

T  
1260

 ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN  
SERVICIOS DE INFORMACION  
ARCHIVO HISTORICO

129828

29828



**Casa abierta al tiempo**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
UNIDAD XOCHIMILCO  
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE  
LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DEL  
PROGRAMA DE CARRERA MAGISTERIAL**

**TESIS**

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

**PRESENTA**

**MARÍA ELENA MÚJICA PIÑA**

**DIRECTORA DE TESIS**

**DRA. NOEMÍ LUJÁN PONCE**

**MÉXICO, D.F., DICIEMBRE DE 2011**

## Agradecimientos

Con que alegría recuerdo aquella fecha en que me notificaron que había sido aceptada en el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, Área de concentración Sociedad y Educación de la UAM-Xochimilco, y que después fue la misma con la que concluí esos estudios y ahora esta tesis, que asumo como un pequeño homenaje a la formación que obtuve en este gran posgrado. Desde luego, esta formación fue producto de las aportaciones del claustro de profesores del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades con los que compartí esta experiencia académica, pero también muchas veces fraternal y humanista, de la que tanto aprendí. Por estas razones, mi agradecimiento infinito a cada uno de los doctores y doctoras con los que viví y gocé estos estudios, tan enriquecedores como productivos para mi vida personal y profesional. Muchas gracias a todos y a todas.

Asimismo, quiero agradecer enormemente a mi tutora, Dra. Noemí Luján Ponce, por haber aceptado primero el reto de acompañarme en la elaboración de esta tesis y luego por conducirme para que este trabajo llegara a buen puerto. El esfuerzo no ha sido en vano, de hecho nunca lo fue, pues las aportaciones que me brindó y la enorme paciencia que me tuvo en esta gran empresa, han culminado, como nos propusimos desde el inicio, en esta tesis, que siento tan digna. Quedo eternamente agradecida por haberme abrazado en tan enriquecedora tutoría.

También deseo agradecer con pleno reconocimiento a mi jurado de la tesis, Dr. Adolfo Olea Franco, Dr. Manuel Juárez Núñez, Dra. Sonia Comboni Salinas, Dra. Karina Cortés, Dra. Guadalupe Olivier Téllez y Dra. María Elena Rodríguez, cuya lectura preliminar al borrador de la tesis aportó los comentarios académicos pertinentes para mejorar el documento después convertido en tesis final, y que

concibo como un producto derivado del esfuerzo de todos y todas. Gracias en verdad por tan grandes aportes para culminar este trabajo.

A la par, expresó con inmensa emoción y especial agradecimiento a la Dra. Sonia Comboni Salinas, por ser una gran profesional en el campo de su conocimiento, por las enseñanzas que me dejó en este terreno, por la experiencia aportada para que esta tesis tuviera el fondo y la forma requerida, y por hacerme sentir con ello la gran satisfacción de haber aprendido también a su lado a ser tesista, qué agradecida me siento en verdad por todo ello, pero mucho más por haberme estrechado a la calidad de un extraordinario ser humano como es ella, y tan llena de sensibilidad por las preocupaciones de los demás, cuyo apoyo se convierte en el sustento necesario para hacerlas más fáciles y llevaderas, pues cuando de pronto todo parece derrumbarse sus solas palabras infunden el ánimo necesario para levantarse y seguir adelante. Este trabajo es producto de todo esto. Mil gracias por compartirlo conmigo.

Igualmente, tengo en alta estima agradecer a mis colegas y compañeros con los que compartí el doctorado en su novena generación, de cada uno aprendí y eso me lo quedo, y de lo que siga aprendiendo en un futuro, ahí les recordaré. Pero de manera muy especial, extendo una gran retribución a Iris Santa Cruz, Exequiel Obregón, Laurentino Lucas, Claudia Mosqueda y Ángel Vargas, quienes supieron ser grandes amigos y excepcionales compañeros para mi persona y la formación académica junto a ellos recibida.

Mención especial merecen también todos mis amigos y amigas, que sin distinguos, saben todo lo agradecida que me siento por su generosa amistad, en la que me he cobijado durante tantos años y en la que he aprendido a crecer como persona y como profesional, por esos empujoncitos que a cada rato me dan sin condición alguna, por ello les agradezco tanto, pues son para mí un gran patrimonio de vida, que cuido y preservo con extraordinaria delicadeza.

De la misma forma, agradezco mucho a mis colegas de la UPN, Lourdes Laraque, Jazmín Cuevas, Javier Arturo, Lupita Olivier y Blanquita Vanegas, con quienes he compartido los vericuetos de la vida académica, pero mucho más la camaradería colectiva, en la que he encontrado lazos fraternos y una espléndida convivencia humana.

En este mismo tono, agradezco infinitamente a César Navarro y Tatiana Coll por ser en principio mis grandes maestros, después excelentes colegas y fundamentalmente, entrañables amigos, de quienes he recibido notables aprendizajes lo mismo que un gran apoyo para continuar con mi formación profesional, y desde luego, una visión del mundo en el que se está para ser transformado. En verdad, gracias por todo.

Igualmente, quedo inmensamente agradecida con todos los profesores de las escuelas primarias que participaron en la realización de esta tesis, cuya opinión y voz ha quedado audible y de pronto como una gran contribución para visualizar el punto de partida y de llegada de lo que entraña su labor docente, y con ello el reconocimiento, por fuera de la oficialidad gubernamental, que se merecen en colectivo por desempeñar este gran oficio de ser maestro.

Del mismo modo, agradezco mucho a la Supervisora de la Zona, lo mismo que a los Directores de las escuelas primarias, por brindarme todo su apoyo para efectuar mi trabajo de investigación en campo, sin su auspicio esta tarea no hubiese sido posible.

Finalmente, quiero mencionar que esta tesis es producto también del apoyo brindado por el CONACYT.

## DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi padre, que ya partió hace algunos años seguramente a un mejor lugar, y que desde ahí abre siempre una ventanita para soplarne sus consejos y acompañarme con su aliento en mis siempre necias pretensiones.

Brindo asimismo esta tesis a mi madre, quien tiene una gran semejanza a los robles y de cuya fuerza me prendo para perseguir mis sueños, acompañarlos a su lado y, al final, junto a ella alcanzarlos.

Ofrezco del mismo modo este trabajo a todos mis hermanos y hermanas, quienes han apoyado desde siempre e incondicionalmente mis caminos personales y profesionales para compartirlos, con la mayor de las alegrías, llegada la hora.

Ofrendo también esta tesis a mis sobrinos Eduardo y Mariana, quienes me han permitido compartir con ellos grandes trozos de mi vida y de vez en vez sembrar en su joven ser la inquietud de seguirse preparando para una vida difícil y compleja. Lo mismo que a Jaime, su padre y apreciable cuñado, que ha compartido conmigo, pero a su modo, esta misma inquietud.

Dedico de igual forma este trabajo a Daniela y al pequeño Emiliano, que soportaron mis ausencias cuando me encontraba entregada a la tesis, pero que gozamos las presencias como si jamás me hubiera ido.

Brindo igualmente esta tesis a Vero y sus padres, don Gelasio y doña Olga, quienes en tan poco tiempo me han asimilado como parte de su familia y en cuyo seno he encontrado grandes estímulos para iniciar y consolidar mis más caros propósitos, este trabajo es uno de ellos, que les comparto con toda humildad.



**Casa abierta al tiempo**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
UNIDAD XOCHIMILCO  
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE  
LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DEL  
PROGRAMA DE CARRERA MAGISTERIAL**

**TESIS**

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

**PRESENTA**

**MARÍA ELENA MÚJICA PIÑA**

**DIRECTORA DE TESIS**

**DRA. NOEMÍ LUJÁN PONCE**

**MÉXICO, D.F., DICIEMBRE DE 2011**

*...las prácticas no dejan de obedecer a una lógica económica.*

Pierre Bourdieu



## Índice

Índice de cuadros.....	6
Índice de esquemas.....	6
Glosario.....	7
Introducción.....	9

### **Capítulo I. El contexto del Programa de Carrera Magisterial: las reformas educativas en la década de los noventa y la emergencia del Estado evaluador.....16**

- 1.1. El Programa de Carrera Magisterial y la profesionalización docente
- 1.2. Profesionalización de la práctica educativa: la perspectiva teórica
  - 1.2.1. La práctica educativa y las interacciones simbólicas en el aula
  - 1.2.2. La mediación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje
  - 1.2.3. Profesionalización de la práctica educativa y el desarrollo de competencias docentes
- 1.3. Reformas educativas en la región latinoamericana: medidas y efectos en los sistemas educativos nacionales
- 1.4. Reforma educativa en México: la aplicación del neoliberalismo tras el discurso modernizador
- 1.5. El Estado evaluador: los otros modos de relación con las instituciones y los sujetos educativos
- 1.6. Del maestro comunitario al profesor eficiente: los perfiles docentes configurados en cuatro proyectos educativos
  - 1.6.1. El docente como defensor de una "nueva cultura" en la propuesta vasconcelista
  - 1.6.2. El docente rural de nuevo cuño en la aspiración socialista
  - 1.6.3. El docente controlado en el plan de "Unidad Nacional"
  - 1.6.4. El docente eficiente en la era de la modernización neoliberal

**Capítulo II. Características y operación del Programa de Carrera Magisterial.....78**

- 2.1. Definición y acuerdo del Programa de Carrera Magisterial desde las entrañas del SNTE como actor político
- 2.2. El Programa de Carrera Magisterial: la maquinaria operativa del proyecto
  - 2.2.1. Esquemas de promoción docente previos al Programa de Carrera Magisterial
  - 2.2.2. Escalafón vertical
  - 2.2.3. Esquema de educación básica 1987
  - 2.2.4. Primera fase de la normatividad del programa: lineamientos de 1993
  - 2.2.5. Segunda fase de la normatividad del programa: lineamientos de 1998
  - 2.2.6. Las incorporaciones y promociones docentes en el programa: el evidente darwinismo magisterial

**Capítulo III. Resultados de la investigación: la percepción de los maestros de educación primaria sobre el Programa de Carrera Magisterial y cómo ha influido éste en la profesionalización de su práctica educativa.....117**

- 3.1. Perfil docente
  - 3.1.1. ¿Quiénes son los docentes de las escuelas participantes en el estudio?: Una caracterización del perfil demográfico, socioeconómico, laboral y socioeducativo de los maestros
  - 3.1.2. Participación y actualización de los maestros en el Programa de Carrera Magisterial: un primer acercamiento a la opinión de los docentes
- 3.2. La actualización docente a través del Programa de Carrera Magisterial
  - 3.2.1. ¿Cómo perciben y viven los profesores de educación primaria el impacto de los cursos de actualización docente en su práctica educativa?
- 3.3. Profesionalización de la práctica educativa
  - 3.3.1. Relevancia de las competencias docentes en la profesionalización de la práctica educativa: contribuciones del Programa de Carrera Magisterial en este proceso desde la perspectiva de los maestros
- 3.4. La evaluación del Programa de Carrera Magisterial: la mirada paradójica de los docentes

<b>Capítulo IV. Los avatares del Programa de Carrera Magisterial en la Alianza por la Calidad de la Educación: hacia la mercantilización de la labor docente</b> .....	171
4.1. La Alianza por la Calidad de la Educación desde el discurso oficial: origen y rasgos fundamentales	
4.2. La ACE en el ojo del huracán: la visión crítica del pacto	
4.3. El paréntesis: la nueva reforma a los lineamientos del Programa de Carrera Magisterial	
4.4. La ACE, ¿reforma educativa o contrarreforma laboral?: la protesta y movilización magisterial	
Conclusiones finales.....	191
Fuentes consultadas.....	198
Anexos.....	209

## Índice de cuadros

Cuadro 1: Cuestionario.....	23
Cuadro 2: Entrevistas.....	23
Cuadro 3: Requisitos de Ingreso.....	83
Cuadro 4: Evaluación Escalafón Tradicional.....	84
Cuadro 5: Esquema de Educación Básica.....	89
Cuadro 6: Evaluación Global Carrera Magisterial 1993.....	93
Cuadro 7: Permanencia en el Esquema 1993.....	93
Cuadro 8: Evaluación Global Carrera Magisterial 1998.....	107
Cuadro 9: Permanencia en el Esquema 1998.....	107
Cuadro 10: Estímulos por Nivel Educativo de Carrera Magisterial.....	108
Cuadro 11: Cronograma de Actividades de Carrera Magisterial.....	112
Cuadro 12: Incorporaciones en Carrera Magisterial.....	114
Cuadro 13: Promociones en Carrera Magisterial.....	115
Cuadro 14: Presupuesto para Carrera Magisterial 11ª Etapa.....	115
Cuadro 15: Evaluación Global Carrera Magisterial 2011.....	183

## Índice de esquemas

Esquema 1: Comisión Nacional SEP-SNTE.....	101
Esquema 2: Comisión paritaria estatal.....	102
Esquema 3: Órgano de Evaluación Escolar.....	104
Esquema 4: Participantes y vertientes en Carrera Magisterial.....	105

## **Glosario**

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)

Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)

Banco Mundial (BM)

Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM)

Comisión Nacional Mixta de Escalafón (CNME)

Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA)

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL)

Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)

Consejos de Participación Social (CPS)

Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)

Federación de Trabajadores de Sinaloa (FTS)

Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza (FMTE)

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI)

Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA)

Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH)

Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE)

Ley General de Educación (LGE)

Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM)

Escuela Normal Superior (ENS)

Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO)

Órgano de Evaluación Escolar (OEE)

Programa de Carrera Magisterial (PCM)

Programa de Modernización Educativa (PME)

Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA)

Secretaría de Educación Pública (SEP)

Sistema Educativo Nacional (SEN)

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)

Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM)  
Sistema Nacional de Investigadores (SNI)  
Tecnológico de Monterrey (TEC)  
Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC)  
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)  
Universidad Iberoamericana (UI)  
Unión de Maestros Socialistas de Sinaloa (SUTES)

## Introducción

En los años noventa del pasado siglo XX, en México se llevó a cabo una reforma de Estado derivada de la crisis económica por la que atravesaba el país desde la década de los ochenta y producto del conjunto de medidas que los organismos internacionales indicaban introducir a los gobiernos de la región latinoamericana en el campo educativo. Dicha reforma, impulsada en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), y a la que se denominó “modernización educativa”, dio origen a una serie de cambios sustanciales en el Sistema Educativo Nacional (SEN).<sup>1</sup> Como parte de esta reforma se promovió la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)<sup>2</sup> entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), medida que buscaba, entre otras cosas, poner en marcha un esquema, que a la postre se llamó Programa de Carrera Magisterial (PCM), que estimulara económicamente a los maestros. En el discurso oficial la implementación de dicho programa para el magisterio de educación básica pretendía revalorar al maestro e incentivarlo mediante tal esquema, pero muy pronto los planteamientos críticos advirtieron que el programa, en realidad, buscaba someter a los profesores de este nivel educativo a los mecanismos de evaluación que ya venía aplicando el Estado en la educación superior desde 1984.

El PCM estableció entre sus objetivos centrales profesionalizar la labor de los docentes a fin de mejorar la calidad de la educación en el nivel básico. La

---

<sup>1</sup> El SEN es el conjunto de normas, instituciones, recursos y tecnologías destinados a ofrecer servicios educativos y culturales a la población mexicana de acuerdo con los principios ideológicos que sustenta el Estado mexicano y que están expresados en el artículo 3º constitucional (véase Prawda, 1989).

<sup>2</sup> Suscrito el 18 de mayo de 1992 por el secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León, los gobernadores de las 31 entidades federativas, la secretaria general del SNTE, profesora Elba Esther Gordillo y, como testigo de honor, el presidente Carlos Salinas de Gortari (véase *La tarea*, 1992).

estrategia para alcanzar tal objetivo incluyó cursos de actualización que el programa brindaría a los maestros, dando por supuesto que tal profesionalización se lograría al someter a los docentes a una evaluación global que mediría un conjunto de factores, entre ellos la asistencia a los cursos de actualización.

Desde nuestra perspectiva, la profesionalización de los docentes de este nivel educativo, más que un ramillete de cursos y temáticas seleccionadas arbitrariamente, debería considerar una serie de estrategias que incluyan, por principio, una línea clara de formación docente que logre distanciar a los profesores de su quehacer educativo de todos los días, es decir, de las acciones y rutinas que constituyen la práctica educativa, para implicarse en su análisis y para que por sí mismos identifiquen lo que hacen, cómo lo hacen y lo que logran con ese hacer, de modo que sus conclusiones constituyan los insumos para reflexionar sobre esa práctica acuñada en el tiempo y que ello derive en la conformación de docentes que reflexionen sobre su propio oficio.

Dicha línea de formación ha de proponerse, también, contar con formadores realmente preparados que tomen en cuenta lo anterior, es decir, la necesidad de implicar a los profesores en la reflexión de la práctica educativa, generando las condiciones académicas para ello; por ejemplo, captar la propia disposición de los maestros para que por sí mismos se adhieran a este proceso, impulsando luego la formación en las competencias docentes que requieren desarrollar, en un periodo que no escatime tiempo, dada la complejidad que implica tal formación, con lo que seguramente se evitará aparentar que se está “innovando” el oficio.

Al respecto, tenemos fresca en la mente aquella etapa en que, siendo maestra de educación básica, buscábamos ingresar al PCM. Recordamos bien que después de superar la parte burocrática, la inscripción a los cursos que ofrece el programa representaba otra travesía, la cual superamos con el firme propósito, por un lado, de conseguir el puntaje que abonara a la evaluación global, y por otro, de enriquecer nuestro horizonte intelectual a fin de mejorar posteriormente los



procesos educativos tanto con los alumnos como con los colegas. No obstante, esta aventura muy pronto se encontró con claroscuros en el terreno de los hechos, pues durante nuestra asistencia a los cursos del programa fue fácil advertir que la temática propuesta en ellos tenía poco que ver con las funciones propias del oficio, y que los conductores carecían de los elementos teórico-metodológicos para impartirlos al grupo de profesores asistentes. Esto convertía a los cursos en un espectáculo lleno de quejas por parte de los docentes, pues debíamos asistir los días sábados a tomar un curso en el que poco se aprendía, pero que finalmente daba los puntos que exige el programa.

Así, compartir con los colegas los cursos sabatinos, participar en los exámenes de opción múltiple que aplicaba la SEP para medir nuestra preparación profesional – ceñida a conocimientos sobre normatividad educativa, planes y programas de estudio, etc.–, de los que siempre desconocimos el procedimiento para obtener el puntaje, pero que nunca era el necesario para ingresar al esquema –y por lo tanto había que esperar un ciclo escolar más para volver a intentarlo–, experimentar la evaluación a través del Órgano de Evaluación Escolar (OEE), que califica el factor de desempeño profesional, el cual, según las reglas del programa, debe efectuarse junto con los demás docentes, aunque finalmente se realiza de manera individual, de modo que cada profesor se adjudica la más alta calificación; todo esto, aunado a la venta y compra de los citados exámenes –lo que revelaba una práctica de corrupción solapada por los creadores del programa–, nos cuestionó en todos sentidos, pues vimos que el programa no estaba cumpliendo con sus propósitos fundamentales.

En razón de estas consideraciones, nuestro interés se centró en analizar en qué medida el PCM constituía una alternativa pertinente para lograr la profesionalización de la práctica educativa de los maestros de educación primaria, y nos planteamos una serie de preguntas globales, entre ellas: ¿cómo, por qué y para qué surgió el PCM?, ¿cuál será la nueva dinámica en la que el PCM insertará las prácticas de los maestros?, y ¿qué piensan los maestros de educación básica

sobre la profesionalización que busca el PCM? Para encontrar las respuestas a nuestros cuestionamientos se realizó una investigación empírica basada en la consulta de referencias y en la recopilación de datos estadísticos y cualitativos en el trabajo de campo realizado que nos permitieron contextualizar y analizar nuestro objeto de estudio.

Para dar cuenta de ello, en el primer capítulo de esta tesis, titulado “El contexto del Programa de Carrera Magisterial: las reformas educativas en la década de los noventa y la emergencia del Estado evaluador”, se presenta el objeto de estudio que nos propusimos averiguar y que es la profesionalización de la práctica educativa como parte de la labor docente que el PCM pretende lograr, haciendo un posicionamiento concreto en torno de lo complejo que implica fomentar este proceso en tanto no depende de medidas políticas para que pueda dar los resultados esperados, sino de una formación docente que conlleva un tiempo prolongado y del propio interés de los maestros para que tal profesionalización sea posible. Aunado a esto, exponemos lo que la perspectiva teórica argumenta sobre el proceso que supone profesionalizar el oficio docente, de modo que coadyuve a mejorar los procesos educativos que se viven en el aula escolar.

Se expone también en este primer capítulo el contexto en que se comienzan a aplicar en la región latinoamericana las reformas educativas que habrían de transformar los sistemas educativos nacionales, entre ellos el mexicano, reformas que al derivar de profundas crisis económicas sufridas en estos países, provocaron que el financiamiento a la educación comenzara a debilitarse, principalmente por la reducción del gasto público en este sector, lo que generó el desprendimiento de políticas de evaluación estatal para otorgar los recursos financieros, que desde entonces siempre fueron escasos para el campo educativo. Esta situación dio por resultado la sustitución del Estado benevolente que operaba en los sistemas educativos nacionales de la región, por un Estado evaluador que se propuso introducir de manera más radical medidas de evaluación sobre las instituciones, los programas, los profesores y los alumnos; entre tales medidas

destaca, por supuesto, la implementación del PCM para los maestros de educación básica.

En este primer capítulo se hace también una suerte de recapitulación histórica, aunque somera, del papel que ha desempeñado el maestro en los proyectos educativos desarrollados en diferentes periodos gubernamentales de la era posrevolucionaria del país. Se identificaron básicamente cuatro periodos: el de José Vasconcelos en la década de los años veinte, el de Lázaro Cárdenas en la década de los treinta, el de Manuel Ávila Camacho en los años cuarenta y el de Carlos Salinas de Gortari en los años noventa. Con esta recapitulación se intenta destacar cuatro perfiles docentes configurados en tales proyectos educativos, de modo que pueda observarse la transformación que sufrió la labor docente desde el vasconcelismo hasta la llamada modernización educativa implantada en el país durante el gobierno salinista, época en que se tipifica al maestro como un "profesor eficiente" inserto de manera fundamental en el PCM.

En el segundo capítulo, denominado "Características y operación del Programa de Carrera Magisterial", se da cuenta de la creación y definición del programa a partir del SNTE, en tanto actor político en el nivel de la educación básica, así como de los rasgos más puntuales en los que se sustenta el programa, con énfasis en los mecanismos establecidos para su operación, que lejos de visualizarse en los lineamientos que lo norman y que no dejan de ser importantes, se inscriben en la finalidad para la que fue creado, esto es, para evaluar sustantivamente a los maestros mediante un esquema de evaluación propio de un darwinismo magisterial; en los objetivos que se propusieron en primer orden la profesionalización de los maestros a través de una actualización impuesta por el binomio SEP-SNTE, pretendiendo con ello "elevar la calidad de la educación básica", y en el control que ejercen estas instancias sobre dicha operación del programa. La idea, entonces, es resaltar que la operación del programa obedece más a dispositivos de evaluación sobre el magisterio que a criterios de formación

de los maestros para que alcancen su profesionalización, como lo señala el principal objetivo del programa.

En el tercer capítulo, denominado “Resultados de la investigación: la percepción de los maestros de educación primaria sobre el Programa de Carrera Magisterial y cómo ha influido éste en la profesionalización de su práctica educativa”, se analizan prioritariamente la opinión y el discurso de los profesores que participaron en el estudio acerca de los efectos que han tenido los cursos de actualización del PCM para alcanzar la profesionalización propuesta, y con ello la de su práctica educativa para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los contextos escolares donde la desarrollan cotidianamente; para esto tomamos como base la opinión de los maestros vertidas en un cuestionario y en el discurso recuperado en las entrevistas realizadas en campo con los docentes. El propósito, finalmente, es presentar los resultados obtenidos en la investigación realizada sobre nuestro objeto de estudio y los hallazgos encontrados al respecto.

En el cuarto y último capítulo, denominado “Los avatares del Programa de Carrera Magisterial en el Acuerdo para la Calidad de la Educación: hacia la mercantilización de la labor docente”, se hace referencia a los elementos que involucran este nuevo compromiso en la educación básica desde la visión oficial, y de manera primordial, a los cambios sustantivos que el PCM arroja en esta Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) suscrita entre el SNTE y la SEP en 2008 y recientemente en la reforma que se hizo a los lineamientos del PCM en mayo de 2011, acuerdos que evidencian, desde una visión crítica del nuevo pacto, un esquema de evaluación más endurecido tanto en factores como en puntajes, así como una profesionalización centrada en cursos gerenciales que, entre otras cosas, deberán coadyuvar al logro de los aprendizajes de los alumnos mediante pruebas estandarizadas, como la de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), a fin de que los maestros alcancen el estímulo económico que promueve el programa, haciendo de la labor docente una práctica mercantilista, y del campo educativo una clara tendencia privatizadora, impulsada

desde el salinato y actualmente acelerada con esta alianza que está gravitando con fuerza en este nivel educativo. Concluimos el capítulo con la exposición de las protestas magisteriales que han surgido en los estados de la República Mexicana cuestionando que la ACE, más que constituir una reforma educativa, es en realidad una contrarreforma laboral impuesta al magisterio de educación básica.

Finalmente, cerramos la tesis con un apartado de conclusiones que aluden a un conjunto de consideraciones tanto de la parte contextual como a los resultados encontrados en campo, en torno al objeto de estudio que nos propusimos explorar en nuestra investigación.

## Capítulo I

### El contexto del Programa de Carrera Magisterial: las reformas educativas en la década de los noventa y la emergencia del Estado evaluador

*Más allá de sus peculiaridades y rasgos específicos, durante los últimos veinte años los países de América Latina en su conjunto han sufrido cambios dramáticos en sus estructuras económicas y sociales, y han estado sometidos a profundos procesos de reforma, basados en principios de racionalización del gasto público y de redefinición de las modalidades de intervención del Estado en materia económica, social y educativa.*

Pablo Gentili y Daniel Suárez (2004)

*Uno nunca es tan consciente del control del Estado como cuando éste asume una dinámica que obliga a la autoridad central a tomar iniciativas y, como el capitán Kirk, a aventurarse audazmente en áreas donde nunca había llegado.*

Guy Neave (2001)

Este primer capítulo tiene la finalidad de exponer el objeto de estudio que se eligió para nuestra tesis y que consiste en la profesionalización de la práctica educativa, la cual forma parte de la labor docente que promueve entre sus objetivos el PCM, así como las preguntas de investigación que orientaron su desarrollo y la metodología con la que se exploró dicho objeto en campo, para situarlo en seguida en la perspectiva teórica que da cuenta del proceso que es necesario considerar para que dicha profesionalización pueda ser posible en el magisterio de la educación básica. Se pasa después a contextualizar el objeto de estudio en las reformas educativas implementadas por los gobiernos latinoamericanos en la década de los noventa, destacando los impactos que produjeron en los distintos elementos que conforman los sistemas educativos nacionales, pero fundamentalmente en la reforma educativa llevada a cabo en México, que sin duda tuvo un fuerte vínculo con las efectuadas en esos años en tanto forma parte de la zona y cuyos efectos no fueron muy distintos a los revelados en la región; ligado a las consideraciones que se hacen de las reformas educativas en este

capítulo, se subraya la emergencia del Estado evaluador, concepto recuperado por varios sociólogos latinoamericanos para explicar los nuevos modos de intervención estatal en el campo educativo a partir de la década de la que hablamos, así como la manera en que ha determinado la relación-regulación tanto con las instituciones como con los sujetos educativos; culminamos este apartado con una breve semblanza histórica sobre la transmutación de los perfiles docentes que se han configurado en cuatro proyectos educativos mexicanos posrevolucionarios, acentuando que el perfil docente conformado principalmente en el último de ellos, es decir, en el que se establece el profesor eficiente, es el que prevalece desde entonces hasta la actualidad, producto de la aplicación de medidas neoliberales sobre el magisterio, como el PCM derivado de la instrumentación y el desarrollo de la reforma educativa mexicana de estos tiempos.

### **1.1. El Programa de Carrera Magisterial y la profesionalización docente**

Como ya señalamos en la parte introductoria, durante la década de los años noventa del pasado siglo XX se suscitaron en América Latina un conjunto de reformas educativas que impactaron severamente los sistemas educativos nacionales, producto de las crudas crisis económicas que se produjeron en ese entonces y de las “recomendaciones” que derivaron de organismos internacionales, como el Banco Mundial (BM), en el sentido de que se aplicaran en el sector educativo una serie de medidas con las que se suponía habrían de “remediar” sus males; una de esas disposiciones consistía en incentivar económicamente a los profesores siempre y cuando rindieran resultados de su labor en las aulas escolares, lo que debía reflejarse al ser evaluados y, a partir de ello, casi mecánicamente, elevar la deteriorada calidad de la educación que para estos organismos presentaba el sector.

En México, el PCM pactado entre el SNTE y la SEP en esta década, con el objeto de ser implementado con los maestros de educación básica, surge en este

contexto peculiar por el que pasaba la región latinoamericana: la severa crisis económica que se desató en el país y que tuvo profundas repercusiones en varios ámbitos sociales, entre ellos el de la educación. Dicho programa fue producto de una reforma del Estado mexicano que derivó en lo que entonces se denominó Programa de Modernización Educativa (PME), un proyecto impulsado por Carlos Salinas de Gortari, quien a finales de la década de los años ochenta asumía la presidencia de la República en medio de un gran escándalo político.

El PCM desprendido de dicho pacto y suscrito en lo que se denominó ANMEB, fue definido principalmente por el SNTE, con el aval de la SEP, como un sistema de promoción horizontal en el que participa el docente de manera individual y puede ser incorporado o promovido siempre y cuando se evalúe. En este programa los pactantes establecieron como objetivo fundamental profesionalizar la labor de los maestros de educación básica mediante los cursos de actualización que considera el esquema, a efecto de mejorar la estropeada calidad educativa diagnosticada en el SEN, lo que en palabras de sus creadores representaba, en síntesis, revalorar al maestro por medio de un sistema de estímulos económicos, pero a nuestro juicio vinculados a la evaluación a la que se habría que someter a los docentes, y concomitantemente al logro de la pretendida calidad educativa adjudicada a este proyecto.

En este tenor, mejorar la calidad de la educación del conjunto del SEN es una demanda que la sociedad ha venido planteando y señalando, al mismo tiempo que deben ser los maestros el factor primordial para favorecer este proceso en la medida en que se profesionalice efectivamente su labor. Pero resulta que, según la perspectiva de los pactantes del PCM, se sobreentiende que los maestros ya saben qué hacer en todo lo relativo a su labor, y sólo habría que incidir en ésta haciendo remiendos, y así, de manera mecánica y hasta mágica, los maestros transformarían su quehacer y, en consecuencia, ampliarían el alcance de la calidad educativa. Es decir, pareciera que en dicho programa, como bien apunta Philippe Perrenoud (2004), se da por sentado que un profesional (los maestros)



reúne las competencias del creador y las del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, lo concibe y elabora una solución y asegura su aplicación. Un profesional jamás parte de cero, lo que quiere es no tener que volver a inventar la rueda y conservar en su mente la teoría, los métodos más probados, la jurisprudencia, la experiencia, las técnicas más válidas y los "conocimientos más avanzados". Esto es, en palabras del mismo Perrenoud:

como profesionales de pleno derecho, los enseñantes tendrán que construir y actualizar las competencias necesarias para el ejercicio personal y colectivo, [además] la formación inicial y permanente [...] no sólo puede contribuir a aumentar sus saberes y el saber hacer, sino también a transformar su identidad, su relación con el saber [...] y con el aprendizaje, con los programas, su visión de la cooperación [...] su sentido ético, en definitiva, a facilitar la aparición de un oficio nuevo (Perrenoud, 2004:12).

En razón de lo anterior, y sin negar que el PCM es producto de un pacto político entre la SEP y el SNTE, no ubicamos nuestro objeto de estudio en esta cuestión, sino en uno de los objetivos fundamentales del programa; la profesionalización de la labor docente, que nosotros situamos en la práctica educativa de los maestros, conceptualizando dicha profesionalización de acuerdo con lo que señala Schulmeyer:

son muchas las caracterizaciones que se han elaborado, tratando de exponer cuáles son los rasgos fundamentales de una profesión [...] algunos autores han preferido evitar el término "profesionalismo" [y] en su lugar han optado por el uso del término "profesionalidad" como modo de rescatar lo que de positivo tiene la idea de profesional en el contexto de las funciones inherentes a la ocupación de la docencia [...] por ejemplo [...] Gimeno la define como la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a

ellas, que constituyen lo específico de ser profesor (Schulmeyer, 2002:27-30).

Sin embargo, consideramos que llevar a cabo esta tarea tiene implicaciones de gran envergadura, en tanto constituye una problemática por demás estructural que sobrepasa toda decisión política cortoplacista, pues profesionalizar la labor docente y, en consecuencia, la práctica educativa de los profesores, requiere situar el fenómeno en un proceso de largo aliento, Ello porque, como apunta Perrenoud:

una de las ideas-fuerza consiste en situar la formación, tanto inicial como continua, dentro de una estrategia de profesionalización del oficio del enseñante [...] una perspectiva a largo plazo, un proceso estructural [implica] una lenta transformación [...] y, sin embargo, no habrá profesionalización alguna del oficio del enseñante a no ser que esta evolución sea deseada, considerada y fomentada con continuidad por parte de varios agentes colectivos y durante decenas de años, más allá de coyunturas y alternancias políticas (Perrenoud, 2004:9).

El asumir entonces que profesionalizar la labor docente y su constitutivo, la práctica educativa que despliegan los maestros en las aulas escolares, requiere de medidas profundas que impulsen su innovación pensada en un proceso y en el que sus principales actores sean capaces de involucrarse por decisión propia para lograr dicho cambio, nos llevó a plantearnos las siguientes preguntas de investigación: ¿en qué medida las reformas educativas de la década de los noventa, rodeadas de dispositivos neoliberales convulsionaron, el sector educativo?, ¿de qué modo la emergencia del Estado evaluador regularía la vida institucional y sus actores en el campo educativo?, ¿qué consecuencias podría ocasionar la reforma educativa emprendida por el Estado mexicano en los años noventa, particularmente para la educación básica del país a partir de la firma del ANMEB?, ¿qué tipo de perfil docente habría de configurar el PCM pactado en la ANMEB entre la hegemonía SEP-SNTE?, y ¿en qué medida el PCM, podía

constituir un mecanismo idóneo para profesionalizar la labor docente y consecuentemente la práctica educativa de los maestros para responder a ese perfil docente imaginado?

Para dar respuesta a estas preguntas de investigación consideramos relevante ubicar nuestro enfoque metodológico en una investigación cualitativa que consiste en una investigación “desde dentro”, y que supone “una preponderancia de lo individual y subjetivo [...] es una investigación interpretativa, referida al individuo, a lo particular [...] son ejemplos entrevista a profundidad, estudio de casos, etc.” (Bisquerra, 1989:64). Asimismo, acompañamos esta perspectiva cualitativa con un conjunto de datos estadísticos a efecto de lograr una proximidad al objeto de estudio.

En este sentido, las etapas emprendidas en torno de esta perspectiva metodológica tuvieron la siguiente ruta:

La primera fase del trabajo consistió en rastrear y seleccionar la base documental bibliográfica y hemerográfica y las referencias electrónicas que nos serían útiles para la contextualización y problematización de nuestro objeto de estudio, para sistematizarlas después como parte de este trabajo empírico. En esta misma fase se elaboró el cuestionario, que entendimos como un conjunto de preguntas con las que se indagarían datos estadísticos que permitieran configurar un perfil docente sobre la situación laboral, socioeconómica y socioeducativa de los maestros participantes en el estudio, así como de la opinión que tuviesen los profesores en cuanto al impacto de la actualización que reciben mediante los cursos que brinda el PCM y el efecto de éstos en la profesionalización de su labor, es decir, en su práctica docente. Se elaboró también una Guía de Entrevista, concebida como una conversación oral entre dos personas, con la que se profundizaría con los maestros la formación y evaluación que ha promovido el PCM desde su implementación. Y finalmente se pensó en las escuelas primarias de una delegación política del Distrito Federal donde pudiera ser más factible el

levantamiento de los datos; en este caso, se eligió la delegación Gustavo A. Madero, en virtud de que ya habíamos laborado en esta zona antes de ingresar al doctorado.

La segunda fase implicó seleccionar las escuelas primarias en las que se realizaría el trabajo de campo. Dichos planteles escolares debían tener adscritos profesores que estuviesen participando en el PCM y en los escalafones de la A a la E establecidos en el esquema, pues nos interesaba recuperar el discurso de los profesores involucrados en todos esos escalafones para analizar en un horizonte más amplio y completo nuestro objeto de estudio. Ubicados los centros escolares, nos dimos a la tarea, en esta misma fase, de gestionar la entrada a la zona para realizar la investigación, tarea que no resultó fácil, pues el SEN esta constreñido a una dinámica tanto de normas como de poder que hace difícil su acceso, sin embargo logramos finalmente el cometido, es decir, que nos autorizaran realizar el trabajo de campo en tres escuelas primarias de la demarcación antes señalada.

La tercera fase consistió en recoger la información estadística en las tres escuelas autorizadas, aplicando el cuestionario a un total de 51 docentes. Del conjunto de estos 51 maestros ubicados en las tres escuelas asignadas se localizó a dieciocho profesores participando en el PCM en los escalafones de la A a la D, y de los cuales elegimos a diez maestros para ser entrevistados, considerando como criterios el que estuviesen participando en algún escalafón del programa y frente a grupo. Hay que añadir que se aplicó el cuestionario y la entrevista con una profesora participante en el PCM en el escalafón E de otra escuela situada en la misma delegación, en virtud de que en las tres escuelas que nos fueron delegadas no se halló a algún profesor en este escalafón, y como nuestro interés era contar con el discurso de los maestros de todos los escalafones, como ya señalamos más arriba, aprovechamos la disposición de la maestra para participar en nuestro estudio. De modo que los datos estadísticos se recogieron con un total de 52 maestros y los cualitativos con 11 maestros que dieron las entrevistas en nuestro estudio (véanse cuadros 1 y 2).

Cuadro 1  
Cuestionario

ESCUELA	1	2	3	4*	TOTAL
DOCENTES	17	17	17	1	52

\*Escuela primaria a la que pertenece la maestra del escalafón E.

Cuadro 2  
Entrevistas

ESCUELA	ESCALAFONES				
	A	B	C	D	E
1	1	—	1	1	
2	1	1	1	1	
3	1	1	—	1	
4*	—	—	—	—	1
TOTAL	3	2	2	3	1

\* Escuela primaria a la que pertenece la maestra del escalafón E.

Finalmente, la cuarta fase consistió en revisar a los autores que permitieran pensar teóricamente el objeto de estudio de nuestra investigación, eligiendo para ello principalmente a autores como Miguel Bazdresch, quien nos dio luz para analizar la práctica educativa de los maestros desde el punto de vista de las interacciones que se realizan en el aula; a Michel Saint-Onge, para revisarla a partir de la mediación que todo docente realiza en el acto educativo, y a Philippe Perrenoud, para examinarla desde la perspectiva de las competencias docentes; recuperando también, dentro del análisis teórico, la noción de *habitus*, construida por uno de los clásicos de la ciencia sociológica, Pierre Bourdieu, y que Perrenoud considera como un elemento esencial para reflexionar la práctica, como se verá en su oportunidad.

Pasamos después, en un segundo momento, a sistematizar los datos estadísticos recuperados en el cuestionario en una base de datos del programa SPSS 17,

obteniendo tablas y gráficas del mismo, y se capturaron las once entrevistas aplicadas a los maestros. Los datos estadísticos obtenidos en el cuestionario nos sirvieron para construir el Perfil Docente y conocer con ello quiénes eran los maestros participantes en el estudio, pero también para tener una primera aproximación a la opinión que tenían los maestros en cuanto al impacto de la actualización docente que brinda el PCM en su práctica educativa, para después confrontar dichas opiniones con el discurso al que aludirían los docentes en las entrevistas sobre la formación y evaluación que ha desarrollado el programa desde que comenzó a ejecutarse, en tal forma que tanto los datos estadísticos y cualitativos obtenidos en ambos instrumentos y seleccionando lo más significativo de la información captada, nos resultaran útiles para el análisis del objeto de estudio de nuestra investigación, como podrá observarse en el desarrollo de este trabajo.

## **1.2. Profesionalización de la práctica educativa: la perspectiva teórica**

En razón de lo que hemos planteado con antelación, dado que la idea del PCM es profesionalizar la labor docente y con ello la práctica educativa que realizan los maestros día a día en las aulas escolares mediante los cursos de actualización que ofrece el esquema, es necesario reconocer lo que entraña emprender esta tarea. Veamos entonces lo que el ángulo teórico nos ofrece al respecto.

### **1.2.1. La práctica educativa y las interacciones simbólicas en el aula**

Como se ha identificado teórica y empíricamente, la educación tiene en toda sociedad la función de promover y transmitir la cultura acumulada como bien simbólico a los ciudadanos, a fin de que cuenten con un relativo capital cultural, "entendido como instrumento de apropiación de las oportunidades teóricamente ofrecidas a todos" (Bourdieu, 1991:109), por lo que concebir en estos términos a la educación, es decir, como una transmisora de la cultura, es asumirla como una práctica social que los agentes realizan en este campo educativo concreto.

Así, si bien la práctica en general se refiere, como indica Miguel Bazdresch (2004), a una actividad intencional y no a acciones instintivas o inconscientes, la práctica que se realiza en el campo educativo tiene su propia dinámica y particularidad, por lo que al situarla en su campo de concreción que son los centros educativos, se le inviste de una connotación social y pedagógica específica y por lo tanto distinta a otras que se realizan en otros campos sociales. En razón de esto, se puede afirmar, junto con Bazdresch, que:

la "práctica educativa" es referirse a la acción intencional objetiva cuyo fin es educar, inseparable del medio que usa y del "bien" que consigue. Es decir, se trata de acciones observables que efectivamente educan; [además] contextos, sujetos y contenidos son una influencia decisiva en la definición de cuáles acciones constituyen la práctica educativa (Bazdresch, 2004:44).

Por otra parte, continúa el mismo autor, hablamos de significado subjetivo de la acción<sup>3</sup> si tenemos a la vista el contexto de significado en el cual está o estuvo tal acción en la mente del productor; de modo que conocer el significado subjetivo de cierta acción o expresión significa que somos capaces de recapitular en nuestra mente los actos que constituyen la vivencia del productor. Además, agrega, este tipo de significaciones son más comunes entre pares, congéneres o asociados, pues entre ellos la relación-interacción se da de manera más directa, por lo que:

una interacción en el salón de clase [le confiere la posibilidad de partir de la] biografía de los interlocutores cuyas características les proporcionan la capacidad de intercambiar información [...] significados, valores e intenciones [así como compartir una] experiencia común (Bazdresch, 2004:29).

---

<sup>3</sup> De acuerdo con Bazdresch (2004), la acción está ligada al suceso, constituye una serie de vivencias que se forman en la conciencia individual de algún actor; además, toda acción ocurre en el tiempo, en la conciencia temporal interna.

Si concebimos entonces, como señala Bazdresch (2004), que la práctica educativa se revela en los hechos como práctica intencional y no solamente técnica, es porque lo educativo de la práctica está en las acciones objetivas de los sujetos, es decir, de los educadores, pues son quienes constituyen esa intencionalidad educativa específica. De ahí que el educador esté moralmente obligado a generar un proceso de aprendizaje y de significados capaz de motivar a los educandos para que emprendan por sí solos el viaje desde la experiencia hasta el conocimiento. Por ello, al definir la educación como una “concepción” fundada en la acción educativa,<sup>4</sup> se afirma que tal educación se hace mediante una “construcción” de quienes se involucran en la acción.

Todo lo cual representa, de acuerdo con Bazdresch (2004), que de manera semejante a los intercambios cotidianos, podemos suponer también que en la práctica educativa, mediante la interacción, se usan-aprenden los procedimientos típicos de la situación del proceso de enseñanza-aprendizaje y otorgan y constituyen significados a las diversas acciones de quienes intervienen en el mismo.

En este tenor, reconocer que la práctica educativa es generadora de un proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula y que sólo es posible mediante la interacción<sup>5</sup> entre dos sujetos simbólicos que viven esa experiencia, mediados por un conjunto de conocimientos establecidos en un currículum<sup>6</sup> –que posibilita a su vez el intercambio simbólico que le subyace y que de manera subjetiva cada sujeto le da significado<sup>7</sup> e interpretación–, implica asumir que no es

---

<sup>4</sup> La acción educativa es un conjunto de “prácticas que los sujetos educativos construyen con base en la relación-interacción que establecen y en la cual se suceden percepciones e interpretaciones continuas [...] esta sucesión conforma una continuidad de significaciones y se conforma así una verdadera lógica de significación” (Bazdresch, 2004:24).

<sup>5</sup> Para Bazdresch (2004) el concepto “interacción” se usa para referirse a esa “experiencia común subjetiva [...] su utilidad [...] está en su capacidad para ayudarnos a manejar ese fenómeno complejo subjetivo [...] por lo que de manera sencilla podemos considerar que ‘interacción’ se emplea cuando se trata de identificar las acciones entre sujetos con ciertas características”.

<sup>6</sup> El currículum se concibe “como un conjunto de actividades y experiencias de aprendizaje planificadas, vividas o llevadas a cabo en la escuela” (Bolívar, 2006:80).

<sup>7</sup> El constitutivo central del significado, plantea Bazdresch (2004), es la vivencia del sujeto, pues el significado es dirigir la mirada a una vivencia que nos pertenece. Por tanto, significar para el sujeto



una práctica<sup>8</sup> sencilla, como pudiera parecer y como de hecho se piensa, sino que entraña una inmensa complejidad por todo el conjunto de elementos que le subyacen, y que es lo suficientemente difícil de discernir y comprender a cabalidad.

### 1.2.2. La mediación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Ahora bien, cuando se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula existe-persiste la convicción en los sujetos (profesores) que enseñan, que mediar el conocimiento utilizando como única estrategia la exposición, "garantiza" que los alumnos aprendan automáticamente lo transmitido, sin concebir que ese tipo de enseñanza sólo puede conducir a un aprendizaje mecanizado, repetitivo y memorístico, útil para el momento, pero inútil para el después y el futuro. En este sentido, Michel Saint-Onge tiene razón cuando precisa que:

la función de la enseñanza es también conducir el conjunto del proceso de aprendizaje, [pues] la enseñanza concebida como simple transmisión de contenidos puede convertirse en un obstáculo para el pensamiento [es decir] el sentido de la enseñanza depende del sentido que se dé al aprendizaje, y el de éste depende de las actividades ideadas por la enseñanza, [pues] la experiencia ha demostrado que el solo conocimiento de la materia que se imparte no asegura que ese conocimiento arraigue y se desarrolle en los alumnos (Saint-Onge, 2000:9-19).

Al respecto, (Svinicki, 1985; citada en Saint-Onge, 2000) enumera ocho principios que influyen en muchos profesores y profesoras para seguir defendiendo la exposición como única estrategia de mediación en su método de enseñanza y

---

le permite localizar lo que vive y afecta a su persona. De modo que las acciones que realiza el sujeto, en cuanto vivencias, sólo tienen significado subjetivo para el sujeto mismo.

<sup>8</sup> Los elementos de la práctica educativa, señala Bazdresch (2004), la constituyen el contexto (social, histórico, cultural) de la práctica; la subjetividad de los participantes (alumnos, docentes); la intersubjetividad entre los participantes; el contenido en cuestión (su racionalidad científica o técnica); el modelo utilizado consciente o inconscientemente por el docente para presentar el contenido, y las características del proceso educativo.

para convencerse de que sus disertaciones magistrales son eficaces por sí mismas.

▣Primer principio. *La materia que se explica es muy interesante y ella sola puede atraer la atención de los alumnos*, cuando que para conseguir despertar y mantener el interés de un alumno hay que tener en cuenta varios elementos, como la utilidad del contenido del curso, las técnicas para suscitar la curiosidad de los alumnos y el modo de enseñar.

▣Segundo principio. *Los alumnos [son] capaces de retener e integrar una fuente informativa durante más de 50 minutos*. Aquí los alumnos, entonces, se han preocupado sólo de reproducir, de captar la exposición del profesor. El tiempo se ha dedicado a esta tarea, la comprensión se ha dejado para más tarde, cuando que para aprender y construir el propio conocimiento es necesario pensar con la ayuda de la información.

▣Tercer principio. *Los alumnos aprenden con sólo escuchar*. Se sabe que uno aprende oyendo hablar de alguna materia, pero también se aprende viviendo, leyendo sobre el tema, manipulando cosas, trabajando con ellas, intentando resolver problemas, observando cómo trabajan otras personas, debatiendo, preguntando, etcétera.

▣Cuarto principio. *Los alumnos son oyentes experimentados y hábiles en tomar apuntes*. No siempre es fácil tomar apuntes, pero si los profesores presentan el plan que van a seguir en su exposición, si atraen la atención mediante indicaciones, si utilizan cuadros o esquemas-síntesis, si se distribuyen apuntes modelo, si elaboran un plan de adiestramiento para tomar apuntes, están ayudando a sus alumnos a sacar un gran provecho de sus exposiciones magistrales.

▣ Quinto principio. *Los alumnos tienen los conocimientos previos y el vocabulario suficiente para seguir sin dificultad las exposiciones*, cuando lo importante es saber escoger las semejanzas y los ejemplos que digan algo a los alumnos; cuando se quiere que determinadas informaciones tengan sentido, hay que conseguirlo pensando en los alumnos y no en uno mismo.

▣ Sexto principio. *Los alumnos son capaces de dirigir su proceso de comprensión*; empero, los errores no son necesariamente consecuencia de una falta de aprendizaje, pueden muy bien ser el resultado de un aprendizaje mal hecho. Uno siempre puede entender algo en sentido contrario al que se le ha dado en una exposición. Si uno se queda con ese significado y nadie lo "corrige", se corre el riesgo de guardarlo, aunque sea erróneo.

▣ Séptimo principio. *Los alumnos están demasiado seguros de sí mismos para advertirles cuando no están entendiendo algo*, es decir, para algunos alumnos el no entender ha llegado a ser una situación normal en el contexto de un aprendizaje escolar, pero se puede evitar que sea así; por eso la pregunta: ¿qué problemas se plantean en este momento en la explicación?, resulta más motivadora que esta otra: ¿alguno entiende?

▣ Octavo principio. *Los alumnos llevan a la práctica lo que han entendido*; sin embargo, abundan los casos en que la conducta y la explicación son contrarias, por lo que la enseñanza debe planificarse para que facilite la armonización de todo el sistema de conocimientos del individuo. Hay etapas en el aprendizaje que permiten pasar del conocimiento verbal a las operaciones necesarias para solucionar un problema y a ejecutarlas con mayor seguridad.

Queda claro, entonces, que enseñar para hacer aprender realmente a los alumnos en el marco de un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo no depende exclusivamente del recurso de la exposición, el asunto es mucho más complejo de lo que se cree y se aplica en el aula, ello porque:

la idea de que la exposición es suficiente para enseñar nos ha permitido descubrir que el aprendizaje es un proceso muy complejo y como tal no puede realizarse mediante una actividad: la de escuchar al profesor (Saint-Onge, 2000:119).

Siguiendo esta línea de reflexión, y por lo que podemos observar, la enseñanza supone una actividad compleja de la que los profesores deben estar conscientes y verdaderamente preparados para favorecer aprendizajes que conduzcan al alumno a construir su propio conocimiento, si es que se quiere trascender la mecanización en la que derivan los conocimientos transmitidos sin reflexionarlos ni construirlos, como generalmente sucede, situación que exige, indudablemente, buscar estrategias que permitan al profesorado caminar hacia el logro de este objetivo fundamental.

Después, si agrupamos –como sugiere (Jackson, 1968; citado en Saint-Onge, 2000)– las diversas tareas que realizan los profesores alrededor de tres grandes periodos: una fase de preparación o pre-activa; una de activación interactiva y una de verificación de resultados o post-activa, tenemos que:

- En la fase pre-activa la primera labor consiste en idear el método de enseñanza, es decir, en elaborar las estrategias didácticas (la secuencia de los contenidos), de mediación (las actividades de la clase) y de estudio (trabajos autónomos).

Esto nos lleva a lo planteado por Saint-Onge (2000) en el sentido de que la enseñanza ya no se puede entender como la simple memorización maquinal de cadenas verbales o de contenidos preestructurados. El aprendizaje se ve como el uso de conocimientos nuevos y de estrategias específicas para comprender de diferente forma las ideas y los problemas. Aprender es, entonces, adquirir capacidades intelectuales que permitan pensar de forma diferente. Es una actividad que compromete al alumno y exige que la enseñanza se planifique en función de las capacidades que se han de adquirir.

- La fase interactiva implica la mediación (Rosenhine, 1986; citado en Saint-Onge, 2000); ha reunido las actividades emprendidas en esta fase en seis funciones sustantivas: revisión, presentación de nuevas materias, ejercicios dirigidos, feedback y corrección, ejercicio autónomo y síntesis periódica.

En este sentido, habría que considerar, siguiendo a Saint-Onge (2000), que la función mediadora no sólo transmite informaciones, sino que, sobre todo, organiza series de actividades que influyen en la orientación del aprendizaje, desarrollando nuevas capacidades de tratamiento de la información. Y en otro sentido, como apunta (Rosenhine, 1986; citado en Saint-Onge, 2000) sobre esta fase, se tiene que tomar en cuenta las siguientes estrategias:

- *Respecto al recuerdo de aprendizajes anteriores significativos*, los profesores experimentados han de comenzar sus cursos repasando los contenidos anteriormente enseñados, haciendo correcciones de los trabajos solicitados y evocando el recuerdo de conocimientos relacionados con los nuevos aprendizajes.

- *En cuanto a la determinación de los objetivos*, los profesores deben saber que para aprender hay que tener un proyecto, no basta con enunciar objetivos prefabricados, hay que situar a los alumnos ante un resultado apetecible y sugerirles este resultado como proyecto de aprendizaje.

- *Acerca de la presentación de nuevos elementos de aprendizaje*, los profesores deben enfocar la atención de los alumnos sobre lo que van a aprender, hacer la presentación de los elementos de la lección, disminuir las interpretaciones ambiguas de los alumnos poniendo ejemplos, y asegurar que estén en buen camino para realizar su aprendizaje haciendo preguntas y resúmenes y opinando sobre lo que acaban de explicar.

- *En lo relativo a los ejercicios supervisados*, los profesores deben considerar que la elaboración del saber presupone el ejercicio responsable de los alumnos en el

tratamiento de los nuevos datos, pues los ejercicios supervisados forman parte de los medios para interesar a los alumnos en el aprendizaje.

- *Respecto a la enseñanza correctiva*, los profesores deben explicar por qué ciertos resultados son asertivos y otros no se ajustan a lo esperado, con esto ofrecen nuevas indicaciones para orientar el aprendizaje.

- *Por cuanto corresponde a los ejercicios autónomos*, son provechosos cuando las directrices son claras, cuando los profesores confían en un buen punto de partida para la ejecución de la tarea y cuando está garantizada una supervisión mínima que evite los bloqueos en el camino.

- *En relación a las síntesis periódicas*, los profesores deben comprender que las actividades de revisión de la materia facilita la integración de los conocimientos.

- En la fase post-activa, en la que se preparan los instrumentos necesarios para evaluar, los profesores deben establecer una escala de valoración con base en criterios cualitativos y cuantitativos, redactar las preguntas de las pruebas y, por último, confeccionar el documento definitivo, de modo que, basándose en los resultados, han de formarse un juicio y tomar las decisiones necesarias para futuros aprendizajes.

Al respecto, Saint-Onge (2000) sostiene que la evaluación es el medio insustituible de los que enseñan para decidir lo que conviene al mantenimiento de su relación pedagógica; de modo que se pueden obtener buenos resultados, continúa el autor, evaluando la capacidad más simple: en lugar de la memorización maquinal de los datos, ¿no sería de mayor utilidad una evaluación que se enfocara a valorar la presencia de diversas capacidades intelectuales? Ello permitiría actuar más acertadamente y trabajar para completar las capacidades que faltasen.

Con base en lo anterior, se puede observar que promover los aprendizajes en el aula por parte de los profesores es una tarea de profundos detalles pedagógicos no reductibles a la mera transmisión de los saberes como método común de enseñanza, pues esa sola estrategia no se sostiene por sí misma para favorecer el aprendizaje tal y como si ocurriera espontáneamente, más allá del mismo proceso en el que se halla inmerso, y del tiempo que lleva para adquirirlo y apropiárselo. Ello porque:

el aprendizaje no se produce rápidamente. Exige un largo proceso que debe ser dirigido [...], la enseñanza no es una simple transmisión de contenidos. Es la organización de métodos de apoyo que permitan a los alumnos construir su propio saber (Saint-Onge, 2000:24).

Por ello es necesario considerar que si bien “tendemos a elegir nuestro estilo de enseñanza pensando más en nuestras aptitudes personales que en las necesidades de los alumnos” (Hunt, 1971; citado en Saint-Onge, 2000: 31), en realidad, como bien apunta Saint-Onge (2000), una enseñanza debe especificar los aprendizajes que se espera alcanzar, conocer las características de los alumnos, descubrir el ambiente propicio, crear actividades para aprender, ir cambiando las condiciones del aprendizaje con el tiempo y con el cambio de las características de los alumnos.

En síntesis, lo que estamos planteando alrededor de este conjunto de ideas, es decir, en torno de la enseñanza, es que ésta involucra, como bien apunta Saint-Onge (2000), un alto nivel de trabajo individual, pues fundamentalmente se trata de trabajar para establecer una relación peculiar: la relación pedagógica, en tanto las tareas de la enseñanza están todas dirigidas a establecer esta relación, de la cual, además, se desprenden tres relaciones diferentes, pero en interacción:

Ω *La relación didáctica*, que engendra un proceso de reorganización de los conocimientos con fines pedagógicos, y subsecuentemente, los métodos de enseñanza.

Ω *La relación de mediación*, la cual asegura la calidad de la marcha del alumno en la búsqueda del saber, pues enseñar es, además, una interacción cognoscitiva entre quien enseña y los alumnos

Ω *La relación de estudio*, en la que el alumno se sitúa frente a la materia que tiene que aprender, para apropiársela, comprenderla y conocerla.

### **1.2.3. Profesionalización de la práctica educativa y el desarrollo de competencias docentes**

Hemos visto pues, que la práctica de enseñar es un acto que exige un alto compromiso pedagógico del docente a efecto de que la enseñanza deje de centrarse en la reproducción de los conocimientos y a modo de desarrollar habilidades cognitivas como parte de los aprendizajes que requieren adquirir y desdoblarse los alumnos, en tal forma que ese saber les signifique para su trabajo educativo en las aulas y fuera de ellas. Pero para que esto sea posible, autores como Philippe Perrenoud, ha propuesto que la práctica del profesor debe situarse en un plano reflexivo y poder ser transformada. Al respecto y a modo de que los profesores puedan poner en marcha este proceso, este autor sugiere trabajar el *habitus*, que en su significación conceptual se entendería como un:

sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser producto de la obediencia a reglas, y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizada de un director de orquesta (Bourdieu, 1991:92).



Siendo más explícitos, (Bourdieu, 1973; citado en Perrenoud, 2004), define el *habitus* como un pequeño conjunto de esquemas que permiten infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos. El *habitus* es entonces nuestro sistema de estructuras de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción. En términos más llanos:

el *habitus*<sup>9</sup> es el conjunto de modos de ver, de sentir y de actuar, que aunque parezcan naturales, son sociales, es decir, están moldeados por las estructuras sociales, se aprenden (Flachsland, 2003:55).

Siguiendo esta línea de reflexión, para Bourdieu (1991) el mundo práctico que se construye en relación con el *habitus*, como sistema de estructuras cognitivas y motivacionales, es un mundo de fines ya realizados, de modos de empleo o de caminos a seguir. Además, señala, producto de la historia, el *habitus* produce prácticas, individuales y colectivas, produce pues historia, asigna la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de percepción, pensamiento y acción, tienden con mayor seguridad a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo, pasado que sobrevive a la actualidad y que tiende a perpetuarse en el porvenir; de tal forma que:

el *habitus* como sentido práctico realiza la realización del sentido objetivado en las instituciones [...] los agentes participan de la historia objetivada en las instituciones [...] es lo que permite apropiárselas prácticamente, y de este modo mantenerlas vivas, activas, vigorizadas [...] mejor dicho es aquello a través de lo cual la institución encuentra su plena realización (Bourdieu, 1991:100).

---

<sup>9</sup> Para ejemplificar el *habitus*, esta misma autora expone: "en cualquier mesa familiar si alguien dice 'a la comida le falta sal' la mujer irá a buscar el salero, aunque nadie se lo haya indicado. No hace falta indicarle una orden, ya que ciertas estructuras se inscriben en los cuerpos [...] y la hacen actuar como 'por magia' " (p.56).

Intentando ahondar en estos señalamientos, puede sostenerse, acudiendo a Perrenoud (2004), que determinados esquemas se desarrollan en consonancia con la práctica regular o con la rutinización progresiva de un procedimiento, o de forma más general, con la adopción de un *habitus* social. Quiere esto decir que el individuo puede vivir con este “misterio”, porque en gran medida estos esquemas se introducen en una acción consciente y racional que garantiza el éxito en el inconsciente del actor; dicho de otro modo, en toda acción hay un pensamiento privado que no se ha hecho consciente. Por ello, ninguna acción material se desarrolla sin recurrir a regulaciones precisas que provienen del inconsciente práctico.<sup>10</sup> Esto encuentra sustento en palabras del mismo Perrenoud:

un saber hacer no es un saber sobre el hacer, es una disposición interiorizada, construida, a menudo, laboriosamente, [tanto] que proporciona el control práctico de la acción [de modo que] nuestras acciones tienen memoria que no existe en forma de representaciones o de saberes, sino de estructuras relativamente estables que nos permiten tratar un conjunto de objetos, de situaciones o de problemas (Perrenoud, 2004:79-83).

Así, y de acuerdo con la línea teórica que venimos manejando, Bourdieu (1991) enuncia en otro momento que el peso particular de las primeras experiencias se debe especialmente a que el *habitus* tiende a asegurar su propia constancia y su propia defensa contra el cambio mediante la relación que realiza entre las nuevas informaciones, rechazando en caso de exposición fortuita o forzada, aquellos que pueden cuestionar la acumulación acumulada, y sobre todo evitando la exposición a tales informaciones, pues el *habitus* intenta ponerle el abrigo de crisis y cuestionamientos críticos, asegurándose un medio a lo que está más adaptado. Por ello, hay razón cuando se apunta que:

---

<sup>10</sup> “El inconsciente práctico no es una faceta oculta de nuestra existencia, se aloja en gran medida en los recovecos de nuestras acciones conscientes [...] siempre sabemos lo que hacemos y por qué [...] por lo que el inconsciente práctico está en los detalles” (Perrenoud, 2004:149).

no somos conscientes de todos nuestros actos, pero sobre todo no siempre somos conscientes del hecho de que nuestros actos sigan estructuras estables, [por ello] la resistencia común que encontramos en el análisis de la práctica es un rechazo de [...] verse y de ver el oficio tal y como es (Perrenoud, 2004:40-131).

Sin embargo, y si bien es cierto que el *habitus* deviene en prácticas que se acuñan y perduran con el tiempo, como reposando en un estado estable sin verse perturbadas, sino más bien acudiendo a ellas porque son las que “resultan”, ello no impide, en la consideración de Perrenoud (2004), formar el *habitus* como mediación especial entre los saberes y las situaciones que exigen la acción; y también, nos dice el autor, es importante formarlo por otro motivo, una parte de la acción pedagógica se hace con urgencia e improvisación, de forma intuitiva, sin recurrir realmente a los saberes a falta de tiempo o de pertinencia, por lo que el análisis de la práctica, el trabajo sobre el *habitus* y el trabajo por situaciones problema son dispositivos de formación que tienen como objetivo desarrollar la práctica reflexiva.

Para iniciar el proceso de configuración de esta práctica debemos tomar como punto de partida, a decir de Perrenoud (2004), que la noción de práctica reflexiva nos remite en realidad a dos procesos mentales que debemos distinguir: no existe acción compleja sin reflexión durante el proceso, y reflexionar sobre la acción es tener la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla, para explicarla o para hacer una crítica; de modo que reflexionar sobre ella sólo tiene sentido *a posteriori*, si es para comprender, aprender e integrar lo sucedido. Así, la reflexión en la acción es, por lo tanto, rápida, guía un proceso de “decisión” sin recurso posible a opiniones externas, sin la posibilidad de pedir un “tiempo muerto”, al final, expresión del *habitus* como sistema de esquemas que nos dispensa de reflexionar cuando no es necesario ni posible. Mientras que la reflexión sobre la acción se renueva constantemente con el devenir de los hechos presentes.

En este tenor, continua el autor, las operaciones mentales son acciones interiorizadas que, a su vez, son sobreentendidas por los esquemas, pero no somos conscientes de todos nuestros actos;<sup>11</sup> sobre todo, no siempre somos conscientes del hecho de que nuestros actos sigan estructuras estables. La reflexión sobre la acción nos introduce, entonces, en una reflexión sobre la relación, sobre nuestra forma de crear o de mantener lazos con el otro, pero también sobre las dinámicas de los grupos y de las organizaciones.

Ahora bien, como para este autor la práctica reflexiva implica una postura y una forma de análisis paradójicamente rutinario, regular y en cierto modo perdurable, sugiere situarse en diez razones para ejercer una práctica reflexiva:

>Primera razón. Se remite a *compensar la superficialidad de la formación profesional*. Lo que supone que una práctica reflexiva no es solamente una competencia al servicio de los intereses legítimos del enseñante, sino que también es una expresión de la conciencia profesional.

>Segunda razón. Estriba en *favorecer la acumulación de saberes de experiencia*. Esto es, la experiencia singular no produce aprendizaje a menos de que se conciba vinculada a los conocimientos que la convierten en algo inteligible y la inscriben en una u otra forma de regularidad, pues el aprendizaje es un valor añadido que depende del capital que ya se haya almacenado.<sup>12</sup> Por ello el capital de conocimientos acumulados siempre tienen una doble función: guía y agudiza la mirada durante la interacción, en tanto "teoriza la experiencia".

---

<sup>11</sup> Conviene señalar que "los actos son objetividades que expresan la subjetividad de los sujetos, sea como actos expresivos, en los que el actor quiere comunicar algo de su conciencia, [mientras que] la acción está ligada al suceso, constituye una serie de vivencias que se forman en la conciencia individual de algún actor [pues] toda acción ocurre en el tiempo, en la conciencia temporal interna" (Bazdresch, 2000:37-38).

<sup>12</sup> Al respecto, Bourdieu (1997) señala que la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se lleva a cabo en relación con las estrategias de las familias y la lógica específica de las instituciones educativas. O en otras palabras, "El capital cultural [...], los conocimientos y habilidades se adquieren a través de la familia y las instituciones escolares" (Flacchland, 2003:50).

>Tercera razón. Se refiere a *acreditar una evolución hacia la profesionalización*. Lo que implica que la práctica reflexiva se ha formado y entrenado en condiciones de incertidumbre, y también a veces en soledad, a veces en la confrontación con los iguales y el conflicto socio-cognitivo, y reforzar así la identidad correspondiente.

>Cuarta razón. Se centra en *preparar para asumir una responsabilidad política y ética*. Ello, porque contrariamente a lo que a veces imaginamos, una práctica reflexiva no se limita únicamente a la acción, también se centra en sus finalidades y en los valores que la sustentan. Y, aunque la postura y la competencia no garantizan nada, ayudan a analizar los dilemas, a crear elecciones y a asumirlas.

>Quinta razón. Alude a permitir *hacer frente a la creciente complejidad de las tareas*. Porque el practicante tiene una necesidad de conocimientos que no puede reinventar él solo. Su reflexión le aportará más poder si está anclada a una amplia cultura en ciencias humanas.

>Sexta razón. Remite a *ayudar a sobrevivir en un oficio imposible*. De modo, que el análisis no suspende el juicio moral, no vacuna contra toda culpabilidad, sino que induce al practicante a aceptar que nos es una máquina infalible, a tomar en cuenta sus preferencias, dudas, espacios vacíos, lapsos de memoria, opiniones adoptadas, aversiones y predilecciones, y otras debilidades inherentes a la condición humana.

>Séptima razón. Apunta a *aproximar los medios para trabajar sobre uno mismo*. En tal forma, que es importante que la formación prepare al enseñante para convertirlo, en cierto modo, en "su propio supervisor" y en un interlocutor a la vez condescendiente y exigente.

>Octava razón. Se inscribe en *ayudar a afrontar la irreductible alteridad de aprendiz*. Por consiguiente, reflexionar sobre la propia práctica también significa

reflexionar sobre la propia historia, los *habitus*, la familia, la cultura, los gustos y las aversiones. Lo que quiere decir: ni narcisismo ni autoevaluación, sino un intento por comprender de dónde provienen nuestras relaciones con los demás.

>Novena razón. Consiste en *favorecer la cooperación con los compañeros*. Lo que implica que la capacidad de reflexión de cada uno es un ingrediente del análisis colectivo del funcionamiento y una boza fundamental en la regulación de las relaciones profesionales y en el trabajo en equipo.

>Décima razón. Se refiere a *aumentar la capacidad de innovación*. Lo que representa que en todos los centros, en todos los equipos que innovan, encontramos una enorme concentración de enseñantes cuya práctica reflexiva se ha convertido en una fuerte identidad.

Siguiendo esta lógica, Perrenoud (2004) indica que la postura reflexiva, aunque movilice los saberes teóricos y metodológicos, no se limita a ello. Esto, porque no es algo que se enseñe, pues pertenece al ámbito de las disposiciones interiorizadas, entre las que están las competencias, pero también una relación reflexiva con el mundo y el saber, una curiosidad, una perspectiva distanciada, las actitudes y la necesidad de comprender. De ahí que una de las funciones de una práctica reflexiva consista en que el practicante se concientice de sus esquemas y, en caso de que sean inadecuados, los actualice. Por ello, en definitiva, propone el autor, para formar el *habitus* conviene:

- ▶ Preguntarse para qué sirven los saberes en la acción, cuáles son las mediaciones entre ellos y las situaciones.
  
- ▶ Aceptar la idea de que dicha mediación no está asegurada por otros saberes, sino por esquemas que forman conjuntamente un *habitus*.

► Y admitir que dicho *habitus* permite a menudo actuar “sin saberes”, lo que no significa “sin formación”.

De modo que, por una parte –agrega Perrenoud (2004)–, la transformación del *habitus* todavía es más fácil cuando no se trata de traducir saberes nuevos en acción, sino de hacer evolucionar la imagen de uno mismo y la confianza en uno mismo, así como la relación con el mundo y los demás; por lo que el propio cambio es lo que cuesta más, pues no es producto de un ejercicio intensivo, sino el resultado de un retorno reflexivo sobre las propias formas de hacer, acompañado de la voluntad obtenida de modelarlas. En esta lógica:

una práctica reflexiva, ya sea en solitario, en equipo o en el marco de un grupo de análisis de prácticas, deberá ayudarnos a todos a adquirir conciencia<sup>13</sup> de la dificultad de cambiar solos. La orquestación de los *habitus* obliga al que cambia, no solamente a un trabajo sobre sí mismo, lo que no resulta fácil, sino también a una nueva negociación de los compromisos y las costumbres que rigen sus relaciones con los demás (Perrenoud, 2004:159).

Y por otro lado, sugiere este mismo autor, la formación para la práctica reflexiva exige varios tipos de capital: saberes metodológicos y teóricos; actitudes y una cierta relación con el oficio real; competencias que se apoyen en estos saberes y estas actitudes, de forma que permitan movilizarlas en situación de trabajo y aliarlas a una parte de la intuición y de improvisación, así como con la propia práctica pedagógica. Por lo tanto, hay que enclavar la práctica reflexiva en una base mínima de competencias profesionales, a saber:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.

---

<sup>13</sup> Sobre esto, advierte Perrenoud (2004) que la concienciación solamente se desencadena bajo la presión de los fracasos y los obstáculos con que tropieza el individuo cuando desea lograr los objetivos que lo motivan, esto es, la noción de conciencia profesional pasa por un esfuerzo constante de concienciación de la forma en que enfrentamos los obstáculos, comprendiendo mejor cómo se hace y transformando en consecuencia las prácticas.

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Concebir y promover la evaluación de dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Gestionar la propia formación continua.

Considerar la práctica reflexiva como orientadora de la formación del profesorado implica entonces, para nuestro autor, que tales competencias profesionales se sitúen claramente más allá del dominio académico de los saberes que hay que enseñar y que tengan en cuenta su transposición didáctica en clase, la organización del trabajo de apropiación, la planificación, la evaluación y la diferenciación de la enseñanza. Además, que la formación y las competencias de base tengan en cuenta toda la realidad del oficio en una diversidad, a partir de un análisis riguroso de la práctica, sin olvidar lo que jamás se dice claramente, pero que se tiene muy en cuenta en la vida cotidiana de los profesores y los alumnos: el desasosiego, el miedo, la seducción, el desorden, el poder, etcétera. De tal suerte que, valiéndose de una postura reflexiva y de una implicación crítica, los estudiantes sacarán el máximo partido de una formación en alternancia.

En resumen, para Perrenoud (2004), la práctica reflexiva sólo puede convertirse en una "característica innata", es decir, incorporarse al *habitus* profesional si se sitúa en el centro del programa de formación y si está relacionada con todas las competencias profesionales consideradas y se convierte en el motor de la articulación teórica y práctica. En pocas palabras:

sólo conseguiremos formar a practicantes reflexivos a través de una práctica reflexiva [es decir] la reflexión sobre los problemas profesionales



sólo puede aprenderse con referencias constantes a las prácticas (Perrenoud, 2004:17-20).

En razón de lo dicho hasta aquí, habría que considerar firmemente, por último, que para que la práctica educativa pueda transformarse es necesario, a nuestro entender, situarse en carambola de tres bandas, es decir, tomar en cuenta en primer término lo que sugiere Bazdresch (2000): recuperar el propio pensamiento y la concepción que lo acompaña en sus prácticas, y si el proceso es exitoso se conseguirá con toda certeza re-significar la práctica, y con ese conocimiento se tendrán las bases para desarrollar una metodología innovadora de la práctica educativa. De modo que para recuperar el propio pensamiento se ha de transitar por un proceso dual de acercamiento-distanciamiento de las acciones que se realizan, por lo que para ponerse en contacto con la propia acción hay que implicarse, según nuestro autor, en diversos procesos específicos, como los siguientes:

— *Descubrir lo que hacemos*: se trata de enunciar tal y como nos aparecen a la conciencia inmediata las acciones de nuestro quehacer y hacer una descripción mediante un lenguaje no verbal: gráficas, representaciones u otros.

— *Analizar la descripción*: este proceso nos ha de llevar a tres distinciones: distinguir descripciones de interpretaciones; distinguir hipótesis de argumentos y distinguir evidencias de suposiciones.

— *Identificar las mediaciones*: describir y analizar nos permitirá darnos cuenta, mediante la reflexión, de cómo hacemos esos procesos, es decir, de que hablamos de las acciones siempre a través de una mediación. Se necesita una mediación para hablar de la práctica, pues ésta no es aprehensible directamente.

— *Identificar y distinguir la mediación*: se puede trabajar, en el proceso de distinguir las acciones intencionales objetivas, el discurso con el cual nos referimos a esas mismas acciones de la práctica.

— *Reconocer en la práctica la intención y los supuestos*: muchas actividades no son pensadas, sino que suceden a manera de reacción ante algún suceso en el curso de la práctica; con esta conciencia podemos distinguir actividades de intenciones, y sobre todo, reconocer cuáles son los supuestos inconscientes en los cuales actuamos de manera cotidiana.

— *Reconocer los elementos que la componen*: podemos intentar un proceso de identificación y reconocimiento de los elementos que concurren en la práctica; desagregarlos, compararlos, reconocer su índole, y por lo tanto descubrir los constitutivos de la práctica, es decir, aquello que hace que esa práctica sea precisamente esa y no otra.

— *Distinguir constitutivos de la acción intencional de las acciones que son constituyentes*: facilita al educador distinguir el hecho educativo de las formalidades que lo rodean, las cuales son más visibles y las menos educativas propiamente.

— *La distinción de las acciones educativas de las formalidades que la acompañan*: llevan casi naturalmente a descubrir y valorar la importancia, para conseguir hechos educativos, de aquellas acciones que efectivamente sean congruentes con las intenciones. Son las acciones la que hacen inteligibles a los participantes las intenciones y la índole de las mismas.

— *Distinguir la comunicabilidad de la educabilidad*: a) se trata de no confundir la dificultad de comunicar la experiencia educativa y sus componentes con la educabilidad del ser humano; b) recuperar la historia personal-social, pues identificar la práctica será más accesible cuando se recupere la biografía personal, la historia de las decisiones que nos llevan a ese mundo y a esas prácticas. Reconocer nuestro itinerario nos explica muchas de las acciones que practicamos.

Mediante estos nueve procesos, continúa Bazdresch, se consigue material para contestar las preguntas: qué hago, cómo lo hago y qué produce lo actuado; estos procesos suceden al tiempo del acercamiento intencional a descubrir los constitutivos de la práctica desde las acciones mismas.

En segundo lugar, retomar lo que propone Saint-Onge (2000) para que el aprendizaje se convierta en una actividad real de hacer pensar al alumno y no de llenarlo de saberes sin sentido, como suele ocurrir en el aula, con base en la idea de que a mayor cantidad de conocimiento, más se aprende, se acumula y se desarrolla; es necesario crear las condiciones que permitan eliminar esta falsa concepción, por un lado, y por el otro, favorecer los procesos de aprendizaje que desarrollen realmente las habilidades del pensamiento que ya son inherentes al sujeto. Para lograr estas condiciones, el autor plantea:

♦ *En un primer postulado* señala la necesidad de generar las condiciones para poder despertar el interés de los alumnos por el estudio,<sup>14</sup> ya que en definitiva, la enseñanza despierta mucho más el interés que las mismas materias, en tanto que el dominio por parte del profesor de las técnicas de enseñanza se muestra tan decisivo como el del contenido de la asignatura.

♦ *En un segundo postulado* apunta que, si bien el uso del método de enseñanza se centra exclusivamente en la exposición, es necesario no contentarse con transmitir contenidos, sino en orientar su tratamiento y verificar la estructura de conocimiento que resulta de ello, pues los alumnos siempre tendrán la necesidad de que se les ayude a construir un sistema de conocimientos.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Para Saint-Onge (2000) algunas pistas que pueden ayudar a interesar a los alumnos en el estudio son las técnicas para despertar la curiosidad, la cantidad del contenido, la orientación de las actividades, el estilo de la enseñanza, la organización significativa del contenido y el enlace de la experiencia del alumno, entre otras.

<sup>15</sup> Esto se puede lograr si se toma en cuenta que el "profesor tiene un papel de mediación en la elaboración de los conocimientos. Esta función permite superar la mera transmisión de datos y pasar a construir los [...] instrumentos intelectuales que los alumnos más tarde podrán utilizar para tratar las nuevas informaciones" (Saint-Onge, 2000:53).

♦ *El tercer postulado* indica que mantener la exposición como único elemento de un método de enseñanza, ciertamente no sería lo más acertado, se debe organizar la enseñanza en función de las necesidades de los alumnos, en virtud de que están determinados por el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el profesor enseña cuando transmite la información, pero también cuando facilita al alumno captar los modelos para tratarla y ejercitar su capacidad, haciendo él mismo las operaciones que se le piden. Esto supera el simple hecho de hablar.

♦ *En el cuarto postulado* expone que, en opinión de los profesores, los apuntes son un instrumento que dice mucho de cómo los alumnos comprenden lo que se les explica, es decir, la importancia que le dan los profesores a tomar apuntes varía con la concepción que ellos se forman del aprendizaje y del funcionamiento de la memoria. Pero la habilidad para tomar apuntes depende de los procesos de aprendizaje facilitados por los profesores. Esta habilidad a veces se resume en la reproducción de los textos elaborados por el profesor. Puede, en cambio, integrar todos los mecanismos de comprensión, análisis y síntesis.

♦ *El quinto postulado* revela la necesidad de hacer comprender al alumno, pues en el transcurso de las exposiciones el objetivo no es tanto presentar sus conocimientos a los alumnos, cuanto darles los medios para comprender. Esto es, el alumno que está aprendiendo necesita de un determinado conjunto de informaciones de acuerdo con el nivel de comprensión que ha de alcanzar, por lo que construir exposiciones para los alumnos, organizar las informaciones en función de las capacidades por fomentar, proceder por complejidad creciente, son las habilidades que la profesión docente permite desarrollar.

♦ *En el sexto postulado* expone la relevancia de situar a los alumnos en la posibilidad de aprender, en tanto que significa adquirir capacidades intelectuales que permiten pensar de forma diferente. Es una actividad que compromete al alumno y exige que la enseñanza se planifique en función de las capacidades que se han de adquirir.

♦ *El séptimo postulado* enfatiza que el hecho de que los alumnos solamente se expresen no basta para aprender; más bien, para que los alumnos se dediquen a aprender, tienen también que percibir que hay algo que aprender, es decir, hay que conocer cómo piensan los alumnos para poder determinar qué necesitan aprender.

♦ *En el octavo postulado* señala que el aprendizaje del alumno requiere ubicarlo en la resolución de problemas, pues se puede afirmar que existe un problema cuando se dan una o muchas diferencias entre una situación real y otra deseada. Pero un problema tiene otra característica más importante: el que sea la persona interesada la que tenga que descubrir cómo ha de actuar para reducir o eliminar esas diferencias; de modo que se aprende para actuar, para resolver problemas.

En un tercer considerando, es necesario rescatar lo que formula Perrenoud (2004), es decir, para formar la práctica, los formadores tienen diez desafíos:

■ *Trabajar sobre el sentido y las finalidades de la escuela sin hacer de ello una misión.* En pocas palabras, sobre la cuestión de valores, de las finalidades y del sentido, el formador deberá recordar a cada uno sus responsabilidades, fidelidades y solidaridades personales, y proceder a la devolución del problema a los actores.

■ *Trabajar sobre la identidad sin encarnar un modelo de excelencia.* El formador tendría que permitir comprender que la búsqueda de la identidad no siempre es asimilable a la consecución de un ideal, que en algunos casos difíciles puede presentarse como un mecanismo de defensa o como una forma de asumir renuncias para sobrevivir.

■ *Trabajar sobre las dimensiones no reflexionadas de la acción y sobre las rutinas sin descalificarlas.* Para dominar los efectos perjudiciales de tales rutinas, un profesor debe evidentemente admitirlas, concientizar sus actitudes y sus formas

de reaccionar, comprender sus "razones" y tener ganas de cambiar. A continuación, corresponde a cada uno si quiere caer de nuevo en sus rutinas o intentar modificarlas.

■ *Trabajar sobre la persona del enseñante y su relación con los demás sin convertirse en terapeuta.* A pesar de que la formación está centrada en los saberes, en la didáctica, en la evaluación, en la gestión de clase y en las tecnologías, nunca deberá hacerse abstracción de la persona del enseñante.

■ *Trabajar sobre lo silenciado y sobre las contradicciones del oficio y de la escuela sin decepcionar a todo el mundo.* Los componentes inconfesables están, a pesar de todo, en función de las representaciones y de las competencias del enseñante más que de una falta de seriedad o de coherencia.

■ *Partir de la práctica y de la experiencia sin limitarse a ellas para comparar, explicar y teorizar.* Esto es, invitar a cada uno a verbalizar sus representaciones y sus formas de hacer, para introducir rupturas con el sentido común y construir series de preguntas e interpretaciones que permitan ir más allá de su comprensión primera.

■ *Ayudar a construir competencias e impulsar la movilización de los saberes.* Desarrollar seriamente competencias representa mucho tiempo, pasa por otro compromiso didáctico y otra evaluación y exige situaciones de formación creativa, compleja y diferente a las sucesiones de cursos y ejercicios.

■ *Combatir las resistencias al cambio y a la formación sin menospreciarlas.* Toda formación suscita muy a menudo resistencias, tanto más fuertes cuanto que coinciden en el núcleo duro de la identidad, de las creencias y de las competencias de los formadores. Estas resistencias no son irracionales, es importante reconocerlas, hacerlas inteligibles, legítimas y pertinentes antes de combatirlas y para superarlas mejor.

▣ *Trabajar sobre las dinámicas colectivas y las instituciones sin olvidar a las personas.* El desarrollo de las nuevas tecnologías, el nuevo concepto de la enseñanza, las propuestas de proyectos y la educación para formar ciudadanos, también pasan cada vez más por acciones colectivas.

▣ *Articular enfoques transversales y didácticos y mantener una mirada sistémica.* En la educación primaria los profesores son polivalentes: gestionan totalmente una clase con todas las disciplinas; si damos la palabra a los enseñantes aparecerán numerosos problemas profesionales de dimensión sistémica. Si lejos de ser territorios separados, los objetos de saber son miradas construidas sobre las mismas realidades, sería extraño que pudiéramos mantenerlos completamente disociados cuando la imbricación de los fenómenos exige su movilización conjunta.

Considerando lo anterior, ¿será por eso que ahora se busque con mayor énfasis el significado de las prácticas que las leyes de su actividad, como plantea Bazdresch? Con toda seguridad, el autor tiene razón.

### **1.3. Reformas educativas en la región latinoamericana: medidas y efectos en los sistemas educativos nacionales**

De acuerdo con los análisis que se han realizado en torno de las reformas educativas aplicadas en los países de América Latina, éstas comenzaron a introducirse desde los años ochenta,<sup>16</sup> cuando los gobiernos del área instrumentaron diversas medidas que afectarían tanto a los elementos que

---

<sup>16</sup> Conviene recordar que los años ochenta, ampliamente conocidos como la década perdida, fueron el momento propicio para introducir a nivel mundial, a través de las políticas de ajuste financiero, de las privatizaciones y del recorte al gasto público, los ejes centrales de la nueva regulación del Estado. En el sector educativo era imperativo abandonar la concepción de una educación de cobertura universal bajo responsabilidad exclusiva del Estado, de modo que había que introducir medidas que llevaran a reducir el financiamiento directo, abrir formas de corresponsabilidad y favorecer el desarrollo privado y competitivo. América Latina fue ciertamente pionera en este proceso, en el cual el instrumento principal fue la nueva forma de concebir, construir y aplicar la evaluación (véase Coll, 2005).

conforman los sistemas educativos nacionales como al financiamiento otorgado al sector —que se redujo cada vez más y con mayor énfasis desde esa década—, además de ciertos criterios que buscaban hacer más atléticos tales sistemas educativos en aras de transformar a las instituciones y sus comunidades educativas más eficientes. Estas reformas, denominadas “hacia fuera”, indica

en América Latina desde los años 80, se vinieron implementando una serie de reformas educativas con distintos propósitos e impacto [...] pues hay cambios estructurales en la forma de entregar servicios sociales y educativos desde el gobierno central, [acompañados] no sólo por un repliegue del aparato público, sino también por una reducción del gasto en educación, [y] al haber reducción, aparejadamente se exige cumplir con ciertos criterios de eficiencia (Martinic, 2001, citado en Guzmán, 2005:1).

Sin duda, la aplicación de tales reformas educativas abriría derroteros nada propicios para los sistemas educativos nacionales, en virtud de que había señales claras del papel central que los gobiernos jugarían en el ámbito de la educación, principalmente en la asignación de los recursos y de los dineros, cuya disminución ya desde esa década comenzaba a hacer estragos en el sector y en sus actores principales, que suelen ser los primeros afectados por dichas reformas.

Por otra parte, debe indicarse que estas reformas se instrumentaron como producto de las crisis económicas que vivieron los países de América Latina durante esos años, y que para la siguiente década las repercusiones serían todavía más profundas. Al respecto, hay un claro consenso entre varios autores acerca de que las reformas educativas aplicadas en la década de los noventa en América Latina tuvieron como escenario sociedades devenidas de crisis económicas, y que golpearon de manera intensa, tanto en la forma como en el fondo, los sistemas educativos de la región, incluido el mexicano, por supuesto.



Siguiendo los análisis elaborados en este tenor, se sabe que las reformas educativas aplicadas en la década de los noventa no buscaban ser meros estilos de hacer educación, o inventar acciones educativas para legitimar que se estaba haciendo “algo” a fin de salvar los maltrechos sistemas educativos nacionales; más bien las reformas educativas de las que hablamos reflejaban con toda claridad un reposicionamiento del Estado,<sup>17</sup> que preparaba así el camino para intervenir en la vida educativa de cada país, y que esta vez venía con tal ímpetu que:

pretendieron modificar de raíz la estructura del sistema escolar, el currículum de todos los niveles y modalidades educativas, la organización y la gestión de todos los sistemas y de los establecimientos educativos, la cultura organizacional y las tradiciones de las instituciones educativas (Gentilli y Suárez, 2004:2-3).

Pero además de las crisis financieras de las que provinieron estas reformas y lo que significaba su aplicación para los sistemas educativos nacionales, de acuerdo con Gentilli y Suárez (2004), algunas interpretaciones atribuyeron las causas de esta situación a los efectos perniciosos de los procesos de “globalización neoliberal”: a las políticas de “ajuste estructural” y/o de control/reducción del gasto público instrumentados por los gobiernos; a la redefinición del rol del Estado como garantía de los derechos sociales (entre ellos, el derecho a una educación de calidad para todos), y a los procesos de privatización y mercantilización de la educación. En este sentido:

podemos afirmar que las reformas educativas que se impusieron en la región a finales del siglo XX se caracterizaron por un reemplazo de la concepción nacionalista de la educación, que había sido sostenida por el Estado desarrollista (conocido como Estado benevolente), por otra que

---

<sup>17</sup> En la teoría clásica del marxismo el Estado se define como la autoridad estatal que representa exclusivamente los intereses de la clase dominante en la sociedad, además de ser el instrumento político que preserva el orden social clasista, posición teórica con la que concordamos (véase Dávalos y Meza, 1977).

parte de un Estado liberal que funciona de acuerdo con las reglas del mercado (Díaz e Inclán, 2001:4).

Habría que agregar a lo anterior otro elemento importante: la infaltable injerencia de los organismos internacionales en el impulso de las reformas educativas en la región, introduciendo “recomendaciones” a modo para que los gobiernos las aplicaran en el sector educativo a través de mecanismos “apropiados”, de manera que pudieran incorporarse sin mayor tensión y conseguir con ello el objetivo para el que fueron pensadas; los gobiernos, sumisos –como lo han sido históricamente ante tales mandatos–, las acataron, y más temprano que tarde esas encomiendas estaban ya influyendo en los sistemas educativos nacionales, tanto en la forma como en el fondo. Sobre esto se apunta que:

a los organismos internacionales les preocupaban por lo menos tres dimensiones de sustentabilidad de la reforma educativa [...] la dimensión política, [en la que se recomienda] a los gobiernos que ejecuten políticas que les permitan negociar los cambios y resolver de común acuerdo los lineamientos y acciones de la reforma educativa con los diferentes sectores de la sociedad, principalmente con el privado [...], la dimensión técnica [que consideraba] un nuevo modelo de organización y gestión del sistema y de la escuela por medio de la descentralización [...], la dimensión financiera, [que consistía en] cómo optimizar la eficiencia de los recursos [...], cómo maximizar el rendimiento escolar [y] la necesidad de diversificar las fuentes de financiamiento de la educación –incluyendo los sectores privados– [así como] los criterios de distribución de los recursos (Krawczyk, 2002:632-646).

Díaz e Inclán (2001) complementan lo anterior destacando que los factores externos de las reformas surgen del cambio en la concepción de la educación que difundieron diversos organismos internacionales: en 1990 el BM propuso evitar que se incrementaran los salarios de aquellos docentes que no estuvieran vinculados a un análisis de sus resultados, además de descentralizar el sistema. La Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas

(UNESCO), a mediados de los ochenta empezó a señalar la necesidad de acompañar el crecimiento del sistema con la calidad del servicio ofrecido. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) indicó que debía haber una mayor preocupación por el mejoramiento de la calidad, por el apoyo a la supervisión y por la descentralización educativa.

Quedaba claro, entonces, que las reformas educativas emprendidas en esa década por los gobiernos de América Latina obedecían a un orden financiero neoliberal y a la instrumentación de políticas<sup>18</sup> impuestas desde afuera por los organismos internacionales, siempre atentos a las cuotas que el descarnado capitalismo, ahora globalizado, les endosa a los países de la región cuando de instrumentar reformas se trata. Todo esto, en conjunto, trastocó de manera medular los sistemas educativos nacionales al imponerles como lápida medidas y criterios que muy pronto terminarían por convulsionarlos desde lo más hondo de su raíz.

Frente a estas reformas, los actores más inmediatos se quedan atónitos porque se ven ajenos a su instrumentación, de la que deberían formar parte en tanto que son los que tienen una visión más viva de todo cuanto acontece en sus centros escolares, desde lo pedagógico, sus modos de organización colectiva y la forma en que interactúa la comunidad escolar, hasta la manera de hablar o de callar frente a las gestiones que realizan las jerarquías que los encabezan; pero lamentablemente toda esa experiencia acumulada se ignora y no es tomada en cuenta para tales procesos de reforma, y por ello es que hay razón cuando se afirma que:

los obstáculos puestos a la posibilidad de una participación efectiva de todos los actores educativos en el debate y práctica de una reforma que fortalezca la escuela pública y universalice el derecho a la educación, son

---

<sup>18</sup> Señala Latapi (2004): "Entiendo por políticas ciertos modos constantes de proceder a los que se otorga prioridad".

tal vez un rasgo común en todos los países de la región (Gentilli y Suárez, 2004:7).

De manera que:

mientras no se busque otro modo de elaborar las reformas, en las que se construya un mecanismo donde los docentes participen de otra forma en la formulación de los diagnósticos de la educación, y en este contexto constituyan paulatinamente algunos elementos de la reforma, éstas sólo formarán parte de estrategias de un grupo de especialistas y políticas de educación (Díaz e Inclán, 2001:11-12).

Por otra parte, dado que los maestros se ven relegados del diseño de reformas que de una u otra forma les atañen porque al final serán quienes las pongan en marcha en los centros educativos, no siempre tienen el ánimo de asumirlas como positivas y con total aceptación, pues aun imaginando las bondades que pudieran tener, “los docentes no comparten las tesis centrales de la reformas” (Díaz e Inclán, 2001:11-12). E incluso llegan a visualizarlas como una amenaza que ha de repercutir en sus condiciones de trabajo, en sus derechos laborales y en el derecho eminentemente social a la educación, pues “han configurado nuevas regulaciones sobre la organización del trabajo y la carrera profesional de los docentes” (Gentilli y Suárez, 2004:4-5). Para ser más precisos:

esas “transformaciones amenazantes” impulsadas por las reformas [permiten] identificar [...] la incorporación diferencial de incentivos por desempeño como parte del salario real de los docentes [...] las políticas curriculares, de formación y perfeccionamiento docente y de evaluación del desempeño docente, en tanto modalidades de implementación Top-Down de las reformas [...] tienden a proletarizarlos, desactivar sus experiencias, prácticas convencionales y recalificarlos como ejecutores de pautas y prescripciones “expertas”, externas y ajenas a la cultura escolar (Gentilli y Suárez, 2004:4-6).

Si tuviéramos que hacer un resumen de los anteriores planteamientos, diríamos que las reformas educativas de esa década no buscaban simplemente exponer discursos oficiales de parte del gobierno, como suele suceder, bajo el argumento de mejorar los sistemas educativos como producto de tales reformas, más bien pensamos que:

el nuevo orden mundial globalizado y descarnadamente capitalista, las transformaciones en el modelo de acumulación y de circulación de capitales y la reconversión de los procesos productivos, demandaban una serie de políticas dirigidas a modificar de raíz las pautas del gobierno estatal y el funcionamiento de las economías de los países de la región [...], estas políticas están estrechamente relacionadas con el conjunto de medidas adoptadas en el campo educativo, [pues] se llevan adelante intensos programas de reformas de los sistemas escolares, a la vez que se redefinían incumbencias políticas, fiscales y administrativas del Estado en materia educativa [de modo que] las modalidades históricas de gobierno y administración de los aparatos escolares, los marcos normativos que dirigían y organizaban el funcionamiento escolar, las condiciones y formas convencionales de regulación del trabajo docente, la organización misma de la enseñanza en el aula, se vieron profundamente alterados (Gentili y Suárez, 2004:21).

En este sentido, cabe señalar que si bien es cierto que las reformas educativas implican, como bien apuntan Díaz e Inclán (2001), reajustar la forma en que se piensan las necesidades educativas, y que gran parte de las reformas pasan o cruzan por la modificación de contenidos, la actualización docente, las condiciones laborales, la jornada de trabajo, el salario y los incentivos, también es verdad que mirándolas desde un punto de vista crítico, significarían:

discursos que muchas veces se mantienen ocultos o implícitos, y que determinan nuestras formas de ver el mundo escolar, visiones que producen valores sociales o relaciones de poder [porque] no son neutrales [...] pero además estos discursos regulan nuestras prácticas

cotidianas en la escuela a través de las normas, las reglas, la evaluación [...] sin ser conscientes de ellos la mayoría de las veces (Guzmán, 2005:2-3).

#### **1.4. Reforma educativa en México: la aplicación del neoliberalismo tras el discurso modernizador**

Por otro lado, valga decir que la reforma educativa llevada a cabo en México en esa misma década de los noventa, respondió, como en los demás países de la región, al contexto internacional en que surgió y fue aplicada, y a las “recomendaciones” que los organismos internacionales promovieron activamente para entonces, por lo que puede decirse que tal reforma no se vio ajena a tan trascendentales influencias; por el contrario, estuvo marcada por estos derroteros puestos en ruta por aquellos años. Muy pronto el gobierno de Carlos Salinas de Gortari habría de asumirlos y ponerlos en práctica en nuestro país, en el marco de un discurso modernizador con el que acompañó su política gubernamental desde el inicio de su sexenio.

Así, el modelo de modernización educativa introducido en México durante el salinismo, gravitó sobre ciertos supuestos, tales como que era imprescindible innovar el SEN, en virtud de que su estructura mostraba signos poco pertinentes para un mundo globalizado y demandante de sistemas educativos modernos, para hacerlos competitivos a la usanza de los países del primer mundo, de modo que una vez modernizado dicho sistema se podría estar en condiciones de enfrentar el nuevo orden mundial globalizado en ciernes. Al respecto, se expuso que:

avanzar en la modernización educativa a la altura del mundo contemporáneo, mundo de competencia y cambio en el trabajo productivo, implica un esfuerzo serio, disciplinado y capaz de adecuarse a la revolución del conocimiento y la técnica (SEP, 1989:15).

El modelo, así, se presentaba lleno de bondades, pues contar, según la visión oficial, con un SEN renovado, no sólo mejoraría el conjunto de sus elementos<sup>19</sup> en franco deterioro, sino que además, una vez mejorados –o mejor dicho modernizados–, se contaría con una educación de alta calidad, que hasta ese momento nuestro sistema educativo no había conseguido. Esa era la retórica con la que el gobierno salinista sentó sus reales y en la que se amparó para llevar a cabo la reforma del Estado en materia educativa. Poniendo esta reforma en su justa dimensión, no venía huérfana, sino con nombre y apellido, pues de lo que se trataba en realidad era la aplicación del neoliberalismo en el campo de la educación y a todos sus niveles, con consecuencias devastadoras hasta hoy encarnadas en las instituciones educativas y sus principales actores, que vieron llegar los tiempos modernizantes del salinato.<sup>20</sup> A este respecto, Pablo Latapí escribe:

la “modernización” se proponía reducir el peso del Estado y ampliar el libre juego de los mercados, impulsar la competitividad de los productos de exportación e incrementar la productividad real de la fuerza de trabajo. Pero esto abarcaba también al sistema educativo, sobre el cual proyectaba varios cambios: la disminución de la gratuidad de los servicios, el fomento de la enseñanza privada y la descentralización [educativa] (Latapí, 2004:51-52).

En razón de lo anterior, la reforma educativa puesta en marcha en ese sexenio tuvo varias peculiaridades que es preciso resaltar. En principio, se reformó el artículo 3º constitucional en 1992,<sup>21</sup> y luego, en 1993, se promulgó la Ley General

---

<sup>19</sup> Efectivamente, en la obra denominada *La catástrofe silenciosa*, elaborada por un grupo de especialistas, se dan a conocer vivamente las problemáticas que enfrentaba el SEN y, a modo de resumen, se advierte: “México vive desde hace una generación una catástrofe silenciosa: su deterioro educativo” (véase Guevara *et al.*, 1992).

<sup>20</sup> Cabe apuntar que durante este gobierno, en 1994, se firmó el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá, cuyas repercusiones en el campo educativo, principalmente en la educación superior mexicana, se revisa con una mirada crítica en la obra *Viento del Norte* (véase Aboites, 1997).

<sup>21</sup> Hay que advertir que la reforma de este artículo, aprobado en el citado año, hizo posible “el derecho de las comunidades religiosas y de los ministros de los cultos [...] de dirigir y administrar instituciones educativas en todos los niveles y grados” (Melgar, 2010: 15); pero también nos parece

de Educación (LGE),<sup>22</sup> habida cuenta de que constituirían los instrumentos jurídico-políticos que respaldarían la reforma educativa, como se ha hecho en los viejos tiempos; y después, colocándonos ya en el nivel educativo que nos incumbe, se firmaría el ANMEB, devenido en un claro pacto político celebrado entre el gobierno federal, representado por la SEP, y el SNTE renovado para entonces en su dirigencia,<sup>23</sup> pero, se sabe, sumamente debilitado<sup>24</sup> al llegar a la firma del acuerdo.

De esta manera, al constituir el ANMEB el instrumento político necesario para llevar la reforma educativa en los niveles básicos, su contenido refleja con amplitud el sentido por el que caminaría tal reforma, que esencialmente se proponía:

la reorganización del sistema educativo [considerando] indispensable consolidar un auténtico federalismo educativo y promover una nueva participación social en beneficio de la educación, la reformulación de los contenidos y materiales educativos [y concentrando] el plan de estudios de la educación [básica] en aquellos conocimientos verdaderamente esenciales y la revaloración de la función magisterial [que] comprende seis aspectos principales: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio por su trabajo (*La tarea*, 1992:83-97).

---

que se propuso reducir la participación del Estado en la gratuidad de la educación al asumirse sólo como un promotor del financiamiento otorgado sobre todo a las universidades públicas del país.

<sup>22</sup> En esta ley se estipula con toda claridad la práctica de la evaluación que habría de efectuarse en el SEN, al señalarse que “corresponde a la Secretaría la evaluación del sistema educativo nacional [...] dicha evaluación y la de las autoridades educativas locales, serán sistemáticas y permanentes [...] sus resultados serán tomados como base para que las autoridades educativas en el ámbito de su competencia, adopten las medidas procedentes” (véase SEP, 1993).

<sup>23</sup> Recordemos que el presidente Salinas de Gortari hizo renunciar al entonces dirigente del SNTE, Carlos Jonguitud Barrios, para reemplazarlo por la profesora Elba Esther Gordillo Morales, fiel discípula de éste, aunque después optó por hacerlo a un lado para tomar las riendas del sindicato, el cual hasta la fecha es su coto de poder, bajo la protección de los gobiernos que prosiguieron al salinato.

<sup>24</sup> Esto es así porque “de la firma del ANMEB el comité ejecutivo nacional del SNTE sale desposeído de gran parte de su poder al delegar la representación de la organización sindical en los comités ejecutivos de las secciones para todos los asuntos derivados de la relación laboral colectiva” (Loyo: 1992:21).



Condensar para el análisis estos elementos, implicaría considerar que la reorganización del sistema educativo entrañó la descentralización de los servicios educativos a los diferentes estados de la República a fin de que asumieran el financiamiento de la educación que hasta entonces recaía en el Estado y que ya no estaba dispuesto a cargar; renovar los contenidos educativos suponía formar a los alumnos con los mínimos elementos indispensables,<sup>25</sup> y revalorar al maestro representaba someterlo a evaluación para conseguir una compensación económica, pero no así un mejoramiento radical a su salario base,<sup>26</sup> todo lo cual significaba que:

la descentralización aumentaría el poder decisorio de los altos mandos de la secretaría sobre la asignación de los recursos [...] incrementando con ello la eficiencia administrativa del sistema educativo [...] lograr, mediante el mejoramiento de los sueldos a los maestros, el apoyo del magisterio tanto para la descentralización del sistema como para los cambios curriculares pretendidos y adecuar los contenidos educativos a las exigencias que se adscriben a la modernización entendida en el sentido que le dio el gobierno salinista (Loyo, 1992:22).

Podemos concluir entonces, retomando a Kent (1997), que la necesidad de un Estado modesto y atlético, la apertura a la economía mundial, la búsqueda de la eficiencia y la calidad en los procesos económicos –y por extensión, en todas las actividades de la sociedad–, y el valor de la competencia como sustituto del patrocinio estatal, fueron acciones que se cobijaron en el discurso de la modernización y que a nuestro entender, y de acuerdo con lo que hemos venido

---

<sup>25</sup> “[...] este debate lo encontramos en los resolutivos de la Conferencia Mundial sobre Educación realizada por la UNESCO en 1990 en Jomtien, Tailandia, donde se señala lo siguiente: [el alumno debe tener] capacidad para expresar correctamente una opinión tanto verbalmente como por escrito, conocimientos básicos de geografía nacional y del mundo, conocimientos básicos de ciencias sociales, incluyendo historia, educación cívica y filosofía, capacidad para comprender y leer al menos un idioma extranjero, desarrollar el talento y la creatividad artística, habilidad para utilizar equipos complejos como computadoras y entrenamiento deportivo” (Sandoval, 1992:28).

<sup>26</sup> Al respecto, se señala que “la historia del salario magisterial de los últimos veinte años asemeja una montaña rusa, entre 1972 y 1976 los incrementos fueron relevantes, entre 1976 y 1979 el salario sufre una caída vertiginosa acompañada de altos índices inflacionarios, entre 1979 y una parte de 1984 el salario magisterial vuelve a subir paulatinamente, y finalmente, entre 1984 y 1989 se opera una nueva caída drástica en los ingresos salariales (Hernández, 1992:58-59).

argumentando en este apartado, se vincularon profundamente con la reforma educativa emprendida durante el salinato para el caso mexicano.

## **1.5. El Estado evaluador: los otros modos de relación con las instituciones y sujetos educativos**

Ahora bien, si para esa década encontramos una mayor agudeza en el uso de criterios como la calidad, la eficiencia, la productividad y la competitividad en todos los sectores, incluido el de la educación, y el empleo de la evaluación como mecanismo a modo para ponderarlos bajo el control gubernamental, convergemos con varios autores en que ello se debió a la transición del Estado benevolente, que en América Latina operó hasta los años ochenta, al Estado evaluador,<sup>27</sup> en virtud de que durante tal década se vio envuelto en una grave crisis económica que lo llevó a una conversión de esa naturaleza. Este importante tránsito estatal se argumenta de la siguiente manera:

el modelo de administración benevolente es aquel en que el Estado financia la educación pública a través de una fórmula a la vez potencial y benevolente, cuyo medio principal es la asignación incremental de recursos presupuestarios desvinculados de cualquier consideración de calidad [...] o eficiencia (Bruner, 1993, citado en Mendoza, 2002:27).

Mientras que las características del Estado evaluador<sup>28</sup> se perfilan como:

---

<sup>27</sup> Concepto originado en la década de los años ochenta en Europa Occidental como solución financiera del Estado al sector educativo ante la crisis general del gasto público que se originó en los inicios de esta década (véase Betancur, 1997); pero también "como respuesta a las demandas del gobierno de lograr 'eficiencia y espíritu emprendedor institucional de mayor calidad', y como consecuencia de la introducción del mercado como principio regulador supremo de la enseñanza superior" (Neave, 2001:216).

<sup>28</sup> Valdría la pena recuperar las variantes del Estado evaluador identificadas por Betancur (1997): a) Cambio estratégico: implica la voluntad del Estado de promover cambios institucionales que se articulan con el modelo de desarrollo nacional o proyecto político delineado; b) Ordenamiento funcional: habitualmente ligado a la financiación presupuestal incrementalista, más un plus finalista en términos de operatividad del sistema, alcanzable a través de prácticas evaluativas; c) Control político: centra su control sobre el rol político y la movilización de los actores u otras variables menos relacionadas con los productos de la institución, que con la incidencia de ésta sobre el sistema político; d) Distribución presupuestal: pueden existir motivaciones diversas, proporcionar

una racionalización y una redistribución general de funciones entre el centro y la periferia, de manera tal que el centro conserva el control estratégico global por medio de palancas políticas menores en número, pero más precisas [...] y la operación de criterios relativos a la calidad del producto (Neave, 1990; citado en Mendoza, 2002:29).

La conversión estatal anunciaría, en consecuencia, los ajustes financieros que el Estado benevolente devenido a evaluador aplicaría a los distintos sectores sociales que antaño se habían beneficiado bajo su protección, pues la idea implícita era generar una suerte de “gestión de la crisis” con la que el Estado se libraría de la total responsabilidad económica que había cargado sobre sus hombros hasta antes de los años ochenta. Pero además, un elemento que comenzó a tener un peso importante en este proceso fue la evaluación, de la que el Estado se valió como mecanismo a modo para llevar a cabo los ajustes financieros que ya estaban en ciernes y con efectos de gran envergadura. Sobre esto se apunta:

a lo largo de los años ochenta [...] aparece el tema de la evaluación como instrumento de las políticas gubernamentales [...] en cuanto orientación de políticas educativas, ciertamente se trataba de un asunto nuevo [...] ningún gobierno latinoamericano se había inclinado por la evaluación de los sistemas de educación [...] antes de los ochenta (Kent, 1997:95).

Y en torno de los efectos evaluativos, se señala que:

---

una mayor objetividad y racionalidad en la distribución de los recursos; e) Mejoramiento de la calidad: concentra la búsqueda de la excelencia de los procesos y productos, sin supeditarla a objetivos político-estratégicos; f) Responsabilidad pública: implica la obligación de rendir cuentas al Estado y a la sociedad de la calidad, pertinencia y eficiencia de los productos conseguidos; g) Contracción del Estado: se concentra en la restricción del flujo de los aportes financieros estatales al sistema público.

al sobrevenir la crisis, las estructuras de las instituciones públicas se vieron severamente afectadas, ante la inviabilidad del gobierno de continuar con políticas de patrocinio benigno [...] la escasez de los recursos afectó a las instituciones y a sus actores (Mendoza, 2002:37).

Por lo tanto, la introducción de la evaluación como política de Estado<sup>29</sup> en el campo educativo mexicano caminó a paso firme, a sabiendas de que su intencionalidad vendría a configurar nuevas formas de ordenamiento presupuestal y el modo de administrarlo, además de pautas para dirigir de manera controlada el sistema educativo, o como bien enfatiza Mendoza (2002): en el modelo de evaluación estatal el Estado fortalece su capacidad de conducción real del sistema a través de programas que combinan la evaluación y la asignación diferencial de recursos a personas e instituciones, lo que a nuestro juicio representa para el análisis experto, esa nueva forma de intervención estatal en el sector de la educación; es decir, esta nueva modalidad estatal de asignar recursos con perspectiva evaluadora propició que:

empezaran a adquirir carta de naturalización los siguientes lineamientos: la necesidad de evaluar las instituciones [...] la evaluación periódica de los profesores [...] la vinculación del salario de los profesores a su productividad [y los] programas académicos (Kent, 1997:121).

Lo anterior explica al mismo tiempo el porqué en varios países latinoamericanos comenzaron a tener auge estas políticas evaluativas, que fueron enarboladas como políticas públicas<sup>30</sup> de época, en tanto "retoman elementos del Estado

---

<sup>29</sup> A diferencia de una política educativa que bien puede definirse como el estudio del conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo, y de las relaciones que se dan dentro del Estado para el control de la práctica institucionalizada de la educación dentro de una formación social históricamente determinada (véase Paviglianiti, 1993). Lo característico de una política de Estado está dado por su constante con una política meramente gubernamental, o sea, definida y ejercida por el gobierno en turno. El rango de política de Estado le viene en primer término de su mayor estabilidad temporal, además le confiere mayor confiabilidad respecto a su cumplimiento y, en general, un mayor compromiso de todos los actores involucrados en ella (véase Latapí, 2004).

<sup>30</sup> "[...] la instrumentación de las políticas públicas [...] está a cargo del gobierno, como órgano de la sociedad responsable de la conducción de los asuntos públicos de la sociedad y se supone –en

evaluador"<sup>31</sup> (Mendoza, 2002:39), como el multimencionado mecanismo de evaluación y las implicaciones que su aplicación trajo consigo en el terreno educativo, y que concretamente repercutieron en establecimientos, actores y programas educativos en tanto se verían regulados y controlados mediante una repartición financiera estatal.

En suma, si bien es cierto, siguiendo a Bruner (1990), que el Estado benevolente, que era nuestra versión local (y a veces populista) del Estado benefactor<sup>32</sup> de los países desarrollados, ha perdido su legitimidad ideológica, y lo más grave, su propia base económico-política de sustentación, también es cierto lo que apunta Betancur (1997) en el sentido de que el Estado evaluador, en sus orígenes, forma parte del esfuerzo gubernamental de regularización de las prácticas sociales que demandó la crisis del Estado benefactor, de modo que, surgido como respuesta coyuntural a una problemática más amplia de naturaleza financiera (ligada en última instancia a los fines del Estado), es en la praxis que se ha institucionalizado, desarrollado y alcanzado su estatus de política (estatal, en los países latinoamericanos). De modo que la emergencia del Estado evaluador para los años noventa "vendría a constituir un notable cambio de perspectiva respecto [...] a nuestros sistemas [educativos] nacionales" (Bruner, 1990:79).

Finalmente, cabe decir que si bien es cierto el concepto de Estado evaluador se acuña en Europa Occidental para analizar la relación del Estado con las universidades, es retomado por los autores citados para realizar un ejercicio analítico similar en torno de la educación superior pública latinoamericana.

---

sociedades democráticas– que en su formulación se toma en cuenta la participación de distintos actores sociales" (Velenti y del Catillo, 1997, citados en Mendoza, 1992:21).

<sup>31</sup> Recuérdese que fue a partir de la experiencia europea cuando surgió el concepto del Estado evaluador, y dado que la evaluación estatal emergió en los países de la región en distinto grado e intensidad, el grupo de autores que hemos considerado para confeccionar el tema retoman el concepto para analizar la manera en que el Estado ejerce el control a distancia sobre el sistema de educación superior latinoamericana.

<sup>32</sup> Llamado también Estado de bienestar, que tendía a organizar el campo educativo a partir de una particular asignación de recursos, de patrones de distribución y de modalidades de concertación y/o reivindicación (véase Gentilli y Suárez, 2004).

También es posible advertir que este rol evaluador que ha jugado el Estado en el nivel de la educación superior con los impactos que sobre ésta se han generado, el Estado ha incidido con similares consecuencias en el nivel de la educación básica al franquear por el tamiz de la evaluación a los programas, a los profesores y a los alumnos, que han sido puestos en marcha en este nivel de la pirámide educacional, lo que ha venido a trastocar muchos de los aspectos que atañen tanto a la organización escolar, a la labor de los docentes, a su profesionalización y al desarrollo de los aprendizajes de los alumnos.

## **1.6. Del maestro comunitario al profesor eficiente: los perfiles docentes configurados en cuatro proyectos educativos**

Situados en los razonamientos anteriores, cabría preguntarnos en qué perfil docente pensaba la modernización neoliberal aplicada durante el salinato en la educación básica mediante el PCM. Repasemos. Pensar al maestro como sujeto, intelectual, educador, trabajador, colega, luchador social, es concebirlo como actor fundamental en la conformación del SEN y de la sociedad. En México, el maestro es producto de los proyectos educativos que los distintos gobiernos, principalmente los posrevolucionarios, han instrumentado en sus respectivos periodos, y en los que ha jugado un rol importante tanto en su función docente como en sus formas de participación en la vida educativa y política al interior del magisterio, que no siempre ha sido lineal, como pudiera pensarse, sino más bien acorde a los momentos históricos en que ha intervenido, ya para reproducir o ya para rechazar lo que el SEN ha asignado a su oficio de viejo cuño.

Así, mirar en retrospectiva y prospectiva al maestro es situarlo en distintos proyectos educativos en los que, en gran medida, contribuyó a la configuración de un Estado educador, cuyos primeros rasgos se caracterizaron por proporcionar una educación nacional y hacerla asequible de manera gratuita, obligatoria y laica, como habremos de advertir en nuestra argumentación.

En retrospectiva, veremos cómo al maestro, en determinados proyectos, se le concibió como un misionero, al que se le asignó la gran responsabilidad de llevar la cultura a un pueblo pobre e ignorante, o se le visualizó como un prócer de la patria que habría de preservar y difundir los valores engendrados en la Revolución Mexicana. Posteriormente observaremos cómo el control del gremio y de la vida sindical por parte del Estado propició que los valores revolucionarios en los que el maestro se había engendrado se le volvieran en contra, violentando sus legítimos derechos laborales, y más tarde habría de reivindicar mediante la lucha magisterial –que sigue vigente hasta la fecha–. Para culminar, en prospectiva, veremos el proyecto educativo en que se inserta al maestro como docente “modernizado”, en el que la competitividad, la productividad y la eficiencia reemplazan totalmente los valores revolucionarios que había heredado, y se constituyen en criterios mercantilistas sobre los que habrá de desarrollar su función docente, dejando atrás todo lo comunitario y solidario que su oficio pudo ofrecer en el pasado.

#### **1.6.1. El docente como defensor de una “nueva cultura” en la propuesta vasconcelista**

En este contexto de ideas, ubicamos el primer proyecto educativo en la década de los años veinte del siglo pasado, en el que José Vasconcelos,<sup>33</sup> al frente de la Secretaría de Educación, impulsó un interesante proyecto educativo para todo el país, en el que los maestros, aun con su escasa preparación,<sup>34</sup> llevaron un legado cultural al que no había podido acceder el pueblo mexicano. Los contenidos de la educación remitían a valores muy propios de la época posrevolucionaria, como “la vinculación de la educación con la soberanía y la independencia, su sentido nacionalista, su carácter popular y laico y su profundo cometido de integración social” (Latapí, 1998:22).

---

<sup>33</sup> Primer secretario de Educación en 1921, durante la gestión gubernamental de Álvaro Obregón.

<sup>34</sup> En los años veinte los maestros que fueron al campo apenas habían terminado sus estudios primarios (véase Arnaut, 1996).

El hecho de que Vasconcelos haya considerado a los maestros como un elemento fundamental de la campaña cultural en que se había empeñado se debió a que asimiló la función de los profesores al papel de un predicador o un apóstol parroquiano, en tanto recuperó de la colonia “la tradición del misionero educador” (Salinas e Imaz, 1984) y, de los ecos del movimiento revolucionario, una proclama para los maestros: “la revolución es hija vuestra”, “aprópiensela y llévenla a todos los rincones de la patria en que se les necesita”.

Para el espíritu vasconceliano la misión del maestro consistiría en desarraigar la ignorancia en que se encontraban entonces los ciudadanos mexicanos,<sup>35</sup> particularmente la población que vivía en el campo, pero:

lejos de ser un profesional, el maestro misionero es un predicador de un nuevo credo, un sacerdote laico, depositario y defensor de una nueva cultura [...], se trata del enseñante de primeras letras [...] el que hace [y] vive la gran reforma educativa de la Revolución Mexicana y la plasma en la escuela, [en la educación rural] el maestro educa al poner en juego conocimientos prácticos relacionados con las necesidades locales, [como] el cuidado de las parcelas, [además] es un gestor político y social de los ejidatarios [y] organiza a los campesinos (Aguirre, 1992:9-11).

Como vemos, Vasconcelos reconocía la labor del maestro misionero como propia de un “maestro mártir, maestro apóstol, maestro santo, maestro soldado de la cultura, maestro redentor del alma del hombre, miserable maestro mal vestido, pero engalanado del alma” (Salinas y Imaz, 1984:25). Este era el perfil docente en el que Vasconcelos pensaba, y dentro de sus planes, no se advierte la aplicación de la evaluación de los maestros<sup>36</sup> como acción educativa.

---

<sup>35</sup> Todo parece indicar que el tema sigue siendo una asignatura pendiente de resolver, pues hasta el año 2000 el censo del INEGI reportó 6.9%, es decir, 6.93 millones de personas en el grupo de edad mayor de 15 años, en esta condición (véase INEGI, 2010).

<sup>36</sup> Al respecto, debe señalarse que... “la evaluación docente no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado... [pues] la evaluación en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, para su operatividad y sentido de



### **1.6.2. El docente rural de nuevo cuño en la aspiración socialista**

Después del de Vasconcelos, el segundo proyecto educativo corresponde al periodo presidencial de Lázaro Cárdenas (1934-1940), quien desde el inicio de su sexenio acogió con gran exaltación la puesta en marcha de una educación nacional con orientación socialista, adoptándola como política oficial del gobierno.

Para ello, Lázaro Cárdenas promovió la reforma al artículo 3º Constitucional, en cuyo texto apareció el término "socialista", y si bien Cárdenas no se comprometió con una definición clara de su significado, sus secretarios<sup>37</sup> "subrayaron el carácter popular de la educación y su función emancipadora, su obligatoriedad y gratuidad, destacando también la capacitación para el trabajo y la formación de valores y actitudes colectivas como la solidaridad" (Latapí, 1998:28).

Por otra parte, por cuanto hace al magisterio, en aquel sexenio encontramos a un "maestro rural de nuevo cuño, organizador, intelectual del Estado cardenista, ejecutor y propagandista de la nueva política de masas" (Salinas e Imaz, 1984:35). Por lo tanto, en el proyecto cardenista el rol del maestro, en cierto modo, siguió la huella del vasconcelismo, al concebirse como el mártir abnegado o como el profeta colaborador en la construcción del nuevo ordenamiento social impulsado por el proyecto cardenista.

No obstante las intenciones tanto del proyecto vasconcelista como de Lázaro Cárdenas de involucrar al maestro en la configuración de un nuevo orden social, un elemento que comenzó a sobresalir desde entonces fue la composición heterogénea del sector magisterial, es decir, la presencia de maestros urbanos y del campo, con marcadas diferencias salariales entre ellos, lo que desde esas

---

repercusión tanto en la personalidad del evaluado como en su entorno y en el equipo de qué forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes (Shulmeyer, 2002: 27).

<sup>37</sup> Ellos fueron Ignacio García Téllez y Gonzalo Vázquez Vela.

épocas produjo brotes de luchas magisteriales reivindicadoras de un salario digno y justo para la función docente que desempeñaban.

Al respecto, nos parece interesante citar el movimiento que el magisterio del estado de Sinaloa emprendió en el sexenio cardenista en demanda del pago de salarios –les debían varios meses–, de la democracia sindical –tan necesaria para la toma de decisiones y para la defensa de sus intereses laborales–, y en defensa de sus fuentes de empleo, frecuentemente arrebatadas por el gobierno estatal encabezado por el recién llegado al poder, en ese estado de la República, coronel Alfredo Delgado.

Organizados en la llamada Unión de Maestros Socialista de Sinaloa (SUTES),<sup>38</sup> enfrentaron al gobernador Delgado en 1937 e iniciaron una huelga avalada por el conjunto de las bases agrupadas en el SUTES y en la Universidad Socialista del Noroeste, y además apoyada por la Federación de Trabajadores de Sinaloa (FTS). La huelga les valió la represión policiaca y los ceses laborales, pero también que el movimiento trascendiera más allá de sus demandas al reclamar la facultad de organizarse libremente en un sindicato. El problema pudo resolverse con la intervención de Cárdenas, quien medió en el conflicto a través del jefe del estado mayor presidencial, general Federico Montes Alanís (Lazcano, 1982).

Sin embargo, el apoyo gubernamental proporcionado por Cárdenas a los maestros no significaba que éstos dejaran de sufrir las precarias condiciones económicas en que se encontraban ni de reconocer su capacidad de movilización en demanda de un salario digno y de una representación sindical elegida y legitimada por las bases, como lo demuestra el movimiento magisterial del estado de Sinaloa que acabamos de citar y como lo reflejarían las sucesivas movilizaciones emprendidas por los maestros en los gobiernos posteriores al de Lázaro Cárdenas.

---

<sup>38</sup> En esta unión se destacaron los profesores Silvano Montiel Olid, José Ávalos Vergara, Abel Meza y Wilfrido Gastélum. Además, el SUTES fue dirigido por el Partido Comunista Mexicano, que, acorde con los lineamientos del presidente Cárdenas, intentó establecer la enseñanza socialista en nuestro país.

Por otra parte, habría que apuntar que el perfil docente en el que Cárdenas creía, tampoco estaba pensando para ser evaluado como parte de una política educativa, si acaso sólo se propuso valorar el aprovechamiento del trabajo escolar mediante la aplicación de pruebas objetivas<sup>39</sup> pero con un sentido netamente pedagógico y retroalimentador del aprendizaje.

### **1.6.3. El docente controlado en el plan de “Unidad Nacional”**

El tercer proyecto educativo que ubicamos es el del gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), quien encabeza un proyecto de “unidad nacional”<sup>40</sup> con el que pretendía mantener bajo control a los sectores sociales. En razón de esta postura, Ávila Camacho consideró, en su proyecto en materia educativa, promover una nueva ley orgánica –que fue aprobada en 1941–, y reformar de nueva cuenta el artículo 3º Constitucional, encomendándole a su secretario de Educación, Jaime Torres Bodet, elaborar un nuevo contenido sobre dicho artículo, en el que se

elimino el término “socialista” e incorporó los principios de una educación humanista, integral, laica, nacionalista, democrática, que debía coadyuvar a suprimir las discriminaciones y privilegios, [así como a] favorecer la integración de la familia, la independencia política y la solidaridad internacional (Latapí, 1998:29).

Por otra parte, en este periodo la función del maestro sufrió una transmutación importante: para el gobierno de Ávila Camacho ya no se necesitaba al profesor misionero, santo, prócer de la patria de la época de Vasconcelos, ni al maestro rural de nueva estampa del cardenismo, ahora “Se vuelve urgente la necesidad de transformar al maestro organizador del campesinado [...] en un profesional apolítico” (Salinas e Imaz, 1984:43), pues la sociedad mexicana entraba en una

---

<sup>39</sup> (véase Ley Orgánica de Educación, 1940).

<sup>40</sup> Llamado así porque el proyecto educativo habría de dominar de 1942 a 1970, acompañado de una política de conciliación nacional del presidente Manuel Ávila Camacho, y luego continuar con Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines (véase Latapí, 1998).

etapa industrial importante y cruzaba por un contexto internacional<sup>41</sup> de gran trascendencia para el país. Lo que implicaba que

ahora su tarea sería homogenizar en serio los procesos educativos con la intención de lograr la unidad nacional [...] el maestro se enfrenta a un Estado hegemónico, centralista [...] que toma las riendas del control educativo, el poder de decisión, atribuciones y recursos [...] con el corporativismo y la burocratización [...] el maestro pierde control sobre su propio saber y sobre su propio proceso de trabajo (Aguirre, 1992:15-16).

Así, contar con un maestro de este nuevo cuño implicaba someterlo a la inversa: en lugar de organizar a las masas, ahora era organizado en masa en un sindicato engendrado en las entrañas del gobierno de Ávila Camacho en 1943, y que a la postre se llamaría SNTE, en el que se agruparía a todo el personal perteneciente al SEN, y que sustituía tanto a la Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza (FMTE) creada en 1937, como al Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM) fundado en 1938; la idea de Ávila Camacho, como ya se señaló, era conseguir la unidad nacional, es decir, “la conciliación” de intereses de los diversos sectores sociales a fin de que el proyecto gubernamental caminara sin mayores sobresaltos en torno de un capitalismo en proceso de despegue.

Para los maestros, esta componenda promovida por el gobierno representaba en realidad una forma de control de sus intereses, pues ahora, adheridos al SNTE de manera antidemocrática y dirigidos por líderes impuestos por la vía gubernamental, se encontraban en una situación laboral riesgosa y endeble tanto para desarrollar su función docente como para participar en la vida sindical si su postura no concordaba con la parte oficial con la que compartía huestes el sindicato nacional.

---

<sup>41</sup> Hay que recordar que durante el gobierno de Ávila Camacho tuvo lugar la segunda guerra mundial (1939-1945), y aprovechando la conflagración se produjeron materiales para la guerra.

Al gobierno de Ávila Camacho, entonces, le venía bien hacer del maestro un trabajador más al servicio del Estado, pues, en esencia controlado, no tendría más que dedicarse a educar en las aulas, advirtiéndole con ello que los tiempos de Lázaro Cárdenas habían cambiado definitivamente. Y, efectivamente, los tiempos cambiaron para el maestro, pues en el sexenio de Ávila Camacho no sólo tendría que cumplir su nueva función como burócrata del Estado, sino también como trabajador asalariado; tendría que seguir movilizándose para mejorar sus siempre precarias condiciones económicas, pues su organización sindical, el SNTE, desdeñó desde su origen la defensa y protección de los intereses de sus agremiados, dado su apego a las esferas gubernamentales, en las que comenzaba a acumular un importante capital político.

Los maestros, al no verse representados por el sindicato al que fueron incorporados de manera arbitraria, muy pronto lo rebasaron como arma de lucha organizada para demandar un salario digno y para alcanzar la democratización sindical.

Al respecto, vale la pena resaltar los movimientos magisteriales que tuvieron su mejor época entre las décadas de los cincuenta y los sesenta y que se suscitaron como resultado de la mano dura que aplicaron los gobiernos en turno sobre los trabajadores, incluidos los maestros. La lucha de los profesores desplegada en los años de 1956 y 1960 se centró en la mejoría de sus precarias condiciones salariales, como fue la que protagonizó el magisterio de la sección 9 del SNTE en el Distrito Federal, cuando agrupado en el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), creado en 1957, realizaría un conjunto de acciones, a saber:

en tres ocasiones [realizó] congresos de masas para nombrar a sus dirigentes, organizó marchas, tomó las oficinas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), luchó para que los dirigentes sindicales en funciones no ocuparan cargos de representación popular y arrancó indirectamente aumentos salariales para los trabajadores de la educación (Hernández, 2008:2A).

La situación económica de los maestros y la lucha por mejorar los salarios constituyó una constante en esos años. En un manifiesto publicado en 1958 así lo hicieron saber: “en julio de 1956 ganábamos 14% menos que en 1939, en tanto que en 1958 la diferencia es de más de 30%” (Hernández, 2008:2A). El liderazgo honesto de los dirigentes del MRM les valió credibilidad y legitimidad entre las bases, lo que los alentó a continuar su movilización, que mostraba ya rasgos de politización y radicalización. En abril de 1958 exigen un aumento salarial del 40% y el reconocimiento de sus líderes legítimamente electos en un congreso democrático, lucha que implicó la suspensión de labores en sus centros de trabajo y declararse en asamblea permanente frente a las oficinas de la SEP; ello provocó la ira del presidente en turno.

15 de mayo de 1958, al centro se encuentra el presidente Adolfo Ruiz Cortines en su último año de gobierno, lo acompañan Enrique W. Sánchez, Secretario General del SNTE [...] en la ceremonia oficial del día del maestro,<sup>42</sup> el presidente está molesto con los profesores de primaria del DF [por estar fuera de las aulas y en lucha por aumento salarial], al regaño presidencial le siguió la concesión, Ruiz Cortines anunció un aumento salarial a partir del 1º de julio (Hernández, 2008:2A).

Pero al asunto no sería tan prístino como aparentaba el anuncio presidencial, la otra cara de la moneda apareció más temprano que tarde, la represión y la persecución a los maestros participantes en el movimiento no se hizo esperar. Los golpes vinieron de los líderes leales al SNTE que, apoyados en grupos de rostro gansteril, se introdujeron en las escuelas a apalearlos y a herirlos, para advertirles que su lucha quedaría conjurada con sangre por no obedecer los mandatos del maridaje SNTE-gobierno; al respecto, Luis Hernández escribe:

Los líderes sindicales oficialistas del SNTE tenían a su disposición a pistoleros famosos, como el Bruja y el Mayo, que acuchillaban a los

---

<sup>42</sup> Esta fecha se conmemora desde 1918, porque según se desprende del decreto firmado por el entonces presidente Venustiano Carranza, el maestro es factor decisivo del progreso de la nación y forjador del alma nacional, por la educación que imparte a las masas (véase Hernández, 2008).

activistas, llegaban a las escuelas y como escarmiento, golpeaban a los maestros democráticos [...] sus dirigentes<sup>43</sup> fueron desconocidos, y varios de ellos tuvieron que pasar a la clandestinidad para no ser detenidos, la desmoralización de sus bases fue profunda (Hernández, 2008:2A).

La respuesta oficial, avalada por los dirigentes del SNTE, “deja patente el autoritarismo y la violencia con la que este sindicato espurio, la SEP y el gobierno de Ruiz Cortines, trataron a los hijos predilectos de la Revolución mexicana” (Salinas e Imaz, 1984:44). Pero no porque el gobierno aplicó mano dura y derrotó a este movimiento, “pudo silenciar a los participantes, que seguían empeñados en mantener vivas las causas populares” (Padilla, 2008:4A), pues a final de cuentas

los mentores democráticos se rebelaron contra los pésimos salarios, las malas condiciones de trabajo, los materiales pedagógicos inservibles e insuficientes, la ausencia de justicia, no querían seguir siendo los trabajadores abnegados, a los que cada 15 de mayo se les rendía tributo verbal, pero el resto del año debían aguantar todo tipo de maltratos (Hernández, 2008:2A).

Finalmente, hay que resaltar que el perfil docente apuntalado en este sexenio tampoco se propuso en esencia una política educativa que buscará evaluar a los maestros, tal vez quizá haya sido la introducción de la supervisión escolar<sup>44</sup> la que se haya sobrepuesto a la práctica evaluativa como medio para controlar al magisterio en su conjunto tal y como se planteó este gobierno desde sus inicios.

---

<sup>43</sup> Como Jesús Ortega Maclas, Rubelio Fernández y Othón Salazar; fueron incorruptibles, resistieron amenazas, intentos de soborno y cárcel, pues ellos, como muchos otros integrantes de su generación, se cansaron de ser los apóstoles, pero no de ser luchadores sociales (Hernández, 2008:2A).

<sup>44</sup> Este concepto tiene la siguiente definición: “la supervisión escolar debe entenderse como orientación profesional y asistencia dadas a personas competentes en materia de educación, cuando y donde sean necesarias, tendientes al perfeccionamiento de la situación total de enseñanza-aprendizaje”[Enlínea]  
<http://www.mallxmail.com/curso/vida/supervisioneducativa/capitulo1.htm> [Consulta:17 de agosto de 2011].

#### 1.6.4. El docente eficiente en la era de la modernización neoliberal

El cuarto y último proyecto educativo que situamos corresponde a los tiempos modernizadores iniciados en el sexenio de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), quien desarrolla un plan modernizador en el ámbito educativo a través de ejes concretos que serán prolongados en lo fundamental en los dos sexenios siguientes, el de José López Portillo (1976-1982) y el de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988). Esta orientación se desarrolló con mayor agudeza durante el periodo de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994).

El proyecto educativo de Luis Echeverría, denominado "modernizador", tuvo como carácter distintivo emprender una reforma cuyos efectos se dejaron sentir en todos los niveles escolares pertenecientes al SEN, en los planes y programas de estudio, en la formación de los educandos y en la misma práctica educativa de los maestros, quienes habrían de instrumentar dichos planes y programas educativos reformados, con intencionalidades claramente delimitadas:

a la educación se le asignan dos grandes objetivos sociales: transformar la economía y la organización social mediante la modernización de las mentalidades e instaurar un orden social más justo, procurando una distribución más equitativa de las oportunidades, [por lo tanto] se espera desarrollar en los alumnos la capacidad de análisis, el pensamiento crítico, la inferencia lógica y la deducción, [pues] así estarían mejor preparados para el trabajo socialmente productivo (Latapí, 1998:32-33).

Según se deduce de lo anterior, se trataba de contar con un maestro capaz de formar al alumnado en dos sentidos: para el manejo de habilidades cognitivas que le permitieran mejorar su desempeño escolar, y para incorporarse al progreso social y económico que se proponía el proyecto gubernamental. La travesía del maestro y su función toman desde entonces nuevo rumbo: su tarea se ciñe ahora a modelar sentimientos modernos que abonen en favor del proyecto de nación en marcha, sin quizá estar realmente preparado para ello, incluso ni siquiera para la



reforma educativa promovida entonces, pero corriendo con la suerte de que no se le exigiera entregar resultados de su labor porque la evaluación en este sexenio avanzó muy poco.

El proyecto modernizador siguió su curso. Después del sexenio de Luis Echeverría, su sucesor, José López Portillo, continuando la línea populista aun con mayor énfasis, puso en marcha lo que llamó "Educación para todos y Primaria para todos los niños, [y posteriormente] los procesos de descentralización y desconcentración encaminados en el sexenio de Miguel de la Madrid, [que] culminarían en la federalización de 1992 [emprendida en el sexenio salinista]" (Latapí, 1998:32). A estas características habría que añadir el énfasis en la eficiencia y la calidad (asociados siempre a la evaluación), y observable ya en la década de los ochenta, correspondientes a los finales e inicios de estos dos últimos sexenios. Desde luego que estas últimas características vendrían a afectar al SEN en su conjunto y a los maestros, en tanto parte del sistema, pero nunca con tal profundidad como ocurrió en el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari.

Con la llegada al gobierno de Carlos Salinas en 1988 la idea de modernizar al país cala hondo, en el entendido de que el gobierno deja claro que el contexto internacional marcado por la globalización<sup>45</sup> daría paso a la incorporación de México a las economías del primer mundo, y para que ello fuese posible habría que reformar, entre otros sectores, el de la educación, en tanto cobraría un papel relevante en este proceso, pues si países como Estados Unidos y Francia se habían dado a la tarea de modernizar sus sistemas educativos como el tiempo lo exigía, México debía seguir el ejemplo; así que los vientos modernizantes soplaron por el SEN y ya nadie los detendría.

---

<sup>45</sup> Entiéndase a la globalización como un proceso en el que la acumulación del capital, del comercio y de la inversión ya no están confinadas al Estado-nación; en su sentido más general, la globalización se refiere a los flujos de mercancías, inversiones, producción y tecnología entre las naciones, estos flujos, tanto su alcance como su profundidad, han creado un nuevo orden mundial con sus propias instituciones y configuraciones de poder que han reemplazado las estructuras antes asociadas con el Estado-nación (véase Galván *et al.*, 2006).

Pero detrás del ensueño, es decir, de la modernización de corte neoliberal,<sup>46</sup> se mostraba otra realidad. El modelo significaba aplicar políticas “como el adelgazamiento del Estado, le eficiencia del gasto público [...], la procedencia de los valores de eficiencia y productividad y la vinculación más estrecha de la enseñanza con el mundo productivo” (Latapí, 1998:32-33). Se trataba, pues, “de liberalizar y privatizar; el Estado poco a poco se desentiende de todo, todo lo devuelve a la sociedad civil” (Aguirre, 1992:19).

La modernización educativa propició, en consecuencia, la emergencia de un perfil de profesor productivo, competitivo y eficiente, preocupado ya no por educar a la masa como antaño, mucho menos por ser el prócer de la patria, ni el colega ni el luchador social y compañero solidario, ahora al profesor de los tiempos modernizantes del salinato se le internó en otros intereses, en la avalancha de los puntos que le proporcionaría la evaluación a la que sería sometido para poder obtener un estímulo económico que superara el siempre precario salario al que históricamente se ha visto sujeto. Asunto, que con el tiempo, se convirtiera en una política de Estado, ya que desde el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, los gobiernos que le siguieron, Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), Vicente Fox Quezada (2000-2006) y hasta el actual presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) este último perfil docente, ha destacado, sostenido y profundizado lo mismo que su evaluación devenida a puntaje como medida a su productividad y eficiencia; por lo que podemos decir en síntesis que:

el enseñante de primeras letras [...] ahora se desplaza a una nueva moral: la eficiencia [...], la de la competencia [...], la eficacia, la productividad y el individualismo, el docente se apropia de una nueva mística y asume su función [...] en relación a estos parámetros, pero vacío de contenidos (Aguirre, 1992:23).

---

<sup>46</sup> El neoliberalismo está constituido por políticas monetarias, fijación de tasas de interés sobre tasas de inflación, políticas presupuestales dirigidas a reducir el déficit –recortando el gasto–, flexibilidad en el trabajo y privatizaciones (véase Galván *et al.*, 2006).

Podemos decir entonces que la trayectoria y la participación del maestro en los proyectos educativos puestos en marcha en el país estuvieron marcados por una imagen que les dio vida: la del maestro comunitario y fraterno con el pueblo – principalmente el del campo–, al que en principio lo hizo acceder a la educación y la cultura, a las cuales no tenía acceso debido a su origen social; la del profesor rural organizador de la masa campesina, sensible a su condición social; la del docente educador pero controlado, al tiempo que paradójicamente reivindicador de sus derechos laborales, que tuvo que distanciarse de la parte oficial para hacerlos valer, aunque, a cambio, haya conseguido el mayor maltrato de su propio sindicato, coludido éste con el gobierno federal; concomitantemente, la del maestro solidario y colega con los propios compañeros de escuela y con otros sectores sociales del país, que innegablemente sí existió, para orgullo del magisterio nacional, pero que después, por circunstancias peculiares, transitó a otro modelo económico y proyecto educativo en el que privan la productividad, la competitividad y la eficiencia que impuso la llamada modernización impulsada por el salinato y continuada por los gobiernos que le sucedieron como hemos señalado más arriba.

En razón de lo dicho hasta aquí, podemos concluir que las reformas educativas desplegadas en la región latinoamericana en los años noventa, dentro de las que se incluye la mexicana, por una parte se apagaron a los ordenamientos de los organismos internacionales, que exigían cambios profundos en los sistemas educativos nacionales, así como la aplicación de criterios neoliberales, es decir, mercantilistas, para obtener financiamiento para el sector educativo, y que el concepto del Estado evaluador es útil para visualizar este proceso de la otra relación con las instituciones y los sujetos de la educación, es decir, el nuevo modo en que habrían de ser regulados por este ente, iniciado en la educación superior y considerado más tarde en la educación básica implementando el PCM que produjo, a su vez, un imaginario de perfil docente moderno, es decir, eficiente, como parte del proyecto educativo salinista y los gobiernos que le sucedieron.

## Capítulo II

### Características y operación del Programa de Carrera Magisterial

*Una revisión de la literatura internacional sobre educación permite afirmar que paulatinamente la evaluación institucional se ha ido conformando en un eje de las nuevas políticas para la educación [...] las nociones de productividad y rendimiento se han convertido en el eje de la política educativa [...] tales conceptos se utilizan en la actualidad como referentes para determinar "formas de salario" a los docentes.*

Ángel Díaz Barriga (1997)

En el capítulo anterior señalamos que como parte de la reforma emprendida por el Estado mexicano se firmó el ANMEB entre la SEP-SNTE, en el cual quedó pactada la instrumentación del PCM como uno de los elementos que habrían de revalorar la función docente, entre otras prerrogativas que se negociaron al respecto y de las cuales también ya se habló. Este segundo capítulo tiene el propósito de argumentar, en un primer momento, la gestión del PCM a partir de los hilos del SNTE en tanto actor político en el escenario educativo del país, para después exponer los esquemas de promoción docente que precedieron al programa, uno en vigor y el otro extinto, que resultó la punta del iceberg para lo que vendría después, es decir, la puesta en marcha de dicho esquema, del que resaltaremos las particularidades muy propias sobre las que se sostiene y opera, además de argumentar las intencionalidades que le subyacen, exponiendo lo que suponen el SNTE y la SEP, como creadores del proyecto, ubicando en paralelo nuestra perspectiva crítica en torno de este discurso oficial, de tal modo que podamos mostrar cómo las "bondades" exaltadas por el lado gubernamental y avalado por el SNTE, terminaron promoviendo, más que la profesionalización del maestro y la calidad educativa, como inicialmente se propuso entre sus objetivos, un agudo darwinismo magisterial con la aplicación de la evaluación docente fomentada mediante este proyecto de estímulos económicos en la educación básica.

## 2.1. Definición y acuerdo del Programa de Carrera Magisterial desde las entrañas del SNTE como actor político

El PCM<sup>47</sup> tuvo su origen en dos congresos realizados por el SNTE,<sup>48</sup> el primero en 1990, en cuyos resolutivos se plantea fundar un sistema de promoción horizontal basado en incentivos económicos, con los que se buscaría estimular la preparación académica de los docentes, su trayecto experiencial en el servicio y la eficiencia que habría de mostrar en éste. El segundo, efectuado en 1992, puntualiza los rubros en que la Carrera Magisterial habría de incidir de manera fundamental, a saber en:

---

<sup>47</sup> Díaz (1997) sostiene que "estos programas forman parte de un proyecto amplio para reestructurar la educación bajo una perspectiva productivista signada por un planteamiento global de 'excelencia y calidad', mediante el cual se busca inducir una renovación en las instituciones de educación [...] el establecimiento de estos programas ha sido precedido por una imagen social negativa [...] de los educadores en general, sobre quienes se ha creado un imaginario social a través del cual se les considera flojos, incompetentes e irresponsables [...] responsables del fracaso educativo y faltos de actualización en su tarea, [además] los nuevos programas de evaluación ligados a una remuneración económica se establecen en México, a diferencia de su implantación en otros países, en un contexto de gran deterioro del poder adquisitivo de los académicos" (pp. 10-11). Esto que señala Díaz lo reconoce la SEP (1996): "hace no mucho, la figura del maestro era de las más destacadas en la comunidad por su calidad de educador de las nuevas generaciones [...] su cometido le confería una gran estatura moral y social no sólo en el espacio que tenía que ver con la escuela, sino en el de la comunidad en su conjunto, el maestro era considerado como el modelo ético en el medio rural y también en el siempre difícil espacio urbano. Sin embargo, el proceso de masificación y despersonalización, aunado al deterioro que el salario magisterial sufrió en los años más severos de la crisis económica nacional, afectó el aprecio social por la función magisterial, el mismo maestro vio afectada su autoestima cuando constató que a pesar de su esfuerzo no podía sustraerse al deterioro salarial y profesional a que los factores antes mencionados lo condujeron" (p. 48).

<sup>48</sup> De acuerdo con el propio SNTE, la Carrera Magisterial recupera las experiencias de distintos sistemas de incentivos salariales para darle una remuneración económica al maestro que realice mejor su trabajo, lo que corresponde al pago por mérito de otros países, y la promoción horizontal ha sido consustancial a los sistemas escalafonarios de la educación superior (véase SEP, 1996). No obstante, Díaz (1999) señala al respecto que: "el pago por mérito por el desempeño académico se implantó en los Estados Unidos desde 1908 [...] de esta manera en México, bajo la bandera de la modernización de la educación, se aplicaron programas que tienen una vejez de 80 años en su país de origen y que ya han mostrado ampliamente sus limitaciones. Quizá la única singularidad del programa es que la Carrera Magisterial se aplica de manera extensiva a [la educación básica]" (pp. 85-86). Al mismo tiempo, es interesante lo que apunta Ornelas (2002) en este sentido: "desde los años 70 hay una demanda mundial por mejorar la educación [...] varios gobiernos echaron mano de lo que proponían las teorías del capital humano en economía y el conductismo en psicología: recompensar a los maestros más meritorios (Merit pay) y ofrecer los incentivos para que se mejoraran profesionalmente por esa vía era el supuesto, la educación sería de mejor calidad, los buenos docentes estarían más satisfechos y serían más productivos, [en este sentido] como informa Moodochowicz, [...] los sistemas de pago por méritos –parecido al trabajo a destajo para los obreros– e incentivos para los docentes por regla general no funcionan, por el contrario, tenderán a generar respuestas potencialmente destructivas" (p. 2).

la calidad del desempeño [...] rubro que debe incluir: puntualidad y asistencia, diseño y selección de experiencias de aprendizaje [...] participación en la escuela y relación con la comunidad, incluye la participación en el consejo técnico y las actividades realizadas en la comunidad [...] formación y actualización profesional [...] dará especial estímulo a la gestión e intervención en acciones directamente relacionadas con el mejoramiento de la práctica profesional [...] grado de dificultad de las condiciones de trabajo, en este rubro se consideran [...] el aislamiento, tamaño y pobreza de la comunidad, el grupo escolar y sus particularidades culturales, lingüísticas y de integración (escuelas multigrado, incompleta y unitaria) (SEP, 1996:69-70).

En síntesis, y como bien apunta Góngora (1992), en el primer congreso nacional extraordinario del SNTE y como resolutive de su segundo congreso nacional, la organización magisterial reconoció que para elevar la calidad del servicio educativo era necesario profesionalizar el trabajo docente y mejorar la economía de los maestros, para ello planteó establecer la Carrera Magisterial. Pero también:

la propuesta hecha por el SNTE de un salario profesional para el magisterio implicaba de hecho dos: establecer un sistema de promoción horizontal que abriera mayores posibilidades de ascenso a los docentes y acordar alguna manera de evaluar a los maestros (Latapí, 2004:309).

Definidas entonces, por parte del SNTE, las características que habrían de ser consideradas en el PCM, se pacta su instrumentación en el ANMEB, el cual, como ya hemos señalado, se firma en 1992 entre el SNTE y la SEP, y dada la época de modernización impulsada por el gobierno federal en ese entonces,<sup>49</sup> representó

---

<sup>49</sup> Cabe señalar que desde el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, en que la Carrera Magisterial se impuso inicialmente como política educativa en el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), el proyecto siguió su curso en los sucesivos gobiernos como política de Estado, como ya hemos señalado en el capítulo I de esta tesis. Así, tenemos que en el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León, en el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000) se apunta que la Carrera Magisterial debe ser apoyada a fin de que su operación asegure ser un auténtico estímulo al desempeño del maestro, a este fin contribuirán el mejoramiento de la calidad de la formación de nuevos maestros y de la competencia profesional de los que están en servicio; contar con las condiciones laborales que aseguren a los educadores una vida digna es también un elemento

para la primera instancia un triunfo sindical en tanto posibilitaba en su imaginario profesionalizar a los maestros; y para la segunda dependencia, que los profesores pudieran ser evaluados gracias a la componenda celebrada con un sindicato que tiene la capacidad de presionar al gobierno llegado el momento, pero sin propiciar una defensa auténtica de sus agremiados, ni una intervención clara que indique una mejoría sustantiva de la educación básica en general.

## **2.2. El Programa de Carrera Magisterial: la maquinaria operativa del proyecto**

### **2.2.1. Esquemas de promoción docente previos al Programa de Carrera Magisterial**

#### **2.2.2. Escalafón vertical**

Antes de entrar en materia es conveniente apuntar que al PCM le antecedieron dos esquemas de evaluación-promoción<sup>50</sup> en los que el magisterio ha tenido cabida con ciertas peculiaridades que es preciso mencionar. El primero, el denominado Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de

---

esencial para cumplir estos propósitos. En el periodo de Vicente Fox, en el Programa de Educación (2001-2006) se establece la necesidad de fomentar el desarrollo profesional de los maestros, asegurando una oferta de formación continua, variada, flexible y congruente con los propósitos educativos, así como con las condiciones institucionales para esa formación y un sistema de estímulos que alienten el ejercicio profesional y retribuyan el trabajo eficaz de los maestros, pero introduciendo una importante variante: evaluar el impacto del Programa de Carrera Magisterial en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y en el logro de los aprendizajes de los alumnos. En el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa, en el Programa Sectorial de Educación (2007-2012) se dispone abrir una nueva fase del programa de Carrera Magisterial acorde con las necesidades de actualización docente y con los resultados de las evaluaciones educativas, y asegurar en todo el país una oferta de programas de formación continua, pertinente, relevante y de calidad, que incluya opciones diversas, adecuadas a las necesidades específicas de los profesores y de las escuelas, con el fin de que docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos mejoren sus prácticas educativas y sigan aprendiendo a lo largo de la carrera profesional, lo que a la postre derivó en la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) signada entre el SNTE y el gobierno federal.

<sup>50</sup> “La evaluación explícita de los maestros que se había realizado hasta 1992 estaba sujeta a dos procedimientos: a) El escalafón vertical; b) El pago del quinquenio, que hace referencia únicamente a la antigüedad” (véase SNTE, 1994).

Educación Pública<sup>51</sup> es un esquema vertical, vigente hasta la fecha, en tanto corre paralelo al PCM. En el escalafón, los maestros pueden ascender<sup>52</sup> de una categoría a otra de acuerdo con los méritos y los logros académicos que hayan alcanzado,<sup>53</sup> como se ve en seguida:

el Escalafón Tradicional es un sistema de promoción con una estructura piramidal [...] regula las promociones dentro del sistema educativo mediante un concurso entre varios candidatos [...] este proceso se basa en una calificación de méritos (SEP, 2008:2).

Para ingresar al escalafón los maestros deben reunir un conjunto de requisitos, sin los cuales sería prácticamente imposible su admisión, diluyéndose además el derecho que tienen para ser partícipes de este esquema, al que seguramente apelarán de manera fundamental para lograr el ascenso y obtener así una mejoría a su deteriorado salario, si acaso no han accedido al PCM que estimule su ingreso económico (véase cuadro 3).

<sup>51</sup> En la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, apartado B, artículo 123 Constitucional, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 28 de diciembre de 1963, en el título tercero, artículos 47, 48 y 49, se señala que "se entiende por escalafón el sistema organizado en cada dependencia conforme a las bases establecidas en este título, para efectuar las promociones de ascensos de los trabajadores y autorizar las permutas [...] tienen derecho a participar en los concursos para ser ascendidos, todos los trabajadores de base con un mínimo de seis meses en la plaza [...] en cada dependencia se expedirá un reglamento de escalafón conforme a las bases establecidas en este título, el cual se formulará de común acuerdo por el titular y el sindicato respectivo" (p. 119).

<sup>52</sup> De igual manera, en el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública, expedido el 4 de enero de 1946, durante el sexenio de Manuel Ávila Camacho, en el capítulo IV de los derechos y obligaciones de los trabajadores, en su artículo 24, fracción VII, se establece que los maestros deben "ser ascendidos en los términos que el escalafón determine" (p. 181).

<sup>53</sup> En el Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 14 de diciembre de 1973, se establece que "El Escalafón tiene el objeto de otorgar automáticamente los ascensos por el reconocimiento y la evaluación de los méritos, como un sistema de protección de los justos derechos de los trabajadores de la educación y como estímulo a sus afanes y avances académicos que elevará la calidad de los servicios" (p. 5).



**Cuadro 3**

<b>REQUISITOS DE INGRESO<sup>54</sup></b>
1. Formato único de personal con nombramiento definitivo (código10).
2. Constancia de servicios emitida por el nivel correspondiente (con fecha de emisión no mayor a 10 días).
3. Créditos escalafonarios (5 últimos).
4. Último talón de pago.
5. Todos los documentos que acrediten la preparación profesional pedagógica del trabajador (certificado, título, cédula profesional).
6. Constancia de diplomados, cursos, talleres.
7. Llenar solicitud proporcionada por esta dependencia.
8. Todos los documentos deberán presentarse en original y copia.

Fuente: SEP-SNTE, 1973.

En este esquema de promoción vertical, los factores escalafonarios que se toman en cuenta para evaluar a los maestros son, a saber: “los conocimientos, la aptitud, la antigüedad y la disciplina y puntualidad”.<sup>55</sup> Todos los aspectos tienen una definición y una puntuación concreta. El factor *conocimientos* se concibe como la preparación con que cuentan los docentes que desean promoverse y deben acreditar con los títulos respectivos. La *aptitud* se define como la capacidad natural que posee el sujeto para llevar a cabo un determinado conjunto de actividades en el terreno de la acción. La *antigüedad* es el tiempo de servicio que los maestros hayan prestado en su dependencia correspondiente. Finalmente, la *disciplina* y *puntualidad* se entienden como la obediencia a las normas establecidas en los centros de trabajo y el registro de entrada a los mismos en los horarios instituidos.

El tabulador para calificar los indicadores escalafonarios en este esquema está dividido en factores y subfactores, a los que se les proporciona un porcentaje

<sup>54</sup> Debemos señalar que las solicitudes de nuevo ingreso y la recepción de documentación para ser consideradas en el siguiente año civil tienen como fecha límite el último día hábil del mes de agosto.

<sup>55</sup> (véase SEP-SNTE, 1973).

diferenciado hasta alcanzar el 100%, y una puntuación máxima cifrada en números absolutos hasta sumar 2 400 puntos (véase cuadro 4).

**Cuadro 4**

*Evaluación Escalafón Tradicional*

FACTOR <sup>56</sup>	SUBFACTORES	PORCENTAJES	PUNTUACIÓN	DEFINICIÓN
5		45%	1 080	Comprenden la preparación y el mejoramiento profesional y cultural.
	Preparación	20%	480	Se acredita mediante título específico o cédula profesional.
	Mejoramiento profesional y cultural	25%	600	Comprende la posesión del grado académico, obras y trabajos de investigación científico-pedagógica que se acreditan mediante documentación debidamente legalizada.
II. Aptitud		25%	600	Entendida como la disposición natural o adquirida y que llevada a la acción se traduce en iniciativa, laboriosidad y eficiencia.
	Iniciativa, laboriosidad y eficiencia	20%	480	La <i>iniciativa</i> en el ámbito pedagógico comprende [...] técnicas pedagógicas relacionadas con las especialidades de los diversos niveles educativos [...] fuera del ámbito educacional comprende [...] actividades de divulgación cultural o científicas en general. La <i>laboriosidad</i> en el aspecto

<sup>56</sup> Se debe señalar que para justificar los factores de Aptitud y Disciplina y puntualidad el SNTE extiende a los maestros el denominado Crédito Escalonario Anual al término de cada ciclo escolar, y para el de Antigüedad debe presentarse una constancia de servicios expedida por la dirección correspondiente.

				técnico-pedagógico comprende las actividades sobresalientes y trascendentales de carácter educativo que redundan en beneficio de la formación integral del alumno, y en el aspecto social comprende actividades de carácter extraescolar en pro del mejoramiento de la escuela, la comunidad y la vida sindical. La <i>eficiencia</i> en el aspecto educativo comprende la calidad y cantidad en el cumplimiento de la labor educacional y la organización en el trabajo.
	Otras actividades	5%	120	Incluye obras publicadas, artículos periodísticos, etcétera.
III. Antigüedad		20%	480	Es el tiempo de servicios prestados en la SEP.
IV. Disciplina y puntualidad		10%	240	La disciplina comprende la observancia de los reglamentos de trabajo, el acatamiento de órdenes superiores fundadas en las disposiciones legales vigentes y la exactitud y el orden en el trabajo desarrollado. La puntualidad se acredita mediante firmas adecuadas de registro.
		Total 100%	Total 2 400	

Fuente: SEP-SNTE, 1973.

La Comisión Nacional Mixta de Escalafón (CNME), representada por integrantes de la SEP y del SNTE,<sup>57</sup> es la facultada para llevar a cabo el proceso de evaluación, previa convocatoria. Para ello efectúa el concurso y emite el fallo<sup>58</sup> con el que los profesores meritorios obtienen el beneficio de ser dictaminados y ascendidos. Por ejemplo, de maestro frente a grupo a director de escuela, una vez obtenida la resolución, la CNME tiene un plazo de 15 días para comunicarla a la SEP, la que se dará por enterada de la culminación del proceso y seguramente no cuestionará las decisiones tomadas al respecto, pues al final el SNTE es juez y parte.

No obstante, y a pesar de que este esquema constituye un derecho laboral de los maestros incorporados a la SEP, los ascensos<sup>59</sup> cruzan por un proceso engorroso. La serie de trámites que se deben hacer es lenta, dado que el docente, para ser promovido, debe esperar a que haya jubilaciones, renunciaciones, defunciones, ceses, vacantes temporales mayores a seis meses o la apertura de nuevas plazas. Es, además, una evidente camisa de fuerza, en virtud de que quienes controlan todo el proceso son la SEP y el SNTE, en tanto que es en estas instancias en las que recae la evaluación del concurso y la decisión correspondiente sobre cuatro grupos que tienen en su poder. Todo esto empaña la limpieza con que puedan emplearse estos mecanismos para otorgar el ascenso que legítimamente le corresponde al magisterio. Esto se ve más claro si consideramos que:

---

<sup>57</sup> En el Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública (1973), título segundo, capítulo I, que versa sobre la integración de la CNME, en su artículo 14 menciona que dicha comisión "se integra con dos representantes de la SEP y dos representantes del SNTE, quienes designarán de común acuerdo a un quinto miembro que tendrá el carácter de presidente árbitro" (p. 11).

<sup>58</sup> En el Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública (1973), capítulo II, que versa sobre las atribuciones y competencias de la CNME y sus integrantes, en el artículo 25 se establece que "es una institución autónoma en sus decisiones, cuyas resoluciones no pueden ser invalidadas por autoridades administrativas u órganos de gobierno sindical, sino únicamente por los tribunales competentes" (p. 13).

<sup>59</sup> "La escala de movilidad se observa en los siguientes datos: el 90.75% son maestros frente a grupo, el 8.2% corresponde a subdirectores y directores, el 0.7% a inspectores y jefes de enseñanza, y el 0.25% al nivel más alto del escalafón, inspectores generales y jefes de sector" (SEP, 2008:2).

en el presente<sup>60</sup> los representantes de la Secretaría de Educación Pública son los encargados [del grupo] II, que controla los ramos escalafonarios de los jardines de niños, escuelas primarias diurnas y nocturnas del DF, escuelas asistenciales y centros regionales de educación fundamental, escuelas primarias de experiencia pedagógica; anexas a las normales de maestros y ayudantes de taller de escuela primarias; maestros de enseñanza musicales elementales de jardín de niños en toda la República, [y del grupo IV, que] controla profesionales no docentes, especialistas, técnicos, obreros y auxiliares de intendencia de la SEP (SEP-SNTE, 1973: 17-18).

Y si además visualizamos lo que sigue:

en el presente, los representantes del SNTE tendrán a su cargo [el grupo I], que controla los asuntos escalafonarios de las escuelas primarias diurnas y nocturnas de los estados y territorios de la República, [y el grupo III, que] controla la educación especial, física, INBA, centros de enseñanza agropecuarios, escuela agrícola ganadera del valle de México, direcciones de educación extraescolar, centros de capacitación para el trabajo industrial, educación audiovisual y divulgación, INAH, misiones culturales y educación fundamental (SEP-SNTE, 1973: 17-18).

### **2.2.3. Esquema de educación básica 1987**

El segundo proyecto, impulsado también por el binomio SEP-SNTE para el magisterio, fue el llamado Esquema de Educación Básica, el cual entró en curso en el año de 1987 como otra opción al escalafón tradicional, que no dejó de existir, y con una doble finalidad: propiciar la actualización de los profesores en servicio y, a partir de ello, elevar la calidad de la educación.<sup>61</sup> Para el alcance de estos objetivos se planteó dividir la función de los docentes en dos aspectos adyacentes,

---

<sup>60</sup> Se refiere al Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública, 1973.

<sup>61</sup> Al respecto, no se da una definición sobre el concepto.

el primero de ellos consistiría en desarrollar las actividades propias del currículo y el segundo en instrumentar acciones cocurriculares,<sup>62</sup> todo lo cual tendría remuneraciones monetarias mediante la apertura de plazas diferenciadas, que además supondrían mejorar las condiciones laborales de los maestros, de ahí que se le conociera como un esquema de estímulos económicos para el profesorado de educación básica. Sobre esto tenemos que:

el Esquema de Educación Básica [...] constituye otro intento por elevar la calidad de la educación [...] particularmente buscaba favorecer e incrementar la capacitación y actualización del maestro mediante estímulos económicos, para lograr lo anterior, se estableció un esquema de fortalecimiento de actividades cocurriculares [...] a través de las plazas de jornada  $\frac{3}{4}$  de tiempo 33 hrs, tiempo completo mixto 40hrs, tiempo completo con fortalecimiento curricular [...] y en plazas de hora-semanales (Ortiz, 2003:21).

Ahora bien, como este esquema involucraba retribuciones monetarias para el magisterio de un modo más inmediato que el escalafón que prevaleció paralelamente a este esquema, según hemos apuntado, se establecieron requisitos que los docentes habrían de cubrir para acceder a este proyecto; dichos requisitos eran: contar con una determinada antigüedad, sustentar cierto nivel de preparación profesional obtenido en instituciones educativas como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) o la Escuela Normal Superior (ENS), y tener plaza en propiedad definitiva (código 10) o interinato ilimitado (código 95);<sup>63</sup> con la finalidad, además, de ubicar a los docentes en las distintas plazas con las que habría prácticamente que impulsar las actividades cocurriculares<sup>64</sup> (véase cuadro 5).

---

<sup>62</sup> Estas acciones, que implicaban una suerte de compensaciones, consistían en "mejorar aspectos de diseño, operación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje" (Ortiz, 2003:21).

<sup>63</sup> Cabe señalar que lo más seguro es que este requisito, como en el propio escalafón tradicional, es el que prepondera sobre la mayoría de ellos, dejando fuera desde entonces a muchos docentes que no cuentan con plaza basificada o provisional sin dueño.

<sup>64</sup> "[...] la plaza de  $\frac{3}{4}$  de tiempo con fortalecimiento curricular se estableció para lo curricular y lo cocurricular, mientras que en la plaza de tiempo completo mixto los docentes tenían que realizar [...] estudios [sobre los factores] que ocasionan la reprobación, la deserción y la eficiencia terminal

**Cuadro 5<sup>65</sup>**

*Esquema de Educación Básica*

Categoría	Personal	Perfil	Antigüedad
Plaza $\frac{3}{4}$ de tiempo con fortalecimiento curricular  Valor: 33 hrs.	Preescolar y primaria	Normal básica y sin estudios UPN.  Estudiante UPN  Pasante UPN	11 años  2 a 5 años  2 años
Plaza tiempo completo mixto  Valor: 40 hrs.	Preescolar y primaria	Exclusivo egresados UPN: titulados Lic. preescolar y primaria	Plaza antecedente con código (10) o (95)
Plaza de tiempo completo, con fortalecimiento curricular	Niveles afines a educación preescolar y primaria	Igual al nivel respectivo	Igual al nivel respectivo
Compensaciones adicionales.  Carácter "AC" (Actividades cocurriculares)	Director de educación preescolar y primaria  Inspector de educación preescolar y primaria	Sin estudios  Estudiantes UPN  Pasante UPN  Estudios UPN	7 años  4 AÑOS  2 a 3 AÑOS  2 a 3 AÑOS

en los subsistemas de educación elemental, análisis y evaluación de los planes y programas educativos [...], estudios regionales para producir libros de texto y documentos de apoyo para el aprendizaje de la geografía y la historia del medio donde se desarrolla el alumno [...], metodologías para el aprendizaje de la lectura escrita congruentes con las características del niño mexicano y el idioma español" (SEP, 1996:37- 42). Mientras los comisionados tenían que desarrollar, aparte de sus funciones normales, "la elaboración de guías técnicas para el desarrollo de las actividades cocurriculares y de investigación correspondientes a cada subsistema, asesoría técnica al personal directivo y docente respectivo del desarrollo, supervisión y evaluación de las actividades cocurriculares y de investigación y fomento de actividades cocurriculares en los planteles e inspecciones escolares" (SEP, 1996:37- 42). Finalmente, siguiendo estos planteamientos para las plazas de tiempo completo con fortalecimiento curricular, las de hora-semana-mes y las compensaciones adicionales, que igual representaban estímulos monetarios a los profesores con funciones de docencia y de jerarquía, no se identifica una puntualización de las actividades cocurriculares que tendrían a su cargo.

<sup>65</sup> Es interesante observar que la "distribución de los maestros incorporados en el Esquema de Educación Básica mostró el siguiente comportamiento, "maestros de  $\frac{3}{4}$  de tiempo 81%, maestros e inspectores 16.92% y tiempo completo mixto 1.74%" (SEP, 1996).

		Jefe de sector Inspectores generales Jefes de enseñanza, directores y subdirectores de secundaria	Normal superior o equivalente sin título	2 años 7 años
Plaza por hora-semana-mes		Educación secundaria general, técnica y telesecundaria	Normal superior o equivalente  75% de estudios de licenciatura  Normal básica o equivalente	2 años  3 años  4 años
<b>Nombramiento</b>	<b>Actividades cocurriculares</b>			
1 a 19	0			
20 a 22	3			
23 a 25	4			
26 a 29	5			
30 a 34	6			
35 a 42	7			
Personal comisionado		Comisionados (unidades administrativas técnico-pedagógicas, sindicales)	El requerido en su categoría	La establecida para su categoría

Fuente: Ortiz, 2003.

Sin embargo, el proyecto constituyó a la larga otro cuello de botella, no sólo para aquellos profesores que quedaron fuera *de facto*, dados los requisitos solicitados, sobre todo, como hemos dicho, por la posesión de la plaza en los códigos señalados, sino también, y como bien se reconoce:

una de las limitaciones del esquema es que [...] no se definió el procedimiento para que un docente, una vez incorporado en él, procediera a acceder a la categoría inmediata superior, ni los requisitos,



tiempos y formas [...], tampoco se definieron mecanismos, ni instancias externas de evaluación y seguimiento que fueran responsables de establecer las características de los productos derivados de las actividades cocurriculares [...] y, por ende, no fue posible determinar qué tan significativo fue el impacto del programa en la calidad de la educación [...] por lo que se puede afirmar que el esquema fue un intento de establecer un sistema de promoción para el docente de educación básica y sus directores, así como para responder a sus particularidades y promover la realización de actividades cocurriculares o de fortalecimiento curricular, cuyo impacto se suscribió más en lo económico, en tanto sistema de estímulos, y menos en lo académico (SEP, 1996:37-42).

No obstante, y a pesar de las supuestas “bondades” que pudo representar este esquema de estímulos económicos para el magisterio, debe apuntarse que ya asomaba la punta del iceberg de la evaluación de los docentes en el nivel básico, y que como bola de nieve creció de manera desmesurada una vez que el Esquema de Educación Básica fue reemplazado por el PCM, como habremos de ver a continuación.

#### **2.2.4. Primera fase de la normatividad del programa: lineamientos de 1993**

Pactado el PCM<sup>66</sup> vendría otra fase importante: diseñar los lineamientos que normarían dicho programa y con los cuales se establecerían de algún modo las reglas del juego, que los maestros habrían de conocer muy pronto. Para 1993 ya se tenían instrumentados los lineamientos para operar el programa y que *grosso modo* consideraban, de acuerdo con datos de la SEP (2008): la participación de docentes cuya categoría estuviera incluida en el catálogo autorizado, el docente debía contar con nombramiento definitivo (código 10) o provisional sin titular (código 95), los maestros tendrían que estar ubicados en los niveles y modalidades de educación básica y desempeñar funciones propias de algunas de

---

<sup>66</sup> El programa inició formalmente su operación el 14 de enero de 1993, con retroactividad a septiembre de 1992, cuando la comisión SEP-SNTE firmó los lineamientos generales de 1993.

las tres vertientes:<sup>67</sup> docentes frente a grupo, personal directivo o de supervisión y en actividades técnico-pedagógicas; el profesor debía cumplir un mínimo de antigüedad en el servicio docente y acreditar el grado académico requerido para su nivel o modalidad educativa, todo bajo el control de una comisión mixta SEP-SNTE.

Además, el PCM quedó constituido por cinco niveles o escalafones, A, B, C, D, y E, y cada uno representaba un estímulo económico significativo, el cual se incrementaría al pasar de un nivel a otro, y para incorporarse o promoverse los profesores debían obtener durante el ciclo escolar los mejores puntajes globales en los cinco factores que integraban el sistema de evaluación,<sup>68</sup> los cuales tenían una ponderación distinta. La antigüedad se refiere a los años que ha acumulado el docente en el servicio, el grado académico a los títulos que ha logrado el maestro en su trayectoria profesional, desde licenciatura a posgrado, la preparación profesional corresponde al examen que la SEP aplica al docente para medir sus conocimientos adquiridos para efectuar el oficio, los cursos de actualización son lo que oferta esta misma instancia mediante un catálogo conformado y que el profesor elige para realizarlo un sábado o bien en interhorario, y el desempeño profesional definido como el conjunto de acciones cotidianas que realizan los docentes en el desempeño de sus funciones (véase cuadro 6).

---

<sup>67</sup> Al respecto, se señala que "de parte del gobierno se pensaba en un sistema de incentivos para los docentes frente a grupo en la Educación Básica: preescolar, primaria y secundaria [...] no obstante la agenda del SNTE era convertir la Carrera Magisterial en un escalafón horizontal que retribuyera a los docentes por igual, independientemente de su desempeño y del aprendizaje de sus alumnos" (Ornelas, 2002:5-6).

<sup>68</sup> Resulta muy interesante recuperar a este respecto lo siguiente: "en América Latina y en muchos países del Este de Europa hay una fuerte incidencia en establecer escalafones docentes y sistemas de evaluación externa que animen a los educadores a desarrollar mejor su trabajo y a ser recompensados por ello. En los países de Europa Occidental, por el contrario, la evaluación se entiende más como un proceso de reflexión personal para el desarrollo profesional, y los sistemas de promoción, como una manera de mantener motivados a los docentes, [por otra parte, en cuanto a] la evaluación del desempeño docente [resulta] llamativo el caso de Finlandia, país que se ha convertido en estos años en el símbolo de la calidad de la educación, donde no sólo existe evaluación externa de docentes o de centros, sino que es un tema que ni siquiera está en debate. El sistema educativo finlandés se basa en la confianza sobre el docente y su profesionalidad, así como en el buen hacer de los centros educativos. De esa forma destaca, frente a otros países, por el alto reconocimiento social de la profesión docente" (Murillo, 2006:24 y 28).

**Cuadro 6***Evaluación Global Carrera Magisterial 1993*

FACTOR	PORCENTAJE
Antigüedad	10%
Grado Académico	15%
Preparación Profesional	25%
Cursos de Actualización y Superación	15%
Desempeño Profesional	35%
Total	100%

Fuente: SEP, 1996.

Hay que agregar que en estos primeros lineamientos de 1993 se consideró conveniente que los profesores con grado de maestría o doctorado que fuesen egresados de instituciones formadoras de docentes tuvieran acceso directo, previo cumplimiento de los requisitos de la evaluación global, a los escalafones B y C respectivamente.<sup>69</sup> Y finalmente se estableció una cierta temporalidad para promoverse de un escalafón a otro (véase cuadro 7).

**Cuadro 7***Permanencia en el Esquema 1993*

ESCALAFONES	NIVEL ESCOLAR	PREPARACIÓN PROFESIONAL REQUERIDA	AÑOS DE PERMANENCIA
A	Preescolar y Primaria Secundaria	Normal o Licenciatura equivalente 75% de créditos de Normal Superior o Licenciatura afin	3 2 (Zonas de bajo desarrollo)
B	Preescolar y Primaria Secundaria	Maestría o Doctorado	3 2 (Zonas de bajo desarrollo)
C	Preescolar y Primaria Secundaria	Maestría o Doctorado	4
D	Preescolar y Primaria Secundaria		4
E	Preescolar y Primaria Secundaria		-----

Fuente: SEP, 1996.

<sup>69</sup> Esta forma de incorporarse desapareció a partir de la octava etapa, en la que se inició el ingreso para los profesores que contaban con esta preparación académica desde el escalafón "A".

### 2.2.5. Segunda fase de la normatividad del programa: lineamientos de 1998

Pero muy pronto el diseño de estos lineamientos se confrontó con la realidad, los creadores del PCM "detectaron" un conjunto de anomalías no consideradas en su instrumentación, lo que conllevó a la Comisión Nacional SEP-SNTE a organizar reuniones regionales<sup>70</sup> en las que se discutieron los cambios que había que hacer para ajustar la normatividad a modo, sobre la que debía operar dicho programa, de lo contrario, las instancias respectivas perderían el control de las prerrogativas intrínsecas del proyecto. Así, entre las "incoherencias" que revelaban los lineamientos de 1993 se localizó que:

no estaban reglamentados los cambios de vertiente; las incorporaciones a los niveles B o C dejaban fuera a maestrías y doctorados de educación superior; no se definieron normas para los cambios de nivel o modalidad educativa y para tercera vertiente se requería formación normalista en modalidades donde participaban mayoritariamente profesores sin ese antecedente [...] en el sistema de evaluación se presentaron también algunos inconvenientes, por ejemplo, la mayoría de los docentes realizaban indebidamente la valoración del factor desempeño profesional en algunas etapas, asignándole los máximos puntajes (SEP, 2008:1-2).

Del total de reuniones celebradas en 1997 se generaron cambios a los lineamientos de 1993, que de acuerdo con lo que informó la SEP (1997) consistieron en: la definición precisa de las atribuciones de las instancias implicadas en el desarrollo del programa,<sup>71</sup> el fortalecimiento del sistema de evaluación mediante la distribución de los puntajes de los factores de cursos de actualización y superación profesional, y de preparación y desempeño profesional; igualmente, se elevó a rango de factor el aprovechamiento escolar (primera vertiente) y se introdujeron los factores desempeño escolar (segunda vertiente) y

---

<sup>70</sup> Se realizó paralelamente a estas reuniones regionales un estudio a modo, denominado "Percepciones del Programa de Carrera Magisterial", en el que por supuesto se dijo, en torno de los resultados, que el programa tenía una gran aceptación en el magisterio.

<sup>71</sup> Es decir, de la Comisión Nacional SEP-SNTE.

apoyo educativo (tercera vertiente); para una mayor equidad, todos los docentes inician en el nivel "A", y podrían incorporarse y promoverse con base en la antigüedad en el servicio los profesores (primera vertiente) que no cubrieran el grado académico correspondiente.

Y el objetivo se cumplió. Consensados exclusivamente entre los diseñadores del programa los cambios a los lineamientos de 1993 en estos cónclaves, los nuevos lineamientos del PCM son firmados el 6 de marzo de 1998 por el secretario de la SEP, Miguel Limón Rojas, y el secretario general del comité ejecutivo nacional del SNTE, Humberto Dávila Esquivel, con la participación de los miembros de la Comisión Nacional SEP-SNTE, por lo que entran en vigor en ese año. Con ello, los miembros que asistieron a estas reuniones, al pertenecer a todas las secciones controladas por el SNTE y tener una relación directa con el programa, consideraron cumplida su misión, dado que se logró:

consolidar el programa nacional de Carrera Magisterial como un sistema de promoción horizontal coadyuvante a elevar la calidad de la educación, reconocer y estimular la labor de los docentes que desempeñan de forma más apropiada su trabajo, continuar realizando los procesos de dictaminación con apego a la normatividad vigente del programa para que el estímulo se otorgue a los docentes que cumplan con los requisitos y obtengan los más altos puntajes, fortalecer la cultura de la evaluación<sup>72</sup> para lograr una mayor objetividad en los procedimientos y los

---

<sup>72</sup> Siguiendo a Aboites (1999), un primer rasgo de la cultura de la evaluación que hoy se impulsa tiende a excluir una participación de los actores sociales que están más allá de un reducido grupo de funcionarios, consecuentemente, también es notoria esta ausencia en la práctica y corresponde a los funcionarios, en los hechos, determinar el establecimiento de estos programas y de sus modalidades fundamentales. Un segundo rasgo de la cultura de la evaluación es que su discurso tiende a asumir más que un tono académico y educativo, un discurso político, en el sentido de que el discurso se estructura como un instrumento para dar una respuesta a fuerzas opositoras o críticas, pero no como un instrumento de diálogo y de mejoramiento de los incentivos. Y un tercer rasgo de la cultura de la evaluación mexicana es que se ha construido con el marco legal, pues debe decirse que a estos programas los financia, establece y modifica según vea conveniente la SEP, por lo que las becas e incentivos representan una práctica potencialmente violatoria de la Ley Federal del Trabajo, en tanto las autoridades institucionales y de la SEP rechazan considerar como salarios los ingresos derivados de los programas de incentivos.

instrumentos, fomentar la actualización y superación del maestro para el mejor desempeño de su quehacer (SEP, 2008:2-3).

Aprobados y puestos en vigor los lineamientos generales del programa de 1998 comenzó la tortuosa revaloración/evaluación de la función docente tal y como se estipuló en el ANMEB.<sup>73</sup> En dichos lineamientos se señalaban los elementos que estructuraron la normatividad sobre la que habría de operar este programa, y que contienen los rasgos siguientes.

En principio, se define a la Carrera Magisterial como un sistema de promoción horizontal en el que docente participa de forma voluntaria e individual y tiene la posibilidad de incorporarse o promoverse si cubre los requisitos y se evalúa<sup>74</sup> conforme a lo indicado en los lineamientos normativos. No obstante, establecida de esta forma la definición, no deja de generar suspicacias, pues si la pretensión es revalorar al magisterio en su conjunto, el que se le denomine horizontal y luego voluntario e individual contiene en sí una contradicción insoslayable, pues propone una suerte de selección de profesores y no un ingreso colectivo y con igualdad de oportunidades y condiciones, como hace suponer la horizontalidad, y si además se le agrega que los maestros serán evaluados, entonces sólo los más “aptos” podrán lograr la incorporación y promoción al programa, suscitando con ello, de manera muy clara, un darwinismo magisterial. Al respecto, vale la pena considerar la siguiente reflexión de Ángel Díaz Barriga:

---

<sup>73</sup> “En dicho acuerdo se determinó aplicar anualmente en el programa los recursos que asigne la federación, así como los que concurrentemente aporten las autoridades estatales” (SEP, 1998:4).

<sup>74</sup> En este sentido, habría que observar que “La evaluación del desempeño docente fue la primera que se estableció de manera necesaria, ya que los docentes representan, desde el punto de vista del Estado, los actores centrales del proceso educativo, dado su número, función y costo salarial. En 1984 nació el conocido Sistema Nacional de Investigadores, y pocos años después le siguió la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, que articuló el sistema nacional de estímulos al desempeño académico, con su enorme y compleja red de sistemas de “autoevaluación” de las universidades públicas. Una vez probados estos sistemas de evaluación entre los docentes del nivel superior se procedió a negociar con el SNTE su extensión al magisterio de la educación básica, dando lugar, a principios de los noventa, a la procreación de la carrera magisterial” (Coll, 2005:53).

se considera que existen dos finalidades opuestas a la tarea de la evaluación: clasificar a los docentes o desarrollar procesos de mejoramiento en su desempeño [...] los primeros sistemas [...] guardan una estrecha relación con los mecanismos de evaluación tradicionalmente denominados sumativos o de resultados, entre los que destacan los sistemas Merit Pay [...] el resultado de este juicio no es un agente eficaz para mejorar el trabajo cotidiano, puesto que se efectúa una vez que éste ha concluido en un ámbito independiente del mismo y, en ocasiones, los datos que se reportan, por el grado de formalismo que implican, en nada coadyuvan a la mejora del trabajo educativo [mientras que] la evaluación con carácter formativo [...] tiene como finalidad coadyuvar al trabajo pedagógico a través de una retroalimentación directa al desempeño de los profesores [...] este sistema de evaluación se encuentra íntimamente comprometido con mejorar el trabajo pedagógico y metodológico del profesor [...] es completamente oportuno cuando se pretende realizar acciones para mejorar la calidad de la educación (Díaz, 1999:88).

En otro espacio de los lineamientos se señala que el programa tiene por objetivo general contribuir a elevar la calidad de la educación,<sup>75</sup> reconociendo y estimulando la labor de los mejores profesores; asimismo, refuerza el interés por la actualización y superación permanente de los docentes, promueve el arraigo y la vocación magisterial y apoya a los profesores que prestan sus servicios en zonas de bajo desarrollo, o de escasa atención educativa, o que trabajan con alumnos que requieren mayor atención. Sin embargo, habría que puntualizar que en este objetivo no queda totalmente explícito el concepto de calidad educativa, por lo que recurrimos a la siguiente consideración:

---

<sup>75</sup> “[...] en ninguno de los dos lineamientos se explicita una definición de calidad de la educación. En los iniciales [1993] se asienta como objetivo de la Carrera Magisterial ‘elevar la calidad de la educación, reconociendo y estimulando la labor de los mejores maestros’, pero no se puntualizan las cualidades de esos mejores maestros. En los de 1998 desaparece la relación entre el mejoramiento de la calidad y los estímulos económicos otorgados o el reconocimiento a los mejores maestros; Carrera Magisterial se identifica con la ‘profesionalización’ del magisterio, suponiéndose una relación mecánica entre ellas y la calidad educativa” (García, 2004; citada en Latapí, 2004:7).

desde una perspectiva eficientista, se plantea que la calidad educativa es aquella manera de administrar correctamente los escasos recursos asignados a las instituciones de enseñanza a efecto de alcanzar el máximo de resultados educativos posibles (Rodríguez, 2003; citado en Guzmán, 2005:7).

A partir de otro enfoque, podríamos analizar la calidad educativa como eficacia, definida como:

la medida del incremento del rendimiento de un estudiante, o por ejemplo se habla de un profesor efectivo, o de escuela efectiva, refiriéndose aquellos que poseen ciertas características consideradas claves para alcanzar mejores resultados de aprendizaje (Arancibia, 1992, citado en Guzmán, 2005:7).

A nuestro juicio, coincidiríamos en definitiva con que la calidad educativa:

no son valores instrumentales, como la efectividad y la eficiencia [únicamente], sino conceptualizaciones de los potenciales humanos que un proceso educativo ha de aspirar a fomentar y desarrollar en los alumnos; por ejemplo, potencialidades para comprender el significado de ciertos tipos de acontecimientos y situaciones; para la formación de un pensamiento crítico, reflexivo e imaginativo; para la apreciación de los valores humanos; para una acción inteligente y sensata en situaciones humanas complejas e impredecibles (Elliot, 2003, citado en Guzmán, 2005:7).

Ser "mejor profesor" es otro término que en el programa, efectivamente, presenta tal vaguedad que propicia que se generen imaginarios tan disímiles como imprecisos; tal vez pudiera pensarse en un profesor que por el hecho de ser evaluado se transfigure de manera automática en un maestro pleno de virtudes educativas, o bien, en un perverso mentor preocupado más por los puntos que implica la Carrera Magisterial a fin de conseguir cómodamente un estímulo



monetario y de manera displicente simular que enseña, o más aún, en un maestro allegado al sindicato y que por ser comparsa de sus decisiones sea cobijado en el programa sin tener intervención alguna en los procesos educativos. Para no errar, convendría entonces tomar en cuenta lo que Jones dice sobre el buen profesor:

[durante la época victoriana inglesa, el] profesor pasó de ser un instructor mecánico a la de ejemplo moral, [por ello existió] una preocupación creciente por [...] la preparación del buen profesor [pues se buscaba] una imagen ética irresistible cuya atracción magnética transformara a la progenie de las clases trabajadoras en sujetos éticos dispuestos a responder de manera adecuada a un biopoder [por ello] es muy significativo que el maestro de escuela no impusiera la formación moral [...] mediante la maquinaria del modelo, sino a través de la institución de un régimen de castigo corporal, [pero] los maestros de escuela fueron incapaces de llevar a la práctica [este] modelo de humildad [por lo que] el fracaso [de este tipo de enseñanza] significó que el gobierno pudiera evaluar su eficacia [...] la enseñanza eficiente suponía la creación de una población responsable, moral y útil [...] por tanto, a finales del siglo XIX la eficacia exigía mucho al docente [y] a principios del siglo XX [...] la genealogía del maestro [urbano] es una figura [...] que practica un examen continuo dentro de una tecnología examinadora –la escuela– [en la que también es evaluado, de modo que] este repertorio de imágenes se congela en la formación del buen maestro y está presente en las aulas [...] de las escuelas urbanas contemporáneas (Jones, 1993:64-79).

Ahora bien, en cuanto a los maestros que pueden participar en el programa de zonas marginadas, se han emitido comentarios importantes que es imposible evadir por su relevancia, tales como que el PCM:

puede acentuar prácticas indeseables, como la tendencia a abandonar las escuelas rurales, en lugares donde hay menores posibilidades de tomar cursos, y los puntajes de los alumnos suelen ser más bajos, y por

lo tanto es más difícil cumplir con los criterios de promoción (*Observatorio Ciudadano de la Educación: Comunicado 14:3*).

Siguiendo esta lógica operativa del programa, los lineamientos de 1998 establecen con claridad que las únicas instancias que lo han de regular-controlar son, de nueva cuenta, la SEP y el SNTE,<sup>76</sup> que se erigen como los órganos supremos en tanto son los actores que toman las decisiones más importantes sobre la operatividad del programa, que además son completamente inapelables, lo que demuestra una vez más el férreo control que ejercen en relación con sus propias creaciones, aunque siempre sea el magisterio en su conjunto el que termine padeciendo lo que le imponen como ajeno a sus intereses, y que al final acabe aceptando lo inverosímil, legitimando así cuanto programa se le imponga y se le solicite instrumentar en el sector. Convendrá agregar sobre esto el siguiente juicio de Jacques Ardoino:

un control normativo supone el respeto a las reglas porque son [...] impuestas por un poder superior [...] se deduce de ello, naturalmente, un carácter sancionador de control, por eso es un proceso que necesita para su funcionamiento [...] la puesta en práctica de procedimientos [y tome así] una significación esencialmente represiva, en la medida en que es normativo, jerárquico, represivo, sancionador, policial, contencioso, todo control es naturalmente político y resueltamente conservador, [así] la función del control es la afirmación de una coherencia, la victoria del

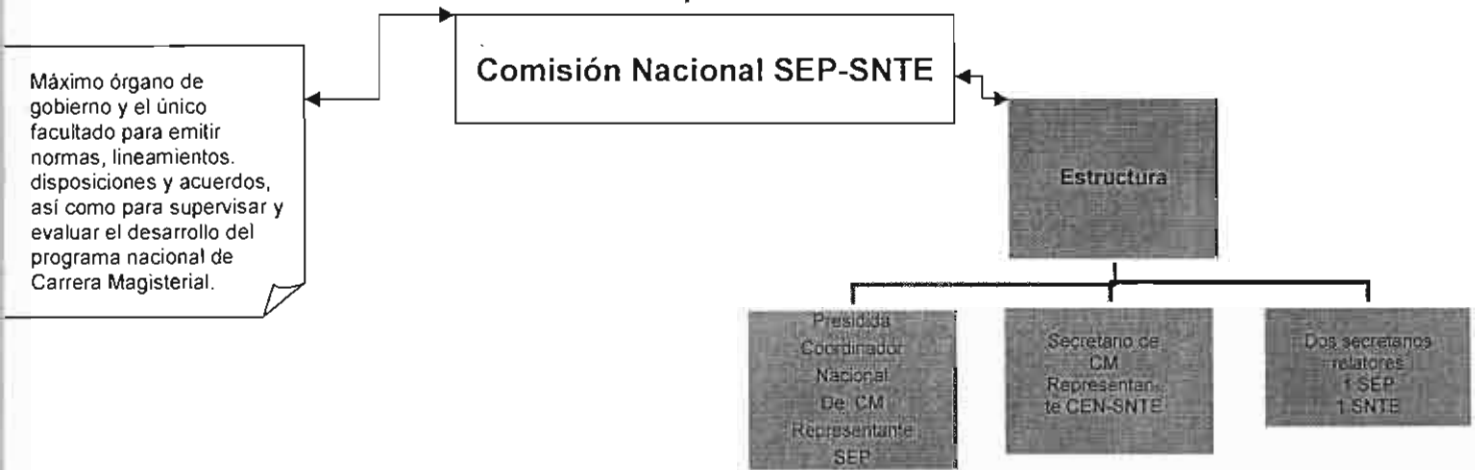
---

<sup>76</sup> Tal es el control que ejercen estos actores, que emiten comunicados en los que indican la forma de operar el presupuesto asignado a las entidades, las bases de datos que se deben manejar para comprobar ante la Secretaría de Hacienda y Crédito Público tanto el recurso asignando a incorporaciones y promociones como el cumplimiento de los requisitos para que los maestros puedan participar por el incentivo; también reiteran la normatividad vigente, *verbigracia*, qué maestros pueden participar en el programa, los grados académicos que deben tener para impartir una asignatura, los cambios de vertiente y la estadía en ellas, etcétera. Emanan igualmente acuerdos dentro de los que llama la atención la flexibilización de los puntajes globales permitiéndole a los estados, previo acuerdo, bajar la línea de corte a por ejemplo, 65 puntos de los 75 requeridos para evaluar la etapa correspondiente y así sucesivamente sin mencionar los criterios para este proceso. En resumen, la Comisión Nacional de Carrera Magisterial es un órgano resolutorio para las quejas y peticiones canalizadas a través de las comisiones paritarias SEP-SNTE estatales, y emite recomendaciones apegadas a la normatividad establecida en los lineamientos de 1998 (véase SEP, 1998 y 2000).

orden sobre el desorden y la incertidumbre [...] y es el discurso mismo del poder (Ardoino, 1980:152-153).

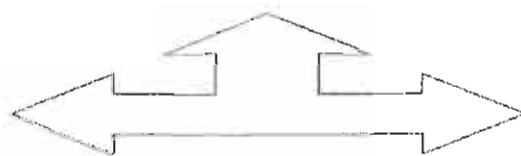
Y dado que de manera consecutiva y casi ya vitalicia son estos actores, la SEP y el SNTE, los que toman las decisiones/el control de todo cuanto tenga que ver con el magisterio, el PCM vuelve a constituirse en otro candado para los profesores, pues sólo se filtrarán aquellos que sobrevivan a la aplicación de la evaluación que considera de manera acuciante este proyecto, quedando, sin embargo, muchos maestros fuera, pues más que un programa de carácter horizontal e igualitario, en él prima la selección y clasificación de los profesores tal y como el programa lo promoviera veladamente desde su origen (véase esquema 1).

**Esquema 1**



**Atribuciones**

Tomar las medidas que se consideren pertinentes cuando las decisiones de las otras instancias del programa no se apeguen a lo establecido en los lineamientos normativos.



Conformar subcomisiones mixtas de estudio y análisis para atender aspectos específicos del programa.

Distribuir el presupuesto otorgado por la federación a las distintas entidades con criterios de equidad, calidad y conforme a los resultados de la operación del programa.

Fuente: SEP, 1998.

A la par de esta comisión erigida como máximo órgano de gobierno que rige el programa, y dado que éste es de carácter nacional, se crearon comisiones paritarias estatales, manejadas, desde luego, por la SEP-SNTE, constituyendo una suerte de microorganismos que funcionan como salvaguardas de lo que decide y pone en marcha la comisión nacional, vigilando que las incorporaciones y promociones de los maestros no sobrepasen el número que se considera en cada etapa según el presupuesto asignado, lo que contraviene el puntaje establecido en la evaluación global y la propia capacidad de los maestros que solicitan su ingreso al programa (véase esquema 2).

**Esquema 2**



**Atribuciones**

Recepcionar las inconformidades derivadas de la publicación de los resultados en las fechas establecidas en el cronograma de actividades. Informar a la Comisión Nacional las irregularidades detectadas en el proceso de dictación y en la revisión de inconformidades que exceden su ámbito de competencia, para que tome las medidas que considere pertinentes.

Dictaminar el número de plazas y horas a incorporar o promover en cada etapa con base en los resultados obtenidos por los docentes en su evaluación global, ajustándose al presupuesto disponible en la entidad.

Entre otras, asesorar y supervisar a los Órganos de Evaluación (OEE).

Fuente: SEP, 1998.

Como parte de esta estructura que vigila y controla el programa se generó el Órgano de Evaluación Escolar (OEE), cuya función habría de ceñirse a evaluar, en

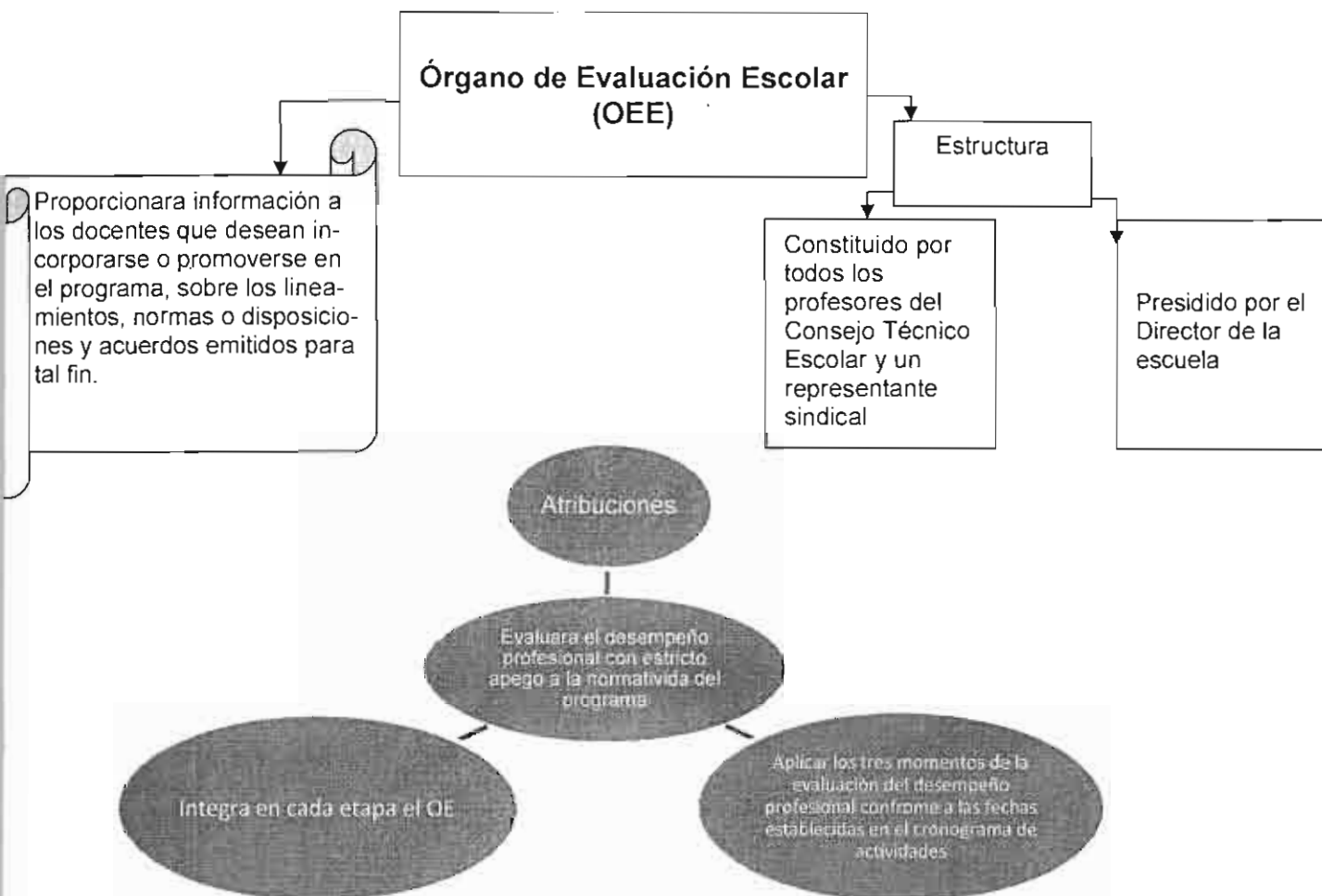
los propios centros educativos, tres de los seis factores que integran la evaluación global: la antigüedad, el grado académico y el desempeño profesional de los maestros,<sup>77</sup> considerando tres momentos del ciclo escolar; esta parte de la evaluación la llevan a cabo los directores de los planteles, los supervisores de zona y los jefes de sector de manera colegiada. Al respecto, habría que recordar que una vez puestos en marcha los lineamientos de 1998, el factor desempeño profesional bajó su puntaje (de 35 a 10 puntos, según lo muestran los cuadros 6 y 8) por los manejos amañados con que se trataba. En la actualidad esta práctica no ha cambiado, en muchos casos los OEE<sup>78</sup> son inexistentes y el personal directivo evalúa al profesor de manera discrecional con calificaciones bastante altas, omitiendo al colegiado, mientras que en otras se simula un OEE con colegiado en el que las calificaciones que se obtienen gravitan en los mayores puntajes, consiguiendo con ello los maestros la aprobación casi segura de este factor (véase esquema 3).

---

<sup>77</sup> La evaluación del desempeño escolar considera los siguientes aspectos para cada una de las vertientes. Primera vertiente: planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, participación en el funcionamiento de la escuela y participación en la interacción escuela-comunidad. Segunda vertiente: planeación del trabajo escolar, desarrollo de actividades técnico-pedagógicas, desarrollo de actividades escolares y difusión y vinculación con la comunidad. Tercera vertiente: planeación del trabajo, desarrollo del trabajo, participación en el órgano técnico y cantidad, calidad e impacto del trabajo. Cada una de las vertientes cuenta con un instrumento de evaluación compuesto por veinte indicadores, con la posibilidad de incorporar cinco indicadores nuevos al inicio del ciclo escolar, siempre y cuando exprese una solución de un problema educativo, que en esa solución intervengan todos los miembros de la unidad educativa que participan en el programa, y que sean observables y/o testimoniales. Por otra parte, los tres momentos de la evaluación son al inicio (octubre), a la mitad (enero) y al final del ciclo escolar (junio). Y aunque hay tres cortes de evaluación, el OEE debe realizar reuniones mensuales para integrar todos los elementos que le permitan llevar a cabo la estimación de forma objetiva (véase SEP, 2000).

<sup>78</sup> Hay que añadir que un estudio realizado por Rojas (1997) encontró sobre este OEE que lejos de que funcione de acuerdo con lo establecido en el instructivo, en algunos casos se reúnen con el director los maestros que representan a cada grado. En esa reunión, que en realidad no es el OE, se determina el puntaje que corresponde al desempeño de un docente en particular; en este sentido, los criterios considerados por los directores para asignar un determinado puntaje obedecen más a criterios personales y al sentido común, que a lineamientos de carácter académico, por lo que tales criterios tienden a ser muy superficiales. Otro aspecto que llama la atención, continúa la autora, son las fuertes discusiones, los desacuerdos, el divisionismo y la competencia en las reuniones del OEE; a veces, con el ánimo de evitar fricciones, los maestros o el director (o directora) promueven que se decida de manera unánime otorgar el puntaje más alto a cada uno de los maestros que serán evaluados. Por lo tanto, colige, esta forma de evaluar está alejada de la función de retroalimentación que se reconoce en la tarea de la evaluación, y los fundamentos del OEE sólo constituyen un recurso que intenta justificar los postulados de la llamada cultura de la evaluación.

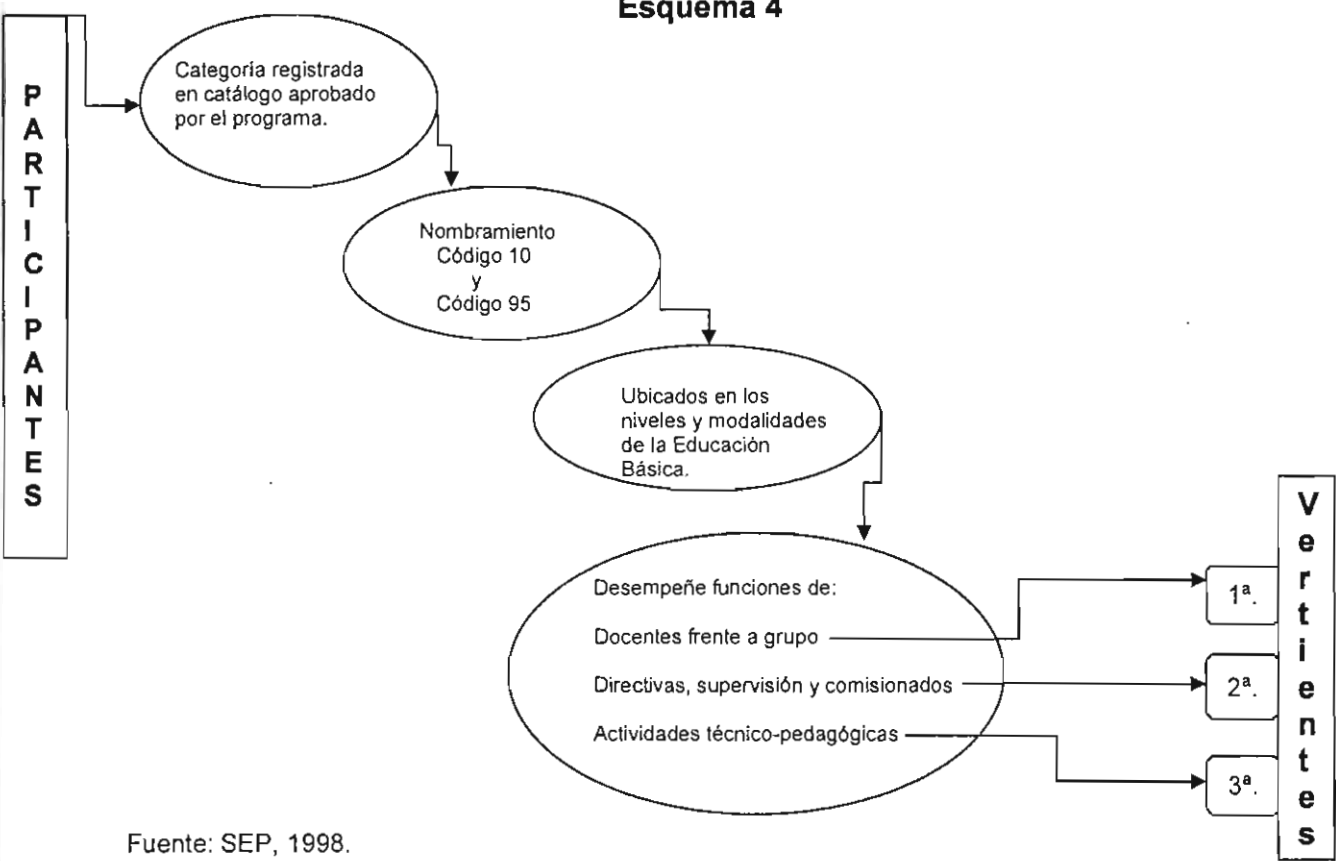
### Esquema 3



Fuente: SEP, 1998.

Por otra parte, para que los maestros puedan participar en el PCM deben cumplir con un conjunto de requisitos que se establecieron para el caso y que cruzan por diversos aspectos, a saber: la modalidad o nivel educativo de pertenencia, la antigüedad y la preparación profesional, aspectos que de algún modo ya se requerían en los anteriores esquemas que hemos mostrado, pero ahora con la novedad de que deben obtener el puntaje de la evaluación global y contar, sobre todo, con la fortuna de que el presupuesto determinado los cubra de gloria y logren ingresar al programa en las tres vertientes que se crearon, haciendo las veces de una clasificación por el tipo de función que realizan los maestros en los niveles y las modalidades de la educación básica (véase esquema 4).

#### Esquema 4



Fuente: SEP, 1998.

Consideradas entonces las instancias que habrían de regular-controlar el proyecto, a los participantes y los requisitos a cubrir para participar en el PCM, quedaría por establecer el sistema de evaluación que validaría, concomitantemente con el presupuesto asignado al esquema, el ingreso y la promoción de los maestros.

Los factores que constituyen tal sistema, de acuerdo con lo que señalan los lineamientos de 1998 (y que de algún modo ya estaban algunos de ellos estimados en los lineamientos de 1993 como hicimos advertir en este espacio), son: *la antigüedad*, considerada como los años de servicio que haya acumulado el docente al concluir la etapa de evaluación; *el grado académico*, constituido por los grados que haya acreditado el docente de educación básica en su formación profesional; *la preparación profesional*, que corresponde a los conocimientos que

requiere el docente para realizar la función y que serán evaluados en el examen que aplica la SEP; *la acreditación de cursos de actualización y superación del magisterio*, para fortalecer los conocimientos en general y los relativos a los aspectos pedagógicos y didácticos en particular; *el desempeño profesional*, definido como el conjunto de acciones cotidianas que realizan los docentes en el desempeño de sus funciones; *el aprovechamiento escolar* (primera vertiente), con el que se evalúan los aprendizajes que los alumnos han obtenido en su grado o asignatura; *el desempeño escolar* (segunda vertiente) y *el apoyo educativo* (tercera vertiente).

Además, una vez que los maestros hayan logrado la incorporación y promoción al programa, tendrán que permanecer una cierta temporalidad cifrada en años en el escalafón al que hayan accedido; como ya se apuntó, comienzan en A para culminar en E, con un incentivo económico sustantivo en relación con la plaza inicial y con el escalafón respectivo, sin dejar de realizar la misma función y bajo el supuesto de que ello les posibilitaría a los profesores una mayor preparación profesional a partir de la actualización recibida o de la superación profesional adquirida en espacios educativos elegidos por el docente. Esto se reconoce al señalar que:

Carrera Magisterial es un sistema de promoción horizontal, integrado por cinco niveles de estímulos (A-E), que permitirá al docente de educación básica superarse profesionalmente [...] el estímulo económico que proporciona cada nivel de Carrera Magisterial representa un ingreso significativo para el docente en relación con el valor de la plaza inicial, entre los diferentes niveles existe un auténtico despegue, el cual varía en función de la categoría, [por] permanencia se entiende como años efectivos de permanencia correspondientes y obtener el puntaje para esa etapa en la evaluación global<sup>79</sup> (SEP, 1998:19-40) (véanse cuadros 8, 9 y 10)

---

<sup>79</sup> Durante su permanencia en el escalafón al que se han promovido los docentes, pueden seguirse evaluando en ese tiempo de permanencia, y llegado el momento de la promoción al siguiente escalafón se les considerará el puntaje global más alto que hayan obtenido en las evaluaciones previas a su promoción, si es que la alcanzan.



### Cuadro 8

#### Evaluación Global Carrera Magisterial 1998

FACTOR	1ª	2ª	3ª	INSTANCIA EVALUADORA <sup>80</sup>
	Vertiente	Vertiente	Vertiente	
1. Antigüedad	10	10	10	Órgano de Evaluación Escolar
2. Grado Académico	15	15	15	Órgano de Evaluación Escolar
3. Preparación Profesional	28	28	28	SEP
4. Cursos de Actualización y Superación profesional	17	17	17	SEP
5. Desempeño Profesional	10	10	10	Órgano de Evaluación Escolar
6.1 Aprovechamiento Escolar <sup>81</sup>	20	---	---	SEP
6.2 Desempeño escolar	---	20	---	
6.3 Apoyo educativo	---	---	20	
	100	100	100	

Fuente: SEP, 1998.

### Cuadro 9

#### Permanencia en el Esquema 1998

Escalafones A B C D E

Zona	Años de permanencia					Total de años
Urbana y rural	3	3	4	4	-	14
Bajo desarrollo	2	2	2	2	-	8

Fuente: SEP, 1998.

<sup>80</sup> Se dijo que era necesario que la evaluación se realizara por parte de instancias independientes, ya que los colegiados eran incapaces de llevar a cabo una evaluación objetiva. Esto motivó, en parte, que el valor asignado al factor Desempeño Profesional bajara su porcentaje, ya que los ÓEE no cumplían con su papel. En contraposición, la SEP jugaría su rol como lo había previsto al firmar el ANMEB, evaluar efectivamente a los profesores de la educación básica mediante mecanismos como la aplicación de pruebas a los docentes.

<sup>81</sup> Los lineamientos generales de Carrera Magisterial otorgan un puntaje adicional a este factor a los profesores que se involucren en tres rubros, a saber: concursos nacionales, regionales y estatales, 4, 3 y 2 puntos respectivamente; en la integración de un alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE) 4 puntos, para un alumno con NEE y discapacidad, 3 puntos, y con estas mismas características, sólo que en escuela regular, 2 puntos, y alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes, 4, 3 y 2 puntos respectivamente.

## Cuadro 10

### Estímulos<sup>82</sup> por nivel educativo de Carrera Magisterial

Primaria	Total bruto (pesos) <sup>83</sup>	Base (pesos)	Estímulos CM (pesos)	Estímulo base
Nivel A	7 570	5 971	1 599	27%
Nivel B	9 554	5 971	3 583	60%
Nivel C	12 199	5 971	6 228	104%
Nivel D	15 088	5 971	9 117	153%
Nivel E	18 787	5 971	12 816	215%

Fuente: Santibáñez, 2006.

Observando cuidadosamente el sistema de evaluación, habría que señalar algunas cuestiones relativas al conjunto de los factores que no quedan completamente explícitos en su contenido ni en su intencionalidad. Sobre la antigüedad, debe decirse que está estratificada en años de servicio; por ejemplo, si se tienen dos años de servicio docente se otorga por ese tiempo de labores 2 puntos, que después pueden llegar hasta 10, que se consideran en el factor como máximos y para los que hay que justificar 27 o más años de servicio docente. Esto supone que para alcanzar este máximo de puntaje, los maestros que logran ingresar al programa habrán ya casi recorrido todo su servicio docente realizado en el nivel o en la modalidad educativa de pertenencia, lo que resulta completamente inverosímil.

En torno del grado académico, el puntaje también es variable; si el maestro cuenta con estudios de normal en los planes de 2, 3 y 4 años, o no cuenta con ellos pero tiene una antigüedad de 15 años de servicio, o si también cuenta con el sexto semestre de la licenciatura en educación indígena, se le otorgan 8 puntos. Si tiene una licenciatura concluida en la UPN, 9 puntos; si cuenta con una maestría, 12 puntos, y si tiene doctorado, 15 puntos, los cuales se le otorgarán al maestro en este orden al momento de solicitar su inscripción al programa, resultando de ello

<sup>82</sup> Cabe señalar que para la autora son estímulos salariales.

<sup>83</sup> Por nuestra parte, debemos hacer observar que este monto se paga a los docentes incorporados o promovidos de manera quincenal, y si cuentan con doble plaza ingresada o promovida en el programa, se tabula de acuerdo con el escalafón que ocupe en ese momento el profesor.

una especie de clasificación académica desigual, además de irrisoria, porque, en el mejor de los casos, para los maestros que alcanzaron un grado de doctor el puntaje otorgado a este nivel académico resulta demasiado bajo.

Respecto de la preparación profesional, la SEP aplica un examen<sup>84</sup> mediante un banco de reactivos para evaluar los conocimientos de los maestros y de esa manera presentar los resultados como "objetivos". Sin embargo, sobre este asunto se han presentado reacciones como la siguiente:

los exámenes son concebidos como evaluaciones de conocimientos centrados en la función de la memoria, no se ha analizado el significado que esto tendría para la enseñanza [...] hacia allá parece encaminarse el sistema de exámenes de medición de la calidad que se está explorando en la educación básica; en particular, el examen de conocimientos que se aplica en Carrera Magisterial a los profesores que solicitan su incorporación en el programa (Díaz, 1999:92).

Por cuanto a los cursos de actualización y superación profesional, constituyen una suerte de mal necesario que los maestros deben considerar si es que desean ingresar o promoverse en el programa, y además porque forman parte de uno de los factores del sistema de evaluación global que supone su profesionalización; por lo tanto, deben tomarlos y acreditarlos para alcanzar el puntaje establecido para este factor, aun cuando esos cursos no tomen en cuenta las necesidades más sentidas de la función que realizan los profesores en sus aulas y su impartición dependa de facilitadores por lo general poco versados en las temáticas que se revisan en esos cursos, pero que a su vez, a éstos les cuenta para obtener un puntaje en Carrera Magisterial por el hecho de ser seleccionados para ello.<sup>85</sup> De modo que:

---

<sup>84</sup> De acuerdo con Ortiz (2003), está diversificado en 88 diferentes tipos de exámenes, conforme a igual número de funciones que el programa reconoce. Además, el examen incluye programas de estudio, documentos normativos y guías y libros para el maestro.

<sup>85</sup> Este personal se selecciona de los maestros que participan en la tercera vertiente que considera el PCM y que imparten los cursos estatales con un catálogo y los cursos nacionales vinculados a

actualmente los servicios de actualización y capacitación se ofrecen en dos modalidades:<sup>86</sup> a) cursos nacionales, diseñados, organizados y acreditados por la SEP e impartidos por la autoridad educativa estatal, y b) cursos estatales, diseñados, organizados y acreditados por las autoridades educativas estatales [...] con un puntaje máximo de 12 y 5 puntos [respectivamente] para avanzar en este esfuerzo se han establecido en nuestro país centros de maestros (Ortiz, 2003:46).

Pero si además consideramos que estos cursos constituyen una especie de actualización permanente y como un medio de profesionalizar la labor docente, como se propuso inicialmente en el PCM, habría entonces que tomar en cuenta la siguiente apreciación:

la formación permanente del profesorado de cualquier nivel educativo supondrá entonces la actualización científica, psicopedagógica y cultural [...] y a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar la actividad profesional [...] el objetivo de la formación del profesorado es tender hacia la aproximación máxima de los diversos procedimientos, introduciendo [...] en la formación permanente una mayor reflexión sobre la práctica [...] con el tiempo las estrategias de formación permanente del profesorado en ejercicio tendrán que crear los estímulos que motiven a los profesores no únicamente hacia una actividad profesional e intelectual, sino también a una promoción personal que, bien planificada, ha de mejorar la situación del profesorado y, coherentemente, el sistema educativo (Imbernón, 1994:13-50).

---

las asignaturas curriculares, ambos establecidos por la SEP. No obstante, se tendría que considerar que "cada vez se hará más evidente que la formación del profesorado ha de desarrollarse teniendo en cuenta la diversidad de intereses y necesidades [...] determinadas por la especificidad del trabajo docente, por la edad y la experiencia de los enseñantes y, además, por la lógica interacción que se establece entre ellos [...] todo lo cual significa [...] pasar a un modelo reflexivo que, a partir de las necesidades de los enseñantes y de los propios problemas profesionales, realice un proceso de recepción-experimentación-interiorización de nuevos procesos de aprendizaje" (Imbernón, 1994:77).

<sup>86</sup> En torno de este asunto, debe señalarse que los cursos estatales se ofrecen en días sabatinos o en interhorario durante la semana para los maestros que trabajan doble turno, y los nacionales se imparten en línea con la ayuda de asesorías, si los maestros la solicitan, consiguiendo el material por internet, según las asignaturas que elijan.

En cuanto al desempeño profesional, ya hemos señalado la manera en que se evalúa este factor, y que en síntesis representa lo que señala Ortiz (2003): valora la calidad del trabajo cotidiano que realiza el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el funcionamiento de la escuela y en las relaciones de ésta con la comunidad y la sociedad en su conjunto, y con las consecuentes prácticas poco claras que empañan su transparencia, como al parecer está pensado.

Respecto del aprovechamiento escolar que corresponde a la primera vertiente,<sup>87</sup> la misma SEP elabora el examen<sup>88</sup> con reactivos de los planes y programas y libros de texto que aplica a los alumnos de los maestros que integran la primera vertiente y que imparten los grados de 3º a 6º, y los correspondientes a los grados de 1º a 3º de la educación secundaria, con el objeto de evaluar los aprendizajes de los alumnos en su grado y asignatura. Sin embargo, como bien señala Ornelas (2002), administrar cerca de seis millones de exámenes, para arrojar cantidades inmensas de información con poca utilidad, que no regresa a las escuelas y menos a los padres de familia, no sirve para tomar decisiones y planear a futuro.<sup>89</sup>

Para llevar a cabo todas estas acciones, la Comisión Nacional SEP-SNTE emite un cronograma de actividades que puede tener variaciones año con año (véase cuadro 11).

---

<sup>87</sup> Interesa enfatizar que es la vertiente que hemos tomado para estudiar nuestro objeto de estudio en esta tesis; no obstante, resulta valioso exponer, siguiendo a Ortiz (2003), que la valoración del factor desempeño escolar (segunda vertiente) se obtiene de la evaluación promedio de las acciones que inciden en el aprovechamiento de los alumnos y en la preparación profesional de los docentes, es decir, para los directivos de escuela es el promedio del puntaje obtenido por los docentes de su escuela en el examen de los alumnos (factor aprovechamiento escolar), y para los supervisores, el promedio obtenido por los directivos de su zona, mientras que el factor apoyo educativo (tercera vertiente) puede evaluarse mediante tres opciones: innovación educativa, cursos estatales de actualización y cursos nacionales de actualización.

<sup>88</sup> Cabe señalar que los grados de primero y segundo no aplican examen cuya justificación "pedagógica" sólo atina a apuntar que no se sabe qué áreas del conocimiento se pueden utilizar para evaluar esos grados, provocando seguramente la rebatanga de los maestros para impartirlos y obtener así un puntaje fantasma.

<sup>89</sup> Pero sí legitima la desigualdad educativa.

## Cuadro 11

### *Cronograma de Actividades de Carrera Magisterial*

Mes	Actividad
Octubre	Inscripción de docentes al programa. Los docentes que participaron con anterioridad reciben una forma pre-llenada que incluye su grado máximo de estudios y antigüedad. Inscripción en los cursos del Programa Nacional para la actualización del profesorado (PRONAP). (Finales de octubre) Primer momento de la evaluación del factor desempeño profesional (evaluación colegiada).
Octubre-Mayo	Se imparten los cursos de actualización estatales. Durante este periodo los estados deciden qué cursos impartir y cuándo. Casi todos los cursos duran una semana.
Noviembre	Se imparten los cursos de actualización nacionales por parte de PRONAP. Éste aplica los exámenes para la acreditación de los cursos.
Enero	Segundo momento de evaluación del factor desempeño profesional (evaluación del supervisor y colegas).
Febrero-Marzo	El PRONAP reporta los resultados de las pruebas impartidas para la acreditación de los cursos nacionales.
Marzo-Abril	La Dirección General de Evaluación (DGE) aplica las pruebas de preparación profesional, las califica y envía los resultados a la Coordinación de Carrera Magisterial.

Mayo	El PRONAP manda los puntajes para el factor a la Coordinación de Carrera Magisterial.
Mayo-Junio	Los estados mandan los puntajes de actualización estatal a la Coordinación de Carrera Magisterial.
Junio	La DGE aplica las pruebas de aprovechamiento escolar y envía los resultados a la Coordinación de Carrera Magisterial. (Mediados de junio) Las escuelas envían los resultados de la evaluación del desempeño profesional a la Coordinación de Carrera Magisterial.
Septiembre-Octubre	La Coordinación de Carrera Magisterial envía a los docentes sus puntajes. Se publican los resultados de la dictaminación y se abre el periodo para presentar inconformidades.

Fuente: Santibáñez, 2006.

### 2.2.6. Las incorporaciones y promociones docentes en el programa: el evidente darwinismo magisterial

Ahora bien, en el terreno de los hechos habría que razonar sobre el corazón de la operación del programa, que corresponde a las incorporaciones, promociones y dineros asignados para llevar a cabo esos dos importantes momentos que lo constituyen. En este sentido, y tomando como base los propios lineamientos normativos del programa, se sobrentiende que la incorporación de los profesores al proyecto alude al número de maestros que fueron evaluados/presupuestados, y que por ello son aceptados o ingresados al programa. Al respecto, los datos con los que se cuenta hasta 2002, correspondientes a la undécima etapa, muestran que se incorporaron al programa un total de 594 938 maestros (véase cuadro 12).<sup>90</sup>

<sup>90</sup> Un dato optimista es el que sostiene Ortiz (2003), quien plantea que en este mismo año se incorporaron un total de 719 014 profesores al Programa de Carrera Magisterial.

## Cuadro 12

### *Incorporaciones en Carrera Magisterial*

Etapa	Total docentes	Docentes evaluados	Total docentes incorporados
1ª y 2ª	838 750		389 816
3ª	863 042	406 214	403 516
4ª	894 076	469 069	461 907
5ª	894 076	486 483	501 973
6ª	946 505	499 260	534 006
7ª	959 013	515 166	560 524
8ª	982 925	527 080	570 992
9ª	995 486	486 945	580 202
10ª	1 013 647	450 257	589 166,
11ª	1 028 524	431 775	<b>594 938</b>

Fuente: Santibáñez, 2006.

Siguiendo las cifras, debe advertirse que las etapas en las cuales se incorporó un mayor número de maestros,<sup>91</sup> fueron entre la primera y la tercera, pero ello obedeció a que el PCM absorbió de manera automática a aproximadamente 250 000 maestros que estaban agregados en el Esquema de Educación Básica durante estas etapas,<sup>92</sup> sin ser evaluados, aun cuando desde los lineamientos de 1993 ya se anunciara este proceso evaluativo para los profesores.

Respecto de las promociones, y en el entendido que representan para el maestro, como parte del sistema de evaluación de la Carrera Magisterial, escudriñar sucesivamente en un periodo de tiempo un escalafón hasta alcanzar el "E", hasta el mismo año 2002, etapa undécima, se habían promovido un total de 291 209 profesores, una cifra relativamente importante frente a los 594 938 maestros incorporados hasta este año. Lo cual puede significar una contravención a la propia norma que establece la temporalidad, es decir, los años de permanencia en los escalafones considerados en el programa (véase cuadro 13).

<sup>91</sup> En nuestra opinión, los datos correspondientes a las incorporaciones y promociones en el programa, más que constituir cifras sobre docentes, son datos que se refieren a plazas incorporadas o promovidas en este proyecto de incentivos económicos.

<sup>92</sup> (véase SEP, 1996).



**Cuadro 13***Promociones en Carrera Magisterial*

Etapas	Número de plazas	Número acumulado de plazas	Porcentaje de incremento entre etapas
1ª y 2ª	0	0	
3ª	3 359	3 359	676.64
4ª	22 829	26 188	145.91
5ª	38 210	64 398	75.64
6ª	48 708	113 106	45.65
7ª	51 627	164 733	17.15
8ª	28 254	192 987	22.56
9ª	43 546	236 533	12.80
10ª	30 288	266 821	8.27
11ª	24 388	291 209	
Total	291 209		

Fuente: Ortiz, 2003.

En cuanto al presupuesto asignado para el programa en 2002, de la misma etapa undécima, ascendió a 400 millones de pesos,<sup>93</sup> que deben ser, de acuerdo con la Comisión Nacional SEP-SNTE, distribuidos en las entidades utilizando criterios equitativos. Si eventualmente esto ocurriera, la cifra no debe sino cubrir a un porcentaje muy bajo de profesores que solicitan ingresar y promoverse en el programa,<sup>94</sup> haciendo con ello más claro y contundente el darwinismo magisterial (véase cuadro 14).

**Cuadro 14***Presupuesto para Carrera Magisterial 11ª Etapa*

Año	Etapa	Presupuesto asignado
2002	11ª	400 millones de pesos

Fuente: Ortiz, 2003.

<sup>93</sup> Más los recursos que concurrentemente aportan los estados para el programa, de acuerdo con lo pactado en el ANMEB.

<sup>94</sup> Por ejemplo, en la etapa undécima que estamos tratando se evaluaron 400 000 maestros; si los dividimos entre los 400 millones, tocaría a 1 000 pesos por profesor si tomamos como criterio la equidad, pero como esto no es así, podemos deducir que, en efecto, las incorporaciones y las promociones están sujetas al presupuesto otorgado al programa.

Vista de este modo la operación del programa, se puede considerar, junto con Ángel Díaz Barriga, que:

Carrera Magisterial es un programa complicado en su ejecución y oscuro en sus múltiples etapas, en el que únicamente el docente sabe si fue aceptado en la Carrera Magisterial, pero no tiene un conocimiento de los aspectos básicos que permitieron formular ese juicio. La oscuridad del proceso se encuentra en la elaboración de exámenes de conocimientos, en las calificaciones que se les asignan al desempeño docente. A ello habría que agregar la forma arbitraria de distribuir los puntajes entre los componentes del programa (formación y actualización, por ejemplo), o al interior de cada componente: desempeño profesional o evaluación de conocimientos [...] el enfoque que subyace en este tipo de evaluación es que los problemas detectados son el resultado de "errores", "omisiones" y "deficiencias" de los docentes (deficiencias de formación, de responsabilidad, de empleo de estrategias, de enseñanzas acertadas), mientras que se omite hacer un balance de las dinámicas y situaciones institucionales como determinantes de los mismos (Díaz, 1999:95-96).

Situándonos en un sentido concluyente, podemos decir que si bien el PCM para la SEP-SNTE constituye una medida para elevar la calidad de la educación profesionalizando la labor docente, en realidad la intención se ve transmutada en otra pretensión; esencialmente, desde que se implementa el proyecto la idea es evaluar a los docentes mediante un esquema que no es horizontal, porque es excluyente, y que diseñado a partir de criterios mercantilistas, ha propiciado la construcción de un perfil docente para la eficiencia, transformando irremediabilmente la práctica educativa de los maestros, que ahora se centra básicamente en la búsqueda de los puntos que establece el modelo, haciendo a un lado la mejora de los procesos educativos en el aula donde, sabemos, no sólo se transmiten conocimientos sino que se generan nuevos cuando los sujetos de aprendizaje resultan efectivamente acompañados por los maestros, algo que el programa de incentivos económicos evidentemente ignoró.

### Capítulo III

## Resultados de la investigación: La percepción de los maestros de educación primaria sobre el Programa de Carrera Magisterial y cómo ha influido éste en la profesionalización de su práctica educativa

*La propiedad se apropia de su propietario encarnándose bajo la forma de una estructura generadora de prácticas perfectamente conformes a su lógica y exigencias [...] como dice Leibniz "no siguiendo más que sus propias leyes". La práctica se desarrolla con el tiempo, su estructura temporal, es decir, su ritmo, su tiempo y, sobre todo, su orientación, es constitutiva de su sentido.*

Pierre Bourdieu (1991)

Este tercer capítulo tiene el objetivo de poner en papel el discurso de los maestros sobre cómo perciben que el PCM ha profesionalizado su práctica educativa mediante los cursos de actualización que ofrece, a fin, concomitantemente, de mejorar la labor docente que realizan en las aulas donde se desenvuelven, en tanto son ellos quienes lo han vivido y experimentado en carne propia; sus opiniones sobre esta experiencia pueden allanar el cúmulo de tinta que ha corrido sobre lo que representa este proyecto tanto para sus condiciones materiales de vida como para su preparación profesional y el trabajo docente que día a día realizan en los espacios escolares. Para ello se expondrá, en primer orden, el perfil docente configurado a partir de los datos estadísticos que reportó la aplicación del cuestionario durante la investigación y que da cuenta de quiénes son los profesores de las escuelas consideradas en el estudio, y en segundo orden se intercalará la información estadística recuperada en este mismo cuestionario, con los datos cualitativos que se obtuvieron de las entrevistas realizadas, para exponer, mediante el análisis de esta información captada, la percepción que tienen los docentes en torno del impacto que ha tenido la actualización que brinda el PCM en la profesionalización de su práctica educativa,

como señalamos al inicio de este capítulo, así como de la evaluación que promueve dicho esquema en la educación básica.

### 3.1. Perfil docente

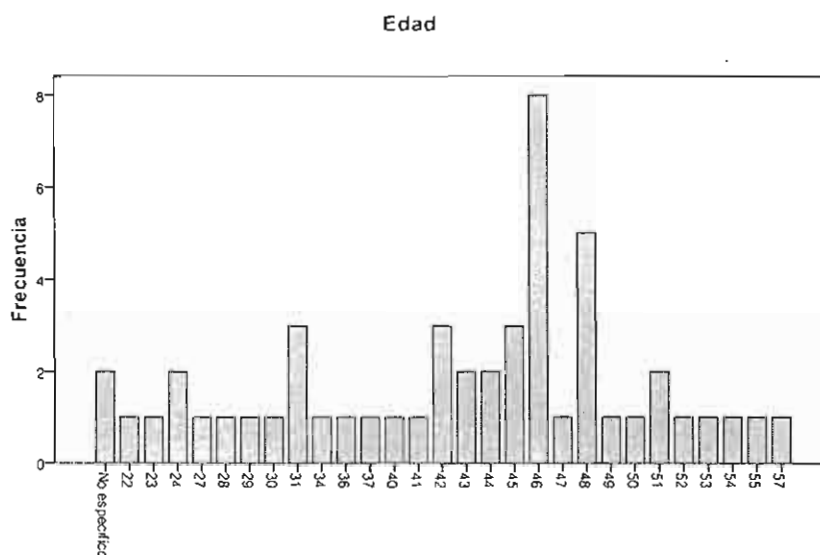
#### 3.1.1. ¿Quiénes son los docentes de las escuelas participantes en el estudio?: Una caracterización del perfil demográfico, socio-económico, laboral y socio-educativo de los maestros

##### *Datos demográficos*

De los 52 maestros a los que se les aplicó el cuestionario encontramos que:

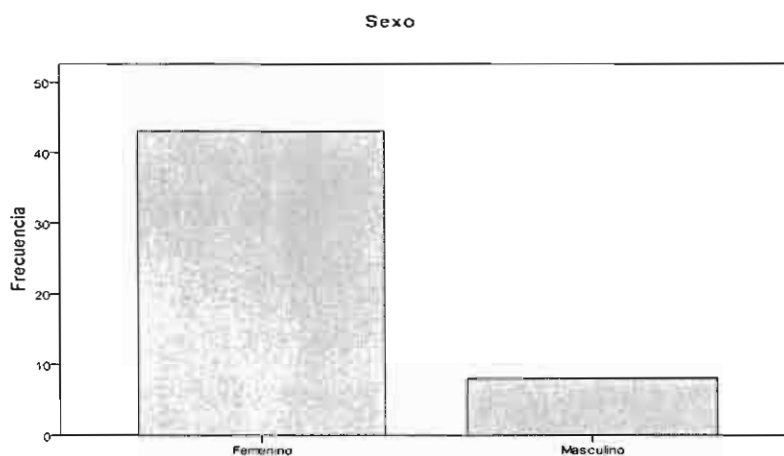
En cuanto a la edad 2 (3.9%) de los profesores no contestó, mientras que 7 (13.9%) se ubica en el rango de los 22 a los 29 años, otros 7 (13.9%) se sitúan de los 30 a los 37 años, 27 ( 53.1%) de los 40 a los 49 años, y 8 (15.9%) de los 50 a los 57 años, concluyendo que la edad de los maestros oscila sobre el nivel de los 40 años de edad (véase gráfica 1).

**Gráfica 1**



Respecto al sexo, se encontró que 43 (84.3%) de los maestros pertenece al género femenino, mientras que 8 (15.7%) de los profesores al género masculino, lo que nos lleva a concluir que prevalece la feminización en las escuelas estudiadas (véase gráfica 2).

**Gráfica 2**



Por cuanto hace al estado civil de los profesores, se halló que 12 (23.5%) son solteros, 34 (66.7%) son casados, 1 (2%) divorciado, 2 (3.9%) vive en unión libre, 1 (2%) es viudo y 1 (2%) no contestó, lo que nos permite concluir que el estatus civil que prevalece es el de los maestros casados (véase gráfica 3).

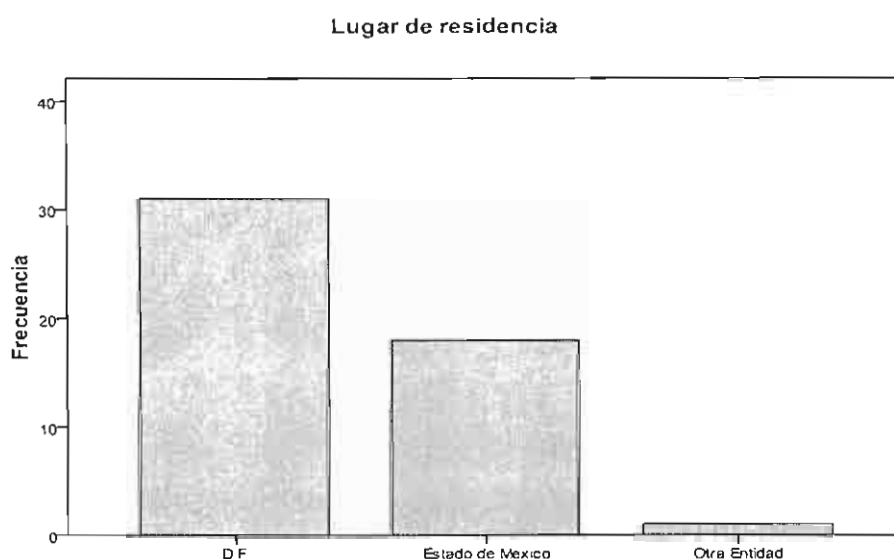
**Gráfica 3**



## Datos socio-económicos

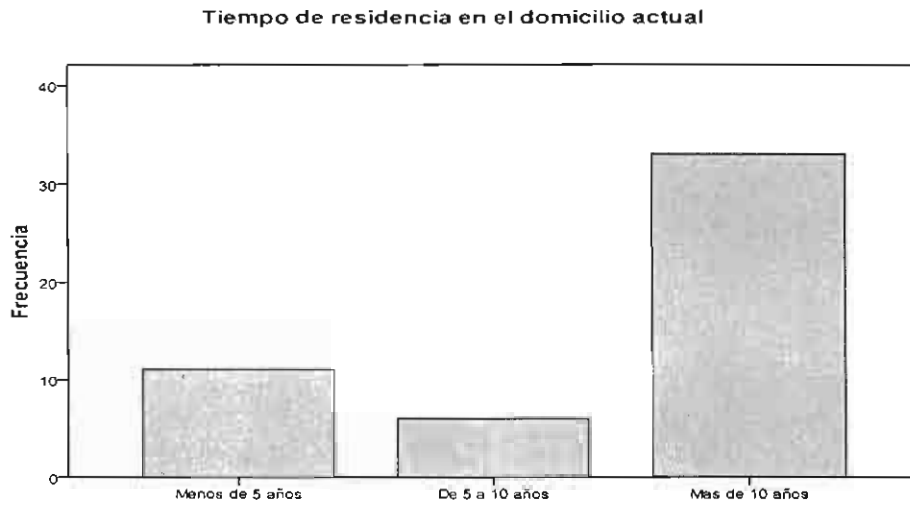
Acercas del lugar de residencia de los maestros, se localizó que 31 (60.8%) tiene su domicilio en el Distrito Federal, 18 (35.3%) radica en el Estado de México, 1 (2 %) en otra entidad y 1 (2 %) no contestó, lo que posibilita concluir que predominan los profesores que viven en la capital de la República Mexicana (véase gráfica 4).

**Gráfica 4**



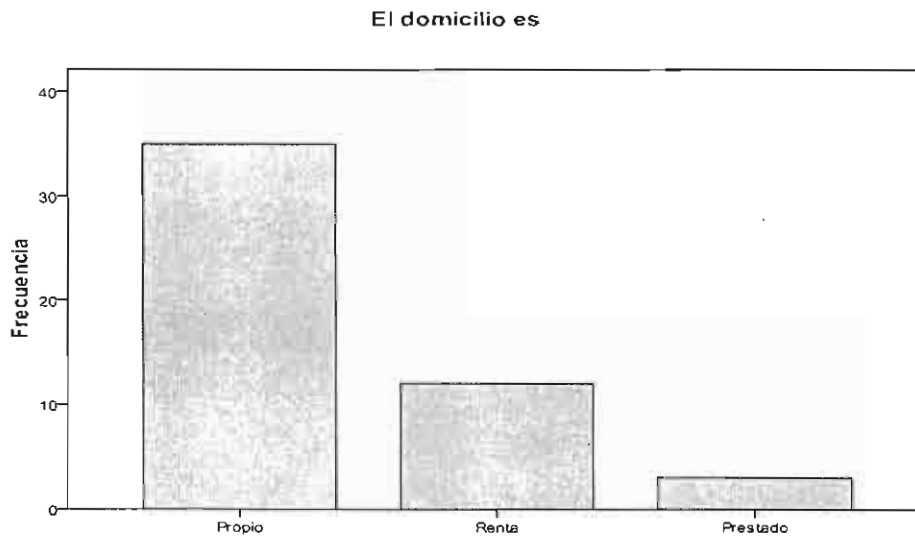
En lo relativo al tiempo de residencia en el domicilio actual 11 (21.6%) los profesores tienen en su domicilio actual de menos de 5 años, 6 (11.8%) de 5 a 10 años, 33 (64.7%) más de 10 años y 1 (2%) no contestó, lo que nos permite concluir que hay un prevalencia de maestros que han logrado establecerse en el domicilio en el que habitan (véase gráfica 5).

**Gráfica 5**



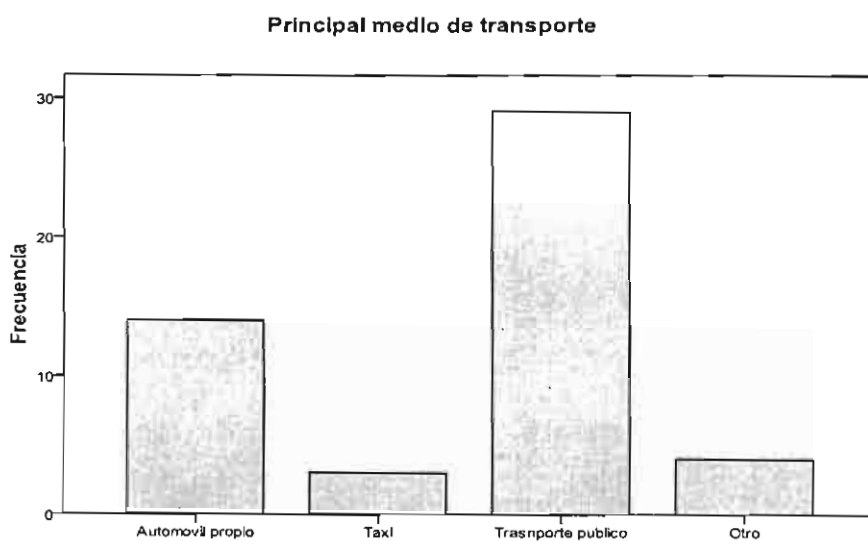
En lo referente a la tenencia de la vivienda, 35 (68.3%) de los docentes cuenta con casa propia, 12 (23.5%) rentan, 3 (5.9%) la tienen prestada y 1 (2%) no contestó, lo que nos lleva a concluir que preponderantemente los maestros han logrado obtener su casa-habitación como parte de su patrimonio familiar (véase gráfica 6).

**Gráfica 6**



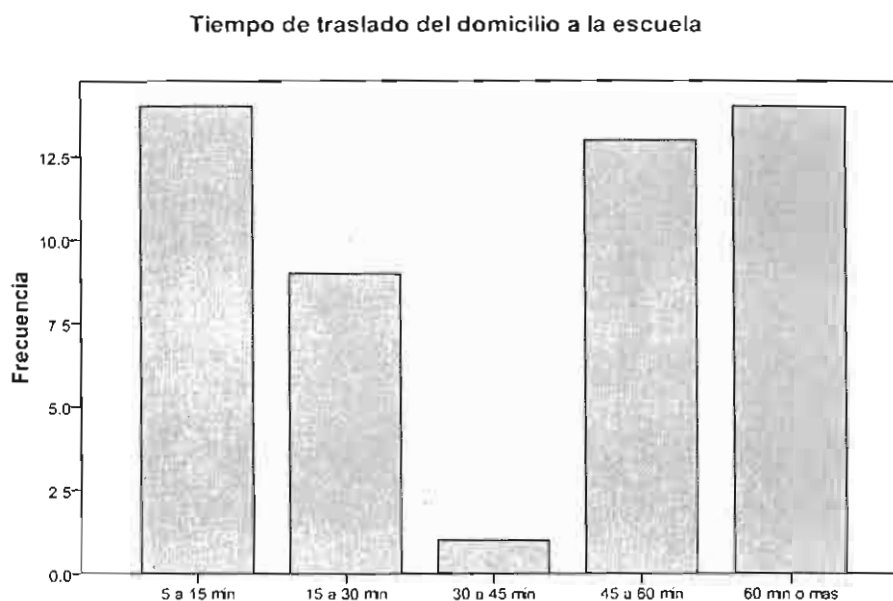
Respecto al principal medio de transporte que utilizan los maestros, 14 (27.5%) manifestó que cuenta con automóvil propio, 3 (5.9%) que utiliza taxi, 29 (56.9%) viaja en transporte público, 4 (7.8%) se transporta por otro medio y 1 (2%) no contestó. Asimismo, en lo concerniente al tiempo de traslado del domicilio en el que habitan los profesores a su centro de trabajo, 14 (27.5%) realizan de 5 a 15 minutos, 9 (17.6%) de 15 a 30 minutos, 1 (2%) de 30 a 45 minutos, 13 (25.5%) de 45 a 60 minutos y 14 (27.5%) ocupa 60 minutos o más para llegar a su lugar de trabajo, concluyendo que predominantemente los profesores no han podido adquirir un coche como parte de sus bienes patrimoniales para trasladarse a su centro de trabajo (véanse gráficas 7 y 8).

**Gráfica 7**





Gráfica 8

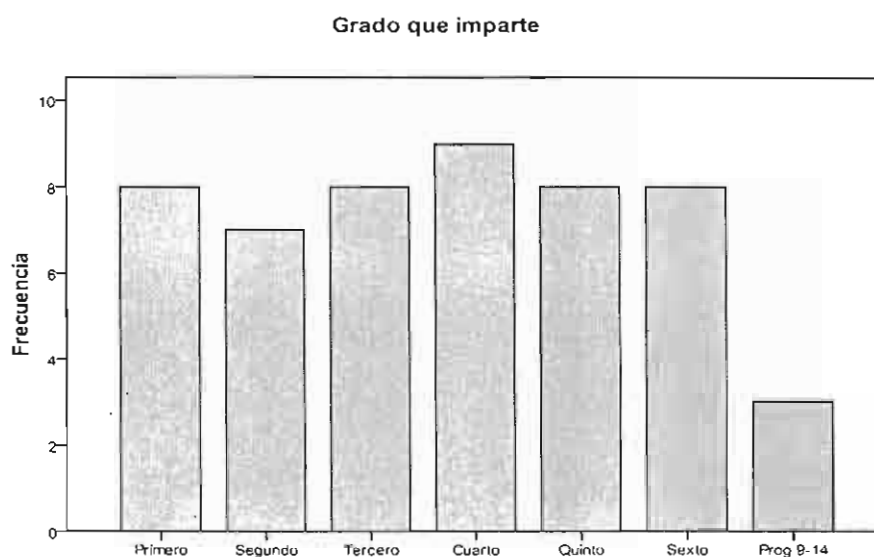


#### Datos laborales

En lo concerniente al grado que imparten los maestros en sus centros escolares, se encontró que 8 (15.7%) imparte el primer grado, 7 (13.7%) el segundo grado, 8 (15.7%) el tercer grado, 9 (17.6%) el cuarto grado, 8 (15.7%) el quinto grado, 8 (15.7%) el sexto grado, y 3 (5.9%) imparte en un programa adyacente,<sup>95</sup> concluyendo que la distribución de los grados escolares es relativamente equitativa entre pares (véase gráfica 9).

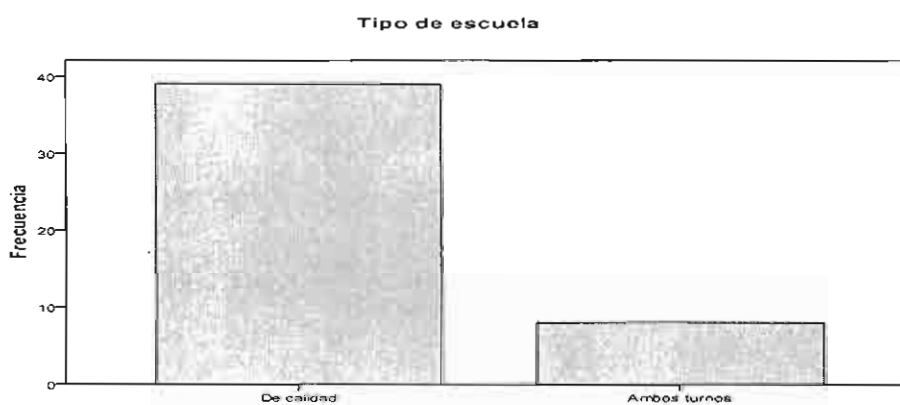
<sup>95</sup> Se refiere al Programa 9-14 que atiende a niños con rezago educativo y se cursa en 3 años (véase [www.sepdf.gob.mx](http://www.sepdf.gob.mx)).

**Gráfica 9**



En lo relativo al tipo de escuela en que laboran los maestros, 39 (76.5%) mencionó que es de Calidad, 8 (15.7%) indicó que de ambos turnos y 4 (7.8%) no contestó, lo que nos lleva a concluir que las escuelas en las que trabajan los maestros están incorporadas al Programa Escuelas de Calidad (PEC<sup>96</sup>) (véase gráfica 10).

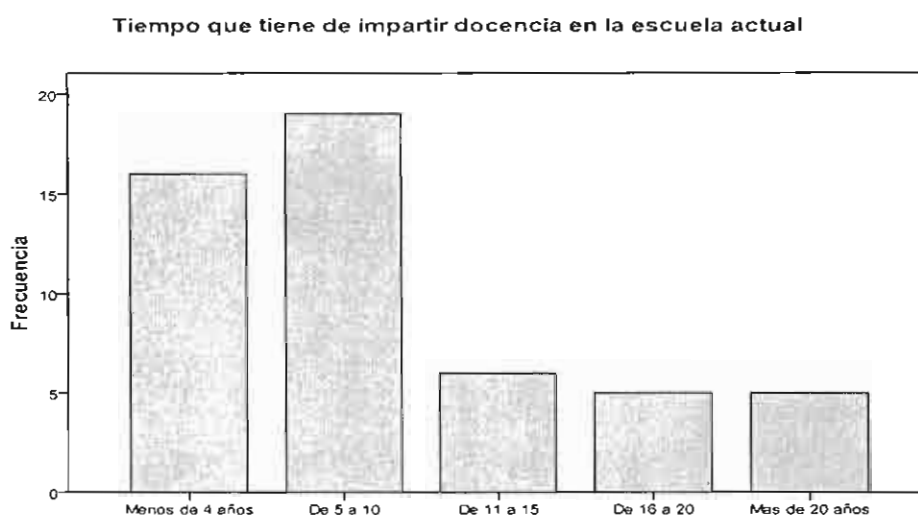
**Gráfica 10**



<sup>96</sup> Este programa se implementó en la educación básica durante el sexenio de Vicente Fox Quesada.

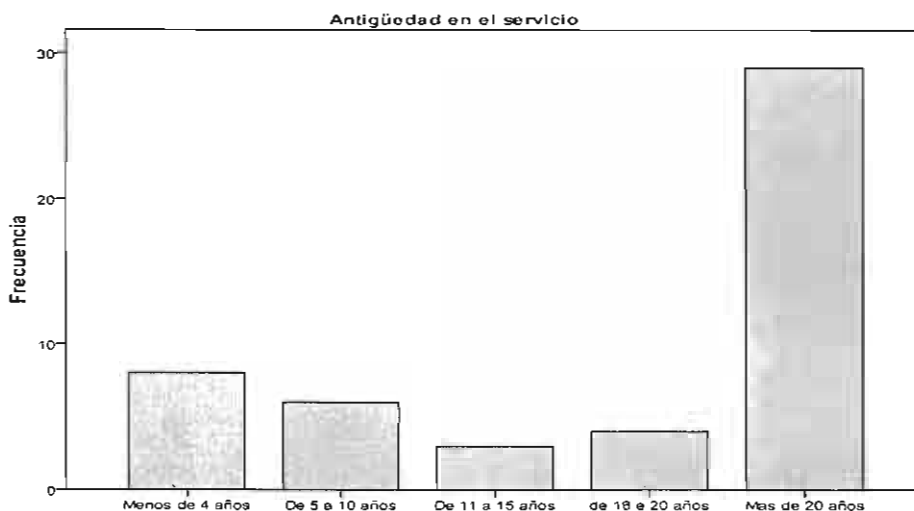
Respecto al tiempo que tienen los profesores de impartir docencia en la escuela actual, 16 (31.4%) contestó que tiene menos de 4 años, 19 (37.3%) de 5 a 10 años, 6 (11.8%) de 11 a 15 años, 5 (9.8%) de 16 a 20 años y 5 (9.8%) tiene más de 20 años, lo que nos permite concluir que los profesores tienen una experiencia relativamente joven en la escuela en la que están adscritos (véase gráfica 11).

**Gráfica 11**



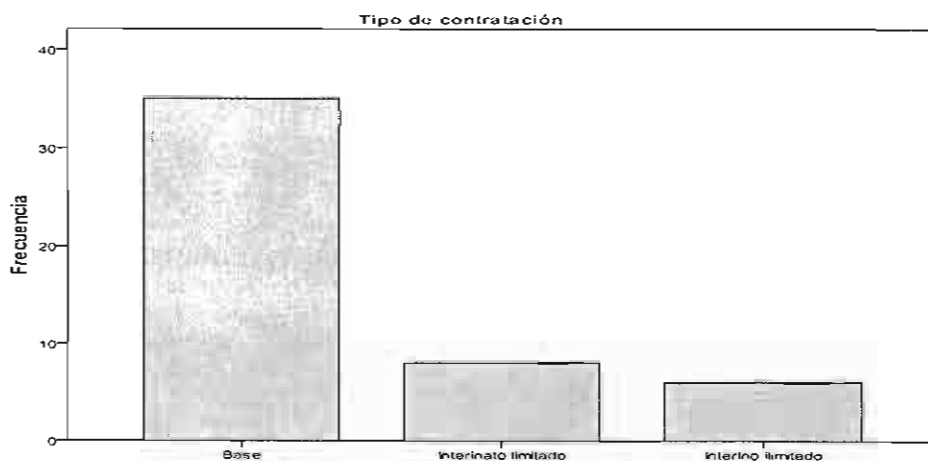
En lo referente a la antigüedad 8 (15.7%) tienen una trayectoria en el servicio de menos de 4 años, 6 (11.8%) de 5 a 10 años, 3 (5.9%) de 11 a 15 años, 4 (7.8%) de 16 a 20 años, 29 (56.9%) más de 20 años y 1 (2%) no contestó, lo que nos posibilita concluir que prevalecen los maestros que han acumulado una amplia experiencia en el sector, situación que tiene correspondencia con la gráfica 1, es decir con la edad con que cuentan los maestros si se considera que el oficio docente se practica a una edad relativamente temprana (véase gráfica 12).

### Gráfica 12



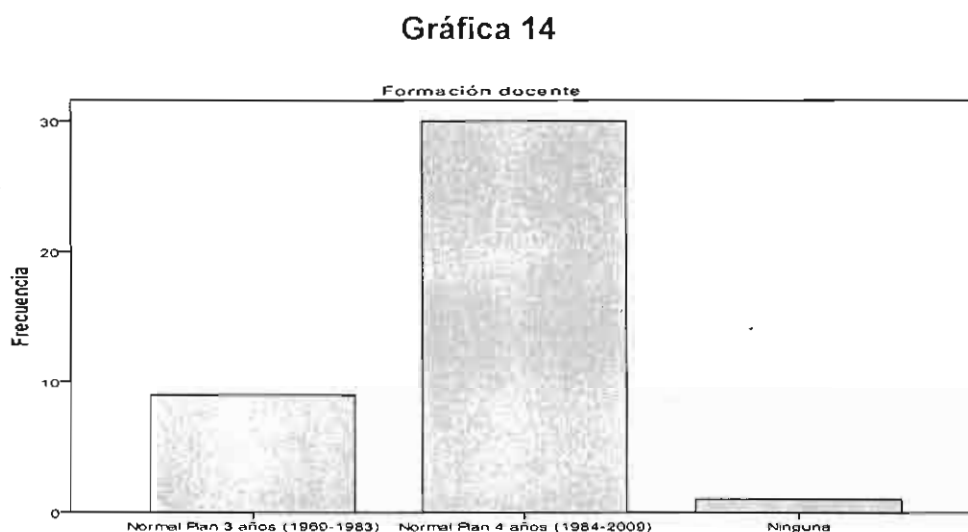
Por cuanto corresponde al tipo de contratación con que cuentan los profesores, 35 (68.6%) indicó que son de base, 8 (15.7%) señaló que labora con contrato limitado, 6 (11.8%) mencionó que su contrato es ilimitado y 2 (3.9%) no contestó, lo que nos posibilita concluir que los maestros cuentan preponderantemente con un trabajo estable en el sector (véase gráfica 13).

### Gráfica 13



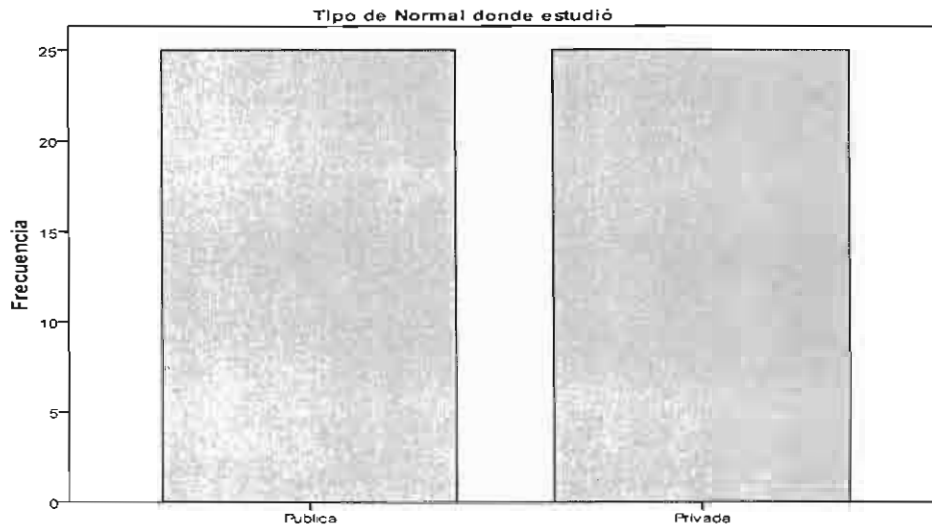
## Datos socio-educativos

En lo concerniente a la situación socio-educativa de los maestros, en torno a la formación docente con que cuentan, 9 (17.6%) se instruyeron en la Normal cuyo plan era de tres años (1969-1983), 30 (58.8%) estudiaron la Normal en el plan de 4 años (1984-2009), 1 (2.0%) en ningún plan, 11 (21.6%) no contestó, lo que nos lleva a concluir que prevalece entre los profesores una formación profesional a nivel licenciatura (véase gráfica 14).



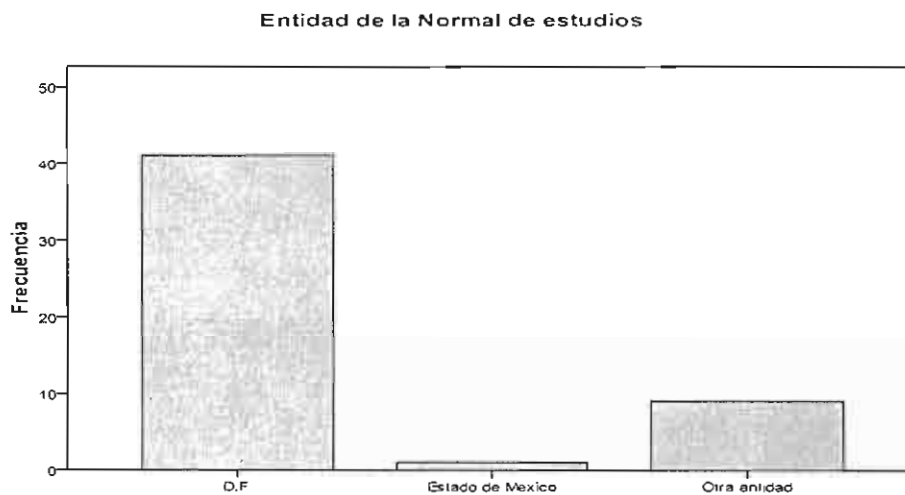
En cuanto al tipo de Normal donde estudiaron, 25 (49%) lo hicieron en la Normal pública, 25 (49%) en Normal privada y 1 (2%) no contestó, lo que posibilita concluir que la formación de los profesores que se incorporan al oficio depende en igualdad de condiciones de normales públicas y privadas (véase gráfica 15).

**Gráfica 15**



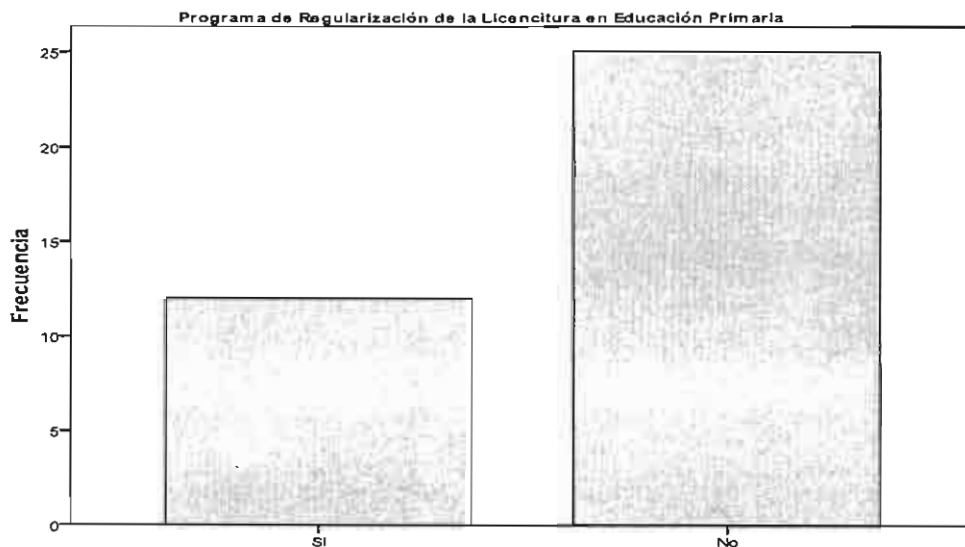
Respecto a la entidad donde estudiaron la Normal los profesores, 41 (80.4%) los realizaron en el Distrito Federal, 1 (2%) en el Estado de México y 9 (17.6%) los efectuaron en otra entidad, lo que nos permite concluir que predominan los maestros formados en Normales establecidas en la capital de la República mexicana (véase gráfica 16).

**Gráfica 16**



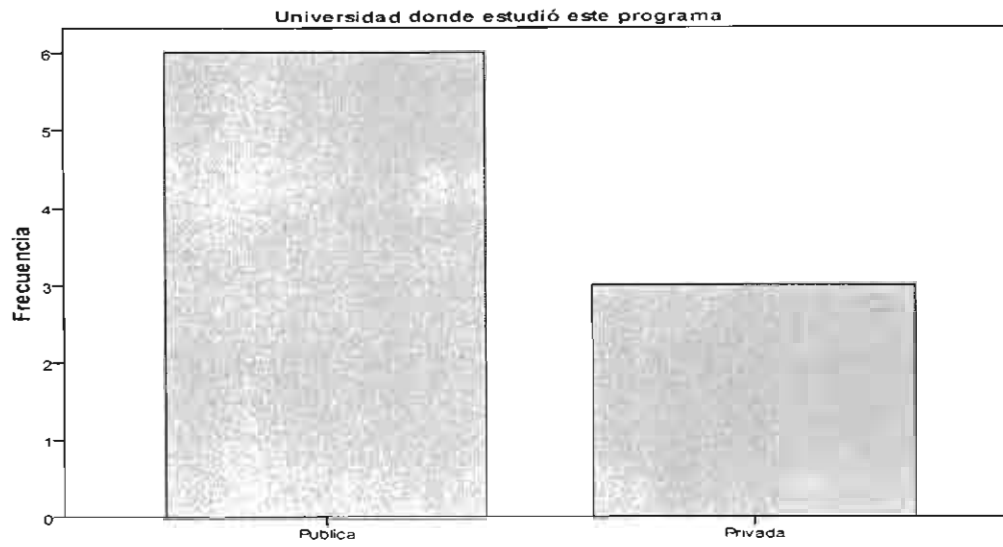
Por cuanto toca al programa de regularización<sup>97</sup> de la licenciatura en educación primaria, 12 (23.5%) se regularizaron mediante tal programa, 25 (49%) no se regularizó a través de este programa, mientras que 14 (27.5%) no contestó. En lo referente a la universidad donde estudiaron los maestros el citado programa de regularización, 6 (11.8%) la realizó en universidad pública, 3 (5.9%) dijo que la llevó a cabo en la educación privada y 42 (82.4%) no contestó. Y, por cuanto hace a la entidad donde realizaron los profesores dicha regularización, 8 (15.7%) los hicieron en el Distrito Federal, 1 (2%) en el Estado de México, 4 (7.8%) en otra entidad y 38 (74.8%) no contestó, concluyendo que un número menor de maestros eligió esta opción para obtener el grado de licenciatura en la universidad pública situada en la ciudad capital (véanse gráficas 17, 18 y 19).

**Gráfica 17**

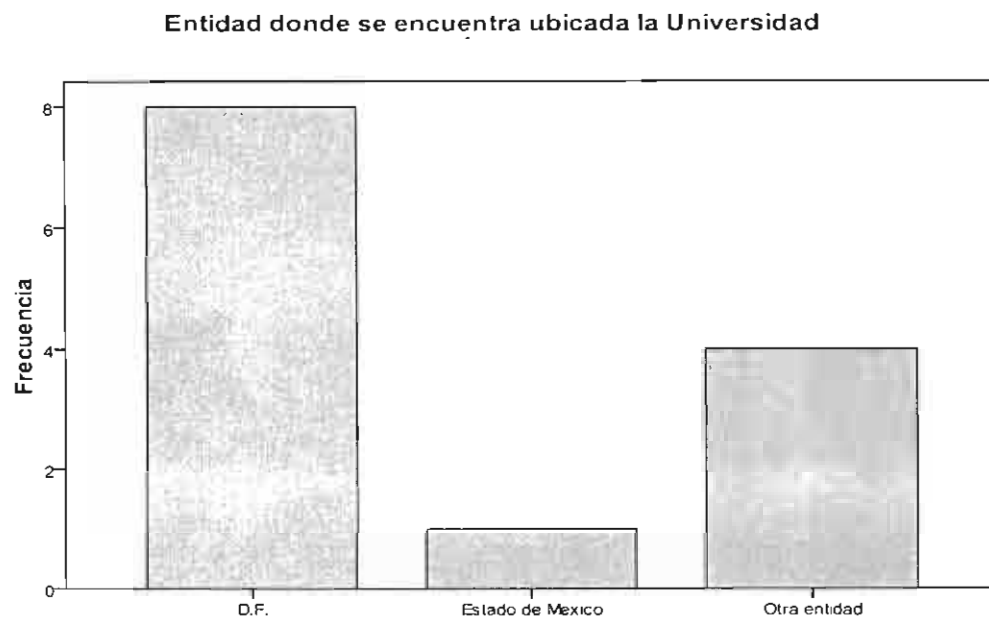


<sup>97</sup> El programa es una especie de nivelación para los maestros que prestan sus servicios en la educación preescolar y primaria y que cursó los estudios de Normal cuando éstos no tenían el nivel de licenciatura (véase Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000).

**Gráfica 18**



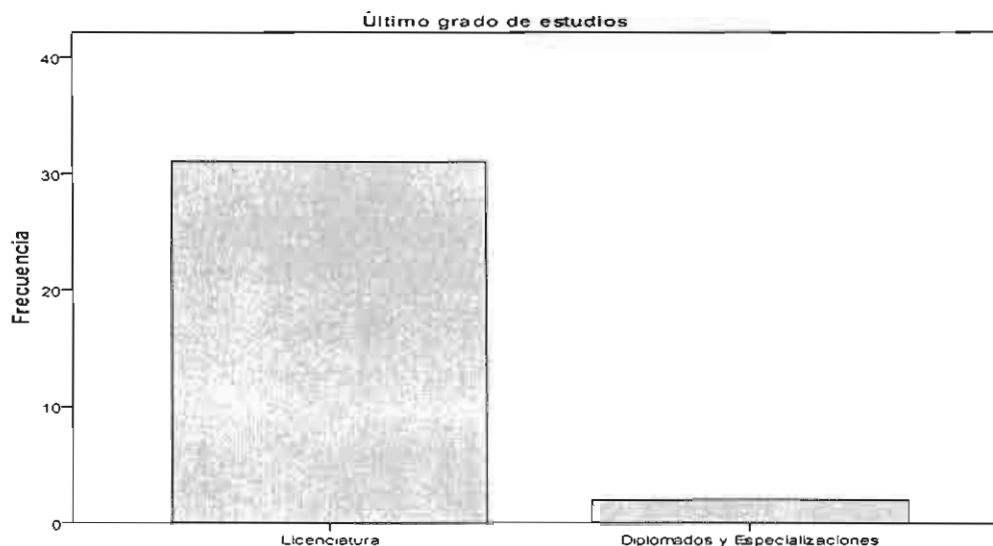
**Gráfica 19**





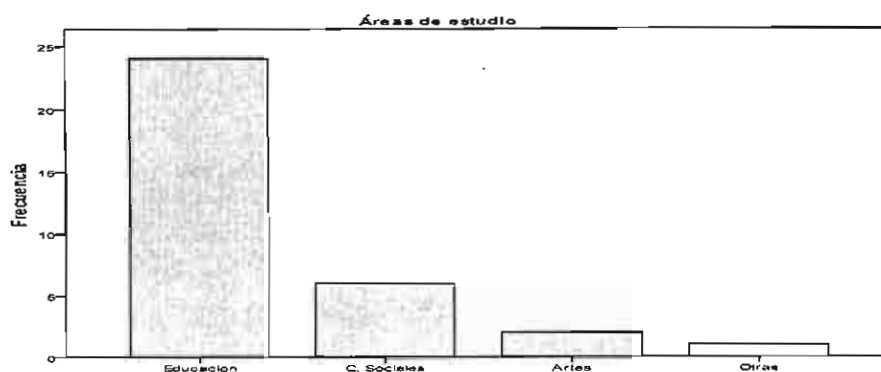
Respecto al grado de estudios con que cuentan los maestros, 31 (60.8%) tiene licenciatura, 2 (3.9%) posee diplomados y especializaciones y 18 (35.3%) no contestó, lo que significa que el grado de licenciatura en educación primaria tal y como se mostró en la gráfica 15, prepondera entre los profesores (véase gráfica 20).

**Gráfica 20**



Por cuanto corresponde a las áreas de estudio cursadas por los maestros, 24 (47.1%) los efectuaron en Educación, 6 (11.8%) en Ciencias Sociales, 2 (3.9%) en artes, 1(2%) en otras áreas de estudio y 17 (33.3%) no contestó, lo que representa que los profesores predominantemente optan por una área de estudio afín con el oficio docente que desarrollan (véase gráfica 21).

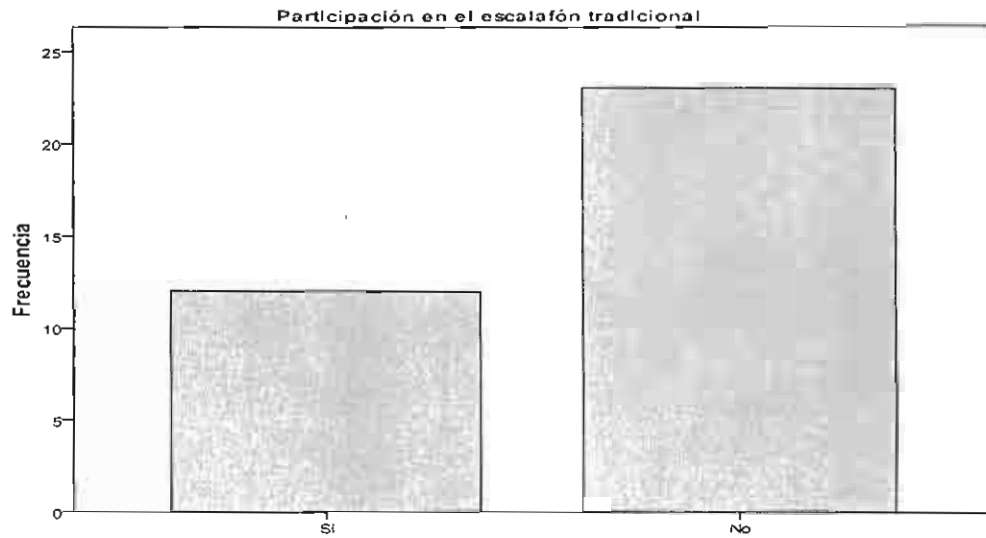
**Gráfica 21**



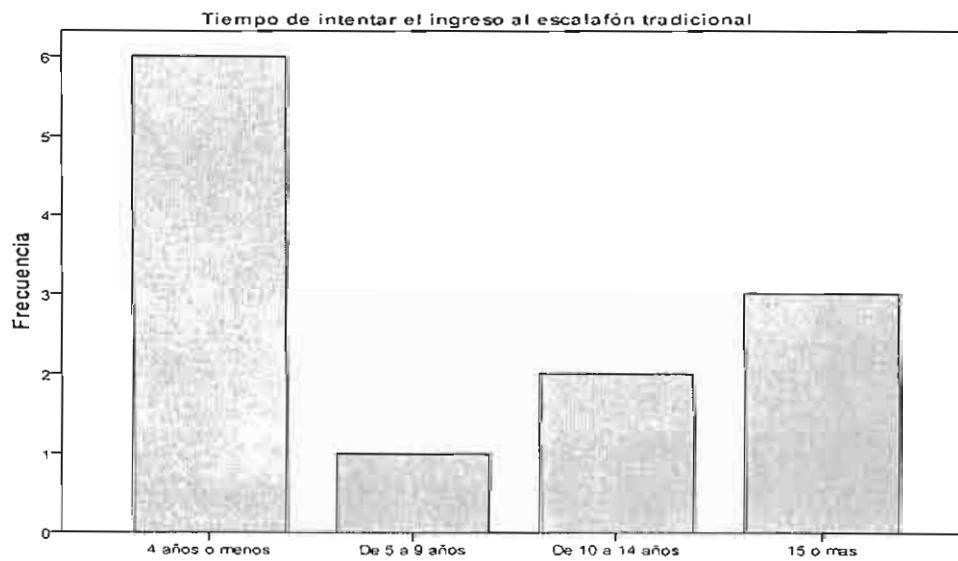
### **3.1.2. Participación y actualización de los maestros en el Programa de Carrera Magisterial: Un primer acercamiento a la opinión de los docentes**

Por cuanto toca a la participación en el escalafón tradicional, 12 (23.5%) participan en el escalafón tradicional, 23 (41.5%) no participa en este esquema, mientras que 16 (31.4%) no contestó. Referente al tiempo que llevan los maestros de intentar ingresar al escalafón tradicional, 6 (11.8%) citó que llevan 4 años o menos, 1 (2%) opinó que de 5 a 9 años, 2 (3.9%) señaló que lleva de 10 a 14 años, 3 (5.9%) indicó que 15 o más años, en tanto 39 (76.5%) no contestó, lo que nos lleva a concluir que entre los profesores prevalece la idea de rechazar este sistema para promoverse de función por el tiempo y el proceso que implica incorporarse a este escalafón (véanse gráficas 22 y 23).

**Gráfica 22**

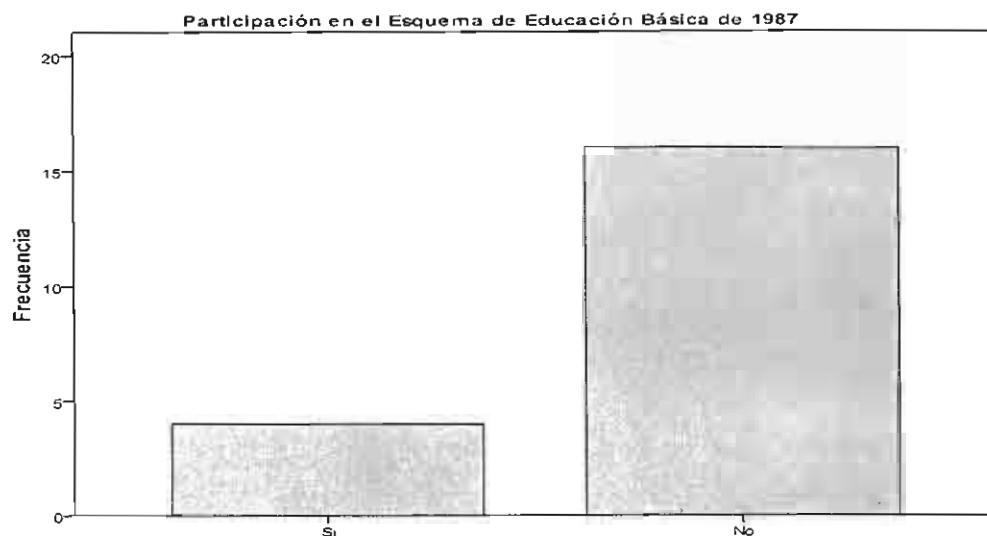


**Gráfica 23**



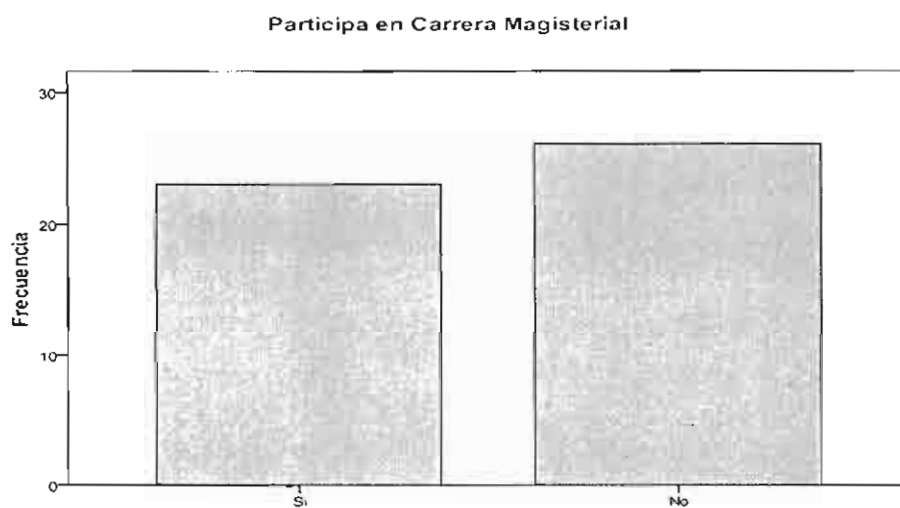
En lo concerniente a la participación de los profesores en el esquema de educación básica implementado en el año de 1987, 4 (7.8%) fue partícipe en este esquema, 16 (31.4%) no participó en este proyecto y 31 (60.8%) no contestó, concluyendo que los maestros predominantemente no pertenecieron a este sistema de promoción magisterial (véase gráfica 24).

**Gráfica 24**



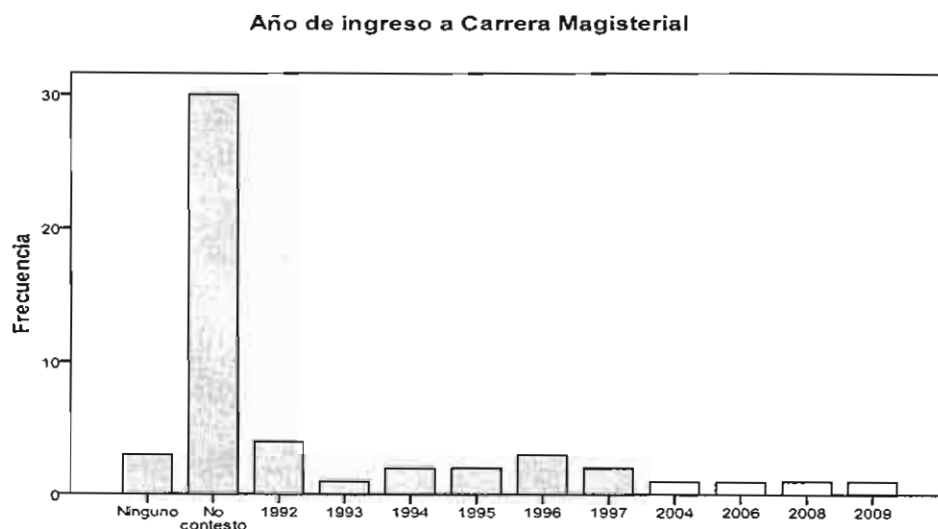
En lo relativo a la participación de los maestros en el PCM, 23 (45.1%) participa en dicho programa, 26 (51%) no participa en tal esquema y 2 (3.9%) no contestó, lo que significa que poco menos de la mitad de profesores han ingresado al programa y otro tanto está intentando incorporarse al esquema (véase gráfica 25).

**Gráfica 25**

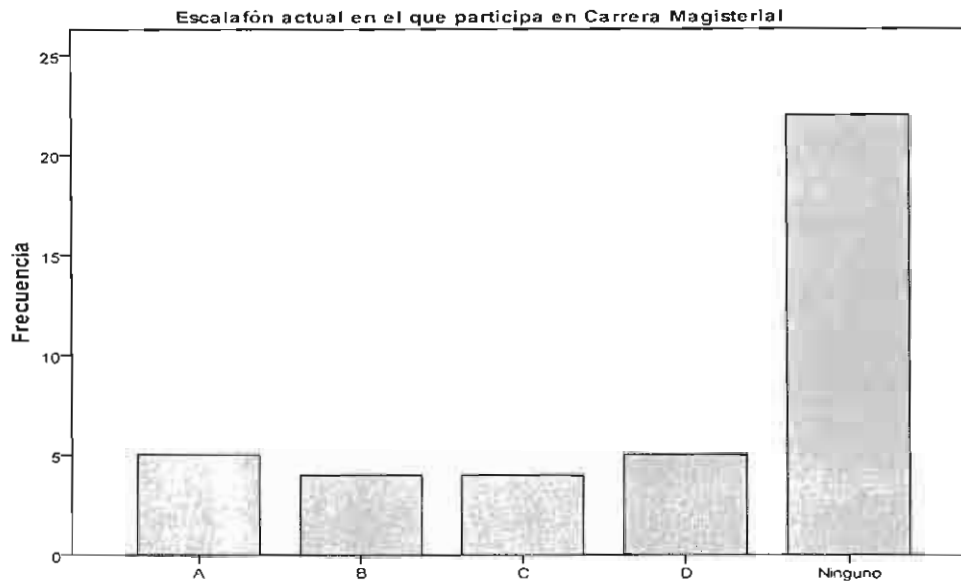


En lo referente al año de ingreso de los maestros al PCM, 3 (5.9%) indicó que en ningún año, 30 (58.8%) no contestó, 4 (7.8%) que se incorporó en el año de 1992, 1 (2%) en 1993, 2 (3.9%) en 1994, 2 (3.9%) en 1995, 3 (5.9%) en 1996, 2 (3.9%) en 1997, 1 (2%) en el 2004, 1 (2%) en el 2006, 1 (2%) en el 2008, y 1 (2%) en el 2009. Por otra parte, con respecto al escalafón actual en que participan los profesores en el PCM, 5 (9.8%) están en el escalafón A, 4 (7.8%) se ubican en el escalafón B, 4 (7.8%) se sitúan en el escalafón C, 5 (9.8%) están colocados en el escalafón D, 1 (2%) están en el escalafón E, 22 (43.1%) no se ubican en ningún escalafón y 11 (21.6%) no contestó, concluyendo que si bien un número menor de profesores ha podido ingresar al programa, preponderan los docentes que pueden tener en cuenta pertenecer en algún momento a este proyecto (véanse gráficas 26 y 27).

**Gráfica 26**



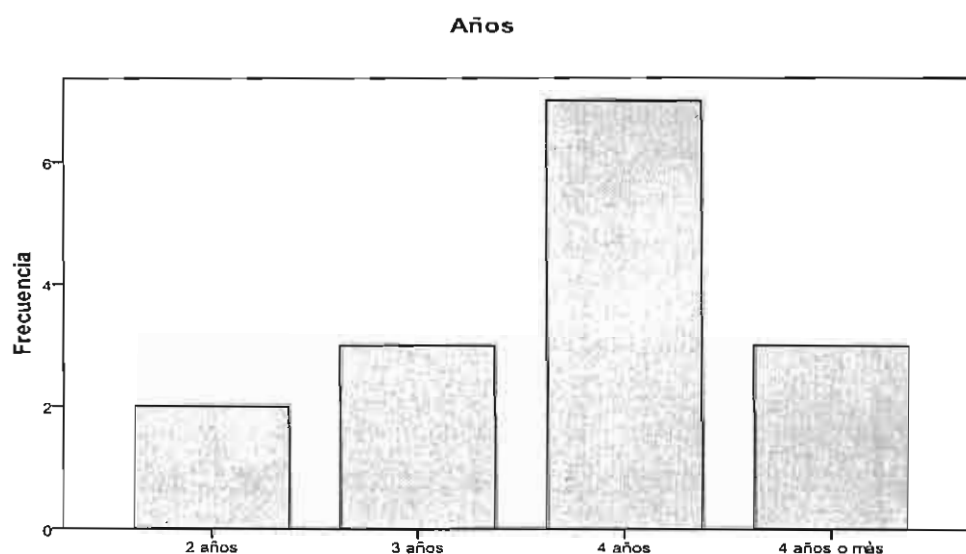
Gráfica 27<sup>98</sup>



En lo concerniente a los años que les ha tomado a los profesores para promoverse en el PCM, 2 (3.9%) dijeron que les ha llevado 2 años, 3 (5.9%) 3 años, 4 (13.7%) 4 años, 3 (5.9%) 4 años o más y 36 (70.6%) no contestó, concluyendo que si bien los años en que los maestros se promueven está dentro de la norma establecida en el esquema, prepondera un número de maestros que han sobrepasado dicha norma, es decir, que llevan muchos más años esperando tal promoción quebrando con ella la normatividad fijada para este proceso (véase gráfica 28).

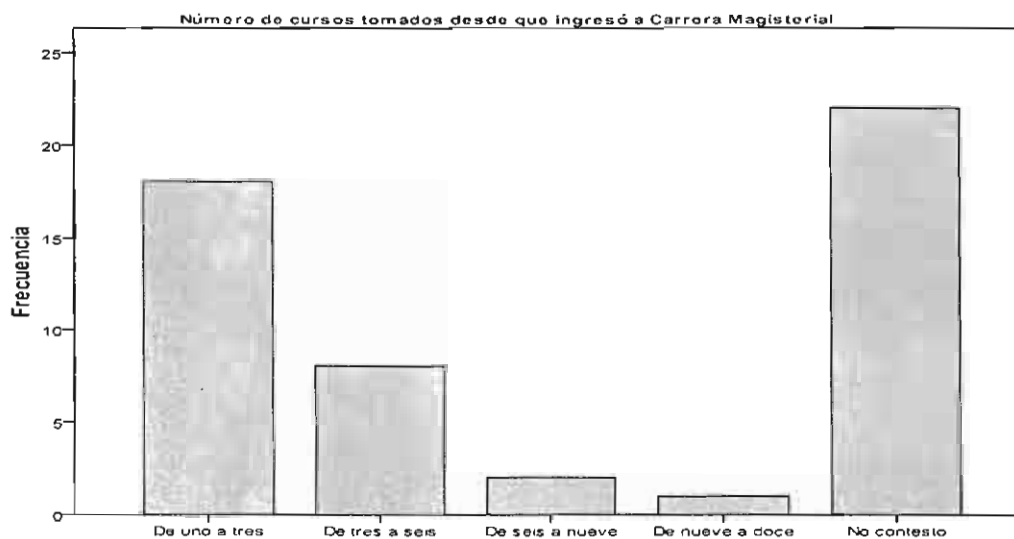
<sup>98</sup> Es importante recordar que participó en el estudio la profesora del escalafón E correspondiente a la escuela 4 a la que aludimos en el cuadro 1 y 2 del capítulo I de esta tesis.

**Gráfica 28**

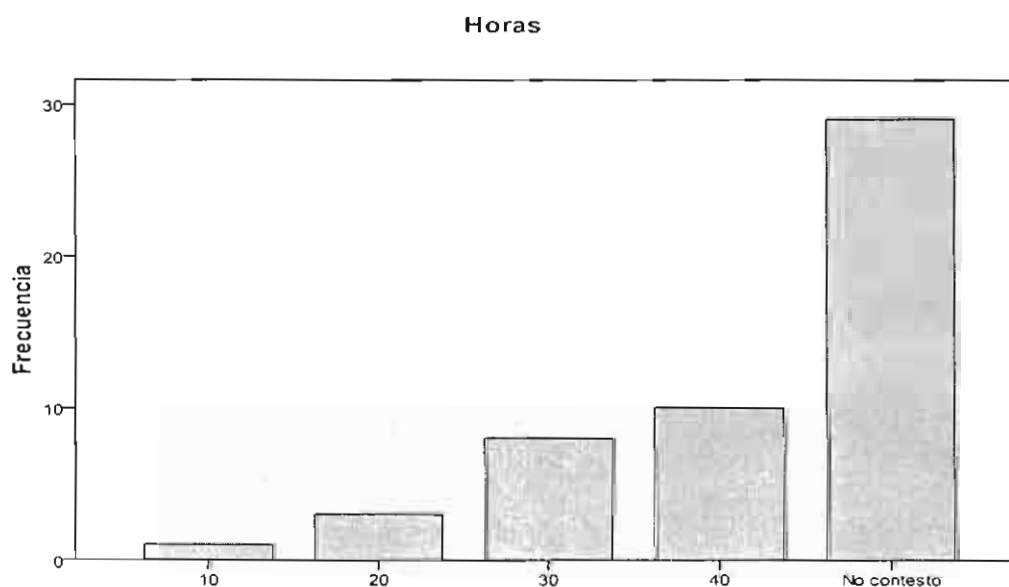


En lo relativo a la actualización profesional de los profesores, 18 (35.3%) ha tomado de 1 a 3 cursos desde que ingresó al PCM, 8 (15.7%) de 3 a 6 cursos, 2 (3.9%) de 6 a 9 cursos, 1(2%) de 9 a 12 cursos y 22 (43.1%) no contestó. Después, por cuanto toca al número de horas en que han tomado los maestros los citados cursos, 1 (2%) 10 horas, 3 (5.9%) 20 horas, 8 (15.7%) 30 horas, 10 (19.6%) 40 horas, 29 (56.9%) no contestó, lo que nos permite concluir que preponderantemente los maestros optan por tomar los cursos de actualización docente que ofrece el esquema en un tiempo mayor a 30 horas, ya para incorporarse o promoverse en los escalafones establecidos en la evaluación global del programa (véanse gráficas 29 y 30).

Gráfica 29



Gráfica 30

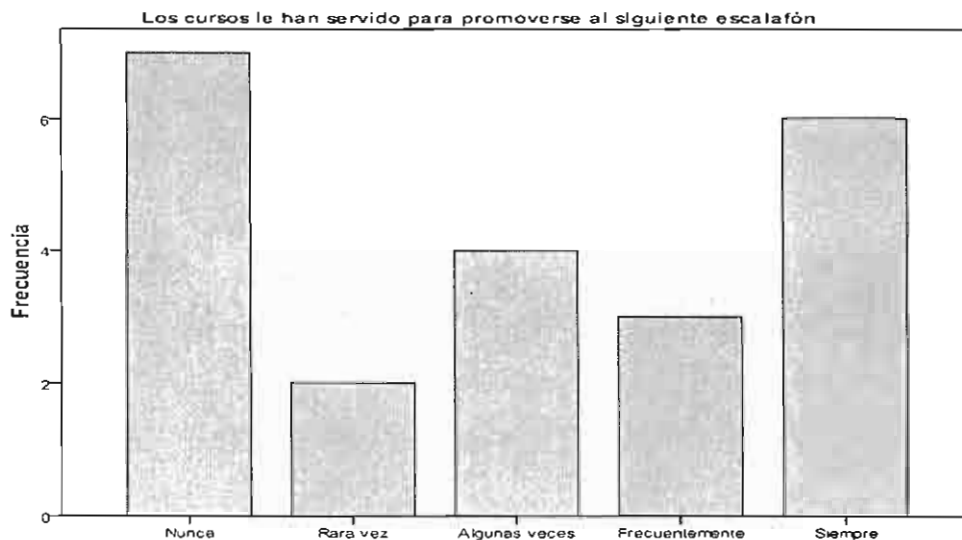


Respecto a la promoción de los maestros a los distintos escalafones establecido en el PCM, a través de los cursos que se imparten en el esquema 7 (13.7%) respondieron que nunca les han servido para promoverse, 2 (3.9%) manifestó que rara vez, 4 (7.8%) opinó que algunas veces, 3 (5.9%) adujo que frecuentemente,



6 (11.8%) refirió que siempre y 29 (56.9%) no contestó, lo que nos permite concluir que preponderantemente para los profesores los cursos de actualización ofertados por el esquema no parecen representarles una opción para lograr los ascensos en el esquema (véase gráfica 31).

**Gráfica 31**



Considerando estos datos, grosso modo podemos desprender el siguiente perfil docente de los profesores: la planta docente que labora en las tres escuelas es relativamente joven si consideramos la edad con que cuentan los maestros; se visualiza una marcada feminización en el oficio coincidiendo con la tendencia que muestra el sector educativo particularmente en la educación básica; los profesores son predominantemente casados; están incorporados en escuelas que participan en el PEC; tienen un trabajo estable en virtud que cuentan con plazas de base; cuentan con una amplia experiencia laboral en el sector; poseen grado de licenciatura; sus estudios los han realizado en Normales públicas y privada; los docentes cuentan entre su patrimonio con casa-habitación establecida en la ciudad capital, pero no ocurre lo mismo con la propiedad de un carro para transbordarse teniendo que utilizar transporte público.

Por otra parte, los maestros no ven en el esquema de escalafón tradicional una alternativa para promoverse y cambiar de función en el servicio docente que les permita de algún modo mejorar sus condiciones económicas; un poco más de la mitad ha ingresado al PCM y otro porcentaje está intentando pertenecer al esquema; por otra parte, si bien los profesores toman los cursos que oferta dicho programa, paradójicamente predominan los maestros que opinan que los cursos de carrera magisterial no constituyen una opción para promoverse en el proyecto por el tiempo que han tardado en lograr este objetivo y que de acuerdo a la norma no debe pasar de entre 3 y 4 años dependiendo en el escalafón en el que se encuentren como lo señala dicha regla.

### **3.2. La actualización docente a través del Programa de Carrera Magisterial**

#### **3.2.1. ¿Cómo perciben y viven los profesores de educación primaria el impacto de los cursos de actualización docente en su práctica educativa?**

Ahora bien, como hemos señalado el PCM busca profesionalizar a los docentes, es decir, su práctica educativa a través de los cursos de actualización que oferta el esquema, y con ello propiciar la mejora de la calidad que exige la educación básica, indagando en campo qué tanto dicha actualización ha impactado la práctica educativa de los maestros de educación primaria, encontramos:

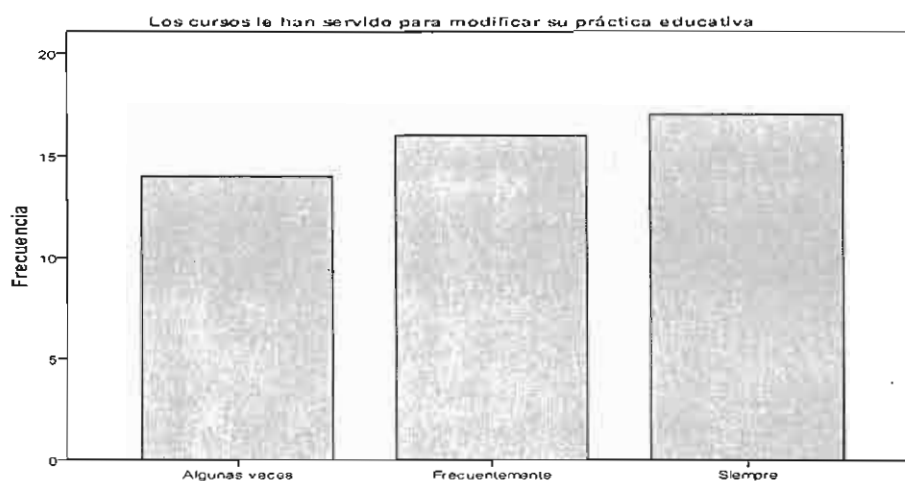
#### **Práctica educativa**

Respecto a la práctica educativa, nos interesaba que los maestros nos hicieran una descripción detallada de los elementos que intervienen en ésta, tales como la planeación, las actividades educativas que ponen en juego para favorecer los procesos de aprendizaje de los alumnos, la evaluación de dichos aprendizajes, así como las interacciones educativas que establecen con los alumnos, en tanto constitutivos de toda práctica educativa intencionada, es decir, la manera en que

esa práctica induce a los alumnos a la experiencia de aprendizaje de la que habla Bazdresch.

Para corroborar lo anterior, preguntamos en el cuestionario a los profesores sobre el tenor y estas fueron sus respuestas: 14 (27.5%) de los maestros consideraron que los cursos derivados de Carrera Magisterial han modificado algunas veces su práctica educativa, 16 (31.4%) que frecuentemente, 17 (33.3%) que siempre y 4 (7.8%) no contestó, lo que posibilita concluir que predominantemente para los profesores dichos cursos les proporcionan los elementos necesarios para mejorar la práctica educativa que desarrollan en el aula (véase gráfica 32).

**Gráfica 32**



Y si a esto le sumamos la manera en como lo maestros conciben la interacción que establecen en el aula como producto de la práctica educativa que se despliega en este espacio concreto, tenemos con respecto a si su práctica educativa es aceptada por los educandos que 4 (7.8%) de los maestros piensan que es reconocida algunas veces, 23 (45.1%) cavila que es admitida, frecuentemente 23 (45.1%) sostiene que es consentida siempre y 1 (2%) no contestó, lo que permite concluir que prevalece entre los profesores la idea de que llevan a cabo en el aula una práctica educativa que es reconocida por sus pupilos.

Por cuanto hace a si los maestros presentan a los educandos las actividades que van a realizar, 11 (21.6%) respondió que lo realiza algunas veces, 16 (31.4%) que lo efectúa frecuentemente, 24 (47.1%) que lo consuma siempre, lo que nos lleva a concluir que preponderantemente para los profesores es una actividad que se realiza como parte de su práctica.

En lo concerniente a si los maestros consideran que las actividades educativas que desarrollan mantienen al grupo trabajando, 4 (7.8%) indicó que algunas veces, 28 (54.9%) mencionó que frecuentemente y 29 (37.3%) reveló que siempre, concluyendo que predominantemente para los maestros existe la convicción que esta una tarea que se efectúa durante los proceso educativos.

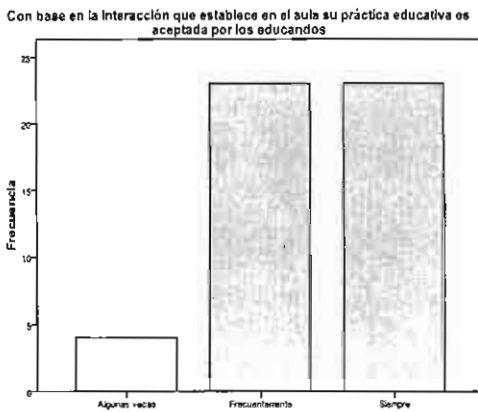
Por cuanto corresponde a si los maestros emplean estrategias para motivar a los educandos que no trabajan y si éstas son eficientes, 24 (47.1%) señaló que las llevan a cabo algunas veces, 24 (47.1%) apuntaron que las realizan frecuentemente y 3 (5.9%) adujo que siempre, lo que nos permite concluir que hay un relativo equilibrio entre los docentes que piensan que es una actividad que no merece ser considerada y un número de profesores que concibe que es una acción que efectúan con este tipo de alumnos.

En torno a si los maestros verifican de manera individual el aprendizaje de los educandos, 5 (9.8%) respondió que lo llevan a cabo algunas veces, 25 (49%) que lo efectúan frecuentemente, y 21 (41.2%) que lo materializan siempre, lo que nos posibilita concluir que prevalecientemente entre los profesores hay la idea que esta actividad constituye una prioridad.

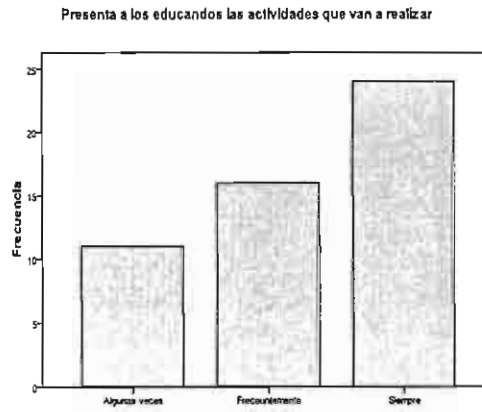
Respecto a si los maestros vuelven a presentar el contenido cuando los educandos no comprenden, 1 (2%) indicó que lo realiza rara vez, 8 (15.7%) que lo lleva a cabo algunas veces, 17 (33.3%) que lo efectúa frecuentemente y 25 (49%) reveló que lo pone en marcha siempre, concluyendo que preponderantemente los

profesores conciben que es una acción que cumplen cuando los casos lo demandan (véanse gráficas 33, 34, 35, 36, 37 y 38).

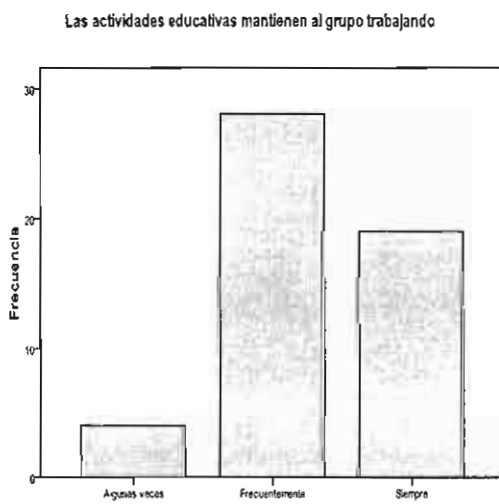
**Gráfica 33**



**Gráfica 34**



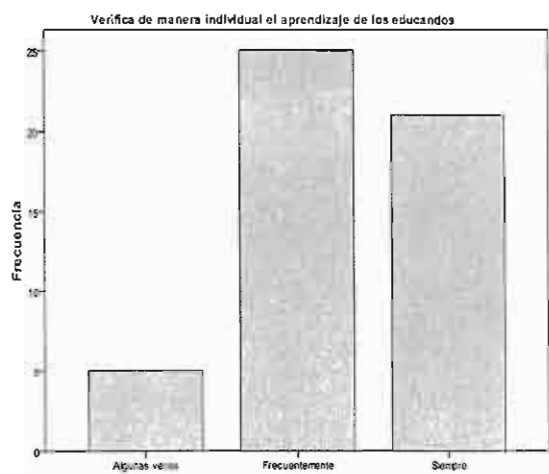
**Gráfica 35**



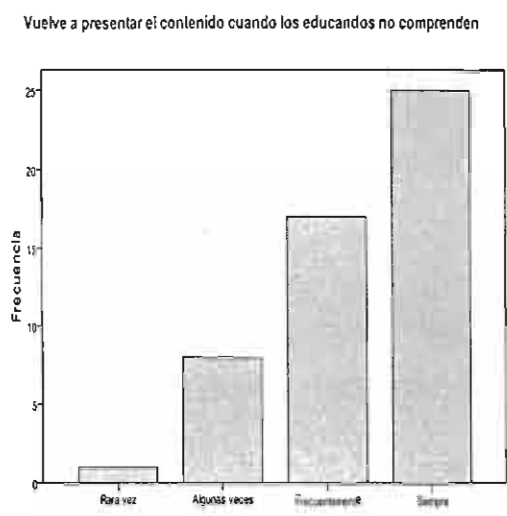
**Gráfica 36**



Gráfica 37



Gráfica 38



En razón de lo anterior, si bien la consulta sobre el tópico refleja que para un número considerable de maestros los cursos del programa favorecen la cualificación de su práctica educativa, lo que argumentaron en las entrevistas realizadas con los 11 maestros que participan en el PCM, muestra un tono distinto si tomamos en consideración la siguiente afirmación:

la práctica educativa, pues es la labor de todos los días, o sea, no nos podemos quedar con lo que tenemos, tenemos que ponerlo constantemente en práctica no?...a través de la experiencia, a través de los conocimientos...utilizamos lo que nos sirve, eso lo aplicamos en el grupo y puede funcionar...son muchas cosas no?...es toda una labor y cuando uno se da cuenta y ve el cambio conductual en los niños y revisa un cuaderno y revisa un libro, pues ve todo el trabajo no?, pero también ve que aprendieron algo no? (profesora Nancy).

El Planteamiento sin embargo, muestra que los maestros de nuestro estudio realizan una práctica educativa en el aula escolar basada en la experiencia y en aquello que puede funcionar, pero también vinculada a los conocimientos con que pueden contar para que los alumnos aprendan ese “algo” que los profesores

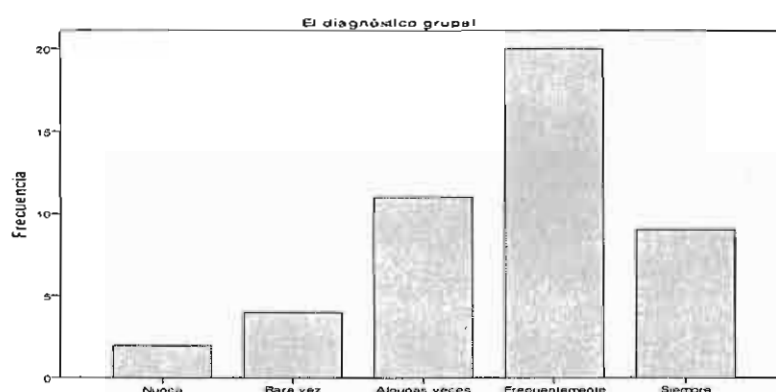
aportan a los educandos durante su vida escolar y en el que se sienten auto-reivindicados de algún modo, mediante ese “trabajo educativo” que realizan como parte del oficio.

### Diagnóstico grupal

Después, al explorar en torno al diagnóstico grupal sobre el que pretendimos que los maestros nos dieran a conocer el modo en cómo detectan entre otras cosas, el nivel de aprendizaje de los alumnos, el estadio cognitivo que han desarrollado para construir los conocimientos, la forma que tienen de interactuar con sus pares, el contexto familiar del que proceden, etc., y cuya evaluación diagnóstica debe expresar la realidad concreta con que inician el proceso educativo los educandos.

A fin de comprobarlo, en los cuestionarios los maestros respondieron en cuanto a sí los cursos han modificado el diagnóstico grupal que realizan los profesores al inicio del ciclo escolar, 2 (3.9%) mencionaron que los cursos nunca han transformado la elaboración de tal diagnóstico, 4 (7.8%) que rara vez, 11 (21.6%) que algunas veces, 20 (39.2%) que frecuentemente, 9 (17.6%) que siempre y 5 (9.8%) no contestó, lo que permite concluir que para un número preponderante de maestros los cursos les han brindado los elementos que deben considerarse para realizar una evaluación diagnóstica (véase gráfica 39).

Gráfica 39



Empero en las entrevistas efectuadas con los profesores sobre esta pregunta, los resultados fueron diferentes, pues mencionaron:

el diagnóstico que realizamos con los niños, pues...sólo utilizamos fichas que nos dan y ahí viene pues...bueno nosotros como maestros tenemos que ingeniárnoslas pues es bueno saber con qué niños se va a trabajar, con qué niños empezaremos el nuevo grado, pero pues...es bueno el diagnóstico...nos ayuda y pues lo usamos (profesor Rafael).

Idea que refleja no obstante, la relevancia que tiene para los profesores contar con un diagnóstico preliminar de los educandos, pues en él pueden localizar datos que les hable tanto de las potencialidades como de las posibles deficiencias que pueden traer consigo los alumnos y proyectar, a partir de tal información, la experiencia de aprendizaje que emprenderán con esos alumnos durante el ciclo escolar.

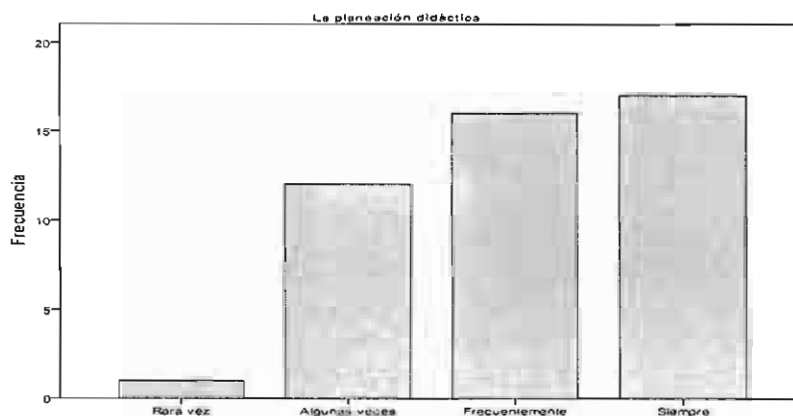
### **Planeación didáctica**

Posteriormente, al investigar acerca de la planeación didáctica pretendimos que los maestros nos especificaran el procedimiento que utilizan para seleccionan los contenidos, actividades y la evaluación de los aprendizajes cuya secuenciación debe guardar coherencia y lógica con las habilidades que se pretenden desarrollar en los educandos, a fin de evitar la mecanización de los conocimientos como producto de lo que el docente desea que los alumnos aprendan de manera arbitraria.

A modo de averiguarlo, en el cuestionario se les preguntó a los profesores si tales cursos han transformado la planeación didáctica, 1(2%) indicaron que rara vez, 12 (23.5%) que algunas veces, 16 (31.4%) que frecuentemente, 17 (33.3) que siempre y 5 (9.8%) no contestó, lo que nos lleva a concluir que predomina entre los profesores la consideración de que los cursos juegan un papel relevante para modificar dicha planeación (véase gráfica 40).



Gráfica 40



Sin embargo, al cuestionarles en las entrevistas a los maestros que especificarán cómo realizaban la planeación, las afirmaciones reflejaron una contextura distinta como se muestra en seguida:

bueno, en cuanto a la planeación, cada vez tiendo a que la planeación sea más en cuanto a lo que deseo no?...bueno voy a pensar en qué quiero y luego cómo lo quiero todo eso no? y ya proponerlo...no me gusta tanto la planeación que tengo que hacer cada semana, porque...tener que poner actividades, me parece como que yo pierdo mucho tiempo en eso (profesora Rocío).

nos cuesta mucho trabajo planear no?...decimos este tema lo voy a tratar así, pero ya plasmarlo si nos cuesta un poquito más de trabajo...y pues eso de estar escribiendo todo el tiempo pues ahí se nos va el tiempo no? (profesora Nancy).

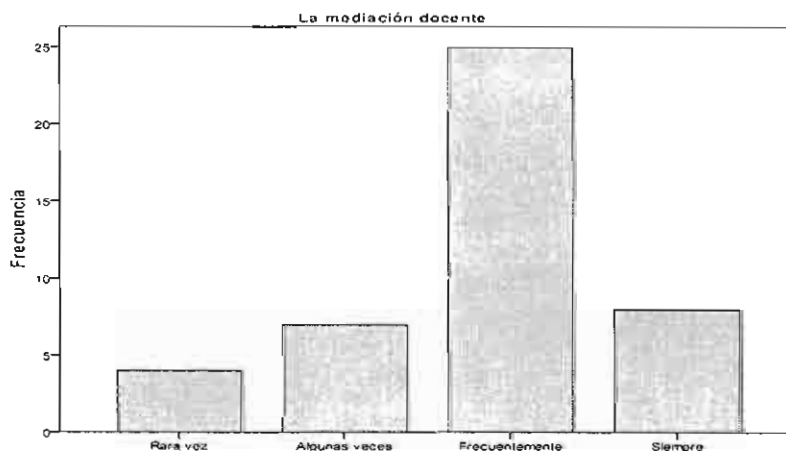
Pensamientos que manifiestan sin embargo, que para los maestros la planeación constituye un instrumento importante para representar simbólicamente lo que abordarán en sus sesiones pedagógicas en el aula, pero sin que esta actividad se burocratice como suele ocurrir en el servicio tan sólo para cumplir con la parte administrativa que forma un segmento de sus funciones docentes.

## Mediación docente

En lo relativo a la mediación docente, procuramos que los maestros nos pormenorizaran el conjunto de actividades con las que suscitan en los alumnos las experiencias de aprendizaje significativas que toda mediación educativa debe buscar, esto es, situar a los educandos en la construcción de sus propios conocimientos por encima de la reproducción de éstos que no les aportan nada para la reflexión y la construcción de los saberes tal y como Saint-Onge ha comentado.

Para comprobarlo en el cuestionario se les inquirió a los profesores si los cursos han transformado este componente, 4 (7.8%) dijo que rara vez, 7 (13.7%) que algunas veces, 25 (49.0%) que frecuentemente, 8 (15.7%) que siempre y 7 (13.7%) no contestó, concluyendo que preponderantemente los maestros piensan que los cursos les sirven para modificar dicha mediación (véase gráfica 41).

Gráfica 41



Y, si a esto le agregamos lo que los maestros opinaron en torno a cómo realizar la mediación, tenemos que en su percepción al desarrollar un tema o contenido, 1 (2%) nunca presenta el objetivo de aprendizaje, 10 (19.6%) lo hace algunas veces, 9 (37.3%) lo realiza frecuentemente, 17 (33.3%) lo efectúa siempre y 4 (7.8%) no

contestó, lo que significa que para una preponderancia de maestros presentar el objetivo de aprendizaje es una prioridad.

En lo referente a si los profesores recuperan aprendizajes previos, 6 (11.8%) indicó que lo hace algunas veces, 21 (41.2%) señaló que lo realiza frecuentemente, 22 (43.1%) lo efectúa siempre y 2 (3.9%) no contestó, lo que nos permite concluir que predomina entre los maestros la idea que llevan a cabo esta importante actividad.

Por cuanto corresponde a si exponen los maestros de manera sistemática los contenidos nuevos a los educandos, 12 (23.5%) informó que lo efectúa algunas veces, 24 (47.1%) que lo lleva a cabo frecuentemente, 11 (21.6%) que lo realiza siempre y 4 (7.8%) no contestó, concluyendo que prevalece entre los maestros la convicción de que genera esta acción.

Respecto a si los docentes realizan síntesis periódicas de los contenidos, 1 (2%) manifestó que nunca lo realiza, 13 (25.5%) que lo efectúa algunas veces, 24 (47.1%) que lo lleva a cabo frecuentemente, 8 (15.7%) que lo materializa siempre y 5 (9.8%) no contestó, lo que nos posibilita concluir que preponderantemente los maestros piensan que ponen en marcha esta tarea.

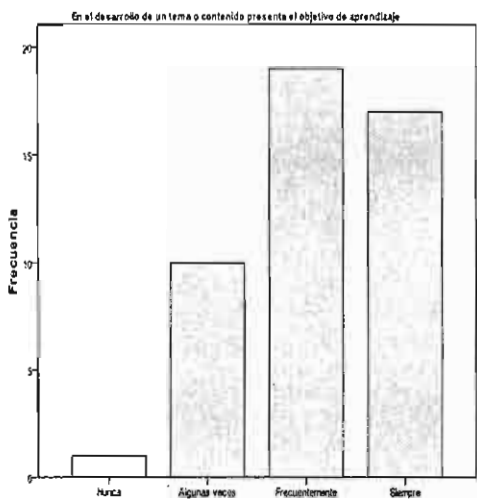
En lo concerniente a si realizan los maestros ejercicios supervisados, 1 (2%) indicó que lo lleva a cabo rara vez, 8 (15.7%) señaló que lo realiza algunas veces, 26 (51%) reveló lo efectúa que frecuentemente, 14 (27.5%) manifestó que lo ejecuta siempre y 2 (3.9%) no contestó, lo que nos permite concluir que predominantemente para los profesores este es un trabajo que consuman.

Acerca de si responden los profesores a las preguntas de los educandos, 3 (5.9%) adujo que lo realiza algunas veces, 14 (27.5%) citó que lo lleva a cabo frecuentemente, 32 (62.7%) mencionó que lo efectúa siempre y 2 (3.9%) no

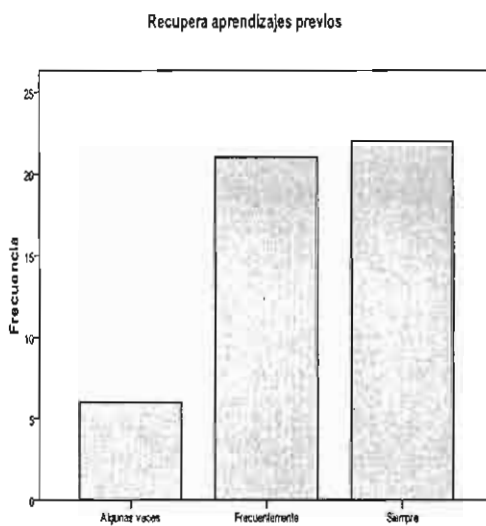
contestó, concluyendo que prevalece para los maestros el concepto de que se lleva a cabo esta actividad.

En cuanto a si realizan los profesores ejercicios autónomos, 11 (21.6%) manifestó que lo realiza algunas veces, 22 (43.1%) que lo efectúa frecuentemente, 15 (29.4%) que lo lleva a cabo siempre y 3 (5.9%) no contestó, lo que nos lleva a concluir que predomina para los maestros la idea que realizan esta acción (véanse gráficas, 42, 43, 44, 45, 46, 47y 48).

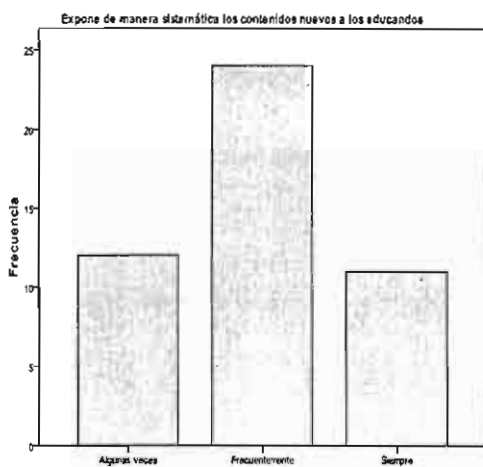
**Gráfica 42**



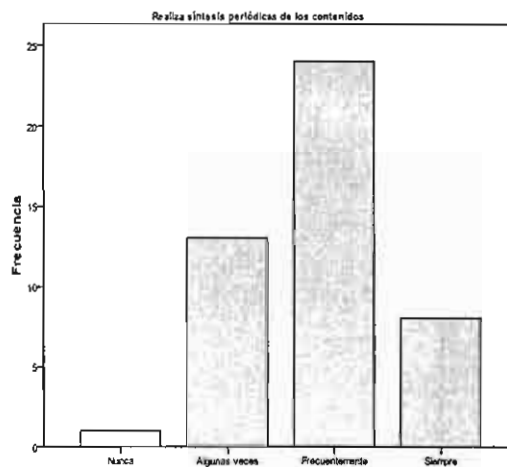
**Gráfica 43**



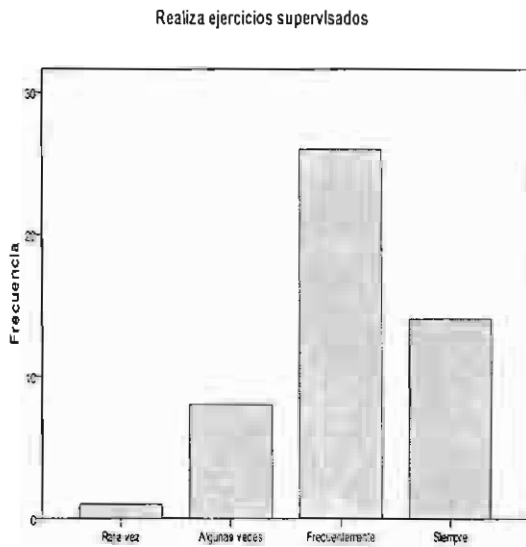
**Gráfica 44**



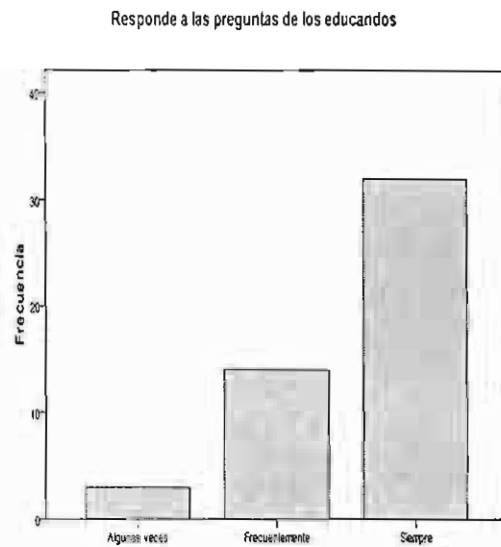
**Gráfica 45**



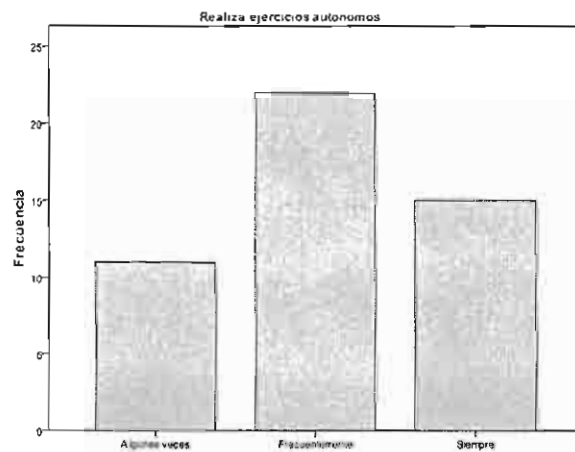
Gráfica 46



Gráfica 47



Gráfica 48



Respuestas que nos hacen inferir que para un conjunto mayoritario de maestros, los cursos que brinda el programa les ha dado las herramientas necesarias para llevar a cabo la función mediadora con pertinencia en el aula, sin embargo, al consultar en la entrevista sobre el modo en que efectuaban la mediación, mostraron otro matiz cuando afirmaron:

pues sí hay que adecuar muchas cosas porque luego no nos resultan es muy bonito plasmarlo todo pero no resulta muchas veces y digo, cómo que no me resultó si ya lo tenía tan bien planeado no?, sobre todo por el tipo de grupo no?, por las características que tenemos, yo siempre he pensado que deberíamos formar grupos, o sea, bien definidos no?... y así sabrás qué hacer... suena muy bonito, pero a la hora de realizarlo ahí están los asegunes (profesora Claudia).

pues en la forma en cómo se presentan los contenidos, antes decía vamos a hacer esto y ahora ya no, hacemos ejercicios, unos jueguitos y luego ya, nos vamos a lo que es la definición y lo que son las actividades más pesadas pues, también me ha ayudado en eso (profesora Beatriz).

Explicaciones que evidencian empero, lo complejo que es para los maestros mediar el conocimiento con los alumnos, pues implica idear y realizar un conjunto de tareas educativas que provoquen un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y en el que los educandos encuentren sentido tanto del saber al que han de acceder como de la habilidad que han de desarrollar.

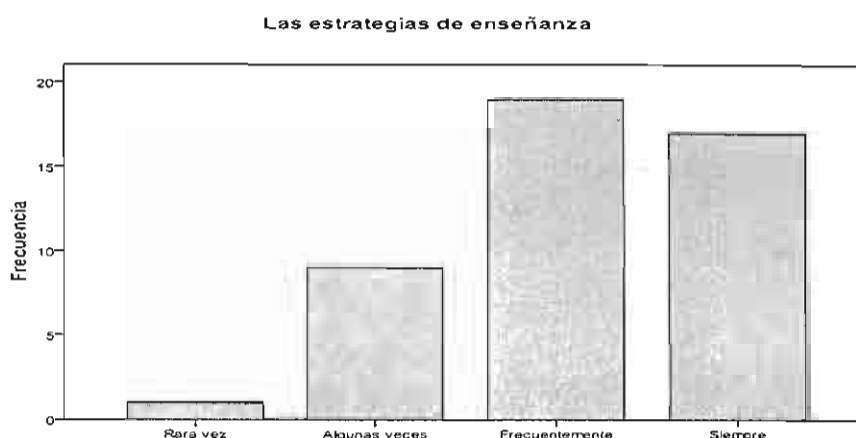
### **Estrategias de enseñanza**

En seguida tratando de explorar que los maestros nos explicaran acerca de las estrategias de enseñanza que emplean y que concebimos como los métodos, técnicas, procedimientos y recursos acordes a las necesidades de los alumnos para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje que han de vivir en las aulas escolares.

Para verificarlo, se les preguntó en el cuestionario a los maestros si los cursos han modificado las estrategias de enseñanza con las que promueven los aprendizajes de los educandos, 1 (2%) indicó que rara vez, 9 (17.6%) que algunas veces, 19 (37.3%) que frecuentemente, 17 (33.3%) que siempre y 5 (9.8%) no contestó, lo que permite concluir que para los docentes los cursos en los que participan les

facilitan las herramientas con las cuales transformar dichas estrategias (véase gráfica 49).

**Gráfica 49**



No obstante, al sondear en las entrevistas las modificaciones que han realizado en torno a las estrategias de enseñanza, las versiones proporcionadas revelaron una situación distinta como lo muestra la siguiente referencia:

enseñar, no es algo fácil de realizar, cuesta siempre algo de trabajo... pero debe realizarse con pasión porque para eso se contrata una como maestra y por eso nos pagan... a mí me gusta enseñar, tanto que hasta en mi casa ya estoy pensando que les voy a dar a mis alumnos pa'l otro día... busco por todos lados porque eso forma parte de la enseñanza... por eso le digo que me preocupo por encontrarles algo que les sirva, que los entretenga y que yo pase a la historia con ellos como una buena enseñante, que se preocupo por su educación (profesora Angélica).

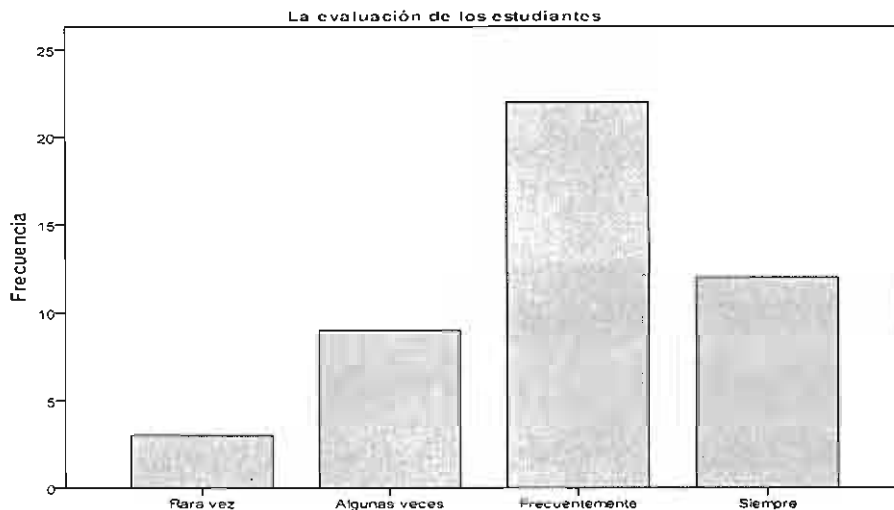
Planteamiento que demuestra no obstante, que para los docentes enseñar con pertinencia a los alumnos, puede provocar no sólo un aprendizaje que forme realmente al alumnos, si no también que genere el reconocimiento a la labor docente que los maestros realizan en su tarea de educar.

## Evaluación educativa

Posteriormente, procurando averiguar que los maestros nos expusieran sobre la forma en que efectúan la evaluación educativa, que conceptualizamos como el proceso que permite recuperar información para que una vez interpretada, se logren tomar las decisiones que orienten las acciones educativas que habrán de mejorar los procesos educativos de los educandos que viven la experiencia de aprendizaje.

En el afán de corroborarlo, al inquirir en el cuestionario a los profesores si los cursos han transformado la evaluación que realizan con los estudiantes, 3 (5.9%) citó que rara vez, 9 (17.6%) que algunas veces, 22 (43.1%) que frecuentemente, 12 (23.5%) que siempre y 5 (9.8%) no contestó, concluyendo que preponderantemente los maestros asumen que los cursos han incidido para modificar este importante componente de la práctica educativa (véase gráfica 50).

**Gráfica 50**



Más tarde al investigar en las entrevistas sobre lo que representa llevar a cabo dicha evaluación, las enunciaciones tuvieron un comportamiento diferente de acuerdo a lo que muestran estos relatos:



en cuestión evaluación, yo considero muchas problemáticas de los muchachos... pero yo siempre así como que digo, es que este pobre hombre como que está haciendo su mejor esfuerzo, es que como que un seis como que no le va a ayudar, entonces es siempre más como que la cuestión afectiva también no?, o sea, veo que hace su esfuerzo, que si va avanzando, pero yo siempre quiero otorgar una mejor calificación... creo que a veces me voy más con la afectivo que con lo académico (profesora Carmen).

yo puedo medir a los niños vamos a suponer con esta actividad que les acabo de poner y a lo mejor les pongo algo numérico, del cinco al seis a alguno le pongo un siete, esa es una medición, la evaluación es algo más complejo, más amplio que toma en cuenta cambios conductuales como yo siempre he manejado, si a un niño se le pone 10, ese 10, también debe ser congruente con la conducta y si no lo es, algo está mal (profesor Carlos).

es que todos los días estamos evaluando no?, todo sin darnos cuenta y también los alumnos sin darse cuenta... en el caso de los alumnos cómo lo están haciendo, cómo lo están aprendiendo, entonces ya no es nada más que llegue el fin del bimestre y a hacer examen no? (profesora Mónica).

Ideas que muestra sin embargo, que para los maestros la tarea de evaluar los aprendizajes constituye un acto más que medir los conocimientos de los alumnos, pues en realidad la asumen como un componente de su labor educativa que involucra desde las emociones hasta lo útil que puede resultar esta actividad para redireccionar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

### **3.3. Profesionalización de la práctica docente**

#### **3.3.1. Relevancia de las competencias docentes en la profesionalización de la práctica: contribuciones del Programa de Carrera Magisterial en este proceso desde la perspectiva de los maestros**

##### **Competencias docentes**

Siguiendo con la línea de interpretación que venimos planteando, y de acuerdo con lo que nos recuerda Perrenuod en el sentido de que el docente debe contar con ciertas competencias profesionales para desarrollar su oficio tales como: organizar situaciones de aprendizaje, trabajar en equipo, implicar a los padres de familia, utilizar nuevas tecnologías, entre otras, indagando mediante las entrevistas con respecto a qué competencias básicas deben tener un docente para favorecer el aprendizaje de los alumnos, los profesores argumentaron.

yo pienso que debemos tener las competencias de la investigación y la comunicación [...] también como maestros debemos dominar nuestros contenidos y buscar distintas estrategias (profesora Carmen).

bueno, yo pienso que la principal competencia es saber el papel de un maestro [...] también qué función tiene la escuela [...] y luego conocer los enfoques que maneja cada materia (profesora Rocío).

yo como docente debo conocer el programa... incluyo el conocimiento de la metodología, de estrategias, de técnicas (profesor Carlos).

pues sería conocer los planes y programas, tener mucha disposición para el trabajo, tener buena comunicación con los alumnos, tener mucha responsabilidad... ser hasta justo con los niños (profesora Angélica).

pues debemos tener más que nada nuestros conocimientos y la habilidad de enseñar (profesora Lilia).

Estos testimonios reflejan que los maestros tienen una relativa comprensión de las competencias elementales con las que deben contar y ser capaces de realizar sus funciones docentes en el aula de clases<sup>99</sup>.

En seguida, cuando se exploró si el Programa de Carrera Magisterial desarrolla estas competencias en los docentes a través de los cursos que promueve, los profesores manifestaron:

sí, sí las ha promovido, yo siento que a raíz de todos los cursos que he tomado me ha enriquecido mejor como docente...o sea, Carrera Magisterial con los cursos que nos da, enriquece nuestro aprendizaje (profesora Angélica).

sí, en los cursos nos hacen reflexionar... o sea, los cursos que ha ido uno tomando, como persona ha ido uno madurando en muchas cuestiones (profesor Rafael).

los cursos sí la favorecen, porque nos van a dejar algo, porque uno debe ser competente en manejar su programa y sus contenidos (profesora Beatriz).

Los planteamientos permiten discurrir que para los maestros los cursos que promueve el programa constituyen una fuente de conocimientos importante para que adquieran las competencias básicas y con ello estar en condiciones de

---

<sup>99</sup> Al respecto entendemos que *"la competencia puede definirse como la capacidad reconocida a una persona, o un grupo de personas, para realizar tareas específicas relativas a una función determinada"* (Saint-Onge, 2000:141), por lo que podríamos decir que "entre las competencias [con las que debe contar un] docente, estarían las cinco siguientes: los maestros están comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje, conocen los contenidos que enseñan y cómo enseñarlos a los alumnos, son responsables de dirigir y guiar el trabajo de los alumnos, piensan de modo sistemático sobre su práctica y aprenden de la experiencia" (Bolívar, 2006:96).

promover un proceso de enseñanza-aprendizaje con la complejidad que implica este proceso.

Después, al preguntarles a los maestros cómo llevarían tales competencias señaladas a la práctica, dijeron:

pues estudiando el programa de lo que voy a enseñar, preparando mis clases, dedicándoles mucho tiempo a esa planeación para que no llegue a improvisar con mis pequeños (profesor Carlos).

pues yo trato de presentar el conocimiento a los niños, de tratar que ellos entiendan lo que yo les quiero dar (profesora Beatriz).

Afirmaciones de los docentes que revelan que tienen más o menos claras las competencias básicas con las que deben contar para promover procesos educativos de acuerdo con lo que mencionamos más arriba, pero que ponen entre dicho de lo que aducen les aporta los cursos del programa pues carecen de una argumentación pedagógica que dé indicios sobre cómo las ponen en práctica en el aula, habida cuenta de que desarrollar competencias supone un proceso complejo en tanto deben ser situadas en contextos reales para que el alumno sea capaz de responder a eventuales situaciones que se le presenten en la realidad.

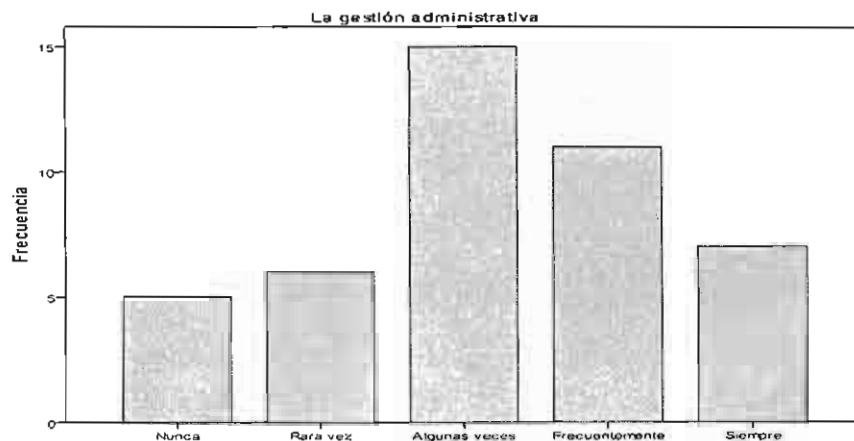
Luego, explorando con los maestros vía cuestionario en torno a las siguientes competencias encontramos:

### **Gestión administrativa**

Al cuestionarles a los maestros si los cursos han modificado la gestión administrativa, 5 (9.8%) adujo que nunca, 6 (11.8%) que rara vez, 15 (29.4) que algunas veces, 11 (21.6%) que frecuentemente, 7 (13.7%) que siempre y 7 (13.7%) no contestó, lo que nos lleva a concluir que predomina entre los maestros

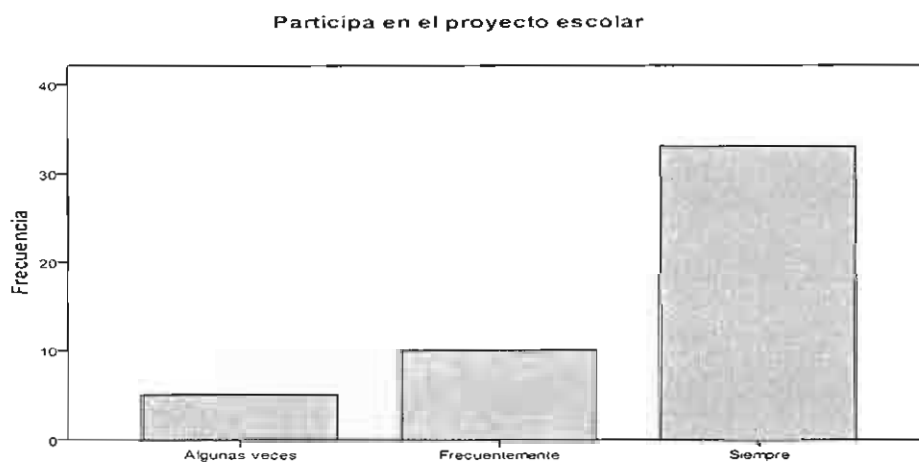
la idea de que los cursos les sirven para transformar este componente que forma parte de su práctica (véase gráfica 51).

**Gráfica 51**



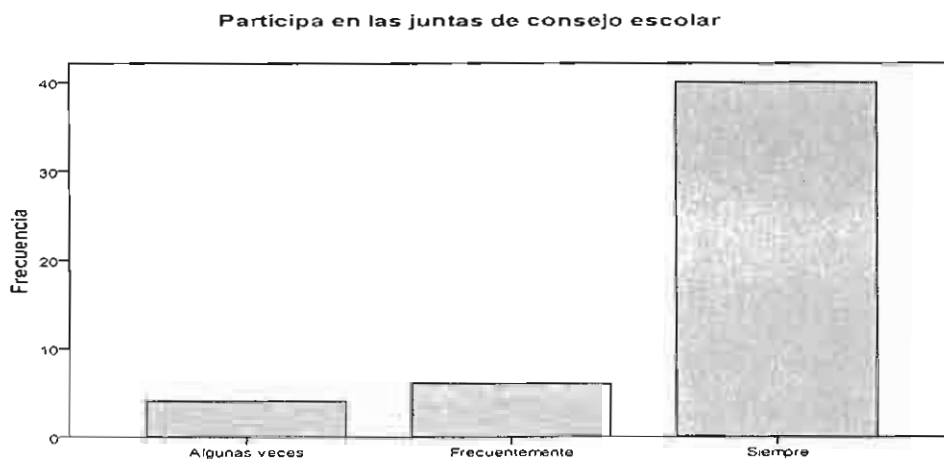
Después al inquirirles a los maestros en torno a si participan en el proyecto escolar, 5 (9.8%) dijo que algunas veces, 10 (19.6%) que frecuentemente, 33 (64.7%) que siempre y 3 (5.9%) no contestó, concluyendo que en la opinión de los profesores tiene presencia su participación en elaboración de dicho proyecto (véase gráfica 52).

**Gráfica 52**



A continuación al preguntarles a los maestros si participan en las juntas de consejo escolar, 4 (7.8%) mencionó que algunas veces, 6 (11.8%) que frecuentemente, 40 (78.4%) que siempre y 1 (2%) no contestó, lo que nos lleva a concluir que prevalece entre los maestros la convicción de que la asistencia a estas juntas les permite compartir experiencias con el claustro de profesores (véase gráfica 53).

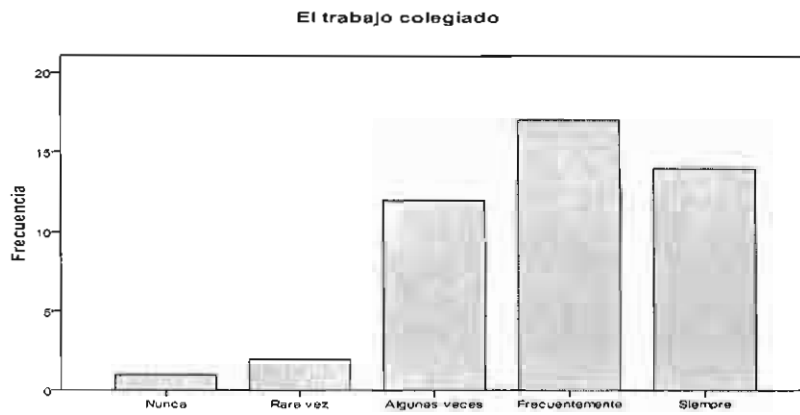
**Gráfica 53**



### Trabajo colegiado

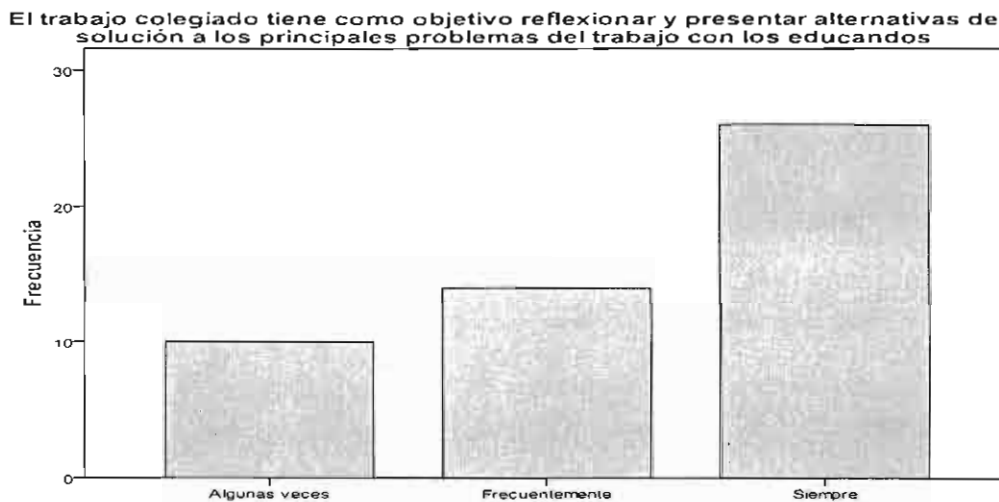
Posteriormente al interrogar a los maestros respecto a si los cursos han transformado el trabajo colegiado, 1 (2%) indicó que nunca, 2 (3.9%) que rara vez, 12 (23.5%) que algunas veces, 17 (33.3%) que frecuentemente, 14 (27.5%) que siempre y 5 (9.8%) no contestó, lo que representa que preponderantemente los profesores piensan que los cursos les facilitan los mecanismos adecuado para trabajar con el colectivo en los centros escolares (véase grafica 54).

**Gráfica 54**



En seguida, al cuestionarles a los maestros si el trabajo colegiado tiene como objetivo reflexionar y presentar alternativas de solución a los principales problemas del trabajo con los educandos, 10 (19.6%) señaló que algunas veces, 14 (27.5%) que frecuentemente, 26 (51%) que siempre y 1 (2%) no contestó, lo que nos posibilita concluir que predomina para los profesores la idea que apelan al colectivo para buscar medidas educativas para subsanar dichos problemas en el aula (véase gráfica 55).

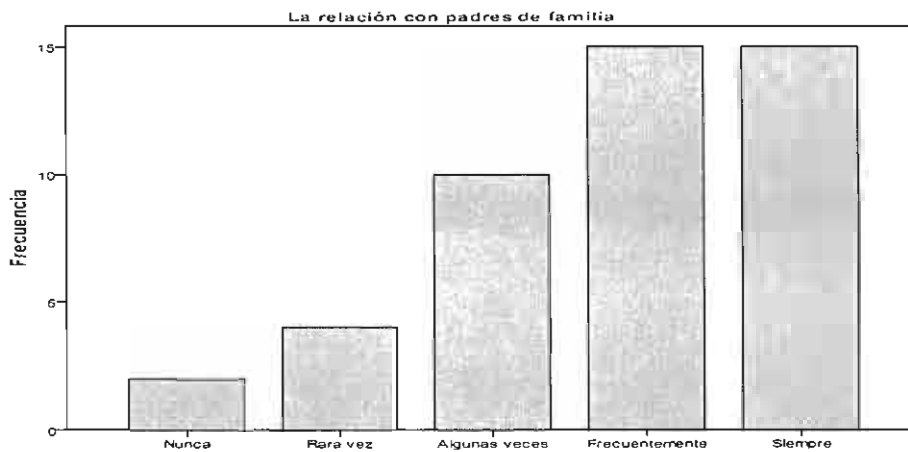
**Gráfica 55**



## Relación con padres de familia

A continuación, al cuestionarles si los cursos han modificado la relación que establecen con los padres de familia, 2 (3.9%) dijo que nunca, 4 (7.8%) que rara vez, 10 (19.6%) que algunas veces, 15 (29.4%) que frecuentemente, 15 (29.4%) que siempre y 5 (9.8%) no contestó, lo que permite inferir que una prevalencia de profesores considera que los cursos les brinda las herramientas necesarias para esta labor que realizan con los paterfamilias (véase gráfica 56).

Gráfica 56

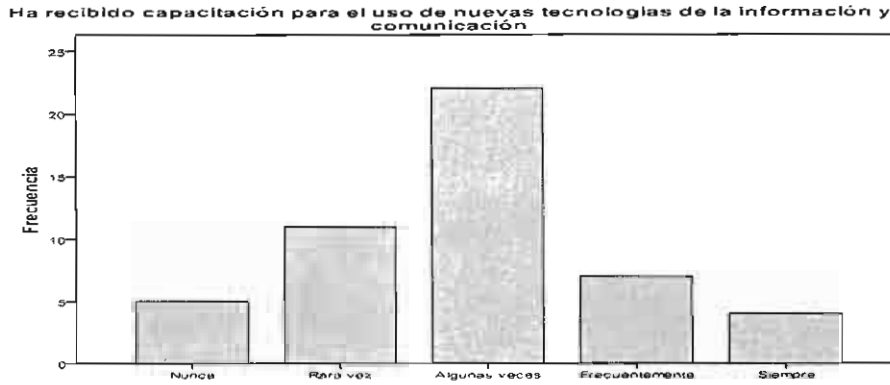


## Uso de tecnologías

Posteriormente, al inquirirles a los maestros si han recibido capacitación para el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), 5 (9.8%) respondió que nunca, 11 (21.6%) que rara vez, 22 (43.1%) que algunas veces, 7 (13.7%) que frecuentemente, 4 (7.8%) que siempre y 2 (3.9%) no contestó, concluyendo que para los profesores predomina la idea que no tienen manejo de las TIC como recurso indispensable para incorporarlo a los procesos educativos (véase grafica 57).

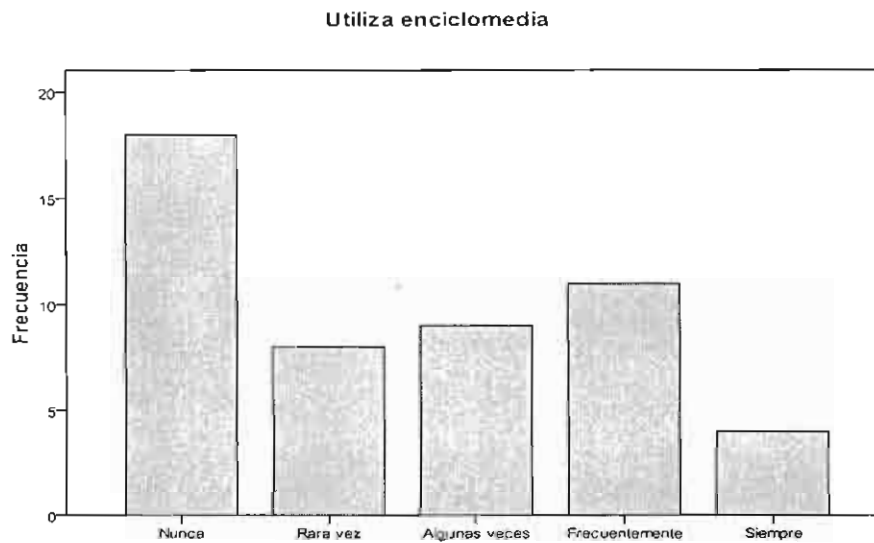


### Gráfica 57



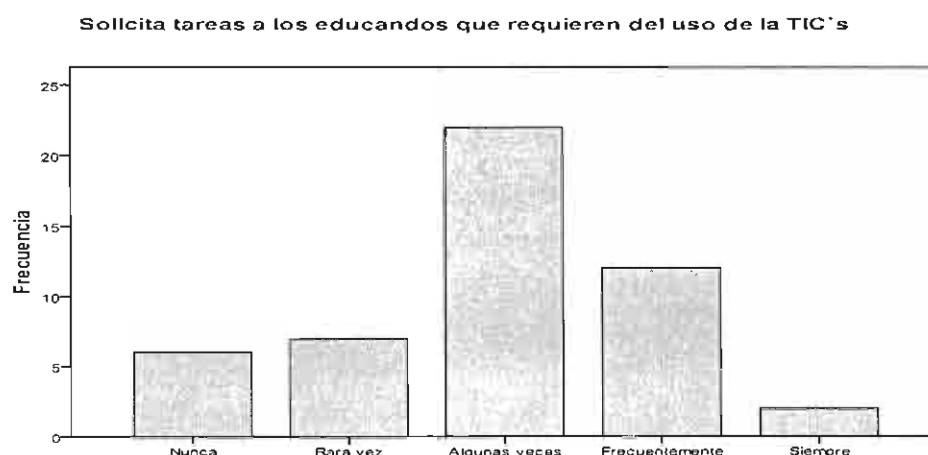
En seguida, al cuestionarles a los maestros respecto a si utilizan Enciclomedia, 18 (35.3%) indicó que nunca, 8 (15.7%) que rara vez, 9 (17.6%) que algunas veces, 11 (21.6%) que frecuentemente, 4 (7.8%) que siempre y 1 (2%) no contestó, lo que significa que al no tener capacitación en el manejo de las TIC, les imposibilita a los docentes hacer uso de este medio tecnológico en el desarrollo de su práctica (véase gráfica 58).

### Gráfica 58



A continuación al interrogarles a los maestros en torno a si solicitan tareas a los educandos que requieran el uso de las TIC, 6 (11.8%) dijo que nunca, 7 (13.7%) que rara vez, 22 (43.1%) que algunas veces, 12 (23.5%) que frecuentemente, 2 (3.9%) que siempre y 2 (3.9%) no contestó, lo que nos lleva a inferir que prepondera entre los maestros la idea de que este recurso tecnológico les impide explicar a sus pupilos como efectuar una tarea por este medio (véase gráfica 59).

**Gráfica 59**



En síntesis, el conjunto de estas ideas reflejan una preponderancia de maestros que sostienen que los cursos del programa les han aportado los recursos necesarios para transformar la gestión administrativa que realizan en los espacios escolares, emprender con los colegas un trabajo de colaboración tendiente a propiciar mejoras en los aprendizajes de los educandos, establecer una relación con los padres de familia de mayor calidad y como sujetos coadyuvantes al desempeño escolar de sus hijos en las aulas de clase, pero la percepción no es la misma para el uso de las TIC en el proceso educativo, ya que como se puede observar predomina entre los docentes la idea que los cursos han tenido un impacto nimio en las competencia que deben tener los maestros sobre el uso de las tecnologías en el aula.

A continuación, al interrogar a los profesores si a su juicio los cursos de Carrera Magisterial les han dado más elementos para mejorar su formación profesional o los grados académicos que han obtenido, contestaron:

los grados académicos [...] si usted me dice, por ejemplo, qué me dio la UPN, me dio una verdadera actualización, porque yo cuando egresé de la Normal, yo todavía fui el producto del programa de secundaria a la Normal, yo ya no estudié la preparatoria entonces, el grado de licenciatura a mí me enriqueció tanto teórica como prácticamente, vamos a decir, la Universidad Pedagógica, la licenciatura fue lo que me ha enriquecido más, más que los cursos de Carrera, no quiere decir que yo no haya aprendido nada, sí he aprendido, pero es como reafirmar lo que yo ya viví en la UPN (profesor Carlos).

los cursos de Carrera... a mí en lo personal me han servido... y yo pienso seguir yendo a los cursos, o sea, ya es una decisión que ya desde antes he tomado... porque luego no nos ponemos a pensar en eso de que hay formación que si no fuéramos a los cursos, no la tendríamos (profesora Nancy).

pues ninguna de las dos cosas, o sea, para mí vale más la práctica, en segundo lugar, pues los cursos, y en tercer lugar la Normal y la licenciatura, porque de alguna manera se queda uno atrás ¿no?... lo que me enseñó la Normal, pues ya no es funcional, porque las cosas quedaron atrás, nada coincide (profesora Angélica).

Los argumentos muestran una clara división de opiniones entre los profesores en torno de los elementos que les permiten mejorar su formación profesional, asunto que resulta revelador porque perciben que no son exclusivamente los cursos que les ofrece el programa lo que puede influir en este importante proceso, sino que existen otros nada desdeñables, como la propia práctica educativa que realizan en su labor docente para lograr tal formación.

Posteriormente, cuando se cuestionó a los maestros sobre cuáles son las tendencias educativas que habían detectado en los temas que se imparten en los cursos de Carrera Magisterial y cómo han repercutido en su formación profesional, dijeron:

yo he detectado así como que ahorita más en lo que son las inteligencias múltiples, el poder ir desarrollando y trabajar en eso, eso siento yo que es la tendencia... ¡ay!... yo creo así muy en lo particular, que me hace más trabajo a mí, he buscado un poquito en internet, en revisar la bibliografía, pero yo siento que en ese aspecto debo de trabajar más, debo buscar un poquito más de información (profesora Carmen).

¿tendencias?, uhmm, siempre nos dan una antología y nos empiezan a comentar de esa antología, como que nos empiezan a meter la idea que el maestro no está preparado, y así, y ahí nos atacan, el maestro no está preparado, el maestro se tiene que actualizar, casi el maestro no sabe nada... o sea, como que esa fue la tendencia, actualízate porque no sabes cómo hacer las cosas, no conoces tu trabajo... se me quedó muy grabado eso, esa era la tendencia en los últimos cursos, casi decía, ¡ay!, no sé nada, ¿qué hago aquí, no?... y es desmotivante (profesora Nancy).

¿qué tendencias?, pues básicamente en los cursos es meternos las cosas así como, ¿lo que está escrito es así o ya no? y cuando empieza la controversia como que no les parece mucho a las personas que lo van a impartir, son raros los moderadores que son abiertos a los comentarios y todo, pero como que de hecho siempre siguen eso, ¿no?, esto es así y así, eso lo he notado... y pues lo que me han enseñado es que las cosas escritas son muy bonitas, pero en realidad en nuestra práctica no es así, porque tenemos que enfrentarnos a muchas cosas, ¿no?..., entonces es mentira y suena muy bonito, pero a la hora de hacerlo no es cierto lo que me han enseñado (profesora Claudia).

Explicaciones que permiten visualizar que no hay una identificación clara por parte de los docentes acerca de las tendencias educativas involucradas en la

impartición de los cursos del programa y que guardan estrecha relación con su formación profesional para practicar la docencia.<sup>100</sup>

Más tarde, al cuestionar a los maestros a partir de su experiencia, ¿qué significa la profesionalización de la labor docente y por qué ha tomado importancia con las competencias?,<sup>101</sup> manifestaron:

pues profesionalizarnos es elevar nuestro nivel de preparación [...] porque es lo que quieren que trabajemos, pero a veces nos seguimos aferrando a lo anterior, ¿no?, pero es por nuestro mismo desconocimiento y además porque todos los cambios nos cuestan mucho, entonces las competencias no las dominamos mucho y como que nos resistimos, ¿no?; dice alguna compañera de primero, yo sigo trabajando como siempre, pues cómo me voy a meter con proyectos si todavía no los conozco (profesora Lilia).

todos somos profesionales, ya somos profesionales, una persona profesional es la que se compromete, un profesional es eso, que está a tiempo, que se prepara, que busca hacer su trabajo con el plus que todos le deben poner, ese es un profesional... entonces... por qué ahora dicen debemos profesionalizar al docente, ¿porque el docente no sabe usar una computadora?, ¿por qué no habla otro idioma y tenemos que hacerlo

---

<sup>100</sup> Al respecto, en la formación de docentes se tienen identificadas al menos cuatro tendencias que han contribuido a este proceso, y son: 1) la Tecnología Educativa [que] se propone como eje conductor del cambio la actitud que el docente desempeña [y] promueve una imagen del docente como agente pasivo: no critica los fines educativos, su labor es de ejecución frente al trabajo de los especialistas y su acción consiste en aplicar los supuestos de la teoría conductista [...] 2) Profesionalización de la Docencia, plantea que el docente es un sujeto activo, participativo, consciente [...] y promueve la reflexión del aprendizaje grupal [...] 3) la Relación Docencia-Investigación, desde esta vertiente, la imagen del docente es [de un] agente activo, participativo e innovador en su hacer docente [...] 4) Formación Intelectual del Docente [...] plantea tomar la docencia como profesión y considerarla en todas sus dimensiones de trabajo, de modo que el maestro esté en condiciones de debatir con el objeto de conocimiento (Bazdresch, 2000:129-130).

<sup>101</sup> Para Perrenoud (2004), se puede concebir la competencia como una capacidad de movilizar todo tipo de recursos cognitivos, entre los que se encuentran informaciones y saberes; saberes personales y privados o saberes públicos y compartidos; saberes establecidos, saberes profesionales, saberes de sentido común; saberes procedentes de la experiencia, saberes procedentes de un intercambio o de compartir, o saberes adquiridos en formación; saberes de acción, apenas formalizados, y saberes teóricos, basados en la investigación.

competente para que lo hable?, yo creo que esa competencia ya la traemos, nada más hay que explotarla (profesora Beatriz).

Planteamientos que reflejan que los maestros perciben la relevancia que tiene su profesionalización para mejorar su labor docente y el vínculo que guarda con el desarrollo de competencias, pero al mismo tiempo evidencian una clara resistencia para que este proceso sea asumido en su justa dimensión, es decir, encontrar en la profesionalización basada en competencias una alternativa importante para cambiar lo que ya saben y tienen en cuenta por la experiencia acumulada durante el oficio docente, pero tal vez tal resistencia se deba a que sólo se visualizan como ejecutores de lo que les proporciona el programa y no como parte de la reflexión que puedan realizar de los conocimientos que piensa les proporciona el programa y sobre todo, del quehacer educativo que realizan en los espacios escolares como fuentes imprescindibles para la profesionalización de dicha práctica.

### **3.4. La evaluación del Programa de Carrera Magisterial: la mirada paradójica de los docentes**

Continuando con la exploración realizada a los maestros en las entrevistas, al cuestionarles qué es lo que podrían sugerir para evaluar el trabajo docente dijeron:

Carrera Magisterial no hace una evaluación, hace una medición porque nada más me mide qué grado de conocimientos tengo yo sobre un determinado examen [...] y me dicen de tu examen del factor preparación profesional lo máximo que puedes sacar son 28 puntos y ya en el resultado sacaste 18, eso es una medición [...] y algo también debería Carrera Magisterial dar a conocer en qué aspecto, yo como docente me equivoqué, me dicen sacaste esto y se acabo y yo no sé si me están diciendo la verdad, sería positivo que me dijeran... usted se equivocó en este aspecto y eso sería más enriquecedor, pero repito, al final de cuentas me hacen una medición, no una evaluación" (profesor Carlos).

yo estaría de acuerdo en que se evalúe el trabajo docente, en que se aplique esa estrategia, pero siempre y cuando... se tome todo en cuenta para ir ascendiendo, pues en lugar del examen que yo creo que ni es verídico, que dijeran ahora los vamos a evaluar a través de la práctica que realizan en el aula, eso estaría perfecto porque daría mejores resultados y no creo que nos sintamos mal porque nos evalúen de esa forma, pues para mí es mucho más válida (profesor Rafael).

Subsiguientemente, al preguntarles a si la estrategia que se utiliza en Carrera Magisterial de aplicar exámenes para evaluar a los maestros debe cambiarse o si les parece adecuada mencionaron:

debe cambiar y tomar en cuenta el trabajo cotidiano del docente, el real, el que se vive en el aula, con los niños, día a día... debe cambiar porque resultaría más determinante la opinión de los compañeros, del director y hasta de los propios padres de familia, que son los más interesados en que sus hijos aprendan (profesores Carlos y Raquel).

Testimonios que dejan claro para los maestros que el Programa de Carrera Magisterial busca someterlos a una evaluación basada en puntos que los mide y clasifica, pero que olvida formar realmente el mecanismo con el que los docentes realizan su labor en el aula, la práctica educativa que en tanto permanezca sin cualificarse reflexionando sobre ella como lo plantea Perrenoud, la calidad de la enseñanza será sólo una aspiración más que una realidad. Por otra parte, que los maestros sugieran que sean los principales actores del hecho educativo los que en colectivo valoren la pertinencia del trabajo docente que realizan día a día los maestros, debería constituir una norma en lugar de una excepción a la regla, pues deben ser los colegiados en realidad lo que deben tomar las decisiones de hacia a dónde hay que conducir los aprendizajes de los educandos y por añadidura el proceso educativo que se genera al interior de las escuelas como formadoras de sujetos sociales.

Así pues, y a modo de cierre de este capítulo, podemos decir que el perfil docente de los maestros revela en términos generales una planta docente con un grado educativo de licenciatura y una experiencia docente considerable en el sector, lo que indica que deben contar con la preparación necesaria para desarrollar el oficio en las escuelas donde se desempeñan. Después, si bien en el imaginario de los maestros el PCM les brinda, mediante los cursos de actualización, los elementos pedagógicos para desplegar su práctica educativa, como lo mostraron las opiniones vertidas en el cuestionario, las versiones proporcionadas por los profesores en las entrevistas sobre cuestionamientos similares establecidas en aquel instrumento, reflejan una notable contradicción entre lo que opinaron y dijeron hacer en torno de la práctica educativa que despliegan en el aula, pues el impacto de dichos cursos en ésta no se refleja en el discurso de los docentes entrevistados.

Por otro lado, resulta igual de revelador que para los profesores los cursos del programa les proporciona las competencias docentes con las que deben contar para realizar su labor, pero paradójicamente en los razonamientos que realizan al respecto no se localiza cómo es que la llevan a la práctica, y aún más, muestran una evidente resistencia para ver en dichas competencias el medio para profesionalizar su práctica educativa reflexionándola y después formándola en éstas, dejando con ello en el limbo esta relevante posibilidad. Finalmente, paradójico también es que el programa les resulte en principio útil para su labor y después lo califiquen como una alternativa que no evalúa realmente su trabajo docente, si no justo a ese perfil que ha creado el esquema: el maestro eficiente, es decir, el profesor productivo y competitivo tasado por el puntismo.



## Capítulo IV

### Los avatares del Programa de Carrera Magisterial en la Alianza por la Calidad de la Educación: hacia la mercantilización de la labor docente

*Existen prácticas evaluativas [a] cada uno de nosotros desde la más tierna edad [...] nos llevan a reconocer, a comparar, a diferenciar y a distinguir aquello que le gusta de lo que no [...] más adelante son elaboraciones más sofisticadas [...] en un buen número de situaciones, lo que comúnmente se llama evaluación no es más que control disfrazado. Evaluar a los profesores es evaluar la relación de enseñanza-aprendizaje, pero considerando las particularidades de los estudiantes, quienes aun estando en grupo nunca son uniformes y están cada uno con su historia, su competencia, sus dificultades [...] en el primer caso, se evalúa a personas, en el segundo se evaluarán situaciones [...] mucho más inciertas [...] evaluar a los profesores se llama controlar [...] a partir de un modelo [...] se dice que alguien está ubicado por abajo o por encima, él es mejor que el otro, se les compara exactamente como se ha clasificado a los alumnos durante siglos.*

Jacques Ardoino (2000)

En el capítulo tercero se ha expuesto, según el discurso de los maestros, que el PCM ha tenido una repercusión muy pobre en la profesionalización de la práctica educativa con cuyo instrumento, como hemos venido sosteniendo, es posible promover una re-significación de los procesos educativos y con ello formar a los alumnos más allá de la mera reproducción y repetición de los conocimientos, que poco favorece el poder acceder a la calidad educativa que pregona el esquema, pero que finalmente no se ha materializado desde que fue implementado en la década de los noventa del siglo pasado en México. Este cuarto capítulo tiene la intención de exponer que en los primeros años del siglo XXI se pacta otra reforma educativa, denominada Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)<sup>102</sup> para, de

---

<sup>102</sup> La alianza fue firmada el 15 de mayo del 2008 por la lideresa del SNTE, Elba Esther Gordillo Morales, la entonces secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, y el presidente Felipe Calderón Hinojosa, sin convocar, como sí lo hizo Carlos Salinas de Gortari en 1992, a los gobernadores de los estados de la República para avalarla. También cabe apuntar, sobre la firma

nueva cuenta, proponerse alcanzar la calidad de la educación de acuerdo con el discurso oficial pronunciado por los pactantes SEP-SNTE. El nuevo acuerdo, sin embargo, tiene matices de dimensiones insospechadas, pues prácticamente la labor de los docentes se mercantiliza, al situarla en un comportamiento que gira en torno de los criterios del mercado aplicados a la educación desde el acuerdo hasta esta alianza, pero que ahora irrumpen a flor de piel en la educación básica. A fin de mostrarlo, en este capítulo se expone en primer instancia el discurso oficial en torno de la gestación y los principales rasgos del compromiso signado por los pactantes; en un segundo momento se muestra la postura crítica del magisterio disidente acerca de las implicaciones que entraña la alianza, imbricando dentro de esta visión crítica un paréntesis: la reciente reforma a los lineamientos del PCM anunciada por el SNTE y validada por la SEP como parte de la alianza, para finalizar en cómo este nuevo compromiso entre el SNTE y la SEP ha generado las protestas del magisterio, devenidas en movilizaciones de los maestros en varios estados de la República Mexicana rechazando la alianza, en tanto, en su opinión, más que constituir una reforma educativa, es en realidad una contrarreforma laboral que poco beneficia a su labor docente ni al trabajo educativo que realizan en las aulas con los educandos, como habrá de mostrarse en este apartado.

#### **4.1. La Alianza por la Calidad de la Educación desde el discurso oficial: origen y rasgos fundamentales**

La alianza constituye un pacto de reforma de nuevo cuño celebrado entre el SNTE y la SEP-gobierno. La firma de este compromiso, según el organismo sindical encabezado por la lideresa Elba Esther Gordillo, tiene su origen y justificación en amplias consultas y propuestas reflejadas en el Plan Nacional de Desarrollo (PND)

---

de este compromiso, que Robert Zoellick, actual presidente del BM y zar de la globalización, declaró, al clausurar en la sede del BM los trabajos de la Conferencia Internacional sobre la ACE en México: "lo que están haciendo aquí, a su manera, es muy revolucionario, no sólo para la educación, sino para México". Zoellick ofreció, sin ambigüedades: "nosotros apoyaremos fuertemente este esfuerzo financieramente". Ello sólo puede significar dos cosas: primero, que el BM está efectivamente detrás de la reforma educativa mexicana, y segundo, que su sesgo privatizador es incuestionable (véase Hernández, 2009).

2007-2012, en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012<sup>103</sup> del actual sexenio y en los resolutivos tanto del IV Congreso Nacional de Educación (2006) como del II Encuentro Nacional de Padres de Familia y Maestros (organizado en 2007 por el SNTE), aunque de estos eventos se diga, en otro sentido, que:

el IV Congreso Nacional de Educación fue un evento realizado [...] con maestros “invitados” por la dirigencia nacional del sindicato [...] no obstante los acuerdos siguen siendo desconocidos por la gran mayoría de los trabajadores de la educación [...] lo mismo ocurrió con el documento derivado del II Encuentro de Padres de Familia y Maestros, tampoco se conocen sus resultados, como tampoco se sabe qué padres de familia se invitaron a dicho evento ni con qué representatividad (Barrera, 2008:1).

Todo lo cual supone que el SNTE, al firmar la alianza, no pierde la costumbre de hacer maniobras a espaldas de sus “representados”, cuando que deben ser éstos los que opinen sobre los cambios que atañen a la educación, pues la experiencia que han acumulado durante el ejercicio del oficio docente es un caudal digno de reconocer por constituir la parte más viva del sector; pero a la dirigencia sindical no parece preocuparle, todo lo contrario, recurrentemente ignora a los profesores y antepone sus intereses a cambio de las prebendas que el gobierno le ha proveído puntualmente. Al respecto, baste recordar que:

el entretendido de alianzas, intercambio de apoyos y cobro de facturas al gobierno de la derecha han posicionado a Elba Esther y al SNTE como una fuerza política con mayor capacidad de negociación e intervención en las cuestiones educativas del país [...] las rutas para alcanzar estos nuevos rangos de poder están asociadas a la determinación de la profesora Gordillo de contribuir con todos los medios a su alcance para imponer como triunfador en la elecciones presidenciales de 2006 al candidato postulado por el partido de la derecha, pese a que todavía

---

<sup>103</sup> Para Díaz (2008) es el programa sectorial más deficiente que se haya planteado en los últimos sexenios, con una pobre visión de la educación, pues en general tiene metas cortoplacistas.

entonces mantenía su formal adscripción [al Partido Revolucionario Institucional] además, mediante pactos de complicidad encubiertos la profesora logró concertar con diversos gobernadores y dirigencias estatales del PRI la inducción del voto a favor de Felipe Calderón [...] las primeras ganancias acumuladas por Gordillo y su grupo como resultado de las elecciones fue la obtención del registro electoral del partido Nueva Alianza [...] una vez más se le otorgó la concesión para el manejo del ISSSTE y la Lotería Nacional [...] sin embargo, la rebanada más importante se obtendría [al] apropiarse del principal y mayor subsistema dentro de la estructura de la SEP [...] dicha apropiación en más de un sentido es literal: como subsecretario de Educación Básica fue nombrado Fernando González Sánchez, yerno y operador político de la lideresa magisterial (Navarro, 2009:28-29).

Como vemos, la fidelidad del SNTE hacia el gobierno a cambio de canonjías, además de conservar su influencia en el sector educativo básico a costa de lo que sea e ignorar a las bases magisteriales para pactar lo que casi nunca les ha beneficiado, dio como resultado signar la alianza. Una vez abierta, la Caja de Pandora<sup>104</sup> dejó perfectamente claro el nuevo derrotero por el que se haría transitar a la educación básica en muchos de los aspectos que le atañen en términos pedagógicos y, desde luego, laborales, a tal punto que para muchos maestros del sector este compromiso constituye una suerte de contrarreforma laboral y de mercantilización de la educación y del oficio docente. Fue la misma lideresa del SNTE quien expuso el paquete de males que abarca el nuevo proyecto educativo aliancista al señalar que:

hoy estamos en el siglo XXI, hoy el mundo entero reclama, exige cambios estructurales [...] para un mundo de productividad, [por ello] realizamos una alianza con el gobierno [...] para generar la gran revolución educativa [...] se habla de venta de plazas [...] se acabó, el que quiera ser

---

<sup>104</sup> La caja de Pandora, en la mitología griega, era un recipiente al que tradiciones más modernas han llamado "caja", aunque se tratase más seguramente de una ánfora o una jarra. Según el mito, este recipiente contenía todos los males que aquejaban a la humanidad (véase, en línea, [wikipedia.org/wiki](http://wikipedia.org/wiki), accesado el 28 de febrero de 2011).

supervisor, el que quiera ser maestro, tendrá que presentar examen de oposición [...] si queremos cambiar, flexibilizar la vida laboral, estamos dispuestos a abrir las escuelas los sábados y los domingos [...] de siete a nueve de la noche [...] vamos a exigir un sistema nacional de actualización y superación profesional [...] para que mejoremos la calidad educativa y demos mejor servicio a la sociedad [...] la modificación a carrera magisterial [implicará] calificar a cada maestro por su desempeño docente [...] a ese [maestro] que trabaja hay que pagarle más [...] hay que darle preparación [...] habrá [...] un programa de escuela saludable, [...] los empresarios quieren productividad, quieren mano de obra calificada, adelante señores, cuánto ponen, cuánto [...] por eso sé y estoy convencida que al firmar este acuerdo [...] las maestras y maestros cumplirán (Gordillo, 2008:1-12).

Así, con la alianza, el SNTE y su lideresa abrieron las puertas de par en par para que el gobierno pudiera emprender, sin recato alguno, los cambios que se habían iniciado, particularmente en la educación básica, durante la década de los noventa con el PME expresada en el ANMEB y llevada a cabo en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, como se ha señalado, constriéndolos en el nuevo acuerdo a cinco ejes y diez procesos, con los que el SNTE supone generar la gran revolución educativa del siglo XXI e impulsar una transformación por la calidad educativa, lo que el gobierno aplaudió con todo entusiasmo. Los cinco ejes y los diez procesos establecidos en el documento de la alianza<sup>105</sup> se dosificaron en el siguiente orden.

▲ El primer eje se refiere a la *modernización de los centros escolares*, en los que se incorporan el primero, el segundo y el tercer proceso: infraestructura, que considera agua potable, sanitarios y materiales en pisos, muros y techos; el equipamiento incluye sillas, bancas, pizarrones y otro tipo de mobiliario; las tecnologías de la información y la comunicación abarcan equipamiento con conectividad y el equipamiento con computadoras a los maestros que logren su certificación de competencias digitales; mientras que la gestión y participación

---

<sup>105</sup> (véase SNTE, 2008).

social prevé el fomento de los Consejos de Participación Social (CPS) y de programas tales como "Escuela Segura" y "Escuelas de Tiempo Completo", entre otros. Todo ello, se sostiene en el documento, en aras de contar con centros escolares apropiados para enseñar y aprender.

▲ El segundo eje apunta a la *profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas*, agregando el cuarto, el quinto y el sexto proceso, y que corresponden a: ingreso y promoción de todas las nuevas plazas y todas las vacantes definitivas por la vía de concurso nacional público de oposición, convocado y dictaminado de manera independiente, en tanto que el acceso a las funciones directivas en el ámbito estatal se realizará por vía de concursos públicos de oposición.

Para la profesionalización de los maestros se creará el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio que brindará cursos auspiciados por instituciones de educación superior de reconocido prestigio; los profesores cuyos estudiantes muestren bajo rendimiento en pruebas estandarizadas,<sup>106</sup> como ENLACE,<sup>107</sup> deberán tomar cursos especialmente

---

<sup>106</sup> Al respecto, debe decirse que "los estándares son construcciones (constructos teóricos) de referencia que nos son útiles para llevar adelante acciones en algún ámbito determinado [...] son informaciones sistematizadas y disponibles que nos dan una sensación de seguridad en nuestro accionar cotidiano, en el sentido de que tenemos confianza de que lo que esperamos que vaya a ocurrir, efectivamente ocurrirá, [por otra parte] los estándares operan en todo orden de cosas [...] en el ámbito de la educación podemos distinguir cuatro dimensiones. El primer par está compuesto por dimensiones sustantivas: la primera de ellas hace referencia a lo prescrito (los objetivos pedagógicos), que constituye el elemento básico de los estándares; la otra hace referencia a lo deseable, que alude a los elementos de excelencia en cuanto a lo que se espera de la educación. La tercera se refiere a lo observable, es decir, a lo que efectivamente se logra [...] y la cuarta apunta hacia lo factible (las condiciones de su realización)" (Casassus, s/f: 3-6).

<sup>107</sup> Las siglas significan Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, prueba sobre la que habría que agregar que "de acuerdo con la página oficial de la SEP, entre 2006 y 2009, alumnos de primaria según el nivel de logro en Español, en los niveles de insuficiente y elemental, disminuyeron en 11.6 puntos porcentuales, lo que significa que 1.1 millones de alumnos entre 3º y 6º de primaria pasaron a los niveles de bueno y excelente, una mejora relativa [pues] significa que 6 millones 710 mil se ubica en los niveles insuficiente y elemental. Y no se diga en Matemáticas, entre 2006 y 2009, los niveles de insuficiente y elemental disminuyeron 13.4 puntos porcentuales, es decir, 1.3 millones de alumnos de primaria pasaron a los niveles de bueno y excelente. Sin embargo, la mejora es relativa, ya que los niveles insuficiente y elemental siguen predominando en el SEN" (Macías, 2010:71).

orientados; también habrá certificación de competencias profesionales y se crearán cinco centros regionales de excelencia académica.

Los incentivos y estímulos avistan la reforma a los lineamientos del PCM para que se consideren exclusivamente tres factores: aprovechamiento escolar, cursos de actualización y el desempeño profesional, así como crear el Programa de Estímulos a la Calidad Docente en función del logro educativo de los alumnos; estos elementos, en conjunto, buscan fortalecer la calidad de la educación dado que constituyen el componente central de la agenda educativa.

▲ El tercer eje versa sobre el *bienestar y desarrollo integral de los alumnos*, adicionando el séptimo y el octavo proceso, que atañen a la salud, la alimentación y la nutrición, y que consideran la capacitación de las comunidades educativas para desarrollar una cultura de la salud y fortalecer el programa de desayunos escolares para impulsar menús equilibrados que contribuyan a la prevención del sobrepeso y la obesidad; asimismo, se refieren a las condiciones sociales para mejorar el acceso, la permanencia y el egreso oportuno, lo que incluye el fortalecimiento de becas del programa Oportunidades, la atención a los niños en situación de pobreza y de vulnerabilidad en los programas de desarrollo social,<sup>108</sup> y la atención a los niños con discapacidad, aptitudes sobresalientes y talentos específicos; con todo ello se pretende favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro educativo de los niños y jóvenes escolares.

▲ El cuarto eje considera la *formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo*, añadiendo el noveno proceso: la reforma curricular, que busca impulsar la reforma de los enfoques, las asignaturas y los contenidos de la educación básica, así como la enseñanza del idioma inglés desde preescolar y la promoción de la interculturalidad, a fin de formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo

---

<sup>108</sup> Habría que añadir que en la Alianza participan la SEP, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, la Secretaría de Desarrollo Social y la Secretaría de Salud.

su potencial, además de contribuir al desarrollo cognitivo y fortalecer la reflexión sobre la lengua materna y la apertura hacia otras culturas.

▲ El quinto y último eje se refiere a *evaluar para mejorar* y se complementa con el décimo proceso, que implica la evaluación exhaustiva y periódica de todos los actores del proceso educativo, tanto como establecer estándares de desempeño a la gestión del centro escolar, del docente, del educando, etcétera. Con esto se pretende asumir un compromiso de transparencia y rendición de cuentas e incidir en la calidad con parámetros y criterios de desempeño internacionales.

Como vemos, en el discurso oficial, esto es, en la alianza, no hay cortapisas. Esto significa, palabras más palabras menos, que la educación pública cada vez va perdiendo más su rango de derecho ciudadano consagrado en la Constitución. Ahora, vuelta la educación una mercancía que se ofrece sigilosa y veladamente con este nuevo signo expuesto en la alianza, su privatización se torna inminente al vulnerar poco a poco todo el sentido de gratuidad con el que muchos años atrás se vio nacer.

Por eso se comprende que muchos maestros, ya no sólo los disidentes sino por igual los llamados institucionales por su cercanía al SNTE, tengan opiniones contrarias a lo que propone la ACE, pues advierten con preocupación que el conjunto de estas medidas constituye una franca embestida a una gran conquista histórica: la educación pública mexicana. Y por ello también que, en lugar de guardar silencio o de refugiarse en las aulas escolares como si no pasara nada, optaron, por una parte, por denunciar el rumbo real hacia el que ha de dirigirse este compromiso, y por la otra, realizar movilizaciones de protesta magisteriales, como en los viejos tiempos, rechazando el proyecto educativo aliancista con el que los maestros se verían definitivamente vulnerados y gravemente expuestos a las decisiones tomadas por la dirigencia sindical, pasando, desde luego, por encima de la voluntad y la capacidad de decisión de las bases magisteriales a las que dice representar.



## 4.2. La ACE en el ojo del huracán: la visión crítica del pacto

Por el lado de la denuncia,<sup>109</sup> se plantea que con la modernización de los centros escolares, como lo propone el primer eje de la ACE, el gobierno prácticamente se deslindará del financiamiento que exige la infraestructura y el equipamiento de las escuelas, pues serán principalmente los padres de familia los que a partir de cuotas, ya no voluntarias sino obligatorias, quienes se habrán de encargar de los costos monetarios que ambas disposiciones implican, beneficiando con ello a dos de los hombres más ricos del mundo: Carlos Slim, quien venderá las computadoras, y Bill Gates, que pondrá a disposición de las escuelas los programas Microsoft con los que precisamente ha logrado reunir su fortuna.

Concomitantemente, establecer la denominada escuela segura y las escuelas de tiempo completo representará para los padres de familia desembolsar parte de sus ingresos económicos para pagar la alimentación que se les brindará a sus hijos, pues la instalación de los comedores en los centros escolares será concesionada a particulares. Asimismo, se considera que la propuesta de contar con las llamadas escuelas abiertas vulnera los derechos de los maestros al obligarlos a trabajar los fines de semana sin remuneración alguna. Finalmente, se vislumbra que los CPS estatales, municipales y por escuela constituirán una suerte de intromisión en los que podrán tener injerencia en la dinámica de la escuela y la labor docente lo mismo organismos privados que grupos empresariales, filiaciones religiosas y grupos de padres de familia de extracción conservadora. De tal forma que, como bien reflexiona César Navarro, "aquí nadie puede engañarse sobre los verdaderos, desinteresados, nobles y celestiales propósitos de esta nueva 'hermandad social' " (Navarro, 2009:36).

En cuanto a la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas, la crítica ha girado en torno de los mecanismos que se emplearán para que los maestros ingresen al servicio docente y se promuevan, pues la decisión que se

---

<sup>109</sup> Véase CNTE, 2009.

tomó al respecto es que los profesores deben “ganarse” ese derecho participando en concursos de oposición<sup>110</sup> en los que se ofrecen plazas de nueva creación y las vacantes definitivas,<sup>111</sup> de los que, para el SNTE y la SEP, saldrán seleccionados los “mejores maestros”, aun cuando se inscriban aquellos que no hayan egresado de las filas del normalismo. En este tenor, esta medida, que es toral en la alianza, es considerada por los maestros como una contrarreforma laboral, ya que en el fondo contiene varias implicaciones, a saber: cualquiera se puede convertir en maestro aprobando el examen de opción múltiple estandarizado, dado que no es realmente un concurso de oposición; los maestros que hayan accedido a la plaza serán certificados en competencias labores de manera estandarizada para conservar su plaza o para que ésta sea revocada, poniendo en peligro el empleo y el salario; al mismo tiempo, tal certificación convertirá al maestro en un facilitador técnico, perdiendo así su rango de profesional abocado a una labor docente –y por lo tanto intelectual–; el escalafón, que ha constituido por mucho tiempo un medio para la promoción vertical de los maestros, aun cuando la movilidad sea lenta, pierde todo sentido con esta medida; y si a todo esto se agrega que la SEP ha estado promoviendo contrataciones de tres a cinco meses bajo el código 20, que no genera ninguna antigüedad, para los profesores representa la aplicación de una política de flexibilidad laboral<sup>112</sup> con la que se pierden todos los derechos laborales conquistados por el magisterio, como, por ejemplo, las plazas de base.

---

<sup>110</sup> Un dato relevante al respecto es que la participación de los órganos patronales en los Consejos de Participación Social los involucra en aquello que atañe a los maestros; por ejemplo, la Confederación Patronal de la República Mexicana supervisa la aplicación del concurso de admisión para maestros de nuevo ingreso en el estado de Coahuila. También cabe mencionar que el famoso examen para definir qué maestros ocuparán las plazas vacantes resultó ser un verdadero engaño, pues en muchos estados donde fue aplicado no fue foliado y se permitió a los participantes no sólo salir del aula donde lo realizaban, sino también que lo fotocopiaran para luego responderlo (véase Hernández, 2009).

<sup>111</sup> Es interesante apuntar que en agosto de 2008 se abrieron a concurso 6 275 plazas federales y estatales, así como 23 712 horas-semana-mes. Se propusieron 2 192 plazas de nuevo ingreso para una demanda de 60 792 egresados normalistas, y para docentes en activo que aspiraban a una plaza definitiva se concursaron 4 083 lugares para 25 744 participantes. Esto representó que 9 de cada 10 fueron rechazados, es decir, que el 92.8% se quedó sin posibilidad alguna de acceder a un empleo (véase CNTE, 2008).

<sup>112</sup> Sobre esto se apunta: “la principal característica de los mercados de trabajo contemporáneos es la flexibilización de las relaciones labores, el usos de tecnologías y la organización del trabajo, dando paso a diferentes procesos de transformación, [destacando] los cambios en los requerimientos de calificación de los trabajadores, la precarización del trabajo, la desocupación y el desempleo” (UAEM, 2009:304).

Por otra parte, y como se ha mencionado, en la alianza se retoma la profesionalización de los docentes por medio de cursos de actualización organizados por el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio y que serán impartidos por instituciones de educación superior privadas, léase Tecnológico de Monterrey, Universidad Iberoamericana y otras, se dijo, de alto prestigio, cursos cuyo financiamiento correrá a cargo del erario público bajo endeudamiento. El riesgo que los maestros advierten con esta disposición es que se verán obligados a tomar dichos cursos en los periodos vacacionales o los fines de semana de los que gozan los maestros por legítimo derecho, y no sólo eso, sino que una vez que los maestros hayan tomado esos cursos serán certificados anualmente con base en el esquema CENEVAL.<sup>113</sup> Con ello, sostienen los docentes disidentes, la SEP:

diseña un programa estratégico de formación de recursos humanos basado en competencias, cuyo financiamiento estará a cargo del BM [...] así, el trabajo de los maestros se reduce a la obtención de un "capital humano" dócil, adaptado [y] acorde con el discurso y la práctica de la "sociedad globalizada" (CNTE, 2008:8-11).

Además de que:

la certificación de competencias laborales que propone la Alianza [...] se va a convertir, en manos de Elba Esther Gordillo, en un instrumento de control político que va acrecentar el poder y la corrupción del SNTE, convirtiendo al sindicato magisterial en una agencia [de empleo] política [y] de promoción y manipulación de votos (Martínez, 2008:17).

Ahora bien, en caso de que los alumnos reflejen un bajo rendimiento en la aplicación de la prueba ENLACE,<sup>114</sup> los maestros deberán tomar cursos

---

<sup>113</sup> Las siglas significan Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.

<sup>114</sup> Al respecto, se señala que "es una prueba muy apresurada, lo cual significa, desde la teoría de los test, que es un instrumento defectuoso de medición [esto porque] en cada aplicación se dan a conocer todos los reactivos, [por lo tanto] la siguiente prueba tiene que constituirse con reactivos

especialmente orientados, es decir, aquellos que les sirvan para entrenar a los alumnos a resolver esa prueba estandarizada, de modo que los maestros puedan ser recompensados por los resultados obtenidos. Por ello se argumenta que:

si los maestros son recompensados por los resultados que obtengan sus alumnos en la prueba Enlace, en vez de contenidos, de programas escolares o de formación en competencias, los maestros se dedicarán a entrenar a sus alumnos en el llenado de bolitas (“la prueba de bolitas, dicen los niños en la escuela”), porque en ese resultado se juega su estímulo (Díaz, 2008:3).

#### **4.3. El paréntesis: la nueva reforma a los lineamientos del Programa de Carrera Magisterial**

Aunado a lo que estamos argumentando, el eje de profesionalización se involucra por igual lo que concierne a los incentivos y estímulos. Al respecto debe señalarse que de manera intempestiva, recientemente se firmó entre la SEP y el SNTE el acuerdo para la reforma a los lineamientos generales del PCM,<sup>115</sup> el cual considera tres factores de los seis factores que establecía la evaluación global, y en uno de ellos, subastares, con ponderaciones completamente distintas a las estipuladas anteriormente, pero preponderando un porcentaje mayor en uno de ellos, el de aprovechamiento escolar (véase cuadro 15).

---

distintos, de esta manera no se puede establecer una batería, con un número suficiente y bien calibrado de reactivos. Un ejemplo, mientras el Educational Testing Service de Estados Unidos tarda hasta ocho años en calibrar una prueba, ENLACE se llega a calibrar en cuatro a seis semanas” (Díaz, 2008:5-6). Por otro lado, también se sabe que los alumnos son previamente entrenados para contestar esta prueba, y más aún “la propia SEP pidió a los gobernadores de los Estados preparar a los alumnos que sería sometidos a la prueba, la Subsecretaría de Educación Básica elaboró una guía interactiva de primaria y secundaria y estableció ENLACE intermedia, una prueba local tipo ENLACE que se aplica meses antes de la prueba” (Macías, 2010:79).

<sup>115</sup> Dicho acuerdo se firmó el 25 de mayo de 2011 en el estado de Puebla, entre el secretario de la SEP, Alonso Lujambio, y la lideresa del SNTE, Elba Esther Gordillo, encabezando el acto el presidente Felipe Calderón.

## Cuadro 15

### *Evaluación Global Carrera Magisterial 2011*

Factor	Su factor	Puntos
Aprovechamiento escolar		50
Formación continua		20
Desempeño profesional	Actividades co-curriculares <sup>116</sup>	20
	Preparación profesional	5
	Experiencia profesional	5
Total		100

Fuente: SEP, 2010.

Sobre esta nueva evaluación global,<sup>117</sup> algunos profesores proactivos del SNTE argumentaron:

lo importante de la reforma que se acaba de firmar [es que] hoy estamos en condiciones de poner el aprovechamiento escolar como centralidad del sistema de estímulos de Carrera Magisterial, [luego] para la formación continua [esto es, la actualización de los maestros] ya sabremos [mediante la aplicación de la prueba Enlace] que el grupo tiene algunas áreas de sus aprendizajes [en las] que requiere el maestro tener mayor dominio, [después] cuando hablamos de actividades co-curriculares nos referimos a aquellas que el maestro realiza fuera de su horario de clase que no son parte de su obligatorio nombramiento [...] que pueden ser en contraturno [...] los sábados [...] los domingos [...] y que tienen ver con actividades que pueden coadyuvar a la formación integral de los niños y los jóvenes [pues] consideramos que el docente tiene una posición de liderazgo social [por ejemplo el contacto con los padres de familia], con el factor preparación profesional, nos podemos dar cuenta si el maestro tiene áreas de oportunidad en el dominio de su tarea de trabajo [y] la experiencia profesional [que se centra en] identificar los ritmos [y las]

<sup>116</sup> Al respecto, se apunta: "para que estas actividades co-curriculares tengan valor para el sistema de estímulos [...] tiene que presentar el docente al inicio de cada etapa de Carrera un Plan de Actividades [...] a partir del diagnóstico del grupo que atiende" (véase SNTE, 2011).

<sup>117</sup> De acuerdo con el SNTE, la reforma a los lineamientos del Programa de Carrera Magisterial recién suscritos entrarán en vigor en el ciclo escolar 2010-2011 (véase SNTE, 2011).

formas en que aprenden los alumnos [la manera en que] se acercan [...] al conocimiento son de las cosas [que forman parte de] la propia experiencia profesional en el desempeño docente (SNTE, 2011: 2).

Amén de que los discursos pronunciados tanto por el presidente de la República, Felipe Calderón, el titular de la SEP, Alonso Lujambio, y la maestra Elba Esther Gordillo, presidenta del SNTE, en el sentido de que la reforma a tales lineamientos tiene por objetivo central mejorar la calidad de la educación en México, los nuevos factores dejan claro que la evaluación de los maestros ha entrado en una fase de mayor complejidad y dificultad, pues ahora su labor docente, y con ello su práctica educativa, se concentrará en entrenar a los niños para la prueba ENLACE, y en caso de que no obtenga el logro educativo esperado se le impartirán cursos de actualización para alcanzar tal propósito, y en desplegar lo que se le ha denominado en estos lineamientos el papel de líder social, realizando actividades fuera de su horario y en días no laborables, es decir, su rol se reducirá a una suerte de maestro multifuncional para obtener el puntaje que señala la evaluación global, y de ese modo tener la posibilidad de incorporarse o promoverse en el programa al ser calificado como el “mejor desempeño docente”, dejando a un lado los procesos de enseñanza- aprendizaje que despliega en el aula escolar.

Paralelo al PCM, en relación con los estímulos, se pondrá en marcha el Programa de Estímulos a la Calidad Docente, con el objeto de recompensar monetariamente y de manera anual a los maestros, de acuerdo con los resultados académicos, o mejor dicho, con el logro educativo que hayan alcanzado los alumnos a través de la prueba Enlace, reconociendo con ello, según el acuerdo del SNTE y la SEP, el mérito individual que hayan conseguido los profesores a este respecto.

Las voces críticas de los profesores, empero,<sup>118</sup> exponen, por una parte, que los cambios al PCM no hacen sino desconocer los años de servicio y la experiencia del maestro traducidos en antigüedad, y dejan de lado la preparación académica

---

<sup>118</sup> (véase Martínez, 2008).

que logra el profesor mediante la realización de estudios como los posgrados, además de que privilegian a aquellos mentores que viven en zonas geográficas mejor ubicadas, profundizando así las históricas diferencias regionales entre los maestros que viven en las franjas urbanas y rurales. Y que el programa para estimular el mérito individual de los maestros, además de que no será un salario permanente ni fijo toda vez que no aplica al salario base, se someterá a revocación en tanto depende, efectivamente, del logro académico de los alumnos.

Todo lo anterior supone que el docente será sometido con estos programas a criterios de productividad que indudablemente promueven la individualización y la competitividad entre el magisterio, rasgos, por cierto, muy característicos de una visión de mercado aplicada ahora a la educación, mercantilizando con ello el trabajo profesional que realizan los maestros en este campo laboral concreto. En suma, como bien se aduce:

con este tipo de programas se establece una jerarquía entre los colegas: habrá maestros de primera y de segunda. Los exámenes estandarizados no sólo crean una clara diferencia entre los alumnos, sino también entre los docentes, lo que refuerza el carácter discriminatorio y elitista de la educación en nuestro país (CNTE, 2008:11).

En lo concerniente al bienestar y desarrollo de los alumnos, se promueve la idea de fomentar una vida saludable evitando el consumo de los llamados "alimentos chatarra" que de manera cotidiana se venden, con el debido permiso, en los centros escolares, pero resulta que:

en la Primera Feria de Cooperativas, auspiciada por Bimbo, Pésico, entre otras empresas privadas, la anterior Secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, defendió la concesión de cooperativas a particulares y con ello la existencia de productos chatarra en los mismos (CNTE, 2009:2-3).

En este eje se busca al mismo tiempo que el alumno tenga el acceso, la permanencia y el regreso de sus estudios mediante el otorgamiento de becas a través del programa Oportunidades, que dada la matrícula escolar, seguramente serán insuficientes, pero igualmente se señala: “en la medición de la ‘calidad’ de los maestros, éstos serán responsables de ello y se les tipificará como malos maestros” (CNTE, 2009:2-3).

Por cuanto hace a la formación integral para la vida y el trabajo que incluye la reforma curricular, se propone preparar a los alumnos con un enfoque de las llamadas competencias para la vida, definidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y valores con que debe contar el sujeto a fin de que su participación en la vida social sea productiva tanto como lo sean sus posibilidades. Por lo tanto, se tiene enfrente ya no aquella formación del estudiante en la que se privilegiaba el dominio del saber, sino una formación centrada en el saber hacer, por lo que tal reforma representa para los maestros en desacuerdo con ésta que:

la educación se transforma en capacitación para el trabajo. El objetivo es instruir en las llamadas competencias y habilidades básicas, lo que implica la reducción de contenidos cognitivos, el pragmatismo mental y manual y la adquisición de valores y actitudes para el trabajo (léase sumisión, obediencia y disciplina en el ámbito laboral) y el aprendizaje de conocimientos mínimos en inglés, y así ofertar a la mayoría de la población como mano de obra calificada y barata, negando con ello el acceso a la educación superior a la que tienen derecho (CNTE, 2009:2-3).

Finalmente, en lo referente a evaluar para mejorar, y con ello alcanzar la calidad de la educación,<sup>119</sup> es claro que la práctica de la evaluación sobre el proceso de

---

<sup>119</sup> Sobre esto Tatiana Coll apunta: “esta nueva forma de evaluación se acompaña de un floreciente contingente de categorías que han invadido tanto el lenguaje académico como el de las políticas pública: evaluación-calidad preside siempre la presentación, después viene objetividad, eficiencia, competitividad, innovación, rendición de cuentas, transparencia y algunos más [...] Este círculo perverso establece que la única forma de definir la calidad es mediante la evaluación, y la única forma de concebir la evaluación es mediante la objetividad, la eficiencia y la competitividad [...] Por



enseñanza-aprendizaje que se desprende del proceso educativo vivido entre los dos sujetos simbólicos que lo representan –como ya hemos señalado, el maestro y los alumnos en las aulas escolares, con el propósito de propiciar una mejor formación de los alumnos al tiempo de mejorar la práctica educativa que se realiza cotidianamente en esos espacios educativos–, se ha enviado al baúl de los recuerdos, dado que, como bien se dice:

con el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación y con la instrumentación de pruebas estandarizadas (ENLACE; PISA,<sup>120</sup> etc.) se pretende sustituir la evaluación como un proceso permanente de valoración de la enseñanza-aprendizaje y una calificación que genera estándares de desempeño internacionales, tanto del maestro como del alumno, en donde ambos sólo se preparan para el examen y no para adquirir conocimientos. Por consecuencia, la “calidad” del maestro será medida en función de la adaptación de los alumnos para realizar la prueba estandarizada en el manejo de “competencias básicas” y no en la aprehensión de conocimientos y cultura que desarrollen su intelecto y su desarrollo social y económico (CNTE, 2009:2-3).

Con cuánta razón, entonces, se señala:

de esta manera, así sea parcialmente, se traspasa a las familias de los alumnos el costo de la educación pública, que según la Constitución debe ser gratuita, [por lo tanto] la ACE atenta contra los principios educativos establecidos en la Constitución. La educación pública no es una empresa y el mercado no es una escuela de virtud (Hernández, 2009:9-11).

---

otro lado, lo que salta a la vista, y que muchos investigadores han señalado ya, es lo inocultable que resulta que estos conceptos provengan directamente del lenguaje empresarial y de una visión mercantilista de los procesos. A pesar de ello, hoy en día, en el imaginario de las políticas educativas la evaluación ha quedado asentada como una verdad absoluta, garantía indisoluble vinculada al estímulo de la calidad. Calidad que a su vez será certificada convenientemente por la evaluación” (Coll, 2009:40-41).

<sup>120</sup> Por sus siglas en inglés, Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes.

#### 4.4. La ACE ¿Reforma o contrarreforma?: la protesta y movilización magisterial

Y aunque el actual secretario de la SEP, Alonso Lujambio, fue claro al señalar: "activar, implementar cabalmente la Alianza por la Calidad de la Educación, es el objetivo que he perseguido a lo largo de estos 12 meses" (rueda de prensa, 2010:1), las movilizaciones emprendidas por los maestros en varias partes de la República, como Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Distrito Federal, Baja California y Coahuila (aquí vale la pena destacar la rebelión suscitada por los maestros el estado de Morelos<sup>121</sup> en rechazo a las medidas establecidas en la ACE y que duró poco más de 70 días suspendiendo las clases escolares al inicio del ciclo escolar 2008-2009, cuando entró en vigor este compromiso, para después ser reprimidos por el ejército mexicano y perseguidos luego por tan importante movilización), dejan testimonio de que los maestros tienen la capacidad de organizarse y de protestar cuando sus intereses son vulnerados por la propia dirigencia que los "representa", y por ello, al mismo tiempo sentencian:

una dirigencia sindical que avala medidas de represión contra sus propios agremiados; que avala contrarreformas de seguridad social; que suscribe acuerdos contra el carácter público, gratuito, científico y popular de la educación, siendo su materia de trabajo, está cavando su propia tumba. Tarde o temprano el magisterio nacional se cansará de recibir un agravio tras otro y terminará por rebelarse hasta tirar este tipo de dirigencias sindicales (Barrera, 2008:4).

---

<sup>121</sup> Al respecto, se señala que "el movimiento magisterial de Morelos no resulta ni de la convocatoria de la CNTE, ni se inscribe en las jornadas contra la ley del ISSSTE, tampoco es el resultado de las batallas políticas en el interior de la sección local, que en mayo se aprestaba a terminar las negociaciones con el ejecutivo estatal. Es un movimiento autónomo, espontáneo, independiente, creado desde abajo, en las discusiones por escuela, por región; en la observación y experiencia de cada maestro y maestra que en los talleres de actualización docente –13, 14 y 15 de agosto– encontraron el detonante y el momento aglutinador para formular demandas, exigir a sus líderes, sobrepasarlos y, en plena lucha, definir su estrategia, crear sus formas de organización e iniciar un movimiento magisterial inédito" (González, 2009:75).

Así, el conjunto de estos planteamientos reflejan que las reformas no necesariamente se formulan para fomentar los beneficios que suponen traer consigo una vez se ponen en marcha, en virtud de que están fuertemente vinculadas a decisiones políticas que toman los actores situados en esa esfera añadiéndoles cierta intencionalidad, pues “una reforma es una palabra cuyo significado cambia según se sitúe en las transformaciones sufridas por la enseñanza, la formación del profesorado [...] como tampoco la reforma quiere decir progreso [...] aunque sí tenga en cuenta las relaciones sociales y de poder” (Popkwitz, 1994:14); como es el caso de las últimas reformas que se han suscitado en nuestro país para el magisterio de la educación básica, que se propuso profesionalizar su labor cuando en realidad dicha reforma ha desprofesionalizado el trabajo docente de los maestros en tanto las acciones de esta medida corren paralelas a su formación y preparación profesional y se han vinculado a hacer de la labor docente una mercancía.

En este sentido, considerando los argumentos vertidos en esta sección, podemos concluir que la reforma educativa iniciada en los años noventa en nuestro país, la que, entre otras cosas, se propuso revalorar la función de los maestros mediante el PCM, con la firma de la Alianza se entiende que esa estrategia implementada por el Estado mexicano en aquella época tuvo resultados poco visibles por cuanto hace a mejorar la calidad de la educación profesionalizando la práctica docente de los profesores, por lo que habría entonces que reformular esa medida endureciendo los criterios del esquema en los que se sobrepone la idea de que sometiendo a los maestros a una evaluación que plantea la reforma al programa, los docentes darán los resultados añejamente anhelados, cuando la propia reforma al proyecto induce a converger con los maestros disidentes en que su experiencia y preparación han sido sustituidas por pruebas en las que deben demostrar el logro de los alumnos y con ello obtener el estímulo económico, como diría después Ángel Díaz Barriga y como sostenemos nosotros, a que la práctica educativa se centre en este objetivo y se vista de ajeno ante la mejora de los procesos educativos para la que debe estar llamada, y tal como merecen los

sujetos educativos con los que interactúan en las aulas de clase: los alumnos. Finalmente, estamos completamente de acuerdo en que la calidad de la educación constituya un rasgo distintivo de la educación mexicana y particularmente en el nivel de la educación básica, pero como alguna vez dijera Pablo Latapí, no se puede pedir calidad si los maestros no cuentan con ella y, a nuestro juicio, no se puede profesionalizar la práctica educativa de los maestros con este tipo de programas que sólo buscan estimular económicamente la labor del magisterio a partir de criterios mercantilistas, en lugar de efectivamente profesionalizar el oficio.

## Conclusiones finales

Arribar a este apartado después de concluir la parte argumental de nuestra tesis nos compromete a exponer un conjunto de conclusiones que condensen tanto la parte contextual en que se ha situado el objeto de estudio explorado en este trabajo como los hallazgos encontrados sobre él en el terreno de los hechos. Bajo este considerando, agrupamos nuestras conclusiones en el siguiente orden.

Por el lado contextual, tenemos en principio que los años noventa irrumpieron en la región latinoamericana como una fuerte lluvia que muy pronto desembocó en tormenta, de la que los sistemas educativos no pudieron escapar. El conjunto de reformas educativas en las que éstos se vieron envueltos y las convulsiones que sufrieron a partir de ellas dejaron claro que el modelo neoliberal venía soplando fuerte sobre el terreno de la educación. Los drásticos recortes al gasto educativo y la creación y el fomento de esquemas vinculados a incentivos económicos para los profesores desde los niveles de educación superior hasta el de la educación básica, son un ejemplo de los impactos generados en el sector educativo, pues la nueva ruta que el Estado impondría para hacer asequibles los escasos recursos destinados a la educación suponía evaluar los elementos propios de dichos sistemas educativos.

Este reposicionamiento del Estado en el campo educativo originó la emergencia de un Estado evaluador, que pasaría por el tamiz de la evaluación a instituciones, programas y sujetos, y en cuyos elementos el Estado evaluador centraría muchos de sus rasgos; entre otros, el alcance de la calidad de la educación ampliamente apelada principalmente por los organismos internacionales para los sistemas educativos nacionales, pero ceñida a criterios mercantilistas en los que la productividad, la competitividad, la eficacia y la eficiencia serían las caras distintivas, y la rendición de cuentas el itinerario a seguir para “asegurar” esos escasos recursos con que habrían de contar las instituciones y los sujetos educativos para realizar sus funciones sustantivas.

La orquestación y aplicación de estas reformas educativas en nuestro país penetraron con la misma fuerza que en los demás países de América Latina. La llegada de Carlos Salinas de Gortari al gobierno mexicano propició que tales reformas se introdujeran al SEN, rubricadas bajo el lema de la modernización educativa, pero que sustantivamente significaban aplicar el modelo neoliberal en la educación. El pacto del PCM en el ANMEB y lo que representó para el magisterio de este nivel educativo fue un ejemplo de ello, en virtud de que tal programa es un esquema vinculado a estímulos económicos que evalúa a los maestros en la búsqueda de una calidad educativa que hasta hoy en día no se logra y que continúa siendo una deuda pendiente que reclama la sociedad.

El PCM es también una medida neoliberal en tanto que configuró un perfil docente basado en criterios del mercado, a partir del cual el profesor debe ser competitivo, productivo, eficaz y eficiente, es decir, el "buen maestro" que el sistema educativo espera para elevar la proclamada calidad de la educación y hacerse por lo tanto merecedor de ese incentivo que ofrece el programa, pero de manera desigual, porque no todos los profesores están incorporados en el proyecto, ni todos los que sí lo están son promovidos. Y si a esto le sumamos que el estímulo económico que obtienen los docentes no repercute en el salario real (en contra de lo que comúnmente se piensa), una vez jubilados los maestros se quedarán sin ese estímulo, lo que hipotéticamente producirá un envejecimiento del magisterio de la educación básica, tal como ha ocurrido en la educación superior, en la que inició la aplicación de estos esquemas.

En este tenor, podemos sostener también que el PCM es un acto violatorio de los derechos de los trabajadores de la educación básica, pues la incorporación y la promoción de los profesores son producto de la evaluación a la que son sometidos, derivando con ello en un franco darwinismo magisterial que rompe el supuesto de la horizontalidad que presumía favorecer al conjunto del magisterio, para apegarse a esa contradictoria individualidad que desde que germinó ha convocado a los maestros.

También puede considerarse que el programa es perverso porque los maestros que han ingresado o han sido promovidos en el esquema realizan exactamente las mismas funciones docentes que sus colegas, atomizando el ambiente laboral en individualidades, obligando a la competitividad entre colegas, cual signo del mercado, e impidiendo que la organización escolar funcione mediante el colectivo docente que lo conforma y en el que recae la responsabilidad sustantiva de tomar las decisiones que mejor convengan a la propia institución escolar en la que llevan a cabo su labor.

Por la parte de los hallazgos sobre nuestro objeto de estudio, debemos señalar en primer lugar que el perfil docente configurado sobre los maestros en esta investigación muestra tendencias importantes que se deben resaltar. Por ejemplo, fue significativo conocer que la formación de los maestros proviene en casi un 50% de normales públicas y en otro 50% de normales privadas, lo que significa que la formación de los maestros normalistas ha tendido a privatizarse; después, el nivel escolar con el que cuentan los profesores es de licenciatura, lo que indica que cursaron al plan de estudios reformado en 1984 que considera previamente el bachillerato pedagógico; y luego se observa claramente una predominante feminización de los profesores de las escuelas estudiadas, muy similar a la tendencia nacional que muestra el magisterio de educación básica.

En cuanto a la profesionalización de la labor docente, es decir de la práctica educativa de los maestros participantes en nuestro estudio, se desprenden varias vetas sobre las que es posible discernir. La primera de ellas es que las opiniones vertidas por los profesores en el cuestionario arrojan una tendencia en la que indudablemente predomina la idea de que los cursos de actualización que brinda el programa son un mecanismo que coadyuva a actualizar su práctica educativa; no obstante, llama la atención que, a pesar de ello, creen que los cursos no necesariamente los apoyan para promoverse en el esquema, lo que significa, por un lado, que a tales cursos le atribuyen la cualidad de proporcionarles los puntos para alcanzar tal promoción, y por el otro, que implícitamente aceptan ser

evaluados para conseguir el estímulo económico tal y como el esquema ha promovido desde su creación, aunque en un momento posterior su discurso rechace, paradójicamente, que el programa los evalúe, ya que sólo los mide y clasifica, ignorando el diario acontecer de su práctica educativa en las aulas escolares.

La segunda cuestión, y en concordancia con lo anterior, cuando llegamos al plano de la subjetividad, es decir, a la percepción que tienen los maestros sobre las repercusiones de los cursos de actualización que imparte el programa, encontramos un discurso que no empataba con las opiniones vertidas en el cuestionario –y en el que, como hemos indicado, se encontró la opinión de que tales cursos favorecen la actualización de dicha práctica de los maestros–, en tanto no localizamos indicios en ese discurso sobre los elementos que les ha proporcionado el programa para actualizar la práctica educativa, el diagnóstico grupal, la mediación docente, etcétera, que se acerque a lo que la perspectiva teórica plantea en torno de estos aspectos que forman parte de la práctica educativa.

Lo anterior nos hace suponer, por lo tanto, que los cursos del programa procuran, en el mejor de los casos, proporcionar a los maestros un cuerpo de conocimientos que pueden ser útiles, pero que no les hace sentido para actualizar el desarrollo de su labor, pues el discurso de los profesores reflejó que su práctica educativa se constriñe en realidad a la experiencia docente acumulada y a las rutinas educativas que han acuñado en el tiempo en que han desplegado durante su trabajo educativo, por lo que podemos decir que el PCM no ha repercutido en la profesionalización de la labor docente tal y como lo señala uno de sus objetivos fundamentales.

Un tercer elemento es el relativo a la percepción que tienen los maestros en cuanto a qué tanto los cursos del PCM han desarrollado las competencias docentes que coadyuvan a profesionalizar su práctica educativa; aquí



encontramos que se acepta que el PCM efectivamente les proporciona tales competencias con las cuales profesionalizar su práctica educativa; no obstante, profundizando en esta cuestión localizamos que en el mismo discurso de los profesores hay una carencia argumentativa de orden pedagógico que revele de manera contundente tanto las competencias docentes que han adquirido en el programa como la forma en que las llevan a la práctica en el aula con los educandos, lo que significa que los cursos del PCM no representan una alternativa para que los maestros se inmiscuyan cabalmente en los cambios curriculares que han ocurrido en la educación básica, como el otrora modelo basado en competencias.

Lo que puede significar, al mismo tiempo, que esos cursos brindados por el programa se han abocado, en el mejor de los casos, a “teorizar” sobre el oficio docente, lo cual nos parece que no necesariamente es una solución para profesionalizar la práctica educativa de los maestros en virtud de que, como señala uno de los autores vistos en el primer capítulo de esta tesis, y cuya visión compartimos, para que el maestro profesionalice su labor docente –y con ello su práctica educativa– se requiere generar las condiciones que fomenten entre los profesores una actitud en la que predomine la reflexión sobre su práctica vuelta *habitus*, que han construido y hecho suyo en el devenir de la labor docente, y que este proceso parta del deseo de los maestros para que pueda hacerse dicha reflexión que posibilite actualizar ese *habitus*, sin importar que lleve el mismo tiempo o más que el que se ocupó para generarlo; de otro modo, diríamos nosotros, la profesionalización de los maestros a partir de las competencias docentes quedará sólo en discurso, y nada más.

Otra cosa importante por decir es que ante el evidente fracaso del programa para profesionalizar la práctica educativa de los maestros mediante los cursos de actualización, vemos que este tipo de reformas prefiguran medidas de ciencia ficción, pues el perfil docente para la eficiencia, configurado por el PCM hace ya

casi dos décadas, sigue en el limbo, es decir, sin reflejar los resultados educativos esperados, dada la perversidad en la que se ha sumido el programa, y la corrupción que le subyace desde su origen.

Ante el conjunto de todas estas consideraciones, pensamos que el programa efectivamente ha cambiado las prácticas de los maestros, pero no aquellas que mejoran su labor docente en el aula, sino más bien las prácticas que se vinculan a la simulación del enseñar y el aprender, y hoy en día, a las que prepararán por meses a los alumnos para que acrediten la prueba ENLACE y los maestros puedan, así, contar con el puntaje establecido en el programa que les dé el estímulo económico, que el sistema, junto con el SNTE, han mercantilizado, pues actualmente vale más enseñar a llenar las bolitas de esa prueba que mejorar los procesos educativos.

Vinculándonos a lo anterior, es completamente necesario entonces que la profesionalización docente parta de un tipo de organización pedagógica que el PCM no ha considerado, y que incluso lo trascienda para efectivamente situar a los maestros en una propuesta en donde las acciones propias de la práctica educativa sean motivo de reflexión, es decir, como sugiere Philippe Perrenoud, en el que el *habitus* que han construido sobre esa práctica vaya por delante en la reflexión, y como producto de esa meditación y trabajo sobre dicho *habitus* puedan actualizarse, tanto en su formación como en las competencias docentes que requieren desarrollar los profesores, de modo que la combinación de ambos elementos logre que los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula resulten significativos para los dos sujetos simbólicos que participan en este proceso, el maestro y el alumno.

Finalmente, cerramos nuestras conclusiones planteando la siguiente pregunta: ¿será que cuando los maestros señalan que la estrategia que aplica el programa para evaluarlos debe cambiar, querrán decir con ello, de manera indirecta, que el PCM nunca debió existir en el sector? Si fuera así, nosotros no tendríamos más

que estar de acuerdo con los profesores, pues pensamos que si el programa no ha traído el progreso formativo ni económico que se esperaba para la totalidad de los maestros, ni la mejora en la calidad de la educación como inicialmente se propuso, es porque tiene un origen cuestionable, y por lo tanto consideramos que debe desaparecer del magisterio de la educación básica, basándonos en el conjunto de argumentos que hemos expuesto en esta tesis y por la propia experiencia vivida en el programa.

## Fuentes consultadas

Aboites, Hugo (1999), "La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos", en Mario Rueda y Monique Landesman (coordinadores.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, CESU-UNAM.

-----, (1997) *Viento del Norte: TLC y privatización de la educación superior en México*, México, Plaza y Valdez.

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en *Revista La Tarea*, núm. Especial, México, 1992.

Aguirre, Esther (1992), *Estado educador: Estado evaluador. Una lectura de continuidad*, México, CESU-UNAM.

Arnaut, Alberto (1996), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México (1887-1994)*, México, Secretaria de Educación Pública.

Ardoino, Jaques (1980), *Perspectiva política de la educación*, Madrid, Narcea.

-----, (2000) "Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación", en Mario Rueda y Frida Díaz (compiladores), *Evaluación de la docencia perspectivas actuales*, México, Paidós.

Barrera, Héctor (2008), "La Alianza por la Calidad de la Educación y el malestar docente", *Nuevo sindicalismo*, México.

Bazdresch, Miguel (2000), *Vivir la educación, transformar la práctica*, México SEJ-EDUCAR.

Betancur, Nicolás (1997), "El Estado evaluador como nueva forma de relacionamiento Estado-Universidades", en *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, Montevideo, ICP.

Bisquerra, Rafael (1989), *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*, España, CEAC.

Bolívar, Antonio (2006), "La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula", en Rosa Oralia Bonilla (coordinadora) *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*, México, Secretaría de Educación Pública.

Bourdieu, Pierre (1997), *Razones prácticas*, Barcelona, España, Anagrama.

-----, (1991) *El sentido práctico*, Madrid, España, Santillana.

Bruner, José Joaquín (1990), "Universidad, sociedad y Estado en los 90", en *Nueva Sociedad*, núm. 107, [En línea] [www.nuso.org](http://www.nuso.org), [Consulta: 2 marzo de 2007].

Casassus, Juan (s/f), "Estándares en educación: conceptos elementales", en *Documentos del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*, UNESCO.

Coll, Tatiana (2005), "El INEE y su dilema: evaluar para cuantificar y clasificar o para valorar y formar", en César Navarro. (coordinador), *La mala educación en tiempos de la derecha. Políticas y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*, México, UPN-Porrúa.

-----, (2009) "Una alianza por la calidad, o el reiterado fracaso y fraude de la evaluación", en *El Cotidiano*, núm. 154, México, UAM-AZC.

Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (2008), "Alianza por la calidad de la educación. Un análisis crítico", México.

Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (2009), "¿Qué es la alianza por la calidad de la educación?", México.

Dávalos, Federico y Virginia Meza (1977), *Glosario de ciencias histórico-sociales*, México, UNAM-ANUIES.

Díaz Barriga, Ángel y Catalina Inclán (2001), "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", [En línea] en *Revista Iberoamericana de Educación* núm. 25, Organización de los Estados Iberoamericanos <<http://www.rieoei.org/> [Consulta: 16 de febrero de 2007].

Díaz Barriga, Ángel (1997), "Los académicos ante los programas merit pay", en *Universitarios: Institucionalización académica y evaluación*, México, CESU-UNAM.

-----, (1999) "Carrera Magisterial y evaluación de profesores. Entre lo administrativo y lo pedagógico", en Mario Rueda y Monique Landesman (coordinadores), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, CESU-UNAM.

-----, (2008) "Alianza por la Calidad de la Educación: ¿Una remembranza de éxitos y fracasos?", en *Campus Milenio*, 30 de agosto de 2008, Sección Mexicana de Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública.

Flachsland, Cecilia (2003), *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*, Madrid, Campo de Ideas.

Galván Ernesto, Yendí Ortiz y Roselia Segura. "Reprobados y excluidos: ¿El futuro de los jóvenes en México", tesis de licenciatura, México, UPN.

García, Néstor (1990), "La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu", en Pierre Bourdieu *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.

Gentili, Pablo y Daniel Suárez (2004), "La conflictividad educativa en América Latina", en *Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas*, OLPED-LLP, Río de Janeiro-Buenos Aires

Giddens, Anthony (2003), *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de al restructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.

Gordillo, Elba Esther (2008), "Discurso en la ceremonia de la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación", junio 11, México, Instituto Cultural Cabañas.

González, Roberto (2009), "La irrupción. Condiciones de emergencia el movimiento magisterial de bases", en *El Cotidiano*, núm. 154, México, UAM-AZC.

Góngora, Janette (1992), "¿Carrera magisterial emergente? ¿O el magisterio a la carrera?", en *El Cotidiano*, no. 51, México, UAM-AZC.

Guevara, Gilberto, et.al (1992), *La catástrofe silenciosa*, México, Fondo de Cultura Económica

Guzmán, Carolina. (2005), "Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico", [En línea] en *Revista Iberoamericana de Educación* núm. 36, Organización de los Estados Iberoamericanos <<http://www.rieoei.org/> [Consulta: el día 12 de noviembre de 2008].

Hernández, Luis (1992), "SNTE: la transición difícil", en *El Cotidiano*, núm. 51, México, UAM-AZC.

-----, "Los apóstoles se cansaron de serlo", *La Jornada*, 15 de mayo de 2008.

-----, (2009) "Cero en conducta: resistencia magisterial y privatización en la educación pública", en *El Cotidiano*, núm. 51, México, UAM-AZC.

INEGI, [En línea], [cuentame.inegi.org.mx/población/analfabeta](http://cuentame.inegi.org.mx/población/analfabeta). [Consulta: 28 de septiembre de 2010].

Imbernón, Francisco (2004), *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós.

Jones, Dave (1993), "La genealogía del profesor urbano", en Stephen Ball. (compilador), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Ediciones Morata.

Krawczyk, Nora (2002), "La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales, [En línea] en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* núm. 16, [Consulta: 21 de octubre de 2007].

Kent, Rollin (1997), "Las políticas de evaluación", en Rollin Kent (compilador), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica.

Latapí, Pablo (2004), "La política educativa del Estado mexicano desde 1992", [En línea] en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* núm. 2, [Consulta: 20 de enero de 2008].

-----, (2004) *La SEP por dentro. Las políticas de los secretarios de Educación Pública comentadas por cuatro secretarios*, México, Fondo de Cultura Económica.

-----, (1998) "Un siglo de educación nacional: una sistematización", en Pablo Latapí (coordinador), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica.



Lazcano, Jesús. "Cómo surgió el Movimiento Magisterial en Sinaloa" [En línea], *Presagio*, mayo de 1982.

Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, apartado B, Artículo 123 Constitucional, publicado en el *Diario Oficial* el 28 de diciembre de 1963.

Ley Orgánica de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 3 de febrero de 1940.

Ley General de Educación, publicada en el diario oficial de la Federación el 13 de julio de 1993.

Loyo, Aurora (1992), "Actores y tiempos políticos en la modernización educativa", en *La Tarea*, núm. Especial, México.

Macías, Hilario (2010), *ENLACE: una prueba estandarizada que generará una mayor mecanización y mercantilización de la educación*, tesis de licenciatura, México, UPN.

Melgar, Mario (2010), *Las reformas al artículo tercero constitucional*, México, UNAM.

Mendoza, Javier (2002), *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, México, UNAM-CESU/Porrúa.

Martínez, Rigoberto (2008), "Alianza por la Calidad de la Educación: contubernio privatizador", *Movimiento ISSSTE*, México.

Murillo, Javier (2006), *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*, Chile, UNESCO.

Navarro, César (2009), "La Alianza por la Calidad de la Educación: pacto regresivo y cupular del modelo educativo neoliberal", en *El Cotidiano*, núm. 154, México, UAM-AZC.

Neave, Guy (2001), *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, España, Gedisa.

Observatorio Ciudadano de la Educación, [En línea] [www.observatorio.org](http://www.observatorio.org) [Consulta: 13 de agosto de 1999].

Ortiz, Maximino (2003), "Carrera Magisterial: un proyecto de desarrollo profesional", en *Cuadernos de discusión*, núm. 13, México, Secretaria de Educación Pública.

Ornelas, Carlos (2002), "Incentivos a los maestros: la paradoja mexicana", en *Valores, calidad y educación*, México, Santillana/Aula XXI.

Padilla, Tanalis. "Othón Salazar: la dignidad revolucionaria" [En línea], *La Jornada*, mayo 15 de 2008.

Paviglianiti, Norma (1993), *El Derecho a la Educación: una construcción histórica polémica*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Serie Fichas de Cátedra.

Prawda, Juan (1989), "Sistema educativo mexicano: qué es", en *Logros, inquietudes y retos del futuro del sistema educativo mexicano*, México, Grijalbo.

Perrenoud, Phillipe (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, España, Grao.

Popkewitz, Thomas (2000), *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Ediciones Morata.

Programa 9-14 [En línea] [www.sepdf.gob.mx](http://www.sepdf.gob.mx). [Consulta: 24 agosto de 2011].

Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública, expedido el 4 de enero de 1946.

Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública, México, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de diciembre de 1973.

Rojas, Verónica (1997), "El Órgano Escolar de Evaluación en Carrera Magisterial", en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco (coordinadores) *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, UNAM-CESU.

Saint-Onge, Michel (2000), *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?*, México, Secretaria de Educación Pública.

Salinas, Samuel y Carlos Imaz (1984), *Maestros y Estado*, tomo I, México, Línea.

Sandoval, Etefvina (1992), "La educación básica y la posibilidad de los cambios", en *El Cotidiano*, núm. 51, México, UAM-AZC.

Santibáñez, Lucrecia *et al.* (2006), *Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes. Carrera Magisterial en México*, México, Secretaria de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública/Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública, expedido el 4 de enero de 1946.

Secretaría de Educación Pública/Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública, México, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de diciembre de 1973.

Secretaría de Educación Pública (1989), *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, México.

Secretaría de Educación Pública. Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993.

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (1994), "Trabajo cotidiano: formación, actualización y superación profesional: Carrera Magisterial", Primer Congreso Nacional de Educación, México

Secretaría de Educación Pública (1996), *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México.

Secretaría de Educación Pública (1996), *Curso-Taller de Normatividad*, Antología, México.

Secretaría de Educación Pública (1998), "Lineamientos generales de Carrera Magisterial", México.

Secretaría de Educación Pública/Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (1998), Acuerdos de la Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, México.

Secretaría de Educación Pública/Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2000), Comunicados de la Comisión Nacional SEP-SNTE, México

Secretaría de Educación Pública (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México

Secretaría de Educación Pública (2001), *Curso-Taller de Normatividad*, Antología, México.

Secretaría de Educación Pública/Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2002), Precisiones al marco normativo del Programa Nacional de Carrera Magisterial, México.

Secretaría de Educación Pública (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México.

Secretaría de Educación Pública, Programa Nacional de Carrera Magisterial [En línea] [http://www.sep.gob.mx/wb2/sep1/cncm\\_pncem](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep1/cncm_pncem) [Consulta: 18 de abril de 2008].

Secretaría de Educación Pública/Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2008), *Folleto Comisión Nacional Mixta de Escalafón*, México.

Secretaría de Educación Pública/Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2008), *Alianza por la Calidad de la Educación*, México.

Secretaría de Educación Pública (2011), "Firman SEP y SNTE acuerdo para la reforma a los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial", México.

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2011), "Rueda de prensa sobre el acuerdo para la reforma de los Lineamientos del Programa de Carrera Magisterial", México.

Shulmeyer, Alejandra (2002), *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina*, en conferencia regional El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades, Brasil.

SupervisiónEscolar [En línea]  
<http://www.mailxmail.com/curso/vida/supervisioneducativa/capitulo1.htm> [Consulta: 17 de agosto de 2011].

UAEM (2009), "Seguimiento de egresados 2008", en *Espacios Públicos*, núm. 26 [En línea] [Consulta: 18 de diciembre de 2009].

Wikipedia.org/wiki [En línea] [consulta: 28 de febrero de 2011].

## Anexos

## Cuestionario

### Indicaciones para el llenado del instrumento.

Profesor (a), se le solicita sea usted gentil de leer con cuidado la pregunta correspondiente a cada apartado. Posteriormente, respóndala escribiendo en la raya o colocando una cruz en los recuadros lo que se le requiere. Use de preferencia pluma con tinta negra. Si tiene alguna duda, la responsable de aplicar esta herramienta, le auxiliará. Se agradece su colaboración.

## I. PERFIL DEL DOCENTE

### 1. Situación laboral actual

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: F  M  Estado civil: \_\_\_\_\_

Lugar de residencia

D.F.  Estado de México  Morelos  Otra entidad

Nombre de la escuela donde trabaja: \_\_\_\_\_

Año de ingreso a la escuela \_\_\_\_\_ Grado que imparte \_\_\_\_\_

Tipo de escuela: De calidad  Ambos turnos  Tiempo completo

Tiempo que tiene de impartir docencia en la escuela actual:

Menos de 4 años  De 5 a 10  De 11 a 15  De 16 a 20  Más de 20 años

Tipo de contratación:

Base  Interino limitado  Interino ilimitado  Otro

Participación en el escalafón tradicional: Si  No



**Tiempo de intentar el ingreso:**

4 años o menos  De 5 a 9 años  De 10 a 14 años  15 o más

**Participación en el Esquema de Educación Básica de 1987:** Si  No

**Tipo de plaza de incorporación:**

$\frac{3}{4}$  de tiempo  Tiempo completo mixto  Tiempo completo

**Participa en Carrera Magisterial:** Si  No

**Año de ingreso** \_\_\_\_\_

**Escalafón actual en el que participa:**

A  B  C  D  E

## 2. Datos socioeducativos

**a) Formación docente:**

Normal Plan 3 años (1969-1983)  Normal Plan 4 años (1984-2009)  Ninguna

**b) Nombre de la Normal donde estudió:** \_\_\_\_\_

**c) Tipo de Normal donde estudió:** Pública  Privada

**d) Entidad de la Normal de estudios:**

D.F.  Estado de México  Morelos  Otra entidad

**e) Programa de regularización de Licenciatura en Educación Primaria:** Sí  No

**f) Universidad donde estudió:** Pública  Privada

**g) Entidad donde se encuentra ubicada la Universidad:**

D.F.  Estado de México  Morelos  Otra entidad

**h) Último grado de estudios:**

Licenciatura       Diplomados y Especializaciones       Maestría       Doctorado

**i) Institución donde realizó su último grado de estudios:** \_\_\_\_\_

**j) Áreas de estudio:**

Educación     C. Sociales     C. Exactas     Ingenierías     Artes

### **3. Datos socioeconómicos**

**a) Tiempo de residencia en el domicilio actual:**

Menos de 5 años       De 5 a 10 años       Más de 10 años

**b) El domicilio es:**

Propio       Renta       Prestado

**c) Principal medio de transporte:**

Automóvil propio       Taxi       Transporte público       Otro

**d) Tiempo de traslado del domicilio a la escuela:**

\_\_\_\_\_

**e) Tiempo de traslado de escuela a escuela:**

\_\_\_\_\_

## II. CARÁCTERÍSTICAS PROFESIONALES DEL DOCENTE

### 1. Antecedentes laborales

a) Razones de Elección de la profesión:

---

---

---

---

---

---

b) Lugar donde inició la docencia:

---

---

c) Turnos:

Matutino       Vespertino       Escuela de tiempo completo

d) Razones por las que cambió de escuela:

---

---

---

---

---

---

e) Antigüedad en el servicio:

Menos de 4 años     De 5 a 10     De 11 a 15     De 16 a 20     Más de 20 años

f) Licencias solicitadas:

Sin goce de sueldo     Beca comisión con goce de sueldo     Acuerdo presidencial

**g) Razones de la licencia:**

---

---

---

---

---

---

**h) Tiempo de la licencia:**

De 1 a 3 años       De 3 a 6 años       De 6 a 9 años       De 10 o más

**i) Grados impartidos en los últimos 5 años:**

Primero       Segundo       Tercero       Cuarto       Quinto       Sexto

## 2. Actualización profesional

**a) Número de cursos tomados desde que ingresó a Carrera Magisterial:**

CURSO	TEMA	HORAS	IMPARTIDOS POR

**b) Los cursos le han servido para promoverse al siguiente escalafón:**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**c) Número de años para promoverse en los escalafones de Carrera Magisterial:**

ESCALAFONES	AÑOS
De formación inicial a A	
De A a B	
De B a C	
De C a D	
De D a E	

### III. IMPACTO DE LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

**1. Los cursos le han servido para modificar:**

**a) Su práctica educativa**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**b) El diagnóstico grupal**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**c) La planeación didáctica**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**d) La mediación docente**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**e) Las estrategias de enseñanza**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**f) La evaluación de los estudiantes**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**g) La gestión administrativa**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**h) El trabajo colegiado**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**i) La relación con los padres de familia**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**2. En el desarrollo de un tema o contenido presenta:**

**a) Objetivo de aprendizaje**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**b) Recupera aprendizajes previos**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**c) Expone de manera sistemática los contenidos nuevos a los educandos**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**d) Realiza síntesis periódicas de los contenidos**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**e) Realiza ejercicios supervisados**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**f) Responde a las preguntas de los educandos**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**g) Realiza ejercicios autónomos**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**3. Con base en las interacciones que establece en el aula:**

**a) Su práctica educativa es aceptada por los educandos**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**b) Presenta a los educandos las actividades que van a realizar**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**c) Expone a los educandos el contenido nuevo a ser aprendido**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**d) Las actividades educativas mantienen al grupo trabajando**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**e) Las estrategias que emplea para motivar a los educandos que no trabajan son eficientes**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**f) Responde a las interrogantes de los educandos derivadas de los conocimientos nuevos**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**g) Verifica de manera individual el aprendizaje de los educandos**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**h) Realiza ejercicios autónomos para los educandos**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**i) Vuelve a presentar el contenido cuando los educandos no comprenden**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**j) Interrumpen su clase las actividades no docentes (directivos, colegas, padres de familia)**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

## **IV. PROFESIONALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

### **1. Práctica docente**

**a) Las interacciones que establece con los educandos son motivo de reflexión inmediata**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**b) Utiliza algún instrumento para sistematizar su práctica**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**c) Presenta alternativas de solución a los problemas en el aula con base en la sistematización de los resultados del instrumento**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**d) El trabajo colegiado tiene como objetivo reflexionar y presentar alternativas de solución a los principales problemas del trabajo con los educandos**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**e) Las interacciones que establece con los educandos son motivos de reflexión posterior**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**f) El trabajo con los educandos orienta los contenidos de los cursos de Carrera Magisterial**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre



## 2. Gestión escolar

a) Participa en el proyecto escolar:

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

b) Nombre del proyecto escolar: \_\_\_\_\_

c) Participa en alguna comisión:

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

d) Comisiones en las que participa:

---

---

---

---

---

---

---

e) Nombre de otros proyectos incorporados en la escuela: \_\_\_\_\_

---

---

---

f) Los resultados del proyecto escolar se comunican a la comunidad educativa

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

g) Participa en las juntas de consejo escolar:

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

## 3. Uso de tecnologías

a) Ha recibido capacitación para el uso de la Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**b) Utiliza Enciclomedia.**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**c) Desarrolla algunas sesiones en la sala de cómputo de la escuela**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**d) Solicita tareas a los educandos que requieren del uso de la TIC's**

Nunca  Rara vez  Algunas veces  Frecuentemente  Siempre

**¡¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!!**

## Guía de entrevista

### Objetivo de la entrevista

Recuperar la percepción de los maestros que participan en Carrera Magisterial, sobre la formación y evaluación que se ha promovido con los docentes de educación básica, desde su implementación.

1. Para usted, ¿qué competencias básicas debe tener un docente para favorecer el aprendizaje de los alumnos? Podría explicar: ¿cómo las llevaría a la práctica?
2. Carrera Magisterial ha desarrollado estas competencias en los cursos que promueve para los docentes.
3. En su opinión, los cursos derivados de Carrera Magisterial: ¿qué han modificado de su práctica educativa: la planeación, la mediación, la tutoría, la evaluación, etc.?
4. En su opinión, la estrategia que se utiliza en Carrera Magisterial de aplicar exámenes para evaluar al maestro: ¿debe cambiarse o le parece adecuada?
5. ¿Qué sugeriría usted para evaluar el trabajo docente?
6. Puede mencionarme ¿qué bibliografía ha revisado en Carrera Magisterial y cuáles son los aportes que ha recuperado para mejorar su práctica educativa?
7. Cuáles son las tendencias educativas que ha notado en los temas que se imparten en los cursos de Carrera Magisterial y cómo han impactado su formación profesional?
8. A partir de su experiencia, ¿qué significa la profesionalización de la labor docente y por qué ha tomado importancia con el tema de competencias?
9. A su juicio, qué le ha dado mayores elementos para mejorar su formación profesional, ¿los cursos de Carrera Magisterial o los grados académicos que ha obtenido?