocer los aspectos que requerían adecuaciones y reformulaciones. Dicha experiencia tuvo tal aceptación que los propios secretarios de Carrera Magisterial participaron en una nueva reunión en el mes de febrero de 1997.

Durante el mismo año (1997), tuvieron verificativo ocho reuniones regionales del programa Carrera Magisterial en las que se logró obtener una gran cantidad de elementos que fueron utilizados para la formulación de los nuevos Lineamientos Generales de Carrera Magisterial.

Para el mes de enero de 1998, fueron consideradas 32 visitas cuya intención fue revisar las distintas problemáticas y en su caso tenerlas presentes al momento de la reformulación de los lineamientos. Al término de las actividades ya citadas, la Comisión Nacional SEP-SNTE manifestó en conjunto los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial que hasta la fecha se encuentran vigentes desde el mes de

septiembre de 1998.

Entre las principales modificaciones encontramos los siguientes:

- El establecimiento puntual de las obligaciones y facultades de las instancias involucradas.
- Es fortalecido el Sistema de Evaluación por medio de la asignación de los puntajes de los factores de los Cursos de Actualización así como del desempeño y preparación profesional.
- Tienen modificaciones cada una de las vertientes. Para la primera vertiente es elevado a rango de Factor el Aprovechamiento Escolar de los Niños. Para la segunda vertiente es considerado el Desempeño Escolar. Y para la tercera vertiente se considera el Apoyo Educativo.

Las autoridades consideran que con dichas modificaciones lograron una mayor equidad entre los maestros, dado que todos los profesores podrían ingresar desde el primer nivel del programa siempre y cuando cumplan con otros requisitos como el tipo de nombramiento. Asimismo, la promoción a las siguientes categorías estará en función de los años de servicio.

Sin embargo los procesos de evaluación del programa Carrera Magisterial también se han prestado a corruptelas en diferentes espacios que en nada contribuyen al mejoramiento educativo. Por ejemplo, la venta de exámenes aplicables a los maestros vendidos por ellos mismos a sus compañeros por mil o dos mil pesos (Martínez, 2004).

Resulta preocupante entonces que ni los trayectos formativos, ni los estímulos monetarios ofrecidos a los maestros sean la mejor vía para mejorar su labor educativa y por ende el aprovechamiento escolar de sus alumnos.

El problema entonces es que a 17 años de su aparición, Carrera Magisterial no ha logrado cumplir una de sus promesas fundamentales: mejorar la calidad de la educación. Por lo tanto se ha avanzado únicamente en el aumento salarial



pero poco sabemos en cuanto al modo en que los profesores trabajan en sus respectivos salones de acuerdo con su nivel en el programa.

En este punto es donde precisamente pretendo incidir con mi investigación, dado que el objeto de estudio de la misma es el habitus pedagógico de algunos maestros de educación primaria en el Distrito Federal de acuerdo al nivel que ocupan en el programa Carrera Magisterial. Parto de la hipótesis de que a un nivel más alto en el programa corresponde una mejor calidad en su docencia, por lo tanto mejores estrategias de conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje.

**ANEXO**

**2**

**CONCENTRADO DE INFORMANTES**

Concentrado Informantes

No Entrevista.	Clave	Esc. Prim	Nombre ficticio	Género	Lugar Entrevista	Cargo o función	Años de servicio	Nivel de C. M.	Años permanencia en C.
1.	(A.T.P.Susi/sCM_07)	Rubén Darío	Susana	F	Jefatura de Sector	ATP Sector	23	N/P	N/P
2.	(Dir. Lucrecia/CM_7C)	Genoveva	Lucrecia	F	Dirección escolar.	Director de escuela	19	C	18
3.									
4.	(Dir. Margarita/CM_7A)	República Mexicana	Margarita	F	Dirección escolar.	Dir. De Escuela	21	A	14
5.	(Pa.Azu/CM_B)	Anáhuac.	Azucena	F		Docente frente a grupo (3 °B)	23	B	7
6.	(Pa Andrés/s_CM_07)		Andrés	M		Docente frente a grupo (4 °A)	10	N/P	N/P
7.	(Pa.Lau/CM_E)		Laura	F		Docente frente a grupo (4 °B)	27	E	17
8.	(Pa.Iran/CM_D)		Irán	F		Docente frente a grupo (2° B)	25	D	17
9.	(Pa.Lucía/CM_C)		Lucía	F		Docente frente a grupo (6° B)	27	B	18
10.	(Pr.Jorge/CM_B)		Jorge	M		Docente frente a grupo (5° A)	25	B	9

11.	(Pa.Monica/CM_C)		Mónica	F		Docente frente a grupo (2° A)	24	C	16
12.	(Sup. Angelina/CM_7B)	República Mexicana	Angelina	F	Supervisión escolar.	Supervisora escolar	22	B	13
13.	(Dir. Beatriz/CM_7B)	Anáhuac	Beatriz	F	Dirección escolar.	Supervisión escolar.	19	B	15
14.	(Pa.Dolores/s_C M_07)		Dolores	F	Aula de Medios	Docente frente a grupo (2° B)	7	N/P	N/A
15.	(Pa.Claudia/CM_D)		Claudia	F		ATP Dirección	27	D	16
16.	(Pa.Josefina/CM_B)		Josefina	F		Docente frente a grupo (3° A)	25	B	10
17.	(Pa. Guadalupe/sCM_07)		Guadalupe	F		Docente frente a grupo (6° A)	7	N/P	2

**ANEXO**  
**4**  
**FOTOGRAFÍAS**

Fotografías de actividades dirigidas por maestras que no se encuentran inscritas en el programa carrera magisterial.



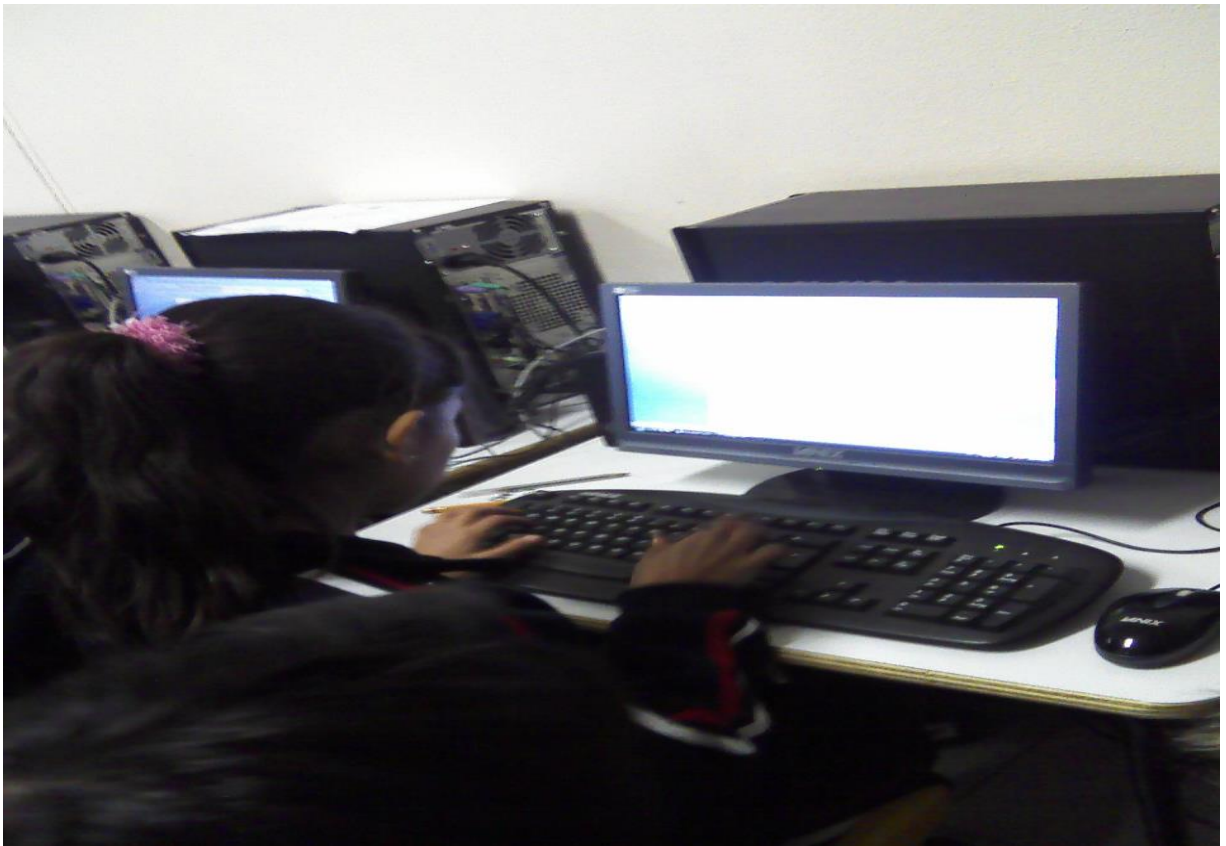
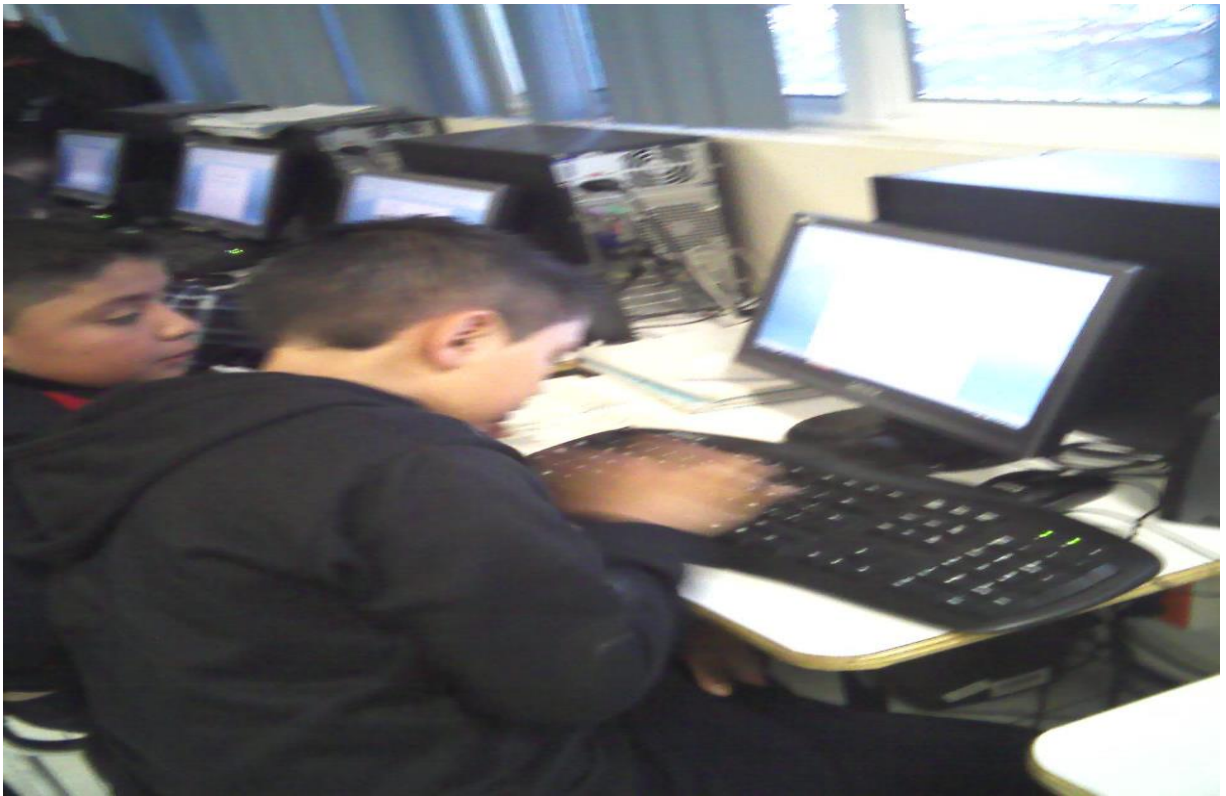


Fotografías de actividades diferentes a las rutinarias, dirigidas por docentes sin carrera magisterial.









Finalmente, fotografías que dan cuenta de la apertura de las maestras sin carrera magisterial para que los padres de familia estén presentes al interior del aula para observar y participar en el trabajo de sus hijos.







**Nota:** el presente material da cuenta de la disposición de las maestras que no tienen Carrera Magisterial, en contraste con la actitud de muchas maestras que se encuentran en las categorías altas del programa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1995). *Historia de la Pedagogía*, FCE, ciudad de México.
- Abraham, A. (1986). *El enseñante es también una persona*. Gedisa. Barcelona.
- Abrile de Vollmer, M. (1994). "Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar y la profesionalización de los docentes" en Revista Iberoamericana de Educación N° 5 – 1994, Madrid.
- Aguilar, C.(1985) "La definición cotidiana del trabajo de los maestros", en E. Rockwell, (comp.), *Ser maestro: Estudios sobre el trabajo docente*, SEP-El caballito,.México.
- (1991). *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV. IPN.
- Alvarez de Testa, L. (1992). *Mexicanidad y libro de texto gratuito*. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood*, Random House, Nueva York.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y género en educación*. Paidós. Barcelona.
- Argueta, C. (2006).*Evaluación del desempeño profesional del docente que participa en el nivel de educación básica: programa de carrera magisterial estudio de caso: Celaya, Guanajuato*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Aristi, P.Castañeda, A.,Landesmann, M.,Remedi, E.(1989).*Maestros, entrevista e identidad, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN,México*.
- Arnaut, A., (1992a). *La descentralización educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. México, CIDE.
- (1992b). *Evolución de los grupos dominantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. México, CIDE.
- (1994). *La federalización de la educación básica y normal (1978-1994)*.En *Política y Gobierno*, vol. 1, núm. 2, segundo semestre, México, CIDE, pp. 237-274.
- (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México*. México, CIDE.
- (1998). *La federalización educativa en México. Historia del debate entre centralización y descentralización*. México, El Colegio de México.

- (2001). "La transformación del SNTE y de la dirección y supervisión escolar", en Educación 2001 70, marzo, pp. 31-45.
- (2003a). *El sistema de formación docente en México*. México, SEP (Cuadernos de Discusión, 17).
- (2003b). *Gestión del sistema educativo federalizado (1992-2002)*. México, El Colegio de México.
- (2004). "El poder tras el trono en el SNTE". Educación 2001, 108. México
- (2005). "Gestión del sistema educativo federalizado, La Gestión del Sistema Educativo Federalizado (1992-2005)". Revista Educare, año 1, núm. 2, agosto, SEP/Secretaría de Educación Básica, pp. 10-20.
- (2008). "La administración de los servicios educativos y el entorno político en el Distrito Federal después de la federalización", en A. Didriksson y M. Ulloa (coords.), *Descentralización y reforma educativa en la ciudad de México*. México, SEP-DFpp. 145-152, en <<http://www.educacion.df.gob.mx/images/libros/descentralizacion.pdf>>.
- (2009). *Origen, situación actual y perspectivas de la profesión docente en México. Jalapa*, Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.
- Ávila, M., N. Rangel, M. Camarena, P. Solís e I. Salcedo (2005). *Evaluación social y Análisis de Actores Involucrados del Programa Escuelas de Calidad*. Documento interno de la Secretaría de Educación Pública.
- Barba, B. (coord.), 2000. *La federalización educativa: una valoración externa desde la experiencia de los estados*. México, SEP.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive perspective*. Englewood Cliffs, N. J, Prentice-Hall.
- (1989). Social cognitive theory, *Annuals of child development*, vol. 6, pp. 1-60, Conn, Greenwich.
- Bazant, J. (1980). *Breve historia de México, de Hidalgo a Cárdenas (1805-1940)*. Premiá Editora, Ciudad de México.
- (1985). *Debate pedagógico durante el Porfiriato*. SEP/El Caballito, Ciudad de México.
- Beillerot, J. (1996). "La formación de formadores", Ediciones Novedades Educativas, serie Documentos, Buenos Aires.
- Berger, P y Luckman, T. (1979) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Bermúdez de Brauns, Ma. (1985). *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*. SEP/El Caballito, Ciudad de México.

- Bertely, María (2000). *Conociendo Nuestras Escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Ed. Paidós.
- Bonilla, E., (2000). En Memoria del quehacer educativo 1995-2000, t. I. México, sep “El Sistema Educativo Mexicano” La transición de Fin de Siglo. Carlos Ornelas, Editorial Fondo de Cultura Económica, México 1995
- Bourdieu, P. (1979) *La distinción*, ed. Taurus, Madrid.
- (1984) *Sociología y Cultura*, ed. Grijalbo, México.
- (1987) *Cosas Dichas*, Ed. Gedisa, Argentina.
- (1991) *El sentido práctico*. España: Taurus Humanidades.
- (1993) *La miseria del mundo*, FCE, Argentina.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia. Barcelona.
- Bourdieu y Wacquant (1995) *Respuestas por Una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bracho, T., (2009). *Innovación en la Política Educativa. Escuelas de Calidad*. México, FLACSO, Sede México (Dilemas de las Políticas Públicas en América Latina).
- Braslavsky, C., y G. Cosse, (1996) *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*, Documentos del PREAL (5): 60.
- (1999) *Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Santillana.
- Brígido, Ana María. (2006) *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba. Argentina.
- Brunner J. (1987) *Universidad y sociedad en América Latina*. México: UAM/A.
- Bryant, D., R. Clifford y E. Peisner (1991) “Best practices for beginners: developmental appropriateness in Kindergarten” en *American Educational Research Journal*, núm. 28, pp. 783-803
- Cabrero, E. (coord.) (1998) *Las políticas de descentralización en México 1983-1993. Logros y desencantos*. México, CIDE.
- Calvo, B., M. Zorrilla, G. Tapia y S. Conde (2002) *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. IIPE, París.
- Camacho, J.C., (1995). *Financiamiento, Descentralización y Equidad en la Educación*, Mimeo, Guanajuato, Secretaría de Educación de Guanajuato.



- Carnoy, M. y de Moura Castro, C. (1997) "¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?", Propuesta Educativa, Año 8 n° 17, Buenos Aires.
- Castillo, G. (1999) El papel del supervisor escolar en los cursos de actualización magisterial de nivel primaria. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- CEPAL-UNESCO (1992). Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile.
- Comenio (1991). *Didáctica Magna*. Porrúa, Ciudad de México.
- Covarrubias, O.,( 2001). Federalismo y reforma educativa. México, INAP.
- Czarny, G. (1995) "Acerca de los Procesos de Interculturalidad: Niños de Origen Mazahua en una Escuela Pública en la Ciudad de México" CINVESTAV, Ciudad de México.
- Dabas, E. (1998). "Redes Sociales, Familias y Escuela" Paidós, Barcelona.
- Delors, J. (1997). "La Educación Encierra un Tesoro" UNESCO.
- Devalle, A. (1998). Una escuela En y Para la Diversidad. El entramado de la diversidad. Aique, Buenos Aires.
- Díaz, L. (2007) El impacto de las tecnologías de información y comunicación en la educación básica del Distrito Federal y su aportación en el programa de carrera magisterial: el proyecto SEP – Infored. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Deceano, F. (coord), 2006. Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Reporte sobre la situación de México. México, OCDE.
- Elliott, J. (1991) "Actuación profesional y formación del profesorado" Revista Cuadernos de Pedagogía, n° 191, pp. 76-80.
- Esteve, J.M. (1984) Profesores en conflicto. Narcea. Madrid.
- Espinoza Valle, V.A. (coord.), 1999. Modernización educativa y cambio institucional en el norte de México. Tijuana, El Colegio de la Frontera.
- Erikson, Erik. (1993) Infancia y Sociedad. 12° ed. Ediciones Hormé. Buenos Aires.
- Ezpeleta, J., 1999. Federalización y reforma educativa, en M.C. Pardo (coord.), Federalización e innovación educativa. México, El Colegio de México, pp. 30-38.
- Ezpeleta, J., y E. Weiss, 2000. Cambiar la escuela rural. México, die-cinvestav. Fierro, C., G. Tapia y F. Rojo Pons, 2009. Descentralización educativa en México: un recuento analítico. México, OCDE.
- Fell, C. (1989). *José Vasconcelos los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

- Fernández Enguita, M. (1993) *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencanto*, Morata, Madrid.
- Freire, Paulo (1976). *Pedagogía del Oprimido*, trad. De Jorge Mellado. Siglo Veintiuno Editores. México.
- Fuentes Díaz, V., y Morales, A. (1969). *Los grandes educadores mexicanos del siglo XX*. Altiplano, Ciudad de México.
- Galeana, R. (1997) "La Infancia Desertora". Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano A.C., Ciudad de México.
- Galván, L. (1998). *El trabajo Conjunto de Padres y Maestros Relativo al Salón de Clase*. Estudio etnográfico. CINVESTAV, Ciudad de México.
- García, B., y L. Zendejas (coords.), 2008. *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México. INEE.
- García, M. (2004) *Una mirada al esquema de carrera magisterial en México: recorrido histórico y estudio de caso en dos escuelas primarias del D.F.*, DIE del CINVESTAV del IPN, México.
- Gertz, Clifford (1996). *Los usos de la diversidad*. Paidós, I.C.E., I.U.A.B., pensamiento contemporáneo. Barcelona.
- Giddens, Anthony. (2004) *Sociología*. Alianza Editorial. Madrid.
- Gimeno S. (1997) *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Argentina: Lugar Editorial.
- Giroux, H. (1997). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona.
- Goffman, E. (1998). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Goleman, D. (1998) *La Inteligencia Emocional*. Javier Vergara, Ciudad de México.
- Gómez, D., 2001. *Educación en el federalismo. La política de descentralización educativa en México*. Guadalajara, ITESO.
- Gonzalbo, P. (1985). *La educación de la mujer en la Nueva España*. SEP/El Caballito, Ciudad de México.
- Goodnow, J. (1985) "Change and variation in ideas about childhood and parenting", en *Parental belief systems*, Hillsdale, New Jersey.
- Guzik, R. (1997) "La Participación de los Niños en la Construcción de las Relaciones en el Aula" CINVESTAV, Ciudad de México.

- Hall, G. S. (1984) *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Appleton-Century-Crofts, Nueva York.
- Hargreaves, A. (1996). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Morata. Madrid
- (1998) *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Península, Barcelona.
- (1985). *Teoría de la Historia*. Fontamara, Barcelona.
- Ianni, N. y Pérez, E. (1998). *La Convivencia en la Escuela: un hecho, una construcción*. Paidós, Barcelona.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó, Barcelona.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Morata, Madrid.
- Jiménez, C. (1986). *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. SEP/El Caballito, Ciudad de México.
- Jordán, J. (1994). *La Escuela Multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós, Buenos Aires.
- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Kessen, W. (1979). *The American child and other cultural inventions*, En *American Psychologist*, núm. 34, pp. 815-820.
- Latapí, P., y M. Ulloa Herrero, 2000. *El financiamiento de la educación básica en el marco del federalismo*. México, CESU-UNAM-FCE.
- Larroyo, F. (1981). *Historia comparada de la educación en México*. Porrúa, Ciudad de México.
- Lomax, E., J. Kagan y B. Rosenkrantz (1978), *Science and patterns of child care*. San Francisco, W. H. Freeman.
- Loyo, A., (1997). *Las ironías de la modernización. El caso del SNTE*, en A.Loyo Brambila (coord.), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio(1988-1994)*. México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM-Plaza y Valdés, pp. 23-62.
- Loyo, A., y A. Muñoz, (2003). *El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*, en P. Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, t. I. vol. 8 de *La investigación educativa en México 1992-2002*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 299-362.

- (2003). Sindicalismo magisterial y educación en un contexto depugnas partidarias, en G.T. Bertussi (coord.), Anuario Educativo Mexicano: Visión retrospectiva 2002. México, UPN-La Jornada, pp. 153-171.
- Luna, E. (1994) "Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula" CINVESTAV, Ciudad de México.
- Martínez, A., (2000). Construir el PRONAP, en Memoria del quehacer educativo 1995-2000. México, SEP, pp. 173-192.
- (2007). La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros, México, SEP-OEI.
- (2008). El caso del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 1995-2006. Ponencia presentada en el seminario Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: Puntos de referencia para actuar. México, 2 a 6 de junio.
- Martínez Bordón, A.T. Bracho y C.O. Martínez Valle, 2007. Los consejos de participación social en la educación y el Programa Escuelas de Calidad: ¿Mecanismos sociales para la rendición de cuentas? México, CIESAS-Universidad Veracruzana (Cuadernos para la Democratización, 11).
- Martínez, C. (1986). *Los lunes rojos, la educación racionalista en México*. SEP/El Caballito, Ciudad de México.
- Medina, L. (1995). *Hacia el nuevo Estado. México, 1920-1994*. FCE, Ciudad de México.
- Mercado, R (2002). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. Fondo de cultura Económica. México.
- (2005). La evaluación de profesores de educación básica en México: la carrera magisterial. México, CINVESTAV-DIE.
- Muñoz Izquierdo, C., 2004. Investigación educativa y toma de decisiones en América Latina y el Caribe. México, UIA-INIDE (Documentos de Investigación del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, 1).
- Ornelas, C., 1998. La descentralización de la educación en México. El federalismo difícil, en E. Cabrero (coord.), Las políticas descentralizadoras en México 1983-1993. Logros y desencantos. México, cide-Miguel Ángel Porrúa.
- Pardo, M.C. (coord.), 1998. Federalización e innovación educativa. México, El Colegio de México.
- Ramírez, R.R., 2000. La transformación de la gestión escolar: factor clave para mejorar la calidad de la educación, en Memoria del quehacer educativo 1995-2000. México, SEP, pp. 173-192.

- Rogel, R., 2004. Los laberintos de la descentralización educativa. México, Gernika.
- Ortega, J. Y D.Block. (1993) ¿Quiénes y cómo ingresaron a la carrera magisterial? / Entre la investigación y la realidad del aula. México, CINVESTAV-DIE.
- Ortiz, M. (2003). Carrera magisterial: un proyecto de desarrollo profesional. México, CINVESTAV-DIE.
- Pineda R. (2004). La Carrera Magisterial. México, UAM-X.
- Pasillas, M. y Serrano, C. (1988). *Docencia-Investigación. Propuestas y dificultades de Integración*. En Revista de Educación de AGCE. Buenos Aires.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la Sociedad Neoliberal*. Morata, Madrid.
- Puigdemívol, I. (1998) *La Educación Especial en la Escuela Integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Grao, Barcelona.
- Quintanilla, S. (1985). *La educación en la utopía moderna siglo XIX*. SEP/El Caballito, Ciudad de México.
- Rockwell, E.,(1985) Ser maestro: Estudios sobre el trabajo docente, SEP-El caballito México.
- (1987) Desde la perspectiva del trabajo docente, DIE del CINVESTAV delIPN,México.
- Rockwell, E. Y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros y la investigación en la escuela, 4, DIE-CINVESTAV.del.IPN,México.
- Rodríguez, V., 1999. La descentralización en México. De la reforma municipal a Solidaridad y el nuevo federalismo. México, Fondo de Cultura Económica.
- Ruíz Sánchez, Carlos. (1996). Manual para la elaboración de Políticas Públicas. UIA, Plaza y Valdés Editores. México
- SEP (1989). Planes y programas de estudio. Educación básica. Primaria, México,
- (1999) Perfiles de educación en México, México.
- (1992)Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México,Secretaría de Educación Pública, 17 de mayo. SEP, 2002. Compromiso Social por la Calidad de la Educación. México, Secretaría deEducación Pública, 8 de agosto.
- (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México, Secretaría de EducaciónPública.
- (2001). Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación delPrograma Escuelas de Calidad, Diario Oficial de la Federación, México.
- (2008). Alianza por la Calidad de la Educación. México, Secretaría de EducaciónPública.

- SEP-SNTE(1992) Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México,
- (1992) Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, México,
- Stoker, R., 1993. Un marco de análisis para el régimen de implementación: cooperación y reconciliación entre imperativos federalistas, en L. Aguilar (comp.), La implementación de las políticas, México, Porrúa, pp. 373-412.
- Street, S., 1992. Maestros en movimiento: transformaciones en la burocracia estatal, 1978-1982. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Talcott, P. (1974) El sistema de las sociedades modernas, México, Trillas.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados*. Paidós, Buenos Aires.
- Tedesco, J. (2000). Educar en la sociedad del conocimiento. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Tenti, E. (1988). *El arte del buen maestro*. Pax, Ciudad de México.
- (2001). *La escuela desde afuera*. Diogenes/Lucerna, Ciudad de México.
- (1995). "Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente" en Documento de Trabajo del Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, Ciudad de México.
- Tirado, R., 1997. La cúpula empresarial en el debate educativo, en A. Loyo
- Toledo, S. y Aguilar, C. (1999). *El Traspasado Escolar. Una mirada al sujeto desde el aula*. Paidós, Ciudad de México.
- Torres, B., 1986. Descentralización y democracia en México. México, El Colegio de México.
- Torres, M. (2000). *Una década de Educación para Todos: el desafío futuro*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UNESCO/IIPE), Buenos Aires.
- UNESCO (1990). *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: Una Nueva Visión para el Decenio de 1990*. Centro de Documentación Internacional SEP, UNESCO, Ciudad de México.
- (1993). *Proyecto principal en la esfera de la educación en América Latina*. Vª Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Santiago de Chile.
- (1997) Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. "Nuestra Diversidad Creativa". Ciudad de México.

- Veloz Ávila, N.I., 1998. La federalización de la educación básica y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en Guanajuato y Tlaxcala: un estudio comparativo, tesis de maestría. México, Instituto de Investigaciones "Dr. José María Luis Mora".
- Wittrock, M. (1997). *La Investigación de la Enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Paidós, Ciudad de México.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: El uso de la etnografía en la educación*. Paidós, Madrid.
- Woods, P. y Hammersley, M. (1995). *Género, Cultura y Etnia en la Escuela: informes etnográficos*. Paidós, Barcelona.
- Zorrilla, M., 2003. Educación básica, en M. Zorrilla y L. Villa Lever, Políticas educativas, vol. 9 de La investigación educativa en México 1992-2002. México, COMIE, pp. 27-118.
- Zorrilla, M., y G. Tapia (2008) Antecedentes de la supervisión escolar en México, en B. García y L. Zendejas (coords.), Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas. México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pp. 97-152.

## REVISTAS Y PERIODICOS

- Herrera Beltrán, C. (2003). *El gobierno no ha dedicado un peso a mejorar los salarios de profesores: SNTE*. La Jornada.
- Loyo, A., y A. Muñoz (2006). El sello de la alternancia en la política educativa. México 2000-2005, Revista Mexicana de Investigación Educativa 11 (030): 1065-1092 Mexicanos Primero, 2010, en <[www.mexicanosprimero.org.mx](http://www.mexicanosprimero.org.mx)>.
- Martínez, N. (2004). *Corrupción, obstáculo en carrera magisterial*. El universal.
- Quintanilla, S. (1986). *José Vasconcelos: un estudiante en el Porfiriato*. *Cero en Conducta*, 6, 42-47.
- (1986). *José Vasconcelos: retrato de infancia*. *Cero en Conducta*, 4, 45-48.
- (1999). *Todo por Barreda. Crónica de una manifestación en defensa de la Escuela Nacional Preparatoria*. *Tiempo de Educar*, 1, 83-92.