Acoyauh 59

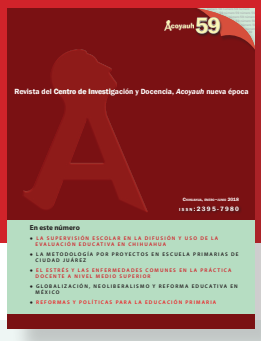
Revista del Centro de Investigación y Docencia, *Acoyauh* nueva época

Chihuahua, enero–junio 2018

ISSN: 2395-7980

En este número

- LA SUPERVISIÓN ESCOLAR EN LA DIFUSIÓN Y USO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN CHIHUAHUA
- LA METODOLOGÍA POR PROYECTOS EN ESCUELAS PRIMARIAS DE CIUDAD JUÁREZ
- EL ESTRÉS Y LAS ENFERMEDADES COMUNES EN LA PRÁCTICA DOCENTE A NIVEL MEDIO SUPERIOR
- GLOBALIZACIÓN, NEOLIBERALISMO Y REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO
- REFORMAS Y POLÍTICAS PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA
- EL NUEVO MODELO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA



Acoyauh

VOZ NÁHUATL QUE SIGNIFICA MIRAR ALTO, DIRIGIR LA MIRADA HACIA UN MUNDO ELEVADO, CONSIDERAR LAS COSAS Y LOS HECHOS DESDE UNA ALTURA CRÍTICA

Guía para colaboradores

Acoyauh es una revista semestral, publicada por el Centro de Investigación y Docencia, está orientada a la difusión de trabajos inéditos sobre las diferentes dimensiones del campo educativo.

La publicación está compuesta de las siguientes secciones:

Perspectivas, en la que se presentan ensayos, cuyo contenido esté orientado al análisis o discusión en torno a problemas o temáticas educativas relevantes y de actualidad. Los artículos deberán contar con el respaldo de un aparato crítico debidamente documentado.

Quehacer educativo, con reportes de investigación que den cuenta de trabajos empíricos con el sustento teórico y metodológico correspondiente, en los que se aporte información para profundizar en el conocimiento del campo de estudio. Se incluyen también estudios evaluativos o reportes producto de microproyectos o experiencias de intervención educativa que cuenten con el respaldo de un aparato crítico debidamente documentado.

Ex libris, en esta sección se incluyen reseñas de libros o publicaciones de interés y actualidad, relacionadas con el ámbito educativo.

Caleidoscopio, cuyo contenido está dedicado a la publicación de conferencias, entrevistas y documentos académicos generados en el Centro de Investigación y Docencia.

Los trabajos a publicar deberán ajustarse a los siguientes criterios:

1. **Solo se reciben colaboraciones inéditas.** El documento se entregará de manera electrónica en procesador de texto Word para Windows. Su **extensión** tendrá entre **quince y treinta cuartillas**, considerando que el trabajo sea elaborado en computadora a tamaño carta con márgenes de 2.5 cm, letra **arial de 12 pts**., interlineado a 1.5. Deberá incluir número de página. Las **notas** deberán incluirse al final del trabajo, **antes de la bibliografía**.

2. El artículo deberá contener: **título** —lo más breve y sintético posible—, **autor**(ra) o **autores**(as) del trabajo, grado académico, actividad que desempeñan, lugar de trabajo, dirección de la institución, teléfono y correo electrónico.

3. El artículo incluirá un **resumen** con un máximo de **250 palabras**, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el **"Vocabulario Controlado del IRESIE"**, **www.iisue.unam.mx. El resumen y las palabras clave deberán estar escritas en español e inglés.**

4. Los artículos serán analizados y **dictaminados** en un proceso de **doble arbitraje ciego**, donde se conservará el anonimato tanto de quienes realizan el arbitraje así como de los autores y autoras. El Comité Editorial determinará su publicación y dará a conocer el resultado de los dictámenes. Los originales no serán devueltos en ningún caso. En la edición del artículo se podrán hacer modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con la/ los autor(es).

5. El autor se compromete a no someter a ninguna otra revista su artículo, a menos que **Acoyauh** decline expresamente su publicación. Al aprobarse su artículo, cede automáticamente los derechos patrimoniales del artículo a la revista para su publicación en cualquiera de sus espacios de difusión. El comité editorial autoriza la reproducción parcial o total de los textos publicados sin fines de lucro siempre que en la reproducción se explicite que dicho artículo ha sido publicado originalmente en la **Revista Acoyauh**.

6. La publicación de todo artículo, es responsabilidad exclusiva de quien firma. No implica necesariamente la opinión de la revista.

7. No se aceptarán trabajos que no cumplan con los criterios establecidos.

8. Las colaboraciones deberán remitirse al correo electrónico siguiente: **revista@cid.edu.mx**

Centro de Investigación y Docencia

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

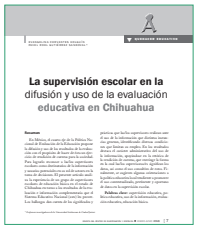
ENERO—JUNIO
2018

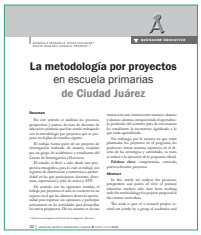
Contenido

7

LA SUPERVISIÓN ESCOLAR EN LA DIFUSIÓN Y USO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN CHIHUAHUA

EVANGELINA CERVANTES HOLGUÍN
PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL





22

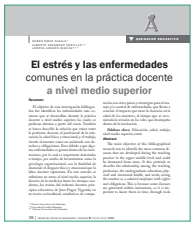
LA METODOLOGÍA POR PROYECTOS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE CIUDAD JUÁREZ

GONZALA MANUELA RIVAS SALAZAR
DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO

38

EL ESTRÉS Y LAS ENFERMEDADES COMUNES EN LA PRÁCTICA DOCENTE A NIVEL MEDIO SUPERIOR

RUBÉN OMAR SIGALA
ALBERTO ESCOBEDO PORTILLO
LORENA ARAGÓN MACÍAS



49

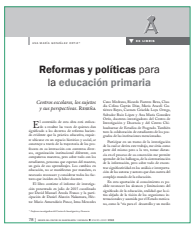
GLOBALIZACIÓN, NEOLIBERALISMO Y REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO

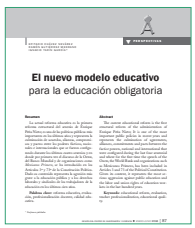
HÉCTOR DANIEL SALAZAR HOLGUÍN

78

REFORMAS Y POLÍTICAS PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

ANA MARÍA GONZÁLEZ ORTIZ





87

EL NUEVO MODELO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

EPITACIO CHÁVEZ NEVÁREZ
RAMÓN GUTIÉRREZ MEDRANO
IGNACIO TARÍN GARCÍA

Chihuahua
GOBIERNO DEL ESTADO

SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

SEECH
SERVICIOS EDUCATIVOS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Gobierno del Estado de Chihuahua

Lic. Javier Corral Jurado
Gobernador Constitucional

Lic. Pablo Cuarón Galindo
Secretario de Educación y Deporte

Dr. Miguel Ángel Valdez García
Subsecretario de Educación y Deporte

Profr. Manuel Arias Delgado
Director General de Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

Dr. Manuel de la Torre Grijalva
Director de Educación Secundaria y Superior

Mtra. Guadalupe Díaz Casas
Jefa del Departamento de Educación Superior

Centro de Investigación y Docencia

Director Ricardo Fuentes Reza
Subdirector Académico Rigoberto Marín Trejo
Subdirector Administrativo Aries Muñoz Campos

Acoyauh

No. 59, año XXII, enero-junio 2018
ISSN: 2395-7980

Revista del Centro de Investigación y docencia
Comité Editorial

presidente Ricardo Fuentes Reza
secretaria técnica Ana María González Ortiz
vocales, David Manuel Arzola Franco, Federico Julián Mancera Valencia, Rigoberto Marín Trejo, Francisco X. Ortiz M, María Cristina Chávez Rocha, Blanca L. Valera Michel, María Luisa Miranda

Edición y diseño Francisco Xavier Ortiz Mendoza
Unidad de publicaciones Xóchitl Verónica Ruiz López

Centro de Investigación y Docencia
C. Lucio Cabañas No. 27, Col. Vista del Sol
Tel. y Fax (614) 411.35.98 Servicios Escolares 411.70.98
429.33.00 Ext. 15599, Chihuahua, Chih. México
contacto@cid.edu.mx www.cid.edu.mx

Dictaminadores de los artículos del presente número de Acoyauh

Andrés Lozano Medina
Marcela Gómez Sollano
Lumen Silva Carrera

Revista del Centro de Investigación y Docencia **Acoyauh** Nueva Época. Año 21, No. 59, enero-junio 2018, es una publicación semestral editada por Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. Calle Antonio de Montes 4700, Col. Panamericana, C.P. 31200, Chihuahua, Chih. Tel. 614 411 35 98, http://www.cid.edu.mx, revista@cid.edu.mx. Editor responsable: María Selene Prieto Domínguez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo, en trámite, ISSN 2395-7980, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Impresa por Nueva Olimar Impresora, Calle 20ª. No. 2416, Col. Pacífico, C.P. 31030, Chihuahua, Chih. Este número se terminó de imprimir el 30 de mayo de 2018 con un tiraje de 500 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Editorial

Distinguidos lectores:

Les presentamos ahora el número 59 de la Revista del Centro de Investigación y Docencia, Acoyauh nueva época.

En ella encontrarán seis artículos que esperamos le sean de su interés y permitan apoyar el análisis y reflexión sobre asuntos relacionados con la educación, actividad especializada de nuestra sociedad que contiene múltiples aristas por su naturaleza compleja.

La intención fue abrir un espacio editorial donde se aportaran elementos para el análisis de la línea temática asociada a la política educativa de nuestro país, lo cual atrajo necesariamente, opiniones junto con valoraciones informadas de las tendencias reformistas de las últimas décadas que han marcado orientaciones y resistencias en el devenir de importantes sectores sociales, particularmente de los profesores y profesoras.

Desde luego que la investigación subyace a estos trabajos, donde se presentan productos de proyectos investigativos que pretenden describir y apuntalar explicaciones a retazos de la realidad social, por ejemplo, el artículo de Evangelina Cervantes Holguín y Pavel Roel Gutiérrez Sandoval, quienes nos obsequian el trabajo titulado "La supervisión escolar en la difusión y uso de la evaluación educativa en Chihuahua" el cual da cuenta de cómo es asumida la tarea de evaluación desde la función de los supervisores de educación básica, sin duda asunto de preocupación de la política educativa en los últimos años.

Otro material que da secuencia a las derivaciones de la política educativa del momento es abordada por Gonzala Manuela Rivas Salazar y David Manuel Arzola Franco quienes nos participan del trabajo denominado "La metodología por proyectos en las escuelas primarias de ciudad Juárez", tema relacionado a la práctica docente que se ha utilizado como una de las formas para tratar de llevar a los alumnos al desarrollo autónomo de las destrezas, habilidades y competencias para la resolución de problemas, como lo orientan actualmente las tendencias reformistas.

Se integra también el artículo titulado "El estrés y las enfermedades comunes en la práctica docente a nivel Medio Superior" que nos comparten Rubén Omar Sigala, Alberto Escobedo Portillo y Lorena Aragón Macías, quienes hacen una revisión de las enfermedades más recurrentes de los docentes de este nivel educativo y cómo está asociado a la presencia de estrés derivado de los nuevos cambios en las condiciones laborales.

Y para concentrar más la atención en la línea temática seleccionada, Héctor Daniel Salazar Holguín nos entrega un texto de gran trascendencia para el debate sobre las tendencias reformistas de los últimos tiempos en materia educativa el cual titula "Globalización, neoliberalismo y Reforma Educativa en México", artículo confeccionado a partir de la tesis de que es el desarrollo del capitalismo el determinante de los cambios sociales, en particular los educativos, lo cual explica la forma, pero sobre todo el fondo, de las tendencias seguidas en esta materia.

Acompaña a este material analítico, una reseña de un libro producto del trabajo de investigación interinstitucional a partir de la iniciativa del Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación del Centro de Investigación y Docencia, en el campo de la educación primaria en el estado de Chihuahua titulado "Reformas y Políticas para la Educación Primaria" elaborada por Ana María González Ortiz. En ella se invita a la lectura de dicho informe de investigación en sus diferentes capítulos que abordan el material empírico recaudado bajo distintas categorías de análisis.

Y para completar la edición de nuestra revista, se presenta el trabajo "El nuevo modelo educativo para la educación obligatoria" elaborado por Epitacio Chávez Nevárez con la colaboración de Ramón Gutiérrez Medrano e Ignacio Tarín García, profesores jubilados de educación básica, quienes documentan la presencia de la política educativa influenciada por los organismos internacionales y dan cuenta de un conjunto de debilidades de la misma que pueden ayudar a explicar el porqué de las dificultades para concretarla.

EVANGELINA CERVANTES HOLGUÍN
PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL*

La supervisión escolar en la difusión y uso de la evaluación educativa en Chihuahua

Resumen

En México, el cuarto eje de la Política Nacional de Evaluación de la Educación propone la difusión y uso de los resultados de la evaluación con el propósito de hacer de ésta un ejercicio de rendición de cuentas para la sociedad. Para lograrlo reconoce a las/los supervisores escolares como destinatarios de la información y usuarios potenciales en su rol de actores en la toma de decisiones. El presente artículo analiza la experiencia de un grupo de supervisores escolares de educación básica en el estado de Chihuahua en torno a los resultados de la evaluación e información complementaria que el Sistema Educativo Nacional (SEN) les provee. Los hallazgos dan cuenta de los significados y prácticas que las/los supervisores realizan ante el uso de la información que distintas instancias generan, identificando diversas condiciones que limitan su empleo. En los resultados destaca el carácter administrativo del uso de la información, apoyándose en la retórica de la rendición de cuentas, que restringe la forma en la cual las/los supervisoras/es significan los datos, así como el uso consultivo de estos. Finalmente, se sugieren algunas orientaciones a la política educativa local tendiente a promover el uso contextualizado, pertinente y oportuno de datos en la supervisión escolar.

Palabras clave: supervisión educativa, política educativa, uso de la información, evaluación educativa, educación básica.

** Profesores investigadores de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*

Abstract

In Mexico, the fourth axis of the National Policy for the Evaluation of Education proposes the dissemination and use of the results of the evaluation in order to make it an accountability exercise for society. To achieve this, it recognizes school supervisors as recipients of information and potential users in their role as decision-makers. This article analyzes the experience of a group of school supervisors of basic education in the State of Chihuahua around the results of the evaluation and complementary information that the National Educational System (SEN) provides. The findings give an overview of the meanings and practices that supervisors make when using the information that different instances generate, identifying various conditions that limit their use. The results highlight the administrative nature of the use of information, relying on the rhetoric of accountability, which restricts the way in which supervisors mean the data, as well as the consultative use of these. Finally, some guidelines are suggested for the local educational policy aimed at promoting the contextualized, pertinent and timely use of data in school supervision.

Keywords: educational supervision, educational policy, use of information, educational evaluation, basic education.

Introducción

En México, la política educativa actual asume una relación directa entre la mejora escolar y la función supervisora. Las/los supervisores escolares son elementos "clave en el aseguramiento de la calidad educativa" (Sep, 2010, p. 10), considerando que son ellos las figuras de apoyo más cercanos a la escuela y sobre los que recae la responsabilidad de construir una nueva gestión institucional, escolar y pedagógica. Para la Sep (2010) "es imprescindible y apremiante que quienes realizan la función supervisora enfrenten el reto de innovar su desempeño y se asuman como líderes y acompañantes naturales de esa transformación (p.14).En correspondencia al cuarto eje de la Política Nacional de Evaluación de la Educación (Pnee), dirigido a la difusión y uso de los resultados de la evaluación a fin de diseñar "estrategias y acciones para generar modelos de uso y difusión de los resultados de las evaluaciones, además de hacer de la evaluación un ejercicio de rendición de cuentas para la sociedad" (Inee, 2015, p. 8), se propone fortalecer la supervisión escolar mediante el desarrollo de "competencias profesionales para aplicar en su hacer cotidiano una gestión que asegure lo fundamental: el logro educativo" (p. 70), en especial, aquellas relacionadas con el uso de los resultados de la evaluación; lo que implica transitar de un modelo donde los resultados de las evaluaciones educativas constituían "un referente útil solo para investigadores y algunos funcionarios" (Sep, 2011, p. 105), hacia un modelo donde dicha información se pone al alcance de la escuela para su revisión y análisis.

A nivel internacional, el uso de los resultados de la evaluación se ha colocado como una estrategia de mejora de la gestión escolar "debido a los impactos positivos vinculados con la generación de conocimiento y aprendizaje institucional, y a los cambios en las prácticas docentes y mejora en los aprendizajes de los estudiantes" (Parra & Matus, 2016, p. 210). En los hechos, McLauchlan (2009) distingue tres usos de la información evaluativa: 1. Elevar la conciencia ciudadana sobre los retos de la educación; 2. Mejorar el diseño de las políti-

cas educativas y la asignación de recursos, y; 3. Mejorar la gestión pedagógica e institucional en las escuelas mediante dos acciones principales: el uso de los resultados para diseñar planes de mejoramiento escolar, sobre el supuesto de que considerar los resultados de las evaluaciones puede "generar cambios positivos en la escuela y el aula, actuando como insumo para el diseño, implementación y evaluación de estrategias y planes de mejoramiento escolar" (p. 156); y, el uso de los resultados para proveer oportunidades de desarrollo profesional para profesores y supervisores.

En la experiencia latinoamericana, los resultados de la evaluación sobre el aprendizaje presentan diversos usos, por ejemplo: para la incorporación de escuelas a programas focalizados, o para la asignación de incentivos institucionales y docentes (Chile); para el diseño de estudios de seguimiento curricular (Argentina); para fundamentar las opiniones y juicios de las autoridades sobre la calidad y necesidades del sistema (Colombia); para informar a los docentes y directores sobre el desempeño del alumnado a fin de generar medidas remediales para atender aquellos contenidos que presentaron mayor dificultad (Chile y Colombia); para proveer información a los supervisores locales o regionales; para la realización de investigaciones independientes, aunque esto sucede con poca frecuencia (Chile y Perú); y, en general, para la responsabilización política o escolar (Ferrer, 2004).

En el contexto mexicano la evaluación educativa se realiza con cinco objetos clave: 1. El sistema nacional, a través de los indicadores educativos y de las evaluaciones nacionales e internacionales de los alumnos; 2. Los subsistemas estatales, mediante indicadores educativos y de las evaluaciones nacionales de los alumnos; 3. La escuela, a través de la rendición de cuentas basada en la evaluación de los alumnos y los equipos de supervisión escolar; 4. Los docentes, a través de los esquemas de evaluación para el ingreso, diagnóstico, permanencia, promoción e incentivos; y, 5. Los alumnos, a través de evaluaciones externas nacionales y la evaluación formativa continua y diaria en el aula (Santiago, McGregor, Nushe, Ravela, & Toledo, 2012, p. 39). En opinión de Ferrer (2004), pese a las diversas acciones evaluativas "no hay un uso o aprovechamiento eficiente de la riqueza potencial de esas investigaciones" (p. 63), negando la pertinencia de los resultados de la evaluación, que"incide poco en la toma de decisiones de política educativa" (2009, p. 94).

En el escenario local, Segovia, Loya y Ramos (2016) encontraron que en el estado de Chihuahua se han generado diversos "esfuerzos por consolidar el Sistema de Información Educativa (SIE), [que] se trata de un sistema informático que integra datos de las escuelas, los estudiantes y el personal que en ellas labora" (p. 86). El SIE tiene como propósito recabar diferentes datos a fin de generar "información oportuna para las autoridades del sector educativo, además de convertirse en una herramienta para la comunicación entre actores involucrados en la educación" (p. 86). Si bien, aunque "son bastos los datos que se recuperan… no necesariamente se asumen como referente" (p. 93), situación que presenta las siguientes características: 1. Las escuelas y sus directores se constituyen exclusivamente en proveedores de la información; 2. Los datos se almacenan sin asumirse como elemento útil para emprender acciones que permitan transformar la realidad escolar; 3. La información del sie es restringida, para su acceso se requiere de clave o au-

torización formal, previa solicitud a la autoridad educativa; 4. Para los usuarios regulares, el acceso al SIE requiere de conexión a Internet, recurso que solo está disponible en algunas zonas de la entidad[3]; 5. Dada la periodicidad del llenado del SIE, la información continuamente se encuentra desfasada; 6. Los usuarios de la información, particularmente los tomadores de decisiones, carecen de la habilitación suficiente para emplear los datos en forma eficiente; 7. Se requiere de personal para procesar, analizar e interpretar la información; 8. El SIE se alimenta de datos cuantitativos que exploran parcialmente la realidad educativa y tienden a negar las peculiaridades de cada escuela.

En el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sobre los Marcos de evaluación para mejorar los resultados escolares, Santiago et al. (2012) señalaron que, en México "se tiene una concepción estrecha de la evaluación" (p. 57), entendida, principalmente, como un conjunto de instrumentos para responsabilizar a las partes interesadas, controlar y valorar el cumplimiento de la normatividad; con implicaciones mínimas en la retroalimentación para la mejora y el diálogo profesional en torno a los resultados de la evaluación. Así, "la evaluación se enfoca más en el control y la medición, que en el aprendizaje" (p. 57).

Desde la propuesta oficial se pretende resignificar la evaluación y orientarla "cada vez más en la provisión de informaciones útiles para el mejoramiento del sistema educativo y de la gestión pedagógica" (p. 61). Al respecto, la OCDE recomienda dos acciones clave: a) optimizar la presentación de informes y el uso de los datos a nivel de sistema para sustentar la política y la práctica educativa; y, b) rediseñar y fortalecer el papel de la supervisión escolar hacia una función más especializada en temas pedagógicos y de evaluación, considerando dos características principales de su trabajo:

> Primera, los supervisores son esenciales para implementar el cambio, dada su autoridad y cercanía con las escuelas. Segunda, los supervisores no son necesariamente confiables para efectuar el cambio pedagógico y educativo dado su enfoque en el control político y administrativo de las escuelas (p. 94).

En el país, desde el año de 1921 la estadística educativa "tiene una larga historia [sin embargo], a partir de 1976 la SEP se hizo cargo de las funciones relativas a la captación, el procesamiento y la integración de la estadística educativa" (Terrazas, Soriano, & Robles, 2015, p. 9).

Una de las acciones de la reforma educativa, aprobada en el 2013, consistió en la creación del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) con el propósito de "tener en una sola plataforma los datos necesarios para la operación del sistema educativo y que, a su vez, permita una comunicación directa entre los directores de escuelas y las autoridades educativas" (SEP, 2014).

En el plan, el SIGED (2017) se nutriría del Formato 911, del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), el Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE), del Programa de Carrera Magisterial, los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y, los diagnósticos

del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (Inifed)[ii] .

El F-911 constituye la "fuente de información oficial de la que dispone la Sep" (Terrazas, et al., 2015, p. 9), para dar respuesta a "los requerimientos de información de organismos nacionales e internacionales" (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi, 2003, p. 2), como la Ocde, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). El F-911 consiste en una base de datos que contiene información de todas las escuelas del país; los directores escolares tienen la obligación de proporcionar una serie de datos, tanto al inicio como al fin de cada ciclo escolar, siguiendo una ruta de captura que involucra tanto a las autoridades escolares como a los directivos de la educación de los estados y la propia Sep.

El método de captación se realiza en cuatro etapas: 1. Distribución: envío del cuestionario a cada plantel educativo; 2. Llenado: a cargo de cada director de la escuela o persona autorizada; 3. Recolección: a cargo del supervisor de zona escolar; y, 4. Procesamiento y análisis de datos: a cargo del jefe de sector, los Departamentos de Servicios Regionales o área educativa, para su integración en cada entidad federativa (Terrazas, et al., 2015). El F-911 se compone una serie de fichas según el nivel y tipo educativo, por ejemplo, el 911.1 refiere a la educación preescolar general, el 911.3 a la educación primaria general, el 911.5 a la educación secundaria general, entre otros. En el caso de la supervisión escolar, el F-911 recupera información sobre datos de identificación de la zona, escuelas supervisadas, tipo y número de visitas -académicas, administrativas, de problemática, de autogestión-, número y función de las personas que laboran en la supervisión, características del inmueble y servicios, además, de los recursos computacionales y audiovisuales (Sep, 2017).

En el marco de la política educativa actual, las/los supervisores son responsables de "fomentar, en su ámbito de competencia, la autonomía de gestión escolar a través del uso de los resultados de la evaluación educativa" (Sep), 2016, p. 105), no obstante su capacidad para "para participar en las evaluaciones de las escuelas de manera que impulsen su mejora y produzcan una estimación precisa de la calidad del trabajo del plantel, es limitada en las condiciones actuales" (Santiago, et al., 2012, p. 12). Con todo, a nivel nacional se espera que "los resultados de las evaluaciones contribuyan de manera efectiva a que los docentes, directores, supervisores, atp y atd mejoren sus prácticas en la función que desarrollan" (Inee, 2015, p. 55).

En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo identificar los significados que las/los supervisores escolares comparten frente al uso de los resultados de la evaluación y las prácticas que entorno a ella desarrollan. A partir de lo anterior el estudio se orientó a responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo accede y usa la supervisión escolar los resultados de la evaluación educativa para la mejora escolar?

Estrategia metodológica

Se empleó una estrategia de convergencia metodológica que permitió integrar y seleccionar distintos métodos y técnicas para construir un correlato acerca de la supervisión escolar

frente a los usos de los resultados de la evaluación (Zapata, 2005).

El ejercicio, de carácter diagnóstico, se orientó alrededor de dos líneas generales: acceso a la información y, usos de la información. Asimismo, se realizó en tres etapas: a) Análisis documental, se revisaron distintos documentos generados por el Inee y la Sep con el propósito de delimitar las preguntas y categorías; b) Trabajo de campo, se aplicó una entrevista a 19 supervisores escolares de educación básica en Ciudad Juárez, Chihuahua.

Acorde al método cualitativo la entrevista se dirigió a recuperar los significados, la experiencia y la práctica cotidiana significativa de los sujetos en un contexto particular (Flick, 2004). Las entrevistas se realizaron durante el ciclo escolar 2016-2017, en su mayoría en los espacios de trabajo de las/los participantes; y, c) Análisis de la información, una vez que las conversaciones fueron grabadas digitalmente y transcritas; la codificación se realizó de forma previa y consecuente a la revisión teórica.

Resultados

Dado el interés del trabajo, el análisis se realizó a partir de dos líneas generales: 1. Acceso a la información y, 2. Usos de la información. Cada línea general se despliega en categorías específicas que permitieron indagar en la experiencia de las/los supervisores ante el uso de los resultados de la evaluación y la información generada sobre el SEN.

Acceso a la información

En el contexto de la Política Nacional de Evaluación de la Educación (Pnee), las/los supervisores escolares son destinatarios de los resultados de la evaluación, así como usuarios potenciales en la toma de decisiones (Inee, 2015).

En la práctica supervisora se distinguen dos vías a partir de los resultados delas evaluaciones internas y externas: en la evaluación interna, generada por las propias escuelas, es frecuente que la supervisión escolar o la jefatura de sector se constituya como el destinatario final de dicha información; mientras, en la evaluación externa, las/los supervisores pueden ser destinatarios reflexivos de los resultados.

Tabla 1 Destinatarios de los resultados de la evaluación por nivel

Autoridad Educativa Federal	Secretaría de Educación Pública
Autoridad Educativa Local	Secretaría de Educación y Cultura
Autoridad Escolar	Directoras/es, Supervisoras/es, Jefa/e de Sector
Estructura de Apoyo a la Escuela	Asesoras/es Técnico-Pedagógico (ATP), Asesores Técnicos de Directores de Escuela (ATD) y Tutores
Comunidad Escolar	Docentes, Alumnas/os, Responsables de Familia

Fuente: Elaboración propia a partir de INEE(2015).

Además de los resultados de la evaluación, algunas/os supervisoras/es manifiestan tener acceso a una gran cantidad de información generada por el Sistema Educativo Nacional (sen) sobre estudiantes, docentes y escuelas, que pueden aprovechar en el diseño de estrategias para la mejora educativa, así como fomentar su uso entre los diversos actores educativos.

Tabla 2. Tipos de datos disponibles sobre el Sistema Educativo Mexicano

Centrada en el alumnado	Centrada en el profesorado	Centrada en la gestión escolar	Centrada en la gestión educativa
Número de alumnos desglosándolos por grado y sexo, indicando hablantes de alguna lengua indígena, nacidos fuera de México, con discapacidad, Dificultad Severa de Conducta (DSC), Dificultad Severa de Comunicación (DSCom), Dificultad Severa de Aprendizaje (DSA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Aptitudes sobresalientes u otras condiciones (diversidad social, cultural o lingüística). Número de alumnos por grado, sexo, nuevo ingreso, repetidores y edad.	Número de docentes por función, nivel máximo de estudios y sexo. Número de docentes que se encuentran en Carrera Magisterial, según vertiente y nivel. Número y porcentaje de maestros evaluados por grupo de desempeño y entidad federativa. Número y porcentaje de sustentantes que presentó examen por sexo y edad. Número y porcentaje de sustentantes por entidad y género.	Número de escuelas por sostenimiento y entidad federativa. Tipo de calendario escolar -185 o 200 días-. Instalación y sesiones del Consejo Escolar de Participación Social. Cantidad de personal administrativo, auxiliar y de servicios según su función y sexo. Número de aulas por grado, según su tipo, existencia, uso y adaptadas. Dotación de libros de texto. Resultados PLANEA por alumno, grupo o escuela.	Indicadores Educativos Internacionales: Logro educativo y tasa de graduación Tasa de matriculación Gasto educativo. Tamaño promedio de grupos por nivel educativo y sostenimiento Resultados del examen PISA Gasto educativo y tasa de graduación Financiamiento Recursos Tecnológicos -computacionales y audiovisuales.

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2014 y 2017).

A partir de la experiencia de las/los supervisores se distinguen dos fuentes de información: a) fuentes internas: refiere a aquella información generada por las/los docentes, directivos y personal de Asesoría Técnico-Pedagógica para cumplir con las tareas cotidianas o solicitud expresa de la autoridad superior inmediata; y, b) fuentes externas: alude a aquella información desarrollada por los organismos gubernamentales para presentar los resultados de algún programa o política educativa específica.

Tabla 3 Tipo de fuentes de información

Fuentes de información	
Fuentes internas: datos generados por las escuelas o actores involucrados.	**Fuentes externas:** datos generados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), las entidades federativas, entre otros.

Fuente: Elaboración propia

Según Silva (2012) "una condición básica, aunque no suficiente, para la utilización de información… en materia educativa, es que dicha información sea conocida y accesible para el usuario al que va dirigida (p. 19). En la experiencia de las/los supervisoras/es, el acceso a la información tiene un carácter principalmente informativo con el que se cumplen las funciones de enlace, verificación y evaluación.

> Los resultados de las evaluaciones las conozco por las páginas electrónicas, en las cuales se sube información como lo es el Sistema de Información Estadística (SIE), al cual se le agregó el Sistema de Alerta Temprana (SisAT[iii]); a nivel supervisión estas permiten monitorear la información que proporciona cada escuela, es decir esta página contiene la información estadística de cada centro escolar (SE07).

Se distingue un acceso por mandato acorde a las funciones: de enlace, como canal de comunicación entre las áreas normativas, administrativas y las escuelas; de verificación, corrobora el cumplimiento de las acciones, normas, disposiciones y el programa de actividades determinadas; y, de evaluación, sobre las acciones y los resultados del proceso educativo(SEP, 2010).

Para Parra y Matus (2016) se trata de una motivación extrínseca "que es mandatada y asociada a vigilancia externa" (p. 226). No obstante, se recupera en la experiencia supervisora la búsqueda de información para conocer los resultados de sus escuelas a fin de tomar decisiones pertinentes, lo que refiere a una motivación "intrínseca [vinculada con]la necesidad de saber" (p. 226).

Usos de la información

En opinión de las/los supervisores, el uso de la información está determinada por un conjunto de competencias que posibilitan la comprensión de dichos datos. Para Ferrer (2004) "estos actores no han sido debidamente preparados para esas tareas y, hoy por hoy, siguen centrando su trabajo en cuestiones administrativas que inciden poco en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje" (p. 80). Entre las competencias requeridas se encuentran:

Competencias digitales

En el discurso oficial, la evaluación se presenta como un referente de información para apoyar a las escuelas; información que puede ser valorada, interpretada y empleada por las/los supervisoras/es escolares para identificar necesidades, brindar asesoría, orientar la toma de decisiones y la puesta en práctica de acciones para la mejora de las escuelas de su zona.

Ante tal reto, el desarrollo de competencias digitales, entendidas como aquellas que permiten el empleo eficaz y regular de "las tecnologías digitales en su trabajo cotidiano, especialmente en los procesos de información y comunicación con las escuelas y con otros agentes educativos de la zona" (Antúnez, Silva, González, & Carnicero, 2013, p. 93), se vuelven indispensables. Sobre el punto, Antúnez et al. (2013) encontraron que, en opinión de las/los supervisoras/es escolares mexicanos, las competencias dirigidas al uso de las tecnologías digitales se encuentran entre "las más importantes y de las que más adolecen" (p. 94).

> En la función supervisora es necesario emplear programas básicos como el Word, Excel dado que es necesario realizar oficios o gráficas para diferentes mo-

> mentos del ciclo escolar. En las reuniones de Consejo Técnico con directores se utiliza el cañón, la PC o laptop, donde se trabajan las actividades a realizar en las escuelas (SE07).
>
> Entre las competencias a desarrollar son la competencia académica, la habilidad para resolver situaciones problemáticas, además del uso de las TICs es importantísimo porque ahora todo es por el medio electrónico y algunos carecemos de esta competencia (SE18).

Para atender esta situación, la SEP ha impulsado "la capacitación de los maestros en el acceso y uso de nuevas tecnologías y materiales digitales" (García & Zendejas, 2008, p. 72), en especial entre las/los supervisoras/es escolares, quienes "no [contaban] con la formación especializada para realizar su labor… ni en el manejo de contenidos y estrategias pedagógicas y de evaluación, y mucho menos en el uso de recursos tecnológicos" (p. 296).

> Un elemento que se ha sumado son las plataformas. El ciclo pasado, 2016-2017, se proporcionaron dos diplomados para apoyar la función supervisora: el primero de ellos fue mediante una plataforma que se habilitó y en la cual se participaba en un foro y se subían los productos solicitados. Este tuvo una duración de tres meses; el otro diplomado llamado "Una supervisión efectiva para la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos", tenía la característica de ser presencial y virtual. Al igual que el primero se habilitó una plataforma donde a cada participante de le otorgó un usuario y contraseña (SE07).

Competencias evaluativas

A dicha ausencia formativa se suma el hecho de que "en la actualidad, maestros y directores de escuela, supervisores, e incluso los formadores de docentes, carecen de los conocimientos conceptuales y metodológicos básicos para realizar evaluaciones objetivas, criteriales y coherentes con las tendencias pedagógicas y curriculares vigentes" (Ferrer, 2009, p. 63).

Supervisoras/es avanzan gradualmente en el uso de los resultados de la evaluación, probablemente por la carencia de una cultura evaluativa que promueva transformar la información en conocimiento mediante la recopilación, análisis e interpretación de los datos a fin de orientar la construcción de nuevas prácticas de supervisión.

Para Santiago et al., (2012) en México se sigue vinculando la evaluación con la medición, otorgándole efectos en la evaluación docente, la rendición de cuentas de las escuelas, así como la evaluación del sistema educativo nacional y los subsistemas estatales de educación.

> Prefiero estar en los consejos de las escuelas y en el consejo de zona… no me voy mucho a la cuestión de estadística de calificaciones. Eso solo es un referente, porque cada escuela califica de una manera y cada grupo lo califican de diferente manera, no puede haber algo estándar; entonces donde veo resultados es en el diario de trabajo, también miro cuántos padres de familia tienen quejas, cuántos profesores tienen problemas, cuántos directores tienen situaciones a asesorar. Allí es donde estoy viendo, ahí estamos viendo lo que estamos haciendo (SE12).

Con la intención de fortalecer las competencias evaluativas entre las/los supervisoras/es, la Sep ha realizado diversas estrategias de formación dirigidas a desarrollar: la adquisición de elementos conceptuales para valorar, interpretar y hacer uso de la información emanada de distintos instrumentos de evaluación; el análisis comparativo de las pruebas estandarizadas internacionales y nacionales respecto al nivel de logro y la situación de su zona escolar; el papel de la difusión de los usos e interpretación de las evaluaciones estandarizadas; el papel de la evaluación para la interpretación y el uso de los resultados de las evaluaciones del aprendizaje; así como, la identificación de factores asociados al proceso de aprendizaje en las escuelas de su zona escolar (Sep, 2011). A nivel local el Inee realizó, en el marco de las Jornadas sobre Evaluación Educativa 2017, el taller "Uso de resultados de la evaluación para la mejora educativa. El caso Planea" que propone una evaluación dirigida a la acción, acorde al modelo de gestión basada en evidencia (Sánchez, 2017).

Considerando lo anterior, el uso de los resultados de la evaluación educativa constituye un reto que requiere de múltiples acciones, sobre todo, porque

> existe un enorme contraste en la capacidad de los supervisores… que les impide participar de manera competente en las prácticas de control de calidad y brindar apoyo efectivo a las escuelas… Por lo tanto, no es posible garantizar que las habilidades y competencias del personal de supervisión sean adecuadas para contribuir eficazmente a la mejora escolar (Santiago, et al., 2012, p. 59).

Respecto al uso de los datos que las/los supervisoras/es manifestaron se distinguen dos niveles: Un *uso consultivo* de los datos, frecuentemente vinculado con el acceso por mandato, que alude al "uso directo de las fuentes de información, aun cuando la profundidad del uso pueda variar considerablemente (desde la consulta de un dato… hasta la elaboración de un diagnóstico)" (Silva, 2012, p. 47).

> Una de las funciones en la supervisión es validar en la plataforma la información que proporciona la Escuela de Tiempo Completo…, esto se realiza regularmente cada dos meses. El validar es un proceso que consiste en revisar que los datos de los docentes -como nombre, apellidos, clave presupuestal-, sean los correctos y que se hayan reportado las asistencias e inasistencias de estos (SE07).

> Tengo los usuarios y contraseñas de cada centro escolar para poder entrar al SIE de las escuelas, ya que en ocasiones por diferentes motivos el director o directora puede solicitar apoyo a la supervisión para realizar un trámite o movimiento en el SIE, por ejemplo: dar de alta o dar de baja a un estudiante, asignar alguna calificación entre otros movimientos, es decir, para el supervisor es crucial conocer el manejo del SIE para poder apoyar a los directivos, sobre todo, de nuevo ingreso la función directiva (SE05).

En la experiencia supervisora destaca el uso de la información emanada por las propias escuelas para nutrir las bases de datos oficiales. Para Santiago, et al., (2012) esto se mantiene "dada la fuerte tradición centralista de México, el flujo de datos en el sistema fluye prácticamente en una sola dirección, de las escuelas a los niveles superiores de la administración edu-

cativa, pero la retroalimentación y la interacción con las escuelas acerca de la información que proporcionan son escasas" (p. 210). En este sentido, "es esencial que las escuelas no sean consideradas simplemente como proveedoras de datos, sino que se conviertan en parte de un proceso colaborativo de intercambio de datos y análisis" (p. 218).

> Tenemos una carga excesiva de trabajo; son muchos formatos… La carga de trabajo nosotros se la vamos pasando al director y el director al docente. Por ejemplo, el llenado de las estadísticas es cansado y nos quita mucho tiempo. Al final desatendemos lo principal que es lo pedagógico (SE04).

En algunos casos, se observó un uso integrado en acciones, que consiste en "un uso de nivel superior en el que los contenidos de la información consultada se orientan por la intención de sustentar ciertas acciones prácticas o bien, alimentar el diseño de políticas particulares"(p. 47).

En la práctica supervisora, se distinguen algunas iniciativas para el empleo de la información en la atención a las necesidades de las escuelas, la asesoría a directoras/es, el acompañamiento a docentes noveles, entre otros.

> Conocer la información me permite propiciar cambios en las prácticas del directivo y del docente que van dirigidas al logro de los aprendizajes de los alumnos (SE01).

> Utilizo la plataforma como tutor de docentes noveles. En ella se da un seguimiento de las actividades realizadas a lo largo del ciclo escolar como acompañamiento (SE07).

Pese a los avances en el uso integrado de los datos para el diseño de acciones para la mejora, el uso consultivo se mantiene, probablemente porque entre el profesorado

> no hay la suficiente reflexión sobre el uso de los resultados… El concepto de retroalimentación no está plenamente arraigado entre los actores escolares. La idea de que el objetivo último de la evaluación es mejorar el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza de los docentes todavía no se ha madurado por completo (Santiago, et al., 2012, p. 57).

Finalmente, se requiere avanzar en la vinculación entre la información y los procesos de toma de decisiones. Considerando que los resultados "no son un reflejo directo de la calidad de las escuelas o de los profesores… [sino] son una responsabilidad compartida" (Sánchez, 2017, p. 17), se propone un uso reflexivo de datos que refiere a

> la capacidad de la escuela [o supervisión escolar] para utilizar en forma reflexiva los datos mediante un conjunto coordinado de procesos de investigación-acción, con el fin de apoyar, informar, o tomar decisiones en forma contextualizada, pertinente y colaborativa con foco en los procesos pedagógicos (Parra & Matus, 2016, p. 211).

Sobre este punto, Cázares (2013) propone un sistema de información en cada unidad de la supervisión que promueva procesos de autoanálisis como un método de mejoramiento permanente de la supervisión y de las escuelas de su zona. En esta propuesta, "la supervisión escolar concentra los datos no para guardarlos y archivarlos, sino para analizarlos y hacer uso de estos cuando se requieran para tomar alguna decisión importante" (p.14).

Tabla 4. Usuarios potenciales de los resultados de la evaluación	
Usuarios	**Usan los datos para…**
Docentes	Evaluar las necesidades, fortalezas, avance y desempeño del estudiantado. Revisar la práctica pedagógica. Desarrollar acciones para alcanzar mejores niveles de logro.
Directores	Evaluar las necesidades, fortalezas, avance y desempeño de la comunidad escolar. Revisar los planes, objetivos y metas de la escuela. Monitorear la implementación de prácticas, programas y políticas escolares. Desarrollar acciones para alcanzar mejores niveles de logro.
Asesores Técnico-Pedagógicos	Evaluar las necesidades, fortalezas, avance y resultados de la escuela/zona. Revisar los aprendizajes, según el área de especialidad, en la escuela/zona. Identificar buenas prácticas para compartir con otras comunidades escolares. Desarrollar acciones para alcanzar mejores niveles de logro.
Supervisores	Evaluar las necesidades, fortalezas, avance y resultados de las escuelas en la zona. Revisar las metas de la zona o sector escolar. Identificar buenas prácticas para compartir con otras comunidades escolares. Monitorear la implementación de prácticas, programas y políticas en la zona. Desarrollar acciones para alcanzar mejores niveles de logro.
Autoridad educativa	Monitorear los niveles de logro a nivel regional, municipal y estatal. Monitorear la implementación de prácticas, programas y política educativa. Utiliza la información para el diseño de políticas y la toma de decisiones macro.

Fuente: Elaboración propia a partir de Gill, Borden y Hallgren(2014) y Sánchez(2017).

Conclusiones

La evaluación constituye un instrumento para conocer y generar las acciones necesarias para la mejora escolar y educativa; como tal, tiene una orientación informativa -que muestra el estado de una situación concreta- y propositiva -que orienta la acción hacia la mejora. En el caso de la supervisión escolar, es necesario "generar información de utilidad en la planificación y en la toma de decisiones"(Cázares, 2013, p. 10). Desde la experiencia de las/los supervisores se accede a la información por diversas vías, sin embargo su uso se mantiene en un nivel inicial que requiere del desarrollo de diferentes competencias que fortalezcan su rol de usuarias/os de dicha información. Para Santiago, et al., (2012) "hay una clara necesidad de cambiar el perfil de los supervisores y ATP hacia una función más especializada en temas pedagógicos y de evaluación" (p. 89).

Transitar de una supervisión escolar con un uso limitado y burocrático, a uno en que la información motiva el despliegue de acciones para el análisis, la comprensión y la acción re-

flexiva requiere de la construcción de una cultura de uso de datos (Parra & Matus, 2016). Para lograrlo se requiere: a) sensibilizar, a partir de la identificación de las áreas donde sea pertinente el uso de datos, así como reconocer las capacidades y habilidades que poseen los supervisores para el uso de la información; b) explorar, conocer cómo se recogen los datos, dónde se almacenan, quién lo realiza y qué mecanismos se requieren para su disponibilidad y acceso y, c) ejecutar, generar un plan de trabajo que contenga espacios permanentes de reflexión y toma de decisiones basados en datos.

Avanzar en la construcción de una cultura de uso de datos implica un conjunto de acciones tendientes a hacer del empleo de los resultados de la evaluación una meta común entre las/los actores educativos; diseñar trayectos formativos para fortalecer las competencias del personal de supervisión para el análisis, interpretación y uso de la información; y, sobre todo, erradicar las condiciones y prácticas culturales que impiden el trabajo colegiado en torno al uso de dichos datos. Al respecto, McLauchlan(2009) advierte

> si se quiere asegurar el éxito de las estrategias de difusión y uso de los resultados, se tendrá que prestar mayor atención a las culturas organizacionales, tanto a nivel de las escuelas como en los niveles intermedios de la administración educativa. Las directrices tradicionales de tipo vertical (top-down) con frecuencia han fallado en tener los resultados anticipados cuando los intereses burocráticos y profesionales aparecen amenazados por la nueva información disponible, o cuando simplemente no existen las capacidades para ser movilizadas (p. 159).

Finalmente, dado el carácter exploratorio y predominantemente cualitativo, los resultados y las conclusiones son representativas sólo de los casos comprendidos en el análisis. Si bien, el estudio hace referencia a la experiencia de un número acotado de informantes elegidos con criterios particulares que brindan una aproximación a la situación específica del contexto, el estudio permite visibilizar aspectos que podrían considerarse importantes en estudios posteriores sobre el papel de la supervisión escolar en la difusión y uso de los resultados de la evaluación e información complementaria generada por diversas figuras educativas a nivel estatal y federal.

Notas

i. Requerimientos Mínimos: a) Hardware: Computadora personal; b) Software: Explorador Internet de Microsoft 7.0 (Usuarios de Escuelas, Supervisiones y Administrativos), Edge, Mozilla, Chrome, Safari o Firefox (Docentes, Usuarios de Expediente Electrónico), Adobe Acrobat Reader 8.0; c) Adicionales: Usuario y Contraseña asignados por la Secretaría de Educación y Deporte o los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (Secretaría de Educación, Cultura y Deporte, 2007).

ii. Hasta el momento, el SIGED está en construcción. Según el mandato legal, para el 2015 el SIGED debía contar con, al menos, "la información de los docentes que laboran en el Sistema Educativo, su formación y trayectoria, y las plantillas de personal… mismos que no se lograron alcanzar dentro del período planteado y que siguen aún pendientes en junio del 2017" (Vázquez, 2017, p. 7). A la fecha, falta por incorporar al sistema las bases del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), las del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), las de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), así como las de la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica.

iii. El Sistema de Alerta Temprana (SisAT), es un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que está diseñado para contar con información sistemá-

tica y oportuna acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave o de abandonar sus estudios. En este contexto corresponde a las/los supervisores: a) participar en la capacitación de Exploración de habilidades y en la herramienta informática del SisAT; b) seleccionar a dos escuelas de su zona con bajos resultados educativos en evaluaciones externas (PLANEA); c) capacitar al director en el establecimiento del SisAT; d) acompaña la aplicación de las herramientas y registro de resultados de los distintos indicadores en la herramienta informática; d) asesora y acompaña al director y/o al CTE sobre las acciones implementadas para atender a los niños en riesgo (SEP, 2017, pág. 1).

Bibliografía

Antúnez, S., Silva, B. P., González, J. J., & Carnicero, P. (2013). *Formación de los supervisores y supervisoras escolares en México*. Análisis de necesidades. EDUCAR, 49(1), 83-102.

Cázares, O. (2013) *Insumos para la mejora del desempeño de la supervisión escolar. Autoevaluación de la Supervisión Escolar a través de Estándares de Desempeño: Resumen del proceso y resultados principales.* Obtenido de Secretaría de Educación y Deporte del Estado de Chihuahua. Departamento de Investigación: http://educacion.chihuahua.gob.mx/investigacion/content/autoevaluacin-de-la-funcin-supervisora-travs-de-estndares-de-desempeo.

Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* (Documento de trabajo 45). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo, GRADE.

Ferrer, G. (2009). *Las evaluaciones regionales y nacionales en América Latina*. En E. Martín, & F. Martínez-Rizo, Avances y desafíos en la evaluación educativa (págs. 52-63). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

García, B., & Zendejas, L. (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas.* México, D.F., México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Gill, B., Borden, B. C., & Hallgren, K. (2014). *A Conceptual Framework for Data-Driven Decision Making* (Final Report). Mathematica Policy Research.

INEGI (2003). *Síntesis Metodológica de las Estadísticas de Educación*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

INEE. (2015). *Política Nacional de Evaluación de la Educación*. Documento rector. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

McLauchlan, P. (2009). *Difusión y uso de resultados de evaluaciones educativas a gran escala en América Latina*. En E. Martín, & F. Martínez-Rizo, Avances y desafíos en la evaluación educativa (págs. 147-159). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Parra, V., & Matus, G. (2016). *Usos de datos y mejora escolar: Una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones.* Calidad en la educación(45), págs. 207-250.

Sánchez, A. (2017). *Uso de resultados de la evaluación para la mejora educativa*. El caso PLANEA. Chihuahua, Chih.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Santiago, P., McGregor, I., Nushe, D., Ravela, P., & Toledo, D. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación.* México. París: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación/ Centro de la OCDE en México para América Latina.

Secretaría de Eduación Pública (SEP). (2014). Inicio. Obtenido de Sistema de Información y Gestión Educativa: https://www.siged.sep.gob.mx/SIGED/index.html

SEP. (2010). *Módulo V. Un modelo de gestión para la supervisión escolar*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2011). *Diplomado Fortalecimiento de la supervisión escolar. Reflexión sobre la práctica. Módulo 2. La evaluación como referente de información para apoyar a las escuelas*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública/ Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

SEP. (2016). *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica en Educación básica. Ciclo escolar 2017-2018*. Obtenido de Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/promocion/PPI_PROMOCION_

EB_2017.pdf

SEP. (2017). *¿Qué es el Sistema de Alerta Temprana?* Obtenido de Subsecretaría de Educación Básica: basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/.../201702-3-RSC-qPZqkhoxCf-sisat.pdf

SEP. (2017). *Estadística de Educación Primaria. Inicio de Cursos, 2017-2018. 911.3*. Obtenido de Dirección General de Planeación de la Secretaría de Educación y Cultura. Gobierno del Estado de Sonora: http://planeacion.sec.gob.mx/

SEP. (2017). *Estadística de Educación. Módulo de Supervisión. Inicio de Cursos, 2017-2018*. Obtenido de Dirección General de Planeación de la Secretaría de Educación y Cultura. Gobierno del Estado de Sonora: http://planeacion.sec.gob.mx/

Secretaría de Educación, Cultura y Deporte. (2007). *Sistema de Información Educativa (SIE). Módulo de Control Escolar. Nivel Primaria. Manual de Referencia.* Chihuahua: SECyD.

Segovia, R., Loya, C. G., & Ramos, J. G. (2016). *Necesidades de información para la toma de decisiones. Sistema de Información Educativa en Chihuahua* (SIE). Atenas, 85-101.

Silva, M. (2012). *El uso de los resultados de las evaluaciones del INEE por autoridades educativas. Informe final de resultados.* México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Terrazas, G. H., Soriano, M., & Robles, H. (2015). *Calidad de la estadística educativa CEMABE y F-911.* México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Vázquez, M. (2017). *Diagnóstico de los avances y rezagos del SIGED.* México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República.

Zapata, O. (2005). *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México, D.F.: Editorial Pax México.

Zoro, B. (2017). *Modelo para el uso integral de datos para gestionar la mejora escolar*. Obtenido de Lideres Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: http://www.lidereseducativos.cl/recursos/modelo-para-el-uso-integral-de-datos-para-gestionar-la-mejora-escolar/

GONZALA MANUELA RIVAS SALAZAR*
DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO**

La metodología por proyectos en escuela primarias de Ciudad Juárez

Resumen

En este artículo se analizan los procesos, perspectivas y puntos de vista de docentes de educación primaria que han estado trabajando con la metodología por proyectos que se propone en el plan de estudios vigente.

El trabajo forma parte de un proyecto de investigación realizado de manera conjunta por un grupo de académicos y estudiantes del Centro de Investigación y Docencia.

El estudio se llevó a cabo desde una perspectiva etnográfica, para lo cual se trabajó con registros de observación y entrevistas a profundidad en las que participaron docentes, directores, supervisores y jefes de sector y ATP.

De acuerdo con las opiniones vertidas, el trabajo por proyectos el aula se convierte en un espacio en el que los alumnos tienen la oportunidad para expresar sus opiniones y participar activamente en las actividades para desarrollar los temas propuestos. De esa manera se da una interacción más intensa entre maestro-alumno y alumno-alumno, enriqueciendo el aprendizaje; partiendo del contexto pues de esta manera los estudiantes le encuentran significado a lo que están aprendiendo.

Sin embargo, por la manera en que están planteados los proyectos en el programa, los profesores tienen mínima injerencia en el diseño de las estrategias y actividades, su tarea se reduce a la ejecución de la propuesta oficial.

Palabras clave: competencias, currículo, práctica docente, proyectos

Abstract

In this article we analyze the processes, perspectives and points of view of primary education teachers who have been working with the methodology for projects proposed in the current curriculum.

The work is part of a research project carried out jointly by a group of academics and

* *Profesores-investigadores del Centro de Investigación y Docencia*

students of the Centro de Investigación y Docencia.

The study was carried out from an ethnographic perspective, for which we worked with observation records and in-depth interviews in which teachers, directors, supervisors, and heads of sector and ATP participated.

According to the opinions expressed, with work by projects, the classroom becomes a space in which students could express their opinions and participate actively in the activities to develop the proposed topics. In this way there is a more intense interaction between teacher-student and student-student, enriching the learning; starting from the context, in this way the students find meaning to what they are learning.

However, due to the way in which projects are planned in the program, teachers have minimal interference in the design of strategies and activities, their task is reduced to the execution of the official proposal.

Keywords: competences, curriculum, teaching practice, projects

Introducción

Ante el fenómeno de la globalización las competencias han cobrado un papel relevante en materia educativa, la sociedad se va transformando y requiere individuos con nuevas características, habilidades, conocimientos y destrezas, en pocas palabras, más competentes.

Para desarrollar en los alumnos las competencias propuestas, en los programas de estudio de la educación primaria se propone el trabajo por proyectos didácticos ya que "con esta organización del trabajo los alumnos obtienen mayores logros que con otras formas de enseñanza" (SEP, 2011, p.28), esta metodología se encuentra en las materias de Español, Ciencias Naturales y Geografía.

En lo que corresponde a la asignatura de Español esta modalidad de trabajo se encuentra presente durante todo el ciclo escolar, en Ciencias Naturales sólo al final de cada bloque donde se "puede constatar los avances en el desarrollo de las competencias, ya que favorece la integración y la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes" (SEP, 2011, p. 93), lo mismo ocurre en la asignatura de Geografía a diferencia que en ésta el proyecto se encuentra-presente en el cierre de cada grado.

A pesar de que no es una propuesta de trabajo novedosa, en los centros escolares no es común que los docentes hayan experimentado con este tipo de estrategias. Por lo tanto con la reformulación de los programas de estudio, se les brindó a los profesores una capacitación o actualización para que conocieran sobre esta modalidad y sobre el tema de las competencias.

Sin embargo, la implementación de los proyectos dentro del aula presenta dificultades que demandan de un proceso formativo en el que, el docente a través de la práctica cotidiana y la actualización constante debe llegar a apropiarse o interiorizar los conceptos, estrategias y acciones relacionados con la metodología.

Con las prácticas tradicionales es común que los alumnos se encuentren en su lugar escuchando y observando mientras el profesor explica en el pizarrón, en contraste la metodología por proyectos propone constantemente el trabajo por equipos, la colaboración y la investigación, asimismo algunos resultados de los proyectos se tienen que dar a conocer a la comunidad escolar.

Considerando lo anterior, el propósito de este trabajo es documentar las experiencias de

los actores educativos sobre a la puesta en práctica de la metodología por proyectos, en escuelas primarias ubicadas en Cd. Juárez, Chih.

Para abordar este tema es necesario hacer algunas precisiones de carácter conceptual, relacionadas con el currículo, las competencias y los fundamentos del método por proyectos.

El currículo no se circunscribe al plan de estudios, pues siempre supone "el reflejo de un modelo educativo, determinado" (Gimeno Sacristán, 1988, p. 15) por lo tanto en él se debe encontrar expresado el deber ser de la educación y lo que se pretende que los alumnos aprendan en la escuela; finalmente se concreta en los objetivos, así como en la selección de los contenidos y actividades que la escuela debe desarrollar (Díaz Alcaraz, 2002; Díaz Barriga,2003 y Zabalza, 1997), que constan de conocimientos, habilidades y actitudes, los cuales emanan de la interpretación que desde el Estado se hace de las necesidades de la sociedad, por lo tanto, "lo que aprenden los alumnos mediante un modelo educativo de enseñanza está determinado por variables sociales, políticas y culturales que interaccionan en un determinado espacio geográfico e histórico" (Torres, 1994, p.32).

Por otra parte, lo que autores como Perrenoud (1990), Márques (2006) y Elichiry (2004) llamarían el currículo formal o prescrito se refiere al conjunto de los programas de enseñanza y sugerencias metodológicas que son elaborados y regulados por las autoridades educativas, donde plasman los contenidos que se desea aprendan los alumnos.

Por lo tanto el currículo orienta el trabajo de los docentes y "termina en una práctica pedagógica que comúnmente llamamos enseñanza o se traduce en norma de acción… cuando definimos currículo, lo que hacemos es describir las funciones de la escuela y la forma de enfocarlas a un momento histórico y social determinado (Gimeno Sacristán, 1988, p.16).

El currículo vigente para la educación primaria en México está sustentado en un modelo educativo basado en competencias, las cuales "son un referente para la acción educativa y nos informan sobre lo que debemos hacer para ayudar al alumno a construir, a adquirir y desarrollar"(Coll, 2007, p. 38). Una característica principal en su planteamiento, es favorecer un trayecto formativo de los estudiantes, por lo que las competencias "son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada" (Sep, 2009, p. 39).

Una de las estrategias para lograr el desarrollo de las diferentes clases de competencias en los alumnos es el trabajo con la metodología por proyectos en algunas de las asignaturas del currículo, pues es una modalidad globalizadora (Tobón, 2006; Benítez, 2014; Hernández, 2000; Guzmán, 2009; Carrillo, 2001) donde se plantean un conjunto de actividades y procedimientos que los alumnos llevan a cabo con el fin de resolver un problema o lograr un determinado fin (Pertuz, 2008 y Tobón, 2006) ya que como señala Tobón (2006) es una de las estrategias más importantes porque enlaza la teoría con la práctica, de ahí que Benítez (2014) lo considere como un método esencialmente activo.

Ferrer, Algas y Martos (2012) consideran que los proyectos son "un posicionamiento personal y profesional del maestro ante la vida y la escuela que favorece el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la solución constructiva de los sentimientos" (p. 84).

En el método del trabajo por proyectos y en el plan de estudios en sí, se maneja al alumno como el centro de la educación, acción que tiene sustento en la Escuela Nueva al considerar que "sólo el alumno podría ser autor de su propia experiencia. De ahí el paidocentrismo (el alumno como centro)" (Gadotti, 2002, p. 149).

"En cierta medida podemos decir que es un intento de unir la escuela con la vida; es decir… que el contacto directo con la realidad es un elemento muy significativo para el aprendizaje de las personas" (Cabero, Llorente, y Salinas, 2006, p. 35), esta propuesta de enseñanza permite la formación y consolidación de determinadas competencias debido a que su desarrollo involucra "un conjunto de acciones, interacciones y recursos planteados y orientados a la resolución de un problema o situación concreta" (SEP, 2011, p. 28) dentro de su contexto, por lo que el proceso de aprendizaje se da en la acción.

Estrategia metodológica

El trabajo se desarrolló bajo una perspectiva etnográfica, cuya principal característica es que el investigador "participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas" (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 16) como una manera fundamental de arrojar luz sobre los temas que se estudian (Mella, 1998).

El etnógrafo tiende, "a representar la realidad estudiada, con todas sus diversas capas de significado social en su plena riqueza" (Woods, 1987, p. 19) ya que la conducta de la gente solo puede ser entendida en su contexto (Mella, 1998).

Como todo estudio cualitativo, el proceso "no es lineal, sino iterativo o recurrente, las supuestas etapas en realidad son acciones para adentrarnos en el problema de investigación y la tarea de recolectar y analizar datos permanentemente" (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 523). Por lo que las fases no tienen un principio y final claramente delimitados, sino que se superponen y mezclan unas con otras, pero siempre en el intento de responder a las preguntas planteadas en la investigación.

Para la recolección de la información, se realizaron registros de observación sistemáticos y notas de campo donde se plasmaron datos de diferente tipo: conductas observadas en los alumnos durante las horas de clase, al igual que las de los docentes en la jornada laboral, las expresiones verbales que se emitían y que llamaban la atención, hasta acciones que se consideraban como parte de la rutina o fuera de esta en el centro escolar. Por lo que siempre se debía estar alerta para captar los detalles, eventos e interacciones que se desarrollaron en el contexto observado.

La información anterior se complementó con entrevistas abiertas para lo cual se elaboró un guión con los temas a abordar. Las entrevistas se realizaron a informantes clave, que tenían la disposición de colaborar con la investigación y con el conocimiento del fenómeno al estar inmersos en éste, por lo que nos podían compartir sus experiencias; los informantes fueron: docentes, ATP y supervisores de educación primaria.

Conforme se realizaron los registros de observación y las entrevistas, se transcribió el material empírico en formato digital, que después fue procesado a través del programa computacional Atlas ti creando una unidad hermenéu-

tica. El hacer uso del programa facilitó la identificación de códigos o patrones que dieron pie a la construcción preliminar de las categorías de análisis, que luego serían contrastadas con las aportaciones teóricas.

Discusión de resultados

En el marco de este contexto se sintetiza lo obtenido en tres categorías, comenzando por: el docente, su papel en el aula, el trabajo por proyectos, conceptualizaciones y prácticas, por último los proyectos, dificultades para transitar de la propuesta oficial a la práctica cotidiana.

El docente, su papel en el aula

En las expresiones de los docentes entrevistados, se advierte que tienen claridad en el papel que juegan en el aula como mediadores del aprendizaje, al trabajar con sus alumnos, reconocen que sólo son un apoyo entre los estudiantes y el conocimiento, al respecto un profesor comenta: "mi función principal es ser un guía" (Docente, 25:1 55:56) para que construyan su propio conocimiento; otro profesor señala:

> …ellos son los protagonistas de su aprendizaje y la función de ellos es aprender, realizando las actividades que el maestro les sugiera y pues, yo solo soy un apoyo en lo que ellos requieran (Docente, 22:5 127:129).
>
> Ahora con el cambio en los libros de texto y en el libro del maestro nos ponen como meramente guía, nosotros somos quien guía, los alumnos tienen que descubrir el conocimiento y construir, o sea nosotros nada más los vamos encaminando (Docente, 71:1, 2:2).

En estos discursos se evidencia que los docentes manejan algunos de los conceptos básicos del enfoque por competencias, particularmente el que se refiere a la autonomía de los sujetos para la construcción del conocimiento, o el de propiciar ambientes para la construcción de esa autonomía. Precisamente una de las competencias a desarrollar en los estudiantes es "la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida" (SEP, 2009, p. 6), movilizando diversos saberes para comprender la realidad. Lo anterior implica desplazar al profesorado como el centro de la labor docente, para que los alumnos sean precisamente quienes ocupen ese lugar.

> Las escuelas y el profesor dejan de ser fuentes de todo conocimiento y el profesor pasa a actuar de guía de alumnos para facilitarles el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevo conocimiento y destrezas, pasa a actuar como gestor de la pléyade de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador (Salinas, 1997, p. 91).

Además de reconocer que solo son los mediadores entre el alumno y el aprendizaje, se rescata de las entrevistas que una de las funciones de los docentes es la de generar ambientes de aprendizaje que favorezcan la apropiación del conocimiento y la motivación constante hacia sus estudiantes, al respecto tres profesores apuntan lo siguiente:

> Yo trato de ser una maestra que motive a los alumnos a que todos los días tengan ganas de ir a la escuela… pero trato de ver todos los contenidos y de que logren los aprendizajes esperados. Creando diferentes ambientes de aprendizaje, no siempre deben estar sentaditos en sus sillas, a veces nos salimos al patio, a veces nos sentamos en el piso (Docente, 38:2 37:38).
>
> Yo considero que para generar ambien-

> tes de aprendizaje tenemos que tomar en cuenta muchos muchos elementos, para generar el ambiente de aprendizaje tengo que estar preparado al final de cuentas; tienen que venir los niños interesados o interesarlos yo, motivarlos para hacer actividades, generar un ambiente donde siempre estén pensando, siempre tengan dudas, donde siempre estén preguntando… aparte tienen que investigar… no simplemente que me pregunte o pregunten, trato de que si tienen dudas se pregunten entre ellos, si no sabemos, en ese momento, investiguen busquen la forma de investigar, de conocer (Docente, 73:2, 26:26).

Sin embargo, en algunos casos es posible observar limitaciones conceptuales con relación a la autonomía, las cuales denotan que no hay un convencimiento pleno de la capacidad del estudiante para tener un aprendizaje autónomo:

> El ambiente de aprendizaje es para que el alumno sea un poco autónomo en su aprendizaje, sepa aprender o, vaya, aprenda a aprender, entonces nosotros debemos encaminarlos un poco hacia la autonomía para que ellos aprendan a aprender (Docente, 8:5 115:115).

El problema es que la autonomía debe ser plena o no es autonomía, al decir "un poco autónomo" trivializa el concepto, lo diluye, le resta fuerza y por lo mismo disminuye su nivel de importancia.

> Debería de hablarse de una enseñanza que favorece la autonomía de aprendizaje, entendiendo autonomía como la posibilidad que tiene el estudiante de autorregular su proceso de estudio y aprendizaje en función de los objetivos que persigue y de las condiciones del contexto que determinan la consecución de ese objetivo (Monereo , 2001, p. 14).

Depositar en el estudiante la confianza y apoyarlo para que puede tomar las riendas de su propio conocimiento, ya que "en las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso" (Freire, 1997, p. 28).

De igual manera los profesores participantes en el estudio reconocen que su papel no solo consiste en ir a impartir conocimientos poniendo una barrera entre los alumnos y docente, sino que debe existir la confianza e interacción entre ambos, brindando apoyo y motivación a los estudiantes para que tomen con agrado las dinámicas implicadas en su formación académica, así lo expresaron:

> Cuando empecé con el magisterio me llenó mucho la inquietud de que no nada más le iba a llevar letras o redacciones o escritos a un niño, sino que tenía que meterme en el sentir del niño (Docente, 20:8 33:33).

> Algunas veces resulta un poco difícil el desarrollo pleno de las competencias, hay negatividad en los alumnos, por diferentes cuestiones de su vida personal, de su contexto. Nosotros como maestros tratamos de ayudar y apoyar al alumno hasta donde nos sea posible, sobre todo ser constantes, no desanimarnos y darle buen ejemplo a los alumnos, incentivarlos con un "yo puedo" (Docente, 21:2 139:139).

La tarea del profesor es una actividad que va más allá de simplemente dirigir una clase y así lo expresan los docentes pues se percatan

que el estado emocional del alumno es muy importante en su rendimiento escolar; si bien no pueden solucionar sus problemas, al menos consideran que brindándoles palabras de aliento y motivándolos para continuar es la mejor manera de apoyarlos.

> Los maestros trabajan de manera continua para tener una influencia sobre las actitudes y las percepciones de sus alumnos, y suelen hacer con tanta habilidad que los alumnos no se dan cuenta de los esfuerzos que hacen. Aunque este comportamiento pueda parecer sutil, se trata de una decisión didáctica consciente para cultivar abiertamente actitudes y percepciones específicas para el mejoramiento del rendimiento escolar (Marzano, 2005, p. 13).

Si bien los profesores reconocen que su desempeño en el aula no solo está enfocado en el trabajo de los contenidos del programa sino también la interacción con el ser de cada uno de sus estudiantes, además de favorecer la construcción del propio aprendizaje; en contraste los registros de observación presentan evidencias de rutinas donde los profesores se limitan a exponer frente a los alumnos el tema a abordar durante la clase, lo cual evidencia las dificulatades para conciliar el pensamiento y la acción, es decir aunque en el discurso expresan su convicción por apoyar la autonomía de los estudiantes, en la práctica las posturas tradicionalistas suelen aflorar con relativa facilidad:

> …se pide la tarea, se pasa lista y se comienza a explicar el tema de español sobre las características de los poemas (el símil, la onomatopeya y la aliteración)… se les ponen algunas actividades relacionadas mientras se les revisa la tarea, ellos resuelven (Diario, 50:9 229:229).

> Se explica qué son las rimas, para qué sirven y se escribe un texto en el pizarrón. Se trabaja un ejercicio para manejar la rima, se pide que saquen su álbum y que identifique si hay palabras que rimen. Se les dificulta mucho y presentan problemas para trabajar (Diario 55:35 639:643).

Lo anterior es un problema importante ya que "enseñar no se agota en el tratamiento del objeto o del contenido, hecho superficialmente, sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente" (Freire, 1997, p. 28). Encontramos que son frecuentes las rutinas donde la clase está la mayor parte del tiempo controlada por el profesor, prestando pocas oportunidades para que los alumnos participen e interactúen; es posible identificar rutinas que limitan en el estudiante la reflexión crítica y el desarrollo del conocimiento autónomo; en estos casos se advierte que el profesor siegue siendo el protagonista de la clase, al exponer los contenidos, proporcionar al alumno el conocimiento digerido.

No obstante, mezcladas con las prácticas tradicionales, se encontraron también indicios de rutinas de inspiración constructivista, que en las últimas décadas han permeado no solo el discurso de los profesores, sino también algunas de sus prácticas. Las siguientes viñetas son representativas de este tipo de prácticas:

> Se cuestiona quién ha comprado unjuguete -todos levantan la mano- y que imaginen que el juguete está desarmado, ¿que necesitan para armarlo? Responden que un desarmador, pegamento… ¿qué más? Juan Daniel dice que un librito, lo lees y ahí dice; Brando dicen que sí, cuando su mamá le compró un Kínder Sorpresa le salió un caballito y traía instrucciones… se llama instructivo… ¿dónde

> hay más instructivos? en el cereal grita Giovanni, responde que a él le salió un rompecabezas (Diario, 55: 56 1532:1535).
>
> …con el proyecto siguiente -otro proyecto maestra, puros proyectos- dijo Jonathan. Sí… pero en esta ocasión elaboraremos una antología para el acervo del salón de clases. ¿Han escuchado ustedes la palabra antología o han hecho alguna antología anteriormente? –Sí- dijo Ángel, -es como una reunión de varias cosas como cuentos, en segundo hicimos una; los demás comentaban… Es como un conjunto. Así es muchachos, tienen la idea de lo que es una antología (Diario, 53:3, 18:18).

Este tipo de rutinas se corresponde con la idea de que se aprende cuando se es capaz de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad que se pretende aprender, lo cual "implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos" (Solé y Coll, 1997, p. 16). Partir de lo inmediato y de los conocimientos que se poseen permite que las nuevas concepciones sean interiorizadas por el niño, y

> Los maestros a la hora de proporcionar experiencias que faciliten la participación de todos los alumnos, aunque cada uno tenga su propio estilo de trabajo, prestan atención a ciertos aspectos clave de la vida de la clase. Ante todo, parece que reconocen que las fases iniciales de cualquier lección o actividad son especialmente importantes para ayudar a los alumnos a comprender la finalidad y el significado de lo que vaya a suceder. En concreto, tratan de ayudarles a recordar experiencias anteriores y a saber con qué puede relacionarse lo que tienen que aprender (Ainscow, 2001, p. 29).

De igual manera los docentes se desempeñan como facilitadores de la clase al tratar de brindar las oportunidades necesarias para que los estudiantes se expresen, lo cual se percibe a través de las exposiciones o al solicitarles su participación sobre un tema. Animarlos a participar forma parte de la confianza que los docentes les brindan, así como del interés que tienen sobre el tema permitiendo establecer en el aula un ambiente propicio para el trabajo creativo:

> Para comenzar la clase se les preguntó quienes habían traído la tarea para lo cual la mayoría alzaron la mano. Entonces comenzó a invitar a los niños para participar y dieran a conocer los resultados de la tarea la cual era preguntar a sus familiares si sabían algún remedio casero para curar algún malestar… algunos alumnos participaban y (los demás) mencionaban otro malestar que se podía curar con ese mismo remedio (Diario, 56:47 557:558).

En algunas de estas prácticas, se identifica que los profesores reconocen que la participación del alumno es parte fundamental del desarrollo de una clase al enriquecer el aprendizaje, aportando sus conocimientos o experiencias pues son ellos el elemento principal de la educación. Por lo que estos docentes "hacen de sus clases unos lugares en los que el alumno puede experimentar sin temor conductas que suponen elegir y asumir riesgos y una responsabilidad personal" (Ainscow, 2001, p. 31).

Los docentes, en las entrevistas, mencionan que las actividades que proponen están realizadas de acuerdo al contexto para que los alumnos las comprendan y aprendan más fácilmente.

> …el niño se puede identificar con eso, podemos crear el interés del que le hablaba ahorita… si le pongo una figura y les pido "saquen el área, saquen el perímetro", no tiene ningún sentido, a lo mejor se aprenden el procedimiento en ese momento, pero si les hablo ya de lugares específicos, por ejemplo, "saca el área del salón, de tu casa, del terreno, de la cancha" (Docente, 73:14, 22:22).
>
> Tiene que ser todo de acuerdo al contexto, tú puedes sacar, tú puedes crear ambientes de aprendizaje de acuerdo al contexto que tienes y es bien importante que te agarres de eso (Docente, 71:2, 14:14).

Además, señalan que es un recurso primordial del que disponen para organizar sus estrategias de trabajo creando el entorno de aprendizaje favorecedor. "Las personas aprenden en el marco de un contexto social concreto, donde influye la cultura y la interacción social, y desde este contexto el aprendiz interioriza lo aprendido" (López Camps, 2005, p. 130).

> Pensar acertadamente impone al profesor o, en términos más amplios, a la escuela, el deber de respetar no solo los saberes con los que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares; sino también… discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos (Freire, 1997, p. 31).

Es importante reflexionar también que en cada una de las prácticas pedagógicas se encuentran diversos escenarios donde se manifiestan diferentes corrientes pedagógicas ya que no se es totalmente constructivista o totalmente conductista, por lo que el papel que desempeña el profesor emerge de acuerdo a las demandas de los estudiantes y de lo que está plasmado en el plan y programa de estudio; de allí que reconozca ser un guía, la importancia de crear la autonomía, de tener el tacto pedagógico al ser empático y sensible con el mundo del niño.

El trabajo por proyectos, conceptualizaciones y prácticas

De entrada se advierte poca flexibilidad curricular ya que en el programa vienen establecidos los proyectos a desarrollar, es decir, el profesor no tiene necesidad de hacer su propia planeación para llevarlos a cabo.

> Los proyectos… únicamente sigo el programa, hay ocasiones en las que sí hago adecuaciones verdad, pero… recuerdo una vez una ATP me decía en una visita formativa -no mijo, no es necesario que realice usted mismo los proyectos, aunque usted no planee proyectos porque ya todos vienen ahí en el programa de estudio (Docente, 1:17, 121:121).
>
> … planean bajo el programa de estudio, se pretende seguir indicaciones que marca el proyecto, en las demás asignaturas se trata de ajustar que coincidan con la planificación quincenal (Director, 26:1, 154:155).
>
> … pues yo me voy como le mencionaba maestra, me voy mucho como vienen en los libros de texto y como vienen en el programa, claro que hago algunas modificaciones, a veces intento hacer el proyecto como viene ahí y por más que le busco la manera a veces resulta, a veces no (Docente, 70:1, 10:10).

Esta situación va a contracorriente con los planteamientos relacionados con la necesidad de fomentar la autonomía y creatividad del

profesor al diseñar las actividades adecuadas de acuerdo a las características del grupo, en este sentido se advierte una práctica sumamente conservadora y dependiente, lo cual contradice el espíritu de la metodología por proyectos, puesto que no se puede formar estudiantes independientes a partir de profesores con una práctica acotada por prescripciones externas.

> El sometimiento a los especialistas resulta ser de doble naturaleza: de un lado, los profesores son considerados intelectualmente dependientes, ya que su misión es la de cumplimentar las prescripciones de los innovadores. Y de otro lado, y como consecuencia de la deslegitimación de los profesores para decidir su práctica, quedan sometidos a los intereses ideológicos de las innovaciones que se promueven (Contreras, 1990, p. 6).

Dentro del aula los profesores consideran de suma importancia dar a conocer a sus alumnos el propósito del proyecto con el que se va a trabajar, de esta forma se da una meta compartida entre ambos; así tanto el profesor como los alumnos están conscientes de lo que se va a trabajar y aprender. De igual manera se le brinda al estudiante la oportunidad de conocer el propósito que guiará las actividades a desarrollar durante el proyecto y que éste se comprometa en lograr su propio aprendizaje. La metodología por proyectos es una estrategia que permite lograr un determinado fin u objetivo, que profesor y alumnos se han propuesto alcanzar, considerando sus propias necesidades e intereses; "además permite responsabilizar a un docente y a sus alumnos en el cumplimiento de los objetivos, resultados definitivos y fecha a corto plazo" (Pertuz, 2008, p. 278).

Además se observa en la práctica de los docentes cómo tratan de que los proyectos queden plasmados en algo concreto, o sea se logre el producto esperado de acuerdo al propósito. Enseguida se presenta el trabajo de algunos profesores:

> Se indica que se terminará hoy con el proyecto de las notas informativas, se terminan las notas informativas y por equipo expone. El primer equipo platica acerca de los elefantes, focas, y tarántulas, leen los nombres, qué comen, en dónde viven y muestran el dibujo, como lo indica el libro. Segundo equipo abordan… Hablan de la mariposa, elefante y león (Diario, 55:28, 458:462).

> Para dar por terminado el primer proyecto del bloque la maestra invitó a los niños para que leyeran a sus compañeros los cuentos que habían realizado como producto; cuando terminaron Jan y Cry de leerlo, Cry les dijo que por qué no lo habían hecho más aterrador… (Diario, 56:14, 180:180).

> Se empieza a trabajar con la materia de español, en donde con la ayuda de adjetivos calificativos, adverbios, comparaciones y metáforas los alumnos realizarán su producto final del proyecto que es describir a una persona con distintos propósitos (Diario, 61:20, 212:212).

Una de las estrategias para valorar si se han adquirido los conocimientos o las competencias en los alumnos es por medio de la "exposición de productos. Los estudiantes exponen los productos conseguidos a través del proyecto, dando cuenta de su calidad, significación, proceso, etc."(Tobón, 2006, p. 11).

Los docentes, conforme realizan su práctica sobre la metodología por proyectos, se podría decir que del ensayo-error adquieren la experiencia para adaptar y mejorar lo que les propone realizar el programa de estudios de acuerdo

a las características de su grupo. Esta cuestión quedaría perfectamente interpretada por Freire al mencionar que "quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender" (1997, p. 25).

Con respecto al trabajo los docentes expresan que lo consideran como algo que beneficia a los alumnos al brindarles autonomía y permitirles ser más críticos, así como la importancia de que los conocimientos estén contextualizados, lo que nos lleva al desarrollo de las competencias pues el alumno desarrollará nociones acerca de para qué le sirven determinados saberes y por ende dónde aplicarlos; sin embargo es un proceso que lleva tiempo para su apropiación, debido a que tanto docentes como alumnos tienen poca experiencia en este tipo de dinámicas.

> …se abarcan prácticamente quince días para un proyecto, permite que el niño vaya viendo que esto es una contextualización familiar, grupal y de ciudad y le permite al niño decir bueno, pues yo no había contemplado por qué tengo que saber los cantos o las rimas, o por qué tengo que saber las diferentes lenguas de los demás, o cómo se dice buenos días en raramuri, o cómo se dice en otomí, entonces… le permite ser más libre, más autónomo y tener más una mejor criticidad (Docente, 20:6, 83:83).

En estos discursos se identifica que los entrevistados reconocen que en el trabajo por proyectos el más beneficiado es el alumno porque se le concede un papel activo, en el cual le permiten involucrarse en construir un aprendizaje significativo desde su entorno próximo para el desarrollo de las competencias.

> Los proyectos pueden contribuir, a favorecer en los estudiantes la adquisición de competencias relacionadas con: la construcción de la propia identidad, la autodirección, la inventiva, la crítica, el planteamiento y la resolución de problemas, la integración conceptual, la toma de decisiones y la comunicación interpersonal. Todas estas competencias pueden transferirse a problemas reales y a contribuir a un mejor conocimiento personal y del entorno (Hernández, 2000, p. 43).

Sin embargo, no todos coinciden en que los proyectos son lo mejor para el desarrollo del aprendizaje del alumno pues en algunos casos mencionan que el programa es muy amplio, además que con los proyectos se pierde que el estudiante desarrolle habilidades para aplicar en la vida cotidiana:

> … no quiero decir que nosotros no debamos de tener expectativas altas, pero a veces siento que el trabajar por proyectos nos ha perdido un poquito de la esencia de que el niño se apropie de habilidades que realmente le van a servir para su vida cotidiana (Supervisora, 3:4, 71:71).

> Opino que es una estrategia tal vez noble pero pues no es una estrategia, considero yo que no es una estrategia que debamos implementar permanentemente los docentes, porque siento que se quedan muchas lagunas en la enseñanza de los alumnos (Docente, 70:2, 2:2).

Es necesario considerar que los "cambios de la práctica docente sólo se producen cuando hay claridad y coherencia en la mente de los maestros" (Ainscow, 2001, p. 22), y esto no se puede lograr por medio de prácticas impuestas desde el exterior.

> Si partimos de afirmar que la reforma no sólo busca transformar detalles del funcionamiento escolar, sino que tiene la intención de implantar un nuevo pa-

> radigma de la educación, podemos reconocer que en general los docentes no comparten las tesis centrales de las reformas… Los docentes pueden responder a tal cosmovisión, pero no comparten una reforma que parte de otros presupuestos hacia la educación. Se resisten a ello, y su resistencia se expresa en negar todo elemento de bondad al planteamiento que se formula (Díaz Barriga e Inclán, 2001, p. 31).

Aquí se puede percibir como los docentes se enfrentan a un cambio en la propuesta de trabajo donde se les impone el trabajo por proyectos, metodología con la cual no estaban familiarizados por lo que implica ciertas dificultades en su implementación; sin embargo conforme la práctica cotidiana y la experiencia se ha enriquecido, identificaron los puntos en los cuáles es necesario realizar las modificaciones pertinentes para el mejor desarrollo en el salon de clases, por lo que es un proceso que han estado viviendo junto con sus estudiantes. Desde el punto de vista de algunos de los profesores entrevistados, la metodología por proyectos favorece el desarrollo de competencias en los alumnos, vinculando los contenidos con el contexto; en contraste consideran que falta seguimiento por parte de las autoridades para visualizar los alcances del programa.

Los proyectos, dificultades para transitar de la propuesta oficial a la práctica cotidiana

Al presentarse el cambio del plan y los programas de estudio los docentes se encuentran ante una propuesta diferente de trabajo y conceptos con los que no estaban familiarizados, por lo que dentro de la implementación de la propuesta educativa se enfrentaron a dificultades como el hecho de no sentirse preparados para llevarla a cabo en el aula, así como a no recibir la asesoría que requieren para su práctica.

> … la verdad nos falta mucho tiempo para romper esos esquemas; porque trabajar para lograr el desarrollo de las competencias en nuestros alumnos ¡es difícil!, es difícil porque no estamos preparados todavía pero igual decimos es difícil pero no imposible, porque hay maestros que mis respetos o sea lo están haciendo (Jefa de sector, 6:4, 29:29).

> Falta también ese tipo de asesorías, ese tipo en el cual uno vea realmente ese impacto, como te repito o sea uno los conoce, eh los maneja, yo creo que todos y cada uno de nosotros tenemos una cierta limitante, pero yo creo que vamos en el proceso del cambio en cuestión de la resistencia (Director, 7:3 64:64).

> Si lo que se quiere es realmente modificar el modo de hacer las cosas en el aula para mejorar la calidad de los aprendizajes efectivamente desarrollados por los niños, las políticas educativas deberán poner en el centro de la agenda la cuestión de profesionalización de los docentes, desde una perspectiva integral (Vaillant, 2005, p. 4).

Dentro de las dificultades a las que hicieron frente los docentes están lo conceptual, al verse obligados a modificar el discurso pedagógico que venían manejando con el plan de estudios anterior, para apropiarse e incorporar el que se corresponde con el nuevo enfoque.

> Dentro de lo que cabe, creo que todavía muchos desconocemos y nos reburujamos y lo digo porque lo hemos platicado cuando estamos en Consejo, si conocen los estándares curriculares de matemáticas por ejemplo, a ver cuáles son los

> estándares, a ver cuáles son los ejes, muchas veces los maestros que ya tenemos más tiempo todavía se nos va y se nos chispa con cosas del otro plan, o sea nos acordamos del otro plan y luego queremos mencionar de la misma manera y luego decimos no es que ya no es así ahora se llaman de otra manera, todavía nos pasa con frecuencia, pero si lo utilizamos y la mayoría conocemos y si no al 100%, tenemos una idea (Docente, 10:1 40:41).

Cualquier modificación curricular requiere de un proceso para su apropiación y en este discurso se identifica que todavía no se presenta un completo dominio o interiorización de las nociones contenidas en el programa basado en competencias.

De igual manera, el trabajar bajo el enfoque por competencias implica fomentar el trabajo colaborativo y por equipos entre los alumnos, aspecto con el cual mencionan que llevó tiempo de lograr entre los estudiantes debido a que todos querían hacer todo, así lo expresa un docente:

> Batallé mucho para trabajar colaborativamente, como te digo tengo muchos niños lideres entonces al trabajar hoy por equipo todos los niños querían dar órdenes, entonces no supe el cómo orientarlos hacia que había que tener un solo líder, entonces si yo ordenaba líder, los demás niños empezaban con los celos, ya después empecé a trabajar mucho la materia de educación cívica ver los valores, las reglas entonces ya ahora sí ya se trabaja colaborativamente y sí se han sacado muy buenos trabajos de los niños (Docente, 16:2 72:73).

Asimismo durante la práctica también se manifiestan este tipo de situaciones en que los alumnos se resisten a trabajar en equipo o de forma colaborativa.

> Héctor se dirigió a mí y me preguntó que si podía realizar el informe de manera individual, le pedí que me dijera la razón por la que había tomado esa decisión, a lo que contestó "Maestra es que no me llevo con casi nadie del salón", no supe que decir, "¿Sabes la responsabilidad y el trabajo que implica hacer el proyecto solo?, pregunté, él me dijo que sí, pero que de igual manera lo quería hacer solo (Diario, 53:48 219:219).

> Vuelven a preguntar que si cuando íbamos a usar las cosas. Se trabaja en el proyecto de español presentan dificultades al trabajar en equipo porque todos quieren hacer todo (Diario, 55:3 24:24).

En las evidencias rescatadas de los diarios se observa que los estudiantes encuentran problemático reconocer que cada uno tiene un rol dentro de los equipos que se forman para que la tarea pueda desarrollarse, la cultura de la participación requiere de trabajo constante, de ir creando espacios para la interacción y el desarrollo de estrategias conjuntas y metas compartidas. Es frecuente que dentro de los equipos haya manifestaciones de rechazo hacia algunos estudiantes.

> Los métodos de aprendizaje cooperativo pueden permitir el efecto polizón, por el que algunos miembros del grupo hacen la mayor parte del trabajo (o todo) mientras otros viajan gratis. Este efecto es más probable cuando la tarea es una sola, como cuando se les pide que entreguen un solo informe, respondan un único cuestionario colectivo o produzcan un proyecto conjunto. Esas actividades pueden generar una situación en la que los alumnos considerados menos hábiles son ignorados por los demás (Slavin y Johnson, 1999, p. 25).

Por otra parte, se advierte también la falta de experiencia de los docentes para enfrentar los retos que impone la vida participativa y la importancia de esta en la formación ciudadana del alumnado. Para la integración de los equipos, encontramos estrategias diversas: por afinidad, por selección del profesor o la profesora, o al azar:

> Se les pide formar equipos de cuatro, con los cuales iban a desarrollar el proyecto 5, en esta ocasión se dejó que ellos formarán el equipo a su conveniencia. Se entrega un libro por equipo para que en él identificaran los textos introductorios y detectarán las características principales de cada uno (Diario, 53:11 30:30).

> Realizaron las actividades del proyecto relacionado con los periódicos, en donde debían formar palabras derivadas de otras, pude darme cuenta de la diversidad de los equipos… para que los alumnos más avanzados ayudaran a los demás (Diario, 49:3 51:51).

> Para la conformación de los equipos para este proyecto, se utilizó la dinámica por mes de cumpleaños (Diario, 53:36 199:199).

Los estudiantes "deben verse como los actores principales en este contexto y proceso de cooperación, donde todos y cada uno de ellos son responsables y beneficiarios en la tarea de llegar a umbrales superiores de aprendizaje" (Suárez Guerrero, 2010, p. 34).

Otro de los aspectos que los docentes consideran obstaculiza su labor, es el hecho de que el programa proponga materiales que de acuerdo a las condiciones de vida de los estudiantes no es posible obtenerlos, por lo que mencionan que sería más viable aplicarlo si tuvieran el material adecuado para su implementación o echar mano de lo que hay. Así lo expresan los siguientes docentes.

> Totalmente fuera de la realidad, la realidad es otra cuando vas a la escuela y te das cuenta que no tienen en veces ni tenis y te das cuenta de la violencia que tienen, de los traumas psicológicos que trae un niño que no tiene a veces ni que comer, ni que abrigarse; cómo le vas a exigir tú que traiga tenis que traiga uniforme, entonces siento que el programa es bueno si tuviéramos el material (Docente, 18:1 90:91).

> En ocasiones trato de que el último trabajo sea un trabajo que se pueda exponer que podamos mostrar a los demás por ejemplo el proyecto sobre los refranes al final de cuentas hicimos una antología, no recuerdo si pedían en el proyecto la antología pero trato de adecuarlo porque a veces no hay materiales, entonces uso lo que haya (Docente, 73:13, 24:24).

En estos comentarios se manifiesta cómo la situación económica de los estudiantes influye en el desarrollo de la aplicación del programa, sin embargo no es algo que los limite para llevar a cabo el trabajo, pues los profesores encuentran la manera de adecuar los materiales que les solicitan por los que se encuentran a su alcance para cumplir con el propósito del programa.

Conclusiones

Es importante destacar que los docentes reconocen su papel de guía u orientador hacia los alumnos, para el logro de aprendizajes significativos, donde el estudiante adquiere un papel más activo al aprender haciendo y reflexionando sobre lo que hace, favoreciendo su propia autonomía.

Además está la función motivadora de los

docentes, al preocuparse por el bienestar de los estudiantes y que asistan con gusto a las clases. Los entrevistados reconocen que el estado emocional es importante para el rendimiento académico.

De acuerdo con las opiniones vertidas, con el trabajo por proyectos el aula se convierte en un espacio en el que los alumnos tienen la oportunidad para expresar sus opiniones y participar en las actividades para desarrollar los temas propuestos. De esa manera se da una interacción más intensa entre maestro-alumno y alumno-alumno, enriqueciendo el aprendizaje; partiendo del contexto pues de esta manera los estudiantes le encuentran significado a lo que están aprendiendo.

Sin embargo, por la manera en que están planteados los proyectos en el programa, los profesores tienen mínima injerencia en el diseño de las estrategias y actividades, su tarea se reduce a la ejecución de la propuesta oficial.

A pesar de las ventajas que los docentes identifican en esta metodología, señalan que es un problema lograr que los estudiantes trabajen de manera colaborativa y por equipo, se requiere de un trabajo constante y sistemático para lograr la cultura de la participación y solidaridad, trabajar entre iguales requiere de responsabilidad y compromiso para sacar el trabajo adelante.

Bibliografía

Ainscow, M. (2001). *Crear condiciones para mejorar la clase. En Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula:* Manual para la formación del profesorado (págs. 19-29). Madrid: Narcea Ediciones.

Asensio Aguilera, J., & Asensio, J. (2010). *El tacto pedagógico y sus posibilidades de desarrollo. En El desarrollo del tacto pedagógico: (o la otra formación del educador)* (págs. 17-42). Graó.

Benítez Ojeda, E. M. (2014). *El método de proyectos. Publicaciones Didácticas, No. 51* (págs. 124-125). Consultado en: http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/051037/articulo-pdf

Cabero, J., Llorente, M., & Salinas, J. (2006). *El método de proyectos de trabajo.* En J. Cabero Almenara, & P. Román Graván, E-actividades: un referente básico para la formación en Internet (págs. 35-40). España: MAD, S. L.

Carrillo, T. (2001). *El proyecto pedagógico de aula.* Educere, aula, vivencias y reflexiones, Vol. 5, No. 15 (págs. 335-344).

Coll, C. (2007). *Las competencias en la educacion escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio.* Aula de la Innovación Educativa, No. 61 (págs. 34-39).

Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza currículum y profesorado, introducción crítica a la didáctica.* Editorial Akal, Madrid.

Cruz Domínguez, J. A., Luna Hernández, J., & Carrera Bahena, R. L. (2011). *Planear por proyectos: una competencia profesional del docentes del siglo XXI.* XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México.

Díaz Alcaraz, F. (2002). *Dídactica y currículo: Un enfoque constructivista*. Cuenca: Editorial de la universidad de Castilla.

Díaz Barriga Frida, L. E. (2003). *Desarrollo del curriculo. La investigación curricular en México: La decada de los noventas*, COMIE, México.

Díaz Barriga, A., e Inclán Espinosa, C. (2001). *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos.* Revista Iberoamericana de educación , No. 25 (págs. 17-42).

Díaz, B. A. (2003). *Conceptualización de la esfera de lo curricular. Desarrollo del currículo e innovación: Modelo e investigación en los noventa*,Perfiles educativos, vol.26, no.103, México.

Elichiry, N. E. (2004). *Aprendizajes escolares.* Buenos Aires: Manantial.

Ferrer, C., Algas , P., y Martos, J. (2012). *Valoramos el trabajo por proyectos*. En Los proyectos de trabajo en el aula (págs. 83-88). Barcelona: Editorial GRAO, de IRIF, S. L.

Freire, P. (1997). *No hay docencia sin discencia*. En Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa (págs. 23-46). Siglo XXI.

Gadotti, M. (2002). *El pensamiento pedagógico de la escuela nueva.* En Historia de las ideas pedagógicas

(págs. 147-163). Siglo XXI Editores.

Gimeno, S. J. (1988). E*l curriculum: una reflexion sobre la práctica.* Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Bolaños Guillermo y Molina Zaida (1990). *Introducción al Curriculo.* San José, Costa Rica: Editorial Universal Estatal a Distancia.

Hernández , F. (2000). *Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad.* Educar, No. 26 (págs. 39-51).

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *El proceso de la investigación culitativa.* En Metodología de la Investigación (págs. 522-747). Mexico: Editorial Mc Graw Hill.

López Camps, J. (2005). *Planificar la formación con calidad.* WK Educación, España.

Márques, R. (2006). *Saber educar: Un arte y una vocación.* Madrid, Narcea, ediciones.

Marzano, R. y Pickering, D. (2005). *Dimensiones del aprendizaje, manual para el maestro*. Jalisco, México, Iteso.

Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-Metodológicas de la investigación cualitativa.* En revista Umbral, No. 1 (págs. 1-74).

Monereo , C. (2001). *La enseñanza estratégica: Enseñar para la autonomía . En Ser estratégico y autónomo aprendiendo: Unides didácticas de enseñanza* (págs. 11-26). Barcelona: Editorial Grao.

Perrenoud, P. (1990). L*a construccion del éxito y del fracaso escolar: Hacia un análisis del éxito*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Pertuz-Córdoba, W. J. (2008). *El portafolio: diálogo necesario para cualificar la escritura.* VII Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Nodo Oriente, Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, UIS

Salinas, J. (1997). *Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información*. Revista pensamiento educativo 20, 81-104.

Slavin, R., y Johnson, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

Solé, I., y Coll, C. (1997). *Los profesores y la construcción constructivista.* En Coll,C.El constructivismo en el aula. España: Graó.

Suárez Guerrero, C. (2010). *El aprendizaje como propiedad de la interacción social.* En Cooperación como condición social de aprendizaje (págs. 19-34). Editorial UOC.

Tobón, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos.* Recuperado el 14 de Enero de 2015, de http://cife.org.mx/biblioteca/doc_download/metodos_de_trabajo_por_proyecto.pdf

Tobón, S. (s.f.). *Aspectos básicos de la formacion basada en competencias.* Recuperado el 21 de enero de 2014, de http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf

Torres, R. (2000). *De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina.* Perspectivas, Vol. XXX, No. 2 (págs. 1-21).

Torres, S. J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículo integrado.* Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Vaillant, D. (2005). *Reformas educativas y rol de docentes*. Revista PRELAC 1, 38-51.

Woods, P. (1987). *En La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Editoria Paidós.

Zabalza, M. A. (1997). *Diseño y desarrollo currícular*. Madrid: Narcea.

Documentos Oficiales

SEP. (2004). Programa de Renovacion Curricular y Pedagogia de la educacion Preescolar. Recuperado el 20 de septiembre de 2010, de Subsecretaria de Educacion Basica y Normal: http//www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/RENOVACION/RENOVACIONCURRICULAR.PDF

SEP. (2007). Plan de estudios de educacion secundaria. Mexico.

SEP. (07 de Septiembre de 2009). Acuerdo Número 494. Diario Oficial de la Federación, págs. 4-8.

SEP. (2009). Plan de estudios de educacion primaria. Recuperado el 24 de septiembre de 2010, de Secretaria de Educacion Publica: http//formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/Rieb Plan de Estudios.php

SEP. (20 de agosto de 2010). Acuerdo 540. Diario oficial, pág. 402.

SEP. (2011). En SEP, Programa de estudios 2011. México, D. F.

RUBÉN OMAR SIGALA*
ALBERTO ESCOBEDO PORTILLO**
LORENA ARAGÓN MACÍAS***

El estrés y las enfermedades comunes en la práctica docente a nivel medio superior

Resumen

El objetivo de esta investigación bibliográfica fue identificar las enfermedades más comunes que se desarrollan durante la práctica docente a nivel medio superior, las cuales se pudieran detonar a partir del estrés. También se busca describir la relación que existe entre la profesión docente, el profesional de la educación, la salud física y emocional, y el trabajo, viendo al maestro como un asalariado con derechos y obligaciones. Esto debido a que algunas enfermedades se gestan dentro de las instituciones, por lo cual es importante detectarlas a tiempo, por medio de herramientas como la psicología organizacional, con la finalidad de disminuir el desgaste físico y emocional que la labor docente representa. En este artículo se reflexiona en torno al nivel medio superior, la historia de la medicina hasta los tiempos modernos, las teorías del malestar docente, principios educativos de Jean Piaget, Vygotsky en su teoría sociocultural, estadísticos de comparación con otros países y estrategias para el manejo y/o control de enfermedades, que llevan a concluir el impacto que tiene la docencia en la salud de los maestros, al tiempo que se recomienda la revisión en los roles que desempeña dentro de la institución.

Palabras clave: Educación, salud, trabajo, nivel medio superior, estrés.

Abstract

The main objective of this bibliographical research was to identify the most common diseases that are developed during the teaching practice in the upper middle level and could be detonated from stress. It also pretends to describe the relationship among the teaching profession, the undergraduate education, physical and emotional health, and work, seeing the teacher as a salaried employee with rights and obligations. This is because some diseases are generated within institutions, so it is important to know them in time, through tools

* *Claustro Universitario de Chihuahua*
** *Universidad La Salle Chihuahua*
*** *Claustro Universitario de Chihuahua*

such as organizational psychology, in order to reduce the physical and emotional strain that the teaching work represents. In this article we reflect on the upper middle level, the history of medicine until modern times, theories of burnout teachers, educational principles of Jean Piaget, Vygotsky in his sociocultural theory, comparative statistics with other countries and strategies for the management and / or control of diseases, leading to the conclusion of the impact of teaching on teachers' health, while recommending a review of their roles within the institution.

Keywords: Education, health, middle school, stress, burnout.

Introducción

En el entorno de la educación moderna, es común observar que los maestros realizan actividades multidisciplinarias, de vinculación, docencia, tutorías, e investigación, desempeñando los roles de psicólogo, consejero, e incluso padre o madre. Esto ocasiona estrés en distintas medidas, por ser una situación cotidiana que trasciende el aula, y permea en las relaciones interpersonales y familiares del docente, aunado a que, ante todo, los maestros son empleados asalariados, sujetos a un conjunto de obligaciones y responsabilidades laborales. Con base en la experiencia de los autores, se puede mencionar que los grupos en el nivel medio superior son numerosos, de entre 50 y 60 alumnos por cada sesión de clase, en jornadas de trabajo de 6 a 8 horas diarias. Asimismo, la motivación de los alumnos varía, ya que hay quienes buscan "pasar la materia" solamente, y otros, los pocos, que anhelan el conocimiento significativo.

La carga de trabajo alta en los docentes fuera de horario, se distribuye en asesorías, tutorías y revisiones (de tareas y exámenes) y, de igual manera, es común encontrar maestros con dos o más trabajos; en países desarrollados, y en América Latina hay países que no incluyen tiempo en la carga docente para planificar las clases, por lo que es necesario realizarla fuera de la escuela (Vaillant y Rossel, 2006). No obstante, de acuerdo a la Ley del Trabajo de Servidores Públicos al Servicio del Estado y Municipios (1992), cada hora, después de ocho horas de jornada, se debería de contar como extraordinaria, pero en la práctica esto no se aplica en el caso de los profesionales de la educación.

Por otra parte, en este texto también se reflexiona en torno al apoyo que ofrecen las instituciones de educación superior en el tema de las incapacidades, según el Artículo 154 de la Ley Federal del Trabajo: "La dependencia está obligada a dar seguimiento a todas aquellas situaciones en las que los docentes presenten alguna enfermedad profesional y no profesional o cualquier accidente dentro del trabajo, que resulte en una incapacidad parcial o total." (Infoem, 1998, "Titulo primero de las disposiciones administrativas").

Método

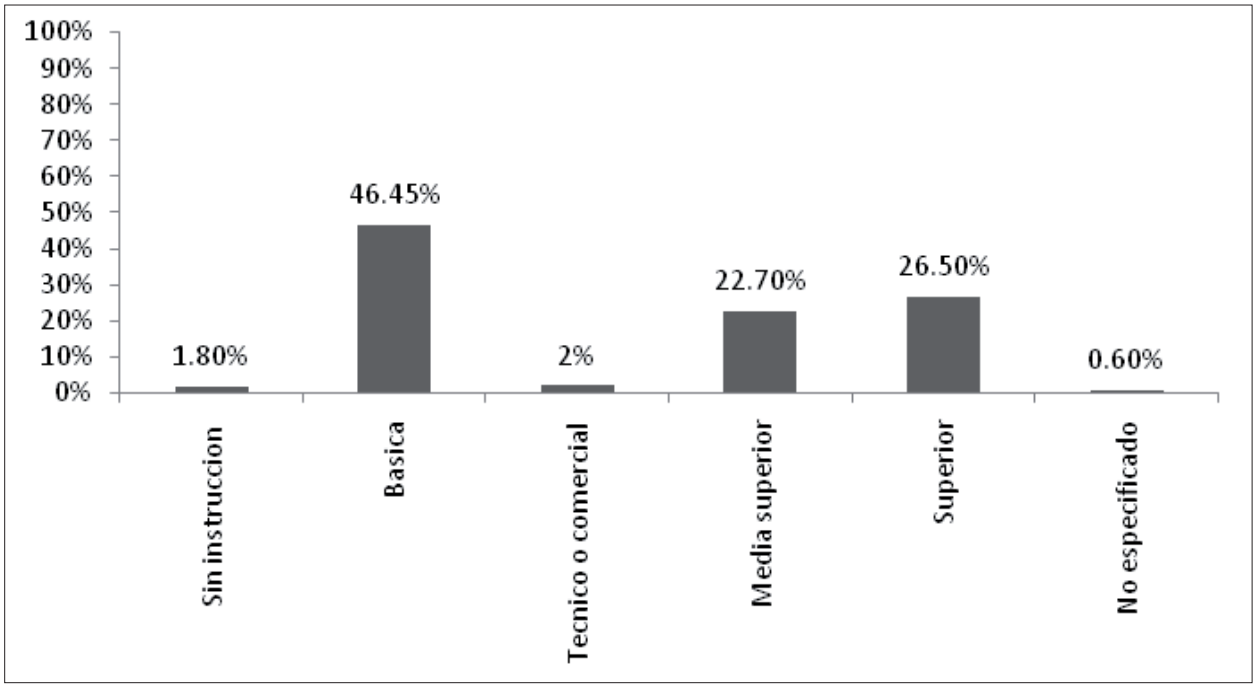
La investigación es de tipo cualitativo con apoyo cuantitativo, bajo una justificación práctica. Asimismo, el alcance es descriptivo, ya que se reflexiona en torno a una problemática docente causada por diversos factores. Por otra parte, el modo es bibliográfico y/o documental, ya que basa su contenido en la literatura y, con base en publicaciones científicas y libros, sustenta afirmaciones que fomentan la discusión y proporcionan elementos de análisis.

Desarrollo

La Educación Media Superior

La Educación Media Superior (EMS) es el nivel de educación que ofrece todos aquellos elementos que ayudan al individuo en su formación académica, como base de los estudios de nivel superior, a través de diferentes especialidades, para brindarle la oportunidad de integrarse al campo laboral (Secretaría de Educación Pública, 2008; Acuerdo Secretarial 444, México DF). Según datos estadísticos del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2010), 23 de cada 100 habitantes cursó el nivel medio superior (ver Figura 1).

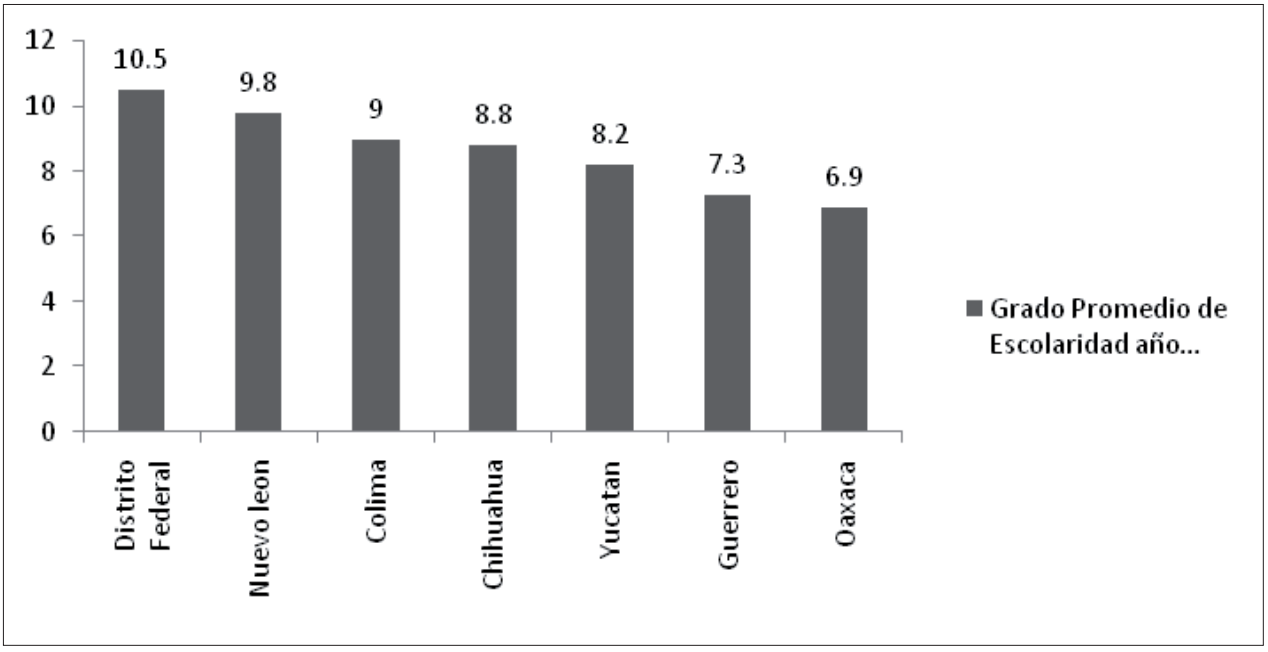
Figura 1. Porcentaje de distribución de la población de 15 años y más según Nivel de Escolaridad en Chihuahua (INEGI, 2010)



La EMS se apoya en la enseñanza por competencias, la cual se define como la integración de conocimientos, aptitudes y habilidades, que le permiten al individuo obtener y apropiarse del conocimiento para llevarlo a la práctica, con la disposición de desenvolverse en cualquier ambiente (Sep, 2008). A su vez, el Estado mexicano, al ser parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (ocde), debe procurar y asegurar la calidad de la educación como un factor de desarrollo interno del país, pero a la vez, con proyección hacia el ámbito internacional (Mejores políticas para un desarrollo incluyente). Siguiendo con este pensamiento, la oferta educativa en México se clasifica en tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta, en las cuales se debe garantizar la calidad de la educación a través del dominio de competencias (SEP, 2008). Como dato de referencia, el Estado de

Chihuahua obtuvo un promedio de escolaridad de 8.8, mientras que el Distrito Federal alcanzó un 10.5, el promedio más alto, y el Estado de Oaxaca, el inferior, registró 6.9, según Inegi (2010) (Figura 2).

Figura 2. Grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más por entidad federativa durante 2000, 2005 y 2010.



Una de las principales maneras de garantizar el diseño y progreso de estrategias públicas y gubernamentales que ayuden a mejorar la calidad de la educación, es a través de la generación de espacios de dialogo donde se involucre a docentes, gobierno, sociedad y alumnos, para conocer las diferentes necesidades y enfoques. Para esto, los mecanismos de gestión ayudan a definir los estándares en los procesos de formación y actualización del docente, generación de espacios para atención a alumnos, profesionalización del sistema escolar o modalidad, libre tránsito de una institución a otra, evaluación para la mejora continua, entre otras. (Acuerdo 442, 2008).

Historia de la medicina del trabajo

A través del tiempo, las actividades que el hombre ha realizado para subsistir han evolucionado a la par del progreso científico y el desarrollo de las sociedades, sin embargo, también lo han hecho las enfermedades que lo pueden llegar a aquejar. Es a finales de la época barroca cuando Bernardino Ramazzini (1633-1714), considerado como el fundador de la medicina del trabajo, realiza estudios de epidemiología, entre los que destaca "De Morbis Artificum Diatriba", trabajo que describe diferentes enfermedades relacionadas con los oficios de aquel tiempo (Fresquet, 2011).

Siglos más tarde, con el Tratado de Versalles (1919) nace la parte social de la medicina del

trabajo, a través de los principios que rigen a la Organización Internacional del Trabajo (OIT); asimismo, en 1950, se fijan los objetivos de la organización, con la finalidadde prevenir padecimientos de salud de los trabajadores, de tal manera que el ambiente laboral fomente condiciones favorables para la salud de los empleados (OIT, 2017).

De igual forma, en 1931, se crea la Ley Federal del Trabajo, con aplicación para todo el país. En 1975 se forma el Departamento de Salud en el Trabajo, atendiendo el servicio social en la industria y programas de posgrado, y en 1980 se llevan a cabo las primeras reformas, incluyendo los riesgos de trabajo (La reforma del proceso liberal, 1963). El concepto de salud pública y las condiciones sociales como una causa probable de enfermedades, dio paso a la prevención de enfermedades, mejorando las condiciones de salubridad en hospitales, cárceles, con especial cuidado en el consumo de agua, fomentando rigurosos cuidados y medidas de salud (Battistella, 2015).

Teoría del Malestar Docente

La principal causa del malestar docente, de acuerdo a Esteve (1997), es de tipo ambiental, incluyendo factores administrativos y que involucran a los alumnos, los padres y la sociedad en general.

Por su parte, Blase (1982) aborda el ciclo degenerativo del maestro y refiere algunas de las circunstancias donde el docente siente que su esfuerzo no es suficiente para alcanzar sus objetivos, lo cual genera estrés y ocasiona actitudes negativas, como sentimiento de fracaso y tensión.

Se puede definir el término malestar docente como: todas aquellas situaciones que generan dolor a los actores que se desempeñan en esta profesión por las tensiones que se padecen en el ejercicio de la docencia, tales como la violencia en el aula, y el agotamiento físico y mental (Zarzaga, 1994).

En la actualidad, y bajo otra perspectiva, debido a las fuentes secundarias de información que existen como el internet, enciclopedias virtuales, libros digitales, redes sociales, la radio y la televisión, el profesor ha dejado de ser la fuente de conocimiento primaria, situación que ha modificado su trabajo, al de facilitador y guía del conocimiento. Todo esto lleva a generar un malestar docente, porque el maestro no tiene un rol definido y los valores que fomenta dentro del aula no coinciden con los enseñados en el hogar de sus alumnos, que son bombardeados por diversas fuentes de información, aunado a que las familias adolecen del tiempo para que los padres dediquen a sus hijos.

Otro de los factores que caracteriza al malestar docente es la indiferencia que refleja la sociedad en general, al no querer hacerse responsable de la educación familiar y dejar esta tarea a los maestros, quienes también son padres de familia, esposos o esposas y, a su vez, deben fomentar la educación de valores dentro de su hogar. Un reclamo común de la sociedad es que los maestros son trabajadores, y perciben un sueldo por ofrecer un servicio, sin embargo, se olvidan que el maestro también es un trabajador con obligaciones y derechos como cualquier otro trabajador.

En lo referente a los aspectos laborales, en algunas ocasiones se observan largas jornadas laborales y horas extras de trabajo no remuneradas, puesto que la preparación de clases y la revisión de tareas y exámenes son realizadas fuera de horarios laborales, además atender a

padres de familia y alumnos se considera parte de la tarea del docente, cuando deberían existir departamentos especiales como de psicología y escolares, con niveles de intervención, corresponsabilidades y alianzas múltiples. Los cuales en la práctica se sabe que se enfocan en aspectos administrativos lejos de su esencia humanística.

El malestar docente puede fomentar que los maestros se limiten a desarrollar su clase, con desapego a sus alumnos y agobiado por el estrés, buscando evitar relaciones interpersonales, y esto afecta a los estudiantes durante su formación (Fierro, 1993).

Principios Educativos de Jean Piaget

La psicología contemporánea del aprendizaje enseña que la inteligencia recae en la acción, por lo que la educación no debe ser abstracta y todo lo que se enseña debe tener un fundamento real y no dejado a la imaginación. Además, propone una escuela sin coerción, donde el alumno pueda experimentar por sí mismo y sea capaz de reconstruir los conocimientos aprendidos (Piaget, 1949d) por lo cual, el aprendizaje se crea no solo observando al maestro o realizando ejercicios, sino poniendo en práctica las enseñanzas y cometiendo sus propios errores.

Entre los principios fundamentales enunciados en esta teoría, destaca que los métodos pedagógicos no deben abordar estrategias de coerción: "Una verdad aprendida no es más que una verdad a medias mientras que la verdad entera debe ser reconquistada, reconstruida o redescubierta por el propio alumno"(Piaget, 1950, p. 35).

Piaget señala que no existe una pedagogía universal, por el contrario, la pedagogía debe basarse en los individuos y sus necesidades. Sobre este fundamento se deben desarrollar los aspectos educativos, cambios en la educación o reformas aprobadas. Piaget también menciona la relación entre la psicología y la pedagogía, mientras que la primera es una ciencia, es decir, que se limita a constatar hechos, la segunda es un arte, al igual que la educación, por lo que se debe recurrir al conocimiento científico. (Unesco, 1994).

Vygotsky

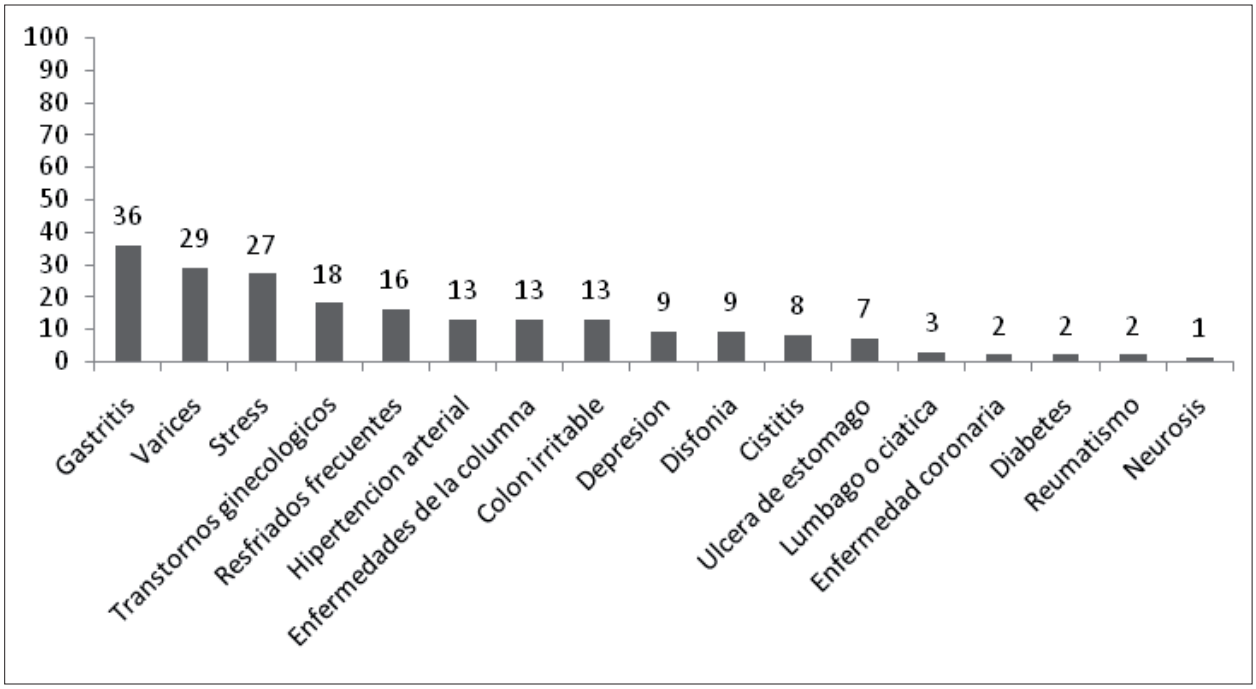
En su teoría sociocultural,Vygotsky incluye el método genético; a través del cual enfatiza en el estudio del origen de los procesos psicológicos del individuo, la relación entre pensamiento y lenguaje, el uso de los instrumentos y signos como mediadores para la comprensión de los procesos sociales, la existencia del nivel de desarrollo real y el nivel potencial de las funciones mentales como indicadores para definir la zona de desarrollo próximo, por otra parte, señala las implicaciones educativas de la teoría junto con algunas aplicaciones en la práctica educativa (McLuhan, 1964). Es aquí donde aporta su concepto denominado zona de desarrollo proximal, que es el área que existe entre la ejecución espontánea que realiza el adolescente utilizando sus propios recursos, apoyado por los estímulos externos. Es precisamente en esta área donde la educación debe intervenir, la interacción social de los alumnos no debe darse exclusivamente con los maestros sino también con quienes pertenecen a su contexto sociocultural. La educación debe ofrecer a los adolescentes posibilidades de intercambio social que vayan más allá de los que éstos encuentran en sus medios habituales.

Es la zona de desarrollo proximal donde los alumnos interactúan con quienes pueden ejer-

cer una influencia formadora en ellos, de lo que se deduce que no sólo los maestros se encontrarían en estas condiciones, sino los padres de familia, los medios masivos de comunicación y su entorno comunitario. Aunque el papel de los formadores es competencia de los maestros, es necesario extender la función formadora a las otras áreas de la zona. De lo que se trata es de que entre los ámbitos familiar, comunitario y escolar, se tejan redes de interacción educativa. Y es que el aprendizaje se centra en la manera cómo interactúan los diferentes instrumentos culturales con los alumnos (Salas, 2001).

Por otra parte, es posible que se generen etapas de desgaste profundo, además de sentimientos de fracaso profesional, lo cual es común en profesionales de organizaciones que trabajan directamente con personas (Edelwich y Brodsky, 1980). De acuerdo con Cuenca et al., (2005) se ha ligado a la labor docente con trastornos de salud como son: problemas cardiovasculares, respiratorios, lumbalgias, cervicalgias, ulceras del estómago, diabetes, hipertensión, varices, por mencionar algunos, los que a su vez, pueden propiciar ansiedad, depresión, insatisfacción laboral, reducción de la productividad, ausentismo laboral, etc. (Figura 3).

Figura 3. Encuesta UNESCO de Condiciones de Trabajo y Salud Docente, 2004



En la práctica docente es común escuchar el término estrés, padecimiento que puede llegar a convertirse en el síndrome de Burnout, mejor conocido con el nombre de "estar quemado", concepto adoptado por Freudenberger en 1974. Años más tarde, Maslach y Pines (1977), hicieron referencia al desgaste que sufren los profesionales de la educación, salud pública y administración, entre otros, por las presiones

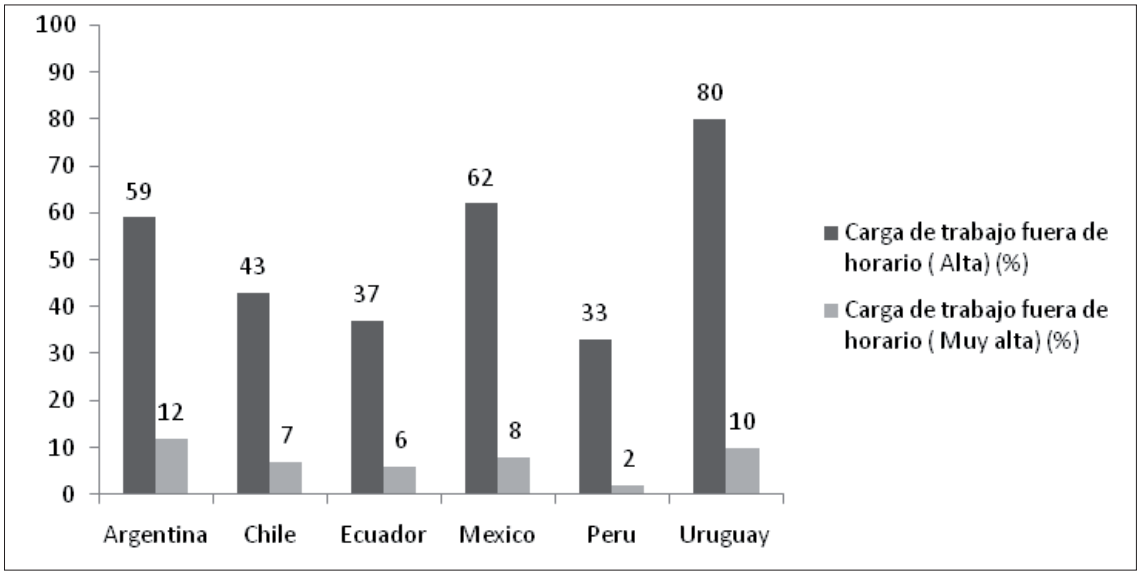
y demandas sociales a las que son sometidos constantemente en periodos de larga duración. A diferencia del estrés, el burnout se caracteriza por generarse cuando los niveles de adaptabilidad son sobrepasados, reflejándose con síntomas como el agotamiento, fatiga, desgaste psicológico, perdida de energía, etc., provocando descenso en la calidad del rendimiento y desencadenando situaciones emocionales de frustración, fracaso y actitudes negativas a nivel profesional y personal (Marrau, 2004).

Maslach y Jackson (1977), destacaron que entre las principales causas del burnout están: la falta de tiempo para la preparación de clases, elaboración, aplicación y corrección de exámenes, grupos de alumnos numerosos, indisciplina y faltas de respeto reiteradas a los profesores, falta de organización por parte de la institución, burocracia y elitismo de los jefes, largas jornadas de trabajo, opresión y desinterés social, por lo cual la educación en México es más valorada por padres de familia que la sociedad en general (Encuesta Unesco de Condiciones de Trabajo y Salud Docente, 2004).

Se suma también a los riesgos de enfermedades por estrés, los óseo – musculares que ocurren por estar sentado en posiciones no ergonómicas por largos periodos. Para combatir el estrés se debe aprender a controlar y conocer las emociones y sentimientos propios, así como el desarrollo de una actitud de preocupación desapegada, en otras palabras, vencer el propio desánimo y desesperanza (Martínez, 2009).

En cuanto a las condiciones de trabajo y salud del docente, la Unesco presentó el porcentaje de carga de trabajo fuera de horario de seis países (Figura 4). En los países citados, a excepción de Perú, la carga de trabajo es alta debido a que el tiempo de descarga de horas no es suficiente, ya que lo normal es preparar las clases, el material didáctico y asistir a cursos de actualización, además de atender a padres de familia, alumnos, directivos, etc., lo cual resta tiempo de descanso y esparcimiento individual al personal docente.

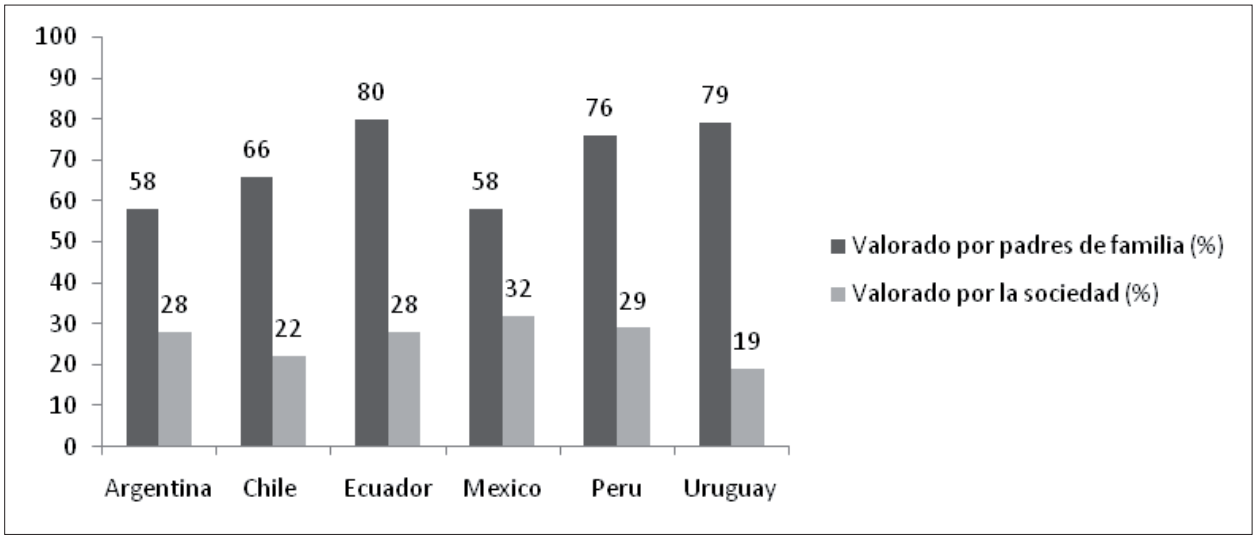
Figura 4. Encuesta UNESCO de Condiciones de Trabajo y Salud Docente, 2004 (de los 6 países).



La Unesco (2010) también realizó un estudio sobre la valoración del trabajo docente por parte de padres de familia y sociedad en seis países de Latinoamérica. Los resultados obtenidos, mostrados en la Figura 5, reflejan que el trabajo docente tiene una mayor aceptación por padres de familia que por la sociedad en general.

arterial, tabaquismo. Por tanto, algunas de las intervenciones propuestas son: la ley del tabaco No. 26687, la cual considera el aumento del precio de la cajetilla con una disminución hasta el 31% de consumo; implementación de programas de diabetes y del autocuidado, con mejoras en los controles glucémicos y actividad física, mediante la implementación de difusión

Figura 5. Encuesta UNESCO de Condiciones de Trabajo y Salud Docente, 2004 (de los 6 países Latinoamericanos).



Alternativas para el manejo y/o control de enfermedades

En la reunión de las Naciones Unidad sobre Enfermedades no Transmisibles (ENT), se establecen metas para reducir enfermedades cardiovasculares, diabetes, cáncer y enfermedades respiratorias, así como hipertensión

de campañas en medios masivos locales. Para el 2016, se estima un aumento de los factores de riesgos de enfermedades no transmisibles, sin embargo, se pretende continuar con la implementación y seguimiento de campañas y programas que ayuden a revertirlas (Tabla 1) (Konfino, Martínez, Ferrante, & Raúl, 2012).

Tabla 1. Comparativo de algunos de los factores de riesgo con y sin la intervención de programas o modelos de prevención para ayudar a reducir los porcentajes de enfermedades (Konfino et al., 2016)

Factores de Riesgo	Proyección de condiciones actuales	Proyección con intervenciones propuestas	Diferencia
Tabaquismo	24.9 %	22.1 %	2.7 %
Hipertensión arterial	35.7 %	31.7 %	4.0 %
Hipercolesterolemia	31.1 %	27.6 %	3.5 %
Diabetes	11.7 %	10.6 %	1.1 %
Obesidad	22.8 %	20.2 %	2.6 %
Inactividad física	65.0 %	60.1 %	4.9 %

Conclusiones y recomendaciones

La Educación Media Superior (EMS) es aquella que ofrece los elementos para la formación académica de los individuos y trabaja con base en competencias, que son las aptitudes y habilidades que permiten al alumno obtener conocimientos. La calidad de la educación en Chihuahua se encuentra dentro de la media establecida por Inegi, con un puntaje de 8.8.

Se concluye que el malestar docente se gesta a partir de la relación entre el maestro y su entorno, por lo que influyen factores administrativos y sociales, propios de los centros educativos de nivel medio superior, en los cuales intervienen relaciones con jefes, alumnos, padres, con compañeros y las condiciones en las cuales se desarrollan. A su vez, la labor docente está íntimamente ligada a diferentes trastornos físicos y emocionales debido a que el profesional de la educación presta un servicio profesional, sujeto a un contrato de trabajo con un horario establecido con derechos y obligaciones como cualquier asalariado.

El rol que juega el maestro dentro del contexto actual bien podría contribuir a la generación de estrés, por tal motivo, los docentes son propensos a padecer enfermedades propias de la actividad como: gastritis, varices, estrés, trastornos ginecológicos, resfriados, hipertensión, etc., entre los más comunes.

Se destaca para el control y manejo de enfermedades, la implementación y reforzamiento de programas de salud entre los que destacan reducir tabaquismo, la hipertensión arterial, la diabetes y la inactividad física.

Recomendaciones

De acuerdo a los temas revisados en este artículo, se recomienda:

- Establecer programas de autoevaluación para el mejoramiento de las relaciones entre los docentes y su entorno.
- Proporcionar flexibilidad en los programas de enseñanza y evaluación para facilitar el manejo de grupos numerosos, brindando mejor atención y disminuyendo cargas de trabajo.
- Revisar las condiciones laborales que involucren al profesional de la educación, dándole a conocer sus derechos y obligaciones.
- Monitorear periódicamente a los docentes para llevar un control de su estado

de salud y tener la posibilidad de reducir los riesgos de padecer alguna enfermedad y/o facilitar la atención oportuna.

- Contar dentro de las instituciones con profesionales de la psicología que ayuden a llevar un control del estado emocional y mental de los maestros.
- Integrar un departamento de psicología del trabajo en las instituciones, que ayude al análisis y mejoramiento de las condiciones y procesos dentro de la docencia.

Referencias

Battistella, D. G. (2015). *Salud y Enfermedad*. Mexico.

Cebetis (2014). *Qué es la Educacion Media Superior*. En SEP (Ed.), Manual de Inducción (págs. 4-10). Centro de Bachillerato Tecnologico Industrial y de Servicios No. 122. Chihuahua.

Cuenca, R., Fabara, E., Kohen, J., Parra, M., Rodríguez, L., & Tomasina, F. (2005). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente.* PRELAC, Ed. Santiago, Chile.

Gonzalo Valdivia (2000)...?

Inegi (2010). *Diagrama Sociodemográfico de Chihuahua.* Instituto Nacional de Estadistica y Geografia. Chihuahua.

Konfino, Martínez, Ferrante, y Raúl (2012)...?

Marrau, C. (2004). *El síndrome de Burnout y sus Posibles Consecuencias en el Trabajador Docente*. San Luis.

Martínez, C. A. (2009). *La docencia: Enfermedades frecuentes de esta profesión*. J. C. Coll, Ed. Cuadernos de Educación y Desarrollo.

OEA (1993) *El Ciclo del malestar Docente.* Revista Iberamericana de Educacion, 2. Organizacion de Estados Americanos para la Educacion, la Ciencia y la Cultura.

Salas, A. L. (2001). *Implicaciones Educativas de la Toria Socio Cultural de Vigotsky*. Universidad de Costa Rica, 25, 59 - 65.

Unesco (2004). *Encuesta Unesco de Condiciones de Trabajo y Salud Docente, 2004* (de los 6 países).

Especialización en competencias docentes para la educacion Media Superior. (s.f.). Estrategia Didactica para el Aprendizaje del Idioma Inglés. Chihuahua.

HÉCTOR DANIEL SALAZAR HOLGUÍN*

Globalización, Neoliberalismo y Reforma Educativa en México

Resumen

Desde el surgimiento de las sociedades modernas, debió combatirse la educación medieval, religiosa y escolástica; a fin de suplirla al definir, conformar y desarrollar una educación adecuada a dos objetivos estratégicos: la formación de la capacidad de trabajo que requiere el modo de producción capitalista (principalmente fabril) y de ciudadanos en consenso con el Estado correspondiente. De hecho, los determinantes sociales e históricos de la educación no fueron ni son inicialmente pedagógicos, sino económicos y políticos; por lo que a cada etapa y modalidad en el desarrollo del capitalismo le corresponde un modelo educativo concomitante. Así, las reformas educativas neoliberales, en el mundo y en México, pretenden adecuar la educación al culmen de la globalización del capitalismo (esencialmente financiero), tras un proceso histórico de 500 años y cuatro cambios de época; al constituirse una burguesía y un proletariado transnacionales y, con estas nuevas fracciones de clases sociales, un Estado global; que ha subsumido a los Estados-nación, a quienes consigna todas sus políticas económicas, sociales y de gobierno; entre las cuales destaca la política de educación. Las reformas educativas a las que ha dado lugar la globalización neoliberal se concentran en satisfacer los intereses del capital financiero transnacional y han implicado la privatización y el perjuicio de la educación pública, atacando su carácter popular y al magisterio proletario; con el subsecuente deterioro de la calidad educativa a la que retóricamente se simula mejorar.

Palabras clave: Globalización, neoliberalismo, reforma educativa.

* *Médico. Profesor-investigador del Centro de Investigación y Docencia*

Abstract

Since the emergence of the modern societies, it had to be fought the medieval, religious and scholastic education; in order to replace it by defining, conforming and developing an education suitable for two strategic objectives: the formation of the work capacity that requires the capitalist mode of production (mainly factory) and the citizens with consensus with the corresponding State. In fact, initially the social and historical determinants of education were not and are not pedagogical, but economical and political; so that to each stage and form of the development of capitalism corresponds a concomitant educational model. So, the neoliberal educational reforms, in the world and in Mexico, pretend to adapt the education to the highest globalization of capitalism (financial, essentially), after a historical process of 500 years and four epoch changes; until the constitution of a transnational bourgeoisie and proletariat and, with these new fractions of social classes, a global State; that had subsumed the Nation-states, to whom orders all their economical, social and government politics; among which stands out the education policy. The educational reforms to which the neoliberal globalization had resulted, concentrate to satisfy the interests of the transnational financing capital and they had implicated the privatization and the damage of the public education, fighting its popular character and the proletarian teaching; with the subsequent deterioration of the educational quality to which rhetorically it simulates to improve.

Keywords: Globalization, neoliberalism, educational reform.

Introducción

Piense global y actúe local
Peter Evans

Si bien es la educación (la enseñanza–aprendizaje de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes) un complejo proceso bio–psico–social, su parte esencial y determinante es la social, sujeta al desarrollo histórico. La educación no tiene, por ende, una historia autónoma ni independiente, pues incluso su pedagogía y didáctica responden a los requerimientos y a las exigencias sociales; que son fundamentalmente dos: la conformación, desarrollo y adecuación de la fuerza o capacidad de trabajo al modo de producción imperante y, a la vez, de una ciudadanía en consenso con el Estado. Es exitosa, entonces, una educación que logra la capacitación adecuada a los procesos de trabajo que se realizan en la sociedad y, asimismo, conformar ciudadanos que introyecten y asuman su papel de gobernantes o de gobernados.

En consecuencia, con apenas una limitada autonomía relativa, la vía principal para comprender, explicar y transformar la educación, es el seguimiento histórico de sus determinantes económicos, laborales, sociales, ideológicos, culturales y políticos; todos los cuales se concretan en la política educativa del Estado, mediante las relaciones de fuerza y la lucha entre las clases sociales involucradas.

Dadas las inherentes e irresolubles contradicciones del modo y de las relaciones sociales de producción capitalistas, conllevan a una lucha de clases en todos los ámbitos de la sociedad. En consecuencia, cada clase social requiere una capacitación para el trabajo, una ideología y, en general, una cultura, particularmente distintas y contradictorias respecto

de las otras clases; las cuales deben ser inculcadas en todos sus miembros. Esto constituye una política de educación en cada clase social, más o menos consciente y estructurada, según el grado de desarrollo histórico hacia una clase *para sí*. Ante ellas, el Estado define y formula la política educativa para toda la sociedad, dando preferencia a la propia de la clase dominante.

Con la globalización del modo de producción capitalista se conformaron y se desarrollan clases sociales globales, con todo tipo de políticas (económicas, laborales, sociales, culturales, educativas, etc.) en contradicción y lucha entre ellas, lo que requirió y dio lugar a un Estado global. Al cual, los Estados nacionales y sus países le cedieron su autonomía, soberanía e independencia para la formulación de políticas propias; empezando por la económica y laboral, seguida por las sociales como la educativa y, finalmente, por la democrática.

Así, las organizaciones e instituciones del Estado global capitalista son las que definen, formulan y consignan sus políticas a los países y Estados dependientes como México; mediante el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial de Comercio (OMC), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la misma Organización de Naciones Unidas (ONU), etc.

En el caso de México, a través de su historia ha estado clara y evidente una política educativa correspondiente al modo de producción y al Estado imperantes en cada etapa; desde la colonia semifeudal, su independencia e instauración nacional del capitalismo en el siglo XIX, después de la revolución social del siglo XX y, también, en el capitalismo y el Estado globales del presente siglo.

En principio, México inició su incorporación a la globalización capitalista a finales de la década de 1960, merced a la industria maquiladora de exportación. Pero este proceso se consolidó y aceleró con la adopción del neoliberalismo a principios de la década de 1980, incluyendo al narcotráfico. Desde entonces y hasta la actualidad se formularon y realizaron una serie de reformas neoliberales de variado tipo (económicas, laborales, sociales, electorales, legales, etc.). Y en particular, a partir de la llamada "Revolución educativa" de 1983 y en cada sexenio presidencial posterior, se implementaron en este país las reformas a la educación consignadas por el BM, la OCDE y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura(UNESCO, por sus siglas en inglés).

Así, se dio una gran correspondencia entre el desarrollo de la educación tecnológica con las etapas de la industria maquiladora en México y, posteriormente, el traspaso de su modelo de "educación basada en competencias" a todas las otras áreas educativas, incluso humanistas. Y el reformismo neoliberal de la educación terminó concentrándose en la evaluación de los docentes. En particular, la política educativa definida, formulada y consignada por la OCDE debió ser impuesta, incluso mediante la coerción y la represión violenta del magisterio, por parte del Estado, con el apoyo de la oligarquía global mexicana (representada por la organización Mexicanos Primero) y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y fue legalizada por el congreso con la aprobación de la gran mayoría de diputados y senadores de todos los partidos políticos.

No obstante, una parte considerable de los maestros y maestras, sobre todo la perteneciente a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), ha desarrollado una lucha tenaz, constante y hasta heroica en

contra de todos los daños y perjuicios que el reformismo neoliberal ha implicado a la educación pública y al magisterio.

Con todo y después de tres décadas y media de "revoluciones" y reformas neoliberales de la educación en México, y contradiciendo sus objetivos explícitos de mejora de la calidad educativa hasta su excelencia; las evaluaciones de docentes y educandos por los mismos organismos del Estado global y del Estado mexicano muestran una situación por demás deplorable de la educación nacional, de las peores entre todos los países de la Ocde. Ello evidencia que los verdaderos objetivos de tal reformismo educativo son muy diferentes a los de su propaganda.

Los *cambios de época* del capitalismo y la educación del negro para el trabajo

La *globalización* actual es la culminación de un proceso de desarrollo histórico de las formaciones económico-sociales (o sociedades) capitalistas y de expansión de su modo de producción, durante más de 500 años. Constituye el cuarto *cambio de época* en la historia del capitalismo. Éste es, en esencia, un modo de producción de todo lo necesario para la vida humana como *mercancía*; mediante la propiedad privada de los medios productivos por una pequeña élite (tierras, minas, fábricas, bancos, etc.) y, al carecer de ellos la inmensa mayoría de la población, sólo pueden sobrevivir en esta sociedad vendiendo su capacidad de trabajo, convertida también en mercancía, por un salario. Empero, puesto que la riqueza que produce el proletariado es superior a todos los costos de producción, éste *plusvalor* se lo apropia también la burguesía y de él obtiene su ganancia y, asimismo, la acumulación de capitales. A fin de lograr estos objetivos al máximo y de manera creciente, debe cumplir dos exigencias básicas: abatir todo lo posible los salarios e incrementar constantemente la productividad. Con ello, ocurre una sobreproducción de mercancías, respecto de un limitado poder adquisitivo para su consumo de la absoluta mayoría de la población; que es la causa fundamental de todas las crisis económicas que ocurren cada pocos años. La principal medida contra ello es la expansión de los mercados para el comercio, inicialmente, hasta el modo de producción capitalista completo: de inmediato el nivel local es rebasado y debe abarcarse la nación entera; que a su vez es colmada y requiere hacerse internacional y mundial; hasta alcanzar la globalización.

Durante el Renacimiento, con las caravanas hasta el lejano oriente y tras el desarrollo de la navegación transocéanica, que les posibilitó a los europeos descubrir América y reinstalar la esclavitud masiva de los pueblos invadidos, conquistados y sometidos, inicia el comercio a escala mundial. Con él, pudo concretarse la *acumulación originaria de capital* y la prehistoria del capitalismo entre fines del siglo XV y principios del XVI; que no es más que "el proceso histórico de escisión entre productor y medios de producción", expropiando violentamente a los productores inmediatos, campesinos y artesanos, "liberándolos" de sus medios de vida (tierras de cultivo y pastoreo, minas, talleres, etc.), para ser apropiados por la naciente burguesía. Como señalara Marx en *El capital*:

> La conquista, la esclavitud, el robo, el asesinato y el uso de la fuerza juegan el rol mayor. Los métodos de acumulación primitiva… esta historia está escrita con letras de sangre y fuego… El descubrimiento de oro y plata en América, el exterminio, esclavización, el entierro en minas de la población indígena… la conquista y el saqueo de las Indias Orientales, la transformación de África en un

> coto reservado para la cacería comercial de negros, caracterizan el amanecer de la era de producción capitalista. Estos procesos idílicos constituyen factores fundamentales de la *acumulación originaria*… Si el dinero…viene al mundo con manchas de sangre en una mejilla, el *capital* lo hace chorreando sangre y lodo por todos los poros, desde la cabeza hasta los pies (Marx, 1977, p. 950).

Con base en la acumulación originaria de capital, Inglaterra inicialmente y, después, los países del este de Europa, desarrollaron la agricultura y la ganadería extensivas y la industria minera y manufacturera; empleando fuerza de trabajo asalariada, con lo que se creó el proletariado y el modo de producción capitalista en el siglo XVI; dando lugar a la primera época del capitalismo denominada *mercantil*, que subsistió hasta los últimos años del siglo XVII.

El *liberalismo* inicial en la segunda época del capitalismo, competitivo o clásico, "estuvo marcado por la revolución industrial, el surgimiento de la burguesía y la consolidación del Estado–nación moderno, destacado por la Revolución Francesa y la revolución manufacturera del siglo XVIII en Inglaterra" (Robinson, 2007). La revolución industrial hizo posible que la economía dejara de basarse en la agricultura y el artesanado, para depender de la industria, ya definitivamente. "El vapor y la maquinaria revolucionaron entonces la producción industrial. La gran industria moderna sustituyó a la manufactura… y ha creado el mercado mundial y aceleró prodigiosamente el desarrollo del comercio" (Marx y Engels, 1983).

A fin de aumentar la productividad y la competitividad, se recurrió al desarrollo tecnológico y científico, haciendo más grandes y complejas las fábricas; lo cual requirió de una fuerza de trabajo más capacitada e, incluso, con educación superior (técnicos, ingenieros, administradores, etc.). Las universidades creadas en el medievo desarrollan *curricula* científica y, por otra parte, surge la educación tecnológica. Todo ello, para satisfacer los requerimientos del capitalismo y de manera adecuada a él; de tal suerte que, como quedó asentado en *El manifiesto*: "La burguesía ha despojado de su aureola a todas las profesiones… al médico, al jurisconsulto, al sacerdote, al poeta, al hombre de ciencia, los ha convertido en sus servidores asalariados" (Marx y Engels, 1983).

La libre competencia entre los capitalistas llegó a su culminación entre los años 60 y 70 del siglo XIX, para dar paso a la tercera época, en la que el modo de producción y la sociedad capitalistas alcanzan la plena madurez con "el *imperialismo*, fase superior del capitalismo", como lo advirtiera Lenin, distinguiendo en él cinco rasgos fundamentales: una muy elevada concentración de la producción y del capital, dando lugar a los *monopolios*; la creación del capital y de la oligarquía *financieros*, al fundirse los capitales industrial y bancario; la mayor exportación de capitales que de mercancías (como era en la época anterior de libre cambio); la conformación de asociaciones internacionales monopólicas de capitalistas (carteles, trusts), las cuales se disputan y reparten el mundo; la culminación del reparto territorial de todo el globo entre unas cuantas potencias imperialistas al inicio del siglo XX. Así, "el imperialismo es el capitalismo en la fase de desarrollo en que ha tomado cuerpo la dominación de los monopolios y del capital financiero, ha adquirido señalada importancia la exportación de capitales, ha empezado el reparto del mundo por los trusts internacionales y ha terminado el reparto de toda la Tierra entre los países capitalistas más importantes" (Lenin, 1961, p. 765) al comienzo el siglo XX.

Caracterizaron a esta fase superior del capitalismo: el predominio del capital financiero y su enorme concentración en los bancos de los países más desarrollados (Inglaterra, Francia, Alemania, Estados Unidos, etc.); la creación y desarrollo de los monopolios y, con ellos, de una oligarquía burguesa imperialista; un agresivo colonialismo de estas naciones contra los pueblos subdesarrollados de todo el orbe; de tal manera que, apenas de "fines del siglo XIX a los albores del siglo XX, se hallaba ya 'terminado' el reparto del mundo", no quedando más que la disputa y el traspaso de territorios de un "propietario" a otro (Lenin, 1961).

Lenin señaló las características esenciales del capitalismo monopolista: la enorme concentración en unos cuantos países del capital y de la producción en el grado más elevado de su desarrollo; con ello, la conformación de "la oligarquía financiera, que tiende una espesa red de relaciones de dependencia sobre todas las instituciones económicas y políticas de la sociedad" y del mundo entero; la conversión en colonias o semicolonias de los países subdesarrollados, para la extracción de sus materias primas, la explotación de su fuerza de trabajo y la venta y consumo de las mercancías imperiales; lo que implicó, primero, las guerras de conquista de estos países y, después, las dos guerras mundiales del siglo XX entre los propios imperialistas. En cuanto a las implicaciones educativas, que conllevó una revolución en todos sus ámbitos, para las colonias y semicolonias Inglaterra lo dijo muy claramente: "El mérito del imperialismo consiste en que educa al negro para el trabajo" (sic) en las empresas transnacionales (Lenin, 1961).

Entonces, la cuarta época del capitalismo, la actual globalización mediante el neoliberalismo, se constituye como la alternativa para la continuidad de su desarrollo histórico; a partir de sus avances y experiencias en las épocas pasadas y de los cambios suscitados en las naciones socialistas y capitalistas subdesarrolladas a finales del siglo XX; que casi acabaron con el imperialismo colonial. Tras la primera guerra mundial, surge la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS) en 1917 y, por su parte, Alemania pierde sus colonias en África, Asia y Oceanía; siendo repartidas entre las naciones ganadoras. Y después de la segunda guerra mundial, se desarrolla y fortalece la URSS y crece el número de países socialistas en Europa y con China, Corea, Viet Nam y Cuba; al tiempo que la mayoría de colonias en el mundo logran su liberación e independencia nacionales.

La globalización neoliberal del capitalismo

Los tumultuosos acontecimientos del año 1968 en múltiples países del mundo evidenciaron que el sistema capitalista de hegemonía y dominación política, cultural, ideológica y educativa estaba en crisis. Tras el cuarto de siglo siguiente a la segunda guerra mundial, en que el capitalismo tuvo su "edad de oro" con un crecimiento sostenido, empezó en la década de 1970 una desaceleración económica mundial; poniendo también en crisis a los monopolios y los trusts imperialistas y coloniales. Durante estos años, una serie de países del llamado "tercer mundo" realizaron movimientos de liberación nacional. Y ante esta crisis estructural del sistema capitalista mundial se presentaban dos alternativas fundamentales y antagónicas: la revolución socialista o la modificación y adecuación del capitalismo para su continuidad. Por una parte, varias colonias lograron su independencia, pero sólo los socialistas de Viet Nam triunfaron; pero tras la caída del muro de Berlín en 1989 y el fin de la URSS en 1991, sólo

Cuba y Corea del Norte intentan mantener el socialismo. Y, por otra parte, mediante el *neoliberalismo*, el capital afianzó su globalización y la cuarta época para su desarrollo histórico, al incorporar a todas las naciones exsocialistas.

La globalización constituye un complejo proceso histórico, que implica esencialmente: el paso de un sistema de producción capitalista mundial a uno global, merced a la transnacionalización del capital financiero y a la revolución tecnológica de la "era de la información"; con ello, también la transnacionalización de las clases sociales, con la conformación de una élite capitalista global hegemónica, crecientemente concentradora y acumuladora de inmensas cantidades de capital, a costa de un empobrecimiento masivo, que provoca una desigualdad socio-económica sin precedentes en la historia universal; todo lo cual conllevó a transformaciones ideológicas, culturales, educativas y políticas (englobadas en el llamado *postmodernismo*) y a la conformación del Estado global.

El neoliberalismo fue, en primera instancia, "una teoría de prácticas de política económica que considera que el bienestar humano se puede incrementar mejor al liberar las capacidades y habilidades empresariales de los individuos en un marco institucional, caracterizado por sólidos derechos de propiedad y de libertad de mercados y de comercio. El papel del Estado consiste en crear y preservar tal marco institucional, apropiado para tales prácticas… Por lo demás, si no existen mercados (en áreas tales como la tierra, agua, educación, salud, seguridad social o polución ambiental), deben entonces ser creados por la acción estatal cuando sea necesario", privatizándolos (Harvey, 2007). Así, la globalización neoliberal implica, en lo económico, dos procesos fundamentales: la liberalización mundial del mercado y del comercio para una economía transnacional globalizada; lo cual requiere la reestructuración interna de las economías nacionales para su adecuación a ella. Y para que ambos sean viables, deben darse también transformaciones y adecuaciones sociales, ideológicas, culturales y políticas, en el sentido de una sociedad y un Estado global (Robinson, 2007).

La diferencia fundamental entre la economía mundial anterior y la global contemporánea es que, en ésta, los propios procesos de producción, de valorización y acumulación de capitales se han globalizado, al transnacionalizarlos; esto es, se han desarticulado sus fases o etapas, distribuyéndolas a través de circuitos continuos de producción y de trabajo entre los países alrededor del mundo. Las nuevas tecnologías de computación o informática, robótica, comunicación y transporte (que dieron origen a la "era de la información") permitieron una gran reestructuración, descentralización y transnacionalización de los procesos productivos, mediante un enorme flujo de capitales financieros y de su inversión directa en los países subdesarrollados. Así, las corporaciones transnacionales (monopolios y oligopolios) lograron ser en verdad globales, teniendo presencia en prácticamente todos los países. La industria maquiladora es un ejemplo primigenio de esto (Robinson, 2007).

Y otro lo es el narcotráfico, con países subdesarrollados productores de opioides (Afganistán), cocaína (Colombia), mariguana y metanfetaminas (México), etc.; varios más que participan en su trasiego a todo el mundo y, sobre todos, los grandes compradores y consumidores de los países desarrollados, con Estados Unidos a la cabeza. Esta actividad es tan exorbitantemente lucrativa, que obliga a transformar en capital sus enormes ganancias, mediante el "lavado" de dinero, invirtiéndolo en prácticamente todas las áreas legales de la

economía global; y ha logrado acumulaciones tan inmensas que los capos más exitosos, como el colombiano Pablo Escobar y el *Chapo* Guzmán de México, ingresaron a la lista mundial de multimillonarios. Ello no hubiera sido posible sin la connivencia de los Estados nacionales y del Estado global (Garay y Salcedo, 2012). Como advirtiera Marx:

> El capital experimenta horror por la ausencia de ganancia o por una ganancia muy pequeña, como la naturaleza siente horror por el vacío. Si la ganancia es adecuada, el capital se vuelve audaz. Un 10 % seguro, y se lo podrá emplear dondequiera; 20 %, y se pondrá impulsivo; 50 %, y llegará positivamente a la temeridad; por 100 %, pisoteará todas las leyes humanas; 300 % y no hay crimen que lo arredre, aunque corra el riesgo que lo ahorquen (Marx, 1977).

Concomitantemente, la transnacionalización también de las clases sociales; con la formación, en un polo, de una oligarquía capitalista transnacional que, debido a que el capital financiero dejó de ser nacional y mundial, para convertirse en global, se hizo hegemónica en el mundo. Y en el polo opuesto, al capacitar, formar y desarrollar una fuerza de trabajo adecuada a los procesos laborales de las empresas transnacionales, se conformó un proletariado transnacional (Robinson, 2007).

Un fenómeno de dimensiones globales, originado por la globalización neoliberal, es la *desigualdad social*: "El uno por ciento más rico de la población [mundial] posee más que el restante 99 por ciento". Y en particular, "en América Latina, la riqueza de los multimillonarios creció en 155 mil millones de dólares el año pasado [2017]. Dicha cantidad de riqueza sería suficiente para acabar casi dos veces con toda la pobreza monetaria por un año en la región" (La Jornada, 2018). Como lo definiera el poeta Jaime Labastida (2000) en sus *Conversaciones con Revueltas*:

> *La lógica de este sistema es de una simplicidad brutal:*
> *esta ley determina una acumulación de miseria*
> *proporcional a la acumulación de capital; lo que en un polo*
> *es acumulación de riqueza es, en el polo contrario,*
> *acumulación de miseria, tormentos de trabajo,*
> *despotismo, ignorancia y degradación moral.*

Todo ello requirió de una ideología que diera cuenta del fracaso del "socialismo real" y de tales transformaciones capitalistas; pretendiendo incluso la dignidad de una filosofía: el *postmodernismo*. Y gracias a la Internet en todas sus modalidades y las redes sociales, a los demás medios de comunicación (telefonía, prensa, radio, televisión, cine, teatro) y de transporte, está en pleno desarrollo una cultura transnacional y global; transformando y caracterizando los lenguajes y el consumo de las mercancías globales, desde bebidas y alimentos, vestido, música y otras artes, hasta los servicios turísticos, de salud, educativos y culturales."El componente cultural del proyecto transnacional es la promoción implacable del consumismo, el individualismo y la competencia… El individualismo competitivo legitima la supervivencia personal y lo que requiera para alcanzarla, por encima del bienestar colectivo" (Robinson, 2007). Ante todo lo antedicho, la educación, lejos de ser excepcional, es factor determinante para la hegemonía capitalista global.

En todos y cada uno de tales aspectos, la burguesía transnacional debió implementar

una política correspondiente: económica, laboral, social, cultural, educativa, de salud, etc. Y para ello, conformar las instituciones adecuadas. Desde 1961 opera la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, que agrupa a 35 países desarrollados, cuya "misión [dice] es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo" (Ocde, 2018).

En 1973 se conforma el *Grupo de los 7* (G-7) con los países imperialistas y colonialistas más desarrollados: Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón y Reino Unido; añadiendo a Rusia en 1998 (ya G-8). Por su parte, entre 1978 y 1992, más de 70 países subdesarrollados debieron realizar programas de ajuste estructural, impuestos por la banca financiera global: el fmi (Fondo Monetario Internacional), el Banco Mundial (bm), el Banco Interamericano de Desarrollo (bid), etc.; a fin de adecuar sus economías nacionales a la economía global, mediante varias políticas (fiscal, monetaria, industrial, laboral, comercial, de servicios, etc.) para que el capital transnacional tuviera completa y libre movilidad, regulado por los Estados–nación, en el sentido deanular eventualmente su intervención en las economías locales. Para la liberación y control del mercado mundial, en la década de 1980 se conforma el gatt (en inglés: Acuerdo General sobre Tarifas y Comercio), la primera institución supranacional, y en 1995 se crea la Organización Mundial de Comercio (omc). A principios de la década de 1990, se logra el "consenso de Washington", en el que se concreta una reestructuración global, denominada como *neoliberalismo*(Robinson, 2007).

También la Organización de Naciones Unidas (bajo el control del G-8), mediante sus instituciones, como la Unctad (Conferencia de Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo), Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), oms (Organización Mundial de la Salud), etc., cayeron bajo el influjo de la globalización. Desde los '90s, "la onu buscó establecer la necesaria seguridad internacional, la regulación ambiental y las condiciones sociales, políticas e ideológicas para el florecimiento del mercado global".

Kofi Annan, su secretario general, dijo en 1998: "Unas Naciones Unidas fuertes es bueno para los negocios" transnacionales. Incluso sus agencias, como la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), "operan según la lógica de la acumulación del capitalismo global" y del neoliberalismo (Robinson, 2007).

Con todo ello, la burguesía transnacional conformó un Estado global; cimentando su hegemonía y creando un bloque histórico también global; adjudicando a los Estados nacionales el objetivo de servir a la acumulación de capital global (antes que el local), merced a tres funciones esenciales: adoptar y adecuar políticas económicas que garanticen la estabilidad macroeconómica, desarrollar la infraestructura necesaria para la globalización (puertos y aeropuertos, redes de comunicación, sistemas educativos, etc.), y mantener el control, el orden y la estabilidad social, ideológica y política, incluso con medios coercitivos y represivos.

La conformación del Estado global conllevó el menoscabo y la pérdida de autonomía, independencia, soberanía y autodeterminación de los Estados nacionales. Así, la formulación de políticas dejó de ser una función propia de éstos, para realizarla bajo los mandatos y las directrices de las instituciones transnacionales [2, 7]. Por ejemplo, en México, como en todos los demás países dependientes, la política educati-

va pasó a ser dictada por el FMI, el BM, el BID, la OCDE y la UNESCO, entre otras instituciones globales.

De tal manera, desde la década de 1970, en todas las naciones capitalistas, desarrolladas y dependientes, "se dio un cambio enfático hacia el neoliberalismo, tanto en el pensamiento, como en las prácticas de política económica. La desregulación, la privatización y el retiro del Estado de muchas áreas de asistencia social se volvieron muy comunes… En consecuencia, los promotores del neoliberalismo ocuparon posiciones de considerable influencia en educación (en las universidades y muchos 'laboratorios de ideas' [institutos de investigación]), en los medios de comunicación, y en instituciones estatales e internacionales…" (Harvey, 2007).

La globalización ha determinado el agravamiento de los males y problemas inherentes al capitalismo. Uno inmediato y muy evidente es el de la *desigualdad social*. Aún ahora se informa de una abismal bipolaridad:

> La súper concentración de riqueza sigue imparable. La lista de multi-millonarios aumentó más que nunca entre 2016 y 2017…periodo en el que se produjo el mayor aumento en la historia del número de personas cuya fortuna sobrepasa los mil millones de dólares, a un ritmo de nueve nuevos multimillonarios cada año. El uno por ciento más rico de la población [mundial] posee más que el restante 99 por ciento. Las mil 810 personas con una fortuna superior a mil millones de dólares estadunidenses que integran la lista Forbes de 2016 poseen en conjunto 6.5 billones (millones de millones) de dólares, la misma riqueza que 70 por ciento de la población más pobre de la humanidad. Sólo ocho empresarios, todos varones, poseen una riqueza que equivale al ingreso de 3 mil 600 millones de personas, la mitad más pobre de la humanidad" (La Jornada, 2018).

Tal desigualdad ha dado lugar a tres estratos sociales en las poblaciones de los países dependientes: un 20% con empleo "contratado" en la economía global, que pudieron mantener y hasta aumentar su consumo; otro 30% como ejército creciente de trabajadores "casualizados", con empleos eventuales, subcontratados y sin seguridad social alguna; y el restante 50% estructural y formalmente excluidos de la actividad productiva global y desprotegidos por completo y, por ende, una población "superflua" o ejército industrial de reserva para el capitalismo global (Robinson, 2007).

Ello, a su vez, ha sido factor determinante para el gran aumento de la migración global; debido a dos factores fundamentales correlacionados: la proletarización de las clases precapitalistas (campesinos, indígenas, artesanos), con la inserción del modo de "producción capitalista en el campo, en todo el mundo, que desarraigó a cientos de millones de campesinos y los arrojó al mercado de trabajo capitalista", de los que sólo una mínima parte lograron convertirse en peones u obreros, por falta de capacitación industrial y limitada oferta de empleo; y por otra parte, la continua sustitución de mano de obra por las máquinas desarrolladas por los avances científicos y tecnológicos, la automatización y racionalización de los procesos de trabajo, con lo que "centenares de millones de trabajadores fueron sustituidos por robots, computadoras, cajeros de banco y telefonistas automatizadas". De tal manera, "para fines de 1998 unos mil millones de trabajadores –o un tercio de la fuerza de trabajo del mundo– no tenían empleo o estaban subempleados"; lo que los obligaba a emigrar (Robinson, 2007). Y de hecho, "los trabajadores inmigrantes se convierten en el

arquetipo de las nuevas relaciones globales de clase, la fuerza de trabajo por excelencia del capitalismo global" (Robinson, 2015).

Los crónicos problemas ocasionados por la globalización (la sobre acumulación de capitales, el estancamiento del desarrollo en los países dependientes, el empobrecimiento masivo de la población mundial, etc.), se profundizaron hacia el año 2007, al presentarse una crisis estructural y prácticamente sistémica del neoliberalismo; en la que se agravaron: una "degradación ambiental irreversible" en algunos aspectos; una magnificación de los armamentos y su concentración en pequeños grupos poderosos sin precedente, con lo que se pretende justificar una "vigilancia panóptica" de la sociedad y hasta el control del pensamiento en los medios de comunicación; cada vez más, se sujeta a la "humanidad superflua" y migrante, ocasionada por un ciclo mortal de despojo-explotación-exclusión, a sofisticados sistemas de control y represión (hasta el genocidio); se está llegando a los límites de la expansión global del capitalismo, lo que implicaría su colapso; y ante todo ello, la crisis del 2008 mostró que las instituciones del Estado global aún están inmaduras, por lo que no acaban de organizar ni pueden estabilizar el sistema de globalización. Ante ello, optó por tres alternativas básicas: la acumulación militarizada, mediante el uso y el consumo de materiales bélicos de alta tecnología en guerras en distintas partes del mundo; una desenfrenada corrupción de los Estados nacionales, con un voraz pillaje y saqueo del erario y de las finanzas públicas; y una frenética especulación financiera (Robinson, 2015).

Tan graves cambios y agravios no podían sino generar contrapartes, tanto progresistas como regresivas.

> La desarticulación social masiva, la desaparición de las medidas de protección social, la reducción de las oportunidades reales y la espiral de la pobreza que generó el neoliberalismo, provocaron, en los años ochenta y noventa, una resistencia generalizada, aunque a menudo espontánea y desorganizada, en todo el mundo, como epitomizan las 'revueltas por hambre del FMI', de las cuales solamente en América Latina se registraron 100 entre 1976 y 2006… [por lo que] ha estado a la vanguardia de estas luchas en todo el mundo (Foro Social Mundial, 2018).

Empero, por ser una problemática global, principalmente entre clases sociales transnacionales, y que los Estados nacionales han dejado de serlo; la única posibilidad de defensa y de victoria es la transnacionalización de las luchas populares, democráticas y de los trabajadores, como se realiza mediante el Foro Social Mundial. Desde 2001, los miembros de este movimiento por una globalización diferente organizan encuentros anuales en distintos países para informarse de los acontecimientos y acciones realizadas, compartir, pulir y coordinar estrategias de lucha, y para organizar campañas mundiales. El cuarto encuentro se llevó a cabo en Bombay, India, en 2004, reuniendo más de 12 000 delegados oficiales, representando 123 países, y con una asistencia superior a las 75 000 personas que se esperaban. El XIV Foro se celebró en Montreal en 2016. Varios otros foros y organizaciones globales de este tipo han surgido y se han desarrollado en el presente siglo (Foro Social Mundial, 2018).

En un sentido contrario, regresivo, durante la globalización y con el neoliberalismo, han resurgido y aparecido nuevas organizaciones y movimientos conservadores, fanático-religiosos, racistas, fascistas y nazis; disputándole el poder sobre todo a los movimientos que logra-

ron triunfos democráticos, logrando en algunos casos conquistar los gobiernos nacionales (Toscano, 2017).

De tal manera y ante las crisis y las políticas de gobiernos derechistas como el de Estados Unidos con Donald Trump, que indican que la fase neoliberal de la globalización está llegando a su fin; se preven cuatro posibles escenarios para el futuro próximo: un reformismo desde arriba para estabilizar la crisis y el sistema capitalista global (desde el cambio de siglo los neoliberales proponían una "globalización con cara humana" para aderezar el consenso de Washington); la caída en "el fascismo del siglo XXI", del cual el triunfo y el gobierno de Donald Trump son un avance; el crecimiento, desarrollo y éxito de una alternativa global anticapitalista; y, en el peor de los casos, el colapso y la debacle del mundo globalizado y el inicio de una nueva Edad Media de oscurantismo(Robinson, 2015, p. 12).

La globalización de México y su impacto en la educación tecnológica

Durante las décadas de 1980 y 1990, las fracciones transnacionales de las burguesías locales fueron tomando el poder en todos sus países; desde Suecia, Nueva Zelanda y Sudáfrica, a India, Brasil, Chile y México. En éste país, tras la década perdida de los años 80s, "a mediados de los 1990, 24 multimillonarios mexicanos se hicieron inversionistas de clase mundial y accionistas en corporaciones transnacionales líderes". Desde entonces, ocuparon o cooptaron los altos mandos en los bancos y las finanzas, las cámaras de senadores y diputados, las secretarías de Estado, particularmente las de relaciones exteriores, economía y hacienda, en las instituciones públicas y privadas clave, los partidos políticos, sindicatos, etc. Este proceso de ascenso de los capitalistas transnacionales implicó el desplazamiento y descenso de la burguesía nacional, junto con sus intelectuales, aliados y colaboradores; provocando fricciones y disputas entre ellos. En México, ocurrieron en la década de 1990 en el Partido Revolucionario Institucional (PRI), en el poder por más de 70 años, entre los llamados "dinosaurios" que representaban a la vieja burguesía "nacional" y los "tecnócratas" colaboradores de la fracción transnacional; logrando éstos el triunfo en el Partido y el gobierno con la elección fraudulenta de Carlos Salinas de Gortari en 1988 como presidente de la nación; con lo que arrecia el desmantelamiento del sistema capitalista nacional y se acelera la integración del país a la economía global (Robinson, 2007).

Esta integración de México en la globalización había iniciado desde finales de la década de 1960, mediante la industria maquiladora; cuyas plantas ensambladoras se ubicaron preferentemente en su frontera con los Estados Unidos, "opción rentable para las transnacionales de la electrónica, las autopartes y el vestido, entre otras actividades altamente globalizadas". En 1970 había 120 fábricas en las que se ocuparon más de 20 mil trabajadores. Para el año 2004, se habían incrementado a 2 810 plantas con 1 115 000 empleados directos en ella y medio millón indirectos. Desde los '90s era el sector industrial más dinámico, sus exportaciones habían superado a las de petróleo y abarcaban casi el 90 % de las manufacturas. En 2000 su producción alcanzó el 20% del producto interno bruto del país. De tal manera, desde entonces "toda la industria mexicana está inmersa, de un modo u otro, en la economía global". [7]Concomitantemente, su impacto se fue extendiendo y desarrollando en todos los ámbitos de la nación: sociales, culturales, ideológicos, políticos y, por supuesto, educativos (Robinson, 2007).

Ante la enorme importancia que fue adquiriendo la globalización del capitalismo, los neoliberales "vieron a la inversión estatal en educación como un prerrequisito crucial para desarrollar ventajas competitivas en el mundo de los negocios" globales (Harvey, 2007); lo cual era indispensable en el caso de la industria maquiladora en México. En un decreto de la federación de 1998, se estableció que debían atender algunas prioridades nacionales, como: "Elevar la capacitación de los trabajadores e impulsar el desarrollo y la transferencia de tecnología en el país" (Contreras y Munguía, 2007).

Desde que inició el desarrollo industrial, el Estado mexicano creó instituciones de educación tecnológica tan importantes como el Instituto Politécnico Nacional, en 1936, y los Institutos Tecnológicos Regionales después de la II Guerra mundial. De hecho, "la educación superior tecnológica históricamente ha estado muy ligada a los procesos de trabajo y a la modernización industrial". Y su objetivo quedó muy claro desde un principio: "la preparación de técnicos e ingenieros con los conocimientos y las habilidades que requería el nuevo modo de producción capitalista" (Ruiz, 2011).

En el caso de las maquiladoras, esta preparación seguiría las tres "generaciones" de estas empresas: las primeras se dedicaron al mero ensamble con tecnologías rudimentarias y actividades intensivas de mano de obra, en condiciones precarias; en una segunda etapa, se generalizaron los procesos de manufactura con mayor tecnología; y en la tercera, además de manufactura, se introdujeron tecnologías de punta, una organización más desarrollada del trabajo y actividades que demandaron mayores conocimientos para el diseño, investigación y desarrollo (Contreras y Munguía, 2007).

Concomitantemente, en un inicio bastó la adecuación de la Secundaria Técnica, fundada desde 1958, mediante la creación de los Centros de Estudios Tecnológicos en 1968.Y siendo el objetivo "que la educación tecnológica esté estrechamente ligada al sector productivo"; ésta ha seguido el desarrollo de la industria maquiladora en México. A inicios de los 70s, la Secretaría de Educación Pública fundó la Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior y el Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica. Para la segunda etapa del desarrollo de la industria maquiladora, se impulsó la educación media superior con la creación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), en 1978, y los Centros de Estudios Tecnológico Industriales y de Servicios (Cetis) y de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (Cbtis), creados en 1981; cuentan actualmente con 1 336 planteles en el país (Dgeti, 2018).

Para la tercera etapa maquiladora, con tecnologías de punta y procesos de trabajo más sofisticados, entre 1990 y 2011, se dio "un vigoroso impulso al sector público de la educación superior tecnológica, propiciando su diversificación y diferenciación… al integrar instituciones públicas comprendidas en tres subsistemas: los institutos tecnológicos federales y descentralizados, las universidades tecnológicas y las universidades politécnicas". En este período se crearon 343 de estas instituciones; creció la oferta de ingenierías y licenciaturas, avanzó hacia especializaciones, maestrías y doctorados, y se diversificó en las áreas de contaduría y administración; en conjunto, en 2009 alcanzaron una matrícula de 2 779 106 alumnos. Promoviendo "la vinculación estrecha con las empresas", en todos sus programas se procuró "dotar a los contenidos educativos de una mayor pertinencia respecto de los requerimientos

actuales" de ellas; mediante "la reestructuración del *curriculum* con una mayor pertinencia a los perfiles ocupacionales que formulan las empresas y basados en la formación de competencias" (Ruiz, 2011).

Todo ello, lejos de ser ajeno, correspondió muy directamente a la evolución de la industria maquiladora; la cual demandaba "preparar recursos humanos con las habilidades y conocimientos basados en la ciencia y los avances tecnológicos" y, con ello, "asegurar una armónica articulación al capitalismo industrial" de la globalización (Ruiz, 2011).

La globalización neoliberal y la educación en México

La adecuación de la educación, principalmente tecnológica, a los requerimientos de la industria maquiladora para exportación, no sería sino la respuesta inmediata y evidente del Estado mexicano a las demandas del capitalismo global; y aunque no fue la primera, con el neoliberalismo se expandiría a todo el ámbito, todos los aspectos, todas las instancias y todas las instituciones educativas de la nación.

Si el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934–1940) mostró con su "educación socialista" el máximo grado de independencia, soberanía y autonomía que podía lograr el Estado mexicano para la formulación de una política educativa propia; todos los gobiernos subsiguientes fueron avanzando en el sentido contrario (Yurén, 2008). Así, desde el sexenio de Adolfo López Mateos(1958–1964), en que se elaboró el primer plan nacional de educación, *Plan de Once Años*, fue "con la influencia de la Ocde y de la Unesco" (Martínez, 2001). Ya bajo el neoliberalismo, las instituciones del Estado global, no sólo influirían en la política educativa mexicana, sino que la determinarían en todos sus aspectos esenciales.

En principio, el Banco Mundial (un organismo de la onu) y no obstante las funciones de la Unesco, ocupó "un lugar central en la orientación de políticas educativas", de ciencia y tecnología, y de otras, como salud; centrándose en la educación básica, y "enfocadas a promover el aumento del nivel de educación y capacitación de la mano de obra… con el propósito de mejorar e incrementar la productividad de las innovaciones tecnológicas y de los nuevos procesos de producción"; generalmente de las empresas transnacionales. Su "colaboración" sólo se otorgaba bajo "criterios aceptables" para el bm e implicaba su poder para "fijar condiciones en el diseño, operación y evaluación de los proyectos", planes y programas educativos y, finalmente, para "certificar el desempeño" de los países participantes en su realización. El gobierno de México aceptó su intervención en tales condiciones, a fin de conseguir préstamos "para la resolución de su problema financiero, principalmente el relativo a la negociación y al pago de la deuda externa" a la banca global (Zogaib, 1999).

En consecuencia, las "tesis centrales" del *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994* y en el *Acuerdo nacional para la Modernización de la Educación Básica* (pactado con el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación en 1992)"son coincidentes con las del bm, principalmente las correspondientes al escrito elaborado en 1989… *El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: un examen de las opciones de política*"; como son: "la contribución de la educación al desarrollo, la calidad educativa, la importancia de la educación primaria, la reformulación de contenidos y materiales educativos… la reorganización del sistema de educación básica y la revaloración de la función magisterial". Con financiamiento directo del bm, se desarrollaron

tres proyectos a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe): *Programa para Abatir el Rezago Educativo / Primaria I* (Pare), *Programa para el Desarrollo de la Educación Inicial* (Prodei), y *Programa para Abatir el Rezago Educativo / Primaria II* (Pareb). Dado que se trató de una política de Estado, para todo ello participaron "actores de los ámbitos tanto educativo como empresarial, político y religioso". Y de esta manera, pretendió el Estado mexicano "inscribir su acción educativa dentro de las corrientes dominantes a nivel internacional, con el fin de ajustar sus políticas a los cambios… que implica la globalización… como una nueva forma de subordinación… que disminuyó su autonomía y peso específico en la definición de las políticas educativas, dando cabida a un mayor influjo externo" (Zogaib, 1999).

No obstante algunos logros, persistió un lado negativo:

> El censo de 2 000 mostró que, de un total de 20 millones [de habitantes]… de 6 a 14 años de edad, alrededor de un millón sigue fuera de la escuela; la reforma curricular de la secundaria sigue pendiente, al igual que… de la educación media superior; los incrementos al financiamiento del sistema educativo se vieron bruscamente interrumpidos en 1995, debido a la crisis económica; los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales de la educación básica no se difundieron; la federalización de la educación básica sigue siendo insuficiente; y el peso del gobierno federal sigue siendo excesivo (Martínez, 2001).

De acuerdo con María Yurén, la *modernización educativa* en México determinada por el neoliberalismo, se realizó de 1983 a 2006 mediante dos etapas: de surgimiento y de consolidación. Ante "el dominio del mercado mundial, conforme al cual el Estado ha de manejarse como empresa" para incorporar el país a la globalización, durante el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) se "da paso a un Estado de corte neoliberal"; cuyos propósitos fueron: "conformar un moderno sector exportador de manufacturas, reducir el gasto y déficit públicos, liberar los precios, dar mayor apertura a la inversión extranjera directa, racionalizar los subsidios, controlar la inflación (mediante la contención de salarios) y renegociar la deuda externa".

En este sentido y para "hacer la economía mexicana atractiva al capital extranjero", se privatizaron el ejido y muchas empresas públicas, se reformaron el sistema de impuestos y la ley monetaria, y para la apertura comercial se incorporó a México al Acuerdo General de Aranceles y Comercio (gatt) en 1986 y se firmó el Tratado de Libre Comercio (tlc) con Estados Unidos y Canadá en 1992. Con ello, por una parte, "el Estado sirve a las transnacionales atrayendo capitales, exentando impuestos, garantizando la flexibilidad [explotación] del trabajo y los salarios competitivos [a la baja]" y, en contraparte, fueron "insuficientes los recursos para salud, educación, vivienda y otros servicios básicos… y el Estado va dejando la responsabilidad de éstos en manos de la sociedad"; incrementándose la desigualdad social y la pobreza de "la mitad de la población" (Yurén, 2008).

En particular, se implementa una llamada *Revolución educativa* para "elevar y preservar un alto nivel de *calidad* en la enseñanza", centrándose en su *eficacia*, "condición *sine qua non* del desarrollo hacia afuera… para incorporarse a la ola globalizadora"; mediante la reestructuración institucional, la descentralización de los servicios de educación básica y la desconcentración de la superior, la racionalización de los

recursos disponibles, la planeación estratégica, etc. Específicamente, se consideraba que "la educación superior debe ser para una élite y no para las masas, porque la calidad disminuye" y, por ende, "no debiera ser gratuita o semigratuita" (Yurén, 2008).

En el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se cambia la susodicha *Revolución educativa* con la formulación del *Programa para la modernización educativa,* para "avanzar a la altura del mundo contemporáneo de competencia e integrar armónicamente el proceso educativo con el desarrollo económico" de la globalización. Si bien se pretendía hacer integral este *Programa*, muy mayoritariamente planteó acciones administrativas, como: definir prioridades, racionalizar costos, ordenar y simplificar mecanismos para su administración, innovar procedimientos con nuevas alternativas de organización y financiamiento y, por último, adecuarse a la revolución del conocimiento y de la técnica.

Con el término de "federalismo educativo" se designó a la contradictoria centralización del control financiero y de la evaluación y, a la vez, la descentralización de los servicios y de las responsabilidades. Éste fue pactado en 1992 bajo el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica,* suscrito por el gobierno federal, los gobernadores de los estados y el SNTE. En particular, a fin de elevar la calidad de la educación, se proponía: "acudir a métodos que promuevan el aprender a aprender", centrados en el educando, la reformulación de contenidos y materiales educativos y, por otra parte, se introdujo "la diversificación y flexibilidad de los sistemas abiertos [y a distancia] y la utilización idónea de los medios de comunicación". Y para la revalorización de la función magisterial, se convino la *carrera magisterial;* un sistema de promoción que combinaba el escalafón tradicional de méritos con un nuevo tabulador de estímulos, a fin de mejorar el salario mensual (Yurén, 2008).

Con el gobierno de Ernesto Zedillo, exsecretario de educación, comienza una segunda etapa del reformismo globalizador de la educación en México, iniciada diez años antes, para su consolidación; en tanto su *Programa de Desarrollo Educativo1995-2000* pretendió "consolidar las líneas básicas del proyecto de la modernización y subordinar el proceso educativo al desarrollo económico con una perspectiva neoliberal". Orientado a "estimular la productividad" de las empresas (sobre todo, las transnacionales y para la exportación), mantuvo algunas de las líneas de las reformas anteriores; como disminuir la cantidad de información y reforzar "valores y actitudes", recurriendo a "métodos y prácticas que faciliten a los educandos a aprender por sí mismos durante toda la vida" y a las nuevas tecnologías de la información. Insistiendo en el precepto de *calidad* de la educación, añaden la pertinencia y la equidad; supuestamente para otorgar una atención particular a los grupos sociales vulnerables de las zonas marginales urbanas y rurales (Yurén, 2008).

Estas "medidas aplicadas por el gobierno federal estaban acordes con las recomendaciones hechas en 1997 por la Ocde [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos]… en tres ámbitos fundamentales: modernización de las instituciones públicas, difusión de la democracia y adaptación a la globalización económica"; de tal manera, que su "inclusión ha sido excelente, así como la coincidencia entre las recomendaciones de la Ocde y el *Programa de Desarrollo Educativo1995-2000*". Además, fueron "acogidas" por otros programas de la Sep y por las universidades públicas, a través de la Asociación Nacional de Univer-

sidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies); comprometiéndose en la promoción de:

> Énfasis en la calidad, diversificación del financiamiento, exámenes de selección y de egreso, fortalecimiento de los estudios técnicos y atención especial a la cobertura para la formación tecnológica [se fortalecieron y crearon institutos y universidades tecnológicas, vinculándolas con el sector económico y se 'estimularon' los trabajos realizados para las empresas]… investigación científica y tecnológica… modelo que han adoptado también las universidades privadas (Ruiz, 2001).

Especial énfasis se puso en "incorporar una cultura de evaluación a la que se sometieron instituciones, profesores y alumnos… haciendo participar en ella a los representantes de los medios económicos"; lo que sería un precedente determinante para todas las siguientes reformas educativas. Así, se imponía "una interpretación de las funciones de educación pública superior, acorde con las exigencias del capital internacional".

Por último, "el gobierno mexicano convino con este organismo [la Ocde] en presentar un informe de seguimiento sobre la utilidad y el efecto de las recomendaciones… La Sep fue ayudada en la preparación de este informe por las autoridades y por las instituciones educativas tanto públicas como privadas".

Con todo ello, el Estado mexicano "adopta como propio un proyecto educativo [global] que busca adaptarse al modelo neoliberal y ajustar los proyectos formativos a las exigencias de los grupos dominantes"; es decir, de la oligarquía transnacional. Lo que se pretende es "la transformación estructural de las instituciones educativas para adecuarlas a los requerimientos de la globalización económica… se aplican 'recetas' de orden técnico y se deja prácticamente intocada la estructura económica (incapacitada para crear empleos suficientes), mientras se profundizan las desigualdades sociales" (Ruiz, 2001).

No obstante la alternancia en el poder que significó el logro de la presidencia de la república por Vicente Fox Quezada, ex gerente de la Coca-cola y candidato del Partido Acción Nacional, su *Programa Nacional de Educación 2001-2006* continuó consolidando el proyecto neoliberal de la modernización educativa de los gobiernos priístas anteriores; apenas con leves modificaciones en la expresión de sus principios y fines: "Que la educación tenga una calidad reconocida nacional e internacionalmente"; a fin de "alcanzar una mejor integración [global] y una gestión más eficaz en la perspectiva de las modernas organizaciones". Distinguiendo claramente los objetivos: "la educación básica como formación de los ciudadanos para la convivencia social" y la educación superior para el desarrollo de una fuerza de trabajo global, al formar los técnicos y profesionales "que requiere la vida económica, social, política, cultural y científica del país… en un mercado internacional del conocimiento" (Yurén, 2008).

Este *Programa* explicita, define y aclara las referencias anteriormente implícitas a la implantación de la *educación por competencias* que, originada en la industria para la capacitación laboral, se extenderá a todo el sector educativo, en todos sus niveles y modalidades, tecnológicas y humanistas; centrándose en las competencias lectora y de la escritura de los educandos y profesionales de los docentes. Empero, a diferencia del constructivismo educativo, enfatiza su enfoque pragmático y utilitarista:

> Que se aprovechen espacios para el aprendizaje distintos al aula y se realicen prácticas laborales fuera de la institución… para la transformación de la información en conocimientos críticos y significativos que tengan una utilidad concreta… integrando las tecnologías de la información y comunicación a los procesos educativos, enlazando las aulas en redes, con laboratorios y talleres (Yurén, 2008).

De tal manera, se concibe a "las personas como recursos humanos" y a las "competencias como calificaciones para el trabajo"; privilegiando "los *saberes hacer* por encima del *saber ser"* (Yurén, 2008).

Acorde con tal visión de tecnología educativa, "*Enciclomedia* fue uno de los programas de apoyo a la educación básica más fuertemente promovido por la administración del Gobierno Federal" de Vicente Fox (Sep, 2006).

A partir del 2003, se inició el programa de *Enciclomedia* con la edición digital de 21 materiales didácticos de 5º y 6º grados de primaria. Se pretendía ubicar este recurso informático en todas las escuelas de las entidades federativas que contaban con la infraestructura necesaria para su instalación y operación; pero ante el máximo logro debió reconocerse que, de "las 146996 aulas que actualmente se encuentran en el programa Enciclomedia, componen el 40% de la meta sexenal". No obstante, el costo fue mayúsculo: desde un máximo de $ 7 146 millones (2007) al mínimo de $ 4 665 millones (2010), con un promedio anual de 5 465 millones de pesos. Este programa estuvo vigente hasta el 31 de diciembre de 2011 y, respecto del magisterio, "el problema más frecuente reportado es la falta de capacitación de los docentes para el uso y manejo de Enciclomedia" y las evaluaciones realizadas en los alumnos, después de su vigencia, no mostraron ninguna mejora significativa del aprendizaje (SEP, 2006).

Finalmente, como el factor clave para el otorgamiento de recursos, se reforzó la evaluación cuantitativa de todos los elementos del proceso de enseñanza - aprendizaje: programas, escuelas, su organización, productividad, vinculación con la sociedad y, en especial, con las empresas, etc. Con ello, el financiamiento pasó a depender de la calificación obtenida. Y con este antecedente, años después los maestros serían el objeto principal de tal evaluación educativa (Yurén, 2008).

El ascenso a la presidencia de la república de Felipe Calderón Hinojosa en 2006, merced a un fraude electoral, respecto de la educación había muy pocos avances, por lo que persistían graves problemas y, no obstante, como el anterior gobierno del PAN, simplemente se mantuvo la consolidación de la política educativa neoliberal iniciada por los gobiernos priistas anteriores. En el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* de la Sep, tras cuatro *revoluciones, reformas, planes y programas educativos* presidenciales, durante cuatro sexenios y 23 años, se debió reconocer la persistencia, entre los

> Principales retos, todavía graves rezagos: más de 30 millones de personas… un tercio de la población mexicana no ha tenido acceso a la educación básica… el promedio de escolaridad es inferior a la secundaria terminada… altos índices de reprobación y deserción de los alumnos y bajos niveles de aprovechamiento. La formación en la educación básica y en la media superior no logra todavía desarrollar plenamente en los estudiantes las habilidades que permitan resolver problemas… y estar mejor preparados para la vida y la inserción en el mercado laboral (sic) (Sep, 2007).

Ante ello, se plantearon seis "objetivos sectoriales":

1~ *Elevar la calidad de la educación*; mediante la evaluación como "un instrumento fundamental", la capacitación de los profesores, la actualización de programas, enfoques pedagógicos y recursos didácticos.

2~ *Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades*; merced a la ampliación de la cobertura, apoyo al ingreso y la permanencia, y combate al rezago.

3~ *Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación,* "para que México participe con éxito en la sociedad del conocimiento… la investigación, el desarrollo científico y tecnológico".

4~ *Una educación integral, con valores, competencias y conocimientos;* laica, gratuita y participativa, apegada al Artículo 3° constitucional.

5~ *Ofrecer servicios educativos de calidad vinculados con los mercados de trabajo, para formar personas… que participen de manera productiva y competitiva* en ellos.

6~ *Una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación*.

Evidentemente, todos estos objetivos sectoriales de educación seguían fielmente las "recomendaciones" de la Ocde y, como dejaban muy en claro, quedaron "sujetos a la disponibilidad de recursos" (sic) (SEP, 2007).

La culminación del reformismo neoliberal de la educación en México

Tras las etapas de surgimiento (1983-1999) y de consolidación (2000-2012) del reformismo neoliberal en México, para adecuar el país a la globalización capitalista; al retomar el poder el Pri con el logro de la presidencia de Enrique Peña Nieto (también merced al fraude electoral), su gobierno se propuso culminar este proceso histórico; concretando once "reformas estructurales" de tipo económico, de telecomunicaciones, energético, laboral, legal, política y, asimismo, educativa. Con su conjunto se busca hacer definitivos: la liberalización del mercado y de los precios de las mercancías, incluidos los medios de comunicación y sus servicios; la desnacionalización del petróleo y de la industria eléctrica y su privatización, principalmente por extranjeros; "flexibilizar" el trabajo (con formas de contratación indirectas más laxas, como el llamado *outsourcing*, facilitar los despidos, el práctico impedimento de huelga, etc.); favorecer los amparos contra la ley y las posibilidades para la exoneración de crímenes y delitos; mayor control de las elecciones (y de los fraudes con ellas); etc. Y la *Reforma educativa,* "para asegurar la calidad de la educación a la altura de los retos y de la globalización que hoy vive el mundo" (Presidencia de la República, 2017-a).

En este sexenio, también se hace culminante y definitiva la definición de la política educativa "nacional" por los organismos del Estado global, fundamentalmente la Ocde. Ello se concretó mediante la formulación en 2010 del *Acuerdo de cooperación México-Ocde para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*; centrándose en sólo dos políticas: "Mejorar las escuelas" y, sobre todo, el "Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes". Al involucrarlos y "para impulsar el proceso de reforma educativa, el gobierno mexicano estableció en 2008 la *Alianza por la Calidad de la Educación* con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación" y, asimismo, para su realización "considera urgente… que se incluya a los líderes políticos y del sector privado" (sic) (Ocde, 2010).

Por una parte y no obstante que el apartado *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México* dice que "se enfoca en las políticas públicas para optimizar la enseñanza… con el fin de mejorar los resultados de los niños en la educación básica" y que pretende "poner el éxito de las escuelas y los estudiantes mexicanos en el centro del diseño de política educativa"; las "recomendaciones" subsecuentes no abordan ni mencionan nada respecto de pedagogía, didáctica, recursos educativos físicos o materiales, ni de las escuelas en sí.

Al referirse a la "enseñanza eficaz", se limita a ciertos "estándares docentes": su formación ("aumentar la exigencia en la entrada" y "establecer un examen de selección nacional" para las escuelas Normales), la selección de los profesores mediante concursos de oposición de todas las plazas, empero para su contratación por "períodos de inducción y de prueba" y, sobre todo, con base en su evaluación. Y para el logro de "mejores escuelas", sólo propone algunos "estándares de liderazgo escolar" a fin de que sea la "dirección escolar eficaz": profesionalización de los directores, mayor autonomía escolar, garantizar el financiamiento, etc. Nada referente a la infraestructura, los recursos materiales, físicos o didácticos de las escuelas (Ocde, 2010).

Por otra parte, para el *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes,* la Ocde acuerda con la Sep la puesta en práctica de sus recomendaciones formuladas en 2009: *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes: Prácticas internacionales.* Ello, de manera indirecta, pues "para ser considerados maestros eficaces, sus alumnos deberán demostrar niveles satisfactorios de crecimiento del aprendizaje", según sus resultados en exámenes como los de la Sep de Enlace (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), pero sobre todo los aplicados por la misma Ocde con su *Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes* (Pisa). Y de manera directa, aplicando exámenes también a los docentes "para la rendición de cuentas y la mejora"; y en los casos que sean favorables, se establecerán "recompensas por desempeño" e "incentivos y estímulos para los maestros en servicio"(Ocde, 2010).

La *Reforma educativa*, promulgada en 2013 con el apoyo de todos los partidos políticos en un "Pacto por México", planteó como sus "objetivos fundamentales":

— "Fortalecer a la educación pública, laica y gratuita" (a lo que dedica dos frases).

— "Mayor equidad en el acceso a una educación de calidad" (mas no menciona nada acerca de cómo se lograría).

— "Fortalecer la gestión de la escuela".

— "Establecer un servicio profesional docente con reglas que respeten los derechos laborales de los maestros".

— "Propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos".

— "Sentar las bases para que los elementos del Sistema Educativo sean evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente" (Gobierno de la República, 2017-b).

Nada se menciona respecto de la infraestructura de las escuelas, sus recursos físicos, materiales o didácticos (como tecnologías de la información y comunicación, laboratorios, talleres, etc.) o becas para los estudiantes.

En cambio, la *Reforma* se concentra y detalla los tres últimos puntos, sobre todo el relacionado con la evaluación docente; pues se considera que "el avance del sistema educativo depende del avance profesional de sus maes-

tros" (sic) (Gobierno de la República, 2017-b), responsabilizándolos prácticamente de todo el complejo proceso educativo.

Así, el Gobierno de la República concibe como la problemática fundamental y determinante de la educación a "la existencia de prácticas indebidas [que] ha producido severos daños a la vocación docente, a la dignidad del maestro y al derecho de los mexicanos a recibir una educación de calidad"; todo lo cual será remediado al "disponer de una estructura jurídica y una organización apropiada que aseguren el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los docentes y del personal con funciones de dirección y supervisión de la educación pública", a partir de "mecanismos que permitan acreditar sus capacidades". Para ello, se asigna "al Inee [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] evaluar la calidad, el desempeño y los resultados de la educación básica y media superior"; mediante "**mediciones** de sus componentes, procesos o resultados", pero sobre todo, "de las capacidades que todo docente debe tener".

A partir de esta Reforma, serán decisivas las "evaluaciones del magisterio" en sí, y ya no de manera indirecta al estilo de las que "consideraban como elemento central de su desempeño el aprovechamiento escolar de los alumnos", con exámenes de Enlace; ya que "este instrumento no es el idóneo para medir el desempeño docente" (Gobierno de la República, 2017-b). De tal manera, con la Reforma Educativa y las adecuaciones correspondientes a las Leyes General de Educación, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y General del Servicio Profesional Docente; se cumplió la principal consigna de la Ocde sobre el "establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes" (Ocde, 2010).

La lucha de clases en torno a la *Reforma Educativa*

Como todas las anteriores, la *Reforma Educativa* del 2013 se realizó a partir de una consigna del Estado global para el Estado mexicano; concretamente, mediante el *Acuerdo de cooperación México-Ocde para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas* de 2010. Los capitalistas globales de este país, dirigentes de organismos empresariales como la Coparmex (Confederación Patronal de la República Mexicana), el Consejo Coordinador Empresarial y el Consejo Mexicano de Hombres de Negocios, a través de *Mexicanos Primero* ("una iniciativa ciudadana, independiente y plural que busca impulsar una reforma de fondo para elevar la calidad de la educación del país"), influyó decisivamente en su formulación, promulgación y puesta en práctica. Como reconociera el titular de la Sep: "El sector empresarial ha sido fundamental para continuar con la aplicación de la Reforma Educativa". Y a su vez, "el presidente del Consejo Mexicano de Hombres de Negocios reconoció a la Sep por haber incorporado en sus políticas y programas muchas recomendaciones de Mexicanos Primero" (Pérez, 2015).

Esta Reforma fue impuesta por la absoluta mayoría de los representantes de todos los partidos políticos de las Cámaras de Diputados y de Senadores, y fue respaldada por la Conferencia Nacional de Gobernadores (Conago) de las entidades federativas; al admitir "la idoneidad de la Reforma Educativa y considerar prioritario la instrumentación de los mecanismos para hacerla efectiva" (Conago, 2013). Por su parte, el Snte también la apoyó. Como se ha señalado: "el Snte participa de forma importante en la planeación educativa del país y en la reforma desde varios frentes… en las comisiones de Educación del Congreso, en la Sep mantiene

posiciones importantes tanto en el ámbito estatal como federal, participa de forma intensa en comisiones mixtas que rigen algunas de las actividades más importantes dentro del sector como evaluación docente", etc. Santibañez, 2008).El propio Snte dejó bien claro su "posicionamiento" al respecto ante el magisterio que dice representar: "Seguiremos siendo un aliado del Estado Mexicano" (sic)(Snte, 2014)."Estamos con la Reforma Educativa… [que] es tarea de todos… Gobierno, Instituciones, Padres de familia, Autoridades, Alumnos y Maestros. Cada quien haciendo lo que le corresponde… Nosotros estamos haciendo nuestra tarea… El Snte manifiesta que a partir de la evaluación… avanzaremos hacia la calidad de la Educación Pública… las evaluaciones incidirán en la mejora de tu desempeño [docente], permitiéndote acceder a reconocimientos y estímulos"(Snte, 2015).

Empero, el Snte no ha logrado convencer ni ha logrado la aprobación de todo el magisterio mexicano. La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (Cnte), una organización sindical alterna, fundada por maestros disidentes del sur del país en 1979, con más de 100 mil miembros y que, en jornadas como las de 1989, alcanzó más de 500,000 trabajadores movilizados de 27 secciones del Snte; se ha opuesto denodadamente a la Reforma Educativa neoliberal y, en particular, a su evaluación docente (Cnte, 2011).

La Cnte considera que se trata de "una Reforma impuesta", principalmente porque: "carece de legitimidad; tiene nulo contenido pedagógico; es regresiva y lesiva; reemplaza valores históricos por los del mercado; responsabiliza a los maestros de la baja calidad educativa; impone una evaluación punitiva". Con la evaluación docente y la modificación de los derechos laborales que implicó, se estableció un régimen de excepción para el magisterio, con disposiciones jurídicas exclusivas y perjudiciales para su ingreso, promoción y permanencia en el trabajo; que no aplican a ninguna otra categoría de los trabajadores al servicio del Estado y, mucho menos, a las autoridades y funcionarios de la Sep.

Así, se legalizó que "será separado del servicio público… el personal que: I. Se niegue a participar en los procesos de evaluación. II. No se incorpore al programa de regularización… III. Obtenga resultados insuficientes en el tercer proceso de evaluación…"

Ante todo ello, la Cnte concretó varias propuestas: "Impulsar una verdadera transformación educativa; demandar una educación pública laica y gratuita con un proyecto de nación; generar el debate nacional y popular sobre educación; realizar una consulta formal y sistemática de los retos de la educación, que culmine en un Congreso Educativo Nacional; deben abrogarse las reformas al Artículo 3° constitucional y las leyes a que dieron lugar; una evaluación integral, holística, contextualizada y sin fines punitivos" (Cnte, 2015).

Ante la defensa de la educación pública y de su trabajo por decenas de miles de maestros de la Cnte, el gobierno respondió criminalizando su lucha; con métodos persecutorios, hostigamiento laboral, suspensión de salarios, despidos, y el uso de las fuerzas policiacas y militares para reprimirlos, con desalojos violentos, encarcelamientos, desapariciones forzadas, torturas y asesinatos. Son emblemáticos de ello los casos de la Escuela Normal Rural "Raúl Isidro Burgos" de Ayotzinapa, Guerrero, y la violenta represión de Nochixtlán en Oaxaca.

En la Normal de Ayotzinapa, durante la represión del 26-27 de septiembre del 2014 fueron asesinadas de inmediato 9 personas (dos

normalistas, y a uno de ellos le desollaron el rostro), 27 heridos y con desaparición forzada 43 estudiantes, que no han aparecido después de más de tres años. Se trató de un crimen de Estado, al involucrar a autoridades municipales en connivencia con bandas de narcotraficantes, y de los gobiernos estatal y federal. Desde el inicio de las investigaciones, pretendieron cerrar el caso afirmando que los 43 estudiantes fueron reducidos a cenizas en una hoguera; lo que fue demostrado reiteradamente como imposible. La hipótesis más factible es que, tras su probable liquidación por criminales, sus cuerpos fueron desaparecidos en los crematorios del ejército federal.

Por otra parte, en la comunidad de Asunción Nochixtlán en Oaxaca, el 19 de junio de 2016, policías federales desalojaron violentamente a profesores y padres de familia que protestaban contra la Reforma Educativa implementada por el gobierno de Enrique Peña Nieto. El operativo dejó al menos seis muertos y 108 heridos.

A más de un año de tales hechos y al igual que en el caso de Ayotzinapa, continúa sin hacerse justicia.

Como ha advertido el historiador Adolfo Gilly, con ser primordialmente una reforma laboral, "la reforma educativa que a sangre, fuego y cárceles pretende imponer el gobierno federal, va mucho más allá". En principio, forma parte de una reforma estructural del Estado que, con la privatización y globalización de los energéticos y diversos recursos y servicios públicos, trastoca "la relación históricamente establecida entre los gobernantes, el pueblo y los bienes materiales y simbólicos de la nación. Éstos se van traspasando de la propiedad estatal a la propiedad privada o individual del capital financiero, mexicano y extranjero".

En el caso particular de la educación, aunque sólo algunos de sus segmentos pueden transferirse a manos privadas, "de lo que se trata es de cambiar los contenidos, los objetivos y los fines de la educación del pueblo", afectando directamente al magisterio desde su formación normalista; de ahí, su resistencia y la violenta ofensiva contra ellos. Entonces, "la Reforma Educativa es una mentira y un pretexto… es en el fondo un ataque general contra los fundamentos de la educación republicana" (Gilly, 2016). Y en particular, los exámenes para la evaluación docente:

> Están concebidos como instrumentos de sumisión y de humillación de la dignidad, el pensamiento y los sentimientos de los maestros y maestras… Antes de atender las condiciones materiales deplorables de tantas instalaciones escolares, la Reforma Educativa se propone doblegar la personalidad y la independencia de criterio de los educadores… El poder de las finanzas, el poder sin ley del dinero y de las armas, pretende que la educación quede en manos del capital financiero y de sus exclusivos fines: la acumulación, la ganancia y la subordinación del trabajo manual e intelectual, de los conocimientos y de las vidas del pueblo mexicano (Gilly, 2016).

Ante la interrogante de "¿por qué una evaluación de maestros se ha transformado en una amplia e intensa confrontación?", Hugo Aboites, rector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, planteó tres posibles respuestas:

> 1. No se trata de una evaluación, sino de un enfrentamiento de clase… la iniciativa nunca fue del gobierno; fue concebida, agendada y en mucho puesta en marcha por una coalición de grandes empresarios nacionales (Mexicanos Primero) al amparo de un acuerdo gobierno-Ocde… La

> evaluación no se plantea en general (evaluar al sistema educativo), sino que está expresa y exclusivamente dirigida no a los maestros, sino contra ellos… los descalifica, acusa de criminales y corruptos, y los culpabiliza del desastre en la educación… No es una evaluación, es un intento radical de reorganización de la relación de clases y es eso lo que abre un frente de batalla…
>
> 2~ Es más que una evaluación: es el anuncio de una propuesta de educación que nace… de la visión empresarial… de la experiencia de la empresa… del conocimiento entendido como trozos inconexos de habilidades e informaciones (competencias), estándares de desempeño rígidos, incuestionables y unilaterales para los empleados… Para muchos maestros, dos visiones de la educación diametralmente opuestas, que colisionan como parte del enfrentamiento de clases sociales en la educación.
>
> 3~ No es una evaluación, es una propuesta ética… del poder privado central y vertical del capital, y convoca a la subordinación, a la competencia, la consagración de la mercancía y del consumo. Pero se enfrenta a otra que procede de la interacción diaria de las maestras y maestros… en las periferias citadinas y comunidades más apartadas y pobres del país, sus problemáticas, sus esfuerzos de sobrevivencia y luchas… Ésta ética ofrece mayor posibilidad de crear una educación como un espacio abierto… amplia y democrática, con contenidos que reflejen las aspiraciones y necesidades del pueblo mexicano.

La posibilidad de resistir exitosamente al proyecto empresarial, estriba en la construcción de una visión y ética desde lo local y lo nacional para la educación y la evaluación (Aboites, 2015).

¿Evaluar para mejorar?

¿Cuáles son los logros para la educación mexicana después de la aplicación de las políticas neoliberales diseñadas y consignadas por las organizaciones e instituciones del Estado global, como la Unesco, el BM y la Ocde, durante tres décadas y media? Tras el inicio con la llamada *Revolución educativa* de 1983 y el *Programa para la modernización educativa 1995 - 1999* de la etapa de surgimiento; tras las reformas, planes y programas de "modernización" educativa de la fase de consolidación del 2000 al 2012; y finalmente con la actual etapa de culminación; en total, tras 34 años de la aplicación de las políticas educativas neoliberales en México, sus indicadores muestran una situación deplorable y de las peores entre los países miembros de la Ocde. Esto sería un fracaso si los verdaderos objetivos hubieran sido la mejora de la calidad educativa y el logro de su excelencia; mas no, si eran otros los fines del capitalismo y del Estado globales.

La Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, realizó una supervisión de la evaluación del desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México 2015-2016; según la cual, "los diferentes procesos de la evaluación docente observados hasta ahora han podido cumplir, en lo grueso, con los productos y plazos comprometidos en los 32 estados". No obstante la presentación en cada una de las etapas de diversos

> Problemas: en la preparación de la evaluación (el principal problema en la elaboración de instrumentos de evaluación: bancos de reactivos que fueron revisados parcialmente e ítems de opción múltiple); en la preparación de los evaluados (hubo claras deficiencias en la información recibida, tanto a nivel general sobre

> el sentido y propósito de la evaluación, como respecto a los aspectos prácticos y logísticos de sus procesos; un 51% de los docentes no consideró suficiente la información recibida sobre el proceso de evaluación); en la aplicación de la evaluación (dificultades en el funcionamiento de la plataforma para subir los expedientes de evidencia, como lo manifiesta el 46% de los docentes; muchos docentes debieron llegar a las sedes después de levantarse muy temprano y desplazarse varias horas en autobús desde sus ciudades de origen, exponiéndolos a rendir la evaluación en condiciones de mucho cansancio); la evaluación se realizaba dentro del mismo día, sumando cerca de 8 horas de examinación; los estados de Oaxaca, Michoacán, Chiapas y Guerrero en donde la oposición levantada por un ala del sindicato (la Cnte impidió el desenvolvimiento normal de las aplicaciones y se debió programar fechas especiales con fuerte resguardo policial de sedes fuera del alcance de la oposición) (Unesco, 2016).

Al respecto, observó que, por una parte, "el Snte, desde su posición de alianza sin alternativa con el Ejecutivo, ha mostrado consistencia en su apoyo efectivo a la evaluación"; y por el contrario, "la oposición prácticamente irreductible de la Cnte en los estados contrarios a la evaluación". Mas no obstante todo lo anterior, la evaluación fue "considerada un éxito para las difíciles condiciones en las que se rindió" (Unesco, 2016).

Los resultados de tal evaluación, reportados por la Sep, indican que de los 116 977 maestros considerados para evaluar en el país, no se presentaron 13 664 (11.7 %); negándose a esta evaluación mayoritariamente en los estados de Michoacán (78 %), Oaxaca (68 %), Guerrero (47.7 %) y Chiapas (26.3 %). De quienes lo presentaron, logró su "permanencia" el 85.9 %, y se calificó como "insuficiente" al 14.1 %. Sumados éstos a quienes no se presentaron, de casi la cuarta parte del total nacional (24.1 %), 28 192 profesores quedó en riesgo su "permanencia" laboral. Obviamente ello fue peor en los cuatro estados de la Cnte, en los cuales sólo la cuarta parte de los profesores (25.1 %) obtuvo puntajes de "permanencia" y tres cuartas partes de ellos no (74.9 %); al ser calificados como "insuficientes" 2 447 y por no haberse presentado 11 100 maestros y maestras (Sep, 2017).

Por su parte el Inee consideró, respecto de las "percepciones sobre las etapas de la evaluación", como lo "Peor evaluado: el diseño de instrumentos de evaluación, las guías y apoyos, el registro de sustentantes y a los propios evaluadores". Y como lo "Mejor evaluado: la aplicación de instrumentos" (Inee, 2017-a).

En cuanto a la evaluación de los educandos, también se continuó haciendo mediante *tests* o exámenes estandarizados, realizada por la Ocde y por el Inee. Esta organización del Estado global reportó los siguientes resultados de su *Programa para la evaluación internacional de alumnos (Pisa) 2015*, el cual "se enfocó en el área de ciencias":

> — El desempeño de México se encuentra por debajo del promedio Ocde en ciencias, lectura y matemáticas. En estas tres áreas, menos del 1 % de los estudiantes [mexicanos] logran alcanzar niveles de competencia de excelencia.
>
> — En ciencias, el rendimiento promedio de los jóvenes mexicanos no varió significativamente desde el 2006. En lectura, el desempeño se mantuvo estable desde 2009… en matemáticas mejoró 5 puntos por cada tres años entre el 2003 y el 2015.
>
> — El 11 % de la variación en el rendimiento en ciencias es atribuible a las di-

> ferencias en estatus socio-económico de los estudiantes… [los que están] en desventaja socio-económica tienen más del doble de probabilidad… de no alcanzar el nivel de competencia básico en ciencia.
>
> — Un 8 % de los estudiantes de los países de la Ocde alcanzan niveles de competencia de excelencia en ciencias… La proporción de estudiantes mexicanos que alcanzan dichos niveles (0.1 %) no ha cambiado significativamente desde el 2006.
>
> — En los países de la Ocde, 8.3 % de los estudiantes alcanzan niveles de competencia de excelencia en lectura… Sólo 0.3 % de los estudiantes en México alcanzan dicho nivel… y no ha variado desde el 2009.
>
> — En promedio, alrededor de uno de cada diez estudiantes en los países de la Ocde (10.7 %) alcanzan un nivel de competencia de excelencia en matemáticas. En México, 0.3 %... una menor proporción que en 2006, 2009 y 2012" (Ocde, 2016).

Por su parte, pero según lo consignado por la Ocde, el gobierno mexicano también evalúa a los estudiantes; mediante el Inee, a partir del *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) en la Educación Media Superior*; reportando como los resultados de su aplicación en 2017(Inee, 2017-b):

> — Lenguaje y Comunicación (Comprensión lectora):sólo el 9.2% de los alumnos logró el nivel de dominio IV, con el desempeño más alto; y la absoluta mayoría, casi dos terceras partes (62 %), se ubicó en los niveles I y II, los más bajos; ya que "no identifican la postura del autor en artículos de opinión, ensayos o reseñas críticas; ni explican la información de un texto sencillo con palabras diferentes a las de la lectura"; y cuando más, "identifican ideas principales que sustentan la propuesta de un artículo".
>
> — Matemáticas: tan sólo el 2.5 % de los evaluados alcanzó el nivel IV, al "dominar las reglas para transformar y operar con el lenguaje matemático"; mientras que el 89.5 % se ubicaron en los niveles más bajos: 23.3 % en el nivel II, los que "resuelven problemas que implican proporciones entre cantidades (por ejemplo, el cálculo de porcentajes)"; y dos tercios del total (66.2 %) no rebasó el nivel inferior I, ya que "tienen dificultades para realizar operaciones con fracciones y operaciones que combinen incógnitas o variables (representadas con letras), así como para establecer y analizar relaciones entre dos variables".

Tales resultados fueron aún más graves en los casos de estudiantes con "condición de habla indígena de los padres"; ubicándose en los niveles más bajos I y II el 78.3 % en Lenguaje y comunicación, y el 94.9 % en Matemáticas. Y por ende, también en los estados de la Cnte, con gran población indígena; colocándose, en promedio, en los niveles inferiores: tres cuartas partes de sus estudiantes (75.5 %) en Lenguaje y comunicación, y 93.3 % en Matemáticas. Empero y desmintiendo un prejuicio arraigado, los educandos de escuelas privadas también obtuvieron puntajes mayoritariamente bajos: 52.9 % en Lenguaje y 83.9 % en Matemáticas (Inee, 2017-b).

Como admite el Inee: "Los resultados presentados confirman los bajos niveles de desempeño de los alumnos en el Sistema Educativo Nacional reportados en diversas evaluaciones del logro educativo, tanto nacionales como internacionales, a lo largo de la educación obligatoria" (Inee, 2017-b).

De acuerdo con el investigador Enrique Calderón:

> En el gobierno anterior [al de Enrique Peña Nieto], el porcentaje de reprobados se había reducido de 82 a 60 por ciento, a partir de 2015 los reprobados volvieron a aumentar hasta 90 por ciento… En el caso de matemáticas, el puntaje medio nacional de los estudiantes al terminar el bachillerato en 2017 era menor al de 2009 y al de todos los puntajes alcanzados a lo largo de la década… A partir de la puesta en operación de la supuesta *Reforma Educativa*, los resultados de las evaluaciones se desplomaron, nulificándose los esfuerzos de los maestros y de algunos gobiernos estatales por elevar los niveles de desempeño en años anteriores (Calderón, 2018).

Ante resultados evaluatorios como los anteriores, la Unesco ha advertido que, como en México,

> Es posible generar efectos negativos graves cuando se usan los resultados de los alumnos para responsabilizar a maestros y escuelas de los problemas de fondo que se enfrentan… Ningún método de rendición de cuentas puede ser satisfactorio si los interesados carecen de un entorno propicio o están mal preparados para cumplir con sus responsabilidades… Los gobiernos son responsables de garantizar las condiciones adecuadas para el aprendizaje" (Poy, 2018).

Siendo, entonces, que tanto las propias evaluaciones del Estado global como del gobierno mexicano muestran que "Evaluar para mejorar" no ha tenido tal resultado; y que la Reforma Educativa del gobierno de Enrique Peña Nieto se concentró desde su formulación e implementación inicial en evaluar a los maestros y hasta tres años después formuló "el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa": *El modelo educativo 2016* (Sep, 2016); y sobre todo, que los resultados evaluatorios muestran una situación por demás deplorable y del todo ajena a la mejora de la calidad educativa y muy distante del logro de su excelencia, después de tres décadas y media de la aplicación de las políticas educativas neoliberales en México, mediante "revoluciones" y "reformas" sexenales; todo ello en apariencia sería un fracaso, pero es evidencia, más bien, de que no eran esos los verdaderos objetivos; sino otros, de índole económica y política, favorables al capitalismo global.

El principal objetivo es imponer en México una reforma neoliberal de la educación, adecuada al capitalismo global y conforme a las consignas del Estado global. Y para ello, lo primero que se requirió fue el sometimiento y el control del magisterio; lo cual se realiza mediante su evaluación punitiva y discriminatoria, concentrándola en su vanguardia. Con el control y la colaboración del Snte, se ha logrado en la mayoría; poniendo en riesgo la "permanencia" en el trabajo docente a quienes tachan con una adecuación "insuficiente" a su modelo educativo, implícito en los contenidos de su evaluación, y haciendo que la pierdan quienes se niegan a someterse a ella. Ante todo esto, los más destacados intelectuales, pedagogos e investigadores de la educación, múltiples y diversas organizaciones civiles, padres de familia, ciudadanos en general y, sobre todo, la Cnte, desarrollan una resistencia y una lucha en verdad heroicas; pues se enfrentan no sólo al Estado mexicano (al gobierno federal, las organizaciones empresariales de la oligarquía mexicana, al congreso, los partidos políticos, el Snte, etc.), sino al capitalismo y al Estado globales; por lo que han sido objeto de una enconada

difamación, persecución, represiones violentas, encarcelamientos, desapariciones forzadas, torturas y asesinatos. Mayores posibilidades de triunfo tendrán en la medida que su lucha se coordine y confluya con la de los trabajadores y sus organizaciones también globales.

Referencias

Aboites, Hugo (2015): *No precisamente una evaluación.* México. Periódico *La Jornada:* 11 de julio.

Calderón Alzati, Enrique (2018): *Los logros de Peña Nieto en educación.* México. Periódico *La Jornada*: 03 de febrero.

CONAGO (2013): *Propuesta de Posicionamiento de la CONAGO respecto de la Reforma Educativa.* México. Periódico La Jornada, 20 de agosto.

Contreras, Oscar F. y Munguía, Luis F. (2007): *Evolución de las maquiladoras en México. Política industrial y aprendizaje tecnológico.* Región y Sociedad: Vol. XIX, Número especial.

CNTE Sección 9 (2011): *¿Conoces la historia de la Coordinadora?* México, 4 de noviembre 2011.

CNTE Sección 9 Democrática (2015): *Análisis del Programa de mediano plazo para la Evaluación del Servicio Profesional Docente 2015–2020.* México, enero.

DGETI (2017): *Historia de la educación tecnológica en México.* http://www.dgeti. sep.gob.mx/index.php/quienes-somos/82-historia-dgeti

Foro Social Mundial (2017): https://es.wikipedia.org/wiki/Foro_Social_Mundial

Garay, Luis J. y S. y Salcedo, Eduardo (2012): *Narcotráfico, corrupción y Estados. Cómo las redes ilícitas han reconfigurado las instituciones en Colombia, Guatemala y México.* México, D. F. Debate.

Gilly, Adolfo (2016): *SEP: Vender el alma de la nación al Gran Dinero.* México. Periódico *La Jornada:* 22 de junio.

Gobierno de la República (2017): *Reforma educativa*. México, D. F.

Harvey, David (2007): *A brief history of neoliberalism*. New York. Oxford University Press.

INEE (2017-a): *Evaluación docente en México: planteamiento, resultados y propuestas de mejora*. México, 13 de septiembre.

INEE (2017-b):*Planea. Educación Media Superior. Resultados nacionales 2017 / Lenguaje y Comunicación / Matemáticas*. México, noviembre.

Labastida, Jaime (2000): *Conversaciones con Revueltas*; en: *Animal de silencios*. México. Fondo de Cultura Económica.

La Jornada (22 de enero de 2018, p. 19): *El crecimiento económico sólo beneficia a los más ricos: Oxfam.* México.

Lenin, Vladimir Ilich (1961): *El imperialismo, fase superior del capitalismo*; en: *Obras escogidas*, tomo 1, pp. 689 – 798. Moscú. Editorial Progreso.

Martínez Rizo, Felipe (2001): *Las políticas educativas mexicanas antes y después del 2001.* Revista Iberoamericana de Educación: No. 27, septiembre – diciembre.

Marx, Karl (1977): *El capital*, Tomo I, Volumen 3. México, D. F. Siglo XXI Editores.

Marx, Karl y Engels, Friedrich (1983): Manifiesto del partido comunista;en: *Obras escogidas*, tomo I, pp. 99-140. Moscú. Editorial Progreso.

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2010): *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas.* París.

OCDE (2016):*Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) 2015 - Resultados. México.* París.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2017:

https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/

Pérez Rocha, Manuel (2015): *La corruptora reforma educativa del empresariado.* México. Periódico *La Jornada*, 24 de noviembre.

Poy Solano, Laura (2018): *Grave, culpar a profesores de fallas de fondo en la educación: UNESCO*. México. Periódico *La Jornada:* 4 de febrero, p. 30.

Presidencia de la República (2017): *¿Cuáles son las reformas impulsadas por el Presidente Enrique Peña Nieto?* https://www.gob.mx/presidencia/articulos/cuales-son-las-reformas-impulsadas-por-el-presidente-enrique-pena-nieto

Robinson, William I. (2007): *Una teoría sobre el capitalismo global. Producción, clases y Estado en un mundo*

transnacional. Bogotá. Ediciones Desde Abajo.

Robinson, William I. (2015): *América Latina y el capitalismo global. Una perspectiva crítica de la globalización.* México. Siglo XXI Editores.

Ruiz Larraguivel, Estela (2011): *La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas.* Revista Iberoamericana de Educación Superior: No. 3, Vol II.

Ruiz del Castillo, Amparo (2001): Políticas nacionales de educación. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y sus propuestas;en: *Educación superior y globalización. Educar, ¿para qué?, capítulo I: Políticas públicas para la educación superior, pp. 27-65*.México. Plaza y Valdez Editores.

Santibáñez, Lucrecia (2008): *Reforma educativa: el papel del SNTE.* Revista Mexicana de Investigación Educativa: Vol.13, no. 37, abr/jun.

SEP (Secretaría de Educación Pública, 2013): *Libro Blanco Programa "Enciclomedia" 2006-2012*. México, D. F.

SEP (2007): *Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012.* México.

SEP – Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (2017): *Evaluación del Desempeño Docente. Educación Básica Ciclo Escolar 2015-2016.*

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/permanenciadocentes/estadisticas/

SEP (2016): *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. Ciudad de México.

SNTE (2014): *Posicionamiento del SNTE / Reforma Educativa*. México, 20 de mayo.

SNTE (2015): *Claro Posicionamiento del SNTE ante la Reforma Educativa*. México, 02 de Julio.

Toscano, Alberto(2017):*Notes on Late Fascism.* Vancouver.Simon Fraser University.

UNESCO - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2017):*Evaluación del desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México: análisis y evaluación de su implementación 2015-2016*. Santiago de Chile, 30 de agosto de 2016.

Yurén Camarena, María Teresa (2008-a): La filosofía de la educación del Estado nacional surgido de la Revolución Mexicana;en: *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores.* México. Editorial Trillas.

Yurén Camarena, María Teresa (2008-b): El proyecto educativo de la modernización (de 1983 a los inicios del siglo XXI);en:*La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores.* México. Editorial Trillas.

Zogaib Achcar, Elena (1999): La influencia del Banco Mundial en la Reforma Educativa;en: *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*. México. Edit. Plaza y Valdez.

ANA MARÍA GONZÁLEZ ORTIZ*

Reformas y políticas para la **educación primaria**

Centros escolares, los sujetos y sus perspectivas. Reseña

El contenido de esta obra está enfocado a resaltar las voces de quienes dan significado a los decretos de reforma haciendo evidente que la práctica educativa, requiere ubicarse en un espacio histórico y social, se construye a través de la trayectoria de los profesores en su interacción con contextos diversos, organización institucional diferente, con compañeros maestros, pero sobre todo con los estudiantes, personas que esperan del maestro, un guía de sus aprendizajes. Los cambios en educación, no se manifiestan por mandato, es necesario reconocer y considerar todos los factores que inciden en la labor docente.

El libro contiene el informe de investigación presentado en julio de 2015 coordinado por David Manuel Arzola Franco y la participación de Daniel Alarcón Nakamura, Héctor Mario Armendáriz Ponce, Irma Mercedes Cano Medrano, Ricardo Fuentes Reza, Claudia Celina Gaytán Díaz, María Araceli Gutiérrez Reyes, Carmen Griselda Loya Ortega, Salvador Ruiz López y Ana María González Ortiz, docentes-investigadores del Centro de Investigación y Docencia y del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado. También tuvo la colaboración de estudiantes de los posgrados de las instituciones mencionadas.

Participar en un tramo de la investigación de la cual se deriva este trabajo, me sitúa como parte del mismo pero a la vez, tomar distancia en el proceso de su concreción me permite aprender de los hallazgos, de la sistematización de la información, pero sobre todo de encontrar significatividad en los análisis e interpretación de las autoras y autores que dan cuenta del complejo mundo de la educación.

En esta aportación al conocimiento es posible reconocer los alcances y limitaciones del significado de la educación, realidad que la sitúa alejada de la visión de los organismos internacionales y asumida por el Estado mexicano, como la "vía para el desarrollo y un medio

* *Profesora investigadora del Centro de Investigación y Docencia*

para avanzar hacia la justicia y la equidad" pues se requiere la confluencia de otras esferas estructurales como la económica, política, social y cultural con una visión humanista que trascienda el discurso.

Se plantea que a través de esta obra, se pueda tener una visión panorámica acerca de la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Básica (Rieb), para identificar la brecha entre las aspiraciones de la política educativa y las prácticas de docentes y directivos, a la vez como oportunidad de reflexión y crítica constructiva, condición que se cumple pues, el germen de los análisis e interpretación, son las voces de quienes asumen y materializan los cambios curriculares, pedagógicos, laborales y organizacionales, por tanto representan las realidades en las que se desarrollan los procesos educativos.

El libro está organizado con información que puede abordarse desde tres niveles: uno localizado en la discusión de resultados que brinda un panorama general de aspectos relacionados con la educación primaria en el contexto de la Rieb; el otro se ubica en la profundización de datos ubicados en los capítulos y el tercero, constituye una aportación metodológica de la investigación educativa.

Los resultados concretos se presentan en los capítulos: I *Acerca del objeto de estudio* en el que se encuentran los antecedentes, el planteamiento del problema, estrategia metodológica y discusión de resultados; II comprende las *condiciones laborales de los sujetos estudiados y sus procesos de formación*; III corresponde al *currículo y la práctica docente*; IV contiene datos y reflexiones en torno a la *organización y la gestión en los centros educativos* y V recupera las *representaciones sociales sobre la Rieb*. Estos aspectos dan cuenta de la práctica educativa, del desempeño docente, la organización y funcionamiento de las escuelas primarias.

Una constante en los capítulos, es la trascendencia de rescatar la visión de quienes en la práctica, concretizan las acciones y líneas de la política educativa, sujetos docentes que se apropian de los planteamientos contenidos en las reformas pero que pasan por el tamiz de su experiencia, las interacciones construidas en su práctica educativa, los procesos de formación y desarrollo profesional que vivencian en diversos contextos y con un universo de personas.

La función de la investigación educativa es presentar retazos de las realidades en las que se desempeñan los maestros como una aportación al conocimiento sobre la dinámica escolar. La investigación es significativa para la reflexión, devela procesos educativos, prácticas que distinguen la profesión docente, con la sistematicidad con la cual se realiza, refleja condiciones no sólo educativas, también sociales y culturales.

De entrada el libro nos brinda un panorama sobre las diversas reformas constitucionales y curriculares de los años noventa hasta 2013, momento en que se concreta la Reforma Integral de la Educación Básica (Rieb). Así se mencionan las modificaciones al artículo 3º y 31, los cambios en educación preescolar (2004), secundaria (2006) y primaria(2009), la consolidación del Sistema de Evaluación Docente a través de la creación de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Inee) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (Lgspd). Esta última relacionada de manera específica con la evaluación para fines de ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento de los maestros, definiciones que han generado manifestaciones y controversias, porque es coincidente la visión de expertos,

académicos y docentes que el punto central de la reforma es recuperar la rectoría de la educación en el plano laboral y administrativo. Como expresa Flores-Crespo: "gracias al análisis de algunos expertos y a las recientes movilizaciones magisteriales, hemos sido advertidos de no sobredimensionar el recurso de la evaluación en el desarrollo de políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación de México" (2017, p. 159).

El capítulo I *Acerca del objeto de estudio*, brinda una visión panorámica que recupera los hallazgos principales relacionados con el desarrollo de la Rieb, en aspectos relacionados con las características personales y profesionales de los docentes, sus prácticas y formas de organización escolar. De esta información se destacan los siguientes planteamientos:

- Se hace énfasis en la apropiación del discurso común, aunque "evidentemente superficial" por parte de los docentes, directivos y ATP. En función de esto, se menciona "no se advierten posiciones de resistencia o altos niveles de discrepancia entre los profesores con respecto a los planteamientos oficiales expresados en el plan" (Arzola, et al, 2015, p. 24).
- Se identifica una comunidad receptiva con buena disposición que bien puede ser una postura asimilacionista, sin cuestionamientos.
- De acuerdo al análisis de opiniones, la nueva propuesta curricular no tiene impacto en la práctica docente, están de acuerdo con las reformas pero las claves para mejorar el servicio no están en el currículo. Manifiestan que con la reforma se detonarán procesos de transformación, pero no necesariamente encuentran una correspondencia entre esos propósitos y su práctica cotidiana. Por su parte, los principales problemas están ubicados en la evaluación y la comunicación efectiva así como la carencia de recursos.
- Se pueden identificar acciones y procesos diferenciados que caracterizan las funciones de docentes y directivos. Así por ejemplo, son significativas las evidencias que denotan desigualdades e inequidades respecto de los estímulos económicos porque una gran cantidad de profesores no participaban en Carrera Magisterial, en cambio los directivos, escalaron altos niveles.
- A través del funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, se ha dado impulso a estos órganos de participación docente aunque los profesores no les atribuyan a los directores cualidades como liderazgo, fomento al trabajo colegiado, la resolución de dificultades y la capacidad de convocatoria.
- Se reconoce el trabajo escolar de los supervisores/inspectores y la atención a las necesidades académicas de los docentes por parte de quienes desarrollan funciones de asesoría técnico-pedagógica.
- Por su parte los cursos como dispositivo de formación continua no parecen satisfacer plenamente las expectativas, manifiestan su inconformidad respecto de ellos.

Estos resultados permiten tener un acercamiento acerca del pensar y sentir de los participantes, que revelan formas de cómo los profesores se apropian y llevan a la práctica las reformas educativas, no como ejecutores en tanto son personas, sujetos sociales que construyen la realidad social.

En este sentido, la caracterización de los sujetos representa visualizar algunos rasgos de quienes emitieron sus opiniones, profeso-

res con historias y trayectorias que marcan su identidad: la mayoría son mujeres, no así en las funciones de mayor responsabilidad. Esto nos devela los roles y estereotipos que marcan diferencias y condiciones de oportunidades entre mujeres y hombres.

También se presentan datos relacionados con el estado civil, número de hijos, la vivienda propia, los padecimientos crónicos, remuneración del cónyuge, fuentes de ingreso adicionales, sistema de escalafón horizontal, estabilidad laboral, aspectos que comprenden las dimensiones personal y profesional.

Relativo a la práctica pedagógica, se menciona que los profesores manifiestan estar de acuerdo en el incremento de exigencias a partir de la entrada en vigor del *Plan de Estudios 2011*. Se identifica un porcentaje alto de aceptación sobre el enfoque por competencias y algunas implicaciones metodológicas, aunque un segmento importante de docentes no está convencido de la orientación pedagógica de este enfoque.

Una dificultad manifiesta la constituye la evaluación de los aprendizajes porque a los profesores se les complica tomar en cuentas las evidencias de desempeño de sus alumnos así como la autoevaluación y coevaluación.

En la organización y gestión destacan las escuelas mayoritariamente urbanas, de organización completa y en turno matutino. Para apoyar el funcionamiento de la escuela, toman en cuenta el contexto, programas compensatorios de Escuela Segura, Programa Nacional de Lectura (PNL) y Programa de Escuelas de Calidad (PEC).

En cuanto a la infraestructura y equipamiento, este es suficiente, no así sus condiciones físicas óptimas, existen carencias en recursos tecnológicos y conectividad, la mayor fuente de financiamiento, son los padres de familia. Esto da la pauta para analizar acerca de las condiciones de las escuelas, pues si las escuelas del medio urbano presentan carencias, en las rurales, se acentúa la precariedad del servicio educativo por estar distantes en geografía, en atención y apoyo, sobre todo por las características de centralidad del actual gobierno.

En la formación de los profesores, más de la mitad cuentan con licenciatura en educación por lo tanto cubren el perfil de ingreso al servicio. Esta situación refleja que las acciones de profesionalización para los docentes con estudios de normal básica sin licenciatura, fueron efectivas.

Para la implementación de la Rieb, el diplomado fue obligatorio, pero a los docentes no les resultó adecuado, a diferencia de los supervisores y ATP. En este sentido para los docentes, los cursos no cumplen parcialmente sus expectativas, mientras que los supervisores opinan en sentido afirmativo. Reconocen que la actualización favorece el desarrollo de competencias en el estudiantado.

En estas opiniones resaltan las visiones opuestas entre docentes y directivos, lo cual denota las trayectorias diferentes por las responsabilidades que tienen y las funciones que desempeñan y por tanto el desarrollo profesional adquiere un sentido específico.

Las representaciones sociales que tienen los docentes sobre la Rieb, se reconocen en la apropiación del discurso normativo oficial dado que mencionan mejora, calidad, innovación y cambio como palabras emblemáticas. Respecto a la evaluación del desempeño denotan inconformidad al identificarla como medición. Este aspecto ha sido nodal de las con-

troversias y rechazo a la reforma educativa, el examen representa un recurso para identificar los conocimientos de los profesores, sólo una arista de las dimensiones de la compleja práctica docente. Para evaluar el desempeño docente se requiere de acompañamiento, "que cumpla principalmente con una función formativa, que posibilite una tarea reflexiva sobre la práctica docente, que no sea considerada como punitiva, ni calificadora del desempeño" (Díaz Barriga, 2016, p.1).

Enseguida, se encuentran en el libro, los capítulos que lo integran, con el análisis de la información específica, respecto de las opiniones de los docentes, directivos, ATP y alumnos en cada una de las categorías. En este escrito solo se destacan algunos resultados a manera de exhorto para consultar la obra completa.

En el capítulo referente a las condiciones laborales y formación de docentes se establece que el trabajo docente está regulado por reglamentos y normas específicas. Las condiciones laborales tienen que ver con los requerimientos de contratación, el grado de seguridad en el empleo y otros aspectos relacionados con su desempeño escolar, profesional y personal.

Se hace referencia a Ezpeleta (2004) quien señala que en la escuela, lugar donde se enseña, coexisten las dimensiones pedagógica, administrativa, laboral y política simultáneamente, por lo que el docente vive a la vez una condición de asalariado y profesional.

Los profesores plantean que se han presentado mayores exigencias a partir de la Rieb pero no han mejorado sus condiciones laborales lo cual les ha generado insatisfacción.

El capítulo sobre la satisfacción laboral de los docentes y sus condiciones de trabajo, se encuentra información referida a variables relacionadas con el tipo de nombramiento, antigüedad, vivienda propia, estado de salud, capacitación y actualización, cargas de trabajo y sistemas de promoción. En el contenido se plantea la importancia de la satisfacción laboral para mejorar el ambiente de trabajo, dado que involucra aspectos tangibles como el salario, la infraestructura, el apoyo y equipamiento, pero también cuestiones intangibles como las emociones, relaciones interpersonales, reconocimiento y actitudes ante los retos y dificultades que vienen aparejados en el desarrollo del trabajo.

Predomina en los resultados que la vivienda propia, el tipo de nombramiento y la antigüedad son indicadores que más influyen en la satisfacción laboral. Destaca la inseguridad laboral que provoca el tipo de nombramiento en las condiciones actuales de una llamada reforma educativa que desde su legislación, fue señalada como laboral y administrativa. La Ley General del Servicio Profesional Docente, como componente normativo, constituye la regulación de los derechos laborales para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia del magisterio, a través de exámenes obligatorios. Desde esta perspectiva, las condiciones de trabajo se convierten en una relación individual, alejada de negociaciones y beneficios gremiales. De acuerdo con Pérez

> esto entraña una contradicción ya que, por un lado, está la pretensión oficial de mejorar la práctica docente, que por definición supone un ejercicio compartido dentro en un entorno escolar y, por el otro, se instituyen reconocimientos diferenciados a partir del establecimiento de programas de estímulos, lo cual acrecienta la segregación laboral de los maestros (2014, pp. 118-119).

El capítulo sobre la formación de los profesores de educación primaria, contiene algunos antecedentes de la formación de los profesores, remitiéndose a 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en el que se enfatiza la necesidad de la formación permanente de los docentes en servicio. Destacan de manera reciente el surgimiento de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) en la que se definen las estrategias de actualización, capacitación, formación y el desarrollo profesional en cursos realizados a través del programa denominado Servicio de Asistencia Técnica a las Escuelas. Se presentan datos sobre el nivel de estudios con el que ingresaron al sistema educativo, destacando que un porcentaje significativo de los participantes, ingresaron al servicio con estudios de normal básica sin licenciatura.

Las palabras asociadas a la formación que expresan los profesores son: actualización, capacitación, preparación profesional y mejoramiento. Para los docentes, la formación docente se vincula con trabajo colegiado.

En la síntesis de resultadosse pueden rescatar aspectos importantes relacionados con la asesoría y acompañamiento en cuanto a ser oportuna y brindar apoyo a su práctica educativa.

En el capítulo de Práctica pedagógica de los docentes de educación primaria, se menciona que desde el discurso oficial la calidad representa "garantizar el máximo logro de aprendizajes de los educandos", lo cual denota la diversidad de connotaciones que ésta tiene relacionada con el ámbito y alcance que se le asigna.

Se plantea el currículo como concepto amplio que involucra procesos, prácticas, contenidos, interacciones, por ello la práctica docente trasciende el aula, el docente es profesionista y trabajador del estado, un agente social.

Una proporción significativa de los docentes opinan que los alumnos aprenden independientemente del enfoque por competencias. Aun y cuando la capacitación fue obligatoria, se da por hecho que esta acción implica la aceptación y comprensión del enfoque.

Se integra información relacionada con la práctica docente referente a la planeación y evaluación los cuales constituyen dos procesos de la práctica docente: uno previo y el otro permanente. Anticipar el acontecer del aula implica imaginar y crear espacios de la intervención pedagógica, por ello el momento anterior al trabajo en el aula, representa una actividad importante para tomar en cuenta el contexto, los saberes previos, materiales de estudio, aspectos inherentes a la planeación.

La evaluación formativa les representa dificultad porque es necesario tener conocimientos acerca del avance del alumno para brindar retroalimentación, tarea que representa aspectos afectivos y cognitivos. Para esta tarea toman en cuenta el comportamiento, cumplimiento y contenido de las tareas, destrezas para resolver problemas y situaciones de aprendizaje. En este sentido, Martínez (2009, p.13) expresa: "muchos maestros no tienen la competencia necesaria para manejar evaluaciones en aula que sean superiores a las de gran escala en lo relativo a su potencial para retroalimentar su trabajo y el de sus alumnos".

Contrario a la tendencia de desprestigio de la labor docente, implementada de manera marcada por el actual gobierno a través de medios de comunicación, los alumnos expresan que sus maestros se preocupan por sus aprendizajes, lo cual evidencia un alto grado de com-

promiso por parte de los docentes respecto a su función educativa.

En esta investigación se da voz a los alumnos lo cual representa reconocerles como sujetos partícipes del quehacer educativo y la importancia de tomar en cuenta sus opiniones, estriba en que manifiestan agrado por asistir a la escuela y se muestran satisfechos del desempeño de los maestros porque dominan conocimientos, metodología y temas pero en sentido contrario, señalan que no hacen uso de los materiales didácticos particularmente referidos al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

En el capítulo de planeación, desarrollo, materiales y evaluación de competencias, se presentan las opiniones respecto al enfoque por competencias las cuales se dirigen a señalar que sí ha habido modificaciones en la planeación de clases, en el diseño de materiales y la evaluación pues toman en cuenta las indicaciones y lineamientos propuestos por el enfoque de la Rieb cuando evalúan los procesos de aprendizaje.

La mayoría de los actores coincide en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje como consecuencia de la realización del enfoque de la Rieb.

El capítulo sobre el funcionamiento interno de las escuelas primarias, plantea que la organización educativa representa un objeto complejo porque desde la complejidad de los centros escolares, se construye su propia cultura. En este sentido se menciona que las escuelas son singulares, no ordenables ni programables.

Los procesos de cambio desde el interior de los centros escolares, se presenta en iniciativas de abajo hacia arriba. Condición presente en el discurso de la reforma del modelo educativo 2016, que plantea la autonomía de los centros escolares y la escuela al centro.

El funcionamiento de las escuelas no solo se refiere a la realización de la práctica docente, la organización y gestión de los procesos administrativos y pedagógicos, sobre todo está presente la relación humana, la práctica educativa es una práctica eminentemente social. Por ello, las relaciones interpersonales constituyen un aspecto importante a considerar en los centros escolares y de acuerdo con la opinión de los docentes, éstas son buenas al interior no así con agentes externos (Supervisores y ATP) que se visualizan como intrusos. Los alumnos opinan que la relación con los docentes es buena, también con padres de familia, pero con sus compañeros se presentan dificultades. Las situaciones de violencia escolar cada vez son más evidentes y preocupantes, de ahí la relevancia de que sean los propios alumnos quienes lo manifiesten, pues representa la oportunidad para involucrarlos en alternativas de solución a esta problemática

Se plantea la situación de escuelas para sí, cerradas, en sentido contrario a considerar a la escuela pública abierta como un bien social, perteneciente a la comunidad. En este aspecto, por una parte las condiciones de inseguridad han contribuido al enclaustramiento y por otro lado, no se han establecido los límites de la participación social por lo que algunos maestros sienten invadidos sus espacios de intervención pedagógica. Sin embargo, también reconocen la participación como componente que favorece el crecimiento y desarrollo de los centros escolares así como la calidad educativa.

Se presenta una interesante discusión teórica respecto a sutiles diferencias entre trabajo colaborativo, participativo y colegiado. En este sentido, los participantes tienen una valoración

positiva respecto de que el trabajo colegiado, favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La función directiva es un elemento clave en el desarrollo de los establecimientos educativos, desde la opinión de los docentes, las cualidades que identifican en el director son liderazgo, visión clara de los objetivos institucionales, fomento al trabajo colegiado, resolver dificultades. Sin embargo con bajos puntajes sobre el conocimiento de la reforma y toma de decisiones consensuadas.

Por su parte, para los directivos, los Consejos Técnicos Escolares (CTE) se reúnen para tomar decisiones en el funcionamiento de las escuelas, sin embargo los docentes difieren en esta postura.

El capítulo referido a la Rieb, los docentes y sus representaciones sociales, ofrece una alternativa metodológica innovadora porque escudriña sobre las creencias, valores, vivencias, imágenes y opiniones de los docentes, estrategia importante que permitere conocerles como personas con vida propia, con trayectorias profesionales diversas relacionadas con su formación y con los contextos en los que se han desempeñado.

Para situar este análisis, se menciona que las Representaciones Sociales (RS) son una construcción de perspectivas propias sobre los acontecimientos de la vida. Se conforman por tres dimensiones, campo de representación (qué se cree, cómo se interpreta), actitud (cómo se actúa) e información (qué se sabe).

En el ámbito curricular y pedagógico, los términos inductores fueron plan de estudios, competencias, aprendizajes esperados y estándares curriculares. Aquí las RS construidas son: el plan de estudios no representa de manera clara los conocimientos que debe adquirir el alumnado, pero sí representa la actualización de las comunidades escolares y el trabajo por proyectos para el logro del perfil de egreso, permite lograr la mejora educativa. También expresan una descontextualización de la reforma, opuesta a innovación y guía.

Respecto de la formación docente, las RS que identifican es que existen insuficiencias, permite la superación y mejora, una necesidad constante, postura contraria a la actualización solo para la Rieb.

En la evaluación docente, el profesorado manifiesta inconformidad hacia una evaluación basada en mediciones que no son precisas ni claras. Se oponen a la medición estandarizada como medio para lograr la calidad de la educación.

En las reflexiones finales se menciona: "las representaciones sociales construidas son en el sentido de que ésta debe reflejar las metas y logros alcanzados, sin embargo, denotan también la inconformidad hacia una evaluación vista como una medición que no presenta claridad ni precisión en sus fundamentos" (Gaytán, 2015, p. 461).

Reflexión final

Este recorrido respecto de los aspectos inherentes a los procesos educativos que los autores y autoras de este trabajo realizan a partir de la información proporcionada por los participantes, resalta las prácticas, procesos, formas de pensamiento, sentimientos de los alumnos, docentes, directivos, ATP, supervisores o inspectores, y develan las necesidades, problemáticas propuestas y áreas de oportunidad que emergen con el desarrollo de la Rieb en concreto, pero que en realidad están presentes en

la práctica educativa en cualquier momento y lugar, condiciones que trascienden los cambios de la política educativa.

El valor de este libro, estriba en la recreación del conocimiento. Como investigadores, la aspiración es que los resultados aporten al conocimiento del fenómeno educativo, sean considerados en la toma de decisiones, por parte de las autoridades educativas, pero sobre todo, cobren significatividad para los profesores en tanto se constituyan en la pauta para la reflexión, autocrítica y brinden la posibilidad de generar alternativas tendientes a mejorar la tarea educativa.

Como expresa Latapí:

> El conocimiento que procede de la investigación no es ciertamente la solución a los graves problemas del presente; pero cuando va unido a un compromiso vital y existencial, es una energía que se difunde y que puede detonar procesos positivos en todos aquellos actores de los que depende el destino de la educación del país. (2008, p.293).

La investigación presentada, da la pauta para reflexionar sobre la distancia que media la aspiración de quienes diseñan y definen las líneas de la política educativa y su puesta en práctica. Cada contexto escolar tiene características y condiciones diferentes y esto parece estar ausente en un modelo educativo centralizado que las desdeña cuando plantea una reforma educativa. Los procesos educativos son sociohistóricos, se sitúan en un tiempo y un espacio en el que los diversos actores educativos interactúan dando significado a la práctica educativa.

Referencias

Arzola F., D. M. (2015). *Capítulo I Acerca del objeto de estudio*. En Reformas y políticas educativas para la educación primaria. Centros escolares, los sujetos y sus perspectivas. Coediciones CID-CCHEP. México

Díaz-Barriga, Á. (2016). *Una perspectiva pedagógico-social de los entramados que se han creado a partir de la evaluación del desempeño docente*. Trabajo presentado en el Foro "A tres años de la Reforma en materia Educativa". Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República. Disponible en bibliodigitalibd.senado.gob.mx/.../handle/.../2%20Ponencia%20Dr.%20Díaz-Barriga.p...

Ezpeleta Moyano, J. (2004). *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9 (21), 403-424.Disponible enhttp://www.redalyc.org/pdf/140/14002106.pdf

Flores-Crespo, P. (2017)*¿Puede la evaluación mejorar la política educativa?* En Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando? Debate informado. Primera edición. México.

Gaytán D., C. C. (2015). *Capítulo V. La Rieb, los docentes y sus representaciones sociales*. En Reformas y políticas educativas para la educación primaria. Centros escolares, los sujetos y sus perspectivas. Coediciones CID-CCHEP. México.

Latapí Sarre, P. (2008). *¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13 (36), 283-297. Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003612

Martínez Rizo, F. (2009). *Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado*. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11 (2), 1-18.

Pérez Ruiz, A. (2014). *La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales*. El Cotidiano, núm. 184, marzo-abril, 2014, pp. 113-120. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. Distrito Federal, México. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32530724012

EPITACIO CHÁVEZ NEVÁREZ
RAMÓN GUTIÉRREZ MEDRANO
IGNACIO TARÍN GARCÍA*

El nuevo modelo educativo para la educación obligatoria

Resumen

La actual reforma educativa es la primera reforma estructural del sexenio de Enrique Peña Nieto; es una de las políticas públicas más importantes en los últimos años y representa la culminación de acuerdos, alianzas, compromisos y pactos entre los poderes fácticos, nacionales e internacionales que se fueron configurando durante los últimos cuatro sexenios y en donde por primera vez el discurso de la Ocde, del Banco Mundial y de organizaciones como *Mexicanos Primero*, se ha introducido en los Artículos 3º y 73º de la Constitución Política. Dado su contenido representa la agresión más grave a la educación pública y a los derechos laborales y sindicales de los trabajadores de la educación en los últimos cien años.

Palabras clave: reforma educativa, evaluación, profesionalización docente, calidad educativa.

Abstract

The current educational reform is the first structural reform of the administration of Enrique Peña Nieto; It is one of the most important public policies in recent years and represents the culmination of agreements, alliances, commitments and pacts between the factice powers, national and international that were configured during the last four sexennial and where for the first time the speech of the Oecd, the World Bank and organizations such as Mexicanos Primero, has been included in Articles 3 and 73 of the Political Constitution. Given its content, it represents the most serious aggression against public education and the labor and union rights of education workers in the last hundred years.

Keywords: educational reform, evaluation, teacher professionalization, educational quality.

* *Profesores jubilados*

Introducción

El 10 de septiembre de 2012, Claudio X. González (presidente de Mexicanos Primero) exigió a Enrique Peña Nieto, en complicidad con la Ocde, bm y fmi, entre otras cosas, realizar cuatro cambios en la educación: 1) Recuperar la rectoría de la educación por parte del Estado; 2) La profesionalización docente: que todas las plazas sean sometidas a concurso y que la evaluación de maestros sea con obligatoriedad legal, con consecuencias en la permanencia en el empleo; 3) Dotar de mayor autonomía a las escuelas y mayor participación de los padres en la educación, y 4) Que en el presupuesto de egresos no se contemplen recursos para cubrir las plazas sindicales (López Aguilar, 2013).

No se trata solo de la Reforma Educativa, todas las Reformas Estructurales obedecieron a exigencias y presiones de los órganos financieros internacionales y locales que doblegaron fácilmente a un gobierno débil y vulnerable por una corrupción e impunidad galopante y una deuda pública de 9 billones 197 mil 300 millones de pesos hasta mayo de 2017, un 44 por ciento del pib. La deuda pública se ha incrementado un 64 por ciento o 12.8 puntos del pib durante el sexenio del presidenteEnrique Peña Nieto, de acuerdo con el Centro de Estudios Económicos del Sector Privado (Ceesp).

Obedecer ciegamente las recomendaciones de esos organismos financieros, sean locales o internacionales, que instrumentan las políticas establecidas por el neoliberalismo, es un error de consecuencias incalculables, así lo empiezan a reconocer varios gobiernos. En el caso de México, aunque los datos duros para muchos hacen desagradable una lectura, utilizados con honestidad dan sustento a los argumentos, transcribo lo siguiente de Martha de Jesús López Aguilar:

> Respecto al fracaso escolar, entendido como deserción, reprobación y exclusión de los alumnos, en primaria llega a 0.8%, en secundaria aumenta a 6% y en educación media superior alcanza 14.5%. De cada 100 niños y niñas que ingresan a primaria, se estima que sólo 66 terminan en el tiempo normativo. Guerrero, Chiapas, Oaxaca, Veracruz, Yucatán y Campeche tienen mayores tasas de rezago grave en primaria, y la brecha con el rezago de secundaria es muy grande.
>
> El índice de reprobación en primaria es de 5.2%; en secundaria aumenta a 19.2% y en media superior asciende hasta 37.4%. La Sep anunció al inicio delciclo escolar 2012/2013 que para evitar la deserción escolar no habría reprobados en primaria. La tasa neta de cobertura de 2010/2011 fue: en preescolar, de 70.8%; en primaria, de 102%; en secundaria, de 82.7%, y en media superior, 50.1%. Junto con Turquía, México ocupa el primer lugar en deserción escolar. El 33, de 34 países miembros de la Ocde.
>
> Los datos anteriores muestran que México registra uno de los niveles más bajos en cobertura educativa, incluso por debajo de países con menor desarrollo y lejos de naciones como Brasil, que invierte tres veces más en este rubro, advirtió el rector de la Unam, José Narro Robles.
>
> Estos datos confirman el fracaso estrepitoso de las políticas neoliberales que ahora se pretenden constitucionales con la reforma educativa impuesta de manera acelerada" (López Aguilar,2013 pp. 61-62).

Antecedentes de la reforma educativa

Los antecedentesde esta Reforma los podemos identificar a partir de las reformas neoliberales instrumentadas por el gobierno de

Carlos Salinas de Gortari, pero el más inmediato lo encontramos en el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), con las medidas que reiteran la estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación, a partir de la suscripción del acuerdo Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), donde se establecieron el concurso de oposición para el ingreso al servicio docente, la sujeción de la promoción y la permanencia en el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM) a los resultados de aprendizaje (medidos con la prueba ENLACE: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), así como la verificación anual de la preparación profesional mediante la aplicación de un examen para el personal docente. La ACE también preveía la realización de concursos de oposición para el ingreso a puestos de dirección y supervisión en la educación básica, pero éstos nunca se llevaron a cabo.

La estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación, según el criterio de la SEP en el sexenio de Calderón, fundamentada en elcontenido de las pruebas para medirla y el peso que se les concedió en la política educativa, como la máxima acumulación posible de información considerada esencial, fue sencillo y convincente para gran parte de la opinión pública: con la prueba se medían los resultados que obtiene cada maestro; se publican dichos resultados con lo que se fomenta la presión social e institucional, satanizando a quienes obtienen malos resultados; simultáneamente se ofrecen premios en efectivo y puntos en el PNCM; también se dan cursos para enseñarles a quienes no saben enseñar; además involucra a los padres de familia paraque hagan "la mitad que les corresponde".

Esta estrategia enfrentó tres grandes problemas derivados de su propio diseño, del proceso político que la hizo posible y de la dinámica del sistema educativo: su grave deficiencia técnica fuela corrupción en los procesos de implementación y su uso al servicio de intereses políticos (Ramírez, 2013, p.125).

Sin embargo, el camino para la actual Reforma Educativa quedó pavimentado. Esta "Reforma" parte del supuesto de que los maestros son los únicos responsables del fracaso educativo y sobre esa base despliega una campaña mediática de desprestigio y linchamiento a ellos, campaña encabezada por los dos principales monopolios de la televisión privada y patrocinada por Aurelio Nuño.

Fue una reforma sumamente apresurada en su aprobación, el 3 de diciembre de 2012, en el Castillo de Chapultepec, Peña Nieto y los presidentes de los partidos PRI, PAN y PRD firmaron el Pacto por México. El 10 de diciembre de 2012, Peña Nieto presenta en el Museo Nacional de Antropología e Historia la iniciativa con proyecto que reforma y adiciona los Artículos 3º y 73º. El 21 de diciembre la Cámara de Senadores aprobó con modificaciones la reforma educativa con 113 votos a favor y 11 en contra. Ese día fue turnada a la Cámara de Diputados. El 21 de diciembre la Cámara de Diputados aprobó la reforma educativa con las modificaciones que realizó el Senado, por 360 votos a favor, 51 en contra y 20 abstenciones.

La Fracción l del transitorio quinto del Artículo 73° establece la creación de un Sistema de Información y Gestión Educativa para que antes de que se instituya el INEE autónomo, y durante el año 2013, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía realice un censo de escuelas, maestros y alumnos, que permita a la autoridad tener en una sola plataforma los datos necesarios para la operación del sistema

educativo y que a su vez permita una comunicación directa entre los directores de escuela y las autoridades educativas. Esto demuestra la anarquía administrativa de la Sep, que emprende una Reforma que de origen no tiene credibilidad, pues no es confiable que se inicie sin un diagnóstico, lo que equivale, según un especialista, aque un médico primero opere alpaciente y después ordene los estudios preoperatorios para saber si puede o no operar.

El secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet Chemor, admitió que en la dependencia a su cargo no se cuenta con los datos precisos del número de escuelas, profesores y alumnos que integran el sistema educativo, lo cual habla de un enorme desorden y de una serie de irregularidades que el gobierno de la República ocultó durante mucho tiempo.

En el Artículo 3º Constitucional, con esta reforma se incluye la calidad en la educación, la evaluación obligatoria, los concursos de oposición para ingresos, promociones, reconocimientos y permanencia, el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y la autonomía del Inee, así como la conformación de la Junta de Gobierno de este. En el Artículo 73 Fracción XXV se agrega el Servicio Profesional Docente. En los Transitorios se establece el proceso de elección de las ternas para integrar la Junta de Gobierno del Inee, el Sistema de Información y Gestión Educativa, el censo de escuelas, maestros y alumnos, la evaluación del desempeño docente, así como la formación, actualización, capacitación y superación profesional. También se introduce la autonomía de gestión de las escuelas, la continuación de las escuelas de tiempo completo de 6 y 8 horas y los alimentos saludables (Gaceta parlamentaria, 2012).

Una y otra vez en spots de radio y televisión y en costosos desplegados en periódicos se ha intentado convencer a la opinión pública y a los maestros de que la reforma educativa contiene el germen de una profunda transformación de la educación, basándose en las siguientes mentiras:

1. Es una reforma educativa. En realidad, es una reforma laboral y administrativa que eleva a rango de ley todas las afectaciones de la ace contra el magisterio, aplicándola contra los derechos de los trabajadores.

2. Eleva la calidad de la educación pública. "No hay nada en ella que esclarezca hacia dónde se quiere caminar en el terreno pedagógico [...] no hay una sola idea que aclare cómo terminar con la desigualdad y el rezago educativo en el que se encuentran 32 millones de personas" (Hernández Navarro, 2013).

3. Respeta los derechos de los maestros. Se pasa de la estabilidad a la incertidumbre laboral, pues no respeta la plaza base al establecer que el ingreso, la promoción y la permanencia de los maestros estarán sujetas a los resultados de las evaluaciones estandarizadas.

4. No es impuesta por organismos internacionales. Sin embargo, el gobierno mexicano firmó un convenio con la Ocde donde señala que "México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares [...] para recompensar a los docentes excelentes o dar apoyo a los de menor desempeño. Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo" (Acuerdo de Cooperación México-Ocde para Mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas Mexicanas).

5. No privatiza la educación. "Mentira: la legislación abre la puerta para que, en nombre de esa autonomía y con el pretexto de involucrar a los padres de familia en la gestión y el mantenimiento de las escuelas, se legalicen

de facto las cuotas, se permita la entrada de empresas a los centros escolares y se convierta en letra muerta el precepto constitucional que garantiza la gratuidad de la educación pública. Eso tiene un nombre: privatización" (Hernández Navarro, 2013).

6. Responsabilidad exclusiva de los maestros la baja calidad educativa. "No hace la menor consideración de los factores socioculturales que determinan la vida escolar y sus resultados. Tampoco hace una crítica de los desastres causados por las erráticas políticas de los años recientes, ni encarga una evaluación de los daños ocasionados por la prueba Enlace y las acciones del Acuerdo por la Calidad Educativa. A quien hay que evaluar es a los maestros, porque el desempeño del docente es el factor más relevante de los aprendizajes. ¿Por qué no evalúan a la televisión?" (Pérez Rocha, 2012, p. 2).

7. El Estado recupera la rectoría de la educación. Aparentando una supuesta ruptura con la cúpula sindical que encabeza Elba Esther Gordillo, firmando el Pacto por México con partidos políticos y haciendo eco a organismos internacionales (Ocde), cúpulas empresariales, como Mexicanos Primero, sin consultar a maestros, académicos y padres de familia.

8. Una evaluación justa para atender las necesidades de los maestros. Esta reforma otorga facultades plenipotenciarias al Inee, fundado por Fox, para definir con base en los resultados de la evaluación "la formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, en el marco de la creación de un servicio profesional docente" (Transitorio 5º, Fracción II. "El uso de la evaluación del Decreto que reforma los Artículos 3º y 73º de la Constitución").

9. Fortalece el derecho de los mexicanos a la educación de calidad. Lo hace al decretar que el Estado garantizará la calidad educativa, pretendiendo que con la imposición de escuelas de tiempo completo se resuelvan los rezagos, producto de la aplicación de más medidas neoliberales sin generar las condiciones para atender las necesidades de los alumnos y las condiciones de enseñanza (Hernández Morales, 2013).

El nuevo modelo educativo

El Nuevo Modelo Educativo presentado por Aurelio Nuño parte de la crítica al Sistema Educativo Mexicano de los últimos cien años, por vertical y cerrado, presentando su Nuevo Modelo como la panacea sobre la base de su flexibilidad y apertura. Así se demuestra en la introducción de dicho documento.

Seguramente muchos profesores que hayamos leído el Nuevo Modelo Educativo coincidimos con la profesora Martha de Jesús López Aguilar, que señala que, según la SEP, dicho Modelo tiene como sustento filosófico al Humanismo, pero que en realidad es un proyecto deshumanizante y antieducativo pues todo está en función de los resultados de la evaluación estandarizada. La modificación curricular con un enfoque por competencias está orientada al desarrollo de habilidades y destrezas a fin de preparar a los alumnos para la vida y el trabajo, pretendiendo formar seres sumisos y acríticos, adiestrados en la resolución de operaciones básicas, eficientes, productivos y competitivos, etiquetándolos como productos de calidad ofrecidos según los estándares internacionales de acuerdo con los resultados obtenidos.

Se regresa al método conductista, en donde la enseñanza es dogmática al transmitir un conjunto de conocimientos y valores de la clase dominante dados a los alumnos como verdades absolutas. Es informativa, al enseñar hechos y conceptos y transmitir saberes. Los contenidos o conocimientos que el maestro debe transmi-

tir son su principal preocupación y es el programa del curso el que va definiendo, a juicio de él, la relación educativa, dejando en segundo plano la educación formativa, limitándose sólo a evaluar la conducta observable en el alumno. El diseño curricular radica en adiestrar y capacitar a los alumnos para que adquieran herramientas elementales y puedan competir en el mercado laboral.

En lo social impactará a los sectores más empobrecidos, profundizando la segregación, marginación y exclusión social. En lo cultural se reemplazan valores como identidad nacional, solidaridad, unidad, amor a la patria, principios éticos, etc., por categorías económicas que provienen de la globalidad mercantil, como eficacia, eficiencia, competencia, productividad, estandarización, individualismo, libertad de consumo y contrato, transmitidas a través del adoctrinamiento de patrones culturales de la clase dominante a las nuevas generaciones. De esta forma se impone el pensamiento único que intenta resolver los mismos asuntos, definidos desde el pensamiento neoliberal.

Estas reformas curriculares, basadas en el enfoque por competencias, han profundizado la crisis educativa reduciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje a sólo resultados medibles y cuantificables, fortaleciendo la enseñanza de habilidades y competencias funcionales para las exigencias empresariales, dejando de lado el aprendizaje significativo, constructivo y autónomo, basado en una formación integral, crítica y transformadora, vinculada a la realidad social.

En primer lugar, la revisión de los programas y los métodos de la enseñanza básica que establece el Nuevo Modelo Educativo tienen el fin de desarrollar en los futuros trabajadores las capacidades que les permitan afrontar situaciones profesionales extremadamente variables. Se trata, como lo recomiendan desde 1980 los organismos ejecutores de la globalización, "de conceder la prioridad al desarrollo de competencias profesionales y sociales para una mejor adaptación de los trabajadores a la evolución del mercado laboral (Hirt, 2001, p. 10).

El lunes 14 de agosto de 2017 iniciaron las reuniones de maestros de educación básica para planificar dentro del Nuevo Modelo Educativo las actividades del año escolar 2017-2018, y la Sep incumplió con la entrega de los nuevos planes y programas de estudio, material básico necesario en el desarrollo de la ruta crítica para aplicar dicho modelo educativo, yaque con ellos se preparará la capacitación de docentes y directivos para el ciclo escolar 2017-2018. En lo que respecta al proceso de distribución de los planes y programas, la Sep determinó que debía iniciarse el 31 de mayo y concluir el 31 de agosto, lo que incluye entregar a cada escuela una colección de los nuevos contenidos curriculares para cada maestro y directivo con la información específica para cada perfil docente, lo que implica atender a 1.2 millones de profesores de educación básica.

Además, la Secretaría deberá iniciar las acciones de revisión y análisis de ideas centrales de los nuevos planes y programas de estudios con docentes de educación básica en escuelas públicas a partir del primero de agosto y hasta el 30 de junio de 2018, es decir, en un periodo de 333 días. Hasta el momento la Sep no ha dado ninguna explicación del porqué se ha incumplido con todas las rutas de actividades que permitan hacer llegar oportunamente a todos los maestros los nuevos planes y programas.

Instituto nacional para la evaluación de la educación (Inee)

El Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (Inee), creado en 2002, surge con varias ambigüedades. No se define ni establece cuál es la función de la Sep ni cuál la relación Sep-Inee. Si la evaluación es la columna vertebral de la educación, ¿en qué posición queda la Sep? Si los cinco integrantes de la Junta de Gobierno son elegidos por el Ejecutivo Federal, es probable que respondan más a afiliaciones político-partidistas que a un perfil de probidad y experiencia en la materia (López Aguilar, 2013).

La evaluación educativa, hasta el inicio de este sexenio, se venía manejando como objeto de negociación política; la dirección nacional del Snte había comprometido su apoyo a esta política de evaluación punitiva a cambio de compartir la dirección del Sistema Educativo Nacional mediante la Comisión Rectora Sep-Snte de la ace y de puestos en varias dependencias gubernamentales para miembros del grupo político comandado por Elba Esther Gordillo, entre ellos Fernando González Sánchez –yerno de la entonces lideresa sindical–, quien fue subsecretario de Educación Básica de la Sep durante casi todo el sexenio 2006-2012. A final de cuentas, pese a las grandes concesiones del gobierno federal a la dirección nacional del Snte, la ace no avanzó, pues cada uno de sus pasos estaba sujeto a la decisión y a las exigencias del grupo político-sindical que ha dominado a esta organización sindical a partir de 1972, y que desde ahí ha tomado el control del sistema educativo en casi todas las entidades de la República (Ramírez, 2013).

Crear un sistema nacional serio de evaluación impone la obligación de conocer los resultados que han tenido diferentes modelos en otros países. A estas alturas hay un creciente consenso internacional en el sentido de que los exámenes estandarizados de papel y lápiz aplicados a los maestros o estudiantes no son el instrumento más efectivo para evaluar el desempeño docente y mejorar la calidad educativa, pues son múltiples los factores que influyen en los resultadosque arrojan. Los exámenes estandarizados de aplicación universal tienen un amplio margen de error cuando se quieren usar como medida del desempeño individual, en lugar de realizar diagnósticos del sistema educativo por muestreo (Ramírez, 2013).

Con esta Reforma, la obligatoriedad de la evaluación y los concursos de oposición para los procesos de ingreso y permanencia en el servicio docente, así como para la promoción a los puestos directivos y el acceso a los estímulos, se logra que estas medidas dejen de estar sujetas a la negociación y el acuerdo con el Snte. En segundo término, al sentar las bases de una legislación específica para el Servicio Profesional Docente –distinta a la del resto de los trabajadores al servicio del Estado– termina con los fundamentos de la intervención sindical en la carrera profesional, a través de las comisiones mixtas creadasen la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, así como en otras normas.

Existen diversas condiciones que deben tomarse en cuenta para mejorar el servicio educativo. Desde luego influyen factores externos como la pobreza y la falta de equidad. También es necesario tomar en cuenta los factores propios de las escuelas, en particular cuando se ubican en zonas marginadas. En este sentido, la evaluación debe reconocer las dificultades del entorno y las condiciones de la escuela en la que el maestro se desempeña. Por ello, sería injusto señalar que los bajos resultados educativos obedecen a un solo factor, comofrecuen-

temente se ha señalado de manera equívoca, el docente. El magisterio ha expresado inconformidades –con argumentos fundados– por las evaluaciones que carecen de una valoración integral de su desempeño y desconocen la complejidad de circunstancias en las que el ejercicio de la función docente tiene lugar.

El tema central del debate es la evaluación del desempeño docente y su papel en la determinación de la permanencia en el servicio educativo. Este punto es el motivo de la gran incertidumbre y desconfianza que la reforma ha generado entre los profesores. Este tema, junto con la reorientación de la evaluación del aprendizaje tras el balance negativo de la aplicación de la prueba Enlace, es uno de los mayores desafíos que debe afrontar la reforma educativa.

Sin embargo, la incertidumbre y la desconfianza –extendidas en todo el país-, más allá de los núcleos magisteriales movilizados persisten y no deben ser descalificadas. Desde hace tiempo, prácticamente dos décadas, se ha prometido –al igual que lo hace el discurso que acompaña a la reforma– una evaluación objetiva, confiable, sensible a la diversidad cultural y a las consecuencias de la desigualdad social.

Sin embargo, la experiencia al respecto ha sido negativa. Los enunciados de la reforma constitucional siguen siendo un planteamiento abierto: conviven ahí la idea de una evaluación como diagnóstico para decidir acciones de mejoramiento y una evaluación con consecuencias "fuertes" que decide el destino laboral de los sustentantes. De la manera en que se resuelva la legislación secundaria y subsiguiente (reglamentos, diseño del sistema de evaluación), y especialmente del calendario previsto para la puesta en marcha de las nuevas medidas, dependerá la construcción de un sistema confiable y equilibrado, predominantemente formativo, pero también correctivo.

Aun si se asume la idea de que una prueba escrita es impertinente e insuficiente para evaluar una tarea de naturaleza tan compleja como la de educar, como es consenso entre especialistas; quedan pendientes muchas cuestiones por dilucidar acerca de los contenidos, los medios, los instrumentos y la periodicidad de la evaluación, así como de la idoneidad de los evaluadores(Ramírez, 2013).

Ello demanda contar con un numeroso grupo de evaluadores competentes (no aplicadores de instrumentos de calificación automática o semiautomática) y comités calificadores que sepan analizar e interpretar rigurosamente las muestras que de su trabajo aporte cada profesor y se ocupen también de recoger información de otras fuentes, que les permita un juicio más cercano a la realidad (por ejemplo, opiniones de alumnos, madres o padres de familia).

Rodolfo Ramírez Raymundo es lapidario en sus observaciones:

> Por más que se pudiera disponer de manera permanente de un cuerpo amplio de evaluadores –un supuesto extraordinariamente difícil de cumplir–, sería imposible aplicar a todos los maestros en cadaciclo escolar una evaluación en profundidad de la práctica docente, que se ocupe de la especificidad de la actividad encargada a cada profesor, según su nivel y especialidad… No tiene caso, porque sería contraproducente y costoso someter a los profesores a un estrés permanente y desmoralizante derivado de la siempre próxima evaluación. Hay que recordar que la evaluación en el servicio sería adicional a la que formalmente ha realizado la institución que les otorgó la licencia para el ejercicio profesional (Ramírez, 2013, pp. 136-139).

En un sistema en el que por décadas han funcionado mecanismos corruptos de calificación, que suelen exentar del cumplimiento de las normas y canalizar privilegios a los leales a la organización sindical y a las autoridades de cada nivel de mando, no es suficiente la sola eliminación de las comisiones mixtas Sep-Snte que, en los hechos, introduce solamente una posibilidad de tener procedimientos imparciales al margen de intereses político-sindicales. El Servicio Profesional Docente deberá sustituir a las antiguas comisiones mixtas con comités calificadores imparciales, sujetos a la transparencia y al escrutinio público en todas sus acciones; aun así, no puede dejarse a los profesores, directores, supervisores, etcétera, en estado de indefensión. ¿Qué criterios y mecanismos accesibles se crearán para que las personas sujetas a evaluación objeten y demanden revisión de los resultados cuando los consideren injustos?

Es indispensable responder estas preguntas para comenzar a construir la confianza de los profesores en la evaluación de su desempeño y en la evaluación del aprendizaje, si se pretende que estos procesos constituyan herramientas para mejorar la calidad del trabajo educativo y sus resultados. Estas interrogantes no se pueden responder de inmediato pues corresponden propiamente al diseño del sistema de evaluación, pero sí es posible establecer compromisos básicos al definir "los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria" en las leyes reglamentarias de la reforma constitucional y en las primeras acciones que emprenda la Junta de Gobierno del Inee.

Habrá que responder cada grupo de preguntas teniendo en cuenta la dimensión y heterogeneidad del sistema educativo, la desigualdad de las condiciones de los centros escolares y la diversidad cultural. Casi dos décadas de evaluación de la "preparación profesional" del maestro y del aprendizaje de los estudiantes, improvisada y con instrumentos pobres –cuyos resultados han sido utilizados, por una parte, para justificar una oferta de capacitación donde dominan "trayectos formativos" de pésima calidad y, por otra, como combustible para el escarnio contra los profesores–, hacen que la evaluación sea percibida solamente como una acción punitiva. ¿Acaso basta, para disipar la incertidumbre y la desconfianza de cientos de miles de profesores, saber que un organismo autónomo será el que determine las características de la evaluación a los estudiantes y profesores?

Entre las nuevas tareas del Inee se cuenta la de recuperar el prestigio de la evaluación entre los profesores, pero, al mismo tiempo, la de explicar a muchos actores (organizaciones empresariales y medios de comunicación, por ejemplo) convencidos de una concepción simplista de la tarea educativa y que presionan para aplicar ¡ya! la evaluación –que reducen a la aplicación de una prueba escrita– que el diseño de un sistema nacional de evaluación educativa, justo y confiable para todos, para un sistema escolar extremadamente heterogéneo y agudamente desigual, entraña una gran dificultad técnica. Este sistema debe ser cuidadosamente diseñado (no sólo con el saber de técnicos especializados, sino también con el de los protagonistas del hecho educativo) y probado en campo con el conocimiento técnico puesto por encima de las exigencias de legitimación de los poderes públicos y de los ritmos de la política educativa, casi siempre dominada por el corto plazo. La evaluación del aprendizaje, del desempeño docente y de los diversos componentes del sistema es indispensable pero no suficiente para generar un movimiento hacia la calidad (Ramírez, 2013, pp. 136-139).

En el caso de los maestros, quienes por la complejidad de las tareas que realizan requieren de instrumentos de evaluación múltiples e interpretaciones cuidadosas de los resultados, es particularmente grave emitir juicios y tomar decisiones a partir de un instrumento inadecuado para ese propósito.

En todo el contenido de la Reforma la asesoría técnico-pedagógica se aborda de manera muy superficial y en forma concreta se menciona que en el caso de que el maestro no apruebe su evaluación, será objeto de una capacitación y actualización permanente con acompañamiento de asesores capacitados, pero la realidad ha demostrado que sólo se trata de cursos breves a cargo de instituciones privadas.

Cuando se aplique la evaluación derivada de la reforma es probable que uno de sus resultados más frecuentes sea la identificación de carencias formativas de los maestros, que empobrecen su práctica docente y limitan el logro de objetivos educativos fundamentales. Para dar respuesta a este diagnóstico es necesario que bajo la conducción de la Sep se constituya un sistema serio y sumamente flexible de formación continua para los maestros en servicio. Su eje debe ser un modelo de trabajo académico, realizado por grupos pequeños de docentes desde la propia escuela. Para apoyar este trabajo se requiere de un centro productor y difusor de muy diversos materiales, tanto impresos como digitales, que incluyan conferencias, demostraciones y recursos para el trabajo en el aula, por ejemplo. A este esfuerzo se pueden sumar las instituciones y los grupos académicos realmente competentes, así como una selección de la enorme cantidad de materiales que están disponibles en el mundo virtual. Esta oferta debe ser diversa y flexible, pero no puede ser anárquica. El control de calidad es indispensable.

Financiamiento

Desde las finanzas del gobierno federal, en el contexto económico del actual sexenio es imposible la viabilidad de la Reforma Educativa; veamos por qué:

De enero a mayo de 2017, encomparación con los mismos cinco meses de 2016, el rubro de Ciencia, Tecnología e Innovación tuvo un recorte en su presupuesto de 63.8 por ciento, frente a enero-mayo de 2016.

Estos recortes a la inversión pública se realizan mientras la deuda pública ascendió a 9 billones 197 mil 300 millones de pesos en mayo de 2017, un 44 por ciento del pib. La deuda pública se ha incrementado un 64 por ciento o 12.8 puntos del pib durante el sexenio del presidenteEnrique Peña Nieto, de acuerdo con el Centro de Estudios Económicos del Sector Privado (Ceesp), por lo que llamó a realizar mayores esfuerzos para reducir el gasto público y ejercerlo de manera más eficiente.

Durante 2014 la SHCP le metió tijera al presupuesto de educación con un recorte de 42.6 %. Durante enero-mayo de 2015 otra vez el rubro de educación sufrió un recorte del 28.2% (La Jornada 11/06/2016).

Paradójicamente, en nuestro país, uno de cada cinco mexicanos pasa hambre; el salario mínimo diario (80 pesos o 4.5 dólares) no es suficiente para alimentar a una familia y más de la mitad de la población no gana lo suficiente para comer correctamente y acometer los gastos básicos de salud, educación, vestido, vivienda y transporte. Todo eso, en un país miembro de la Ocde desde mediados de los noventa, en el que entre 125 000 y 200 000 personas tienen más de un millón de dólares en patrimonio y en el que 800 residentes poseen activos por valor de 50 millones o más. México

es la segunda nación más poblada de América Latina, solo por detrás de Brasil, y está entre los 20 países con más millonarios del mundo y entre los 15 en los que más personas no pueden alimentarse correctamente.

La inequidad aumenta cuando el foco se pone sobre los activos financieros —dinero e inversiones financieras— y se aíslan los físicos —casas, terrenos, automóviles y diversos bienes del hogar—. En ese caso, el 80% de la riqueza nacional está en manos del 10% más acaudalado. La explicación a este hecho es doble: por un lado, la mitad de la población no tiene ninguna cuenta bancaria; por otro, poco más de 200 000 contratos para operar en Bolsa suman una inversión de 16 billones de pesos, más de la quinta parte de la riqueza nacional. Y 23 000 personas físicas o jurídicas tienen en el parqué mexicano el 17% de los activos totales del país.

Después de tres décadas de aplicación implacable de semejante recetario, no es extraño que en México –y en muchos otros países de la región– el grueso de la población haya sido arrojada a la informalidad, carezca de seguridad social, jubilación, servicios médicos y se encuentre deficientemente capacitada para hacer frente a los desafíos de la revolución tecnológica.

En estas circunstancias no basta con describir el desastre social provocado por el modelo neoliberal; es necesario y obligado que las entidades que diseñaron la receta ortodoxa y que presionaron para su imposición exhiban una mínima capacidad de autocrítica y reconozcan que sus dictados resultaron catastróficos y que, si se trataba de promover el desarrollo y el bienestar, son un completo fracaso.

Infraestructura

Basta una visita a cualquier escuela pública del nivel básico para constatar la poca o nula utilidad de los equipos de cómputo en las aulas. Abundan los equipos de Enciclomedia (que, mención parte, se trata de uno de tantos despilfarros) obsoletos y sin conexión a internet e, incluso, equipos portátiles inutilizables en las aulas de medios. La queja constante es la dificultad para obtener el apoyo técnico a fin de mantener en funcionamiento los equipos disponibles, y sólo suelen funcionar y tener conectividad aquéllos que se encuentran en la dirección de las escuelas para usos administrativos. Incluso, donde sí funcionan los equipos de las aulas, éstos suelen convertirse en un medio de distracción para los niños, más que ser un apoyo real para la docencia, pues el tiempo para localizar información pertinente para contestar la pregunta de un alumno lleva a los maestros a navegar por mil sitios y perder un valioso tiempo de clase, así como la atención del grupo.

Es inimaginable lo que harán los maestros con un grupo de 30 niños de quinto o sexto grado, cada uno con su propia tableta; si además cuentan con conexión a internet, la dispersión será total. Podría ser más sensato habilitar los salones de medios; sin embargo, sería grave que estos equipos desplazaran a la biblioteca escolar, como ha sucedido en algunas escuelas. Por otra parte, probablemente no evitaría la constante tarea de "investigar" en internet, práctica usual que genera para las familias alto costo oculto de una educación supuestamente gratuita.

Tanto el presidente Enrique Peña Nieto como el secretario de educación, Aurelio Nuño, públicamente han informado, el primero, que al término de este sexenio se habrán reparado 60 mil escuelas y el segundo más moderado,

hasta 30 mil; lo cierto es que en Chihuahua es clamor generalizado la falta de mantenimiento a las escuelas del nivel básico, información que fácilmente se puede comprobar en visita directa a cualquier institución educativa de este nivel, de allí la falta de credibilidad en dichas afirmaciones.

Dado que el presupuesto aprobado es de 6 mil 102 millones 953 mil 668 pesos, si se considera que la matrícula de educación primaria es de 13 millones 662 mil 794 alumnos y el costo promedio diario de alimentación por cada uno es de 16 pesos, se debería considerar un costo diario de 218 millones 604 mil 704, que al mes daría un gasto de 4 372 094 080 de pesos, lo que representaría 52 mil 465 millones por año escolar. Como se puede ver el monto de lo aprobado es nueve veces menor a lo requerido.

Con el ritmo actual de inversión en la adaptación y equipamiento de comedores, para convertir 8 mil planteles de la capital del país en escuelas de tiempo completo, tomaría 177 años remodelar todas las escuelas oficiales con el propósito de que operen como centros donde los niños reciban alimentos y estén más tiempo en los salones de clase [...] La realidad destaca que convertir una escuela a la jornada completa requiere, además de un proyecto pedagógico claro y suficiente, una fuerte inversión en infraestructura para la construcción y equipamiento del comedor, así como para dotar de doble plaza a los docentes y garantizar la prestación del servicio de la comida(López Aguilar, 2013, p. 66).

Conclusiones

1. La educación pública es un bien nacional estratégico de cualquier Estado, con cualquier tipo de gobierno, por lo tanto, no podemos dejar que la conviertan en mercancía dentro de la flexibilidad e inestabilidad del mercado, a través de su privatización (Ramírez, 2013).

2. La reciente Reforma Educativa es ambigua, pues no explica con claridad conceptos claves, unos sencillos y otros complejos por su carácter polisémicos; por ejemplo, no establece con precisión lo que se entiende por calidad en la educación o por problemas de operación en la gestión escolar; tampoco aclara en qué condición quedan las cuotas escolares (López Aguilar, 2013) y a la evaluación la define como simple medición, como si los procesos más complejos del ser humano se pudieran encerrar en una escala numérica del 1 al 10. En el tema de la idoneidad, se le hereda al Senado de la República la responsabilidad de establecer su definición. Javier Cruz Angulo nos dice que siempre es más sencillo saber qué no es idóneo. Un profesor que falta a clase, que llega tarde y que reprueba la evaluación no es idóneo. Pero ¿qué es lo idóneo? El hecho de que el profesor asista a todas sus clases, llegue a la hora, apruebe una evaluación e incluso esté bien evaluado por sus alumnos no necesariamente significa que sea un buen maestro. En este sentido, ¿cómo se mide qué tipo de habilidad y cuántas habilidades desarrolló el maestro en sus alumnos? Incluso en un modelo de educación clásica, el cual considera la evaluación de la cantidad de datos adquiridos por el estudiante; son muchos los factores que pueden incidir cuando se mide el conocimiento de los alumnos. Los productos del maestro son los conocimientos, habilidades y curiosidades que deja en los alumnos, elementos que hoy nadie ha podido medir a cabalidad.

3. Para Martha de Jesús López Aguilar (2013) la Reforma Educativa es lapidaria para los trabajadores agremiados al Snte: el salario estará en función del mérito académico y profesional, así como del desempeño docente a

partir de los resultados obtenidos en la evaluación; se afectan derechos laborales de los trabajadores de la educación al aumentar la jornada de trabajo y disminuir el salario. La meta del sexenio es tener 40 000 escuelas de tiempo completo y de jornada ampliada, implicando la reducción drástica del número de escuelas con una jornada regular y la desaparición de escuelas de turno vespertino. Con este tipo de jornada aumentará el desempleo, se reducirá el salario y las horas por día aumentadas se pagarán con una compensación. Con ello avanza la precarización en el empleo, dadas: 1) la inestabilidad laboral y la flexibilidad en el empleo, 2) la aplicación de mecanismos de intervención, coerción y constricción de la libertad educativa, y 3) la modificación de derechos, de la organización del trabajo y relaciones laborales, implicando que en un mediano plazo desaparezca el sindicato y en su lugar quede el *outsourcing*, donde los trabajadores de la educación sean contratados por empresas, sin derechos laborales.

4. Con la Reforma Educativa los factores de poder del Estado Mexicano pretenden controlar los sistemas de educación con el objetivo de conducir y, en determinados casos, mediatizar la inteligencia de los mexicanos (Soto Flores, 2013).

5. Los fines que se establecen en el Nuevo Modelo Educativo, son sueños inviables, guajiros, en tanto no establece el cómo y con qué se van a alcanzar.

6. El aumento de la autonomía de los establecimientos escolares les ofrece un mayor margen de maniobra para adaptarse no sólo a las expectativas de los medios económicos; también a las de la sociedad y los padres, podría añadirse. Ciertamente, pero en un contexto en el que la competición para el acceso a los empleos más valorados es cada día mayor, las expectativas de los empresarios influyen inevitablemente en la intervención de los padres (en los consejos de participación u otros ámbitos). La autonomía permite sobre todo establecer partenariados con las empresas (e incita a hacerlo, en la medida en la que éstas pueden convertirse en patrocinadores, bienvenidos en estos tiempos de penuria presupuestaria). Ya en 1995, en su *Libro blanco*, la Comisión indicaba que "los sistemas más descentralizados son también los más flexibles, los que se adaptan más rápidamente y los que permiten el desarrollo de nuevas formas de partenariado"(Hirt, 2001, pp.14-15).

7. La experiencia ha demostrado que los cambios en la educación no se logran sólo por decreto y que no es posible sustentar una reforma por mucho tiempo si ésta es percibida como un sistema de control y sanción (Nava Amaya y Rueda Beltrán, 2014).

8. Ante la reforma a los Artículos 3° y 73º de la Constitución, debemos señalar que se ponen en riesgo los principios del laicismo, gratuidad y obligatoriedad de la educación.

9. Hoy más que nunca, los maestros tienen que demostrar que tienen memoria histórica, conciencia de lucha y por medio de la unidad y solidaridad refundar un nuevo Snte, que retome el principio fundamental que dio origen al sindicalismo: la defensa de los derechos laborales de sus agremiados, dejando atrás el corporativismo que tanto daño ha provocado a los trabajadores. Tendrán que ser sensibles a los problemas sociales de la comunidad y participar con ella en la búsqueda de soluciones; sólo así lograrán que ésta entienda la magnitud del problema y les brinde su apoyo. No debemos olvidar que la lucha por la subsistencia diaria de los padres de familia muchas veces impide

el apoyo a la educación de sus hijos y con ello el apoyo a los maestros. La única ocasión en que la sociedad se movilizó más allá de un pronunciamiento fue cuando en 1934 el aspecto socialista de la educación llevó a la sociedad a plantear como problema de análisis a la Suprema Corte de Justicia de la Nación en materia educativa, su carácter socialista. Al respecto, las madres y padres de familia plantearon ante los tribunales federales la necesidad de que los profesores impartieran una educación con las características que indicaba la Constitución. En efecto, con excepción de los amparos de 1935, no podemos observar ningún otro momento histórico donde la ciudadanía haya tratado de incidir en las políticas públicas relacionadas con la educación.

10. La educación es un fenómeno humano y, por tanto, complejo. No admite ser abordado con modelos reduccionistas.Por lo mismo, el fracaso educativo de México, del cual nadie debe tener dudas, no puede ser atribuido a sólo uno de sus actores; es decir, a los maestros. Al hacerlo, cometemos una injusticia.

11. Es cierto que México tiene una gran concentración de estudiantes de primaria en los niveles de desempeño más bajos, como resultado de las condiciones socioeconómicas desfavorables en las que viven los escolares. Sin embargo, al mismo tiempo hay la esperanza de revertir esos resultados considerando únicamente el desempeño de los estudiantes en interacción con el maestro dentro de las cuatro paredes del aula, ignorando que la superación de este problema está determinado sólo en parte por la escuela (que contribuye en una proporción que va del 27% al 34%), mientras el resto corresponde a factores relacionados con atributos individuales, sin olvidar que también educan las iglesias, la televisión y hasta la cantina (Castillo Alemán, 2012, p. 57).

12. No hay duda en cuanto a la necesidad de una Reforma Educativa que supere el atraso que en este rubro vive nuestro país, pero una Reforma sobre la base de que la educación es un servicio social bajo la responsabilidad del Estado y no una mercancía bajo la responsabilidad del mercado; que reconozca que el origen de este atraso es multifactorial y que dentro de las primeras soluciones que se tienen que buscar está la superación de la insultante desigualdad económica y social que se vive por la injusta distribución de la riqueza y, en un segundo plano, la superación de la corrupción e impunidad que nos agobia y de la cual no son ajenos ni el gobierno ni las cúpulas sindicales. Sólo así se puede hablar de Reformas Estructurales.

13. Finalmente, hay que señalar que la evaluación docente es fundamental, pero también lo son las políticas y programas de infraestructura y equipamiento de aulas, los planes y programas de estudio, la dotación de materiales y textos educativos, las condiciones escolares, las esferas de autoridad educativa y los ambientes de aprendizaje de los estudiantes (Nava Amaya y Rueda Beltrán, 2014).

14. No nos dejemos engañar por la aparente generosidad del proyecto: faltos de las bases suficientes, "los saberes nuevos" a los que accederán los futuros ciudadanos "a lo largo de toda su vida" seguirán confinados en ámbitos elementales como el dominio de un nuevo programa informático, la utilización de una nueva máquina y la evolución en un nuevo entorno laboral. La pretensión de instrumentalizar la enseñanza en beneficio de la competencia económica es evidente (Hirt, 2001, p. 11).

Bibliografía

Agabo, B. (2016). Revista Cambio de Michoacán.

Castillo Alemán, G. (2012). En S. d. Gobernación, Reforma Laboral, derecho del trabajo y justicia social en México (págs. 40-57). México: Secretaría de Gobernación.

DOF (2012). Iniciativa de decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Gaceta parlamentaria (2012). Palacio legislativo de San Lázaro(3672-11).

Hernández Morales, P. (julio de 2013). *Análisis y perspectivas de la reforma educativa*. Memorias y resolutivos. CNTE.

Hernández Navarro, L., Gil Antón, M., López Aguilar, M., & Bravo, F. (s.f.). ¿Que hay que saber sobre la Reforma Educativa?

Hirt, N. (2001). *Los tres ejes de la mercantilización escolar.* (B. Quirós, Trad.) París: SUATEA-STEs.

López Aguilar, M. (2013). *Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación*. El Cotidiano(19), 55-76.

Nava Amaya, M., & Rueda Beltrán, M. (2014). *La evaluación docente en la agenda pública.* Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16(1), 1-11.

Ramírez, R. (2013). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Senado de la República, Instituto Belisario Domínguez.

Ruiz Cortés, E. (2010). Artículo 3º Constitucional. Instituto Interdisciplinario de Especialización.

Segob (2012). *Reforma laboral, derecho del trabajo y justicia social en México*. México: Secretaría de Gobernación.

Soto Flores, A. (2013). *El Artículo 3o Constitucional: un debate por le control de las conciencias.* Revista Mexicana de Derecho Constitucional(28).

Unesco (2007). *Docentes como base de un buen sistema educativo*. Descripción de la formación y carrera docente en Finlandia.

Chihuahua
GOBIERNO DEL ESTADO

SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

SEECH
SERVICIOS EDUCATIVOS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

CID

Revista del Centro de Investigación y Docencia, Acoyauh nueva época