



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
CONSORCIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES

**LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA ZONA ESCOLAR 076. DE
LAS VISIONES HEGEMÓNICAS A LA RECONSTRUCCIÓN
DEL DISCURSO DE LOS DOCENTES.**

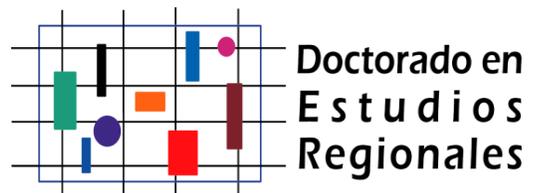
TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN ESTUDIOS REGIONALES

PRESENTA
LUIS ALAN ACUÑA GAMBOA

DIRECTORA DE TESIS
DRA. MARÍA DEL PILAR ELIZONDO ZENTENO

COMITÉ TUTORAL
DRA. LETICIA PONS BONALS
DR. ANTONIO H. PANIAGUA ÁLVAREZ
DR. ENRIQUE GUTIÉRREZ ESPINOSA
DR. OCTAVIO GRAJALES CASTILLEJOS

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS
ENERO, 2017





**DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
ÁREA DE TITULACIÓN
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS**



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 15 de diciembre de 2016.

Oficio No. TDER/275/16.

C. LUIS ALAN ACUÑA GAMBOA

Promoción: **SEXTA**

Matrícula: **14162001**

Sede: **TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del **Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:**

"LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA ZONA ESCOLAR 076. DE LAS VISIONES HEGEMONICAS A LA RECONSTRUCCION DEL DISCURSO DE LOS DOCENTES"

Se le **autoriza la impresión de siete ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

MTR. GONZALO ESTEBAN GIRON AGUIAR

Director (a)



DR. APOLINAR OLIVA VELAZ

Coordinador (a) del Doctorado en Estudios Regionales.



C.c.p.- Expediente/Minutario.
GEGA/AOV/mcmd*

La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), con número **541976**, durante mis estudios de Doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer primeramente a Dios por permitirme ver culminado un peldaño más en mi proceso formativo y por darme la vida necesaria para salir adelante en cada obstáculo que púdose presentar en este largo y, a la vez tan corto, camino doctoral.

A mis padres, José Luis Acuña Paredes y Maribelt F. Gamboa Camacho, por ser mi apoyo incondicional, mis compañeros de desvelo y mis fervientes lectores, por creer en mí y alentarme durante esta y toda mi travesía formativa. Por siempre los amo.

A mi esposa, Yliana Mérida Martínez, que sin darse cuenta me regaló la lección más grande de vida que un ser puede dar a otro, por sus críticas constantes y precisas observaciones hacia esta tesis, por ser mi compañera de andanza en las buenas y en malas, por conocerme mejor que lo que me conozco a mí mismo y decir las palabras adecuadas en cada momento. Mi gran amor por ti y para ti en la eternidad.

Un agradecimiento muy especial a la Dra. Leticia Pons Bonals por el apoyo, sus asiduas lecturas al trabajo y observaciones puntuales que lograron enriquecer extraordinariamente este trabajo doctoral; además, por el gran cariño y confianza depositada en mí en todo momento, lo que me permitió continuar en este sendero que en ocasiones veía tan inhóspito y oscuro, mil gracias por ser esa luz inagotable.

Con deferencia agradezco a la Dra. María del Pilar Elizondo Zenteno por todas y cada una de las horas que compartió conmigo y con mi formación doctoral, por sus precisas sugerencias y por confiar en mi proyecto de investigación desde el primer momento, por brindarme la mano cuando tropezaba y por animarme a levantar la mirada hacia nuevos horizontes, muchas gracias por eso y más.

A los Doctores miembros de mi comité tutorial por robustecer, a través de sus lecturas, críticas y sugerencias esta tesis, las cuales sin lugar a dudas fueron pieza importante para el buen término del documento: por siempre agradecido.

A los maestros de la zona escolar 076 que con valiente decisión me brindaron el apoyo necesario para conocer a fondo la problemática que me llevó, desde sus inicios, a fijar mi vista en esta región de estudio. Sin duda, fueron y son parte medular de esta tesis. Gracias por los buenos tiempos, las charlas, los debates, las risas, los enojos y, por que no, las aromáticas tazas de café.

DEDICATORIA

A mis padres, esposa y familia:
Dentro de mí, por y para siempre todo mi amor.

Al Dr. Juan Carlos Cabrera Fuentes:
Mi admiración, cariño y respeto.
Dr. Juan Carlos, esta también es su tesis.

ÍNDICE TEMÁTICO

| | PÁGINAS |
|---|------------|
| INTRODUCCIÓN | 17 |
| CAPÍTULO 1. LOS ESTUDIOS REGIONALES EDUCATIVOS DESDE EL ESTRUCTURALISMO CONSTRUCTIVISTA: DISCURSOS OFICIALES FRENTE A HABITUS DOCENTES | 26 |
| 1.1. ENFOQUE ESTRUCTURAL CONSTRUCTIVISTA | 28 |
| 1.1.1. Las políticas públicas en el campo educativo | 30 |
| 1.1.2. La región como espacio articulador de estructuras y acciones | 33 |
| 1.1.3. Propuesta metodológica | 39 |
| 1.2. LA EDUCACIÓN COMO OBJETO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS | 42 |
| 1.2.1. Definición de políticas públicas | 42 |
| 1.2.2. Políticas públicas educativas | 48 |
| 1.2.3. Diferencia de las políticas educativas | 60 |
| 1.3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO | 63 |
| 1.3.1. Proyecto de Vasconcelos | 64 |
| 1.3.2. Proyecto técnico como plataforma del desarrollo | 66 |
| 1.3.3. Proyecto de “la escuela de unidad nacional” | 67 |
| 1.3.4. Proyecto modernizador | 70 |
| CAPÍTULO 2. LA CALIDAD EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL SEXENIO 2012-2018 | 73 |
| 2.1. LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL FRENTE A LOS CAMBIOS DEL SIGLO XXI | 81 |
| 2.1.1. La calidad educativa desde el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) | 82 |
| 2.1.2. La calidad educativa desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) | 96 |
| 2.1.3. La calidad educativa desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) | 108 |
| 2.2. LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL CONTEXTO NACIONAL | 119 |
| 2.2.1. La calidad educativa en la Ley General de Educación | 120 |
| 2.2.2. La calidad educativa en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 | 124 |
| 2.2.3. La calidad educativa en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 | 127 |
| 2.2.4. La calidad educativa desde el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) | 131 |
| 2.3. LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL CONTEXTO CHIAPANECO | 143 |

| | |
|--|------------|
| 2.3.1. La calidad educativa en el Plan Estatal de Desarrollo 2013-2018 | 144 |
| 2.3.2. La calidad educativa en el Programa Estatal Sectorial de Educación 2013-2018 | 147 |
| 2.3.3. La calidad educativa en el Plan Municipal de Desarrollo 2012-2015 de Tuxtla Gutiérrez | 149 |
| 2.4. LA CALIDAD EDUCATIVA: ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS OFICIALES | 151 |
| 2.4.1. La calidad educativa en el ámbito internacional, nacional, estatal y municipal | 152 |
| CAPÍTULO 3. LA ZONA ESCOLAR 076: CONTEXTOS, ESCUELAS Y DOCENTES | 164 |
| 3.1. DESCRIPCIÓN DE LA ZONA ESCOLAR | 173 |
| 3.1.1. Escuela Primaria Vespertina Gral. Ignacio Zaragoza | 177 |
| 3.1.2. Escuela Primaria Matutina 7 de Octubre | 179 |
| 3.1.3. Escuela Primaria Vespertina Sor Juana Inés de la Cruz | 180 |
| 3.1.4. Escuela Primaria Matutina Cámara Nacional de Comercio | 181 |
| 3.1.5. Escuela Primaria Vespertina Benito Juárez García | 183 |
| 3.1.6. Escuela Primaria Matutina 20 de Noviembre | 184 |
| 3.1.7. Escuela Primaria Matutina 15 de Mayo | 186 |
| 3.1.8. Escuela Primaria Matutina 5 de Mayo | 187 |
| 3.1.9. Escuela Primaria Matutina Belisario Domínguez Palencia | 188 |
| 3.1.10. Escuela Primaria Matutina Niños Héroes | 189 |
| 3.1.11. Escuela Primaria Vespertina Profra. Bertha Vázquez Palacios | 190 |
| 3.1.12. Escuela Primaria Vespertina Manuel Velasco Suárez | 192 |
| 3.2. LOS DOCENTES DE LA ZONA ESCOLAR 076 | 193 |
| 3.2.1. Docentes de la Escuela Primaria Vespertina Gral. Ignacio Zaragoza | 194 |
| 3.2.2. Docentes de la Escuela Primaria Matutina 7 de Octubre | 195 |
| 3.2.3. Docentes de la Escuela Primaria Vespertina Sor Juana Inés de la Cruz | 196 |
| 3.2.4. Docentes de la Escuela Primaria Matutina Cámara Nacional de Comercio | 197 |
| 3.2.5. Docentes de la Escuela Primaria Vespertina Benito Juárez García | 198 |
| 3.2.6. Docentes de la Escuela Primaria Matutina 20 de Noviembre | 199 |
| 3.2.7. Docentes de la Escuela Primaria Matutina 15 de Mayo | 199 |
| 3.2.8. Docentes de la Escuela Primaria Matutina 5 de Mayo | 200 |
| 3.2.9. Docentes de la Escuela Primaria Matutina Belisario Domínguez Palencia | 201 |
| 3.2.10. Docentes de la Escuela Primaria Matutina Niños Héroes | 202 |
| 3.2.11. Docentes de la Escuela Primaria Vespertina Profra. Bertha Vázquez Palacios | 203 |

| | |
|---|------------|
| 3.2.12. Docentes de la Escuela Primaria Vespertina Manuel Velasco Suárez | 204 |
| 3.3. DIFERENCIAS DENTRO DE LA ZONA ESCOLAR 076: EL CASO DE TRES ESCUELAS PRIMARIAS | 205 |
| 3.3.1. Relación de los capitales escolar y económico en los consumos culturales y la concepción de calidad educativa en la Escuela Primaria Vespertina Gral. Ignacio Zaragoza | 207 |
| 3.3.2. Relación de los capitales escolar y económico en los consumos culturales y la concepción de calidad educativa en la Escuela Primaria Matutina Belisario Domínguez Palencia | 214 |
| 3.3.3. Relación de los capitales escolar y económico en los consumos culturales y la concepción de calidad educativa en la Escuela Primaria Matutina Niños Héroes | 221 |
| CAPÍTULO 4. LA CALIDAD EDUCATIVA: HABITUS DOCENTES EN LA ZONA ESCOLAR 076, TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS | 230 |
| 4.1. CAPITALES ESCOLARES Y ECONÓMICOS | 236 |
| 4.1.1. Relación del capital escolar con el nivel de Carrera Magisterial | 237 |
| 4.1.2. Relación del capital económico con el nivel de Carrera Magisterial | 239 |
| 4.2. HABITUS RELACIONADOS CON CONSUMOS CULTURALES | 242 |
| 4.2.1. Consumos literarios | 243 |
| 4.2.2. Consumos musicales | 248 |
| 4.2.3. Consumos televisivos | 253 |
| 4.3. HABITUS ASOCIADOS A LA FORMACIÓN PROFESIONAL | 257 |
| 4.3.1. Gastos básicos de la zona escolar 076 | 258 |
| 4.3.2. Gastos para la formación profesional en la zona escolar 076 | 262 |
| 4.4. HABITUS RELACIONADOS CON LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA | 266 |
| 4.4.1. Trabajo colaborativo | 267 |
| 4.4.2. Producción científica | 270 |
| 4.5. HABITUS RELACIONADOS CON EL TRABAJO DOCENTE | 273 |
| 4.5.1. Ser un buen maestro | 274 |
| 4.5.2. Quién puede aspirar a ser un docente | 278 |
| 4.6. HABITUS DOCENTES Y CALIDAD EDUCATIVA | 281 |
| 4.6.1. Carencias en las escuelas | 282 |
| 4.6.2. Definiciones de calidad educativa | 286 |
| CAPÍTULO 5. LA NARRATIVA DOCENTE EN EL CONTEXTO ESCOLAR: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA FORMATIVA | 296 |
| 5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETO DE INTERVENCIÓN | 299 |
| 5.2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL DE LA PROPUESTA | 301 |

| | |
|--|------------|
| FORMATIVA | |
| 5.3. FINALIDADES Y OBJETIVOS DEL PROYECTO. | 304 |
| 5.4. PROCESO Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA | 306 |
| 5.5. HACIA LA DEFINICIÓN DEL QUÉ Y PARA QUÉ DE LA NARRATIVA DOCENTE | 323 |
| 5.6. PROCESOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA | 324 |
| 5.6.1. Importancia y agentes implicados en los procesos de evaluación | 326 |
| 5.6.2. La evaluación en el proyecto de intervención | 328 |
| CONCLUSIONES | 334 |
| BIBLIOGRAFÍA | 344 |
| ANEXO | |
| Instrumento de Capitales y <i>Habitus</i> y su relación con la Calidad Educativa | 358 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | PÁGINAS |
|--|----------------|
| Tabla 1. Conceptos de discurso y poder desde Bourdieu, Foucault y Laclau | 76 |
| Tabla 2. La calidad educativa desde el Banco Interamericano de Desarrollo | 84 |
| Tabla 3. La calidad educativa desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico | 98 |
| Tabla 4. La calidad educativa desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura | 111 |
| Tabla 5. La calidad educativa desde la mejora de la formación inicial y en servicio docente: Visión de la LGSPD para educación básica | 134 |
| Tabla 6. Dimensiones del Perfil, Parámetros e Indicadores de evaluación docente en nivel primaria para elevar la calidad educativa | 139 |
| Tabla 7. Estrategias y líneas de acción de tres Políticas públicas educativas previstas en el PESE 2013-2018 | 148 |
| Tabla 8. Relación de escuelas primarias en las que se realizó la investigación | 169 |
| Tabla 9. Datos de las escuelas primarias y abreviación a emplear para cada una | 174 |
| Tabla 10. <i>Ranking</i> de las escuelas de la zona escolar 076 con base en su calidad educativa | 175 |
| Tabla 11. Relación entre capital escolar y el consumo literario | 208 |
| Tabla 12. Relación entre capital económico y el consumo literario | 209 |
| Tabla 13. Relación entre capital escolar y el consumo musical | 210 |
| Tabla 14. Relación entre capital económico y el consumo musical | 210 |
| Tabla 15. Relación entre capital escolar y el consumo televisivo | 211 |
| Tabla 16. Relación entre capital económico y el consumo televisivo | 212 |
| Tabla 17. Definición de calidad educativa a partir del capital escolar de los maestros de la escuela primaria Gral. Ignacio Zaragoza | 213 |
| Tabla 18. Definición de calidad educativa a partir del capital económico de los maestros de la escuela primaria Gral. Ignacio Zaragoza | 213 |
| Tabla 19. Relación entre capital escolar y el consumo literario | 216 |
| Tabla 20. Relación entre capital económico y el consumo literario | 216 |
| Tabla 21. Relación entre capital escolar y el consumo musical | 217 |
| Tabla 22. Relación entre capital económico y el consumo musical | 217 |
| Tabla 23. Relación entre capital escolar y el consumo televisivo | 218 |
| Tabla 24. Relación entre capital económico y el consumo televisivo | 219 |
| Tabla 25. Definición de calidad educativa a partir del capital escolar de los maestros de la escuela primaria Belisario Domínguez Palencia | 220 |
| Tabla 26. Definición de calidad educativa a partir del capital económico de los maestros de la escuela primaria Belisario Domínguez Palencia | 220 |

| | |
|--|------------|
| Tabla 27. Relación entre capital escolar y el consumo literario | 222 |
| Tabla 28. Relación entre capital económico y el consumo literario | 222 |
| Tabla 29. Relación entre capital escolar y el consumo musical | 224 |
| Tabla 30. Relación entre capital económico y el consumo musical | 224 |
| Tabla 31. Relación entre capital escolar y el consumo televisivo | 226 |
| Tabla 32. Relación entre capital económico y el consumo televisivo | 226 |
| Tabla 33. Definición de calidad educativa a partir del capital escolar de los maestros de la escuela primaria Niños Héroes | 228 |
| Tabla 34. Definición de calidad educativa a partir del capital económico de los maestros de la escuela primaria Niños Héroes | 229 |
| Tabla 35. Relación entre el capital escolar y el económico de los maestros de educación primaria de la zona 076, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas | 234 |
| Tabla 36. Relación del capital escolar con el nivel de Carrera Magisterial de los maestros de la zona escolar 076 | 238 |
| Tabla 37. Relación del capital económico con el nivel de Carrera Magisterial de los maestros de la zona escolar 076 | 240 |
| Tabla 38. Relación entre el capital escolar y los consumos literario de los maestros de la zona escolar 076 | 244 |
| Tabla 39. Relación entre el capital económico y los consumos literarios de los maestros de la zona escolar 076 | 245 |
| Tabla 40. Relación del capital escolar y los consumos musicales de los maestros de la zona escolar 076 | 249 |
| Tabla 41. Relación del capital económico y los consumos musicales de los maestros de la zona escolar 076 | 249 |
| Tabla 42. Relación del capital escolar y los consumos televisivos de los maestros de la zona escolar 076 | 254 |
| Tabla 43. Relación del capital económico y los consumos televisivos de los maestros de la zona escolar 076 | 254 |
| Tabla 44. Relación del capital escolar y los gastos básicos mensuales de los maestros de la zona escolar 076 | 259 |
| Tabla 45. Relación del capital económico y los gastos básicos mensuales de los maestros de la zona escolar 076 | 260 |
| Tabla 46. Relación del capital económico y los montos de los egresos mensuales de los maestros de la zona escolar 076 | 261 |
| Tabla 47. Relación del capital escolar con la inversión mensual para la formación y el desarrollo profesional en la zona escolar 076 | 264 |
| Tabla 48. Relación del capital económico con la inversión mensual para la formación y el desarrollo profesional en la zona escolar 076 | 264 |
| Tabla 49. Relación del capital escolar de los maestros de la zona 076 con la pertenencia a redes docentes, de investigación y/o clubes | 268 |
| Tabla 50. Producción científica de los maestros de la zona 076 | 271 |
| Tabla 51. Relación del capital escolar con la concepción del buen maestro | 276 |
| Tabla 52. Relación del capital escolar con la concepción del mal maestro | 276 |

| | |
|---|------------|
| Tabla 53. Relación del perfil docente de un aspirante y la postura de la escuela a la que desea ingresar en la zona escolar 076 | 279 |
| Tabla 54. Infraestructura y equipamiento escolar faltante en las escuelas de la zona escolar 076 | 283 |
| Tabla 55. Tecnologías de la Información y la Comunicación faltantes en las escuelas de la zona escolar 076 | 284 |
| Tabla 56. Relación del capital escolar con la concepción de los ámbitos de la educación que favorecen la mejora de la calidad educativa | 288 |
| Tabla 57. Definición de calidad educativa a partir del capital escolar de los maestros de la zona 076 | 291 |
| Tabla 58. Características a favor y en contra de una evaluación formativa | 325 |
| Tabla 59. La autoevaluación como proceso transformador de las prácticas docentes | 329 |
| Tabla 60. La coevaluación como proceso transformador de las prácticas docentes | 331 |

ÍNDICE DE ESQUEMAS

| | PÁGINAS |
|---|----------------|
| Esquema 1. La calidad educativa en la infraestructura y el equipamiento escolar | 88 |
| Esquema 2. La calidad educativa en la formación docente | 91 |
| Esquema 3. La calidad educativa en el uso y manejo de las TEd | 94 |
| Esquema 4. La calidad educativa en la formación directiva-docente inicial y continua | 103 |
| Esquema 5. La calidad educativa en la evaluación docente | 106 |
| Esquema 6. Razones para implementar la evaluación docente en México | 107 |
| Esquema 7. La calidad educativa en la formación inicial y continua de los docentes | 116 |
| Esquema 8. La evaluación del desempeño docente como eje para elevar la calidad educativa | 118 |
| Esquema 9. Objetivos nacionales para elevar la calidad educativa en México | 121 |
| Esquema 10. Formación docente y calidad educativa desde la LGE | 122 |
| Esquema 11. Evaluación, formación docente y calidad educativa desde la LGE | 123 |
| Esquema 12. La calidad educativa desde la formación y evaluación docente: Objetivo del PND 2013-2018 | 125 |
| Esquema 13. La calidad educativa desde la infraestructura y equipamiento escolar, y uso de las TIC's | 126 |
| Esquema 14. Formación inicial y en servicio, evaluación educativa e infraestructura y equipamiento escolar como ejes para elevar la calidad educativa en educación básica: Visión del PSE 2013-2018 | 129 |
| Esquema 15. La calidad educativa desde el mejoramiento de la formación inicial docente | 137 |
| Esquema 16. Instrumentos, criterios y niveles de aprovechamiento para la evaluación docente | 142 |
| Esquema 17. Políticas públicas y líneas de acción para elevar la calidad educativa en Chiapas: Visión del PEDCh 2013-2018. | 145 |
| Esquema 18. La calidad educativa desde el PMD 2012-2015. | 150 |
| Esquema 19. Líneas y/o ejes de acción para mejorar la calidad de la educación básica en América Latina: Visiones del BID, OCDE y UNESCO | 154 |
| Esquema 20. Influencia del BID, la OCDE y UNESCO sobre el concepto calidad educativa en el PND 2013-2018, el PSE 2013-2018 y los ejes rectores del INEE | 159 |

| | |
|---|------------|
| Esquema 21. Distribución porcentual de personal de escuelas de educación básica y especial según su función en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. | 166 |
| Esquema 22. Definiciones de calidad educativa desde los capitales y <i>habitus</i> en maestros de la zona escolar 076 | 340 |

ÍNDICE DE IMÁGENES

| | PÁGINAS |
|---|----------------|
| Imagen 1. Localización de las escuelas primarias que conforman la zona escolar 076. | 168 |
| Imagen 2. Ubicación e información de la Esc. Prim. Vesp. Gral. Ignacio Zaragoza | 178 |
| Imagen 3. Ubicación de la Esc. Prim. Mat. 7 de Octubre | 180 |
| Imagen 4. Ubicación e información de la Esc. Prim. Vesp. Sor Juana Inés de la Cruz | 181 |
| Imagen 5. Ubicación e información de la Esc. Prim. Mat. Cámara Nacional de Comercio | 182 |
| Imagen 6. Ubicación e información de la Esc. Prim. Vesp. Benito Juárez García | 184 |
| Imagen 7. Ubicación e información de la Esc. Prim. Mat. 20 de Noviembre | 185 |
| Imagen 8. Ubicación e información de la Esc. Prim. Mat. 15 de Mayo | 187 |
| Imagen 9. Ubicación e información de la Esc. Prim. Mat. 5 de Mayo | 188 |
| Imagen 10. Ubicación e información de la Esc. Prim. Mat. Niños Héroes | 190 |
| Imagen 11. Ubicación e información de la Esc. Prim. Vesp. Profra. Bertha Vázquez Palacios | 191 |
| Imagen 12. Ubicación de la Esc. Prim. Vesp. Manuel Velasco Suárez | 193 |

INTRODUCCIÓN

La tesis intitulada *LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA ZONA ESCOLAR 076. DE LAS VISIONES HEGEMÓNICAS A LA RECONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO DE LOS DOCENTES*, surge de la necesidad de reflexionar y confrontar las prácticas discursivas que en materia de calidad de la educación se asumen y expresan hoy día, en las distintas instancias del gobierno internacional, nacional, estatal y municipal, las cuales son traducidas en medidas, diseños e implementaciones de políticas públicas para su mejora.

En el actual contexto de reformas educativas el concepto de calidad se debate y asume diferentes definiciones que se le otorgan desde los distintos sistemas de significación regional. En la presente investigación se abordan las preferencias, apreciaciones e intereses que los docentes de la zona escolar 076 de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas accionan —a manera de capitales y *habitus*— para fijar una postura ante ésta, desde las realidades en las que se circunscriben sus prácticas profesionales. Por esta razón, el objetivo general fue estimar la influencia de los discursos oficiales (internacionales, nacionales, regionales y estatales), sobre el ser y quehacer docente en torno a la calidad educativa, así como conocer los puntos de encuentro y desencuentro que entre estas visiones pueden producirse. Derivados de este objetivo general se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Desentrañar los significados que tiene la calidad educativa en los discursos que estructuran los Organismos Internacionales (OI) y cómo se incorporan en los documentos rectores de la educación básica en México durante el actual sexenio de gobierno (2012-2018).
- Caracterizar el perfil docente de los maestros de la zona escolar 076 en términos de capitales escolar, económico, cultural y simbólico, así como de los *habitus* que rigen las prácticas, preferencias y percepciones magisteriales en torno a la calidad educativa.

- Proponer un proyecto de intervención formativa como respuesta a las necesidades y problemáticas propias de los centros escolares que conforman la región de estudio.

Las constantes luchas que sustentan la relación entre el gobierno y el magisterio nacional en torno a las nuevas disposiciones educativas y laborales propuestas y accionadas para medrar la calidad educativa en México, dan motivos suficientes para inquirir en torno a éstas, principalmente en materia de políticas públicas educativas. Por ello; la realización de esta investigación, sostuvo en todo momento el interés por presentar una mirada amplia de los contextos en los que se diseñaron —a manera de respuesta al discurso político oficial— las políticas públicas educativas del sexenio 2012-2018 en torno a la calidad de la educación básica (con énfasis en el nivel primaria); así como los contextos en los que los docentes de la zona escolar 076, reciben, reestructuran y/o reconstruyen los objetivos políticos nacionales —a través del peso absoluto de sus capitales y *habitus*— en un discurso propio desde donde sustentan su ser y quehacer profesional.

El conocimiento construido a través de este trabajo permitió plantear dos usos prácticos de éste. Primeramente, el diseño de una propuesta de intervención que responda a las necesidades regionales de formación profesional, la cual se concretó a través de la narrativa docente como medio de auto y coevaluación de las prácticas profesionales en aras del desarrollo de habilidades de trabajo colaborativo dentro y fuera de la institución escolar. En segundo lugar y con una visión más optimista que realizable, se espera que los resultados obtenidos sirvan para proponer nuevas formas de hacer políticas públicas educativas, las cuales evidencian la exigua o nula participación de todos los agentes involucrados en el proceso educativo con especial énfasis en los maestros de educación primaria, planteando la idea de hacer un giro copernicano que permita suceder el centro de interés, acción y conversión puesto en la figura del docente, hacia la inexorable necesidad de pensar y diseñar nuevos modelos educativos —en términos de políticas y reformas educativas—

donde los beneficiados sean todos los niños que cursan o se perfilan a cursar su nivel básica obligatorio.

El aporte de este trabajo al campo de los Estudios Regionales responde a los planteamientos del Doctorado en Estudios Regionales (DER) que oferta la Universidad Autónoma de Chiapas, el cual es un posgrado avalado por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), cuya finalidad principal es formar investigadores capaces de incidir en las problemáticas y demandas de la región. De esta manera; el DER se diseñó tomando como base el enfoque mixto planteado por Ángel Díaz Barriga (en Pons Bonals y Cabrera Fuentes, 2009, p. 5), el cual "... organiza la formación profesional en dos tramos: uno de formación básica centrado en la adquisición de los conocimientos ... y otro ... centrado en la vinculación de los conocimientos y habilidades adquiridas (para atender) a problemas profesionales reales".

La investigación realizada se inserta en una de las cuatro líneas formativas de este programa (Políticas públicas, derechos humanos y sustentabilidad) sin que por ello deje de relacionarse con las otras; así, grandes campos del conocimiento como es el educativo, cultural, económico y político, se erigen como los espacios más importantes en cuanto a necesidades de investigación, siempre buscando el desarrollo de actividades inter y transdisciplinarias en las que participan sus estudiantes. Tomando como fundamento lo anterior; el presente trabajo buscó en todo momento responder, precisamente, a los objetivos para los cuales fue diseñado el DER, ya que en él se aborda uno de los temas que mayores problemas ha desencadenado en el contexto nacional, estatal y municipal en materia de políticas y educación en la actualidad: La calidad educativa en el nivel básico.

Con base en los fines y objetivos que se persiguieron desde los albores del programa doctoral; la presente investigación se realizó desde un enfoque cualitativo con sustento en el método hermenéutico, dichas pesquisas se dividieron en dos secciones principales: en un primer momento, se seleccionaron los OI que durante

el período 2012-2015 circularon mayor cantidad de publicaciones, en las que se abordó —literal o tácitamente— el tema de la calidad de la educación en el nivel básico. El corpus de investigación incluyó el análisis del discurso que se difunde en los textos más destacados sobre el tema los cuales fueron publicados por el BID, la OCDE y la UNESCO. A su vez, se recuperaron los documentos rectores nacionales, estatales y municipales que abordan el tema de la calidad de la educación básica, y en su conjunto (documentos internacionales, nacionales, estatales y municipales) fueron analizados a través de la perspectiva del análisis político del discurso con apoyo de instrumentos como fichas de resumen, citas textuales, paráfrasis y comentarios.

La segunda etapa se realizó —desde el mismo enfoque y método de investigación— tomando como base las respuestas que dieron los maestros de la zona escolar 076, quienes voluntariamente decidieron participar en la investigación; mediante la técnica de encuesta se realizó la recogida de la información a través del Instrumento denominado *Capitales y Habitus* y su relación con la Calidad Educativa (ICHCaE) diseñado específicamente para esta investigación (ver Acuña Gamboa y Pons Bonals, 2016).

La información obtenida de la revisión documental y de la encuesta se trianguló con entrevistas no estructuradas que siguieron la misma tónica de participación; es decir, la voluntad. Este criterio de inclusión fue definido tomando en cuenta que la implementación de la reforma educativa en Chiapas ha generado un clima político tenso que ha exacerbado el movimiento magisterial y ha provocado cierta resistencia entre los profesores para participar en indagaciones que pueden cuestionar lo relacionado con su práctica profesional, argumentando temer que la información facilitada pueda ser utilizada para fines totalmente distintos a los planteados por el investigador; por esta razón, la investigación se realizó con la participación de 67 docentes de las distintas escuelas de educación primaria que conforman la zona escolar, quienes representan el 40% de la población total de maestros.

En este sentido, fue necesario entrar en contacto con los profesores y explicarles los fines de la investigación, así como asegurarles el uso confidencial de la información proporcionada lo cual hizo posible contar con un número nutrido de participantes para sustentar los resultados y conclusiones que a lo largo del trabajo se exponen.

Con base en lo antes expuesto, el trabajo doctoral *LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA ZONA ESCOLAR 076. DE LAS VISIONES HEGEMÓNICAS A LA RECONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO DE LOS DOCENTES* se estructura en seis apartados principales: cinco capítulos y una sección de conclusiones. En el primer capítulo; *Los estudios regionales educativos desde el estructuralismo constructivista: discursos oficiales frente a habitus docentes*, se plantea el enfoque estructural constructivista de Pierre Bourdieu como posicionamiento teórico epistemológico para esta investigación y se explica cómo, desde esta postura, se abre el espacio idóneo para analizar las políticas públicas en el campo educativo; aunado a esto, se presenta la definición de región que se empleó para determinar el campo de acción sobre el que se circunscribieron las actividades realizadas durante este trabajo y, seguidamente, se plasma de manera más amplia la propuesta metodológica diseñada para la recogida de la información, así como el análisis y reflexión de la misma.

En el segundo sub apartado se presenta detalladamente la definición de políticas públicas que se asume en la investigación, así como un trabajo de reflexión sobre las diferencias que existen entre las políticas educativas y las políticas públicas educativas. En el último sub apartado del primer capítulo, se realiza un recuento de los cuatro principales proyectos por los que ha sucedido, a través de la historia, el Sistema Educativo Mexicano y se exponen las concepciones de calidad educativa que cada uno de ellos ha sustentado.

En el segundo capítulo, *La calidad educativa de la educación básica del sexenio 2012-2018* se exponen; en primera instancia, definiciones, líneas y ejes de acción sobre los cuales OI como el BID, la OCDE y UNESCO visualizan la mejora de la calidad educativa en regiones como América Latina y el Caribe en lo general, así como en el contexto mexicano de manera específica, sustentando así sugerencias para estas naciones que, desde sus conclusiones, son las que más problemas tienen en materia de calidad de servicios educativos. En el segundo sub apartado de este capítulo se plasman las modificaciones a las que han sido sometidos algunos artículos constitucionales y leyes educacionales para fungir como antesala del diseño de políticas públicas y ejes de intervención para la mejora de la calidad educativa, plasmadas en los principales documentos rectores de la Nación así como en las publicaciones emitidas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

En un tercer sub apartado se exponen las principales líneas de acción sobre las que se diseñaron o reestructuraron las políticas públicas de calidad educativa tanto para el contexto chiapaneco como para el municipio de Tuxtla Gutiérrez , y en un último sub apartado de este capítulo, se realiza el análisis de los discursos de los distintos órdenes de gobierno que en la actualidad están vigentes en los ámbitos internacional, nacional, estatal y municipal llegando a la conclusión que todos ellos guardan una estrecha relación entre sí, al grado de ejemplificar auténticos remiendos de unos para con otros.

En el capítulo tres, *La zona escolar 076: Contextos, escuelas y docentes*, se describe los contextos socioeconómicos que enmarcan cada una de las escuelas que integran la zona escolar considerada en la investigación —en términos de nivel socioeconómico, principales actividades labores y la injerencia de los alumnos en el sustento del hogar— con lo cual se abre un panorama más amplio de las necesidades y problemáticas que los discentes de estos centros escolares tienen que sortear para continuar sus estudios. En el siguiente sub apartado se comentan las características principales de los docentes que laboran en esta zona escolar —

divididos por institución laboral— como el promedio de años de servicio, tipo de organización escolar, postura de los profesores ante los actuales conflictos magisteriales y los motivos que los llevaron a participar en la investigación. En el último sub apartado se exponen los resultados —en términos de consumos culturales y definición de calidad educativa— de tres escuelas representativas de la zona escolar (una institución bidocente, una de organización completa y la escuela más grande en cuanto a número de maestros) con lo cual se demostró que, dentro de la propia región de estudio, existen diferencias significativas en cuanto a las categorías analizadas; además, este sub apartado sirve de introducción para el estudio realizado en el siguiente capítulo.

En *La calidad educativa: Habitus docentes en la zona escolar 076, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas*, cuarto capítulo de la tesis doctoral, se expone, en el primer sub apartado, los principales hallazgos obtenidos de la relación existente entre los capitales escolar y económico y el nivel de Carrera Magisterial de los maestros de la zona escolar. En el siguiente sub apartado, se caracteriza el capital cultural de los participantes de la zona a partir de los consumos culturales —en términos de preferencias literarias, musicales y televisivas— que ellos realizan en su tiempo libre, así como la influencia que los capitales escolar y económico tienen sobre dichos consumos. En el tercer sub apartado se hace un análisis de los gastos básicos en los que emplean su salario los maestros de la zona 076, y con base en el conocimiento del excedente pecuniario, reflexionar sobre los intereses que éstos tienen de invertir en su formación profesional, dichas correspondencias se realizaron con base en los capitales escolar y económico ostentados. Para el caso del siguiente sub apartado, se exponen las principales redes académicas y de investigación, así como clubes a los que algunos profesores forman parte para que, en un segundo momento, se analice la producción científica resultante de estas relaciones docentes.

En el quinto sub apartado de este capítulo se evidencia la estructura y legitimación que el capital simbólico otorga a los demás capitales y *habitus* docentes para

conceptualizar al buen y mal maestro, al igual que marcar las características que debe tener un aspirante que desea ingresar a algunas de las escuelas de esta zona escolar. Como último sub apartado de este capítulo, se presentan las principales tendencias sobre las que se conceptualiza a la calidad educativa, tomando como punto de análisis y confrontación las carencias propias de cada institución escolar así como los capitales y *habitus* accionados para tal empresa.

En *La narrativa docente en el contexto escolar: Hacia la construcción de una propuesta formativa*, quinto capítulo de este trabajo, se plantea la necesidad de diseñar un proyecto de intervención formativa que atienda de manera directa las necesidades de los maestros de la zona escolar 076. En un segundo sub apartado se expone el marco teórico conceptual *ad hoc* sobre el que sustenta el proyecto de intervención, así como un análisis de la realidad en la que se visualiza poner en marcha estas actividades. En el siguiente apartado se concretan las principales intenciones que entiban la narrativa pedagógica como medio de transformación de prácticas profesionales a través del trabajo colaborativo para la formación docente; en el cuarto sub apartado, se detalla el plan de sistematización de las prácticas y experiencias, presentando a manera de ejemplo, la primera etapa del proyecto y las técnicas e instrumentos para la recogida de la información. En un quinto sub apartado se presentan las ideas y los conceptos en los que se sustentan este trabajo de intervención formativa regional, aunado a los beneficios que éste puede representar para sus participantes. Por último, se propone una modalidad auto y coevaluativa que coadyuve a la generación de conocimiento desde el talante profesional, así como el hecho de fungir como el medio propicio para desarrollar habilidades y destrezas críticas y reflexiones del ser y quehacer docente.

En el apartado destinado a las *Conclusiones* se presentan los principales hallazgos encontrados a lo largo de esta investigación doctoral, haciendo énfasis en la calidad educativa y en los capitales y *habitus* docentes accionados para comprenderla y confrontarla con un discurso político oficial que dista mucho de la realidad en la que laboran estos profesores. Además, se expone un esquema sobre el cual se

representan las correspondencias y dominios que los sistemas estructuradores y estructurantes accionan en los profesores de esta zona escolar, a manera de *habitus*, para fijar una postura en torno a la calidad educativa. Por último, se propone realizar un cambio drástico en el centro de atención e interés para el diseño e implementación de políticas públicas de mejora de la calidad de la educación básica; es decir, suceder la figura del maestro como eje detonante de medidas de políticas por una visión que tienda a diseñar nuevos modelos educativos que ubiquen a los discentes en el ojo del huracán en materia política y educativa.

La bibliografía referida a lo largo de esta tesis, así como los instrumentos utilizados para recabar la información pueden consultarse al final del documento.

CAPÍTULO 1. LOS ESTUDIOS REGIONALES EDUCATIVOS DESDE EL ESTRUCTURALISMO CONSTRUCTIVISTA: DISCURSOS OFICIALES FRENTE A HABITUS DOCENTES

El propósito de este capítulo es posicionar el estudio de las políticas públicas educativas desde el estructuralismo constructivista de Pierre Bourdieu en el marco de los estudios regionales, además de abrir nuevas líneas para la investigación educativa en el estado de Chiapas. En la medida que existan trabajos de esta índole, se tendrá información y conocimiento necesario para proponer acciones de cambio en las problemáticas de política pública.

Las políticas públicas educativas del sexenio 2012-2018 son la representación de los ideales y visiones del Estado ó, para ser precisos, del grupo de poder en turno o *clase dominante* como le llama Bourdieu (2012). Estas políticas son la materialización de un discurso político oficial en torno a la educación que; con base en la acumulación y legitimación de capitales, "... los agentes y grupos dominantes tienen generalmente mayor capacidad para movilizar recursos económicos, sociales y culturales, destinados a convertir su visión del mundo en el punto de referencia del conjunto social" (Vizcarra, 2002, p. 65), que es impuesta a la clase más desprovista de dichos capitales; es decir, *la clase dominada*.

El lenguaje convertido en discurso da lugar a luchas por instaurar formas de ver y entender el mundo. Estos discursos están sojuzgados bajo una visión dominante; en otras palabras, son apreciaciones del mundo con alto contenido de poder y violencia simbólica (Bourdieu, 1996). Las políticas públicas educativas de este sexenio —entendidas como discurso oficial— son formas de ver y entender las acciones que México debe emprender para mejorar y/o solucionar las necesidades y problemas educativos, las cuales tienen sustento en una lectura de la realidad hegemónica de OI y del gobierno nacional que "... actúan investidos del poder simbólico que les confiere determinadas posiciones en [su campo respectivo]" (Vizcarra, 2002, p. 66).

El capítulo 1 de la tesis se divide en tres apartados. En el primero que lleva por nombre *Enfoque estructural constructivista* se plantea la postura desde la que se abordará el objeto de estudio de esta investigación; por ello, se define este posicionamiento teórico-epistemológico y se extrapola, directamente, al campo de las políticas públicas educativas. Seguido de esto, se acota la región en la que se llevará a cabo los trabajos investigativos, exponiendo las especificidades de la región que la hacen diferente y llamativa para los objetivos de esta tesis doctoral; por último, se plantea la propuesta metodológica en cuanto a enfoque, paradigma, métodos, técnicas e instrumentos visualizados para las pesquisas durante la investigación.

En el segundo apartado se aproxima a una definición de políticas públicas desde el vasto trabajo de Luis F. Aguilar Villanueva y retomando, de menor manera, otros investigadores en el área. Después, se conceptualiza y expresa la concepción de políticas públicas educativas que regirá este trabajo de investigación para que, seguidamente, se exponga un análisis diferencial entre dos términos muchas veces usados como sinónimos: políticas públicas educativas vs política educativa.

En el último apartado de este capítulo se realiza un recorrido por la historia del Sistema Educativo Mexicano y los proyectos que rigieron la hechura, implementación y evaluación de las políticas públicas educativas nacionales desde 1920 hasta nuestro días. Dichos proyectos fueron nombrados de acuerdo a quienes lo propusieron ó a la visión con la que se crearon para la educación en México. Éstos responden a los nombres de: a) proyecto Vasconcelista, b) proyecto técnico como plataforma del desarrollo, c) proyecto de “la escuela de unidad nacional” y d) proyecto modernizador.

1.1. ENFOQUE ESTRUCTURAL CONSTRUCTIVISTA

El enfoque estructuralista constructivista de Pierre Bourdieu es relevante y necesario para las investigaciones en materia de política pública educativa, ya que obliga al investigador a confrontar las estructuras objetivas con el posicionamiento subjetivo de los agentes inmersos en el campo de la educación, asimismo ofrece la posibilidad de adentrarse; de manera teórica, epistemológica y práctica, en un campo de reciente apertura para los estudios regionales.

Investigar problemas en un determinado espacio de la sociedad obliga la realización de un análisis dentro del universo de teorías existentes para sustentarse en aquella o aquellas que permitan entender y/o explicar las situaciones que, como investigadores, denominamos objeto de estudio. Las investigaciones de corte educativo, específicamente en materia de políticas públicas, son poco frecuentes y están abriendo brecha en la actualidad, a un nuevo campo de estudio regional de gran relevancia.

La educación es y ha sido una necesidad general de la sociedad, tanto en sus aciertos como en sus carencias o problemas; como tal, la educación conforma un espacio social dotado de instituciones que le dan sustento en los diferentes ámbitos de acción que ésta tiene; por ende, los problemas educativos bien pueden ser catalogados como problemas sociales. En el tenor de estas ideas y tomando como centro de interés las actuales reformas educativas que en México se han venido realizando, inquirir las políticas públicas que entiban dichas reformas hace, de los estudios regionales, una apremiante necesidad para comprender y proponer acciones en materia de hechura, implementación y evaluación de estas políticas.

Para que esto suceda es menester precisar, teórica e incluso epistemológicamente, la lectura de la realidad que el investigador ase para sus pesquisas en aras de la comprensión holística del problema observado. En este caso y, puesto que el punto nodal de la presente investigación doctoral son las políticas públicas educativas del

sexenio 2012-2018 y su influencia en la reconstrucción del discurso docente sobre la calidad educativa (tema central del presente Plan Nacional de Desarrollo), se propone confrontar la visión del Estado¹ —representado por instituciones nacionales e internacionales— y la visión de los maestros de educación primaria en torno a este concepto. Si se entiende que el Estado y el magisterio se circunscriben en un espacio socioeducativo estructurado y estructurador regido de manera objetiva, en el que a su vez entran en juego las trayectorias de vida de los agentes involucrados, permitiendo en su conjunto construir o reconstruir —cada uno— su discurso en torno a la calidad educativa, cobra relevancia para fines de explicación de tal situación el enfoque estructural constructivista de Pierre Bourdieu.

La vasta obra de este sociólogo francés está, inmanentemente sustentada, en este enfoque que él mismo ha nombrado estructuralismo constructivista. Dicho enfoque nace de la aleación de dos corrientes teóricas primordiales (estructuralismo y constructivismo) en la vida e investigación de Bourdieu, de las cuales retomó los trabajos de sus máximos exponentes con quienes estuvo en constantes confrontaciones y profundizaciones teóricas y prácticas, sin que esto signifique una completa antítesis con sus referentes. En el legado bourdieusiano se encuentran citados textual y subyacentemente, intelectuales como Weber, Marx, Veblen, Wittgenstein y Lévi-Strauss por citar ejemplos. La diferencia de la teoría de Bourdieu a la de los estructuralistas y constructivistas puros se sustenta, principalmente, en la compaginación de ambas corrientes del conocimiento que permite leer de una mejor manera la realidad en la que existe un problema.

Bourdieu es estructuralista por concebir que “... en el mundo social mismo [existen] estructuras objetivas, independientes de la consciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus

¹ Aunque existen un sinnúmero de definiciones para este concepto, en la presente investigación se entiende por Estado al “... órgano de dominación de clases, un órgano de opresión [que] es producto y manifestación de la inconciliabilidad de las contradicciones de clase, [surgiendo en] el momento y en la medida en que las contradicciones de clase no pueden objetivamente conciliarse. ... Se caracteriza por solapar la exagerada concentración de riqueza [en un sentido más amplio que el económico] de una minoría (Ortega Blake, 2011, p. 125).

representaciones” (Bourdieu, 2000a, p. 127) y, a la vez es constructivista porque entiende que existe una “... génesis social de una parte de los esquemas [sic] de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamamos habitus, y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos ...” (Bourdieu, 2000a, p. 127); entonces para Bourdieu, la objetividad de las estructuras y la subjetividad de los agentes son inherentes en toda lectura de la realidad que busca investigar un problema social.

1.1.1. Las políticas públicas en el campo educativo

Todas las acciones sociales se encuentran enmarcadas en un campo, por consiguiente, los problemas que en éste suceden ya que coexisten en una relación simbiótica uno con el otro. El concepto de campo desde los trabajos de Bourdieu puede ser definido como todo aquel espacio social que está estructurado pero, que a su vez, es estructurador de procesos de socialización de los agentes. Dicho espacio es estructurado en cuanto “[desplega] un conjunto de normas y reglas no siempre explícitas que establecen lógicas de relación entre [estos] agentes ...” (Vizcarra, 2002, p. 57); es decir, estos campos son campos de fuerza en los que toman lugar conflictos y problemas específicos de los actores involucrados que “... poseen diferentes formas de poder ...” (Colina Escalante y Osorio Madrid, 2004, p. 35); en otras palabras, es un espacio de asiduas competencias por imponer —a fuerza de los capitales ostentados por cada clase o fracción de clase— una ideología del buen hacer ante las problemáticas existentes en el campo; por esto, la educación debe considerarse como un campo específico de investigación.

En el espacio social (campo) es “... donde se reconocen las clases, sus condiciones—propiedades ligadas a un cierto tipo de condiciones materiales de existencia y prácticas—y sus posesiones—lugar ocupado en el espacio social por relación a los otros grupos de clases” (Álvarez Sousa, 1996, p. 149), estas clases son segregadas de acuerdo a diferentes capitales legítimos y legitimados por los

mismos integrantes del campo, es decir, aquello que goza de un reconocimiento *vox pópuli*; de los cuales, Bourdieu toma como referencia al capital económico, cultural, social y simbólico.

Como producto de una revisión crítica a la obra del sociólogo francés, Álvarez Sousa define cada uno de estos capitales. En este sentido, el capital económico, desde el autor (1996, p. 148), "... no se puede observar sólo desde la óptica economicista [más bien,] hay que tener en cuenta la historia de cada actor social dentro de [un] campo ..."; en lo que respecta al capital cultural, Sousa aclara que éste puede ostentarse de tres maneras: el incorporado, el objetivado (bienes materiales) y el institucionalizado.² Tanto el capital social como el simbólico están íntimamente ligados, mientras que el primero hace referencia a las relaciones interpersonales e institucionales, el capital simbólico da sustento al otro, por tratarse del "... prestigio, reputación, renombre [que es] percibida y reconocida como legítima de las diferentes especies de capital" (Álvarez Sousa, 1996, p. 148).

Como se mencionó anteriormente, el campo puede ser entendido como un espacio social de poder; o bien, de lucha de poderes. Las clases sociales o fracciones de clase obtienen este poder a través de los capitales, pues como mencionan Bourdieu y Wacquant (1995, p. 65), el capital es "... el factor eficiente en un campo dado, como arma y como apuesta, permite a su poseedor ejercer un poder, una influencia, por tanto, *existir* en un determinado campo, en vez de ser una simple 'cantidad deleznable'"; por ende, estos capitales, dentro del juego de poder, son piezas fundamentales para clasificar el espacio y otorgar o despojar legitimación y voz a los agentes, además de ser el entibado para estructurar el *habitus*.³

² Lo que Bourdieu, en algunos de sus trabajos ha nombrado capital escolar y titulación académica (cfr. Bourdieu, 2012).

³ El *habitus* está construido a partir del capital cultural (heredado y adquirido), económico, simbólico y social, que sustentan las prácticas y preferencias de los individuos, que dan forma a lo que Bourdieu (2012) llama *gusto*. Sociológicamente hablando, el *habitus* es a la distinción como el poder adquisitivo es a la economía enclausante (Acuña Gamboa, 2013).

Los problemas que se presentan en un campo como el educativo, específicamente en materia de hechura, implementación y evaluación de políticas públicas, debe ser entendido como el choque entre las estructuras objetivas (instituciones gubernamentales y las políticas públicas educativas) y “... la representación que los agentes se hacen del mundo social” (Álvarez Sousa, 1996, p. 150); es decir, la subjetividad de los actores (docentes) de este campo. Este choque se da en los *habitus* de los agentes de una clase o fracción de clase; pero que, a pesar de las diferencias existentes entre éstos, el campo de la educación se mantiene con vida por los intereses en común entre las diferentes partes involucradas en él, para el caso de esta investigación la calidad educativa será el común denominador de dichos intereses. En el entendido que la calidad de la educación es la aspiración o meta que orienta las acciones de los diseñadores, ejecutores y retractores de la política pública educativa —como se verá en los siguientes capítulos— el término es significado tanto en los documentos oficiales como en los discursos de los docentes.

En este sentido, para Bourdieu cualquier campo se rige por el choque de fuerzas antípodas donde los individuos se encuentran en desigualdad de tareas y beneficios, donde el poder del discurso no se basa en la palabra como tal, más bien, en la legitimación de quien o quienes las pronuncian, “... que son los que le dan fuerza o no, la eficacia o ineficacia a los distintos discursos ...” (Álvarez Sousa, 1996, p. 165). Con estas reflexiones se puede comprender que las acciones en materia educativa son producto de una postura dominante de ver y hacer el mundo, donde se diseña, implementa y evalúa esta visión —transformada en discurso político oficial— en agentes (dominados) de una fracción del campo con capitales asimétricos en relación a los hacedores del mundo social. En esta tarea por imponer un discurso oficial entran en juego los *habitus*, capitales (cultural, económico, simbólico y social), gustos y la trayectoria de vida de los agentes dominantes y dominados que da como resultado puntos de tensión y ruptura entre éstos, obligando a construir o reconstruir el discurso oficial por uno propio, congruente con la visión, rara vez tomada en cuenta: la clase dominada.

1.1.2. La región como espacio articulador de estructuras y acciones

Se entiende que las políticas públicas educativas del sexenio 2012-2018 además de ser resultado de la confrontación entre las fuerzas políticas presentes, representando la ideología hegemónica que sustenta el grupo que ostenta el poder —en la actualidad presidido por el presidente de la República— es, a su vez, producto de estas relaciones *simbióticas* que México tiene con los OI y las “recomendaciones” que de ellas emanan para nuestro país. Dichas políticas se han diseñado con la intención de mejorar y/o alcanzar la calidad de la educación a nivel nacional; sin embargo, los resultados que se obtienen de éstas son discrepantes entre las regiones en las que se ejecutan a través de las acciones previstas para estos fines, tanto entre estados de la República (macro), entre los municipios de una entidad federativa (meso) así como entre los sectores y zonas escolares de un municipio (micro).

La globalización es un proceso que, en la actualidad, tiene injerencia en todos los ámbitos de la sociedad, políticos, económicos, culturales, éticos e, inexorablemente, educativos. Como menciona Zygmunt Bauman (2013b, p. 7) el término globalización “... está en boca de todos; la palabra de moda se transforma rápidamente en un fetiche, un conjuro mágico, una llave destinada a abrir las puertas a todos los misterios presentes y futuros”.

Más que establecer una definición precisa, en esta investigación se considera que el concepto *globalización* alude a los efectos de la estructuración mundial bajo una ideología *postmoderna tardía* como le nombra Bauman (2013b). Como fenómeno, la globalización tiene un origen reciente, pero que está marcando, profundamente, las tendencias y líneas de acción que los países en desarrollo como es el caso de México, deben seguir para mejorar la *calidad* de vida de sus ciudadanos. Juan Carlos Tedesco (en Mateus y Brassset, 2002, p. 66) comenta que:

... la globalización rompe los compromisos locales y las formas habituales de solidaridad y de cohesión con nuestros semejantes. Las élites que actúan a nivel

global tienden a comportarse sin compromisos con los destinos de las personas afectadas por las consecuencias de la globalización.

En este sentido, los procesos globalizadores están marcando y direccionando las acciones a realizar a escala mundial. Toda decisión regional o nacional se subyuga a diagnósticos e intereses de ciertas instituciones de orden internacional que dictan el *deber ser* y el *deber hacer* de países carentes de capital (económico principalmente). La globalización ha sido el medio por el cual se ha venido imponiendo las reglas del juego que deben acatar aquellos agentes que interactúan en el campo de la educación.

Desde la visión del Fondo Monetario Internacional (FMI), el término puede ser definido como toda aquella interdependencia económica, a lo que agregaría política y cultural, creciente en la totalidad de los países del planeta, que se ve reflejada por un aumento ingente, en cuanto al variopinto volumen de bienes y servicios ofertados en el mercado de los posibles, así como al acelerado desarrollo de la tecnología, interdependencia en la que subyace dominación y/o explotación explícita de quienes tienen el poder hegemónico para con las masas.

Sin embargo, hoy día el término está dejando de rendir cuentas certeras de la relación bidireccional existente entre lo *global* con la parte *local*. Varios autores (Robertson, Bauman, Beck, entre otros) han venido teorizando un concepto nuevo relativamente, que explica más y mejor las acciones que esta tendencia internacional trae a su paso en el devenir de nuestro días. En la actualidad, las sociedades se estructuran desde un sistema de ordenamiento territorial que se ha denominado *glocal*. Zygmunt Bauman (2013b, pp. 94-95) comenta que la glocalización es "... un proceso de concentración no sólo del capital, las finanzas y demás recursos de la elección y la acción efectiva, sino también —y quizá principalmente— de *libertad* para moverse y actuar ..."; en otras palabras, no podemos entender y/o conceptualizar una región desde la visión limitada de la localidad, más bien, como asevera Roland Robertson (2003), no debemos ver en lo *global* y *local* una lucha férrea de poderes, por el contrario, el autor nos lleva a

reflexionar que las *localidades* dan origen a lo *global*; por ende, la relación que guardan las partes con el todo y viceversa, no pueden ni deben separarse.

Bajo esta visión de la estructuración social glocal se analizan e interpretan las acciones que los OI —tanto en aportes económicos como recomendaciones— tienen a “bien” destinar a ciertas naciones en desarrollo. Por ende, OI como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) por citar algunos, son la influencia más fuerte del extranjero para aquellos países que, como México, necesitan asiduos empréstitos que aporten, en gran medida, recursos económicos para alcanzar el nivel *óptimo* de las naciones consolidadas o poderosas del mundo. Dicho apoyo económico que estos organismos facilitan a países latinoamericanos les permite, a manera de “sugerencias”, controlar las líneas de acción por las que estas naciones prestatarias deben diseñar las políticas que atiendan problemas y necesidades *locales*, sin soslayar la visión y tendencias *globales* que ellas mismas plantean.

En este sentido, es necesario comprender que la visión y tendencias globalizadoras que estas agencias internacionales se plantean en los diversos documentos que publican año con año, tienen gran injerencia en la realidad de los países prestatarios, aunque, como comenta Alma Maldonado (2000, p. 53), las autoridades educativas nieguen rotundamente el “... vínculo de sus políticas con las recomendaciones de agencias como el Banco Mundial ...”. Por ello, es imposible investigar las políticas públicas de una nación sin tomar en cuenta los sucesos y acciones globales, internacionales, de las cuales los países en desarrollo no pueden escapar al momento de diseñar un Plan Nacional o Proyecto de país.

En este contexto mundial, el estado de Chiapas ocupa los últimos lugares en cuanto a aprovechamiento escolar y el rezago educativo es considerablemente alto en comparación a otras entidades federativas de México; por citar un ejemplo, en el

año 2010 el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) posicionó a Chiapas en el último lugar en grado de escolaridad, con un promedio de 6.7 años frente a la media nacional de 8.6 (INEGI, 2010). Aunque los indicadores educativos de Chiapas presentan una débil mejora, ser el escenario de actuación de uno de los grupos sindicales más reacios a los cambios que trae consigo las políticas o *reformas educativas* (Gimeno Sacristán, 2006) como es la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), hace que la educación básica se vea trastocada por constantes marchas, huelgas, plantones y plebiscitos que encabezan los afiliados de esta organización en contra de las acciones previstas para la educación, tanto del gobierno federal como del estatal.

La zona escolar 076 de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, en la cual se llevó a cabo la investigación, forma parte del sector federalizado de la Secretaría de Educación del estado de Chiapas. Esta zona está compuesta por 16 escuelas de educación primaria pública, tanto del turno matutino (10) como del vespertino (6), 173 maestros están a cargo de impartir clases en estas escuelas en ambos turnos, gran parte de ellos son originarios de la ciudad capital, tienen —por lo menos— una plaza base y su experiencia laboral oscila entre los 20 a 25 años en el nivel de educación primaria, y el capital cultural que poseen es más acorde a las necesidades propias de la vida urbanizada.

La formación profesional de los docentes con este parámetro de años de servicio activo se remonta a los estudios de cuatro años para obtener el título de profesor de educación primaria que ofertó la Normal Básica, los cuales se realizaban después de culminar el nivel secundaria. A pesar que existía la oportunidad de continuar con los estudios en la Normal Superior para la obtención del título de Licenciatura, casi la totalidad de estos maestros y maestras optaron, voluntariamente, por no continuar con su preparación profesional.

Poca o nula es la formación permanente que ha tenido la mayor parte del magisterio en esta zona escolar, algunas de las actividades académicas más representativas

se relacionan con algunos cursos y talleres que los centros de maestros imparten año con año; otros casos más aislados están ligados a estudios de licenciaturas, especialidades, maestrías y doctorados en instancias particulares.

Sin embargo y a pesar de los años de experiencia de las y los maestros de la zona escolar 076 y de contar con los recursos humanos y materiales para su desarrollo profesional, las escuelas que la conforman cuentan con los índices más bajos de aprovechamiento escolar. Como lo corrobora el portal *mejoratuescuela.org*, con los datos obtenidos de la prueba ENLACE 2013, 11 de las 16 escuelas primarias contempladas para la presente investigación están catalogadas como ‘poco confiables’, cuatro han obtenido un desempeño ‘excelente’ y solamente una no está registrada (cfr. IMCO, s.f.). Esta situación nos lleva a cuestionarnos ¿por qué, aún teniendo las facilidades que les brinda estar en la capital del Estado y la experiencia de las y los maestros, los resultados obtenidos en materia educativa son de los más bajos que existen en el municipio? Tal situación lleva a pensar que los problemas que se encuentran en esta zona pueden deberse a las posturas de resistencia, falta de conocimiento y/o apatía antes las políticas públicas educativas actuales, lo cual se expresa a través de su discurso docente. Por estas particularidades que se dan en la zona escolar 076, es que se demarca como la región del presente trabajo de investigación.

De acuerdo a lo antes expuesto, la zona escolar 076 puede entenderse como región *campo* desde la propuesta teórica de Pierre Bourdieu, puesto que éste se define como “un espacio de conflictos y competición ... una estructura de probabilidades, recompensas, ganancias o sanciones, que siempre implica cierto grado de indeterminación” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 135); en otras palabras, esta zona escolar, entendida como región *campo*, se conceptualiza como la configuración donde sus agentes —docentes frente a grupo— poseen y accionan diferentes niveles y formas de poder, poder que está inmanentemente relacionado con la legitimidad que ellos otorgan a sus capitales; sin embargo, les une una gran cantidad de intereses comunes fundamentales (Colina Escalante y Osorio Madrid,

2004). Es en este espacio (campo) donde confluyen y se ponen en juego los capitales y su legitimidad para reconstruir —a mi parecer— el discurso político oficial en relación a la calidad educativa, para dar paso a un discurso docente que, de una u otra manera y a pesar de las diferencias existentes entre los maestros, generaliza la postura política, cultural, social, educativa y económica de los débiles y los fuertes, de los competentes que gobiernan y de los incompetentes que acatan (Kaplan y di Napoli, 2013).

Por ende, al comprender que las políticas públicas educativas del sexenio 2012-2018, dotadas de gran poder simbólico (Bourdieu, 1996), son la ideología del grupo hegemónico que se desdobra a varios niveles de acción que va desde el discurso político hasta la realidad de quienes viven y construyen su propio discurso, es donde toma relevancia para esta investigación, la perspectiva teórica epistemológica *Estructural Constructivista* de Bourdieu. El sociólogo comenta que existen “un punto de vista oficial ... que se expresa en el discurso oficial. [Éste] cumple tres funciones: [operar] un diagnóstico, [decir] lo que las personas tienen que hacer y [decir] lo que las personas han hecho realmente” (Bourdieu, 1996, p. 139). Es precisamente en esas rupturas que existen entre los niveles de las políticas públicas educativas hasta la realidad de los maestros de educación primaria, donde se construye y reconstruye la realidad y el discurso docente; por ello, necesario es para la investigación, entender desde lo *estructural constructivista* que la realidad es la construcción de un grupo social determinado.

Expuesto lo anterior, se puede llegar a la conclusión que es necesario producir conocimiento que rinda cuentas de la realidad en la que actualmente Chiapas (específicamente Tuxtla Gutiérrez) se encuentra en materia educativa, lo que hace de la presente investigación, un estudio necesario y fructífero en la medida que permite conocer a profundidad la problemática a tratar y, desde ahí, proponer proyectos de intervención para mejorar la calidad educativa de cara a mejorar y/o solucionar las necesidades regionales. Por ello, el objeto de estudio de esta investigación son las políticas públicas educativas del sexenio 2012-2018 y la

resignificación que los docentes de la zona escolar 076 hacen de éstas para construir un discurso propio en torno a la calidad educativa.

1.1.3. Propuesta metodológica

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con base en el paradigma de investigación interpretativo puesto que se concibe a la realidad como la construcción de un grupo social específico, construcción que está dominada por la posición que ocupan en las clases sociales. Este paradigma “desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica” (Sandín Esteban, 2003, p. 56). El método con el que se pretende abordar la investigación es el *hermenéutico*,⁴ puesto que la finalidad y función de éste es la interpretación y la comprensión de un fenómeno y del hombre mismo, constituyendo un método de gran valor en el estudio de los fenómenos individuales y sociales. Éste se aplica tanto a discursos escritos como a discursos orales. En otro sentido, la hermenéutica se presenta como una línea de trabajo que intenta llegar a conocer la verdadera intención del autor del discurso.

El hermeneuta es un medidor que basado en su conocimiento lingüístico hace ostensible lo no comprendido, esto se obtiene substituyendo una palabra que ha dejado de ser clara por otra que corresponde al nivel lingüístico de los lectores, hacer accesible lo inasible como una manera de recuperar el presente mostrando su validez, donde la tarea primordial de la hermenéutica se entiende como la comprensión de sí y de los otros, a partir de las manifestaciones objetivas de algo espiritual de la comunidad de los hombres, independiente de las intenciones de los autores.

⁴ Esta palabra proviene del griego *hermeneúein* que significa arte de interpretar, comunicar, anunciar, proclamar, traducir, afirmar, esclarecer e iluminar el entendimiento, exponer un anuncio que previamente se ha escuchado como mensaje, en pocas palabras dar a conocer algo (Lince Campillo, 2009).

Con la finalidad de hacer comprensible la metodología de la que se hizo uso en la investigación, se traza a continuación la ruta que debe seguirse durante el proceso. En congruencia con el paradigma interpretativo y el método hermenéutico la estrategia metodológica privilegia el uso de técnicas de información cualitativa referidas a la perspectiva del Análisis Político del Discurso (APD), en un primer momento, de los documentos en los que se plasman las medidas de política pública orientadas hacia el logro de la calidad educativa y; en segundo lugar, a través de pesquisas dentro del campo, los discursos construidos por los docentes de la zona escolar investigada.

Para conocer las fuentes de las políticas públicas educativas del sexenio 2012-2018, fue necesario realizar una investigación minuciosa de los problemas políticos, sociales, económicos, culturales y educativos por los que se transitó a nivel internacional, nacional y estatal desde 2011 hasta la toma de posesión del actual presidente de la República; por ello, se utiliza el APD que permitió estudiar a profundidad la influencia de las fuentes históricas en la ideología del grupo de poder en turno, el cual se plasma en los documentos oficiales (Plan Nacional de Desarrollo, Plan Estatal de Desarrollo, Programa Sectorial de Educación, Ley General de Educación, entre otros) que rigen los objetivos, estrategias y acciones a emprender para asegurar los resultados previstos para educación básica. Los instrumentos que se utilizaron para este trabajo son las fichas de resumen, de citas textuales, de paráfrasis y de comentarios en las cuales se expuso las ideas principales del discurso político oficial en cada uno de los documentos revisados durante el proceso de investigación.

Puesto que otro de los aspectos analizados fue el discurso de los profesores de educación primaria de la zona escolar 076 de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, así como la caracterización su perfil, se realizaron entrevistas semiestructuradas a profundidad con la intención de captar la ideología de quienes ponen en marcha las acciones previstas para el cumplimiento de las políticas públicas educativas vigentes, asimismo se recabó información a través del

Instrumento de Capitales y Habitus y su relación con la Calidad Educativa (ICHCaE) para estimar la influencia que tiene el posicionamiento de la clase social a la que pertenecen los docentes, con la construcción de su realidad y su discurso ante la realidad y el discurso del grupo de poder. Para obtener dicha información se utilizaron como instrumentos las guías de entrevista y el ICHCaE, en los que se asentaron los datos obtenidos durante las pesquisas.

En la investigación se ha propuesto hacer uso de diferentes técnicas para la recogida de la información que son propias de los estudios de políticas públicas educativas. Las entrevistas semiestructuradas que realizaron los docentes, con apoyo de la guía de entrevista, permitió recabar información relacionada con los capitales escolar, económico, cultural y simbólico, sí como la influencia de éstos en la construcción de la cosmovisión de los maestros.

La revisión documental centró su aporte en el entendimiento general de la situación política, económica, cultural y educativa que aconteció a nivel internacional y nacional que dio origen a las políticas públicas educativas plasmadas en el Plan Nacional y Estatal de Desarrollo 2003-2018. Por último; el APD, con apoyo de distintas fichas de trabajo, permitió conocer las visiones internacionales, nacionales, regionales y estatales sobre las que se sustentan las “sugerencias” y acciones políticas en torno a la calidad de la educación básica.

Este tipo de técnicas precisan de las habilidades del investigador; por ello, los cuidados que se tuvieron para con la información que resultó de ellas, fue tomando como base la profundidad de los análisis de los discursos y la objetividad con la que se les trató. En los que respecta al cuidado de la información de las entrevistas a profundidad y del ICHCaE; se realizaron, en las entrevistas, preguntas de confirmación, es decir, cuestionamientos de un mismo apartado de dos formas diferentes, con la finalidad de corroborar o confrontar las respuestas.

La información que en su conjunto se obtuvo con apoyo de las técnicas e instrumentos antes planteados, sirvió para tener información amplia del objeto de estudio, entonces, y con un meticuloso trato de la información, se puede dar respuesta al objetivo general de esta investigación.

1.2. LA EDUCACIÓN COMO OBJETO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

El fin último de todo cambio educativo es la mejora de la calidad de los *servicios* ofertados. Uno de los conceptos con mayor importancia en la agenda política para con la educación es la calidad educativa. Muchos aportes —de intelectuales y organismos nacionales e internacionales— existen para conceptualizar este término; puesto que, como menciona Margarita Poggi (en Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2014, p. 22), “la preocupación por aspectos más amplios de la calidad educativa que los tradicionalmente considerados supone ... un interesante replanteo ... en la definición de las políticas para la región”. Por ello, a partir de los 90, las políticas públicas educativas se plantearon el propósito de mejorar el sistema educativo nacional como producto de una necesidad de corte mundial.

La educación juega un papel crucial en la toma de decisiones en materia de políticas públicas, puesto que a través de éstas se direccionan todas las acciones, durante un período de tiempo, necesarias para paliar las problemáticas observadas en un área educativa específica. Por ende, definir los conceptos centrales del argot político permitirá una comprensión más exacta de la investigación.

1.2.1. Definición de políticas públicas

Luis F. Aguilar Villanueva (1992, p. 16) observa en “la estructura económica, el conflicto de las clases, el interjuego de los grupos de interés, el comportamiento del

entorno social o cultural del sistema político ...”, los factores desde donde, otrora, se construían las políticas públicas. Sin embargo, el autor asevera que el gobierno presenta graves carencias de iniciativa propia, no tiene la capacidad de elección de los propósitos y acciones que encaminarán, correctamente, sus decisiones. Por ello, surgió la necesidad de estudiar la política más que las políticas; es decir, “... el sistema político entero más que el proceso como se adoptaba la decisión singular ...” (Aguilar Villanueva, 1992, p. 16).

A través del tiempo, el objeto de estudio del análisis de políticas públicas ha venido transformándose. Antes, la hechura de política carecía de autonomía para la ciencia política pero la tenía en su totalidad para la administración pública; por ende, en esta etapa, el objeto de estudio era el proceso decisorio de la política. En la actualidad, más que el proceso por el cual se llega a la política, el análisis se fija, ponderantemente, en la política como tal, colocándola en el centro de la teoría política y administrativa.

Para acercarse a una definición de política (*policy*), Aguilar Villanueva plantea dos tipos de literatura para una concepción de ésta: *descriptivas* y *teóricas*. La primera centra la atención en el debate en la cuestión de si la política es, única o primordialmente, decisión gubernamental o, implican a otras instancias. En lo que respecta a la concepción teórica, “... las posiciones varían según la teoría politológica mayor a la que se adhiere o según las conjeturas básicas con las que se explica la ocurrencia de la política” (Aguilar Villanueva, 1992, p. 21). Hecho (en Aguilar Villanueva, 1992) comenta que la política es un análisis que identifica su propio contenido, ésta no existe por intuición sino por interrogación de los fenómenos políticos.

Después de una revisión minuciosa de las definiciones de diccionarios de ciencias políticas para el concepto de política que propone Aguilar Villanueva, encuentra cuatro componentes comunes, éstos son *institucional*, donde la política es elaborada o decidida por el grupo de poder legalmente constituido; *decisorio*, porque

surge como consecuencia de decisiones de largo o corto alcance en situaciones específicas que dan respuesta a una problemática o necesidad de una región determinada; *conductual*, por implicar la acción o inacción; es decir, la política es un curso de acción y no una decisión única, y *causal*, porque las políticas son los productos de acciones que tienen efectos en el sistema político y social (cfr. Aguilar Villanueva, 1992).

En el *estudio introductorio* el autor facilita varias definiciones de política, dichas concepciones se desprenden de las reflexiones que él mismo realiza en este apartado del libro *La hechura de las políticas públicas*. Por ser varias y de distintas perspectivas o posicionamientos teóricos, se retoma, las más significativas o aquellas que permitan entender más y mejor el concepto en cuestión. Friedrich y Anderson (en Aguilar Villanueva, 1992, p. 25) comentan que la política es "... un curso de acción ... que involucra todo un conjunto complejo de decisores y operadores, más que una decisión singular, suprema e instantánea".

Desde una visión institucional, la política es " a) el diseño de una acción colectiva intencional, b) el curso que efectivamente toma la acción como resultado de las muchas decisiones e interacciones que comporta y, en consecuencia, c) los hechos reales que la acción colectiva produce" (Aguilar Villanueva, 1992, p. 26). El término política debe implicar y desatar una serie de decisiones a adoptar y de acciones a efectuar por varios actores; es decir, debe poder incluir, de forma intencional, lo que realmente ocurre como resultado de la intención: *aquello que la política hace en la realidad y no se queda en el mero discurso*. Por lo anterior, se puede conceptualizar a la política como el conjunto de acciones, colectivamente decididas, para afrontar las problemáticas y necesidades primordiales en un contexto determinado, que va más allá de una mera imposición simbólica de un grupo de poder o de *interés* como le llama Aguilar Villanueva.

Lowi realizó una clasificación de las políticas: *regulatorias*, *distributivas* y *redistributivas*. La política regulatoria es un espacio de conflictos entre los grupos

de poder, donde el liderazgo se sustenta en la "... capacidad de sumar fuerzas que compartan y defiendan los mismos intereses ...” (Aguilar Villanueva, 1992, p. 32). La política distributiva se “caracteriza por cuestiones no rivales, susceptible de ser tratadas con recursos públicos siempre divisibles” (Aguilar Villanueva, 1992, p. 32), en este tipo de política los enfoques afines pero no equivalentes al pluralismo de los grupos de interés son los pertinentes. Por último, la política redistributiva tiende a ser la arena más tensa y frontalmente conflictiva, donde el lugar institucional en el que se enfrentan estos poderes e intereses, son las oficinas administrativas del Ejecutivo, el pleno del Congreso entre otras.

El análisis de políticas puede entenderse como una "... estrategia de solución de problemas o de realización de objetivos, que procede estrictamente según criterios racionales de eficiencia *técnica* y eficiencia *económica*” (Aguilar Villanueva, 1992, p. 44). En los análisis de políticas, la equidad pública y la viabilidad política son de gran peso; por ende, este análisis está *ad hoc* para aspectos relacionados con eficiencia operativa, asignación de recursos, evaluación de programas, planeación y presupuestación así como de elección estratégica.

Como toda construcción de la realidad, en cuanto a jerarquización de necesidades y problemáticas, las políticas públicas tienen factores que las afectan directamente; el abordaje de problemas sociales complejos, los límites de información, conocimiento, tiempo y recursos, así como la poca o nula formación de funcionarios de la que comenta Hugo Zemelman y Pablo Tasso (en Acuña Gamboa, 2013), menguan la elaboración de las políticas; como tal, por no tener sustentos sólidos que fortalezcan las decisiones y el diseño de éstas.

Entonces, ¿con qué fin se deciden y elaboran las políticas públicas? Aguilar Villanueva da una respuesta tanto cruda como real a este cuestionamiento. El autor comenta que “las decisiones siguen ... la regla pragmática de ‘salir del atolladero, del lío’” (Aguilar Villanueva, 1992, p. 48); es decir, decidir y elaborar políticas públicas desde un panorama de desconocimiento de la realidad en la que se

pretende accionar dichas políticas. Sin embargo, “es libresco suponer o exigir que un gobierno ... cuente oportunamente con toda la información requerida, que construya todas las opciones políticas relevantes en todas las circunstancias ... y cuente con un repertorio de teorías causales capaces de guiar cualquier toma de decisión” (Aguilar Villanueva, 1992, p. 48), lo que obliga un nuevo cuestionamiento: si las políticas públicas se deciden para ‘salir del paso’, soslayando información y conocimiento importante para tales decisiones, ¿qué sentido tiene elaborar políticas públicas sexenales?

Theodore J. Lowi (en Aguilar Villanueva, 1992, p. 93) comenta que “para cierto tipo de asuntos ... parece claro que las decisiones son tomadas por los altos “funcionarios” públicos y privados sin la participación de la opinión pública y de los grupos de interés”; es decir, el diseño e implementación de políticas públicas se realiza desde las intenciones y visiones de los grupos de poder, entre ellos los bloques políticos y los empresarios de mayor peso en el país, haciendo valer la legitimidad de su *posición de mando* que la misma sociedad les confiere.

Este *hacer* permite disminuir los roces o diferencias entre los grupos, logrando tomar acuerdos benéficos para “todos”, una especie de desahogo de conflictos por medios informales. Toda esta lucha de poderes, entre grupos, se refleja en la Cámara de Diputados y Senadores durante las votaciones de las iniciativas de Ley, y como comenta Aaron Wildavsky (en Aguilar Villanueva, 1992, p. 98), “la política nacional se aprueba o rechaza mediante la construcción de una coalición mayoritaria que se arma a través de negociaciones y con objetivos que resulten atractivos a una gran variedad de intereses [...]”.

Estas coaliciones se forman y sustentan de acuerdo a los intereses que los grupos tienen para intercambiar votos que apoyen, de igual manera, a estos grupos de poder que conforman dicha coalición, no por ello se debe entender que existen puntos en común; más bien, se busca la obtención de puestos o aprobación de leyes que, de una forma u otra, convergen con las posturas que éstos tienen, visto

desde la arena distributiva que nos comenta Lowi. En la arena regulatoria, las políticas se perciben como el resultado de los asiduos choques e interacciones conflictivas entre los grupos de poder que, a diferencia de la arena distributiva, los puntos de tensión son el entibado para la toma de acuerdos en materia política; es decir, el punto medio de la diversidad de intereses de sectores públicos y privados se resume en las políticas públicas diseñadas. En otras palabras y tomando la idea de Graham T. Allison (en Aguilar Villanueva, 1992, pp. 156-157), las políticas públicas surgen de las decisiones y acciones gubernamentales, como producto de "... compromisos, coaliciones, competiciones y malentendidos entre diversos miembros del gobierno ...", donde cada grupo o asociación ve de diferente aspecto y/o perspectiva una misma problemática.

Es bajo esta postura reflexiva donde cobra relevancia el análisis de las políticas. La política, desde su concepción, es "la estrategia de acción colectiva que permite a una sociedad recorrer las fronteras de lo socialmente posible, al remover progresivamente obstáculos y ataduras del pensar y del hacer social" (Aguilar Villanueva, 1992, p. 64); por ende, los analistas de políticas deben tener en cuenta que trabajan con pocas y cuantificables limitaciones: restricciones técnicas o presupuestarias. Lindblom (en Aguilar Villanueva, 1992) percibe dos corrientes sobre las cuales se pueden realizar el análisis de políticas: el análisis como *arte y artesanía* y el análisis como *interacción social*. Aguilar Villanueva comenta que, si el analista desea incidir en las decisiones políticas, su conocimiento debe tener relevancia práctica, propuestas contundentes que permitan alcanzar objetivos factibles. El análisis de políticas es símil a las campañas electorales, puesto que debe "... explicar un cierto tipo de decisión y persuadir a los demás que la acepten" (Aguilar Villanueva, 1992, p. 57).

1.2.2. Políticas públicas educativas

Gimeno Sacristán cuestiona la rapidez con la que suceden las reformas (políticas públicas educativas), reflexionando sobre las posibles causas de ello. Estos cambios abruptos que se realizan en el sistema educativo nacional pueden ser el resultado de la carencia de un “consenso básico sobre las funciones esenciales [de este] sistema educativo” (Gimeno Sacristán, 2006, p. 24). Las políticas o reformas educativas buscan enseñar cómo debe estructurarse y funcionar —administrativa y pedagógicamente— un sistema educativo, lo que lleva a pensar en el choque existente de estas políticas con la realidad de quienes las implementan (en este caso los docentes). Dicho choque discursivo-operativo puede ser consecuencia de la férrea resistencia de los grupos de poder (diseñadores o decisores de políticas) a “divulgar, proponer y hasta obligar a hacer lo que desde arriba se considera que es el buen hacer” (Gimeno Sacristán, 2006, p. 27). El efímero tiempo de vida de las políticas públicas educativas, aunado a la dominación de los maestros y maestras por el grupo de poder en turno, provoca en los agentes encargados de la implementación de éstas, un alto nivel de incertidumbre ante los cambios que trae consigo cada reforma.

Hablar de *reforma* como de *calidad* en el ámbito educativo, es hablar de un variopinto mundo de significados dónde cada individuo —desde el rol que juega en la educación— crea una definición de éstas de acuerdo a sus intereses o a la dominación a la que es sometido; mientras que quienes diseñan, quedan en libertad de dejar por asentadas todas “... las intenciones, las políticas o los programas que realmente piensa[n] aplicar” (Gimeno Sacristán, 2006, p. 31); los profesores emulan la comprensión de los propósitos reales y la puesta en marcha de dichas intenciones en el contexto escolar: *Maestría en las triquiñuelas de la labor*. Estos problemas que se dan entre decisores y docentes surgen por adecuar políticas públicas, planes y programas de estudio de otros países para los cuales fueron diseñados. Por la malsana comparación que se realiza entre naciones, como mera acción “necesaria” del mundo globalizado, también se busca globalizar los problemas, y es aquí, donde

los grandes OI ejercen su poder, a manera de “sugerencias”, sobre las acciones que deben emprender países en desarrollo, principalmente, para la mejora en el ámbito educativo: México un claro ejemplo.

Entender el Sistema Educativo Nacional como un sistema cultural, lleva al fracaso del diseño y la implementación de las políticas públicas en educación. Al igual que la cultura, los agentes (decisores y docentes) no “[nacen] culturalmente de repente, no [son] fruto de un día Nadie nos puede conocer del todo hasta el punto de poder gobernarnos [...]” (Gimeno Sacristán, 2006, p. 39). Así, las políticas para el ámbito educativo surgen y se ponen en práctica desde *habitus* diferentes (Bourdieu, 2012); por ende, los problemas observados entre el discurso oficial y la realidad educativa están inmanentemente relacionadas con todo un sistema de prácticas, gustos y estilos de vida heterogéneos. Las reformas educativas se realizan para la escuela y sus agentes, desde una postura de control de los grupos de poder, sin tomar en cuenta el perfil de los individuos que se verán sometidos a dichos cambios; por esto, estas políticas, diseñadas verticalmente, no logran alcanzar los objetivos previstos.

Gimeno Sacristán (2006, p. 35) comenta que “toda reforma educativa necesita de la concurrencia de participación de todos, [donde] el diagnóstico que se haga para tomar consciencia de la realidad tiene que compartirse también”. Las fallas en el diseño e implementación de políticas públicas educativas es consecuencia de una relación de emulación entre los decisores de políticas que apagan las voces de los docentes en la toma de decisiones , y por otra parte, de los maestros que poco o nada hacen por transformar su práctica profesional. Una reforma educativa necesita—inexorablemente— haber surgido del consenso de todas las voces que, de una forma u otra, están inmersas y juegan un papel en el ámbito educativo; de no ser así, todo cambio está destinado al fracaso.

Desde las reflexiones anteriores, Antonio Viñao (2006, p. 43) define a las reformas educativas como aquellos “intentos de transformación o cambio educativo

generados o impulsados desde los poderes públicos ya se trate de los gobiernos centrales o estatales, autonómicos, regionales o municipales”, en otras palabras, toda reforma educativa es la postura ideológica —dotada de gran poder simbólico (Bourdieu, 2000a)— que el gobierno pone en marcha, desde sus diferentes niveles, para dar respuesta a las necesidades sociales en el campo de la educación.

Viñao clasifica a las reformas educativas en cuatro tipos o modalidades, éstas son: *Estructurales*, *Curriculares*, *Organizativas* y *Político-administrativas*. Las *estructurales* son aquéllas que modifican niveles, etapas, ciclos, títulos y/o certificados que se expiden a la finalización de los estudios así como su valor o efecto académico. Las denominadas *curriculares* hacen referencia a los intentos de establecer una concepción de currículum en relación directa con los contenidos, metodologías y evaluación de la enseñanza. Las reformas educativas de corte *organizativo* son las que afectan a la organización y estructura docente, ya sea “de sus órganos de gobierno y gestión como de su organización y estructura académica”; por último, las reformas *político-administrativas* son las que realizan modificaciones que abarcan el “modo de gobernar, administrar y gestionar los sistemas educativos” como lo enuncia Viñao (2006, p. 44).

Los cambios que en los últimos años ha venido teniendo el sistema educativo nacional mexicano, en cuanto a las reformas educativas realizadas en educación básica (cfr. RIEB 2009-2011, PND 2013-2018) principalmente, son ejemplos de reformas *político-administrativas* y *organizativas*, ya que han realizado cambios de fondo en la estructura, gestión y evaluación del ejercicio profesional docente. Toda acción transformadora —o por lo menos eso se espera— de una reforma educativa lleva un proceso sobre el cual se ha *cocinado*. Aunque no es una pretensión *ex profesa*, Viñao comenta que el gobierno que se plantea reformar la educación, sigue un camino similar que otros han seguido. Toda propuesta de intervención, proyecto de nación o reforma educativa necesita sustentarse en la investigación de la realidad en la que se pretende impactar; por ello, el diagnóstico debe rendir cuentas

de las necesidades, problemas y puntos débiles de la situación actual de la educación en nuestro país.

Después del diagnóstico, el gobierno invita a participar a corporaciones, sindicatos, docentes, padres de familia y personas interesadas en presentar puntos de vista y/o proyectos en foros, talleres y congresos realizados para dichos fines; a la vez, se inician las negociaciones con aquellos a quienes, de una forma u otra, estarán involucrados en el diseño e implementación de la nueva reforma. Posteriormente y como producto de las actividades e información recabada, se elaboran y presentan “uno o dos informes o libros” que engloban las ideas más importantes para la construcción de la Reforma, donde uno de los textos sirve de “síntesis y el otro de recapitulación y concreción” (Viñao, 2006, p 45). El punto álgido de toda reforma empieza cuando ésta se presenta al Parlamento como proyecto de Ley que se acompaña de los costos que se prevén para su implementación. El debate del proyecto es el siguiente paso; el tema central es la aprobación, a través de la votación, de suceder el proyecto de Ley en Reforma. Una vez aprobado el proyecto, las felicitaciones arrojan el éxito obtenido; sin embargo y como bien lo menciona Viñao (2006, p. 46), en la “... aprobación y formulación legal comienza la verdadera Reforma, ... la de su aplicación”.

“¿Por qué, de modo inevitable, todas las reformas fracasan [parcial] y a veces totalmente? ¿por qué la casi totalidad de ellas solo arañan superficialmente lo que sucede en las aulas sin introducir modificaciones sustanciales?” son las interrogantes con las que Viñao (2006, p. 49) enlista, desde sus reflexiones, las razones más usuales por las que toda reforma educativa fracasa. *Ausencia o escasez de recursos financieros, cambios y vaivenes políticos, diagnósticos erróneos, objetivos y calendarios irreales; imprevisiones, contradicciones e incoherencias, carencia de apoyos sociales y políticos, problemas específicos en función del tipo de reforma que se plantea y que no se prevén o se minimizan por los reformadores, resistencias y oposición de índole gremial y corporativa y ausencia de perspectiva histórica* son las razones que llevan a las políticas

educativas a su fracaso. La insuficiente partida presupuestal para la implementación de las reformas, la sucesión asidua del poder de los grupos políticos, mala visualización y cronologización de las acciones de política, falta de adeptos a las nuevas propuestas, discordancias entre el discurso oficial (Bourdieu, 2000a) y la realidad donde se implementa, aunado a la falta de visión retrospectiva de anteriores reformas que posicionan a la actual en *cero*, provocan los mayores problemas de las políticas públicas educativas de un sexenio determinado.

Viñao (2006, p. 58) comenta que una reforma educativa que busca obtener éxito debe "... contar con un amplio apoyo social ... debe intentar situarse al margen de los vaivenes políticos, plantearse objetivos a largo plazo, formar parte de un conjunto más amplio de cambios y mejoras culturales ... familiares y sociales", entre otros. Para que estas ideas puedan lograrse es necesario; inevitablemente, entender que los encargados de diseñar las políticas educativas deben posicionarse y posesionarse de la realidad en la que se pretende implantar las acciones políticas; puesto que, si las reformas fracasan es por que "cada cual ve el mundo educativo, a sí mismo y a los demás, desde el personal y gremial lugar que se ocupa en él" (Viñao, 2006, p. 54).

Ángel I. Pérez Gómez asegura que la educación no puede entenderse como se hacía en tiempos pasados, puesto que ahora "... se relaciona más que nunca con el desarrollo de una mente que aprende" (2006, p. 96). Para lograr que la escuela cumpla, ante las necesidades de una sociedad de la información y la perplejidad, es necesario que ésta afronte dos retos: a) potenciar la construcción de un sujeto relativamente autónomo y b) estimular la cohesión social (2006, p. 95). Estos cambios resultan de coexistir en una sociedad con tantas transformaciones en los ámbitos de la producción y el consumo desmedido, en el poder y en la experiencia cotidiana. Una sociedad consumista es, también, una sociedad de economía del conocimiento, *ad hoc* a una economía postindustrial en la cual; niños, jóvenes y adultos reconstruyen una cultura e identidad tendiente a la innovación continua: *no es cuestión de satisfacción de necesidades, es cuestión de competencia.*

Competencia como tal, por dos aspectos principales que se vislumbran en este tipo de sociedad: competencia por tener los objetos innovadores y, lo más importante, competencia por manejar, más y mejor, la información. En este mundo globalizado, quien no procesa, organiza, aplica y recrea la información no será capaz de *competir* por los objetos innovadores que otorgan un *mejor estilo de vida*, como versa Pérez Gómez (2006, p. 97): “los trabajadores básicos, que no puedan tratar [la] información serán intercambiables por las máquinas ... cuando así lo requiera la rentabilidad económica”. La información ingente no es directamente proporcional a la generación de vasto conocimiento; más bien, es el galimatías de datos inconexos y fragmentarios que provocan en quienes tienen acceso a ellos, perplejidad y desorientación: un ejemplo evidente son los niños y niñas de esta sociedad de la información, información que viaja en el espacio nombrado por Bauman (2013b) *cibernético*.

Hoy día, los seres humanos nos estamos formando a través de los *mass media*, principalmente la televisión, los videojuegos y todos aquellos espacios y tiempos sin *espacio ni tiempo*; es decir, los medios de comunicación de las masas. La televisión, al igual que otros medios, “... se ha constituido en las sociedades contemporáneas como el escenario ... que rodea el desarrollo y crecimiento de ... niños y niñas” (Pérez Gómez, 2006, p. 98); sin embargo, no debe olvidarse la sentencia de Popper, Condry, Clark y Wojtyla (2006) que “la televisión es mala maestra” y, como comenta Neil Postman (en Pérez Gómez, 2006, p. 98): “... la televisión, los medios de comunicación de masas, los videojuegos, etc. se están convirtiendo en el escenario ... más influyente en la formación de valores de nuestros niños, adolescentes e incluso adultos”.

La televisión, al igual que otros medios de comunicación, está encargado de enviar información fragmentaria y sesgada a los ciudadanos; desde esta postura, ¿cuál es el reto de la escuela ante esta situación? La escuela está subsistiendo —como institución formadora— de manera academicista porque las respuestas que se

facilitan "... desde la escuela ofrecen, a menudo, más información no más conocimiento" (Pérez Gómez, 2006, p. 99); por ende, el reto actual de dicha institución es la formación holística de individuos autónomos; es decir, capaces de hacer uso de la información fragmentaria de sus contactos con los *mass media* para convertirla en conocimiento, después, en *pensamiento y sabiduría* (Pérez Gómez, 2006).

La escuela academicista ha venido presentando problemas en la atención de los estudiantes, dichos problemas se relacionan con la poca, sino es que nula, atención a la diversidad; donde, la enseñanza homogénea solo resalta las diferencias socioculturales de los discentes; empero, no las atiende. En segundo lugar se confirma la ligereza de los aprendizajes escolares, puesto que no se respeta el o los contextos socioculturales y demográficos de los estudiantes, haciendo de ese aprendizaje, información no cotidiana que la convierte en datos de fácil olvido y poca relevancia. Por último, el autor comenta que la escuela no está cumpliendo con la formación para la vida en sociedad; en otras palabras, "... no forma capacidades y actitudes básicas que permitan una adaptación flexible a los retos inciertos ... de un futuro profesional [y personal] cada vez más inestable ..." (Pérez Gómez, 2006, p. 100); por ello, el reto de la escuela del siglo XXI es, en gran medida, formar individuos que sucedan de la sociedad de la información por la sociedad del conocimiento; como tal, al desarrollar en los alumnos aprendizajes relevantes, un conocimiento con valor de uso y no de cambio.

Jaume Carbonell Sebarroja asevera que el oficio del maestro ya no es el mismo que otrora: es bastante diferente. Estos cambios en el quehacer docente se deben, desde las reflexiones del autor, a ciertos rasgos que caracterizan la crisis por la que atraviesa su práctica. El primer rasgo de esta crisis es la intensificación y la sobrecarga de conocimientos, responsabilidades y tareas relegadas en los maestros, lo cual se refleja en la "multitud de roles y funciones ... de la escuela como hipermercado donde cada vez más se consumen más productos y se derivan más problemas ..." (2006, p. 110), esto hace de la institución escolar, la salvadora

moral y efectiva de los problemas sociales. Otro rasgo es la opacidad de las voces de algunos agentes que participan en la formación de los alumnos (familia, administración, docente e incluso el alumnado), lo cual genera puntos de ruptura y/o condiciona el diálogo, la participación y la corresponsabilidad.

El descrédito de la escuela, así como su protagonismo social, han hecho que el magisterio vaya perdiendo el monopolio del que antes gozaba; empero, la escuela sigue siendo “el gran referente a la hora de prevenir y responsabilizarse de todo tipo de problemas” (Carbonell Sebarroja, 2006, p. 111). Un obstáculo más por el que la escuela atraviesa es la exigua autonomía con la que cuenta para organizar los contenidos del currículum, los espacios y los tiempos concedidos de forma diferente a la normatividad común. El último rasgo que Carbonell Sebarroja precisa es la carrera docente y los mecanismos de promoción, control y evaluación. Este es un gran problema por el hecho que, tanto gobierno como docentes, cohabitan en una relación de emulación constante; “... la Administración evita el conflicto —su mayor deseo es la paz escolar aún a costa de sacrificar la calidad de la enseñanza y el control democrático— ...” (Carbonell Sebarroja, 2006, p. 112).

Diez factores, divididos en cuatro categorías (aunque en el texto original menciona tres), son los que analiza Carbonell para entender las contribuciones que éstos tienen para reforzar la seguridad-certidumbre o a convivir con el riesgo-inseguridad-incertidumbre. Los primeros cuatro factores son los que afectan la inseguridad, el riesgo y la incertidumbre: 1) Por qué educamos o la contraposición entre los valores que se esfuerza en transmitir la escuela para la formación de una nueva ciudadanía y los valores dominantes de la sociedad; 2) qué enseñamos o cuando cada día se hace más difícil la selección de los contenidos básicos y significativos; 3) cuando el profesorado recela o se siente desamparado o abandonado debido a las políticas de la Administración educativa (u otras veces por ausencia de política) , y 4) cuando la vida cotidiana en el aula está llena de imprevistos e incertidumbres. Estos factores genera desconcierto en los maestros puesto que toca aspectos concretos de su realidad laboral y formativa, desde la capacidad de resiliencia hasta la flexibilidad

de aquello que se enseña, desde la falta de recursos económicos para mejorar el quehacer docente hasta la falta de formación inicial y permanente; todo en su conjunto solo provoca que el triángulo de Carbonell Sebarroja aparezca: *riesgo-inseguridad-incertidumbre*.

Las reflexiones del autor llevan a descubrir dos factores que afectan al binomio *seguridad-certidumbre* del profesorado; éstos son: 5) el corporativismo docente o el refugio en el individualismo y la insolidaridad, y 6) cuando el libro de texto se convierte en la mejor compañía o; pero aún, en la única. Mucho se ha dicho sobre el *confort* del cual goza el profesorado, una especie de maestría en las triquiñuelas de su práctica profesional, puesto que, como lo comenta Bourdieu (2012, p. 278), "... hoy en día el *conformismo* está totalmente del lado de la vanguardia ...". Esto que el sociólogo francés asevera, Carbonell Sebarroja lo hace evidente al reflexionar las prerrogativas que el magisterio tiene de la vanguardia de los libros que, ciertas casas editoriales, lanzan al mercado para hacer del quehacer docente, algo más ameno y somero, además de impermear la práctica al señero espacio áulico, con ello se pierde seguridad y certidumbre en lo que se hace y cómo se hace.

Los siguientes factores afectan de manera positiva al binomio *seguridad-certidumbre*: 7) cuando la autoestima nos ayuda a sobrevivir con dignidad, y 8) cuando la formación inicial y permanente le ayuda a ser más sabio, más crítico y más profesional: a ser más maestros. Aquel profesorado que goza de autoestima alta, aunada a una formación inicial y permanente que les permita afrontar las necesidades tan cambiantes del alumnado, logra seguridad y certidumbre en ellos, por entender que su práctica va por los caminos que se espera transite. Carbonell Sebarroja enuncia los últimos dos factores que oscilan entre la seguridad conservadora y el riesgo innovador: 9) limitarse a instruir o implicarse en la educación, y 10) dejarse guiar o asumir la autonomía para fortalecerse (empowerment) o hacerse más poderoso. El gran dilema por el que los docentes pueden acaecer es, precisamente, tomar afección por algunas de las posturas

existentes dentro del quehacer laboral: ser un maestro sacerdote-apóstol, asalariado o profesional (cfr. Tedesco y Tenti Fanfani, 2002).

Miguel G. Arroyo analiza la concepción de la escuela y las políticas públicas educativas que se diseñan para atender las necesidades propias de la institución. Arroyo (2006, p. 127) comenta que la escuela se visualiza como "... un regalo de las élites benevolentes para el pueblo ignorante, mendicante y agradecido a sus favores". Es en este marco donde, quienes detentan el poder, construyen y reconstruyen las políticas en educación.

Los movimientos sociales han jugado un papel importante al momento del diseño de las políticas públicas educativas, puesto que estos movimientos se construyen bajo una visión *oprimida* de clase donde; élite y pueblo, fungen roles muy específicos: el primero apoya, benevolentemente al desprovisto, el populacho. Además, la presencia de estos movimientos sociales ha logrado que en el debate político-educativo se redirija las finalidades y sentidos políticos de la educación como un derecho ciudadano y máximo deber del Estado. Gracias a los movimientos docentes —que, desde la reflexión del autor, son sociales— el sistema educativo conserva su carácter público, "todavía las resistencias a las políticas de globalización neoliberal ... vienen del movimiento docente ... Los movimientos sociales instalan la duda política en el campo aparentemente pacífico de la educación" (Arroyo, 2006, pp. 128-129) y entienden que el derecho a la educación no puede ser aislado de la negación de otros derechos.

Una de las áreas que Arroyo observa como medular en el diseño de las políticas públicas educativas son las políticas correctivas de la violencia que se suscitan en la escuela. Es tal la preocupación por esta situación, que los decisores de política diseñan "... máquinas de prevención y gestión del desorden" (Arroyo, 2006, p. 132) que bien embonan con el *Panóptico* de Foucault, todo para salvaguardar la seguridad, una de las necesidades más apremiantes en la sociedad actual (Bauman, 2013a). Lo que España pasó hace unos años ¿no es acaso la realidad

actual de México y su famosa acción política contra el *bullying*? Estigmatizar a los alumnos de *rebeldes*, *problemáticos*, *peligrosos*, etc. que los lleva a la exclusión escolar y social, violenta los derechos a la educación y puede ocasionar los efectos adversos de las cárceles, como lo advierte Bauman (2013a), tienen para los carcelarios, medidas punitivas que lejos de beneficiar pueden empeorar la situación, no debe entenderse como una solución a la problemática; sin embargo, “la tentación para las políticas educativas y el sistema escolar es alejarse cada vez más de la lógica de los derechos” (Arroyo, 2006, p. 132), siendo las clases populares o desprotegidas las más amenazadas.

Otro de los cambios que la escuela ha venido teniendo a lo largo del tiempo es la sucesión de las *escuelas ciudadanas* de los 80 por el de *escuela inclusiva*, a lo cual las políticas en educación tienden a hacer énfasis. Arroyo comenta que la escuela inclusiva está perdiendo la función como centro de enseñanza para llegar a ser un centro asistencial, asistencial como tal porque el propio sistema entiende que “los más pobres y más segregados por la sociedad [son] los más segregados en el sistema escolar, [esto] revela la falacia de la función igualitaria e integradora ...” (Arroyo, 2006, p. 139), que toda institución escolar necesita para alcanzar una óptima inclusión educativa.

Jurjo Torres Santomé visualiza en toda institución escolar una institución política, ya que en ellas “... se reflejan dinámicas ... que coadyuvan a la reconstrucción, reproducción y contradicción de las desigualdades que rigen en la sociedad ...” (2006, p. 155). En España existen dos líneas ideológicas hegemónicas que influyen en cada reforma educativa: *Las neoliberales y las conservadoras*. En el caso de la Ley Orgánica de Educación (LOE), la postura neoliberal estuvo centrada en el desprestigio o depreciación de los sindicatos, recortes del sistema de pensiones, etc.; en el ámbito educativo, la corriente neoliberal buscó debilitar—en la medida de lo posible— la red pública de los centros escolares. “... Transformar el sistema educativo en un gran mercado, ... dictaminar estándares de rendimiento escolar [y construir] *rankings* de centros escolares [y profesorado]” (Torres Santomé, 2006, p.

156) lleva a crear falsas concepciones de las escuelas y los maestros, jerarquizando o estigmatizando la formación impartida, visión sustentada en información poco confiable.

La línea conservadora, antítesis del neoliberalismo, busca afanosamente la consolidación de los sistemas educativos, "... en sus intervenciones de política educativa algo a lo que le prestan gran atención es tratar de mantener el mayor control posible, de los contenidos ..." (Torres Santomé, 2006, p. 156), contenidos que tienden a la imposición de un *conocimiento oficial* o legítimo que lleva a buscar medidas de control externas; por ende, la ideología conservadora "[vigila] la ortodoxia de los contenidos escolares para imponer "sus" verdades como objetivas, universales e incuestionables" (Torres Santomé, 2006, p. 156), ya que este capital escolar es "... el producto garantizado de los resultados acumulados de la transmisión cultural asegurada por la familia y ... por la escuela" (Bourdieu, 2012, p. 26).

La reforma educativa mexicana del sexenio 2012-2018 parece que reúne características de ambas líneas ideológicas desde una visión vertical de apoyo al *oprimido*; puesto que, la educación actual busca consolidar conocimientos poco o nada innovadores, bajo un esquema de evaluación externa de dichos conocimientos (cfr. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). Esta reforma continúa denostando la figura del docente a través de la puesta en marcha de acciones encaminadas a cuantificar hasta lo cualificable, atentando los derechos que al magisterio se le habían concedido. Es, "mediante esta clase de medidas políticas de evaluación [que] el Estado [controla y orienta] el sistema educativo en su totalidad ... según los intereses políticos del partido [en el poder]" (Torres Santomé, 2006, p. 162); sin embargo, ¿quién evalúa a los evaluadores y a quienes promueven los conceptos de calidad, competencia, estándares e indicadores?

La educación actual bien puede denominarse *mercantilizada competitiva*. Bajo el paradigma de la sociedad neoliberal, los Organismo Internacionales (OI) apuestan

por la competitividad asimétrica, como tal, por dificultar el recorrido de los desprovistos, ya que no es lo mismo ubicar la acción de las decisiones políticas (Aguilar Villanueva, 1992) en un contexto privilegiado económica, cultural y socialmente reconocido, que en contextos ubicados en "... una barriada deprimida ..." (Torres Santomé, 2006, p. 163); empero, entibar las políticas públicas educativas en lenguajes como el de los indicadores, lleva a pensar a la educación como medio de uniformidad social, donde se estigmatiza la diversidad y se castiga las diferencias; entonces, ¿dónde encuentra congruencia el actual discurso de la *educación inclusiva*?

Torres Santomé comenta que, bajo este modelo educativo por competencias, evaluado a través de indicadores y estándares, "... la enseñanza se reduce así a un trabajo técnico y desaparece su conceptualización como trabajo intelectual, moral y político" (Torres Santomé, 2006, p. 177) donde el alumno es responsable de su propio éxito o fracaso escolar; por ello, las políticas sustentadas bajo este modelo redimen toda responsabilidad; sin embargo, en esta variopinta temática de estándares e indicadores cabe preguntarse: ¿cuáles son los indicadores y estándares de *calidad* con los que se evalúa la acción del Estado?

1.2.3. Diferencia de las políticas educativas

En lo que respecta, específicamente, a los conceptos de políticas públicas educativas y políticas educativas es necesario precisar que no se hace referencia a construcciones conceptuales iguales; más bien, una es producto de la otra. Para ello es necesario cuestionarse si, ¿se podría hablar de dos tipos de políticas, diseñadas e implementadas, para el ámbito de la educación? ¿podría hacerse referencia a las políticas del gobierno federal y la influencia de éstas en el diseño político estatal y municipal?

Hasta el momento con la revisión bibliográfica en materia de diseño, implementación y evaluación de ambos términos, con autores e instituciones nacionales e internacionales de gran reconocimiento en el área (José Gimeno Sacristán, Pedro Flores-Crespo, César Tello, Teresa Bracho, FLACSO, OCDE, etc.), es evidente que se conceptualiza a la política pública educativa y la política educativa de manera idéntica, ya que en el título de libros y artículos así como en el cuerpo de los mismos, se hace referencia a la política educativa como las acciones que, tanto OI como nacionales, visualizan y diseñan para un país con base en sus necesidades y problemas colectivos, es decir que subyace y se sobreentiende lo *público* en estas decisiones políticas.

El término política pública educativa comprende, para la presente investigación, todas aquellas acciones encaminadas a mejorar o dirimir una problemática o necesidad general en el ámbito de la educación; en otras palabras, éstas pueden considerarse como las ideas macro-políticas en educación del gobierno en turno y de la misma sociedad. Las políticas públicas educativas surgen como producto de un diagnóstico nacional que rinde cuentas de aquellas necesidades y problemáticas que son apremiantes de atender; dicho diagnóstico sirve de sustento a los decisores y hacedores para tener un panorama general de la realidad educativa de un país y con esto, realizar un trabajo de toma de decisiones para actuar, o no, ante ciertas demandas nacionales, todas estas acciones se verán plasmadas en las políticas públicas en materia educativa, leyes, planes, programas, acuerdos, etc. que de ella emanen para su implementación.

En lo que respecta al concepto de políticas educativas, ésta puede definirse como las acciones de carácter micro-político que; tanto gobierno, instituciones y demás agentes inmiscuidos en la hechura de políticas, encaminan para atender necesidades y problemas específicos para un determinado contexto o región. En el tenor de estas reflexiones es necesario preguntarse ¿podrá denominarse política pública educativa a las acciones del gobierno federal y, política educativa a las acciones emprendidas por sectores sociales que atienden a fines particulares?

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 es uno de los documentos dónde, de manera tácita, se encuentran plasmadas las políticas públicas educativas que serán los ejes rectores durante este período presidencial, los cuales buscan alcanzar, a través de objetivos nacionales, la anhelada *calidad educativa* que México necesita para su desarrollo holístico. Producto de este Plan, los gobiernos estatales y municipales realizan, a manera de adecuación regional, sendos documentos que se articulan, en teoría, con el PND los cuales llevan por nombre Plan Estatal de Desarrollo y Plan Municipal de Desarrollo. La idea de articular las intenciones *macro-políticas* del gobierno federal, tienen como fin regionalizar los objetivos nacionales para cada estado y municipio de la República Mexicana, con ello, se pretende garantizar que éstos se cumplan en tiempo y forma en todo el territorio nacional; empero, no debe entenderse que los Planes Estatales y Municipales, en el apartado educativo, propugnan políticas educativas, más bien, son meras adecuaciones, en el mejor de los casos, de un plan general cuya intención es accionarlo en un lugar determinado. Entonces ¿cuáles son las políticas educativas?

Para este trabajo, se entiende por políticas educativas al conjunto de acciones y decisiones que se toman para atender una demanda o problema específico en un lugar determinado, sin que éstas tengan injerencia en otras regiones de un mismo país. Bajo esta diferenciación se puede entender como políticas educativas a los proyectos educativos particulares que están orientados hacia un sector social específico que no responde a los planes de estudios sancionados por el Estado. Al igual que las políticas públicas educativas, las políticas educativas se accionan mediante programas que buscan desarrollar las habilidades previstas para dicho conocimiento. A guisa de ejemplo de política educativa, recientemente se abrió en el estado de Chiapas la Maestría en Educación Ambiental para docentes en activo, la cual se crea como respuesta a las adecuaciones realizadas al Plan y Programa de Estudios; ya que para los discentes fue diseñado un material complementario (Educación con Responsabilidad Ambiental) que los maestros

deben abordar en las jornadas laborales. La discrepancia mayor que se puede hacer de ambos conceptos es la cobertura de las políticas, mientras que las políticas públicas educativas atañen a las necesidades y problema de todo el país, las políticas educativas se limitan a atender demandas específicas y/o de un grupo social particular.

1.3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO

En este recorrido por las diferentes visiones y concepciones que el Estado — representado por el grupo de poder en turno— han hecho en torno a la calidad educativa es que surgen los diferentes proyectos de país, documentos analizados para el sustento teórico e histórico de la presente investigación. La finalidad de este apartado se estriba en la necesidad de demostrar que, a través de los años, la educación en México ha evolucionado al sazón de un discurso político-ideológico oficial que solo refleja, como asevera Pablo Latapí Sarre (1998, p. 35), “... el deber-ser proclamado con que cada régimen justifica sus acciones ...”; es decir, un discurso construido desde la asimetría del poder simbólico (Bourdieu, 2000a) que el Estado ejerce desde arriba para lo más desprovistos de capitales.⁵

La educación de los ciudadanos —en la era postrevolucionaria— ha sido uno de los ejes centrales en la hechura, implementación y evaluación de políticas públicas en México; o como les nombran algunos autores (cfr. Latapí Sarre, 1998; Ornelas, 1995), las políticas de Estado en materia de educación. A partir de los años 20, la educación ganó gran parte de la atención de quienes presidieron y presiden el poder ejecutivo, Secretarios de Educación, intelectuales e investigadores que, desde esa época, tomaban partido en la decisiones y medidas de política del país.

Analizando la historia de la educación en México se pueden distinguir cuatro grandes y principales cambios en la hechura de las políticas públicas educativas

⁵ Retomando la taxonomía de Pierre Bourdieu sobre los capitales (cfr. Bourdieu, 2012).

que direccionaron las acciones en el país hasta el año 2013.⁶ Bajo el nombre de proyectos nacionales pueden distinguirse: a) el proyecto de Vasconcelos; b) el proyecto técnico; c) el proyecto de “la escuela de unidad nacional” y; d) el proyecto modernizador (Latapí Sarre, 1998, 2004; Ornelas, 1995; Solana, Cardiel Reyes y Bolaños Martínez, 2011), de los cuales se enunciará, a manera de análisis sistemático, las políticas de Estado y el concepto de calidad educativa en las que cada una de éstos sustentó sus acciones políticas.

1.3.1. Proyecto de Vasconcelos

La visión que José Vasconcelos tuvo para la educación de los mexicanos se sustentó, principalmente, en tres fuentes que para él fueron menester tomar en cuenta para la hechura de las políticas públicas educativas del país. Primeramente, retomó la visión de los problemas nacionales que Justo Sierra consideró necesarios atender, que direccionaron a las políticas de Estado a la educación y a la cultura; en segundo lugar, toma posición contra el positivismo, y por último, conceptualizó a la educación como un interés general del Estado pero sin subordinarlo a los fines de éste (Latapí Sarre, 1998). Lo que buscó Vasconcelos para México, después de la Revolución, fue “... consolidar la nacionalidad por medio de valores culturales y universales y un ímpetu civilizador ...” (Ornelas, 1995, p. 98), donde uno de los elementos fundamentales de sus políticas públicas educativas fue el apego a la lectura (Solana, Cardiel Reyes y Bolaños Martínez, 2011).

Uno de los mayores logros que Vasconcelos Calderón obtuvo en el año de 1921 fue la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), un paso importante en la historia de la educación mexicana que “... expresaba la eventualidad de erigir la nacionalidad sobre bases culturales que dieran cierta identidad homogénea a los mexicanos, [identidad] poseedora de una conciencia política de un ‘nosotros’ frente

⁶ Cabe mencionar que no son los únicos proyectos educativos nacionales; empero, si los más importantes para el presente trabajo de investigación. Para profundizar a detalle en la historia de la educación en México, puede analizarse el texto de Solana, Cardiel Reyes y Bolaños Martínez (2011) por citar un ejemplo.

a España y posteriormente los Estados Unidos y Francia” (Ornelas, 1995, p. 100); inherente a ello, se abrió paso a la federalización de la enseñanza, donde los gobiernos estatales deberían impulsar “... la educación en todos sus grados” (Solana *et.al.*, 2011, p. 158). El objetivo era claro, aculturar a la población en general, haciendo hincapié en los irredentos indios,⁷ a través de campañas de alfabetización, la formación de un nuevo tipo de maestro, construcción de aulas escolares, conceptualizar la educación bajo los ideales de una escuela activa, relacionar a la educación con los problemas sociales de la época, definir la cultura como el medio para la civilización perfecta y en la concientización de la identidad mestiza y vocación latinoamericana (Latapí Sarre, 1998); en palabras de Ornelas (1995, p. 101), educar al pueblo para que sus ciudadanos puedan “... pensar y disfrutar la cultura, [elevando] el espíritu ...”.

Esta visión y las diferentes medidas de política que Vasconcelos accionó en su período como Secretario de Educación, permiten colegir lo que se entendía por educación de calidad; por ende para Vasconcelos, la educación sería de calidad en la medida en que ésta lograra que los individuos aprehendieran gustos y prácticas hacia la bellas artes, desarrollando al hombre intelectual, crítico y visionario, con valores morales que enarbolan el estandarte de la identidad como símbolo de pertenencia nacional; es decir, crear ‘mexicanos’ bajo los ideales de la Revolución y con el apoyo de una educación popular (Latapí Sarre, 1998). Uno de los errores mayúsculos en la época vasconcelista precisamente fue accionar políticas de Estado teñidas de racismo, dónde departamentos como el de Enseñanza Indígena se entendían como medidas “... transitorias y solamente para castellanizar a los indios, en cuanto ellos dominaran el español, se les [transferiría] a la escuela rural para que se fundieran con los mestizos ...” (Ornelas, 1995, p. 104).

⁷ Como les llamara José Vasconcelos, en ese tiempo, a los pueblos indígenas (cfr. Ornelas, 1995).

1.3.2. Proyecto técnico como plataforma del desarrollo

Después de las acciones políticas de José Vasconcelos, la educación en el país no experimentó cambios relevantes. Es hasta la crisis económica de 1929 a 1933 que el Sistema Educativo Mexicano⁸ debió reorientar sus objetivos en torno a la educación básica —principalmente— que sucedió la importancia de la escuela rural por la creación de escuelas urbanas y soslayó la educación como medio para la reproducción de la cultura y el aprecio por las bellas artes, haciendo énfasis a la formación de mano de obra para que el país pudiera salir del escollo económico en el que se encontraba, a través del impulso a la industrialización (Ornelas, 1995).

En octubre de 1931 Narciso Bassols fue designado Secretario de Educación Pública en el período de Pascual Ortiz Rubio. Junto con las acciones para dirimir la participación eclesiástica en la formación primaria (Solana *et. al.*, 2011), para Bassols (en Ornelas, 1995, p. 107) “... era imperativo impulsar y expandir la educación técnica para relacionarse con los problemas más grandes de la economía mexicana ...”. Este proyecto tuvo como objetivo priorizar el vínculo educación-producción-empleo, haciéndose evidentes las necesidades que el país tenía en cuanto a formación de personal técnico y profesional *competente* (Latapí Sarre, 1998). Inmerso en las dinámicas de la globalización, donde “el planeta se reestructura mediante relaciones asimétricas de poder económico, político y social ...” (Acuña Gamboa, 2015a, p. 229), México constató su dependencia de hechura de política pública con base en las necesidades y demandas internacionales; por ende, la educación en el país optó por desarrollar habilidades técnicas en su población puesto que la tendencia era adquirir “... nuevos matices y urgencias” (Latapí Sarre, 1998, p. 31) propias del mundo globalizado.

El avance en materia educativa de Bassols fue concebir a la educación como un valor económico, donde los discentes “... no se sintieran en la escuela sino en el trabajo mismo ...” (Ornelas, 1995, p. 113); para ello, en el Programa Educativo de

⁸ A partir de este momento se hará referencia al Sistema Educativo Mexicano con la sigla SEM.

México, las políticas públicas en educación se dirigieron hacia cuatro líneas principales: a) promover la buena alimentación, la higiene y la salud; b) entender a la escuela como integradora para la preservación de las culturas indígenas;⁹ c) lograr la integración nacional a través del desarrollo económico; y d) abolir los fanatismos y prejuicios religiosos a través del laicismo y cultura (cfr. Ornelas, 1995).

Entendiendo el panorama anterior, Bassols conceptualizó —subyacentemente en el proyecto técnico— que la educación de calidad debería tender; lejos de los valores éticos, morales y estéticos de la visión de Vasconcelos, por la aprehensión de valores económicos e industriales como producto de la demanda nacional e internacional; de la sucesión del desarrollo y aprendizaje de la cultura e identidad nacional, por el apremiante desarrollo de habilidades y destrezas que hagan de la población, una sociedad competente en el mercado laboral, principios de lo que Weber (en Ornelas, 1995, p. 110) denominó “espíritu del capitalismo”.

Sin embargo y a pesar de la visión de Bassols, el proyecto técnico tuvo más deficiencias que avances. Según Latapí Sarre (1998, p. 32), “... baja escolaridad de la fuerza de trabajo; el desajuste de los programas de capacitación en una situación de creciente desempleo y auge de la economía informal ... la inadecuación de los certificados escolares respecto a las habilidades requeridas en el mercado de trabajo ...” son algunas de las precariedades con las que este proyecto dio paso a una nueva visión de la educación mexicana.

1.3.3. Proyecto de “la escuela de unidad nacional”

Cuando el proyecto técnico y su idea industrializadora —como única meta— dejó de ser elemental para el país, cuando la idea de José Vasconcelos estaba en la postrimería del recuerdo, surge una nueva visión en el SEM como producto de

⁹ A diferencia de José Vasconcelos, Bassols comprende que México es una nación donde convergen diferentes culturas, por ello es necesario cuidarlas, respetarlas y no tratar de sojuzgarlas por medio de la castellanización ni la enajenación de sus costumbres y tradiciones.

necesidades apremiantes para la época; por ello, en el año de 1941 se “proclamó el fin del radicalismo en la educación, no se trataba ya de que la escuela sirviera de palanca a la transformación de México ...” (Ornelas, 1995, p. 115); más bien, la hechura de políticas públicas —y sus necesarias acciones para implementarla— debieron tender al fortalecimiento de la sociedad; en palabras de Raúl Cardiel Reyes (en Solana *et.al.*, 2011, p. 327), “el nuevo ideario [logró] afirmar el concepto de democracia social, pudo unificar tanto a los grupos de derecha como a los de izquierda ...”.

Aunque en esta época de la educación hubieron otros Secretarios de Educación que aportaron a la nueva tendencia nacional —como Octavio Véjar Vázquez y su pedagogía o Escuela del amor (Ornelas, 1995; Solana *et.al.*, 2011)— es junto a Jaime Torres Bodet que toma fuerza el proyecto nombrado “la escuela de la unidad nacional”. En 1943 Torres Bodet es designado por primera vez, en el período de Ávila Camacho, Secretario de Educación Pública y quedó bajo la encomienda de reformar el Artículo 3º constitucional, el cual lograría aprobación hasta el último año del sexenio. En esta reforma se “... incorporó los principios de una educación humanista, integral, laica, nacionalista y democrática, que debía coadyuvar a suprimir las discriminaciones y privilegios, favorecer la integración de la familia, la independencia política y la solidaridad internacional” (Latapí Sarre, 1998, p. 29).

Las políticas públicas educativas del sexenio de Ávila Camacho fueron denominadas *políticas del equilibrio*, donde la unidad nacional y la industrialización fueron las metas primordiales para el SEM, las cuales tuvieron como finalidad establecer un nuevo modelo capitalista, garante del desarrollo económico del país (Solana *et.al.*, 2011). Este ideal educativo perduró por varios sexenios; empero, tras una destitución del cargo, Torres Bodet vuelve a presidir la Secretaría de Educación Pública en el mandato del presidente Adolfo López Mateos, donde se dieron los principales logros de este proyecto de Nación. Líneas de acción importantes en materia educativa se dieron en este sexenio, a continuación se enunciarán las principales.

Bajo el nombre de *Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México* o también conocido como Plan de Once años,¹⁰ Torres Bodet direccionó las políticas públicas educativas a áreas como la construcción de aulas escolares, la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito, la reforma a planes y programas de estudio, formación y mejoramiento profesional del magisterio y el impulso a la educación técnica. El objetivo de estas políticas estaba planteado y visionado, evidenciándose en el discurso que Torres Bodet emitió en el marco de la II Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación el 29 de julio de 1959, donde aseveró:

... pensamos en el tipo de mexicano que habremos de preparar en nuestros planteles. Un mexicano en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades: de comprensión, de sensibilidad, de carácter, de imaginación y de creación. Un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia ... Un mexicano interesado ante todo en el progreso de su país, apto para percibir sus necesidades y capaz de contribuir a satisfacerlas ... Un mexicano, en fin, que, fiel a las aspiraciones y a los designios de su país, sepa ofrecer un concurso auténtico a la obra colectiva ... que incumbe a la humanidad entera, lo mismo en el seno de la familia, de la ciudad y de la nación, que en el plano de una convivencia internacional digna de asegurar la igualdad de derechos de los hombres (en Solana *et.al.*, 2011, p. 399-400).

En el tenor de los ideales de la educación de Bodet estaba la referencia internacional; sin embargo, ésta no debía tener injerencia en la escuela mexicana, en palabras de él (en Ornelas, 1995, p. 117), "... una escuela digna de unir a todos los mexicanos ... pero no en la subordinación a una secta política o religiosa ... sometida a instrucciones del extranjero". Como en los proyectos de Nación anteriores existe un concepto —evidente o que subyace en el discurso político oficial— en torno a la calidad educativa, en esta etapa de la historia se entendió por educación de calidad a toda aquella que permitiera desarrollar individuos capaces de asir como propios las necesidades de su país, dotados de las habilidades necesarias para hacer frente a éstos en un ambiente armonioso con sus

¹⁰ Se denominó Plan de Once años por la necesaria derrama económica que necesitaría el Plan para su ejecución y alcances en cuanto a sus objetivos. Según Caballero y Medrano (en Solana *et.al.*, 2011, p. 371) "se estimaba que para su realización habría que erogar una suma de nueve mil millones de pesos ... para evitar que el desembolso de una cantidad tan considerable desquiciara la economía nacional, se propuso escalonar el gasto en once años ...".

semejantes; sin obviar, la búsqueda de la sensibilidad, la imaginación y la creación, en sí, una afección por el aprendizaje de la cultura y el gusto de las bellas artes;¹¹ para ello, visualizó en la formación y actualización del magisterio el medio idóneo para lograr tan codiciados objetivos.

En el período activo del proyecto de la escuela de unidad nacional hubieron pros y contras en cuanto a la hechura e implementación de las políticas públicas educativas, para ello se enunciarán los principales logros y errores que éstas tuvieron. Primeramente es necesario señalar que durante los primeros años de acción, cumplió con las metas previstas en cuanto a la expansión de la oferta educativa en educación primaria; sin embargo, "... la demanda fue mayor a la estimada y la deserción ... no disminuyó de manera notable a pesar de los incrementos en los servicios asistenciales ..." (Ornelas, 1995, p. 122). La creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito (Conaliteg) y el auge por la formación profesional del magisterio mexicano mediante el apoyo a la escuelas Normales y Universidades formadores de maestros nacionales y estatales fueron grandes logros para la época que, aún pasados los años, son parte fundamental de las políticas públicas educativas en la actualidad. Aunque los logros obtenidos en estas áreas también fueron endebles, la visión del proyecto de la escuela de unidad nacional apuntó hacia nuevas direcciones al Sistema Educativo Mexicano, sin embargo, las sociedades cambian, por consiguientes, sus necesidades también, altamente probable es que los pros y contras de esta política de Estado haya sido sustento de una nueva forma de ver y entender a la educación bajo un nuevo proyecto transformador.

1.3.4. Proyecto modernizador

El proyecto que sucedió al denominado *unidad nacional* aparece en el sexenio del presidente Luis Echeverría Álvarez en los años 70, época desde la cual "... México

¹¹ En ningún momento Torres Bodet dejó de lado su afección a los ideales Vasconcelistas.

ha venido transformando la visión que permea en relación a la educación de calidad” (Acuña Gamboa, López Ordoñez y Mérida Martínez, 2015, p. 1). Isaías Álvarez (en Latapí Sarre, 1998) distingue tres líneas de acción principales de esta etapa, las cuales son la reforma echeverrista, el impulso a la universalización de la enseñanza primaria y los procesos de desconcentración y descentralización de la educación, líneas que hicieron hincapié en los conceptos de calidad y eficiencia conforme sucedieron los años de su implementación.

Esta nueva visión se sustentó en dos objetivos necesarios para la sociedad; primeramente, la transformación de la economía aunada a una organización de la sociedad a través de la modernización de las mentalidades, y en segundo lugar, la instauración del orden social y una distribución más equitativas de las oportunidades para la sociedad mexicana (Latapí Sarre, 1998); por consiguiente, el proyecto fue nombrado modernizador en congruencia con sus objetivos previstos. Para que esto se lograra fue necesario realizar varias reformas tanto administrativas como educativas; en el caso último, el programa de educación primaria debió reestructurarse en siete área programáticas: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística y educación tecnológica (Solana *et. al.*, 2011).

Estas reformas a los programas de estudio respondieron a cinco visiones de la educación básica de la época: “... el carácter permanente de la educación a lo largo de la vida; desarrollo de la actitud científica; conciencia histórica; relatividad de todo conocimiento para adaptarse al cambio y preparación para una convivencia tolerante; y el énfasis en el aprendizaje activo” (Latapí Sarre, 1998, p. 33). Estas tendencias fueron la línea de acción durante los siguientes dieciocho años presidenciales hasta el mandato de Carlos Salinas de Gortari.

En el año de 1992 surge el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal.¹² Junto a la Ley General de Educación de 1993, los ejes centrales de este Acuerdo pueden dividirse en cinco: a) la educación relacionada con las nuevas tendencias políticas, económicas y sociales impuestas por los procesos de globalización; b) el establecimiento de la *federalización* o descentralización de la enseñanza básica vinculada a la comunidad; c) el acontecer cotidiano de las aulas escolares; d) la revisión curricular y producción de libros de texto y; e) las reformas propuestas para el magisterio (reforma de la enseñanza normal, actualización docente e incentivos económicos como Carrera Magisterial), con los cuales se permitiera alcanzar la visionada y anhelada calidad educativa (cfr. Latapí Sarre, 1998, 2004).

Calidad educativa es un término que está presente en los objetivos y metas de toda reforma o hechura de políticas públicas educativas en el país. En el tenor de estas ideas se puede entender que, para el proyecto modernizador, una educación de calidad debe atender tres elementos primordiales e inherentes entre ellos; en primer lugar, la atención al maestro visualizada como los procesos de formación inicial y permanente así como una evaluación y promoción pertinente para el incremento salarial; en segundo lugar, la reestructuración de planes y programas a la vez de la necesidad de reelaborar los libros de texto gratuito, y por último, la apertura gradual de las evaluaciones externas al Sistema Educativo Mexicano (Latapí Sarre, 1998). De estas líneas de acción para la calidad educativa, las políticas públicas en la materia (políticas de Estado) se diseñaron como producto del choque de fuerzas económicas, sociales, culturales y simbólicas (Bourdieu, 2012) que incidieron sobre las decisiones en esta época, las más importantes fueron la federalización de la educación básica, la renovación curricular, políticas sobre el magisterio y la participación social, algunas de éstas vigentes hasta la actualidad.

¹² A partir de este momento se hará referencia al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal con la sigla ANMEB.

CAPÍTULO 2. LA CALIDAD EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL SEXENIO 2012-2018

El propósito de este capítulo es analizar el discurso político oficial o de autoridad, como le nombra Bourdieu (2001), que se expresa en diversos documentos de orden internacional, nacional y regional tomando como eje la calidad educativa. De esta manera, el análisis del discurso es una actividad ardua y compleja que conlleva rigurosidad teórico-epistemológica y metodológica. Hay muchos autores que han realizado trabajos —desde diferentes perspectivas— en torno al análisis de los discursos, entre ellos podemos citar a Ferdinand de Saussure desde su teoría lingüística, Jacques Lacan y Jacques Derrida a partir de la crítica al estructuralismo, Jean-Paul Sartre desde el existencialismo, la tradición de la filosofía del lenguaje de Wittgenstein y la crítica al carácter arbitrario del signo de Benveniste (en Buenfil Burgos, 1998). Bajo la máxima que el discurso es un medio de ejercicio de poder que evidencia procesos de inclusión y exclusión en un campo específico, para la presente investigación se abordaron los conceptos centrales de discurso y poder desde los posicionamientos del estructuralismo constructivista de Pierre Bourdieu (2000b, 2001), la genealogía de Michel Foucault (2012) y el posmarxismo de Ernesto Laclau (2004).

Así, el discurso es entendido como el juego de palabras que, dentro de un campo determinado, los agentes significan y dan sentido en relación directa con la posesión del capital simbólico reconocido o aceptado de acuerdo al lugar que ocupan en dicho campo. Dicho juego de palabras —o mejor dicho discursivo— conlleva, como versa Bourdieu (2001, p. 12), “... las disposiciones, socialmente modeladas, del habitus lingüístico, que se imponen como un sistema de sanciones y censuras específicas”. Por ello, cuanto más capaz sea el discurso de accionar los mecanismos necesarios para estratificar y distribuir a los agentes en sus posiciones —a través de la aptitud y el reconocimiento para enunciar el discurso o, la inclinación a mantenerlo y aceptarlo— menor es la necesidad de realizarlo mediante

prohibiciones, sancionables y sancionadas, por la institución con autoridad para emitir el discurso.

Para Bourdieu discurso y poder son términos que se relacionan simbióticamente, pues para que un discurso de autoridad (Bourdieu, 2001) tenga y ejerza poder simbólico, debe ser reconocido por los agentes a quienes va dirigido. Para que esto suceda, es necesario que el portavoz ostente y goce del prestigio que —como representante de una institución— le es conferido y habilitado para producir y reproducir dicho discurso. En este sentido gobierno y gobernados deben estar en concordancia; en otras palabras, el reconocimiento del discurso depende de la aceptación y colaboración de “... aquellos a quienes gobierna, es decir, mediante la asistencia de los mecanismo sociales capaces de producir esta complicidad, fundada en el desconocimiento ...” (Bourdieu, 2001, p. 73).

Sin embargo, todo discurso se ve atrapado en un doble juego dentro del campo; así, el discurso implica el *sistema patente del idiolecto filosófico* del emisor y el *sistema latente de la lengua corriente* del receptor. En este doble juego de posiciones de los agentes en el campo, se lleva a cabo la aceptación o rechazo del discurso de autoridad. Esta aceptación o rechazo del discurso —para el caso específico de esta investigación, también es llamado discurso político oficial— se debe a que las palabras o enunciados como le llama Foucault (en Buenfil Burgos, 2004), jamás se posicionan en una neutralidad conceptual; es decir, cada individuo otorga significado a las palabras de un discurso de acuerdo a la posición que ocupa en el campo de estructuración y emisión de éste; en palabras de Laclau (2004, p. 1), la “... posibilidad de percepción, pensamiento y acción depende de la estructuración de un cierto campo signifiante que preexiste a cualquier inmediatez factual”.

Bourdieu (2001 y 2000b), Foucault (2012) y Laclau (2004) convergen en la idea que el discurso político obliga realizar procesos de inclusión y exclusión para su propia validación. Por su parte, Bourdieu descubre estos procesos en la medida que el discurso político se consagra como la imposición de la visión legítima y

consensuada de los agentes que “... detentan un poder proporcionado a su capital simbólico ...” (Bourdieu, 2001, p. 66), el cual es impuesto —dentro de un campo específico donde es o debería ser reconocido dicho discurso— a todos aquellos que están por debajo del grupo que ostenta dicho poder (simbólico principalmente), donde la autoridad es un *percipi* (ser o institución conocida y reconocida) que tiene las facultades para imponerse, oficialmente, al *percipere* (receptores del discurso que, por ser emitido por una autoridad avalada por lo distinguido de sus capitales en el campo, le conocen y reconocen).

Entendemos al discurso como una práctica construida y significada socialmente, donde la o las instituciones “... definen lo que es y lo que no es discurso legítimo ...” (Buenfil Burgos, 2004, p. 3) y se encaminan a imponer, a través del poder, modos de hablar y actuar homogéneos y acordes a la visión legítima (Bourdieu, 2001). A pesar que Foucault no concibe al sujeto o a la institución como garante del discurso (en Miramón Vilchis, 2013), se evidencia en su postura procesos de inclusión-exclusión en la medida que existen diferencias y estratificaciones en los sujetos dentro del campo; en otras palabras, cuando se otorga o elimina a un individuo o estrato social del capital simbólico legítimo y legitimado por una autoridad (Estado o institución) para posicionarse ante el discurso político,¹³ el poder —en sus diversas expresiones— agrega o segrega, incluye o excluye dentro de la propia estructuración del campo, a individuos o clases completas a posicionarse antagónicamente ante el discurso político, otorgándose así, estatus y roles opuestos: gobernante-gobernado, emisor-receptor, *percipi-percipere*.

Para Laclau (en Buenfil Burgos, 2004, p. 5) el discurso es una “... constelación significativa que articula indistintamente acciones y objetos lingüísticos y extralingüísticos [sic] en torno a un sentido”; en otras palabras, es una construcción de sentido socialmente compartido que, a través del poder otorgado y ejercido, es capaz de incluir o excluir como legítimas prácticas sociales y la constitución y

¹³ Discurso que, aunque no es eterno, permite en un tiempo determinado hablar y definir un objeto o concepto (Miramón Vilchis, 2013).

posición de los sujetos en la “... estructuración de un cierto campo ...” (Laclau, 2004, p. 1). En la siguiente tabla se sintetizan los conceptos de discurso y poder.

Tabla 1. Conceptos de discurso y poder desde Bourdieu, Foucault y Laclau

| Autor | Definición | |
|------------------------|--|--|
| | Discurso | Poder |
| <i>Pierre Bourdieu</i> | Juego de palabras que, dentro del campo, los agentes significan y dan sentido en relación directa con la posición y el poder del capital simbólico reconocido o aceptado de acuerdo al lugar que ocupan en éste. Dicho acto de palabra —o mejor dicho discursivo— conlleva las disposiciones, socialmente modeladas, del <i>habitus</i> lingüístico, que se imponen como un sistema de sanciones y censuras específicas. | Todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica. Esas relaciones de fuerza no pueden ejercerse sino con la complicidad de los que no quieren saber que lo sufren o incluso que lo ejercen. |
| <i>Michel Foucault</i> | Práctica en la que —aunque es construida y significada socialmente— la o las instituciones definen lo que es y lo que no es discurso legítimo y se encaminan a imponer, a través del poder, modos de hablar y actuar homogéneos y acordes a la visión legítima. | Es una relación de fuerzas; más bien, toda relación de fuerzas es una relación de poder, donde no es esencialmente represivo. Dicho poder se ejerce más que poseerse, lográndose tanto por los dominantes como por los dominados. |
| <i>Ernesto Laclau</i> | Construcción de sentido socialmente compartido que, a través del poder otorgado y ejercido, es capaz de incluir o excluir como legítimas prácticas sociales y la constitución y posición de los sujetos en la estructuración de un cierto campo. | Es la huella de la contingencia dentro de la estructura, ubicuo en la medida que los elementos son discontinuos y su vinculación no es nada que se pueda explicar por fuera de los elementos mismos. |

Fuente: Elaboración y recuperación conceptual propia a partir de los textos de Bourdieu (2001, 2000b), Bourdieu y Passeron (2009), Foucault (2012), Laclau (2004), Deleuze (1987) y Buenfil Burgos (2004).

Discurso y poder son conceptos en los que Bourdieu, Foucault y Laclau hacen énfasis para sustentar gran parte de sus teorías. Ellos, a pesar de sustentar sus argumentos desde tradiciones epistemológicas diferentes: estructuralismo constructivista (Pierre Bourdieu), genealogía (Michel Foucault) y posmarxismo

(Ernesto Laclau), enuncian como una de sus conclusiones principales que el discurso es un medio por el cual se ejerce el poder —principalmente simbólico— de manera asimétrica sobre los sujetos/agentes dentro de un campo específico. Dicho discurso —tanto político como de autoridad— y el poder conferido y ejercido, evidencia y remarca, aún más, la estratificación de las clases del campo a través de procesos de inclusión y exclusión que otorgan y constriñen la legitimidad o ilegitimidad de las prácticas sociales, así como el reconocimiento y facultad que la autoridad (Estado y/o institución) otorga, a ciertos individuos, para ser portavoces o receptores del discurso.

En este sentido, el campo de la educación está regido por un discurso que en la actualidad pretende dar rumbo y acción al Sistema Educativo Mexicano. Este discurso político oficial hace referencia a la calidad educativa y propone fortalecer “la articulación entre niveles educativos, y los vinculen con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo, con el fin de generar un capital humano de calidad que detone la innovación nacional” (Gobierno de la República, s.f., s.p.). Es necesario precisar que el discurso político sobre la calidad educativa del sexenio 2012-2018, así como las políticas públicas que de éste surgen, son formas de ver, construir y entender la realidad de México y las acciones que deben emprenderse para mejorar y/o solucionar las necesidades y problemas educativos de la nación.

Sin embargo, en la lectura de la realidad educativa mexicana se observa la injerencia hegemónica de los OI —como el BID, OCDE y UNESCO— que “... actúan investidos del poder simbólico que les confiere determinadas posiciones” en este campo (Vizcarra, 2002, p. 66), quedando el Estado Nación y su discurso nacionalista, como un mero eufemismo que acuerpa un discurso global que reconoce y copia las acciones “... de las instituciones de los poderes hegemónicos” (Caruso y Tenorth, 2011, p. 29). Desde esta perspectiva, el discurso sobre la calidad educativa es construido de manera vertical, de arriba hacia abajo; es decir, se diseñan y limitan —por parte de los OI— los parámetros para conceptualizar la educación de calidad, espacio donde entran en juego los procesos de inclusión y

exclusión; después, en la mayoría de los casos, es presentado a países en desarrollo —como el caso de México— a manera de “sugerencias”, acuerdos y convenios que son aceptados e implementados en los Planes Nacionales y se reorientan (o se copian) en los Planes Estatales y Municipales de Desarrollo.

Por esta razón, discurso y poder toman relevancia al analizar políticamente los tratados, acuerdos, investigaciones, etc., que estos OI enuncian para los países en desarrollo de América Latina y el Caribe, puesto que en el discurso de éstos se plasman las visiones, intenciones y objetivos (discurso) que deben perseguir estas naciones, los cuales están sujetos y obligan una manera de ver y entender el mundo y sus necesidades en el ámbito de la educación (poder). A su vez, estos discursos de autoridad que están dotados de gran poder simbólico, direccionan las acciones a emprender en países que, como México, necesitan de los apoyos económicos para implementar estas tendencias educativas internacionales en el ámbito nacional y regional.

Por ende, la calidad educativa —entendida como discurso de autoridad— toma matices políticos de corte internacional, nacional y regional en la medida que las visiones en torno a la educación son de escala mundial, sin dejar de afectar a la localidad; es decir, en palabras de Bauman (2013b), calidad educativa se entenderá como un discurso hegemónico que da cuentas de las visiones, objetivos y delimitaciones de países e instituciones internacionales que incluyen y excluyen los parámetros para entender el concepto, el cual, dentro de las medidas e instrumentación del discurso convertido en políticas públicas, es significado en las diferentes etapas en que éste se aplica; en otras palabras, el término puede tener una definición simbólicamente de poder, pero resignificado, mediante un juego o relaciones de fuerza o poder en las que intervienen quienes implementan los planes y programas que emergen del centro de ese poder hacia la escuela (docentes y alumnos).

Analizar los discursos políticos oficiales que pretenden conducir la educación, obliga e “... implica tocar estructuras de poder ...” (Hernández Zamora, 2013, p. 320); es decir, estos análisis se enfocan en la relación bidireccional *discurso-poder*. Por ello, el análisis del discurso político persigue las formas en que el alegato incluye a unos y excluye a otros en un contexto asimétrico de poder; en otras palabras, “[muestra] las formas y prácticas discursivas que mantienen el estatus de privilegio de unos y la exclusión o subordinación de otros” (Hernández Zamora, 2013, p. 322), que permite mantener la estructura establecida de desigualdad e injusticia social.

En la actualidad, la educación y el Sistema Educativo Mexicano pasan por una serie de reestructuraciones con miras a elevar la calidad de la educación, reestructuraciones plasmadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en la Ley General de Educación, en los Programas Sectoriales de Educación, entre otros, que son la materialización del discurso hegemónico nacional en materia educativa pero que, sin embargo, están sojuzgados o sesgados por la participación internacional de los poderes fácticos de las naciones y organismos poderosos. En este sentido, puede concebirse la educación actual —y los fines que ésta persigue— como el resultado de “... discursos manufacturados por agencias internacionales y gobiernos sumisos ...” (Hernández Zamora, 2013, p. 323) que tocan y trastocan a los agentes principales de esta educación (docentes y alumnos).

Por lo anterior, para la presente investigación se tomó como eje articulador —en la revisión de los discursos internacionales, nacionales, estatales y municipales— el concepto de calidad educativa, puesto que es el punto nodal que permitió confrontar, colegir y comprender los diferentes posicionamientos así como los puntos de encuentro, tensión y ruptura que existen en los diferentes niveles en los que el concepto se define y se acciona (internacional, nacional, estatal y municipal).

En los apartados que conforman este capítulo se abordan —de manera independiente— los distintos niveles de discursos en los que se conceptualiza la calidad educativa en educación básica, con énfasis en el nivel primaria; para ello,

en el primer apartado se presentan los resultados del análisis realizados a las publicaciones de tres OI (BID, OCDE y UNESCO) que fueron seleccionados con base en los “trabajos publicados sobre calidad educativa” y la “influencia de éstos en el Sistema Educativo Mexicano”.

En el siguiente apartado titulado *La calidad educativa en el contexto nacional*, se exponen las concepciones y líneas de acción de la calidad en educación primaria con base en los tres documentos rectores del Gobierno de México (Ley General de educación, Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y Programa Sectorial de Educación 2013-2018), así como en cinco publicaciones realizadas por y para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Dichos textos fueron seleccionados con base en los procesos de inclusión/exclusión “Documentos rectores para la Educación Nacional” y “La calidad educativa en nivel primaria como eje central del texto”.

En el tercer apartado, *La calidad educativa en el contexto chiapaneco*, se presentan las posturas en las que el Gobierno Estatal y Municipal (Tuxtla Gutiérrez) han sustentado sus políticas públicas para elevar la calidad de la educación en la región, dejando claras sus líneas de acción en el Plan Estatal de Desarrollo 2013-2018, Programa Estatal Sectorial de Educación 2013-2018 y en el Plan Municipal de Desarrollo 2012-2015, documentos seleccionados para el análisis. Por último; en *La calidad educativa: Análisis de los discursos oficiales*, se exponen los ejes de acción sobre los que se direcciona la mejora de la calidad educativa a nivel internacional, nacional, estatal y municipal; así como la relación que guardan estos discursos oficiales entre sí, presentando los puntos de encuentro y desencuentro entre los niveles de análisis realizados, con la finalidad de concatenar las diferentes miradas sobre la calidad educativa que permitan entender las medidas de políticas del Estado Mexicano para con ésta.

2.1. LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL FRENTE A LOS CAMBIOS DEL SIGLO XXI

Los resultados del aprendizaje —a pesar de los avances en los últimos años— que los alumnos y alumnas pertenecientes al Sistema Educativo Mexicano (SEM) obtienen, en cada evaluación nacional e internacional, son bajos en contraste con otros países desarrollados y en desarrollo (cfr. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2012a; Cabrol y Székely, 2012; Bos, Ganimian y Vegas, 2014); por ende, los OI en los que México es miembro, han realizado investigaciones que permiten tener un panorama más amplio del por qué del rezago educativo nacional; pudiendo así, emitir sugerencias, firmar acuerdos y convenios de colaboración para elevar la calidad educativa del país.

Varios OI realizan investigaciones sobre el contexto mexicano. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) son quienes más trabajos publican sobre el tema de la educación. Sin embargo; y puesto que el eje central de esta investigación son los discursos sobre la calidad educativa en el período comprendido del año 2012 al 2015, fue necesario realizar un proceso de inclusión/exclusión de estos organismos con base en la cantidad de publicaciones que abordan el tema —literal o tácitamente— de la calidad de la educación y, que además, estuvieran dentro del cohorte temporal previsto para el estudio. A continuación se presentan los resultados del análisis político del discurso realizado a las publicaciones de los tres OI seleccionados (BID, OCDE y UNESCO) que fueron los que más abonaron a la concepción de la calidad educativa y los ejes de acción sobre los que se visualiza su mejora.

2.1.1. La calidad educativa desde el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

El Banco Interamericano de Desarrollo es una organización internacional creada en el año de 1959. La Organización de los Estados Americanos redactó el Convenio Constitutivo del BID con la firme idea de crear una institución que propiciara el desarrollo de América Latina y el Caribe en áreas prioritarias (Banco Interamericano de Desarrollo, 2015a), por citar algunos ejemplos: reducción de la pobreza y la desigualdad social, promover el desarrollo a través del sector privado y abordar las necesidades de los países pequeños y vulnerables (Banco Interamericano de Desarrollo, 2015b).

Por ello el BID aborda, entre sus comunicados y publicaciones, temas relevantes para esta región del mundo —la cual está conformada por países en desarrollo como el caso de México, Costa Rica, Paraguay, República Dominicana, Colombia, entre otros— que resultan necesarios atender. Dichos temas abarcan desde la integración y el comercio, desarrollo social, política fiscal, economía, inversión, arte y cultura, pobreza y también, el área de la educación. Esta última ha formado parte del gran acervo bibliográfico con el que cuenta este OI; puesto que a través de su historia, se han publicado 281 trabajos al respecto, de los cuales 20 se han presentado como resultado de investigaciones hechas en México.

Acceso a la educación superior, política social y decisiones escolares, educación y desarrollo, evaluaciones sexenales, reformas educativas, sindicalismo docente y estadísticas en torno a la educación, son las áreas en las que se clasifican estos materiales publicados por el BID para el caso mexicano. Sin embargo, puesto que el concepto central de la presente investigación es la calidad educativa, fue necesario hacer la revisión de la totalidad de los textos, lo cual llevó, mediante un proceso selectivo acorde al objeto de estudio, a filtrar aquellos materiales que aportaban conocimiento para comprender la postura del organismo en torno al término en cuestión. Cabe aclarar que el cohorte temporal para esta revisión es el comprendido del año 2012 al 2018; para el caso específico del BID, en dos de los

textos revisados (2012 y 2014) como representativos del período, se remite a un documento previo (1997) en el que se reflejan posturas y concepciones actuales en lo que respecta a la educación de calidad.

Por ende, y como producto de dicho proceso de selección y jerarquización de la información, se analizó el discurso de la calidad educativa del BID en cuatro de sus publicaciones.¹⁴ Estos materiales son: *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* (Carnoy y de Moura Castro, 1997); *Educación para la Transformación* (Cabrol y Székely, 2012); *Teoría y evidencia sobre las políticas docentes en países desarrollados y en desarrollo* (Vegas y Ganimian, 2013) y por último, *¿Qué hace el BID en educación?* (Banco Interamericano de Desarrollo, 2014).

El concepto de calidad de la educación para el BID abarca diversas áreas específicas que es necesario atender para mejorar los resultados de los sistemas educativos latinoamericanos. En la Tabla 2 se presentan —*grosso modo*— los datos más relevantes encontrados en los cuatro textos mencionados en el párrafo anterior, con la intención de exponer las rutas que se visualizan —como ejes centrales— para dicha ruta de mejora.

¹⁴ Este proceso de selección se realizó tomando como base la cantidad de información y la influencia de ésta para entender las posturas del BID ante el concepto central que es la calidad educativa. Cabe aclarar que en dichos materiales no se encuentra una definición como tal del término, sin embargo, delimita claramente los aspectos a considerarse.

Tabla 2. La calidad educativa desde el Banco Interamericano de Desarrollo

| Año | Documento | Aspectos a considerar para la calidad educativa | Fuentes primarias referidas |
|------|---|--|---|
| 2012 | Educación para la Transformación (Cabrol y Székely, 2012) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Uno de los tres retos actuales de la educación es la calidad de la educación básica. La calidad debe entenderse como el logro académico en áreas críticas como las matemáticas, el uso de la lengua y las ciencias. ✓ La calidad docente entendida desde los procesos de ingreso, los incentivos, la capacitación, etc.; así como la infraestructura, equipamiento, la tecnología y las innovaciones pedagógicas son factores centrales de la calidad educativa. ✓ El modo más eficiente de mejorar profundamente la calidad educativa de los jóvenes es empezando antes que las niñas y niños ingresen a la educación primaria. ✓ La universalización (cobertura) de la educación primaria deja de ser el reto para alcanzar la calidad educativa, ahora el gran desafío es mejorar los aprendizajes que los alumnos adquieren (conocimientos, competencias, habilidades cognitivas y socioemocionales). ✓ Es necesario atender cinco opciones de políticas públicas educativas para alcanzar la calidad de los aprendizajes: 1) mejorar los servicios educativos para el desarrollo infantil temprano (DIT); 2) mejorar la calidad docente y los ambientes de aprendizaje; 3) facilitar la transición de la escuela al trabajo, con especial atención a los jóvenes en riesgo; 4) apoyar el desarrollo de programas compensatorios en educación para las poblaciones de bajos recursos socioeconómicos, rurales, indígenas, afrodescendientes o expuestas a riesgo, y 5) promover la medición de la calidad de los aprendizajes. ✓ Diversos estudios han demostrado que los edificios escolares nuevos y el confort humano que éstos facilitan, así como el acceso a los servicios básicos de electricidad, agua, alcantarillado y teléfono, mejoran las calificaciones y el desempeño de los estudiantes, resultado que también avala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). ✓ Para mejorar la calidad educativa es necesario implementar y hacer uso de las Tecnologías para la Educación (TEd), así como la formación directiva y docente necesaria para la gestión educativa y el despliegue de nuevas estrategias y metodologías pedagógicas. <p>*</p> | ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina y el Caribe? (Carnoy y de Moura Castro, 1997) |

*Información recuperada de las páginas vi, ix, xii, 2-6, 26-29, 205-206, 226-227 y 247-252.

| Año | Documento | Aspectos a considerar para la calidad educativa | Fuentes primarias referidas |
|------|--|--|-----------------------------|
| 2013 | Teoría y evidencia sobre las políticas docentes en países desarrollados y en desarrollo (Vegas y Ganimian, 2013) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Para que la calidad educativa mejore, es necesario atender ocho aspectos (metas) de las políticas docentes: 1) fijar expectativas claras para los docentes; 2) atraer a los mejores a la docencia; 3) preparar a los docentes con formación y experiencia útiles; 4) asignar a los docentes donde más se los necesite; 5) liderar a los docentes con buenos directores; 6) evaluar el aprendizaje y la enseñanza; 7) apoyar a los docentes para que mejoren la enseñanza y 8) motivar a los docentes en su desempeño. ✓ Según la teoría económica, fijar expectativas claras es importante tanto para contratar como para dirigir a docentes eficaces. Para ello es necesario realizar intervenciones precisas al respecto, por ejemplo 1) brindar andamiaje al trabajo docente, 2) aumentar las horas de clase y 3) reducir la cantidad de alumnos por clase. ✓ La teoría económica parece indicar que las personas con mejores logros académicos o profesionales destacados tienen mayores probabilidades de ser docentes eficaces. Para ello es necesario que los sistemas educativos ofrezcan salarios competitivos para incentivar al capital humano de alto nivel a dirigir su vista laboral al campo de la docencia, además de 1) fijar requisitos de ingreso a la docencia, 2) flexibilizar los requisitos de ingreso a la docencia para aspirantes sobresalientes, 3) recompensar a los docentes más calificados y con mayor experiencia y 4) aumentar el salario docente. ✓ Los sistemas educativos deberían, para mejorar la calidad docente, subsidiar la formación del magisterio antes que se comience a ejercer la profesión. Para que esto pueda suceder, es menester 1) asignar tutores a los docentes principiantes e 2) incluir un componente de práctica en la formación docente. ✓ Los economistas observan que las personas ganan más cuando cambian de empleo, y cambian menos de empleo cuando se les efectiviza o ganan experiencia. Al respecto, es necesario que los docentes se encuentren en los lugares donde más se necesitan; para ello, el sistema educativo debe 1) ofrecer una retribución extra a los docentes para atraerlos a escuelas con necesidades, 2) ofrecer una retribución extra a los docentes para que enseñen en áreas temáticas en las que hay déficit crítico de docentes y 3) mejorar las condiciones laborales. ✓ Los economistas sostienen que los docentes que poseen habilidades importantes para la gestión, serán más aptos para ocupar puestos directivos. Por ello, se entiende que la calidad de la educación recae en los docentes y en quienes dirigen el trabajo dentro de las escuelas; es decir, los directores. Para que esto sea un opción trascendente, es necesario que logre 1) contratar a directores más eficaces, 2) establecer requisitos para ocupar el puesto de director y 3) darles a los directores mayor autoridad en la contratación de personal. ✓ Se considera que la evaluación cumple dos objetivos primordiales: mantener a los empleados motivados e identificar a empleados con aptitudes para ser ascendidos. Por ello, muchos de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe (ALC) tienden a contratar empleados para puestos de menor responsabilidad, evaluar su desempeño y decidir cuáles de ellos deben permanecer en esos puestos y cuáles merecen un ascenso. Para que este tipo de procesos tengan la validez necesaria, se debe 1) aumentar la participación de los padres y de la comunidad en los asuntos de la escuela, 2) calificar y/o clasificar a las escuelas en base (sic) al rendimiento | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>estudiantil, 3) monitorear el esfuerzo de los docentes y 4) monitorear el desempeño de los docentes.</p> <p>✓ Los sistemas educativos deben apostar por la capacitación docente en habilidades generales, al respecto es necesario 1) proporcionar o mejorar el material didáctico y 2) brindar formación continua.</p> <p>✓ Es necesario motivar a los docentes para que realicen su labor de manera eficiente, para ello se debe 1) contratar docentes temporarios y 2) remunerar a los docentes por mejorar el desempeño de los alumnos.</p> <p>**</p> | |
|--|--|--|--|

** Información recuperada de las páginas (paginación personal) 1, 6-7, 16-17, 25-26, 29-30, 32-33, 36-37, 41 y 45.

| Año | Documento | Aspectos a considerar para la calidad educativa | Fuentes primarias referidas |
|------|--|---|--|
| 2014 | ¿Qué hace el BID en educación? (Banco Interamericano de Desarrollo, 2014) | <p>✓ Los estudios realizados por el BID comprueban y parten de la premisa que la calidad de la educación es fundamental para el crecimiento económico de cualquier país. Por ello, el BID apoya a los países de América Latina y el Caribe (ALC) a promover la enseñanza efectiva y el aprendizaje en todos los niños y jóvenes de esta región.</p> <p>✓ Este Organismo Internacional se plantea cinco dimensiones del éxito en educación, los cuales deben ser retomados por los sistemas educativos de ALC a manera de retos por cumplir para el gran desafío que es la calidad educativa. Estas dimensiones son producto de experiencias exitosas de sistemas educativos con altos niveles de aprendizaje, retos que a continuación se enlistan:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Las metas altas guían los servicios educativos: Los sistemas educativos exitosos cuentan con estándares de aprendizaje muy altos y exigentes, alineados con el currículo, la formación docente, los materiales educativos y las evaluaciones en los diversos niveles educativos. 2) Los estudiantes ingresan al sistema educativo para aprender: Las intervenciones educativas de calidad en la primera infancia son sumamente efectivas para alcanzar niveles altos de aprendizaje y mejores oportunidades de trabajo en la vida adulta. 3) Los estudiantes tienen acceso a docentes efectivos: Mejorar la calidad de la educación requiere de una transformación significativa de la carrera docente. 4) Las escuelas tienen los recursos adecuados y son capaces de utilizarlos para el aprendizaje: Los sistemas educativos exitosos se aseguran que todas las escuelas cuenten con infraestructura adecuada y materiales didácticos actualizados para facilitar el aprendizaje estudiantil. 5) Los graduados tienen las habilidades necesarias para ser exitosos en el mercado laboral: Los sistemas educativos se esfuerzan por garantizar que los jóvenes adquieran en la escuela las habilidades cognitivas, socioemocionales e interpersonales necesarias para insertarse exitosamente en el mercado laboral y contribuir productivamente con la sociedad. <p>***</p> | ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina y el Caribe? (Carnoy y de Moura Castro, 1997) |

*** Información recuperada de las página 1 a la 3 de las que se constituye el documento.

Fuente: Elaboración propia con base en las cuatro publicaciones citadas.

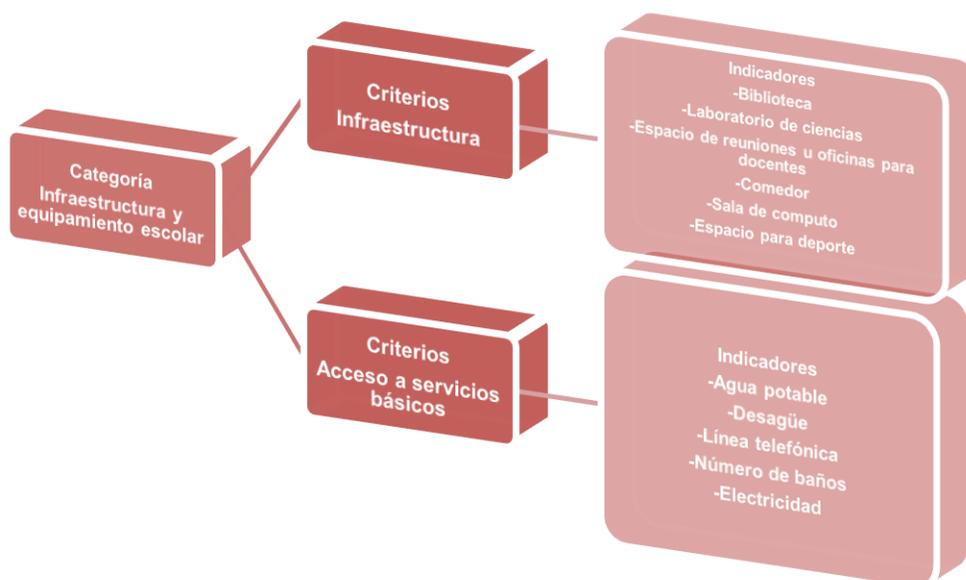
La visión del BID apunta —de forma muy evidente— las acciones principales para la calidad de la educación en América Latina y el Caribe. Desde un postura economicista —como se evidencia en la mayoría de sus publicaciones— este Organismo Internacional presenta tres ejes centrales para mejorar, a través de los sistemas educativos nacionales, la calidad de los aprendizajes de los niños y jóvenes de cada país que conforman esta región. Estos ejes de acción se direccionan a la *infraestructura y equipamiento escolar, la formación inicial y continua de los docentes y, el uso de las Tecnologías para la Educación (TEd)*.

En lo que respecta a la infraestructura y equipamiento escolar el BID plantea, con base en los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), que “... la infraestructura educativa y el acceso a los servicios básicos de electricidad, agua, alcantarillado y teléfono es deficiente en la región” (Cabrol y Székely, 2012, p. 208), lo cual se hace más evidente entre las escuelas públicas y privadas y, entre las que se encuentran en zonas urbanas y rurales. Por esta razón es que la educación no alcanza la calidad necesaria en sus estudiantes, puesto que los sistemas educativos exitosos velan porque todas sus escuelas cuenten con infraestructuras y equipamiento educativo adecuado para el desarrollo de los discentes (Banco Interamericano de Desarrollo, 2014).

En este sentido, en los trabajos de investigación de Marcelo Cabrol y Miguel Székely (2012), así como en los del BID (2014) se refiere la categoría, variables e indicadores con los que puede medirse la calidad edilicia y de materiales educativos en las escuelas de educación básica en América Latina y el Caribe, los cuales se presentan a continuación en el esquema 1.¹⁵

¹⁵ Es necesario aclarar que esta categoría, variables e indicadores son producto de un análisis personal de los textos citados, los cuales fueron tomados como referencia por la importancia que los autores le otorgan en sus investigaciones y resultados (cfr. Banco Interamericano de Desarrollo, 2014; Cabrol y Székely, 2012).

Esquema 1. La calidad educativa en la infraestructura y el equipamiento escolar



Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de Cabrol y Székely (2012) y del Banco Interamericano de Desarrollo (2014).

En este sentido, la infraestructura y el equipamiento escolar son piezas fundamentales para mejorar la calidad educativa en América Latina y el Caribe (ALC). Con base en las variables e indicadores —presentados en el esquema anterior— las escuelas de educación básica pueden y deben ser evaluadas para confrontarse con la calidad de los aprendizajes que se enseñan en éstas.

El segundo eje en el que el BID visualiza la calidad de la educación es en la formación inicial y continua de los docentes de educación básica. Al respecto, se afirma que la calidad docente es de suma importancia puesto que los maestros “... son quienes directamente proveen el servicio educativo mediante la interacción con el contexto ... y son los mediadores entre [el conocimiento] y los estudiantes” (Cabrol y Székely, 2012, p. ix).

Estudios realizados —como el SERCE— encuentran que los alumnos expuestos a docentes con menor experiencia y nivel profesional, mayor inestabilidad laboral y

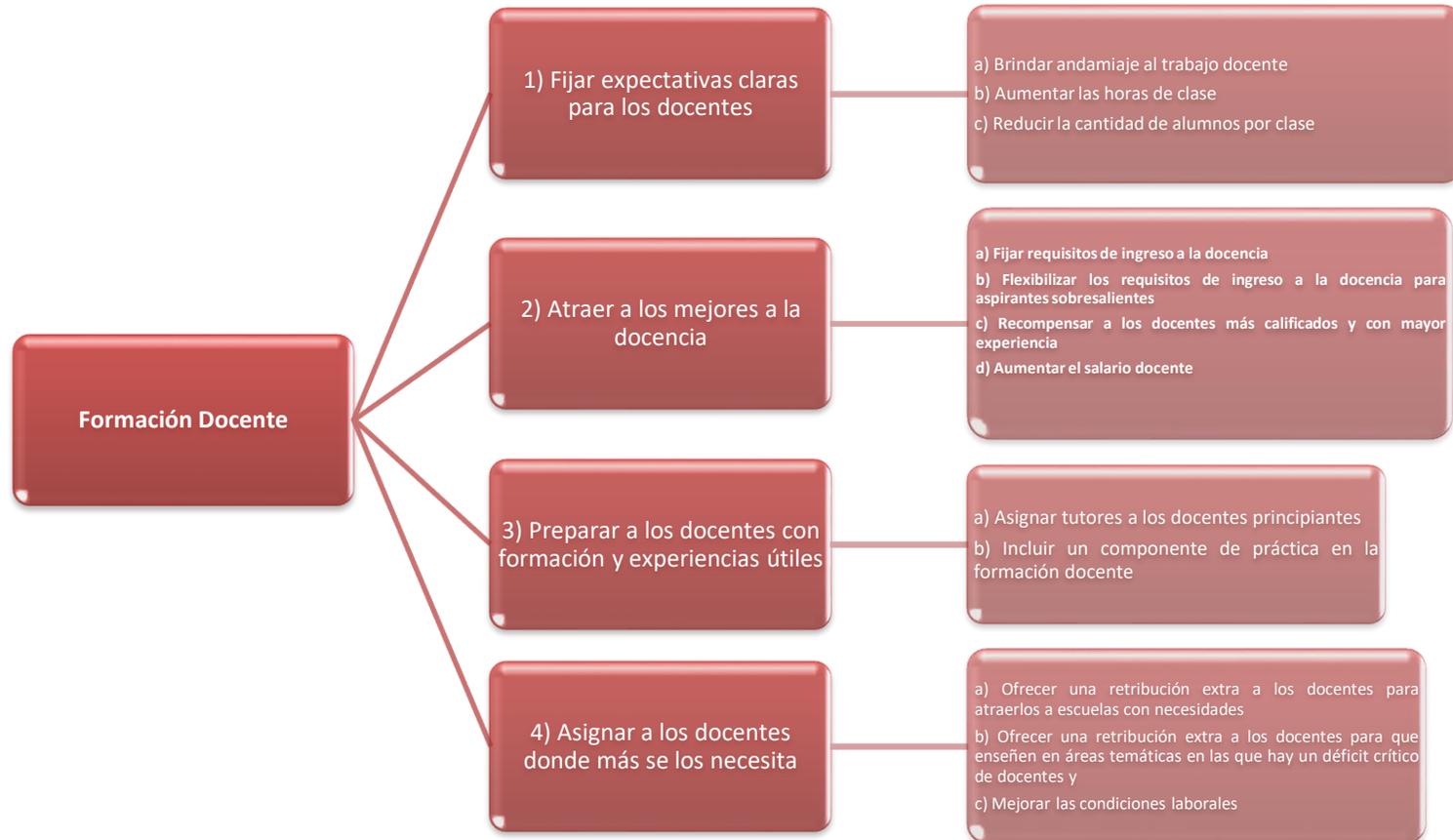
condiciones de contratación que reducen los incentivos para mejorar, presentan menor rendimiento académico (Cabrol y Székely, 2012), por ello, para aumentar el conocimiento de los docentes es necesario contratar maestros con formación de calidad; esto obliga a "... modificar los requisitos de formación de los postulantes a la docencia o captar personal de otro grupo ...” (Carnoy y de Moura Castro, 1997, p. 24). Como se mencionó anteriormente, la formación inicial y en servicio (continua) docente son las áreas de atención y prioridad para el BID, ya que éstas son desafíos en ALC. Primeramente, porque la calidad de la formación antes del empleo (inicial) es muy baja, lo cual da como resultado profesores mal preparados y con exiguas habilidades para atacar los problemas educativos que atentan contra la calidad de la educación; por otro lado, la formación continua no ha logrado el perfeccionamiento necesario para mejorar los sistemas educativos nacionales y la calidad de los aprendizajes (Cfr. Carnoy y de Moura Castro, 1997).

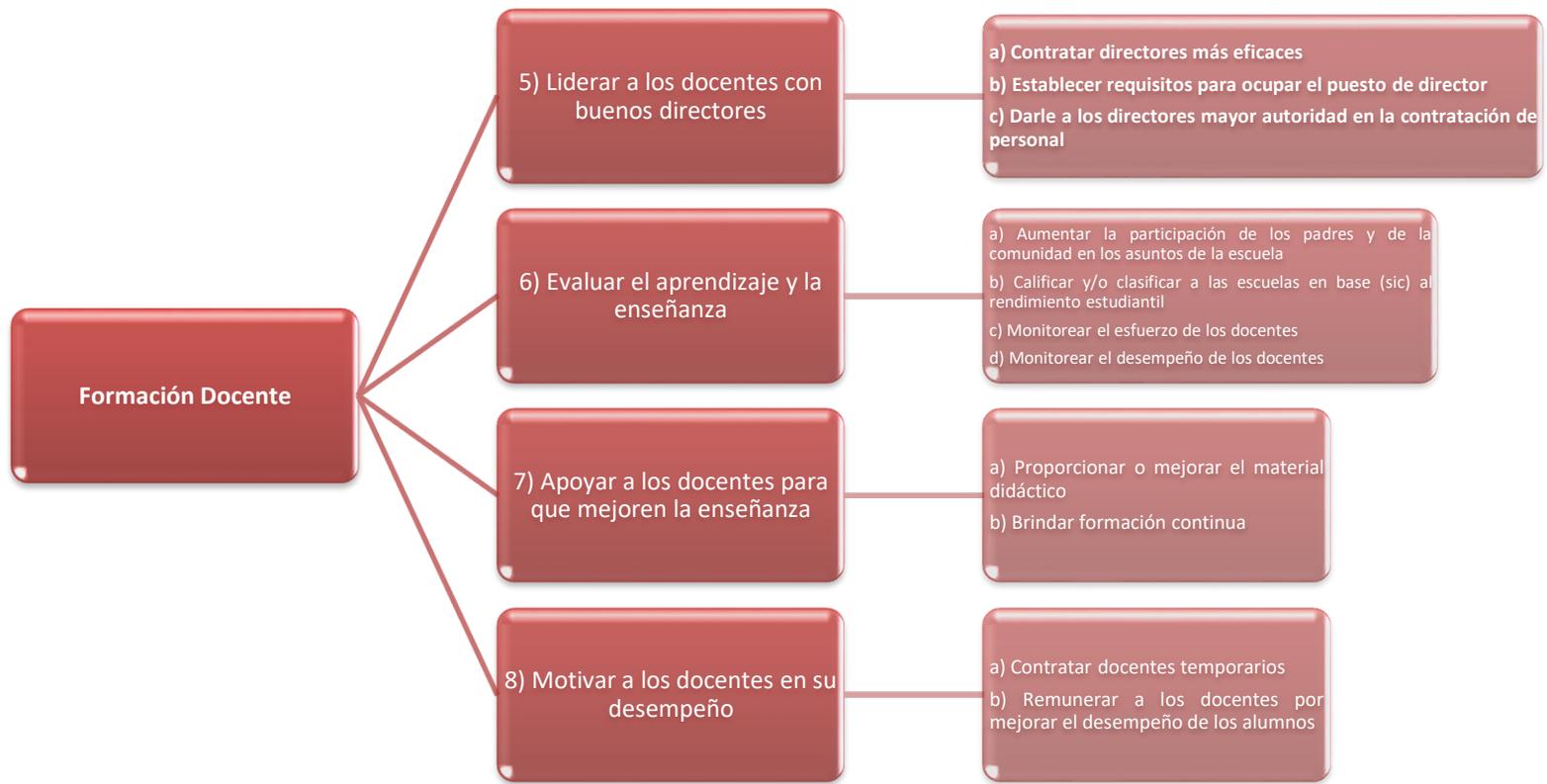
Los resultados obtenidos por Carnoy y de Moura Castro, en cuanto a formación docente inicial y en servicio, apuntan a que los maestros buscan en su quehacer profesional la seguridad laboral; es decir, aquello que les permita salir adelante con los gastos cotidianos y de primera necesidad para la vida, por ello ven en la docencia una puerta fácil de escape a estos problemas. Ante esta situación, y con sustento en la baja calidad en toda la región, los hacedores y/o reformadores de políticas públicas en educación deben dirigir nuevos diseños dirigidos a "... aumentar grandemente la formación en el empleo, para perfeccionar la formación de los maestros, y de reformar radicalmente la educación antes del empleo para elevar el nivel exigido a los nuevos maestros” (Carnoy y de Moura Castro, 1997, p. 42).

Para que esto pueda ser posible, el BID plantea ocho metas —a manera de políticas públicas— para la formación docente: 1) fijar expectativas claras para los docentes; 2) atraer a los mejores a la docencia; 3) preparar a los docentes con formación y experiencia útiles; 4) asignar a los docentes donde más se los necesita; 5) liderar a los docentes con buenos directores; 6) evaluar el aprendizaje y la enseñanza; 7) apoyar a los docentes para que mejoren la enseñanza y 8) motivar a los docentes

en su desempeño (Cfr. Vegas y Ganimian, 2013). Estas metas cuentan con líneas de intervención y acción que se han demostrado como positivas en la formación docente, a *grosso modo* se exponen en el esquema 2.

Esquema 2. La calidad educativa en la formación docente





Fuente: Elaboración propia con base en la información recuperada de Carnoy y de Moura Castro (1997), Cabrol y Székely (2012) y del Banco Interamericano de Desarrollo (2014).

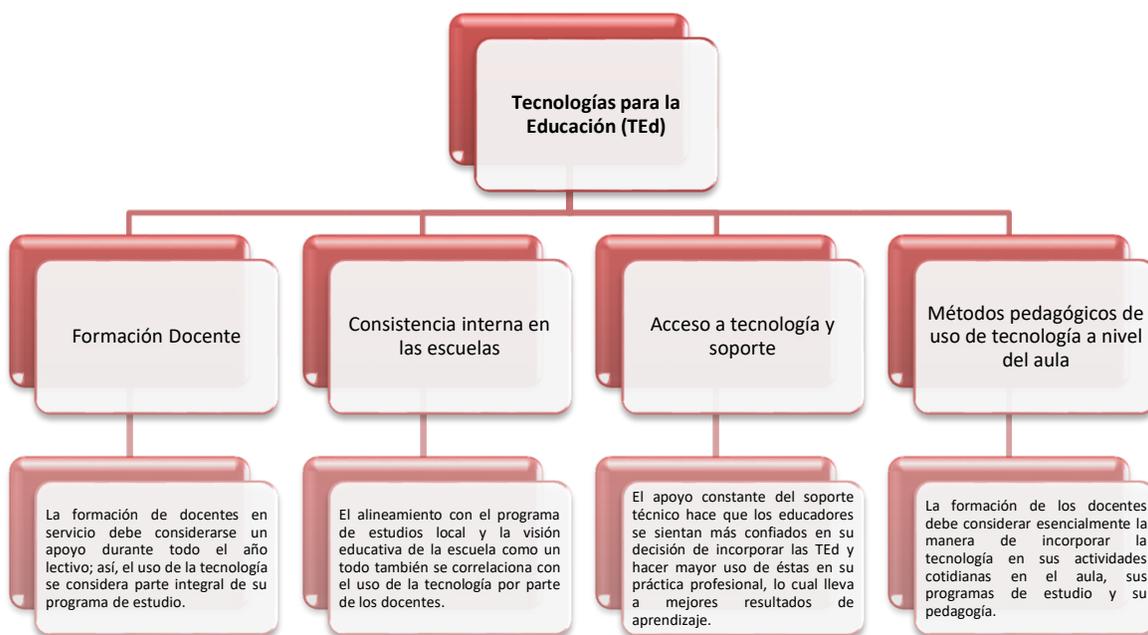
Como se puede apreciar, los indicadores que presenta el BID en cuanto a la mejora de la formación docente inicial y continua buscan, en la mayoría de los casos, aumentar las exigencias académicas para la incorporación de nuevos maestros a los sistemas educativos nacionales, adicionalmente a ello, aquellos que logren un puesto en el magisterio, deben estar sometidos a evaluaciones constantes de la enseñanza y el aprendizaje y del nivel de sus alumnos, que sirva como información para recontratarlo o destituirlo; es decir, contratar docentes temporarios. Los nuevos profesores deben ser acompañados por un tutor con mayor experiencia, que lo guíe durante su proceso de iniciación en la labor docente, con la finalidad de capacitarlo para el trabajo y dotarlo de estrategias adecuadas para la enseñanza en el aula de clases.

La formación continua se liga con otros elementos, no menos importantes de resaltar para mejorar la calidad de la educación. Dotar a los maestros de mayores incentivos —tanto económicos como didácticos— a su vez de reducir la cantidad de alumnos por clase y tener a los mejores docentes donde más se necesitan, son los ejes centrales del BID para esta línea de intervención en la región de ALC.

El uso de las Tecnologías para la Educación (TEd) es otra línea de intervención sobre la cual el BID apuesta para la mejora de la calidad de los aprendizajes, por ende, la calidad educativa. Como lo comentan Cabrol y Székely (2012), en las anteriores tres décadas se han realizado intentos por mejorar la calidad de la educación a través de la incorporación de las TEd en las escuelas; empero, por no tener una dirección u objetivos claros y acordes a las necesidades educativas de la región, no han fructificado como se hubiera deseado; por lo tanto, los autores (2012, p. 246) proponen que la tecnología debe "... incorporarse de manera holística a la educación, poniendo especial atención en los aspectos pedagógicos de las intervenciones tecnológicas educativas ... en que los docentes y los nuevos métodos pedagógicos [cumplan] papeles críticos en el éxito de la integración educativa".

El uso adecuado de las TEd es un paso importante para la innovación pedagógica en las aulas de educación básica de ALC; sin embargo, esta incorporación requiere, inmanentemente, del buen desarrollo de habilidades y estrategias tecnológicas en las y los maestros; es decir, es necesario considerar en la formación docente — tanto inicial como en servicio— el manejo de las TEd como parte esencial de la educación actual y un medio para alcanzar la educación de calidad, puesto que responde a las tendencias mundiales de una constante revolución tecnológica que abre las puertas a la sociedad de la información. Con esta empresa en la educación se busca la reducción de brechas e integración social, así como formar alumnos productivos, competitivos y con mayores oportunidades de empleo, objetivos que podrán alcanzarse a través de “... la actitud de los maestros hacia las computadoras y el cambio de sus prácticas educativas ...” (Cabrol y Székely, 2012, p. 252). A continuación se presenta en el esquema 3, las cuatro áreas en las que debe intervenir para el uso y manejo de las TEd.

Esquema 3. La calidad educativa en el uso y manejo de las TEd



Fuente: Elaboración propia con base en datos obtenidos de Cabrol y Székely (2012).

Cabrol y Székely (2012, p. 263) sentencian que “... quienes formulan las políticas en América Latina y el Caribe ya no preguntan *si* se debería usar la tecnología en la enseñanza, sino *cómo* hay que hacerlo”; para ello, el BID sugiere que: **a)** la formación de los docentes debe ser un proceso continuo y no una vez al año, con estándares claros del perfil que deben tener los maestros; **b)** las TEd deben incorporarse a la formación docente inicial y continua, que debería contar con apoyo y soporte técnico; **c)** la formación para el uso de las TEd, debe proporcionar a los docentes metodologías específicas para lograr una incorporación óptima de la tecnología en las aulas de clases, tomando como referencia el contexto, la cultura y el lenguaje de los discentes; **d)** es necesario que a los docentes se les provea de dispositivos digitales personales y conectados en redes que ellos puedan utilizar tanto en el aula como en el hogar y, **e)** el uso de TEd debe formar parte de una reestructuración holística de las escuelas, en las que se debe articular la adquisición de equipos y la conectividad con la formación docente, la disponibilidad de recursos educativos y sistemas de gestión alineados (Cfr. Cabrol y Székely, 2012).

Como se mencionó en páginas anteriores, en las publicaciones del BID no se encuentra una definición literal sobre la calidad educativa, ni una postura institucional frente a este concepto; sin embargo, se plantean líneas o ejes de acción que evidencian el rumbo que este OI retoma en cuanto a la mejora de la calidad de la educación, que en este caso son: a) la infraestructura y equipamiento escolar, b) la formación inicial y continua de los docentes y, c) el uso de las Tecnologías para la Educación (TEd); áreas que son parte fundamental en cada uno de los textos seleccionados y analizados en esta investigación.

2.1.2. La calidad educativa desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico se funda en 1961 con la misión de promover políticas de mejora para el bienestar económico y social de las personas en el mundo. Una de las principales tareas del OI es “[fijar] estándares internacionales dentro de un amplio rango de temas de políticas públicas” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2015a, s.p.). Éste se conforma por 34 países miembro que trabajan colaborativamente en el foro de la OCDE para compartir experiencias y buscar soluciones a los problemas que existen en común entre las naciones.

A través del “Decreto de promulgación de la Declaración de Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos sobre la aceptación de sus obligaciones como miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico”, el 18 de mayo de 1994, México se convirtió en el país número 25 de la OCDE. Los beneficios que el país ha obtenido, de acuerdo con la OCDE, desde su ingreso a ésta son que: a) las políticas públicas en los distintos ámbitos son contrastadas con la experiencia de las mejores prácticas en el ámbito internacional, b) la administración pública se ha fortalecido, c) diversos sectores de la población pueden hacer uso de la información y, d) la OCDE ha realizado un buen trabajo al contribuir a un mejor entendimiento de algunos asuntos de políticas públicas en México (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2015b).

Como se ha mencionado antes, la OCDE incide —notablemente— en las decisiones de hechura de políticas públicas de los países de América Latina y el Caribe (México y Chile). Agricultura y pesca, economía, medio ambiente y desarrollo sostenible, empleo y educación, son algunos de los temas que son relevantes para la intervención de la Organización. La educación —tema de interés en la presente investigación— cuenta con una basta cantidad de libros, reportes técnicos, notas de país, investigaciones, etc. publicadas en diferentes lenguas (principalmente en

inglés) por la OCDE; sin embargo, 112 trabajos se escribieron y/o tradujeron al español.

Tomando como punto de referencia el discurso sobre la calidad educativa, se realizó —del total de la bibliografía existente en lengua española (112 publicaciones)— el proceso de selección y eliminación de dicho material; proceso que llevó a analizar —dentro del período comprendido de 2012 al 2015— seis documentos en los que se encontró una postura sobre la visión de la educación de calidad para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: OCDE (2012a; 2012b; 2012c; 2014a; 2014b y 2015c). Sin embargo, en estos trabajos se referencia —literal o tácitamente— investigaciones previas a estos años, por lo que fue indispensable realizar el análisis, a la vez, de otros materiales de la OCDE (2004a; 2004b; 2009 y 2010); así como de Nieto de Pascual Pola (2009) y Mancera y Schmelkes (2010), para aclarar u obtener mayor información sobre las ideas y posturas de la OCDE frente al concepto central de la investigación.

Varias y muy diversas son las concepciones que la OCDE expresa bajo el término calidad educativa. Éstas van desde la cobertura y la infraestructura escolar, la tendencia hacia una formación técnica para los alumnos y alumnas, así como la pertinencia, relevancia, eficacia, eficiencia y la equidad. Empero, existen dos áreas que sustentan fuertemente su visión de la educación de calidad, las cuáles han sido el objetivo de diversos trabajos de investigación por parte de la OCDE: 1) la formación inicial y en servicio de maestros y de líderes escolares y, 2) la evaluación docente. En la Tabla 3 se presentan los datos más relevantes encontrados en los seis documentos analizados.

Tabla 3. La calidad educativa desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

| Año | Documento | Aspectos a considerar para la calidad educativa | Fuentes primarias referidas |
|------|--|--|---|
| 2012 | Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2012—Resultados (OCDE, 2012a) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ En los últimos años, el panorama educativo ha pasado de centrarse en la cobertura, a darle prioridad a la mejorar de la calidad educativa y el fortalecimiento de una cultura de la evaluación. ✓ Es importante continuar con la implementación del proceso de reforma destinado a la mejora de la calidad de los docentes y personal educativo, con especial énfasis en la selección y asignación de plazas docentes y directores de escuela a centros educativos con alumnos más desfavorecidos y fortalecer los sistemas de apoyo para el desarrollo de las capacidades docentes. <p style="text-align: center;">*</p> | <p>La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes (OCDE, 2004a)</p> <p>Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Actividad de la OCDE. Reporte sobre la situación de México (OCDE, 2004b)</p> <p>Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de evaluación de maestros en servicio (Mancera y Schmelkes, 2010)</p> |
| 2012 | Perspectivas OCDE: México Reformas para el Cambio (OCDE, 2012b) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ En la educación primaria y secundaria, México necesita abordar los problemas que plantean la baja calidad de la docencia, el ausentismo y la escasa formación pedagógica, a la vez que es necesario mejorar los programas de capacitación de docentes, el sistema por el que se asignan los destinos laborales y el concepto global que el país tiene del magisterio. ✓ México necesita incorporar a su sistema de formación profesional un mecanismo coherente de consulta entre el empresariado y los centros educativos. A su vez, deberían introducirse estándares de calidad para los contratos de prácticas profesionales con la finalidad de ampliar la capacitación en el centro de trabajo. También es necesario que los docentes de la formación profesional deberían recibir capacitación pedagógica antes o inmediatamente después de ingresar en el magisterio; y por último, México podría examinar la posibilidad de crear un sistema de certificación de la formación profesional de ámbito nacional con vistas a mejorar la calidad de la educación ofertada en el país. ✓ Es necesario a) mejorar los programas de formación y capacitación del profesorado, así como el proceso de asignación de personal docente a las escuela, b) perfeccionar el sistema de evaluación, centrarlo en los resultados de aprendizaje y aprovechar las estadísticas de rendimiento académico para configurar evaluaciones conjuntas en las escuelas, a fin de mejorar dicho rendimiento y c) formularse criterios en materia de planes de estudio y resultados académicos, tanto para los alumnos como para docentes, con miras a fomentar la transparencia profesional entre maestros y directores, y velar por el compromiso y la motivación de los agentes pedagógicos, a fin de mejorar los rendimientos educativos. ** | <p>Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México (Nieto de Pascual Pola, 2009)</p> <p>Políticas de Formación, Desarrollo Profesional y Evaluación de Docentes, Gestión escolar y Participación social. Análisis y consideraciones (OCDE, 2009)</p> |

| | | | |
|--------------------|--|---|---|
| <p>2012</p> | <p>México: Mejores políticas para un desarrollo incluyente (OCDE, 2012c)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar el liderazgo escolar y la calidad de los docentes es clave para el progreso de los estudiantes, por ello, para la calidad educativa. ✓ Los aspectos fundamentales son la selección de los docentes, el proceso de asignarlos a las escuelas, el reconocimiento y compensación económica que reciben, los incentivos para mejorar su desempeño y calidad, así como los programas de capacitación para los directores de las escuelas. ✓ Por ello, México requiere de: a) un marco de consulta formal entre empleadores, sindicatos y el sistema mexicanos de educación y formación profesional (EFP), b) adoptar estándares de calidad y contratos de aprendizaje para ampliar la capacitación en los centros de trabajo como parte integral de los programas de formación profesional, c) los y las maestras de EFP deben recibir capacitación pedagógica antes o inmediatamente después de empezar a enseñar, d) México podría explorar la posibilidad de crear un esquema nacional de certificación de competencias y, e) debe desarrollar la capacidad de analizar y usar los datos acerca de las necesidades del mercado laboral a fin de orientar el diseño de políticas y mejorar la toma de decisiones. <p>***</p> | <p>Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (OCDE, 2010)</p> <p>Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de evaluación de maestros en servicio (Mancera y Schmelkes, 2010)</p> |
| <p>2014</p> | <p>Panorama de la Educación 2014 (OCDE, 2014a)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lo importante es lograr que las horas efectivas en clase se traduzcan de manera eficaz en un mejor aprendizaje para los estudiantes. Es necesario que las horas que pasan los maestros en la escuela, sean capitalizadas de manera efectiva para mejorar la calidad de la enseñanza. ✓ Los docentes deben también dedicar tiempo a preparar las lecciones, corregir el trabajo de los estudiantes, participar en actividades de capacitación como parte de su servicio y en reuniones de personal. ✓ Por ello, México tiene que garantizar que sus esfuerzos, incluyendo la reciente reforma educativa, se traduzcan en oportunidades reales de mejora en la calidad de la educación y en el acceso para todos; mientras el sistema gane en cobertura, el gran número de estudiantes no debe ser un factor que devalúe la calidad de la enseñanza. Las escuelas, los maestros y sus directores requieren de apoyo y seguimiento constantes. <p>****</p> | <p>Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Actividad de la OCDE. Reporte sobre la situación de México (OCDE, 2004b)</p> <p>Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de evaluación de maestros en servicio (Mancera y Schmelkes, 2010)</p> |

*Información recuperada de las páginas 3-4. ** Información recuperada de las páginas 41-43.

*** Información recuperada de las páginas 30-31. **** Información recuperada de las páginas 7-9.

| Año | Documento | Aspectos a considerar para la calidad educativa | Fuentes primarias referidas |
|------|--|--|---|
| 2014 | Guía del profesorado. TALIS 2013 (OCDE, 2014b) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los directores y docentes deben mejorar sus entornos de enseñanza y aprendizaje desde sus propios centros educativos. Para ello, los docentes pueden ampliar sus conocimientos pedagógicos en las asignaturas que imparten, asimismo deben participar en actividades de desarrollo profesional, como la asistencia a talleres y conferencias u observando a otros profesores, a su vez deben realizar trabajos de investigación individual o en equipo o interviniendo en actividades de mentoría, también deben informar al director o directora de su centro escolar, las ineficiencias diarias o semanales. ✓ Por su parte, los líderes escolares (directores) pueden definir los rasgos distintivos y modelar la actitud de su plantilla docente tanto fomentando la cooperación entre profesores para desarrollar nuevas prácticas y asumir la responsabilidad de mejorar las respectivas competencias docentes, como velando porque los profesores se sientan responsables de los resultados del aprendizaje de sus alumnos. Por ende, estos líderes deben participar en cursos de capacitación en liderazgo institucional, así como ofrecer la oportunidad a los profesores de participar en actividades de desarrollo profesional. ✓ Aún cuando un profesor posea una buena formación inicial, no se puede pretender que sea más que suficiente para enfrentarse a todos aquellos desafíos que lo acechan en su primer trabajo como docente; por ende, es necesario que los docentes participen en programas de inducción, tutela y otras actividades de desarrollo profesional cuando se les dé la oportunidad, así como alentar a los líderes escolares a implantar estas actividades en sus centros, puesto que la colaboración entre los profesores del mismo centro, puede convertirse en un método efectivo de tutela. ✓ La evaluación del profesorado y la comunicación de los resultados a los docentes acerca de sus prácticas implican un reconocimiento y recompensa a la enseñanza de calidad en la medida en que representa el reto, para los profesores, de enfrentarse a y superar sus debilidades. Para ello, los docentes deben enfocar las evaluaciones y posterior retroalimentación como herramientas de mejora de las prácticas docentes que se ven recompensadas, a cambio, con una mejora del aprendizaje del estudiante; también es necesario cooperar con otros profesores para desarrollar un sistema de retroalimentación inter pares que abarque todos los aspectos de la enseñanza. ✓ Es tarea de los líderes escolares favorecer un clima en que la evaluación inter pares, unida a una retroalimentación directa por parte del director del centro o consejo escolar, puedan tener lugar; a la vez debe apoyar a la persona docente a identificar sus necesidades individuales de | <p>La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes (OCDE, 2004a)</p> <p>Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de evaluación de maestros en servicio (Mancera y Schmelkes, 2010)</p> <p>Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (OCDE, 2010)</p> |

| | | | |
|-------------|---|--|---|
| | | desarrollo profesional e incorporar dichas necesidades a las prioridades del centro. ***** | |
| 2015 | Estudios Económicos de la OCDE: México 2015 (OCDE, 2015c) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Las razones que explican la altas tasas de deserción son muchas y complejas, pero resulta alarmante que la mayoría de los estudiantes que desertan manifiestan falta de interés en la escuela. ✓ Por ello, el gobierno mexicano ha implementado reformas importantes, como ejemplo se encuentra las reformas a la Constitución en 2013 que establecieron compromisos que se han materializado en diversas reformas legislativas: la Ley General de Educación, la nueva Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que mejorará la calidad de la profesión docente, la cual necesitaba fortalecerse y administrarse mejor, y que los mejores docentes debían asignarse a los entornos más difíciles. ***** | Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (OCDE, 2010) |

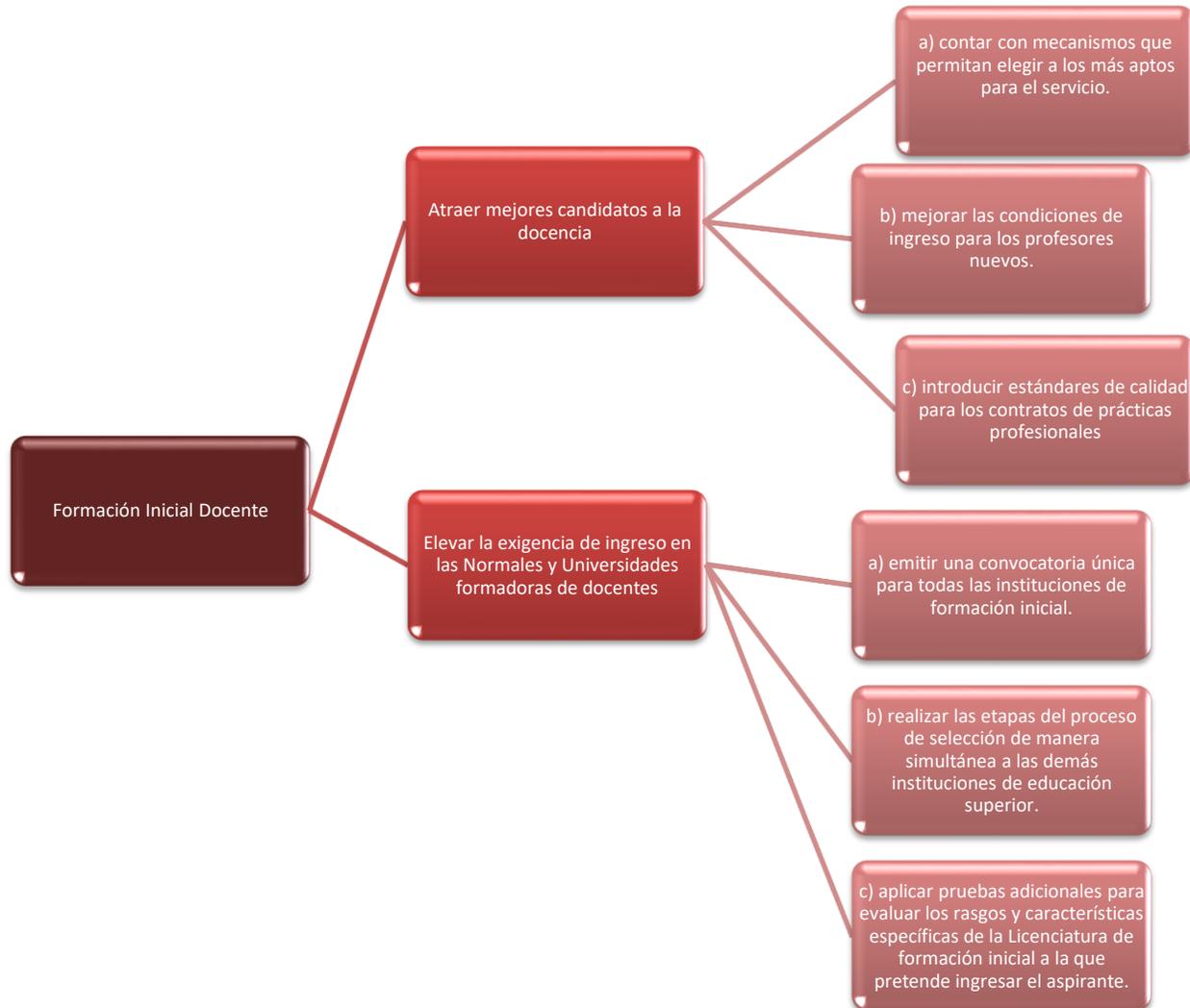
***** Información recuperada de las páginas 9, 11, 18, 20. ***** Información recuperada de las páginas 32-34

Fuente: Elaboración propia con base en las seis publicaciones citadas.

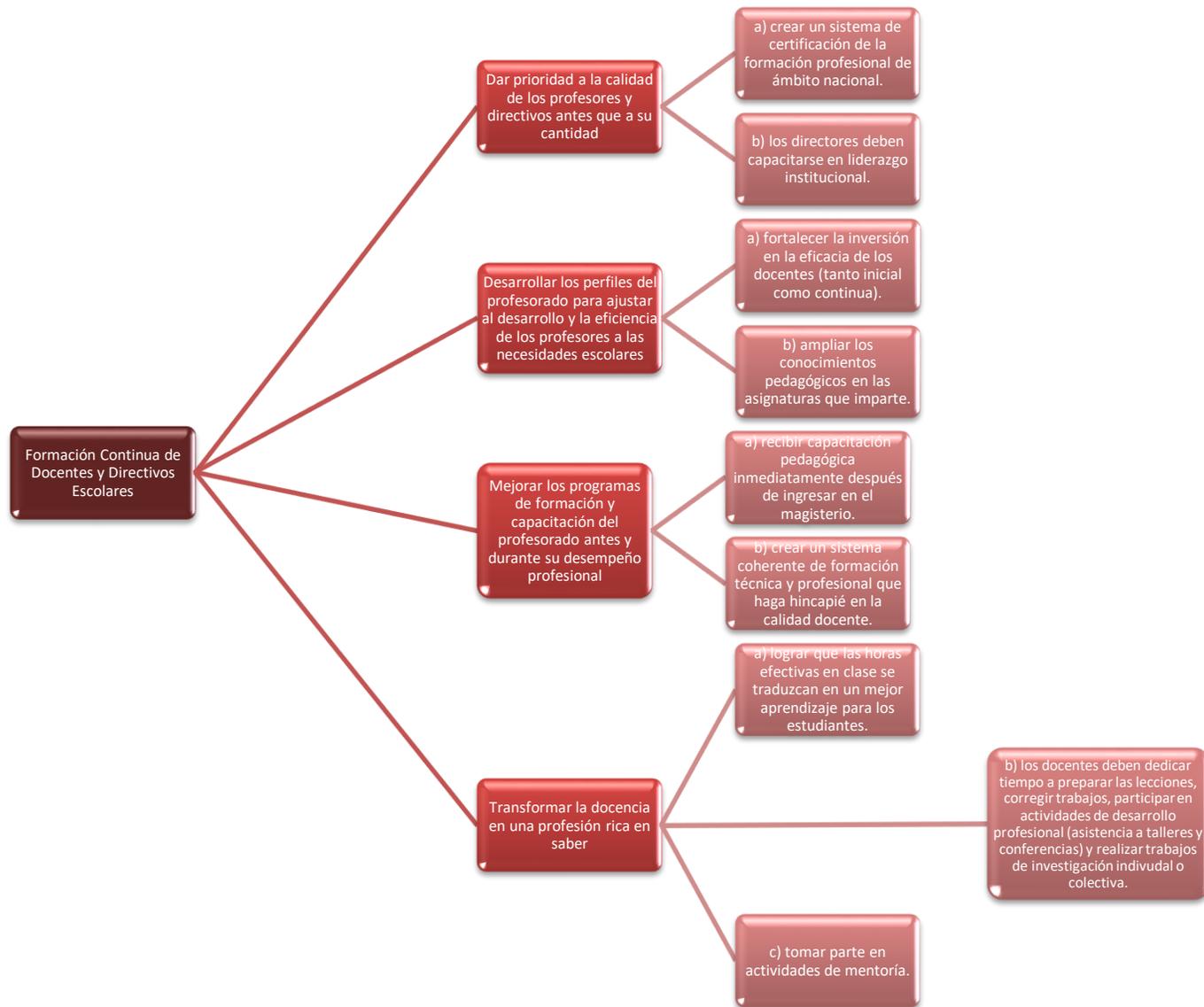
La OCDE visualiza la mejora de la calidad de la educación en América Latina — específicamente en México— desde dos aspectos principales. Por un lado, la formación inicial y en servicio docente juega un papel crucial en estas mejoras, puesto que los “... profesores deben ser capaces de preparar a los estudiantes para una sociedad y una economía que esperarán de ellos autonomía en el aprendizaje, aptitud y motivación para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2004a, p. 2); por ende, los docentes (maestros y directores) deben contar con ciertas prácticas y competencias que les permitan formar sujetos *ad hoc* a la actual dinámica de la sociedad.

Uno de los mayores problemas que se presenta en México —al cual se le adjudica en gran medida los malos resultados educativos del país— es la mala calidad de los docentes. Las carencias en la formación inicial y continua de maestros, maestras y directivos escolares han ocasionado, desde la postura de la OCDE, rezago y falta de interés en los estudiantes mexicanos. Por ello, esta Organización plantea metas para contrarrestar los efectos negativos por dicha problemática: 1) atraer mejores candidatos a la docencia; 2) elevar la exigencia de ingreso en las Normales y Universidades formadoras de docentes; 3) dar prioridad a la calidad de los profesores y directivos antes que a su cantidad; 4) desarrollar los perfiles del profesorado para ajustar al desarrollo y la eficiencia de los profesores a las necesidades escolares; 5) mejorar los programas de formación y capacitación del profesorado antes y durante su desempeño profesional, y 6) transformar la docencia en una profesión rica en saber (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2004a; 2009; 2012a; 2012b; 2012c y 2014b), las cuales se exponen en el esquema 4.

Esquema 4. La calidad educativa en la formación directiva-docente inicial y continua



Fuente: Elaboración propia con base en la información recuperada de la OCDE (2004a; 2004b; 2014b; 2015) y Nieto de Pascual Pola (2009).



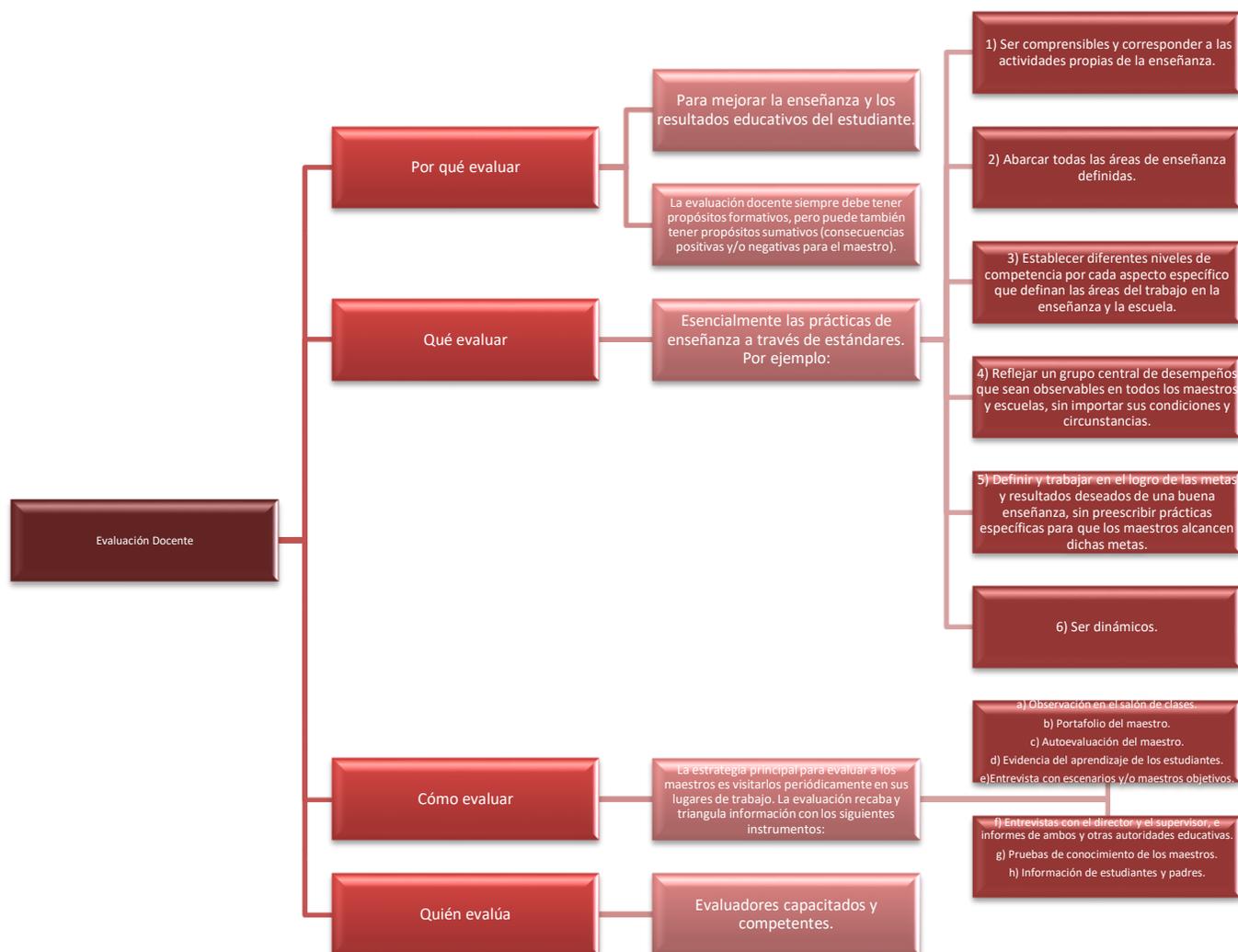
Fuente: Elaboración propia con base en la información recuperada de la OCDE (2004b; 2012b; 2012c; 2014b)

Según la OCDE la formación inicial y continua de docentes y líderes escolares es un área primordial de atención para mejorar la calidad educativa en México. Esta postura se sustenta en la idea que; tanto maestros como directores, son los responsables directos de la calidad de enseñanza en las escuelas, por consiguiente, la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Centrar los resultados obtenidos y los objetivos por alcanzar en el quehacer docente, obliga replantear las acciones en materia de formación —inicial y en servicio— por las que Normales, Universidades y el propio Sistema Educativo, han venido profesionalizando al magisterio mexicano.

Con miras a mejorar la calidad de la enseñanza en México, la OCDE propone la creación de un sistema —sólido, formativo y sumativo— de evaluación nacional en el que se haga hincapié en los procesos formativos y profesionales. Por ello, el segundo eje de acción de la Organización es la evaluación docente, ya que ésta “[con]lleva] un reconocimiento y recompensa a la enseñanza de calidad en la medida en que representa el reto, para los profesores, de enfrentarse a y superar sus debilidades” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2014b, p. 18). México tiene en la actualidad varios retos por atender y superar; desde la visión de Mancera y Schmelkes, estas empresas deben centrarse en mejorar los planes y programas de preparación docente, así como el desarrollo profesional, el liderazgo escolar y la asignación de los profesores a las escuelas; sin embargo, “... si estos cambios no se acompañan de un sistema de evaluación docente bien diseñado e implementado con cuidado, es poco probable que esos cambios tengan mucho efecto en el desempeño de los alumnos” (Mancera y Schmelkes, 2010, s.p.).

Para ello, la OCDE ha propuesto un conjunto de sugerencias y acciones a realizar —por parte de México— para la construcción de un marco integral de evaluación docente que contrarreste la mala calidad de los maestros que está presente en el país. En el esquema 5 se expresan las razones de la OCDE para la creación de la evaluación docente y, en el esquema 6, las recomendaciones que este Organismo hace para que el país diseñe e implemente este modelo de evaluación.

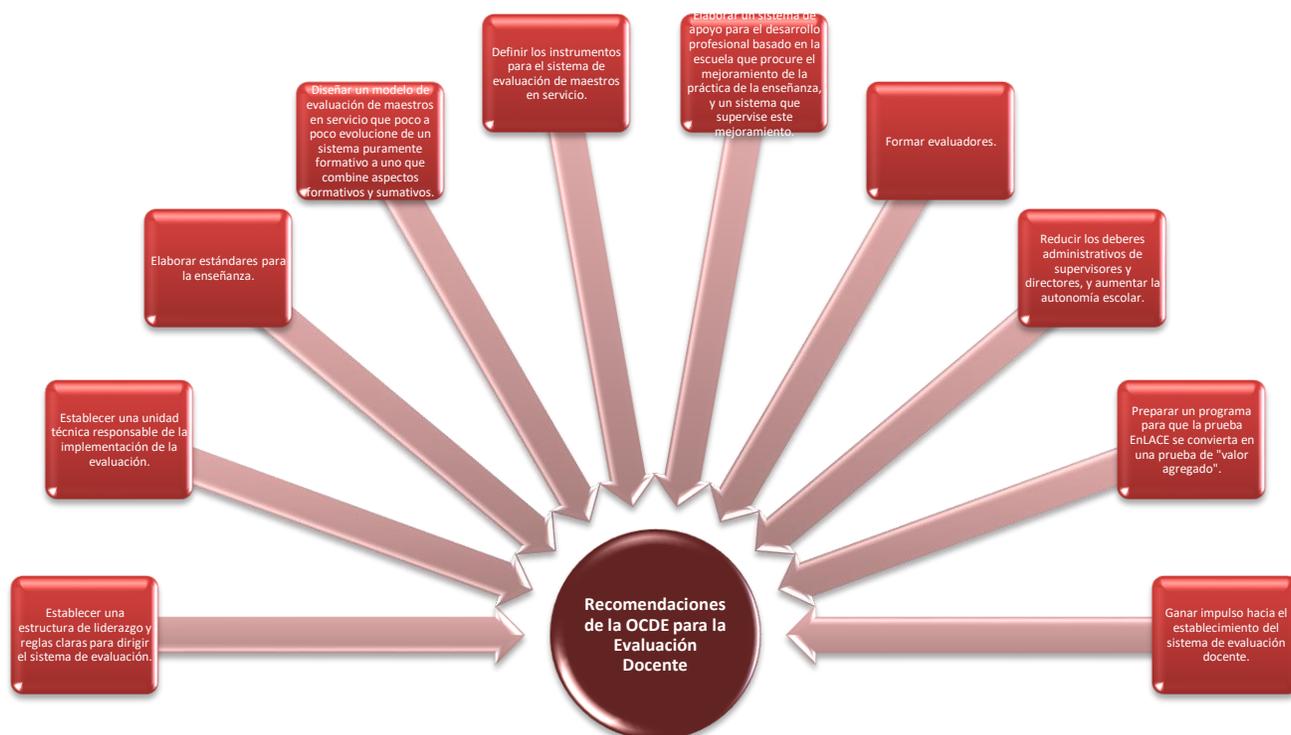
Esquema 5. La calidad educativa en la evaluación docente



Fuente: Elaboración propia con base en la información recuperada de Mancera y Schmelkes (2010).

La OCDE contempla que los aspectos mencionados en el esquema anterior, son necesarios para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje; por ello, se enuncian sus recomendaciones para iniciar con este proceso de evaluación en todo México. En el esquema 6 se exponen las más representativas y ambiciosas para lograr el objetivo previsto.

Esquema 6. Razones para implementar la evaluación docente en México



Fuente: Elaboración propia con base en la información recuperada de la OCDE (2014b) y de Mancera y Schmelkes (2010).

Formación inicial y en servicio de docentes y líderes escolares, así como un sistema sólido de evaluación (evaluación docente) dirigido a estos actores, son las líneas de intervención por las cuales la OCDE visualiza la educación de calidad para América Latina y, en específico, para México. Esta Organización no propone o se sustenta en una definición literal del concepto calidad educativa; empero, se evidencia que los dos ejes abordados anteriormente (formación y evaluación docente), son piezas fundamentales para conocer la postura de la OCDE frente al término.

2.1.3. La calidad educativa desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura se funda el 16 de noviembre de 1945, bajo la premisa de respeto de los valores entre las civilizaciones, las culturas y los pueblos. De esta manera, la UNESCO trabaja para salvaguardar los derechos humanos, el respeto mutuo y la reducción de la pobreza. Esta Organización está conformada por 200 países (principalmente europeos) que participan activamente en actividades que contribuyan "... a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009, p. 3), que permitan dar respuesta a las prioridades y objetivos globales planteados por ella.

La UNESCO enuncia dos prioridades y cinco objetivos globales que encaminan sus acciones de mejora. Para el caso de esta investigación; los informes, libros, artículos e investigaciones relacionadas al objetivo uno (logro de la educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida), fueron el eje rector para el análisis de esta Organización. Desde 1945 a la fecha, la UNESCO ha publicado cerca de 146,000 textos en las distintas áreas en la que tiene injerencia; para el caso educativo, 30,865 publicaciones en diferentes lenguas (inglés, francés y español principalmente) son el acervo con el que ésta cuenta. Por esta razón, el proceso de inclusión/exclusión de los materiales analizados en el presente trabajo se realizó con base en dos criterios principales: "Investigación publicada en el período 2012-2015" y "Aportes directos al concepto calidad educativa".

Como producto de este trabajo de jerarquización, se analizaron seis publicaciones de la UNESCO que presentan la postura de la Organización ante el concepto calidad educativa. Dichos documentos cumplen con los requisitos necesarios

previstos en los criterios de inclusión/exclusión y, a la vez, son los más representativos en la temática a tratar. Estas investigaciones son: *Más allá del laberinto conceptual. La noción de la calidad en la educación* (Tawil, Akkari y Macedo, 2012); *Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Hacia la educación de calidad para todos al 2015* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013a); *La crisis mundial del aprendizaje. Por qué todos los niños merecen una educación de buena calidad* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014a); *Guía del docente para la sensibilización a favor de una educación de calidad* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014b); *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015a) , y *La educación para todos, 2000-2015: Logros y desafíos* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015b).

A diferencia del BID y de la OCDE, la UNESCO ha venido definiendo la calidad educativa desde tres enfoques analíticos: El enfoque centrado en el *alumno*; enfoque *aportaciones-proceso-productos*, y enfoque basado en la *interacción social multidimensional*. A pesar que éstos tienen diferencias entre sí, concuerdan que la calidad de la educación debe entenderse como el “equilibrio de Nash” (Tawil, Akkari y Macedo, 2012); es decir, como el producto de un trabajo consensuado que atiende los distintos intereses de las partes involucradas en el campo educativo. Para el año 2007, la UNESCO aseveraba que la calidad educativa debía centrarse en la *relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia* de la educación básica en América Latina y el Caribe principalmente; ahora, este concepto debe ir más allá de asegurar la ingreso y la permanencia de los niños en las aulas; más bien, debe ser la exacta “... combinación de condiciones para la enseñanza-aprendizaje y logros académicos de los alumnos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013a, p. 99).

Para elevar la calidad educativa en la región, la UNESCO ha propuesto rutas de acción para que los países en desarrollo —como el caso mexicano— diseñen sus políticas públicas educativas y objetivos nacionales acorde a las visiones de este Organismo. A continuación, en la tabla 4, se exponen dichas rutas de acción y las concepciones que la UNESCO hace sobre cada una de ellas.

Tabla 4. La calidad educativa desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

| Año | Documento | Aspectos a considerar para la calidad educativa |
|------|---|--|
| 2012 | <p>Más allá del laberinto conceptual. La noción de la calidad en la educación. (Tawil, Akkari, y Macedo, 2012)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los relativos a la mejora de la calidad se refieren tanto a la necesidad de incrementar la eficacia de los sistemas nacionales de educación y capacitación, como a la necesidad de reducir las discrepancias detectadas entre los gastos de la educación y la importancia de lo que realmente se aprende para la vida de los alumnos, las familias y las comunidades, así como para las actividades de desarrollo nacional. ✓ La evaluación nacional e internacional de los resultados de aprendizaje son clave para la calidad educativa. Un número creciente de países están realizando evaluaciones nacionales a gran escala, donde los datos obtenidos aspiran a responder a tres conjuntos principales de preguntas: a) ¿qué aprenden realmente los alumnos? ¿qué conocimientos poseen? ¿qué competencias dominan?; b) ¿logran los sistemas educativos buenos resultados en relación con los objetivos deseados del aprendizaje?; y c) ¿cuáles son las características de los entornos de aprendizaje de los alumnos que explican los resultados? ✓ En lo que respecta a las repercusiones para los procesos de enseñanza y aprendizaje, la educación ya no se equipara exclusivamente a la enseñanza y existe mayor preocupación por lo que se aprende y cómo se aprende. Esto se refleja en el cambio de discurso, que pasa de un enfoque en la escolarización a una visión del aprendizaje a lo largo de toda la vida. ✓ La evaluación de la calidad del aprendizaje no puede reducirse a la escolarización o a los sectores de la enseñanza y la formación profesional oficiales. Si tenemos presente que el aprendizaje sucede tanto dentro como fuera de la escuela, resulta esencial analizar el contexto social y económico de los alumnos para comprender mejor la calidad de la educación. ✓ La calidad educativa debe entenderse como el consenso que mejor responda a los distintos intereses de las partes y a su percepción sobre la pertinencia de la educación necesaria para materializarlos. <p>*</p> |
| 2013 | <p>Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013a)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Un reciente informe de la UNESCO señala que la educación debiera tener las siguientes características interrelacionadas: Disponibilidad de instituciones y programas de enseñanza que cuenten con los insumos educativos necesarios como instalaciones sanitarias, materiales de enseñanza, docentes capacitados, bibliotecas, etc.; Accesibilidad, de la educación para que todos, sin discriminación de ningún tipo, puedan aprovechar ésta; Aceptabilidad, referida a la pertinencia y calidad de los programas educativos; y Adaptabilidad de la educación para enfrentarse de manera flexible a las necesidades particulares de las sociedades y alumnos. ✓ Cinco aspectos son relevantes para avanzar en una concepción amplia de la calidad educativa en el marco de la educación para todos: 1) los logros de aprendizaje académico, 2) los docentes, 3) el clima escolar, 4) la educación para la ciudadanía y, 5) las tecnologías de información y comunicación. ✓ Tanto los estudios sobre logro académico de los alumnos como los de mejoramiento de los sistemas educacionales coinciden en señalar que la calidad del cuerpo docente es el factor clave de la calidad |

| | |
|--|---|
| | <p>educacional. A nivel internacional, se ha identificado que los principales desafíos de política referidos a los docentes son atraer y mantener a profesores de buena calidad en el sistema escolar, así como proveerles de oportunidades de formación, desarrollo y actualización que garanticen las competencias que exige la labor de enseñanza en una sociedad altamente cambiante. Un docente competente no solo debe conocer su disciplina sino manejar variadas estrategias pedagógicas que permitan a los niños desarrollar habilidades más complejas, actitudes y motivaciones que les permitan participar en la sociedad y convertirse en aprendices autónomos a lo largo de la vida; todo esto ha puesto en entredicho a las instituciones y prácticas tradicionales de formación inicial y continua de los docentes.</p> <p>✓ Un reciente informe regional encargado por UNESCO, identificó un conjunto importante de lineamientos de políticas docentes para los países de América Latina y el Caribe, los cuales se agrupan en cuatro dimensiones: 1) formación inicial, 2) formación continua, 3) carrera profesional e, 4) institucionalidad de las políticas.</p> <p>✓ La calidad de la educación requiere de un entorno inclusivo y democrático, donde todos los niños puedan desarrollar al máximo sus potencialidades. Como factores asociados con el buen clima escolar se destaca el manejo de los docentes de la conducta dentro del aula y el buen uso del tiempo, asimismo la orientación del trabajo de directivos y docentes puesta en el aprendizaje de los niños, la inclusión activa de las familias y comunidad para alcanzar los objetivos.</p> <p>✓ La formación de competencias digitales es fundamental en el ámbito educativo como una necesidad para la inclusión en la sociedad del conocimiento. El potencial de las TIC's no se refiere solo a la alfabetización digital sino también deben ser utilizadas para promover competencias modernas y mejorar el desempeño educativo de los estudiantes en términos generales. América Latina y el Caribe tiene todavía el desafío de un incorporación fecunda de estas Tecnologías a la enseñanza. Esto implica no solo elevar sus indicadores de acceso, sino capacitar mejor a sus docentes y elaborar programas y diseños curriculares que utilicen intensivamente las nuevas tecnologías.</p> <p>**</p> |
|--|---|

*Información recuperada de las páginas 2-3, 12-13. ** Información recuperada de las páginas 76, 101, 110, 116-118, 126-130.

| Año | Documento | Aspectos a considerar para la calidad educativa |
|------|---|---|
| 2014 | <p>La crisis mundial del aprendizaje. Por qué todos los niños merecen una educación de buena calidad. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014a)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Las competencias, los conocimientos, los valores y las actitudes que el aprendizaje y la enseñanza promuevan deben reflejar y responder a las necesidades y expectativas actuales de las personas, los países, la población mundial y el mundo del trabajo. No solo debe enseñarse competencias básicas como la lectura y las matemáticas, sino que también se ha de alentar el espíritu crítico y promover el deseo y la capacidad para un aprendizaje a lo largo de toda la vida que se adapte a los cambios en las dinámicas locales, nacionales y mundiales. ✓ La calidad educativa se relaciona a la calidad del aprendizaje. El aula es el lugar que brinda más oportunidades y también aquel en el que actualmente se está viviendo el mayor fracaso en los relativo a la calidad de los aprendizajes. La promoción de métodos centrados en los estudiantes anima a los niños a asistir a la escuela, incluso cuando para ello tengan que superar obstáculos como, por ejemplo, la distancia. El aprendizaje centrado en los educandos se basa en la creencia de que el aprendizaje y la enseñanza de buena calidad deberían tener por finalidad capacitar y empoderar a todos los grupos de la población. ✓ Los docentes son la variable que más influye en la calidad de los aprendizajes. Muchos países, especialmente las naciones en desarrollo, se enfrentan a una grave escasez de docentes cualificados; al mismo tiempo, los maestros en activo cobran poco y, a causa de las pocas cualificaciones que se necesitan para acceder a la profesión, tienen una escasa consideración social y profesional. Los docentes que aprenden y mejoran constantemente —tanto en la formación inicial como continua— tienden a contribuir más eficazmente al aprendizaje de sus estudiantes. ✓ Para alcanzar una buena calidad de la educación, los alumnos necesitan —además de los conocimientos básicos— adquirir actitudes, valores y competencias, además de información. Sus docentes, sus pares y su comunidad, y los planes y programas de estudios y los recursos de aprendizaje, deben ser de ayuda con miras a prepararlos para reconocer y respetar los derechos humanos a escala mundial y valorar el bienestar de todos, además de proporcionarles las competencias y destrezas necesarias para el mercado laboral del siglo XXI. <p>***</p> |
| 2014 | <p>Guía del docente para la sensibilización a favor de una educación de calidad. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014b)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los docentes son imprescindibles a pesar que en 2011, en 26 países había más de 40 alumnos por maestro en las aulas de las escuelas primarias; a pesar que menos de ¼ partes de los docentes se habían formado con arreglo a normas nacionales; a pesar que a lo largo del último decenio, cada vez se han contratado a más docentes con contratos temporales y pocos seguros, aunado a que en algunos países en desarrollo, los maestros no ganan lo suficiente para conseguir que su hogar salga de la pobreza. Por ello, es necesario que se logre 1) atraer a más y mejores aspirantes a convertirse en docentes; además de 2) mostrar la importancia que reviste la formación para que los docentes hagan un buen trabajo y apoyen a otros docentes en su labor. <p>****</p> |

Información recuperada de las páginas 4-5, 8, 14. **** Información recuperada de las páginas 3, 7.

| Año | Documento | Aspectos a considerar para la calidad educativa |
|------|---|--|
| 2015 | <p>Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015a)</p> | <p>✓ Se velará por que los docentes y los educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, ya que la educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel.</p> <p>✓ La educación de calidad, impartida por docentes competentes y bien respaldados, es un derecho de todos los niños, jóvenes y adultos, y no el privilegio de unos pocos. Los docentes son esenciales para mejorar el aprendizaje, porque influyen considerablemente en la calidad de lo que los estudiantes aprenden. Son numerosos los países que padecen un déficit grave de docentes capacitados, al tiempo que los maestros en activo perciben salarios insuficientes y soportan una baja condición social y profesional, debida al reducido umbral de cualificaciones necesario para acceder a la profesión.</p> <p>*****</p> |
| 2015 | <p>La educación para todos. 2000-2015: Logros y desafíos. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015b)</p> | <p>✓ La calidad y disponibilidad de formación de docentes, la falta de libros de texto y recursos, así como el tamaño de las clases, siguen siendo importantes retos que afectan a la calidad de la educación. Aunque las evaluaciones varían tanto por los métodos y escalas utilizados como por el diseño de las muestras y su rigor metodológico, la mayoría de ellas instan a las autoridades educativas a mejorar los niveles de conocimientos y competencias de los alumnos y los maestros.</p> <p>✓ Por otra parte, para mejorar la calidad educativa no será suficiente con aumentar la cantidad de docentes; también es preciso mejorar la calidad con docentes bien formados y motivados, que sean bien remunerados para que la docencia vuelva a ser una profesión atractiva.</p> <p>✓ Las políticas educativas relativas a las TIC de principios del decenio de 2000 contemplaban el establecimiento de laboratorios de informática en las escuelas, la adquisición de equipo y redes, y la formación y el apoyo a los docentes. Es decir que la eficacia de las TIC depende de que hayan docentes formados que puedan utilizarlas al máximo en la enseñanza y el aprendizaje, así como la infraestructura escolar.</p> <p>*****</p> |

***** Información recuperada de las páginas 2, 4. ***** Información recuperada de las páginas 217, 222, 229-233 .

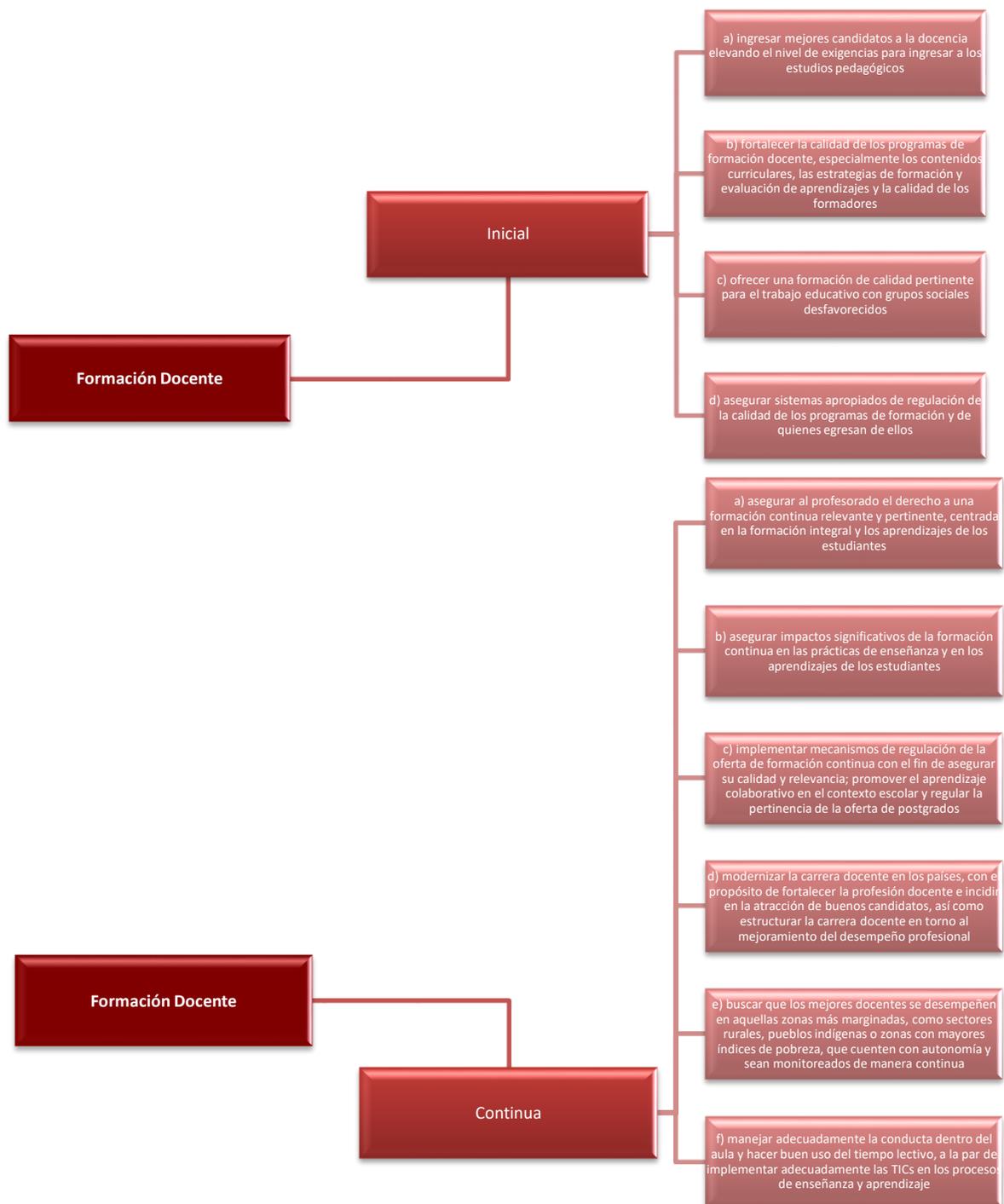
Fuente: Elaboración propia con base en las seis publicaciones citadas.

La UNESCO entiende que la calidad de la educación es el medio por el cual los países en desarrollo mejorarán su situación en los ámbitos sociales, políticos y económicos. Por ello, el Organismo direcciona la búsqueda de esta calidad hacia diferentes áreas del campo educativo, por mencionar la infraestructura y el clima escolar, así como el uso de las TIC (específicamente las TEd) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo; en las seis publicaciones retomadas para la investigación, resulta evidente que al igual que la OCDE, la UNESCO obliga a elevar la calidad educativa a través de dos líneas de acción específicas; por un lado, 1) la formación docente inicial y continua y, por otro, 2) la evaluación del desempeño docente en torno a la calidad de los aprendizajes.

Puesto que la UNESCO concibe que la educación de buena calidad se obtendrá en la medida que se eleven y mejoren la calidad de los aprendizajes en los alumnos; la formación inicial y en servicio de los maestros de educación básica (principalmente del nivel primaria), es el interés más fuerte para esta Organización, puesto que ellos deben ser el factor clave y eje rector en la hechura de políticas públicas educativas con miras a mejorar la educación en América Latina y el Caribe. A diferencia del BID y la OCDE, la UNESCO visualiza en la formación docente criterios que para los otros Organismos son elementos independientes al proceso formativo, tal es el caso del clima escolar y el uso de las TICs (específicamente las TEd) en el aula de clases.¹⁶ En el esquema 7 se exponen los criterios para mejorar la formación inicial y continua de los docentes en esta región del mundo.

¹⁶ Para un mayor análisis de este argumento, es necesario confrontar los esquemas 2 del BID, esquema 4 de la OCDE y el esquema 7 de la UNESCO; o bien, remitirse a los textos de Carnoy y de Moura Castro (1997), Cabrol y Székely (2012) y del Banco Interamericano de Desarrollo (2014); OCDE(2004a; 2004b; 2014b y 2015) y Nieto de Pascual Pola (2009); además de UNESCO (2013a, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b) y Tawil, Akkari y Macedo (2012).

Esquema 7. La calidad educativa en la formación inicial y continua de los docentes



Fuente: Elaboración propia con base en la información recuperada de la UNESCO (2013a, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b) y Tawil, Akkari y Macedo (2012).

Como se expone en el esquema anterior; la formación docente inicial y continua, que tiende a mejorar los filtros para atraer a óptimos candidatos para ocupar los puestos magisteriales, aquellos que cuenten con capacidad de resiliencia y habilidades y conocimientos en el uso y manejo de las TICs (preferentemente las relacionadas con las TEd), con disposición a trabajar en los contextos menos favorecidos y con las mayores necesidades, así como ser agentes críticos y reflexivos tanto de su práctica como la de sus discentes son; para la UNESCO, los elementos necesarios que los estudiantes de escuelas formadoras en docencia y maestros en activo deben desarrollar para mejorar la calidad educativa. Para velar por el logro de este objetivo, se propone un sistema de evaluación nacional del desempeño docente relacionado con la calidad del aprendizaje de los alumnos; por ello, esta evaluación representa el segundo eje de acción para este Organismo. En el esquema 8 se presentan las líneas de acción planteadas para la evaluación docente según la UNESCO.

Esquema 8. La evaluación del desempeño docente como eje para elevar la calidad educativa



Fuente: Elaboración propia con base en la información recuperada de la UNESCO (2013a, 2014a) y Tawil, Akkari y Macedo (2012).

Formación docente inicial y continua así como la evaluación del desempeño docente son dos retos que; como asevera la UNESCO, son de suma importancia para elevar la calidad educativa del nivel primaria en América Latina y el Caribe. Empero; también asegura que para implementar estas acciones, los países y sus gobiernos, así como los donantes necesitarán destinar un porcentaje mayor del Producto Interno Bruto (PIB) de lo que actualmente se considera para la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013b). Puesto que estos retos construyen una nueva visión de la formación y evaluación docente, así también constituyen el diseño de nuevos mecanismos para mejorar los procesos formativos y evaluativos con los que actualmente cuentan los sistemas nacionales de educación.

2.2. LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL CONTEXTO NACIONAL

Para el sexenio 2012-2018, el Gobierno de la República ha planteado —como uno de sus objetivos principales— construir un “México con Educación de Calidad” universal para la sociedad. México figura como uno de los países en desarrollo con los más bajos índices de aprovechamiento escolar en todos sus niveles educativos, principalmente en educación básica, tanto en evaluaciones internacionales (cfr. Cabrol y Székely, 2012; Bos, Ganimian y Vegas, 2014) como nacionales (cfr. Secretaría de Educación Pública, 2015c); por ello y para lograr elevar la calidad educativa, se han iniciado una serie de reformas a los Artículos Constitucionales que velan por la educación del país.

Con base en las adiciones del tercer párrafo; del inciso d), fracción II del Artículo 3º y en la reforma de la fracción XXV del Artículo 73º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Gobierno —a través de sus diferentes instancias— debe velar por una educación que; además de ser democrática, laica y gratuita, sea de calidad (Gobierno de la República, 2015). Producto de estas adiciones y reformas, las políticas públicas educativas debieron regirse bajo esta nueva visión de la educación que se plasma en los documentos rectores del actual sexenio presidencial, y que además, facultaron de autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para velar por dichos intereses. Por ende; en este apartado titulado *La calidad educativa en el contexto nacional*, se presentan los resultados del análisis de los tres principales documentos rectores así como de las Leyes y publicaciones más relevantes del INEE, puesto que a través de ellos es que se dirige —en la actualidad— el Sistema Educativo Nacional. Por parte del Gobierno de la República son la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y el Programa Sectorial de Educación 2013-2018.

Por parte del Instituto, los documentos analizados fueron la Ley General del Servicio Profesional Docente; los Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de

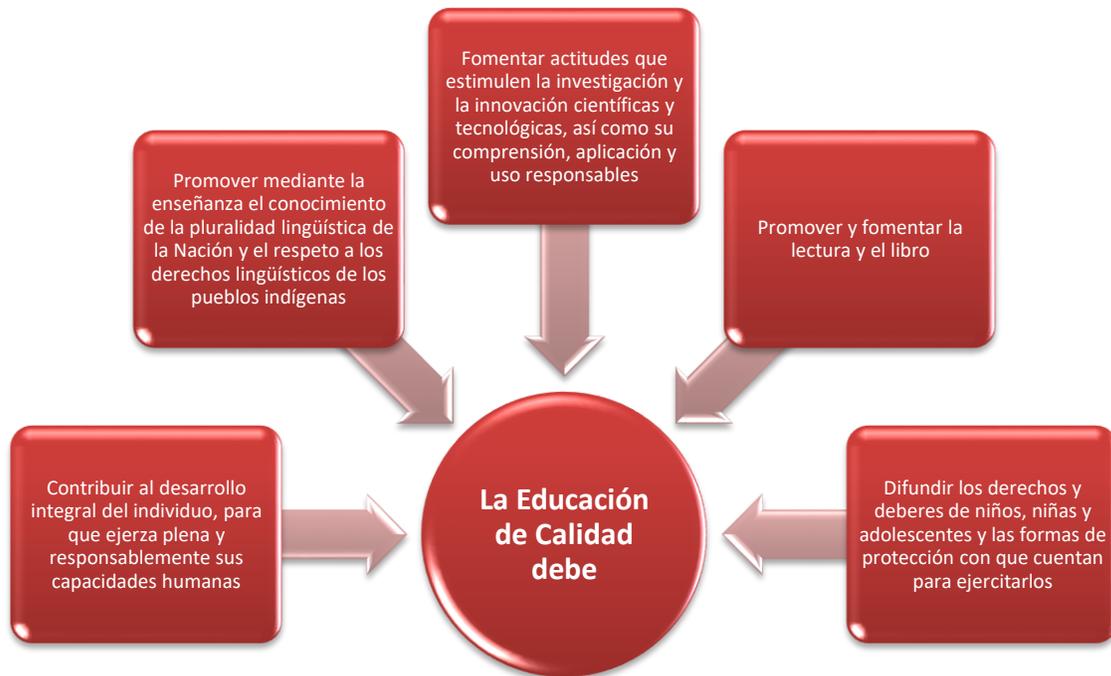
los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en Educación Básica 2015-2016; las Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica; el trabajo titulado La buena enseñanza. Hacia la consolidación de un marco de la buena enseñanza en México. Perfil, Parámetros e Indicadores y por último; el Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes. Ocho publicaciones que permitieron conocer a profundidad la postura del Gobierno Mexicano en relación a la calidad educativa en educación básica.

2.2.1. La calidad educativa en la Ley General de Educación

La Ley General de Educación (LGE) es el documento oficial que rige al Sistema Educativo Nacional. Con base en sus ochenta y cinco artículos y seis transitorios (Secretaría de Educación Pública, 2015a), la LGE salvaguarda el derecho de la educación para todos; que, con apego a la equidad e inclusión de niños, jóvenes y adultos, el estado mexicano debe proporcionar una educación de calidad en los distintos niveles en la que se divide su sistema.

Al respecto, la calidad educativa no se conceptualiza dentro de la LGE; más bien, se enuncian las acciones y/o medios que el gobierno debe diseñar e implementar para alcanzarla. Para ello; esta Ley, en su Artículo 7º, enlista una serie de objetivos que la educación debe cumplir para elevar su calidad. En el esquema 9 se mencionan algunos de éstos, los cuales se relacionan directamente con la calidad educativa.

Esquema 9. Objetivos nacionales para elevar la calidad educativa en México



Fuente: Elaboración propia con base en la información recuperada del Artículo 7º de la LGE (Secretaría de Educación Pública, 2015a).

Como versa la LGE, en concordancia con Tawil, Akkari y Macedo (2012), "... la congruencia entre los objetivos, los resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad" (Secretaría de Educación Pública, 2015a, p. 4), permitirán elevar la calidad educativa en el contexto mexicano. Sin embargo; existen prioridades dentro del documento, la principal es la educación básica y media superior y todo aquello que se relaciona con éstas. En este sentido, se hace hincapié constantemente en el Servicio Profesional Docente y la evaluación educativa de estos niveles de educación, para lo cual, la SEP ha empoderado al INEE como organismo autónomo capaz de "coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa [así como] evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación básica y media superior ..." (Secretaría de Educación Pública, 2015a, p. 5).

En otras palabras; la LGE visualiza en la formación inicial y en servicio docente, así como en los mecanismos que el INEE implemente para evaluar dichos procesos formativos, la mejora en la calidad de los aprendizajes de los alumnos; es decir, la calidad educativa. En lo que respecta a la formación inicial y continua de los maestros de educación básica, esta Ley menciona —en sus Artículos 13 fracción IV, 20 fracciones I a la IV, 21 y 48— que las autoridades federales, locales e incluso municipales, serán quienes presten los servicios de formación, actualización y superación profesional para los maestros de este nivel educativo con base en los lineamientos de la Ley General del Servicio Profesional Docente. A continuación, en el esquema 10 se exponen las finalidades de la formación docente para el magisterio mexicano.

Esquema 10. Formación docente y calidad educativa desde la LGE

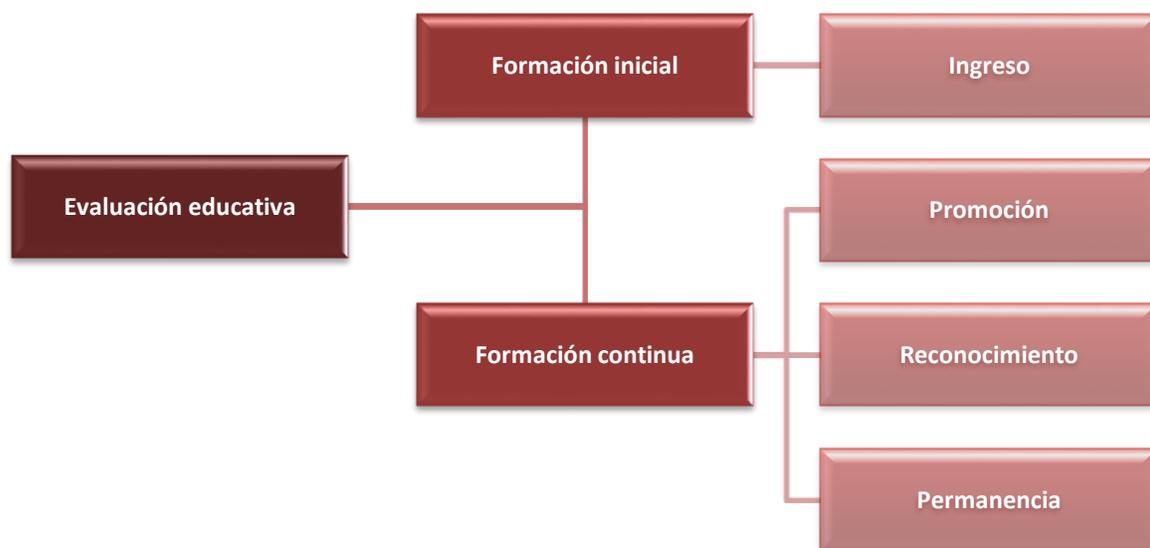


Fuente: Elaboración propia con base en la información recuperada de los Artículos 13 fracción IV; 20 fracciones I a la IV; 21 y 48 de la LGE (Secretaría de Educación Pública, 2015a).

Para que estos objetivos sean alcanzados; el INEE en colaboración con la SEP, han diseñado un Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) que permite controlar los resultados obtenidos en las aulas de clases en educación básica y media superior, así como el ingreso, la promoción y permanencia de los docentes en el sistema educativo. Tal como lo confirma el Artículo 14 fracción I Bis y XII Bis, es responsabilidad de las autoridades nacionales, locales y municipales “participar en las actividades tendientes a realizar evaluaciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el Servicio Profesional Docente ...”

(Secretaría de Educación Pública, 2015a, p. 8); es decir, las instituciones federales, estatales y municipales se sujetarán a los resultados que emita el INEE, para crear un filtro para nuevas contrataciones laborales y la permanencia de los docentes en servicio, medida visualizada para elevar la calidad de la educación. En el esquema 11 se presentan las áreas de intervención de dichos procesos de evaluación educativa.

Esquema 11. Evaluación, formación docente y calidad educativa desde la LGE



Fuente: Elaboración propia con base en la información recuperada del Artículo 14 fracción I Bis de la LGE (Secretaría de Educación Pública, 2015a).

Hasta la última reforma realizada a la LGE en abril de 2015, la calidad educativa se visualiza en la formación inicial y en servicio de los profesores de educación básica y media superior, así como en los procesos de evaluación educativa que garanticen que dichas formaciones sean las óptimas para el ejercicio de la profesión docente. Obliga pues, a mirar detenidamente las funciones del INEE y de sus filiales, al igual que los procesos e instrumentos que éste acciona para velar por el cumplimiento de los objetivos previstos en esta Ley.

2.2.2. La calidad educativa en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018

Al inicio de cada sexenio, el Presidente de la República tiene la encomienda de presentar; ante la Cámara de Diputados, Senadores y pueblo en general, el plan que direccionará su período de gobierno. Este documento rector se nombra Plan Nacional de Desarrollo (PND) y tiene la finalidad de trazar los grandes objetivos de políticas públicas, así como las acciones específicas para alcanzarlos. El gobierno del Lic. Enrique Peña Nieto busca mejorar y/o solucionar problemas por los que México ha tenido que luchar a lo largo de su historia; para ello, en mayo de 2013 presentó su PND 2013-2018; el cual, en palabras del mandatario, es viable y realista de cara a los retos que enfrenta. Cinco metas nacionales son las que dividen el Plan: 1) México en Paz; 2) México Incluyente; 3) México con Educación de Calidad; 4) México Próspero y, 5) México con Responsabilidad Ambiental.

Para el caso específico de esta investigación, se analizó la meta “México con Educación de Calidad”, el cual se divide en dos apartados dentro del PND 2013-2018. En primer lugar, se presenta el diagnóstico sobre la situación educativa actual y las principales posturas que toma el gobierno mexicano ante las problemáticas encontradas (Gobierno de la República, 2013, pp. 57-68), sobre las cuales sustentan la hechura de sus políticas públicas en educación. En un segundo apartado, se desglosan los objetivos, estrategias y líneas de acción para alcanzar los resultados previstos en esta meta nacional; al respecto, son cinco objetivos generales, veintitrés estrategias y ciento cuarenta y un líneas de acción las que conforman este apartado nombrado México con Educación de Calidad (Gobierno de la República, 2013, pp. 123-130). A continuación se presentan los resultados encontrados en el actual PND relacionados con el concepto de calidad educativa en educación básica y las medidas de políticas diseñadas para elevarla a nivel nacional.

México, como claro ejemplo de país en desarrollo, necesita proveer una educación básica de calidad a su población, ya que es necesario potenciar “... el desarrollo de

las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano ...” (Gobierno de la República, 2013, p. 59) para formar individuos capaces de enfrentar los retos del mundo globalizado. Por ende, unos de los objetivos principales del actual PND es desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad, a través del establecimiento de un sistema de profesionalización docente y de un Sistema Nacional de Evaluación que tienen como encomienda formar, seleccionar, actualizar y evaluar al personal docente y a los de apoyo técnico-pedagógico, así como los procesos educativos en general. En el esquema 12 se presentan las líneas de acción en materia de formación y evaluación docente prevista en el PND 2013-2018 para elevar la calidad educativa en el país.

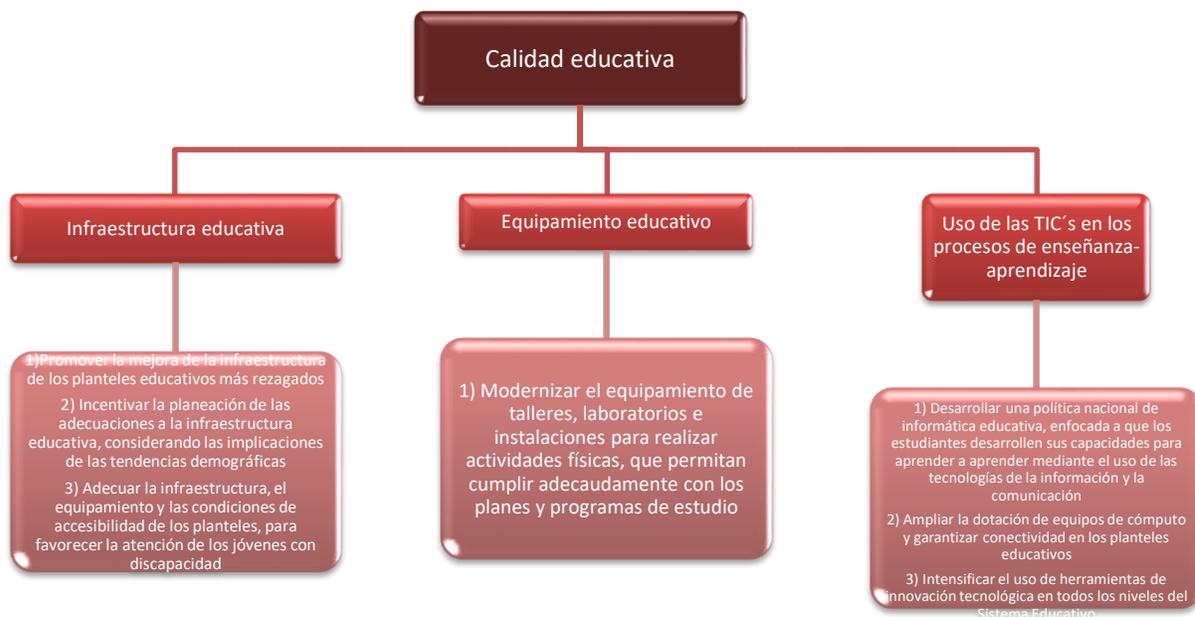
**Esquema 12. La calidad educativa desde la formación y evaluación docente:
Objetivo del PND 2013-2018**



Fuente: Elaboración propia con base en la información recuperada de las líneas de acción del objetivo 3.1. y 3.2., estrategias 3.1.1., 3.1.6. y 3.2.1. del PND 2013-2018 (Gobierno de la República, 2013).

Mejorar los sistemas de formación inicial y en servicio, así como los de evaluación para el ingreso y la permanencia al Servicio Profesional Docente son metas principales para elevar la calidad educativa en México; sin embargo, el PND también encamina políticas públicas de modernización de la infraestructura y equipamiento escolar, con vistas a la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza-aprendizaje. Estas medidas de políticas sustentan que “una mejor educación necesita de un fortalecimiento de la infraestructura, los servicios básicos y el equipamiento de las escuelas” (Gobierno de la República, 2013, p. 61); por ende, se plasman líneas de acción específicas para contrarrestar los rezagos existentes en esta área. En el esquema 13 se enlistan las principales acciones que propone el PND 2013-2018 para con la infraestructura, equipamiento y uso de las TIC’s en la escuela y el aula.

Esquema 13. La calidad educativa desde la infraestructura y equipamiento escolar, y uso de las TIC’s



Fuente: Elaboración propia con base en la información recuperada de las líneas de acción del objetivo 3.1. y 3.2., estrategias 3.1.2., 3.1.4. y 3.2.1. del PND 2013-2018 (Gobierno de la República, 2013).

Como se asevera en el PND, la calidad de la educación básica es un reto mayor puesto que constituye la pirámide de la formación educativa de 14.8 millones de alumnos en educación primaria (Gobierno de la República, 2013); por ello, durante el sexenio presidencial 2012-2018, se concibe que las mejoras en cuanto a calidad educativa se refiere, deben ser atendidas desde dos aspectos primordiales: 1) la formación inicial y en servicio junto con un sistema fuerte de evaluación docente , y 2) el mejoramiento de la infraestructura y equipamiento educativo, así como el uso de las TIC´s en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

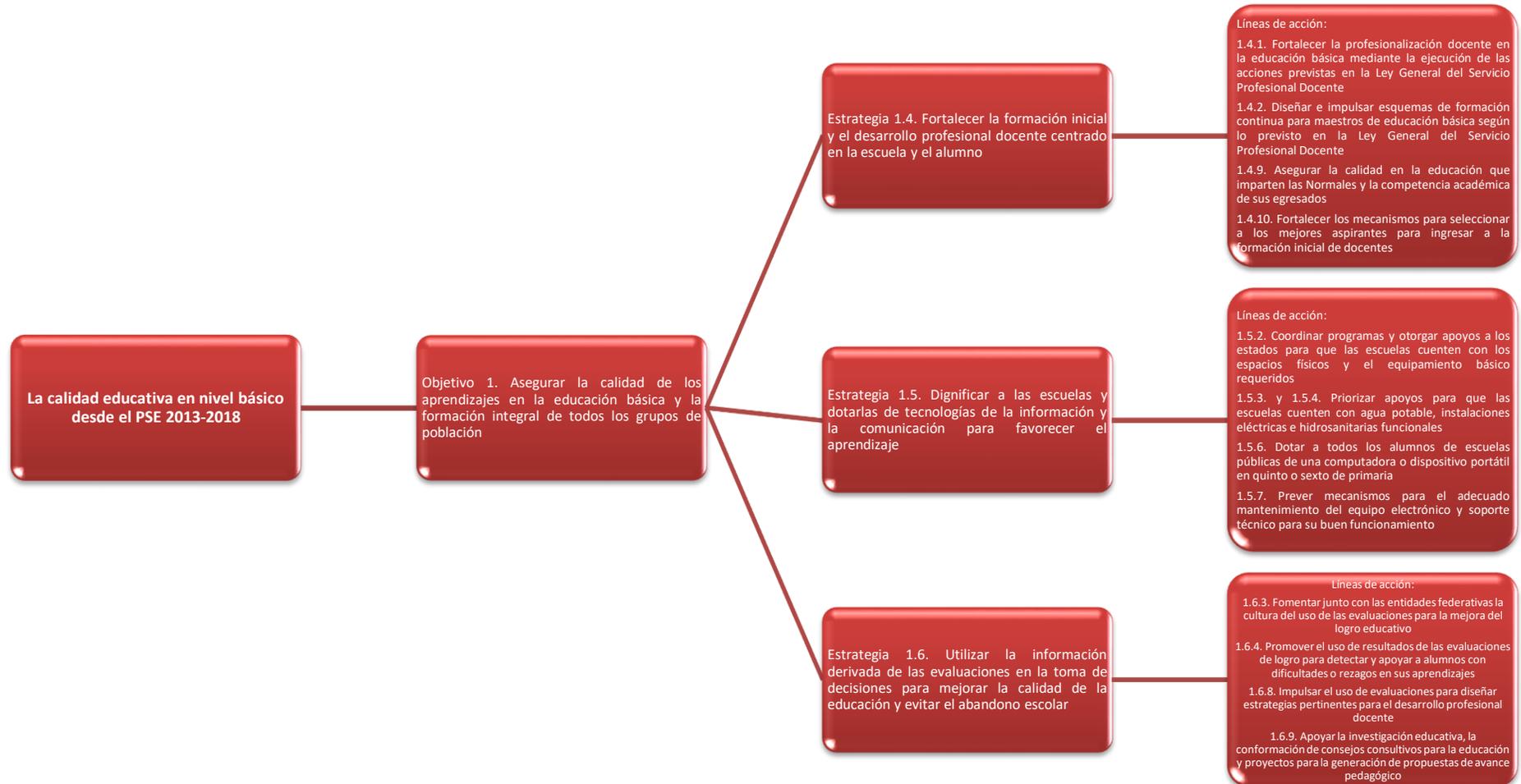
2.2.3. La calidad educativa en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018

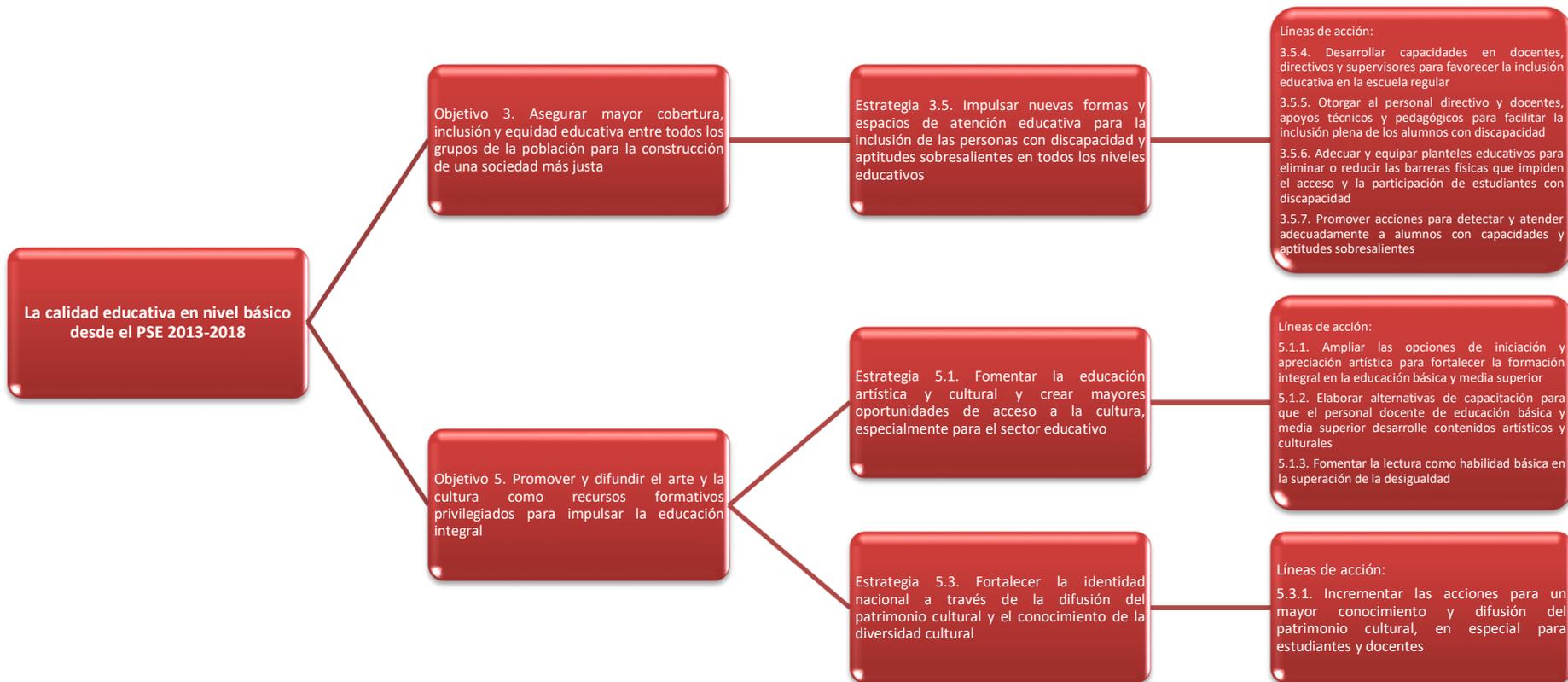
Como respuesta a los objetivos generales planteados en el PND 2013-2018, la Secretaría de Educación Pública presenta un documento que articula y direcciona de manera específica cada uno de estos objetivos nacionales con la finalidad de clarificar el rumbo que deberán seguir las instancias nacionales, estatales y locales para velar por el cumplimiento de las metas previstas para la educación en México. Este documento es el Programa Sectorial de Educación (PSE); que para el período 2013-2018, se alinea al PND a través de seis objetivos, cincuenta estrategias (entre específicas y transversales) y trescientos setenta y cinco líneas de acción que abarcan la atención en educación básica, media superior, superior y formación para el trabajo.

Para el caso de la calidad educativa en educación básica —eje rector de la investigación— se analizaron los objetivos 1 (*Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de población*), 3 (*Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa*) y 5 (*Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral*), así como las estrategias y líneas de acción que abordan el tema en específico. Como producto del análisis de los apartados del PSE

2013-2018 es posible aseverar que, para elevar la calidad de la educación en nivel básico, es necesario atender tres áreas prioritarias: 1) formación inicial y en servicio docente, 2) evaluación educativa y, 3) la infraestructura y equipamiento escolar. En el esquema 14 se presentan las estrategias y acciones previstas en el Programa para con dichas áreas de interés.

Esquema 14. Formación inicial y en servicio, evaluación educativa e infraestructura y equipamiento escolar como ejes para elevar la calidad educativa en educación básica: Visión del PSE 2013-2018





Fuente: Elaboración propia con base en la información recuperada de algunas de las estrategias y líneas de acción de los objetivos 1, 3 y 5 del PSE 2013-2018 (Secretaría de Educación Pública, 2013).

De acuerdo con el actual Artículo 3º de la Constitución Política, la educación que imparte el Estado debe ser laica, gratuita y de calidad para toda la población. Dicha calidad se elevará en la medida que se mejoren los “... materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos ...” (Gobierno de la República, 2015, p. 5) en los distintos niveles educativos. Por esta razón, el PSE 2013-2018 enfatiza primordialmente sus objetivos y líneas de acción en la formación inicial y permanente de docentes y directivos, la evaluación educativa, así como en la infraestructura y equipamiento escolar, factores que intervienen directamente en la construcción de la calidad en educación a nivel nacional (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Es así como el Sistema Educativo Mexicano pretende hacer; de la educación de calidad, el instrumento primordial para abatir los grandes problemas sociales que aquejan al país, como la desigualdad social, el desempleo, los males públicos globales (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2002), la violencia en cualquiera de sus expresiones, así como la búsqueda de la formación de mano de obra de calidad que el sector productivo necesita para detonar la innovación nacional (Gobierno de la República, 2013). Por ello, la SEP —a través de sus diferentes instancias dependientes y autónomas— velarán por las mejoras en las tres áreas principales que anteriormente se mencionan, ya que son necesarias para elevar la calidad educativa en el país.

2.2.4. La calidad Educativa desde el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)

El 8 de agosto de 2002, bajo decreto presidencial emitido por el entonces Presidente de la República, Vicente Fox Quesada, se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación como un organismo descentralizado de la SEP y, hasta 2012, como un descentralizado no sectorizado. A partir del 26 de febrero de 2013 este Instituto se convirtió en un organismo “... autónomo, con personalidad jurídica

y patrimonio propio” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015a, s.p.) que tiene la tarea de mejorar el Sistema Educativo Nacional —principalmente educación básica y media superior— a través de procesos de evaluación de la calidad, el desempeño y los resultados de los distintos agentes educativos.

Como se mencionó anteriormente, uno de los objetivos más importantes por los que se otorga plena autonomía al INEE, es la mejora de la calidad de la educación en los niveles de educación obligatoria (con énfasis en el nivel primario); por ello, la mayoría de las publicaciones del Instituto emiten posturas, acciones, Perfiles, Parámetros e Indicadores para con este objetivo nacional. A pesar de tener menos de tres años con su autonomía, el INEE dispone de gran cantidad de documentos en su catálogo de publicaciones, razón por la cual fue necesario realizar un proceso de inclusión/exclusión del material a disposición con base en los criterios “Documentos rectores del INEE” y “Relación de las publicaciones del período 2012-2015 para con la calidad de la educación primaria”.

Producto de este proceso se analizaron a profundidad cinco publicaciones que cumplieron con los requisitos para su análisis.¹⁷ Dichos documentos son: *Ley General del Servicio Profesional Docente* (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2013); *Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en Educación Básica, 2015-2016* (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015b); *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica* (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015c); *La buena enseñanza. Hacia la consolidación de un marco de la buena enseñanza en México. Perfil, parámetros e indicadores* (Leyva Barajas, Serrato y Navarro Castro,

¹⁷ Es necesario precisar que, aunque existen muchos documentos del INEE que abordan la calidad de la educación, el proceso de inclusión/exclusión permitió velar por los objetivos de esta investigación; por ende, en ningún momento se debe entender que estas publicaciones son las únicas o las que mejor abordan el tema; más bien, es una decisión personal con base en los objetivos y propósitos del trabajo doctoral.

2015) y por último; *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes* (Secretaría de Educación Pública, 2015b).

Aunque para el INEE la calidad educativa es la compaginación holística de todos los agentes y estructuras intervinientes de un Sistema Educativo; es decir, a través de la relación directa y armoniosa del Estado, maestros y padres de familia para velar por el nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos, así como la infraestructura y equipamiento escolar, el uso de las TIC en el aula de clases para lograr dicha meta, existe una línea de intervención que sobresale en los intereses del Instituto y sobre el cual sustentan las mejoras de la calidad de la educación a nivel nacional: La formación inicial y en servicio docente en educación básica. Medrar la calidad de los procesos de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los profesores en el Servicio Profesional Docente (SPD), permitirá brindar —desde la visión del INEE— la educación de calidad a la que todos los niños tienen derecho, puesto que existe “... la necesidad de asegurar un desempeño docente que fortalezca la calidad y equidad de la Educación Básica ...” (Secretaría de Educación Pública, 2015b, p. 11).

El 11 de septiembre de 2013, el Diario Oficial la Federación publicó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) la cual “... rige el Servicio Profesional Docente y establece los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2013, p. 1). Esta Ley está compuesta de ochenta y tres Artículos y veintidós Transitorios en los cuales se enuncian, principalmente, las tareas que le competen al INEE, a la SEP y a las autoridades educativas estatales y locales en cuanto al SPD. En la tabla 5 se presentan los Artículos principales de la LGSPD en cuanto al Ingreso, Promoción, Reconocimiento y la Permanencia de los docentes en el SPD.

Tabla 5. La calidad educativa desde la mejora de la formación inicial y en servicio docente: Visión de la LGSPD para educación básica

| Área | Artículos de la LGSPD |
|--|--|
| <p>Ingreso al Servicio</p> | <p>Art. 21, Fracción I: b) Las convocatorias describirán el perfil que deberán reunir los aspirantes; las plazas sujetas a concurso; los requisitos, términos y fechas de registro; las etapas, los aspectos y métodos que comprenderá la evaluación; las sedes de aplicación; la publicación de resultados; los criterios para la asignación de plazas, y demás elementos que la Secretaría estime pertinentes. En su caso, las convocatorias describirán los perfiles complementarios autorizados por la Secretaría. d) En los concursos se utilizarán los Perfiles, Parámetros, Indicadores e instrumentos de evaluación que para fines de Ingreso sean definidos conforme a lo previsto en esta Ley Art. 22, Párrafo 1. En la Educación Básica y Media Superior el Ingreso a una plaza docente dará lugar a un Nombramiento Definitivo de base después de seis meses de servicio sin nota desfavorable en su expediente, en términos de esta Ley. Párrafo 2. Con el objeto de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del Personal Docente de nuevo Ingreso, durante un periodo de dos años tendrá el acompañamiento de un tutor designado por la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda. Párrafo 3. Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados realizarán una evaluación al término del primer año escolar y brindarán los apoyos y programas pertinentes para fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del docente. Párrafo 5. En caso de que el personal no atienda los apoyos y programas previstos en el tercer párrafo de este artículo, incumpla con las obligación de evaluación o cuando al término del período se identifique su insuficiencia en el nivel de desempeño de la función docente, se darán por terminados los efectos del Nombramiento, sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o para el Organismo Descentralizado. Art. 24. En Educación Básica [el] perfil corresponderá al académico con formación docente pedagógica o áreas afines que corresponda a los niveles educativos, privilegiando el perfil pedagógico docente de los candidatos; también se considerarán perfiles correspondientes a las disciplinas especializadas de la enseñanza.</p> |
| <p>Promoción en el Servicio</p> | <p>Art. 36. Las promociones a que se refiere este Capítulo deberán incluir los criterios siguientes: I. Abarcar diversos aspectos que motiven al Personal Docente o Personal con funciones de Dirección y de Supervisión, según sea el caso; II. Considerar incentivos temporales o permanentes; III. Ofrecer mecanismos de acceso al desarrollo profesional; V. Garantizar la idoneidad de conocimientos, capacidades y aptitudes necesarias tomando en cuenta el desarrollo de su función, la formación, capacitación y actualización en relación con el perfil requerido, los méritos docentes o académico-directivos, la ética en el servicio, la antigüedad en el puesto inmediato anterior al que aspira y los demás criterios y condiciones establecidos en la convocatoria, y VI. Generar incentivos para atraer al Personal Docente con buen desempeño en el ejercicio de su función a las escuelas que atiendan a los estudiantes provenientes de los hogares más pobres y de las zonas alejadas a los centros urbanos. Art. 38. Serán beneficiarios del programa [...] quienes: I. Destaquen en los procesos de evaluación de desempeño que se lleven a cabo de conformidad con lo señalado en el Título Segundo, Capítulo VIII de esta Ley.</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>II. Se sometan a los procesos de evaluación adicionales que, en su caso, se indiquen, y</p> <p>III. Reúnan las demás condiciones que se establezcan en el programa.</p> |
| <p>Del Reconocimiento en el Servicio</p> | <p>Art. 46. En el Servicio se deberán prever los mecanismos para facilitar distintos tipos de experiencias profesionales que propicien el Reconocimiento de las funciones docentes y de dirección, mediante movimientos laterales que permitan a docentes y directivos, previo su consentimiento, desarrollarse en distintas funciones según sus intereses, capacidades o en atención de las necesidades del sistema, conforme lo determinen las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados.</p> <p>Art. 47. En la Educación Básica los movimientos laterales objeto de este artículo deben basarse en procesos de evaluación que se realizarán conforme a los lineamientos que el Instituto expida. La elección del personal se sujetará a lo siguiente:</p> <p>I. Cuando se trate de tutorías con responsabilidad de secciones de una Escuela, coordinación de materias, de proyectos u otras análogas que se lleven a cabo en el interior del centro escolar, será el director de la Escuela quien, con base en la evaluación que haga del Personal Docente a su cargo, hará la elección de los docentes frente a grupo que desempeñarán este tipo de funciones adicionales, conforme a los lineamientos que para estos efectos emita la Autoridad Educativa Local.</p> <p>III. Cuando se trate de asesoría técnica en apoyo de actividades de dirección a otras escuelas, la elección del director que desempeñará este tipo de funciones adicionales estará a cargo de quien tenga funciones de supervisión en la zona escolar, de conformidad con los lineamientos que para estos efectos emita la Autoridad Educativa Local.</p> <p>Art. 51. Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados podrán otorgar otros reconocimientos en función de la evaluación del desempeño docente y de quienes realizan funciones de dirección o supervisión. Estos reconocimientos podrán ser individuales o para el conjunto de docentes y el director en una Escuela.</p> <p>Los reconocimientos económicos de conjunto deberán considerar los resultados del aprendizaje de los alumnos, teniendo en cuenta las condiciones sociales y económicas de las escuelas.</p> |
| <p>De la Permanencia en el Servicio</p> | <p>Art. 52. Las Autoridades educativas y los Organismo Descentralizados deberán evaluar el desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado.</p> <p>La evaluación a que se refiere el párrafo anterior será obligatoria. En Instituto determinará su periodicidad, considerando por lo menos una evaluación cada cuatro años y vigilará su cumplimiento.</p> <p>En la evaluación de desempeño se utilizarán los Perfiles, Parámetros e Indicadores y los instrumentos de evaluación que para fines de Permanencia sean definidos y autorizados conforme a esta Ley.</p> <p>Art. 53. Cuando en la evaluación a que se refiere el artículo anterior se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño de la función respectiva, el personal de que se trate se incorporará a los programas de regularización que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado determine, según sea el caso. Dichos programas incluirán el esquema de tutoría correspondiente.</p> <p>El personal sujeto a los programas a que se refiere el párrafo anterior, tendrán la oportunidad de sujetarse a una segunda oportunidad de evaluación en un plazo no mayor de doce meses después de la evaluación a que se refiere el artículo 52, la cual deberá efectuarse antes del inicio del siguiente ciclo escolar o lectivo.</p> <p>De ser insuficientes los resultados en la segunda evaluación, el evaluado se reincorporará a los programas de regularización para sujetarse a una tercera evaluación que se llevará a cabo en un plazo no mayor a doce meses.</p> <p>En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda.</p> |

Fuente: Elaboración propia con base en la información recabada de los párrafos, fracciones e incisos de los Artículos citados de la LGSPD (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2013)

Como se evidencia en la LGSPD, para elevar la calidad educativa es preciso mejorar la calidad de los docentes a través de un sistema de evaluación que permita —a través del diseño de Perfiles, Parámetros e Indicadores— contar con un magisterio más y mejor preparado para las necesidades actuales. Por ello, el fin principal de esta Ley es desarrollar y dar importancia al Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) en específico a la evaluación de las áreas de formación docente inicial y continua. Por esta razón, el INEE ha presentado directrices para mejorar la formación de los futuros docentes de educación básica; así como aprobar el Perfil, Parámetros e Indicadores de los docentes y técnicos docentes en servicio que la SEP propuso hace unos meses. A continuación se analizarán, por separado, las acciones previstas —en materia de formación inicial y continua— por el INEE y la SEP para mejorar la calidad del magisterio mexicano.

El documento *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica* parte del supuesto que “... la idoneidad de los docentes de educación básica” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015c, p. 5) contribuye, de manera importante, a elevar la calidad educativa en el país. Por ende; si se desea en un futuro próximo, contar con el mayor número de maestros con perfiles idóneos y con altos desempeños educativos, es necesario reestructurar y alinear las áreas de formación inicial a los objetivos que persigue el Sistema Educativo Nacional, con el fin de garantizar el derecho a la educación pertinente y de calidad para todos. Este documento plantea cuatro directrices sobre las que se visualiza la mejora de la formación inicial de docentes de educación básica; por ello, en el esquema 15 se exponen cada una de éstas, así como sus aspectos clave de mejora.

Esquema 15. La calidad educativa desde el mejoramiento de la formación inicial docente



Fuente: Elaboración propia con base en las directrices y los aspectos clave de mejora propuestas por el INEE (2015c).

El INEE sustenta sus directrices y aspectos clave de mejora en la idea que gran parte de los resultados actuales en educación, son producto de una reproducción en cascada de mala calidad y pertinencia; en otras palabras, la baja calidad de la formación inicial de docentes de educación básica se debe al mal desarrollo profesional de los maestros que laboran en las Escuelas Normales y demás Instituciones —públicas y privadas— formadoras de docentes. Aunado a ello, el INEE enuncia la gran heterogeneidad que existen en todas las Instituciones de Educación Superior (IES) y los vacíos de coordinación entre la federación y los estados en la operación de la políticas, programas y acciones de formación inicial, así como la carente investigación educativa por parte de los cuerpos académicos de estas Escuelas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015c). Por esta situación, el Instituto ha decidido emitir directrices que; si bien no buscan la homogeneización de los procesos formativos iniciales de docentes, diseñe un Marco Común de formación a nivel nacional que esté alineado con los Perfiles, Parámetros e Indicadores que rigen los criterios de Ingreso, Promoción, Reconocimiento y Permanencia en el SPD.

Al respecto, el 13 de abril de 2015 la SEP publicó, a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) —previa aprobación del INEE— los Perfiles, Parámetros e Indicadores con los que se evaluarán a los docentes en servicio en el nivel básico de educación. Estos elementos de evaluación son el resultado del consenso entre docentes frente a grupo, directores, supervisores, jefes de sector, así como de los representantes de los niveles educativos y las Autoridades Estatales en Educación de todas las entidades federativas (Secretaría de Educación Pública, 2015b). En la tabla 6 se presentan las Dimensiones del Perfil, Parámetros y los primeros cuatro Indicadores que se han diseñado para la evaluación de docentes en educación primaria.¹⁸

¹⁸ La delimitación del análisis de los Perfiles, Parámetros e Indicadores a educación primaria responde a los intereses de investigación que direccionan el presente trabajo. Para conocer el total de indicadores, se exhorta remitirse a SEP (2015b).

Tabla 6. Dimensiones del Perfil, Parámetros e Indicadores de evaluación docente en nivel primaria para elevar la calidad educativa

| EDUCACIÓN PRIMARIA | | |
|---|--|--|
| Dimensión del perfil | Parámetros | Indicadores |
| 1 Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender | 1.1. Describe las características y los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos para su práctica docente. | 1.1.1. Describe las características del desarrollo y del aprendizaje de sus alumnos para organizar su intervención docente. 1.1.2. Describe las características del desarrollo y del aprendizaje de sus alumnos para poner en práctica su intervención docente. 1.1.3. Identifica las características del entorno familiar, social y cultural de sus alumnos para organizar su intervención docente. 1.1.4. Identifica las características del entorno familiar, social y cultural de sus alumnos para poner en práctica su intervención docente. |
| | 1.2. Analiza los propósitos educativos y enfoques didácticos de la educación primaria para su práctica docente. | 1.2.1. Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para organizar su intervención docente. 1.2.2. Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para poner en práctica su intervención docente. 1.2.3. Explica las características de las situaciones de aprendizaje que plantea a sus alumnos a partir de los enfoques didácticos de las asignaturas de educación primaria. |
| | 1.3. Analiza los contenidos de aprendizaje del currículo vigente para su práctica docente. | 1.3.1. Identifica los campos de formación en que se inscriben los contenidos de aprendizaje de la educación primaria para su práctica docente. 1.3.2. Explica la elección de los contenidos de aprendizaje a desarrollar en su intervención docente para el logro de los propósitos educativos de la educación primaria. |
| 2 Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente | 2.1. Organiza su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos. | 2.1.1. Diseña situaciones didácticas acordes con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con los enfoques de las asignaturas de educación primaria. 2.1.2. Organiza a los alumnos, el tiempo, los espacios y los materiales necesarios para su intervención docente. |
| | 2.2. Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan. | 2.2.1. Establece comunicación con los alumnos acorde con el nivel educativo en el que desarrolla su intervención docente. 2.2.2. Emplea estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan considerando lo que saben, la interacción con sus pares y la participación de todos. 2.2.3. Realiza una intervención docente acorde con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con los enfoques de las asignaturas de la educación primaria. 2.2.4. Emplea estrategias didácticas que permitan a sus alumnos observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias. |
| | 2.3. Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora. | 2.3.1. Utiliza estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación que le permitan identificar el nivel del logro de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos. 2.3.2. Utiliza los resultados de la evaluación de sus alumnos para mejorar su práctica docente. |
| | 2.4. Construye ambientes favorables para el aprendizaje. | 2.4.1. Organiza los espacios del aula para que sean lugares con condiciones propicias para el aprendizaje de todos los alumnos, considerando el contexto escolar. 2.4.2. Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza entre sus alumnos. 2.4.3. Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza entre docente y alumnos. 2.4.4. Utiliza el tiempo escolar en actividades que contribuyen al logro de los propósitos educativos en todos sus alumnos. |

EDUCACIÓN PRIMARIA

| Dimensión del perfil | Parámetros | Indicadores |
|---|--|--|
| 3 Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje | 3.1. Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla. | 3.1.1. Determina a partir del análisis de las evidencias de su práctica profesional aspectos a mejorar en su función docente. 3.1.2. Utiliza referentes teóricos para el análisis de su práctica profesional con el fin de tomar decisiones para mejorarla. 3.1.3. Participa con sus pares en el análisis de su práctica profesional con la finalidad de identificar aspectos a mejorar. |
| | 3.2. Selecciona estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional. | 3.2.1. Utiliza estrategias para la búsqueda, selección y uso de la información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional. 3.2.2. Emplea estrategias para integrar nuevos conocimientos y experiencias que incorporen innovaciones en su práctica profesional. 3.2.3. Utiliza la lectura de diferentes tipos de textos como una estrategia de estudio para fortalecer su desarrollo profesional. 3.2.4. Produce textos orales y escritos con la finalidad de compartir experiencias y fortalecer su práctica profesional como una estrategia de aprendizaje. |
| | 3.3. Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional. | 3.3.1. Participa en redes de colaboración para fortalecer su desarrollo profesional. 3.3.2. Utiliza el Consejo Técnico Escolar como un espacio para el aprendizaje y el desarrollo profesional. 3.3.3. Utiliza medios impresos y las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto para fortalecer su desarrollo profesional. |
| 4 Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente | 4.1. Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente. | 4.1.1. Identifica los principios filosóficos planteados en los fundamentos legales de la educación en México. 4.1.2. Implementa formas de interacción democrática en el aula y en la escuela como uno de los principios filosóficos de la educación en México. 4.1.3. Explica las actividades que realiza en el aula y en la escuela para fortalecer la identidad nacional de sus alumnos como uno de los principios filosóficos de la educación en México. 4.1.4. Explica las actividades que realiza en el aula y en la escuela para promover el carácter laico de la educación como uno de los principios filosóficos de la educación en México. |
| | 4.2. Establece un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente. | 4.2.1. Define con sus alumnos reglas en el contexto escolar, acordes con la edad y características de sus alumnos. 4.2.2. Define con sus alumnos reglas en el contexto escolar que incluyan la perspectiva de género y la no discriminación. 4.2.3. Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten actitudes de compromiso, colaboración y solidaridad para la sana convivencia. 4.2.4. Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten el respeto por las diferencias individuales (lingüísticas, culturales, étnicas y socioeconómicas) para la inclusión y equidad educativa. |
| | 4.3. Considera la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela en su práctica docente. | 4.3.1. Reconoce las implicaciones éticas y legales que tiene su comportamiento en relación a la integridad y el sano desarrollo de sus alumnos. 4.3.2. Identifica las conductas que permiten detectar que un alumno sufre abuso o maltrato infantil para prevenir daños y perjuicios. 4.3.3. Establece acciones con la autoridad educativa inmediata para la atención a casos de abuso o maltrato infantil en el ámbito de su competencia. 4.3.4. Establece acciones con la autoridad educativa inmediata para el seguimiento a casos de abuso o maltrato infantil en el ámbito de su competencia. |
| | 4.4. Demuestra altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos. | 4.4.1. Reconoce la relación entre las expectativas que tiene sobre el aprendizaje de sus alumnos y sus logros educativos para fortalecer su aprendizaje. 4.4.2. Comunica a sus alumnos altas expectativas acerca de su aprendizaje a partir de sus potencialidades y capacidades. 4.4.3. Comunica a las familias las potencialidades y capacidades de los alumnos para generar altas expectativas sobre el aprendizaje de sus hijos. |

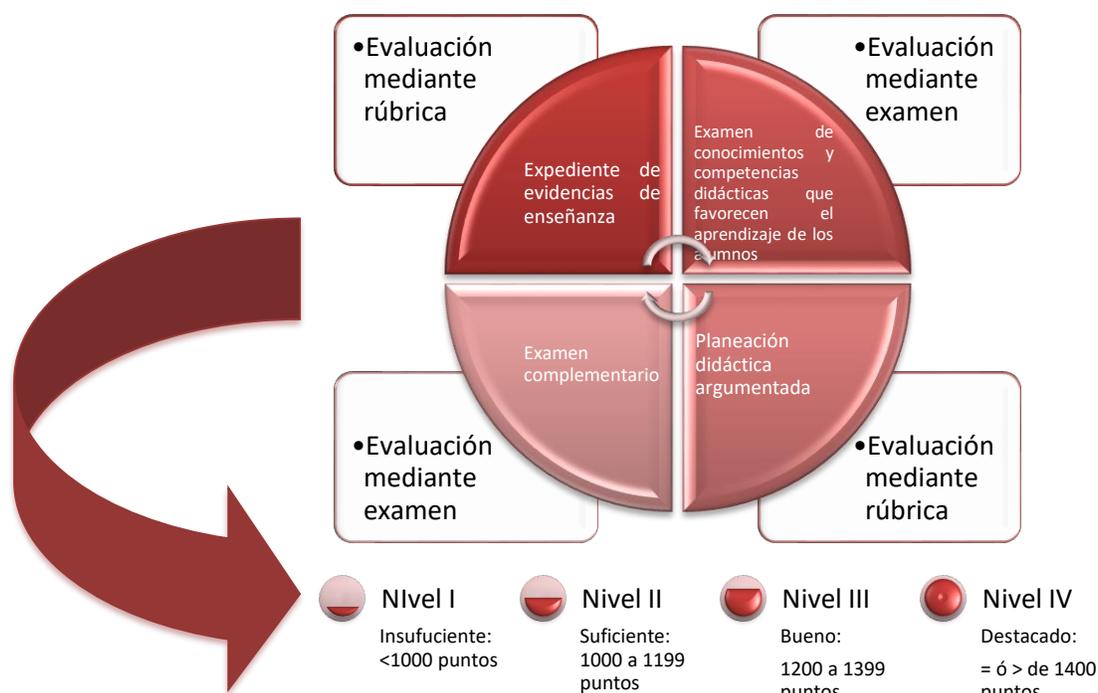
EDUCACIÓN PRIMARIA

| Dimensión del perfil | Parámetros | Indicadores |
|---|--|--|
| 5 Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. | 5.1. Realiza acciones en la gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos. | 5.1.1. Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas para dar cumplimiento a la Normalidad Mínima de Operación Escolar. 5.1.2. Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas para abatir el rezago educativo y fortalecer el aprendizaje de los alumnos. 5.1.3. Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas para favorecer la sana convivencia en la escuela. 5.1.4. Participa en la elaboración del diagnóstico con el colectivo escolar sobre los aprendizajes de los alumnos para diseñar estrategias que permitan cumplir con los propósitos educativos. |
| | 5.2. Propicia la colaboración de los padres de familia y distintas instituciones para apoyar la tarea educativa de la escuela. | 5.2.1. Establece acuerdos y compromisos con las familias de los alumnos para involucrarlos en la tarea educativa de la escuela. 5.2.2. Realiza con el colectivo docente acciones de vinculación con diversas instituciones que apoyen la tarea educativa de la escuela. |
| | 5.3. Considera las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo del aula y de la escuela. | 5.3.1. Realiza acciones de gestión escolar para fortalecer la identidad cultural de los alumnos con apego a los propósitos educativos. 5.3.2. Identifica los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad para desarrollar acciones que favorezcan los aprendizajes de los alumnos. |

Fuente: Elaboración propia con base en la información del Perfil, Parámetros y cuatro Indicadores propuestos por la SEP (2015b) y por Leyva Barajas, Serrato y Navarro Castro (2015).

Tanto la SEP como el INEE buscan que la formación docente —tanto inicial como en servicio— brinde educación de calidad para todos los niños del país. A través del Perfil, Parámetros e Indicadores que se han presentado por ambas Instituciones, se pretende direccionar las líneas de intervención de los procesos formativos de los maestros de educación primaria (específicamente para este análisis), que funge como guía de estudios para la evaluación docente a la que deben someterse cada determinado tiempo. Según el INEE (2015b), la evaluación de los indicadores propuestos para dicha actividad, se realizará con base en cuatro instrumentos y dos criterios de calificación que arrojará el nivel —de los cuatro existentes— en el que se encuentra cada docente (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015b). En el esquema 16 se presentan los instrumentos, criterios y los cuatro niveles de aprovechamiento previstos para la evaluación docente.

Esquema 16. Instrumentos, criterios y niveles de aprovechamiento para la evaluación docente



Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida del INEE (2015b).

La propuesta de “ideal de maestro” planteada en estos documentos, responde a las demandas y los objetivos nacionales previstos para el sexenio 2012-2018, aunque con metas específicas a largo plazo por parte del INEE. Yolanda Leyva, Sandra Serrato y Marta Castro (2015, p. 45) aseveran que es necesario “... construir y consolidar una cultura de la evaluación en todos los agentes del Sistema Educativo Nacional y en la sociedad en general” si se desea —en verdad— velar por el derecho a recibir una educación de calidad que sea pertinente, relevante, eficaz, de impacto, eficiente y equitativa para todos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2012).

2.3. LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL CONTEXTO CHIAPANECO

Chiapas es uno de los estados con menor Índice de Desarrollo Humano (Gobierno de Chiapas, 2013) y con los peores resultados en aprovechamiento escolar de la República Mexicana. Por esta razón y ante la gran necesidad de mejorar el Sistema Educativo, el actual Gobierno Estatal ha presentado los ejes de acción sobre los que diseñó políticas públicas para elevar la calidad en educación básica (principalmente), que mejoren los servicios educativos que se brindan a la población chiapaneca. Para conocer a profundidad dichas medidas de políticas, se analizaron dos textos que rigen la educación en el Estado, éstos son el Plan Estatal de Desarrollo Chiapas 2013-2018 y el Programa Estatal Sectorial de Educación 2013-2018.

Puesto que la región de estudio se encuentra en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, fue necesario analizar el apartado sobre Políticas Públicas Educativas del Plan Municipal de Desarrollo 2012-2015, para conocer así, las acciones específicas encaminadas a mejorar la calidad educativa en el municipio. Tres documentos rectores que abren un panorama amplio de las visiones y líneas de acción para mejorar la educación en el estado de Chiapas.

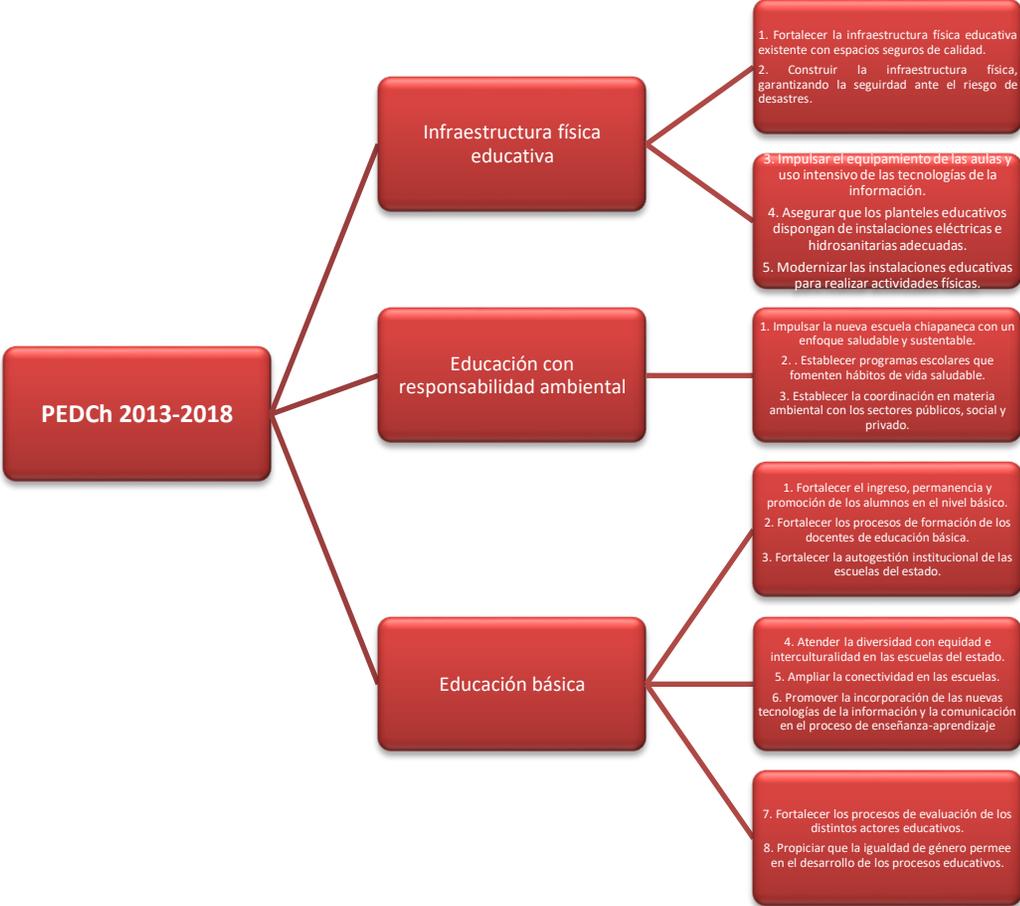
2.3.1. La calidad educativa en el Plan Estatal de Desarrollo 2013-2018

El actual Gobierno de Chiapas es consciente que el Estado sufre carencias muy grandes en cuanto a la educación que ofrece a sus ciudadanos, pero concibe que ésta "... juega un papel fundamental" (Gobierno de Chiapas, 2013, p. 104) en la mejora de los problemas sociales que aquejan a la sociedad chiapaneca. Por esta razón; y bajo el cumplimiento de sus responsabilidades, el Lic. Manuel Velasco Coello, Gobernador Constitucional del estado de Chiapas, presenta en el año 2013 el Plan Estatal de Desarrollo Chiapas (PEDCh) 2013-2018 en el cual —dentro del eje 2 titulado *Familia chiapaneca*— se exponen las nueve políticas públicas educativas que direccionan su Sistema Educativo en aras de elevar la calidad de la educación.

Las políticas públicas en materia educativa que se presentan en el apartado Educación de calidad son: 1) *Infraestructura física educativa*; 2) *Educación con Responsabilidad Ambiental*; 3) *Atención al rezago educativo*; 4) *Educación básica*; 5) *Educación Media*; 6) *Educación superior*; 7) *Deporte y recreación*; 8) *Cultura*, y 9) *Ciencia, Tecnología e Innovación* (Gobierno de Chiapas, 2013). Para el caso del presente trabajo de investigación y sustentado en los objetivos del mismo, se analizaron las políticas públicas 1, 2 y 4 del PEDCh ya que abordan la temática de la calidad en educación básica. Dichas políticas visualizan la necesidad de transformar el modelo educativo sobre el que se venía formando a la niñez; ahora, La nueva escuela chiapaneca educando con responsabilidad ambiental, es para el presente sexenio, el medio por el cual se ofrecerá el derecho a una educación de calidad en el Estado.

La infraestructura física y el equipamiento educativo, así como una educación con responsabilidad ambiental engloban las políticas públicas previstas para el mejoramiento y la calidad de los servicios en educación básica. En el esquema 17 se presentan las tres políticas seleccionadas para su análisis y las principales líneas de acción que velarán por el cumplimiento de éstas durante el sexenio 2012-2018.

Esquema 17. Políticas públicas y líneas de acción para elevar la calidad educativa en Chiapas: Visión del PEDCh 2013-2018.



Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida del PEDCh 2013-2018 (Gobierno de Chiapas, 2013).

El PEDCh 2013-2018 evidencia que las políticas públicas que buscan elevar la calidad de la educación básica en Chiapas se direccionan, principalmente, en dos aspectos centrales. En primer lugar, la creación y rehabilitación de la infraestructura escolar así como el equipamiento educativo es fundamental para brindar una educación de calidad; por esta razón y a pesar de contar con 18, 076 centros escolares (Gobierno de Chiapas, 2013), existe un rezago importante en cuanto a cobertura escolar por infraestructura física a nivel estatal, situación que pone esta necesidad en los ejes centrales de las políticas en materia educativa.

En segundo lugar, mejorar la calidad de la enseñanza e implementar el modelo educativo denominado “*La nueva escuela chiapaneca educando con responsabilidad ambiental*”, requiere de líneas de acción específicas en materia de formación continua docente. Al respecto, el Gobierno de Chiapas —a través de las Instituciones correspondientes— pretende “comprometer a las y los docentes con el desarrollo del nuevo modelo educativo, para que participen regularmente en sus procesos de formación continua pertinentes a sus necesidades profesionales ...” (Gobierno de Chiapas, 2013, p. 108), así como al cumplimiento de los objetivos estatales previstos para el actual sexenio, que serán calificados a través de las distintas modalidades de evaluación tanto externas como internas.

La calidad educativa que visualiza el Gobierno Estatal se relaciona directamente con la cobertura escolar a través de la infraestructura y equipamiento educativo, con el férreo objetivo de conectar la educación básica con la Sociedad de la Información que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Para que esto pueda lograrse, es necesario contar con un magisterio capacitado para el uso de estas tecnologías, pero a su vez debe desarrollar en las aulas de clase el nuevo modelo educativo chiapaneco, lo cual requiere de una formación continua que corresponda a estas necesidades.

2.3.2. La calidad educativa en el Programa Estatal Sectorial de Educación 2013-2018

Las políticas públicas del PEDCh 2013-2018 son acciones presentadas de manera general por cada área de intervención del Estado para con los diagnósticos expuestos en el Plan. Por ello; producto de esas generalidades, se publica en el año 2013 el Programa Estatal Sectorial de Educación (PESE)¹⁹ 2013-2018, el cual se concibe como el medio que posibilita "... a la sociedad deseosa de cambios, incorporar sus esperanzas y convertirlas en acciones concretas y organizadas de manera incluyente y responsable en las políticas públicas del sector educativo ...” (Secretaría de Planeación, Gestión Pública y Programa de Gobierno, 2013, p. 3), para alcanzar las metas planteadas a nivel estatal.

El PESE presenta las estrategias y líneas de acción específicas de las nueve políticas públicas educativas previstas en el PEDCh 2013-2018; por esta razón, para el análisis político del discurso de este documento, se retomaron también las estrategias y acciones de las políticas 1, 2 y 4 (*Infraestructura física educativa; Educación con Responsabilidad Ambiental* , y *Educación básica*) que fueron el eje rector para el estudio del PEDCh. A continuación, en el tabla 7 se enlistan las principales estrategias y líneas de acción previstas para las tres políticas públicas seleccionadas.

¹⁹ Se hace la aclaración que el nombre oficial del Programa es idéntico al del nivel nacional que también se aborda en esta investigación; por ende, se realizó el ajuste del PESE para que no existen confusión sobre los documentos.

Tabla 7. Estrategias y líneas de acción de tres Políticas Públicas Educativas previstas en el PESE 2013-2018

| Política pública | Estrategia | Línea de acción |
|--|--|--|
| 1 Infraestructura física educativa | 1.1. Fortalecer la infraestructura física educativa existente con espacios seguros de calidad. | 1.1.1. Rehabilitar espacios físicos educativos. |
| | 1.2. Construir la infraestructura física, garantizando la seguridad ante riesgos de desastres. | 1.2.1. Construir espacios físicos educativos. |
| | 1.3. Impulsar el equipamiento de aulas y usos intensivos de las tecnologías de información. | 1.3.1. Contribuir con la construcción y el equipamiento de talleres de cómputo. |
| | 1.4. Asegurar que los planteles educativos dispongan de instalaciones eléctricas e hidrosanitarias adecuadas. | 1.4.1. Contribuir con la rehabilitación de instalaciones eléctricas e hidrosanitarias de espacios educativos. |
| | 1.5. Modernizar las instalaciones educativas para realizar actividades físicas. | 1.5.1. Contribuir con la construcción de canchas deportivas y plazas cívicas para centros escolares. |
| 2 Educación con responsabilidad ambiental | 2.1. Impulsar la nueva escuela chiapaneca con un enfoque saludable y sustentable. | 2.1.1. Escuelas que realizan sus proyectos que les permita la certificación de escuelas saludables y sustentables. |
| | 2.2. Establecer programas escolares que fomenten hábitos de vida saludables. | 2.2.1. Diseño de prototipos de materiales educativos en materia de medio ambiente con un enfoque local. |
| | 2.3. Establecer la coordinación en materia ambiental con los sectores público, social y privado. | 2.3.1. Elaborar Convenios interinstitucionales de colaboración de educación con responsabilidad ambiental. |
| 4 Educación básica | 4.1. Fortalecer el ingreso, permanencia y promoción de los alumnos en el nivel básico. | 4.1.1. Establecer condiciones favorables para que los niños y jóvenes en edad escolar ingresen y concluyan la educación básica, con calidad y pertinencia. 4.1.2. Ubicar al alumno como centro y razón de ser del servicio educativo conduciéndolo para que en el transcurso de la educación básica construya su proyecto de vida. |
| | 4.2. Fortalecer los procesos de formación de los docentes de educación básica. | 4.2.1. Capacitar y dar seguimiento a supervisores y directores en el uso de la lengua y comunicación y pensamiento matemático. 4.2.2. Desarrollar programas de formación continua que otorguen a los docentes las herramientas conceptuales y metodológicas para mejorar su competencia profesional y resultados de su acción docente. 4.2.3. Implementar acciones de capacitación para desarrollar capacidades de liderazgo académico en los directores y supervisores escolares. |
| | 4.3. Atender la diversidad con equidad e interculturalidad en las escuelas del estado. | 4.3.1. Propiciar en las escuelas ambientes de comprensión, tolerancia y convivencia hacia las diferentes expresiones culturales que definen a la sociedad. 4.3.2. Ofrecer servicios educativos que atiendan a los alumnos con igualdad de oportunidades, con seguridad y respeto, sin distinción de origen social, étnico, económico, cultural, religioso y situación personal. |
| | 4.4. Ampliar la conectividad en las escuelas del estado. | 4.4.1. Dotar con paquetes de conectividad satelital a centros escolares para fortalecer nuevos ambientes de aprendizaje virtual. |
| | 4.5. Promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje. | 4.5.1. Propiciar procesos de formación docente en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) en el aula para generar nuevos ambientes de aprendizaje virtual. |
| | 4.6. Fortalecer los procesos de evaluación de los distintos actores educativos. | 4.6.1. Implementar mecanismos y procedimientos de evaluación en vinculación con el instituto nacional para la evaluación de la educación para la mejora de la gestión, del desempeño docente y del aprendizaje. |

Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida del PESE 2013-2018 (Secretaría de Planeación, Gestión Pública y Programa de Gobierno, 2013).

Nota: A pesar de existir errores para nombrar a algún Instituto o algún tipo de tecnología, se respetó la versión original del documento.

El PESE 2013-2018 enfatiza que la prioridad en materia de calidad educativa, en cuanto a infraestructura y equipamiento escolar se refiere, es la rehabilitación y construcción de centros escolares para brindar un mejor y mayor servicio a la población chiapaneca, a su vez es necesario conectar las escuelas a la sociedad de la información, con la finalidad que los niños hagan uso correcto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) para su desarrollo holístico. Además, la recreación deportiva es uno de los elementos constitutivos de estos centros escolares, por ello el PESE contempla la construcción y rehabilitación de canchas y patios cívicos para la sana convivencia de los alumnos.

Por otro lado, las acciones primordiales para elevar la calidad de la educación en Chiapas son visualizadas desde la mejora en la formación continua —desde los diferentes niveles de acción— de los maestros de educación básica. Ahora, el magisterio chiapaneco deben desarrollar competencias profesionales en el uso de las TIC's, en los procesos de enseñanza de la lengua y la comunicación así como del pensamiento matemático (principales campos de formación) y desarrollar habilidades para formar, en cada uno de sus discentes, sujetos críticos y reflexivos antes los problemas climáticos que aquejan al mundo (educar con responsabilidad ambiental). Por ende; para el PESE 2013-2018, el término calidad educativa es sinónimo de formación continua docente e infraestructura y equipamiento escolar, ejes que no dejará el Gobierno de Chiapas de seguir con afán.

2.3.3. La calidad educativa en el Plan Municipal de Desarrollo 2012-2015 de Tuxtla Gutiérrez

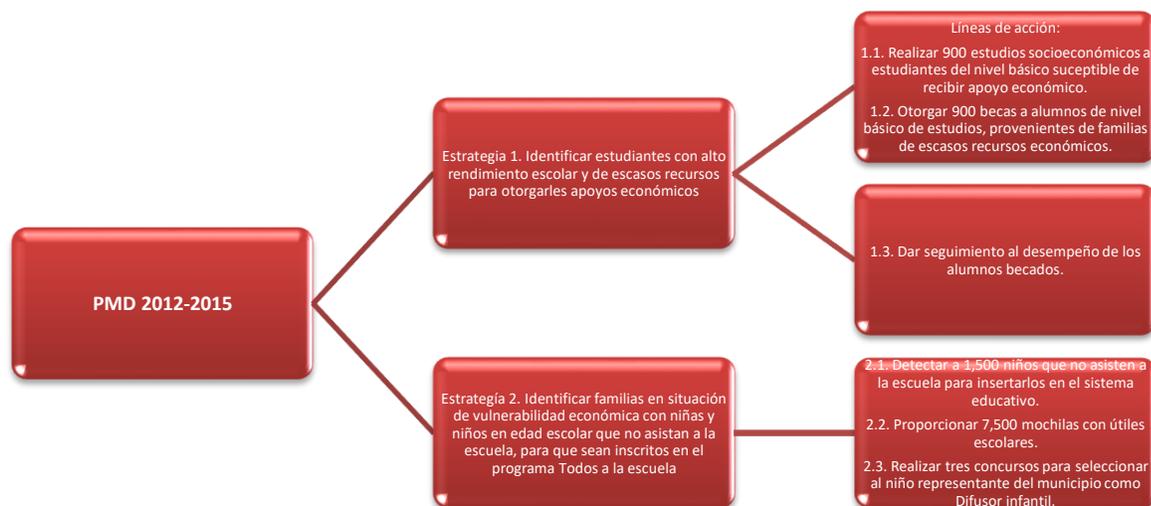
El Plan Municipal de Desarrollo (PMD) 2012-2015 es el documento rector de la pasada administración que estuvo bajo el mandato del entonces Presidente Municipal de Tuxtla Gutiérrez, Lic. Samuel Toledo Córdova Toledo.²⁰ El PMD está

²⁰ El actual Alcalde de esta ciudad —Mtro. Luis Fernando Castellanos Cal y Mayor— tomó posesión de su cargo en octubre de 2015 y, al momento de realizar el análisis del documento municipal, la

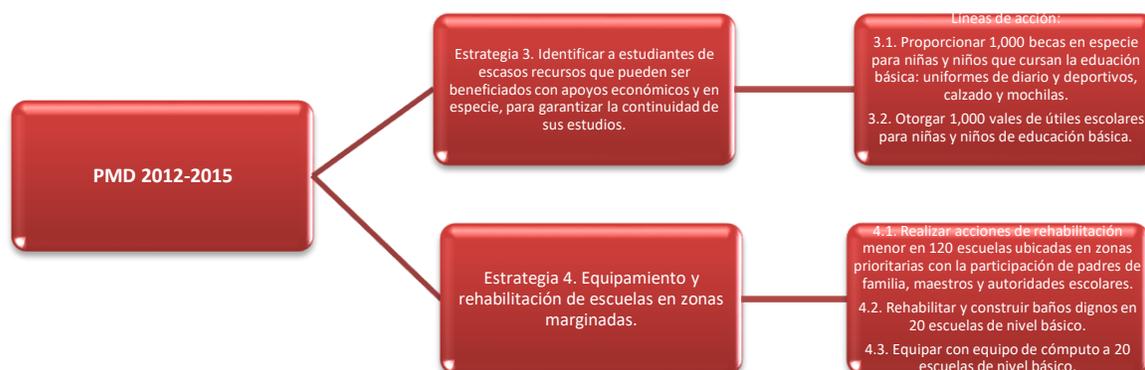
compuesto por seis ejes temáticos principales: 1) *Tuxtla con Desarrollo Urbano y Servicios Públicos de Calidad*; 2) *Tuxtla Segura y en Paz*; 3) *Tuxtla competitiva y Próspera*; 4) *Tuxtla Equitativa e Incluyente*; 5) *Tuxtla Verde*, y 6) *Tuxtla con Gobernanza, Transparente y Funcional* (Gobierno Municipal, 2012).

Para el PMD 2012-2015, la educación no fue una de sus líneas de acción principales; sin embargo, en el eje *Tuxtla Equitativa e Incluyente*, se presenta una Política Pública relacionada con el tema, nombrada *Educación, cultura y deporte: Base del desarrollo*, la cual refiere las acciones encaminadas para mejorar la calidad de los servicios educativos prestados a nivel municipal. En el esquema 18 se presentan las estrategias y sus principales líneas de acción de la política antes mencionada.

Esquema 18. La calidad educativa desde el PMD 2012-2015.



nueva administración no ha publicado, aún, su Plan; por esta razón, se optó por realizar el trabajo de investigación con base en el PMD inmediato anterior.



Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida del PMD 2012-2015 (Gobierno Municipal, 2012).

Cobertura e inclusión de niños de grupos menos favorecidos a través de apoyos económicos y enseres escolares, así como la rehabilitación y equipamiento de centros escolares, son los ejes por los que el PMD 2012-2015 accionó políticas públicas para elevar la calidad educativa en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. A pesar de esto, las políticas públicas en materia educativa del PMD buscaron más que brindar calidad en los servicios educativos, garantizar el acceso a educación básica de toda la población en edad escolar, lo que deja a la calidad de la educación como mero sinónimo de integración escolar sin visiones claras de alcanzar, por lo menos, la inclusión educativa.

2.4. LA CALIDAD EDUCATIVA: ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS OFICIALES

A través de la historia la educación básica y los propósitos que la sustentan, han atravesado un proceso de constantes cambios sobre los que se entibian las necesidades y demandas sociales de la época. En 1948, la educación para todos fue proclamada Derecho Universal, obligatoria por lo menos para la educación básica elemental (Organización de las Naciones Unidas, 1948); en los años 90, con

base en los resultados obtenidos en más de cuarenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la educación básica debió hacer frente — además de la cobertura universal— a problemas más apremiantes. En la Declaración Mundial de Jomtien (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1990, preámbulo) se propuso que la educación debía enfrentar “... las diferencias económicas crecientes entre las naciones y dentro de ellas, la guerra, la ocupación, las contiendas civiles, la violencia criminal ...”, evolucionando de la simple cobertura educativa, a la educación básica como medio de para mejorar la vida de los individuos en sociedad.

En la postrimería del siglo XX, el concepto de calidad ha sido uno de los ejes fundamentales de la educación. La gran preocupación por mejorar los sistemas educativos a escala mundial ha obligado a entender, de forma diferente, los objetivos primordiales que éstos deben perseguir para medrar los servicios ofrecidos a la sociedad. Sin embargo; desde el Marco de Acción de Dakar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000, p. 36), las naciones deben regirse bajo la convicción que la educación es el “... eje central del desarrollo humano sostenible ...”; por lo cual, los sistemas educativos ofrecerán oportunidades educativas de calidad a los ciudadanos. Así, la calidad educativa se ha venido posesionando de las visiones y objetivos principales en las distintas regiones del mundo; empero, para los países en desarrollo de América Latina y el Caribe (ALC), el reto es aún mayor.

2.4.1. La calidad educativa en el ámbito internacional, nacional, estatal y municipal

Ante los preocupantes atrasos que ALC presenta en relación a países desarrollados, los OI han venido realizando investigaciones que coadyuven a comprender el por qué del rezago en estas naciones. Caso específico México; miembro y participante activo en varios OI, presenta los peores resultados en las

evaluaciones internacionales sobre calidad del aprendizaje y de los servicios educativos (cfr. Cabrol y Székely, 2012; Bos, Ganimian y Vegas, 2014); lo que clasifica a su Sistema Educativo, como uno de los de menor desempeño en Latinoamérica y de los que más apoyos requiere para salir del escollo educativo en el que se encuentra.

Bajo esta premisa internacional, Organismos como la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), el Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) entre otros, han financiado investigaciones sobre el tema de la educación básica en ALC y, en específico, México. Sin embargo, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) son los tres OI que más investigaciones han realizado sobre la calidad de la educación en el nivel básico, tanto en la región como en el caso mexicano. Por esta razón, el análisis del discurso sobre la calidad educativa que nos presentan dichos Organismos, resultó relevante para construir una visión amplia de la posturas que éstos asumen ante el tema. A continuación, en el esquema 19 se exponen las líneas y/o ejes de acción sobre la que estos Organismos visualizan la mejora de la calidad de la educación básica en Latinoamérica y, en algunos casos, específicamente para México.

**Esquema 19. Líneas y/o ejes de acción para mejorar la calidad de la educación básica en América Latina:
Visiones del BID, OCDE y UNESCO**



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del análisis realizado a las publicaciones seleccionadas del BID, OCDE y UNESCO (cfr. apartados 2.1.1.; 2.1.2. y 2.1.3.).

Como se presenta en el esquema anterior, los resultados del análisis realizado a las dieciseis investigaciones y publicaciones más relevantes del BID, la OCDE y la UNESCO en torno a la educación básica, evidencian cuatro áreas importantes para sustentar y diseñar políticas públicas para elevar la calidad educativa del nivel. Dos de estas áreas son propuestas únicamente por el BID; es decir, para este Organismo en particular, la infraestructura y el equipamiento escolar, entendidos como las óptimas condiciones edilicias y de servicios básicos de los centros escolares que coadyuvan al desarrollo físico e intelectual de los alumnos; así como el uso correcto de las Tecnologías para la Educación (TEd), definido como el acceso de las escuelas a redes inalámbricas que acerquen a los discentes a la Sociedad de la Información, permitiéndoles desarrollar posturas críticas y mejorar los resultados de su aprendizaje, son ejes de acción relevantes y pertinentes de atender en México y en todo América Latina y el Caribe.

Para el caso de la evaluación del desempeño docente (tercer área de interés), la OCDE y UNESCO han emitido sugerencias para mejorar o crear Sistemas de Evaluación del Desempeño Docente más sólidas y amplias, que le permiten a México y a otros países en desarrollo, medrar la calidad de la enseñanza de sus magisterios. Para ello, en esta área se propone —por ambos Organismos— elaborar estándares para la enseñanza, diseñar una evaluación formativa que paulatinamente se convierta en una evaluación sumativa, ponderar el logro de los aprendizajes de los alumnos de acuerdo a sus necesidades, el clima escolar, entre otros, aspectos que deberán ser evaluados por personal capacitado y competente formado para dichas actividades. Así, la evaluación del desempeño docente funge como un filtro que permitirá, con el paso de su implementación, atraer y retener a los mejores maestros para laborar en educación básica, elemento imprescindible para la elevar la calidad educativa en la región, según la propuesta de la OCDE y la UNESCO.

Por último; y con base en los resultados del análisis, el área o eje de acción sobre el que se marca un punto de encuentro entre los tres OI seleccionados, es el que

se relaciona con la formación docente inicial y continua. Al respecto de la formación inicial; el BID, la OCDE y la UNESCO aseguran que la mala preparación de los aspirantes a ocupar plazas docentes en educación básica, es una de las principales causas por las que la calidad educativa en ALC no mejora. Se concibe que la labor del maestro dista mucho del aprecio y respeto del que antes era acreedora; parece que esta profesión es una de las últimas opciones para los jóvenes con estudios preuniversitarios óptimos; más bien, se ha convertido en la puerta fácil para estudiantes de mediano y bajo rendimiento académico en el nivel medio superior que desean continuar su vida escolar; altamente probable es que esto suceda por las bajas remuneraciones económicas a la que aspiran los futuros maestros, lo que deja a ésta en franca desventaja en el mercado de la formación profesional.

Por ende, estos OI han propuesto directrices para reivindicar la figura del maestro en la sociedad. En primer lugar, es necesario atraer mejores aspirantes a la docencia; esto se podrá lograr en la medida que las instancias gubernamentales de cada país eleven las exigencias de ingreso en las Normales y Universidades formadores de docentes, también al mejorar las condiciones y salarios de los profesores, flexibilizando los requisitos de ingreso al magisterio para los aspirantes de excelencia académica, introduciendo estándares de calidad para los profesores nuevos, así como asignarles un tutor. Para el caso de la formación continua, se necesita hacer mejoras de relevancia y pertinencia a los programas de formación y capacitación del profesorado durante su desempeño profesional, incentivar con recursos económicos extras para que los mejores maestros se interesen por trabajar en las zonas más marginadas (sectores rurales, pueblos indígenas y/o zonas con mayor pobreza) de sus países, además de hacer de la formación en servicio una opción para ampliar los conocimientos pedagógicos en las asignaturas que se imparten, entre otras.

Bajo estas visión de la calidad educativa a nivel internacional, el Gobierno de México ha realizado —en el sexenio 2012-2018— una serie de reformas en materia educativa que permitieron alinear los objetivos nacionales con las

recomendaciones, acuerdos y convenios pactados con el BID, la OCDE y UNESCO, que son los Organismos que mayor injerencia e influencia tienen en el diseño de políticas públicas educativas en los países en desarrollo, por ejemplo, el caso mexicano (Maldonado, 2000). Con base en las adiciones del tercer párrafo; del inciso d) de la fracción II del Artículo 3º y en la reforma de la fracción XXV del Artículo 73º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como a las vastas fracciones reformadas en los Artículos de la Ley General de Educación, el Gobierno declara el derecho a una educación de calidad para todos los ciudadanos, con énfasis en la educación básica obligatoria.

Para cumplir con este propósito, *México con Educación de Calidad* es el nombre que recibe uno de los cinco objetivos que integran el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 que; para el caso de educación básica, expone tres objetivos específicos con sus estrategias y líneas de acción previstas para este nivel. Con la finalidad de perfeccionar el Sistema Educativo Mexicano para posicionarlo a la altura de las necesidades y orientaciones que demanda el mundo globalizado (Gobierno de la República, 2013); en concordancia con el PND, el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 presenta en tres de sus seis objetivos, las acciones de mejora de la calidad de la educación básica.

Con la finalidad de velar por el cumplimiento de estos objetivos, estrategias y líneas de acción, se faculta con autonomía y personalidad jurídica, en febrero de 2013, al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) bajo la encomienda de diseñar una evaluación integral que permita cuantificar los avances y/o retrocesos de la calidad de los servicios educativos; a su vez, la tarea de construir —junto con la SEP— los Perfiles, Parámetros e Indicadores de calidad docente que rijan los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia del ahora nombrado, Servicio Profesional Docente. En el esquema 20 se exponen las principales líneas de acción previstas en el PND y en el PSE 2013-2018, los ejes de intervención del INEE en relación a los objetivos propuestos por los documentos rectores antes mencionados, así como la relación que éstos

guardan con las visiones del BID, la OCDE y UNESCO en torno a la concepción de calidad educativa.²¹

²¹ Se aclara que la información presentada en el siguiente esquema, sirve como ejemplo y sustento de las conclusiones que se expondrán más adelante. Para conocer el análisis completo, se solicita revisar los apartados 2.1. al 2.3.3. de este documento.

Esquema 20. Influencia del BID, la OCDE y UNESCO sobre el concepto calidad educativa en el PND 2013-2018, el PSE 2013-2018 y los ejes rectores del INEE



Fuente: Elaboración propia como resumen del análisis presentando en los apartados 2.1. al 2.3.3. de este trabajo de investigación.

El discurso nacionalista sobre la calidad es un ejemplo claro de discurso global por antonomasia (Caruso y Tenorth, 2011), puesto que se evidencia que las políticas públicas educativas diseñadas para elevar la calidad educativa en México, durante el sexenio presidencial 2012-2018, son el resultado de visiones hegemónicas internacionales que han dictado el debe ser y deber hacer del país para con su educación básica. Como se expone en el esquema anterior; los objetivos, estrategias y líneas de acción presentadas —tanto en el PND y en el PSE de la presente administración, como en los ejes de intervención del INEE— son medidas políticas que el BID, la OCDE y UNESCO imponen, a través de la legitimidad que les es otorgada por su capital simbólico, en los distintos campos educativos de los países en desarrollo de América Latina y el Caribe.

Por ello; *México con Educación de Calidad* es —más que un objetivo principal para el actual Gobierno— la consumación de sugerencias, acuerdos y convenios que vienen consolidándose desde los 80 y que han regido al Sistema Educativo Nacional; pero que fijaron el rumbo que persigue hoy día, con la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación en 2008. Otrora; el docente y su desempeño laboral fueron objeto de diseños e implementaciones de políticas públicas de mejora (Gobierno de la República, 1989, 1995, 2001, 2007) que; hasta el presente, continúan viendo en la figura del maestro la pieza más valiosa para el proceso educativo. A pesar que en estos tiempos se considera que en la educación básica, la “calidad educativa es tarea de todos. Nadie piensa ... que es responsabilidad solamente del docente y el alumno” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2012, p. 4), la formación docente inicial, continua y los procesos de evaluación para la acreditación de éstos, son elementos base para conceptualizar la educación de calidad a nivel nacional.

Como se demostró anteriormente, el INEE también es regido por ideales y visiones hegemónicas de los OI a los que México —por ser una nación que necesita asiduamente de empréstitos— cede un alto nivel de control y poder sobre las decisiones de políticas locales, que no son más que el alineo a las tendencias

globales para la educación en los países en desarrollo. Con base en este panorama, la búsqueda por conformar un magisterio mexicano de calidad, bajo las premisas de atraer y retener a los mejores maestros en el Servicio Profesional Docente, da cuenta de la malsana competencia de una fuerza laboral por obtener un puesto en el Servicio. Si bien es cierto que el maestro es un pilar importante en la educación de los niños, el peso absoluto de la calidad de la educación básica recae sobre ellos, mirando de soslayo otros aspectos de gran importancia: planes y programas de estudio contextualizados, libros de texto gratuitos de calidad, espacios adecuados para el desarrollo de las actividades previstas en las planeaciones docentes, bibliotecas de consulta, laboratorio experimentales, por citar ejemplos.

Después de presentar conclusiones en torno a la relación directa y la subyugación que guarda el discurso sobre la calidad educativa de los documentos rectores y las Leyes y publicaciones del INEE en México, para con los discursos de autoridad (Bourdieu, 2001) del BID, OCDE y UNESCO; se observa que, en pleno apego a los mandatos que obliga la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), el Gobierno de Chiapas —en su Plan Estatal de Desarrollo y su Programa Estatal Sectorial de Educación 2013-2018— ha direccionado fielmente sus políticas públicas hacia el mejoramiento de su magisterio a través de la formación inicial y continua que, como único sello distintivo, velará por una educación básica con responsabilidad ambiental, pero cumpliendo así con los propósitos nacionales previstos.

A su vez, se pretende fortalecer la infraestructura escolar ante riesgo de desastres y se velará por el equipamiento para el uso intensivo de las Tecnologías de la Información, esto con la finalidad de poner en marcha el modelo educativo con el que se pretende garantizar una educación de calidad para los niños del Estado; empero, este modelo nombrado La Nueva Escuela Chiapaneca (NECH), es una propuesta que visualiza la mejora de la calidad de la educación básica, a través del mejoramiento de los Consejos Técnicos Escolares (Nueva Escuela Chiapaneca, 2015), lo que lleva nuevamente a dejar en el centro de atención los procesos

formativos de los maestros del Estado. Aunque es una iniciativa novedosa, corre el riesgo de convertirse en un programa en la lista de muchos que terminan por ser capacitación en cascada (Aguerrondo, 2003), que funcionan como ejercicios para capacitar a los futuros reproductores de los cursos o sesiones de trabajo previstas en el programa que, a manera de teléfono descompuesto, desarrollan actividades que dejan más desaciertos que certidumbre en el quehacer docente.

Por último; el Plan Municipal de Desarrollo (PMD) 2012-2015 que dirigió hasta septiembre de 2015 las acciones políticas en educación de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, conceptualizó la calidad educativa desde una postura, tanto alejada como ambigua, de la línea de acción que se ha expuesto anteriormente (relación directa del ámbito internacional al nacional y estatal), ya que la mayor parte de las actividades emprendidas durante la alcaldía del Lic. Samuel Toledo, se direccionaron hacia la máxima cobertura escolar a través de becas en efectivo como en especie (uniformes escolares, útiles escolares, alimentación, etc.), para la población de mayor marginación en el municipio. Aunque la rehabilitación y mejoramiento de las infraestructuras escolares se plantea en el Plan, las estrategias y líneas de acción son escuetas y con poco sustento estadístico. Aunque es osado asegurar que el PMD 2012-2015 fungió como un documento 'para salir del paso' (Aguilar Villanueva, 1992), la estructura del mismo, así como las bases en las que se sustenta, dejan muchas dudas sobre la operatividad de las políticas públicas planteadas, lo que conlleva a una vaga postura de la calidad educativa en el documento.

El término calidad educativa ofrece y obliga analizar múltiples posibilidades de interpretación, donde todo depende del ángulo desde el que se pose la mirada para definirla (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2012). Sin embargo; este concepto es construido desde la década de los 80 como línea de acción en los documentos rectores de la educación básica en América Latina y el Caribe para responder a las tendencias y demandas de educación para países en desarrollo, las cuales son dictadas por OI de

reconocido poder —tanto simbólico como económico— que tienen la facultad de emitirlos e imponerlos. Las actuales reformas que el Gobierno de México ha venido realizando, son claro ejemplo de la influencia que ejercen estos Organismos para con el diseño de las políticas públicas. Bajo este supuesto, se entiende que el término calidad educativa, los propósitos y objetivos que persigue, así como las estrategias y líneas de acción para asegurar su cumplimiento propuestas para el Sistema Educativo Mexicano, son medidas de alineación políticas que se ajustan a la normatividad que imponen; caso específico el BID, la OCDE y UNESCO, para velar por intereses ulteriores a las necesidades imperantes de este país.

CAPÍTULO 3. LA ZONA ESCOLAR 076: CONTEXTOS, ESCUELAS Y DOCENTES

El propósito de este capítulo es caracterizar la zona escolar 076 en la que se ubican los profesores que participaron en esta investigación. Ante las acuciantes manifestaciones en contra de la puesta en marcha de la Reforma a la Educación Nacional en 2013 —principalmente con los cambios que trajo consigo en el nivel de educación básica— resulta necesario e imprescindible analizar las líneas de investigación que la relación Estado-magisterio están abriendo para el debate de la problemática. En la actualidad, bueno anda el ajo en el campo educativo que está provocando una de las más grandes confrontaciones de las que se tenga precedente entre las distintas instancias gubernamentales (federal, estatal y municipal), la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) *versus* el grueso del magisterio mexicano que está decidido a hacer escuchar su voz.

Chiapas es una de las primeras entidades federativas —junto con Oaxaca y Michoacán— que proclamó su reacia postura ante las nuevas disposiciones federales y estatales en materia educativa, donde su magisterio ha venido manifestando su desaprucho a través de —y con el absoluto respaldo de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)— marchas, plantones, mítines, plebiscitos, cierre de centros educativos que están a favor y en contra del movimiento, cierre de instituciones gubernamentales y principales medios de comunicación local, así como la obstrucción de calles y accesos a la ciudad capital de este estado, Tuxtla Gutiérrez, con la intención que sus demandas sean el sustento para entablar un diálogo permanente entre los implicados; como ya se mencionó, las instancias de gobierno y los docentes.

Aunque son varios y diversos los objetivos que el Proyecto de País del grupo liderado por el actual Presidente de México, Lic. Enrique Peña Nieto, ha visualizado

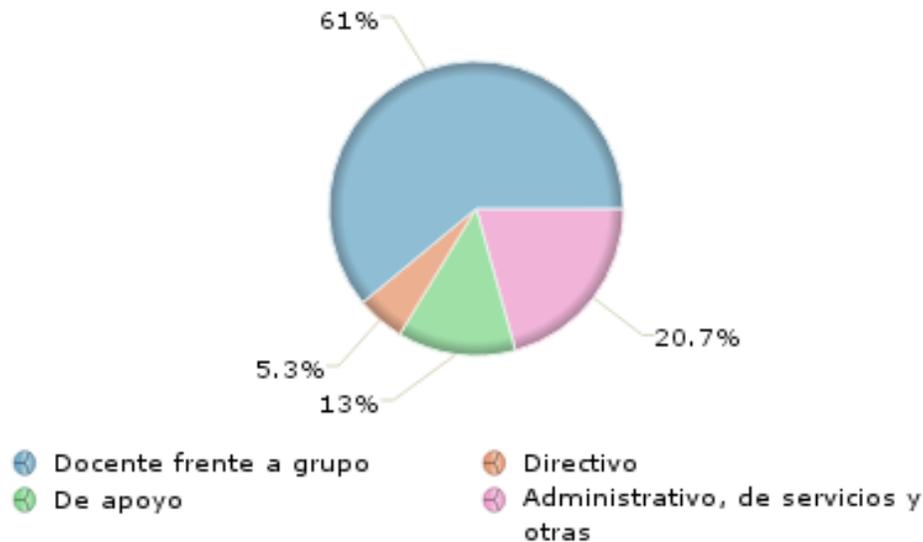
para con el tema de la educación nacional, se hace fuerte hincapié en lo correspondiente a la calidad de la educación que debe ofrecerse para todos los estudiantes mexicanos, con especial énfasis en aquella que es carácter obligatorio [preescolar, primaria, secundaria y, a partir de 2012, medio superior (Gobierno de la República, 2012 y 2015)]. Por ello; en el eje de política pública *México con Educación de Calidad* (Gobierno de la República, 2013), se plantean los objetivos, estrategias y líneas de acción sobre las cuales se pretende medrar esta calidad, tema que adquirió gran relevancia en el Plan Nacional de Desarrollo y demás documentos rectores del país.

Ante la situación tan tensa en la que se mantiene la relación Estado-magisterio en torno a la Reforma Educativa que busca, desde su discurso oficial, mejorar la calidad educativa del país a través de ciertos Perfiles, Parámetros e Indicadores — que como se demostró en el capítulo anterior, sirven más a la alineación con el discurso hegemónico de algunos Organismos Internacionales que a las propias necesidades regionales— que los maestros de educación básica deben cumplir para velar por el cumplimiento de este “objetivo nacional”, con lo cual se atribuye toda la responsabilidad de los buenos o malos resultados educativos a la figura del maestro, resultó de interés conocer la postura, construcciones y reconstrucciones que los profesores de educación primaria hacen del discurso político oficial en torno a la calidad educativa (el cual da fuerte sustento a las reformas que en este campo se han venido realizando), que han dado como resultado posturas contrarias a las visiones gubernamentales.

En Chiapas, el punto de encuentro y tensión de los movimientos sociales (como el de los maestros) terminan por confluir en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, por ser ésta la capital del estado y albergar todas las instalaciones gubernamentales, tanto federales, estatales y las propias del municipio; por consiguiente, resultó de sumo interés realizar la presente investigación en esta región socioeconómica. Aunado a esto, la ciudad cuenta con el mayor número de docentes en todo el estado con cerca de 1,876 profesores frente a grupo, que equivalen al 61% del total del personal en

el nivel [ver Esquema 21] (INEGI, 2013), lo que posibilita mayores conglomerados en la toma de decisiones y acciones que se emprenden en la zona.

Esquema 21. Distribución porcentual de personal de escuelas de educación básica y especial según su función en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.



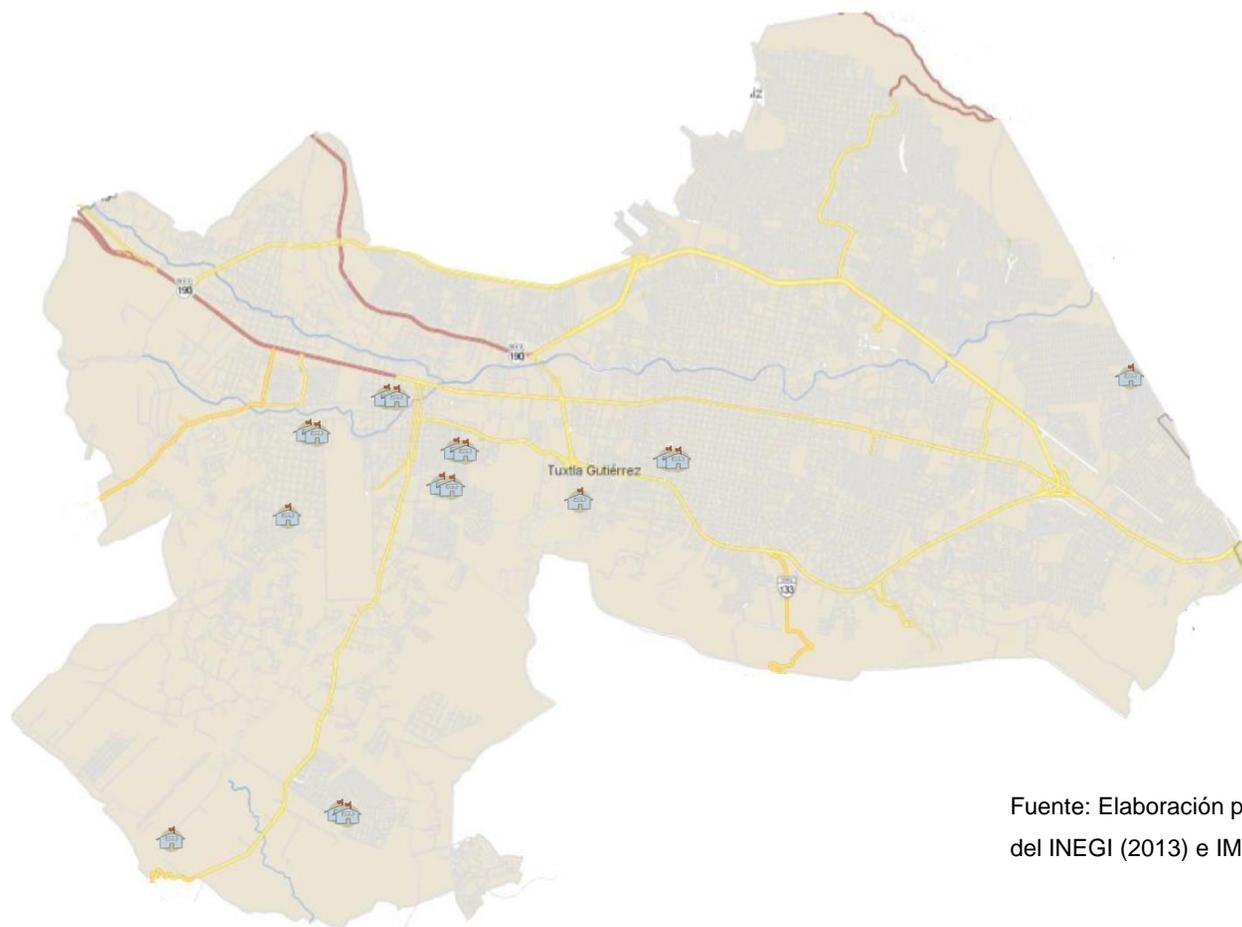
Fuente: INEGI (2013).

La Secretaría de Educación en el estado de Chiapas divide a todos estos trabajadores en las regiones administrativas en las que se divide Tuxtla Gutiérrez (tanto del Sistema Federal como del Sistema Estatal de Educación); en otras palabras, cada uno de los maestros está adscrito en alguna de las zonas y sectores escolares de la ciudad. Sin embargo; entre todas éstas, existe una zona con características muy específicas que la hacen diferenciarse de las demás, dicha zona es la 076 que corresponde al Sector 01 de la capital del estado, la cual cuenta con un promedio de 6,700 alumnos que son atendidos por 173 maestros frente a grupo en 16 escuelas que conforman esta zona escolar.

La mayoría de estas escuelas se ubican en áreas socioeconómicas muy diversas (ver Imagen 1), seis de éstas se encuentran en zonas con rezago social bajo, siete en zonas con rezago medio y tres en zonas con alto rezago social (INEGI, 2013);

aunado a esto, en el porcentaje más amplio de la población estudiantil subsiste la necesidad de apoyar en los gastos y sustento del hogar, construyendo barreras para el buen desempeño académico de los discentes. Altamente probable es que por esta situación y, con base en los resultados que han obtenido en evaluaciones nacionales, 11 de las 16 instituciones de esta zona escolar ofertan una educación de calidad poco confiable para los menores y una no cuenta con registro por ser de reciente creación; empero, son cuatro escuelas las que mantienen un nivel de excelencia académica a nivel estatal y nacional, lo que las hace muy buenas opciones para los padres de familia que quieren brindarle buena educación a sus hijos (cfr. IMCO, s.f.). So pone de esto, todos los centros escolares forman parte de los bloques disidentes en contra de las nuevas disposiciones gubernamentales para el ámbito de la educación, ya que son las primeras instituciones en levantar protestas enérgicas durante las acciones previstas por la CNTE, sin que estas actividades influyan en el desempeño profesional de los profesores (como se evidencia con los datos antes expuestos).

Imagen 1. Localización de las escuelas primarias que conforman la zona escolar 076.



Fuente: Elaboración propia a partir del INEGI (2013) e IMCO (s.f.).

Como se aprecia en la imagen, 12 de las 16 escuelas comparten la infraestructura y el equipamiento escolar, ya que se brindan servicios educativos en los turnos matutino y vespertino, y solamente en las cuatro restantes se labora por las mañanas. Aunque en un primer momento se contempló la realización de la presente investigación en todas las instituciones; algunas decisiones, acuerdos y posturas individuales y grupales tomadas por los docentes, obligó que se prescindiera del deseo por trabajar con los 173 profesores de la zona escolar; por ello, en la Tabla 8 se enlistan las 16 escuelas de la zona escolar, así como información referente a ellas y datos de los participantes con una breve descripción de las observaciones que se realizaron en los días en que se expuso los objetivos de este trabajo a los maestros de cada escuela.

Tabla 8. Relación de escuelas primarias en las que se realizó la investigación.

| ESCUELA | DIRECCIÓN | TURNO | VISITA | TOTAL DE MAESTROS | PARTICIPANTES | PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN | OBSERVACIONES |
|------------------------------------|--|------------|-----------------|-------------------|---------------|-----------------------------|--|
| Gral. Ignacio Zaragoza | 3ª poniente y 3ª norte S/N Col. Terán | Vespertino | 04/febrero/2016 | 8 | 8 | 100% | Los maestros se vieron interesados en participar en la investigación, comentando que ésta es un medio para hacer valer su voz. |
| 7 de Octubre | Av. Guillermo Palacios #290 Col. Belisario Domínguez | Matutino | 05/febrero/2016 | 11 | 11 | 100% | Al principio de la actividad, los docentes se mostraron apáticos a la investigación; sin embargo, conforme fueron conociendo los intereses y búsquedas con ésta, todos decidieron participar. |
| Sor Juana Inés de la Cruz | Calle Tucán #368 Fracc. Buenos Aires | Vespertino | 05/febrero/2016 | 6 | 6 | 100% | Desde el día anterior que la supervisora de la zona escolar 076 me llegó a presentar, todos los maestros accedieron a participar en la investigación. Lo que me fue solicitado de antemano, fue una copia del trabajo final del doctorado. |
| Cámara Nacional de Comercio | 6ª sur poniente #1194 Col. Centro | Matutino | 08/febrero/2016 | 11 | 6 | 54.54% | El cuerpo docente de esta escuela se dividió desde el primer momento en que fui presentado. Los maestros que no participaron argumentaron que mi presencia en la |

| | | | | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|------------|-----------------|---|---|------|--|
| | | | | | | | institución era, solamente, para recabar información para seguir con la ya conocida <i>evaluación punitiva</i> . |
| Benito Juárez García | 6ª sur poniente #1194 Col. Centro | Vespertino | 08/febrero/2016 | 1 | 1 | 100% | El maestro se mostró interesado en la investigación que se está realizando, argumentando que estas actividades son un buen medio para mejorar la percepción que la sociedad tiene de los docentes de educación básica. |

| ESCUELA | DIRECCIÓN | TURNO | VISITA | TOTAL DE MAESTROS | PARTICIPANTES | PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN | OBSERVACIONES |
|------------------------|---|----------|-----------------|-------------------|---------------|-----------------------------|---|
| 20 de noviembre | Plaza principal frente al corralón, grúas Santa Rosa, Col. Rivera el Carmen | Matutino | 12/febrero/2016 | 6 | 1 | 16.66% | Los cinco maestros que no participaron en las actividades comentaron que forman parte del bloque de la disidencia magisterial y, por ello, se habían tomado acuerdos sobre el acceso restringido a investigadores y demás personas que quisieran saber sobre el movimiento o lo que tuviera relación con la educación. La única docente que participó fue considerada "charra". |
| 15 de mayo | 5ª sur y 1ª poniente S/N Col. San José Terán | Matutino | 15/febrero/2016 | 17 | 5 | 29.41% | Al igual que en la escuela anterior, los maestros acusaron a la investigación de tener relación con el movimiento magisterial, lo que hizo que la mayoría desistiera en su participación. Los maestros que participaron, a pesar de pertenecer al bloque disidente, apoyaron la investigación por entender que era ajena a las instituciones gubernamentales. |
| Cinco de mayo | 3ª poniente y 3ª norte S/N Col. Terán | Matutino | 18/febrero/2016 | 16 | 1 | 6.25% | La única maestra que participó en la investigación, demostró interés por los temas que ésta aborda. Por el contrario, el resto del grupo docente, se mostró apático y muy desinteresado ante la exposición de motivos que se hizo previo a las actividades previstas. |

| ESCUELA | DIRECCIÓN | TURNO | VISITA | TOTAL DE MAESTROS | PARTICIPANTES | PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN | OBSERVACIONES |
|--|--|------------|-----------------|-------------------|---------------|-----------------------------|--|
| Belisario Domínguez Palencia | Calle Montebello S/N Col. Monte Cristo, ejido San José Terán | Matutino | 19/febrero/2016 | 2 | 2 | 100% | Las maestras aceptaron participar en la investigación, ya que comentaron que necesitan abrirse espacios para dialogar los temas como la calidad educativa a nivel nacional y comprender lo que el docente necesita para mejorar su práctica profesional. |
| Niños Héroes | 1ª oriente norte, esquina Calzada CONASUPO S/N Col. San José Terán | Matutino | 25/febrero/2016 | 20 | 20 | 100% | Todos los maestros decidieron participar porque les pareció una oportunidad para expresar su sentir en torno a la calidad educativa, comentando que pocas veces se les da voz a los actores principales de la educación básica. |
| Profra. Bertha Vázquez Palacios | 5ª oriente y 8ª sur #850. Ampliación Terán | Vespertino | 15/febrero/2016 | 12 | 1 | 8.33% | Once docentes llegaron a la conclusión, después de oír mi exposición de motivos, que la investigación se relacionaba con el INEE. A pesar de explicarse lo contrario, los maestros decidieron no participar. La única persona que realizó la actividad, fue advertida por sus compañeros con frases como: "Hay los ves si te llaman para evaluarte", "te pueden llegar a despedir", entre otras. |

| ESCUELA | DIRECCIÓN | TURNO | VISITA | TOTAL DE MAESTROS | PARTICIPANTES | PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN | OBSERVACIONES |
|---------------------------------|--|------------|-----------------|-------------------|---------------|-----------------------------|---|
| Manuel Velasco Suárez | Calle de los Pistaches y Av. Del Nogal. Fracc. Real del Bosque | Vespertino | 18/febrero/2016 | 11 | 5 | 45.45% | Los cinco docentes que participaron fue contra la postura que la escuela había asumido previamente a mi llegada, argumentando que mi trabajo era parte de una recogida de información que la SEP y el INEE necesitan para aplicar la <i>evaluación punitiva</i> . |
| María Gutiérrez Carbajal | Calle Tucán #368 Fracc. Buenos Aires | Matutino | ----- -- | 12 | 0 | 0% | Los docentes no permitieron el acceso a la escuela, comentando su desinterés ante la investigación. |
| Octavio Paz Lozano | Calle de los Pistaches y Av. Del Nogal. | Matutino | ----- -- | 14 | 0 | 0% | Los docentes no participaron por consenso con los propios compañeros, argumentando que este |

| | | | | | | | |
|--------------------------------------|--|------------|-------------|----|---|----|--|
| | Fracc. Real del Bosque | | | | | | tipo de actividades van en contra del movimiento magisterial. |
| Gral. Lázaro Cárdenas del Río | 5ª oriente y 8ª sur #850. Ampliación Terán | Matutino | ----- -- | 12 | 0 | 0% | Los docentes no quisieron participar por falta de interés a la investigación. |
| Josefa Ortiz de Domínguez | 1ª oriente norte, esquina Calzada CONASUPO S/N Col. San José Terán | Vespertino | ----- -- | 14 | 0 | 0% | Por el desinterés, la apatía y el enojo de los maestros de esta escuela, se optó por no realizar la investigación, ya que los argumentos fueron, en todo momento, negativos tanto a las actividades como a mi persona. |

Fuente: Elaboración propia.

El capítulo *LA ZONA ESCOLAR 076: CONTEXTOS, ESCUELAS Y DOCENTES* se divide en tres secciones principales, los cuales tienen como objetivo exponer las características más importantes de la región de estudio a través del análisis y reflexión de cada una de las categorías que en ellos se abordan; a su vez, funge como primer entibado sobre el cual se fortalecen y sostienen reflexiones, críticas, conclusiones y propuesta plasmadas en los siguientes apartados de esta tesis doctoral. Primeramente, en la *Descripción de la zona escolar* se presentan los datos más relevantes de cada una de las escuelas, por ejemplo la zona socioeconómica donde se ubica, las principales actividades laborales de los padres de familia, la injerencia de los niños en el sostenimiento del hogar, así como la población estudiantil de cada institución y el índice de calidad de los servicios ofertados, entre otros.

En la segunda sección intitulada *Los docentes de la zona escolar 076* se exponen, *grosso modo*, datos del grupo magisterial de cada escuela que participó en la investigación: cantidad de docentes, promedio de años de servicio ininterrumpidos en nivel básico, postura en torno a las actividades previstas, etcétera. Por último, en *Las diferencias dentro de la zona escolar 076: El caso de tres escuelas primarias* se analizan los consumos culturales y la concepción de calidad educativa que prevalece en una de las escuelas con menor docentes; en otra de organización completa y en la institución más grande (en cuanto a número de docentes) de la zona escolar, análisis realizado a través de la correlación con los capitales escolar

y económico de cada grupo magisterial, aspectos clave para direccionarse a un conocimiento más amplio del *habitus* docente de la región de estudio.

3.1. DESCRIPCIÓN DE LA ZONA ESCOLAR

La zona escolar 076 se encuentra ubicada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez y forma parte del Sistema Educativo Federal (SEF). Está adscrita al Sector 01, cuyo Jefe de Sector supervisa tres zonas más, dos de ellas en Ocozocoautla de Espinosa (zona escolar 04 y 141) y la otra en el municipio de Berriózabal (zona escolar 081), en el estado de Chiapas. La zona 076 está constituida por 16 escuelas de educación primaria regular que ofrecen servicios educativos públicos en los turnos matutino (10) y vespertino (6), 173 maestros frente a grupo son los que componen esta zona escolar, los cuales atienden a una población estudiantil aproximada de 6,374 alumnos: 4,792 discentes en el turno matutino y 1,572 en el turno vespertino (INEGI, 2013; IMCO, s.f.; información proporcionada por la supervisoría escolar).

Estas escuelas están distribuidas en varios puntos de la ciudad, principalmente en las zonas sur poniente y sur oriente de Tuxtla Gutiérrez. Las regiones socioeconómicas en las que se circunscriben dichas instituciones son diversas; puesto que, aunque la mayoría de las escuelas participantes se encuentran con rezago social de nivel bajo, un porcentaje significativo se clasifican como de nivel medio y alto (INEGI, 2013). De esta manera, seis de las 12 escuelas primarias se ubican en la Colonia Terán y sus alrededores (San José Terán y Ampliación Terán), donde las principales actividades económicas de los padres de familia son los empleos particulares; es decir, la recaudación de ingresos familiares a través de oficios como la plomería, herrería, albañilería, venta de alimentos preparados, pequeñas misceláneas, venta ambulante de confites, arreglo de calzado y prestación de servicios musicales. En la mayoría de los casos, los alumnos deben hacer uso de su tiempo libre para apoyar en dichas actividades, situación que complica sus estudios, pero que a la vez son necesarios para que ellos puedan asistir a clases.

En igualdad de circunstancias se encuentran las escuelas que brindan los servicios educativos en las colonias Rivera del Carmen y Belisario Domínguez, así como en el Fraccionamiento Real del Bosque. Por otro lado; de las tres escuelas primarias restantes, dos se localizan en el centro de la ciudad y una en el Fracc. Buenos Aires; en estas zonas, las actividades económicas son diametralmente opuestas a las anteriores, ya que en la mayoría de los casos los padres de familia se dedican a actividades propias de su profesión, por ejemplo la docencia, medicina, ingeniería, arquitectura, entre otros. Empero, también se realizan actividades económicas particulares como la sastrería, el comercio ambulante, plomería, etcétera que; a diferencia de las otras escuelas, no resta mucho tiempo a los discentes de sus actividades escolares. En la tabla 9 se presentan los datos particulares de las 16 escuelas primarias que conforman la zona escolar 076, así como el sistema de abreviación que se empleará a partir de este momento para cada una durante el desarrollo de este capítulo. Aunado a ello, se exponen las cuatro escuelas que no participaron en la investigación.

Tabla 9. Datos de las escuelas primarias y abreviación a emplear para cada una.

| ESCUELAS | TURNOS | DOMICILIO | ABREVIATURA ²² |
|------------------------------|------------|---|---------------------------|
| GRAL. IGNACIO ZARAGOZA | VESPERTINO | 3ª poniente y 3ª norte S/N Col. Terán | IZ |
| 7 DE OCTUBRE | MATUTINO | Av. Guillermo Palacios #290 Col. Belisario Domínguez | 7 |
| SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ | VESPERTINO | Calle Tucán #368 Fracc. Buenos Aires | SJIC |
| CÁMARA NACIONAL DE COMERCIO | MATUTINO | 6ª sur poniente #1194 Col. Centro | CANACO |
| BENITO JUÁREZ GARCÍA | VESPERTINO | 6ª sur poniente #1194 Col. Centro | BJG |
| 20 DE NOVIEMBRE | MATUTINO | Plaza principal frente al corralón, grúas Santa Rosa, Col. Rivera el Carmen | 20 |
| 15 DE MAYO | MATUTINO | 5ª sur y 1ª poniente S/N Col. San José Terán | 15 |
| CINCO DE MAYO | MATUTINO | 3ª poniente y 3ª norte S/N Col. Terán | 5 |
| BELISARIO DOMÍNGUEZ PALENCIA | MATUTINO | Calle Montebello S/N Col. Monte Cristo, ejido San José Terán | BDP |

²² Las abreviaturas serán de utilidad para analizar y comprender ciertas tablas y/o planos cartesianos que a lo largo del siguiente capítulo, se presentarán como sustento y/o resultados de investigación.

| | | | |
|---------------------------------|------------|--|--------------|
| NIÑOS HÉROES | MATUTINO | 1ª oriente norte, esquina Calzada CONASUPO S/N Col. San José Terán | NH |
| PROFRA. BERTHA VÁZQUEZ PALACIOS | VESPERTINO | 5ª oriente y 8ª sur #850. Ampliación Terán | BVP |
| MANUEL VELASCO SUÁREZ | VESPERTINO | Calle de los Pistaches y Av. Del Nogal. Fracc. Real del Bosque | MVS |
| MARÍA GUTIÉRREZ CARBAJAL | MATUTINO | Calle Tucán #368 Fracc. Buenos Aires | NO PARTICIPÓ |
| OCTAVIO PAZ LOZANO | MATUTINO | Calle de los Pistaches y Av. Del Nogal. Fracc. Real del Bosque | NO PARTICIPÓ |
| GRAL. LÁZARO CÁRDENAS DEL RÍO | MATUTINO | 5ª oriente y 8ª sur #850. Ampliación Terán | NO PARTICIPÓ |
| JOSEFA ORTÍZ DE DOMÍNGUEZ | VESPERTINO | 1ª oriente norte, esquina Calzada CONASUPO S/N Col. San José Terán | NO PARTICIPÓ |

Fuente: Elaboración propia.

Como se presenta en párrafos anteriores, las escuelas que conforman esta zona escolar se ubican en diferentes regiones de la ciudad de Tuxla Gutiérrez, teniendo como contextos —desde la visión recuperada de Bourdieu— espacios sociales (campos) totalmente opuestos, donde la heterogeneidad de los capitales que ostentan cada uno de los participantes en la investigación, dan como resultado un variopinto sistema de prácticas y concepciones sobre la calidad educativa en el nivel básico, así como la postura que ellos asumen ante las figuras responsables de cumplir con la mejora de este objetivo nacional. A pesar de esto, existe una característica en estas escuelas —además de formar parte de la zona 076— que las hace particulares (ver Tabla 10): 11 de las 16 escuelas primarias están catalogadas como ‘poco confiables’, cuatro han obtenido un desempeño ‘excelente’ y solamente una no cuenta con registro (cfr. IMCO, s.f.).

Tabla 10. Ranking de las escuelas de la zona escolar 076 con base en su calidad educativa.

| ESCUELAS | SEMÁFORO EDUCATIVO |
|-----------------------------|--------------------|
| GRAL. IGNACIO ZARAGOZA | Poco confiable |
| 7 DE OCTUBRE | Poco confiable |
| SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ | Excelente |
| CÁMARA NACIONAL DE COMERCIO | Poco confiable |

| | |
|--|-----------------------|
| BENITO JUÁREZ GARCÍA | Poco confiable |
| 20 DE NOVIEMBRE | Poco confiable |
| 15 DE MAYO | Excelente |
| CINCO DE MAYO | Poco confiable |
| BELISARIO DOMÍNGUEZ PALENCIA | Poco confiable |
| NIÑOS HÉROES | Excelente |
| PROFRA. BERTHA VÁZQUEZ PALACIOS | Poco confiable |
| MANUEL VELASCO SUÁREZ | Sin registro |
| MARÍA GUTIÉRREZ CARBAJAL | Excelente |
| OCTAVIO PAZ LOZANO | Poco confiable |
| GRAL. LÁZARO CÁRDENAS DEL RÍO | Poco confiable |
| JOSEFA ORTÍZ DE DOMÍNGUEZ | Poco confiable |

Fuente: Elaboración propia a partir de IMCO (s.f.).

Con base en lo expuesto en las Tablas 9 y 10, de las 16 escuelas que conforman la zona escolar 076 solo accedieron a participar 12 de ellas. Los motivos que orillaron a los maestros de dichas instituciones a no contribuir en esta investigación bien pueden clasificarse en una categoría denominada *disidencia magisterial*, la cual puede entenderse como la reacia postura que los docentes de educación básica (principalmente primaria) asumen ante toda aquella actividad que atente —desde una visión individual, así como un acuerdo colectivo— contra sus derechos y estabilidad laboral, haciendo de cualquier intención e incursión investigativa dentro de las instituciones y los datos escolares, una actividad titánica y con muchas dificultades para realizarla.

Sin embargo y a pesar de lo expuesto anteriormente, en la zona escolar hubo un número significativo de profesores que accedieron a participar de forma voluntaria en esta investigación. En seis de las 12 escuelas se contó con la participación del 100% de sus maestros; y en el resto de las instituciones, se logró contar con el apoyo de entre uno y siete docentes de educación primaria. Esta situación permite

comprender la posición que asume una zona escolar que forma parte del bloque insurgente de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE); donde toda postura o acción encaminada a reflexionar el ser y quehacer profesional ante las nuevas disposiciones gubernamentales, puede ser considerado un acto que va en contra de la lucha y el movimiento magisterial que encabezan los estados del sureste del país o, como en el caso de algunos docentes que decidieron participar en ella, un acto que les permite mostrar sus puntos de vista ante la problemática.

A continuación se presentan, de manera específica, los contextos en los que se circunscriben cada una de las escuelas participantes; tomando como referencias principales la zona y actividades socioeconómicas de los padres de familia, así como la injerencia y obligaciones que los menores tienen para con el sustento del hogar; se realiza una breve reflexión de la situación —en cuanto a la calidad de los servicios ofertados— en el que cada uno de los centros escolares se encuentra laborando en la actualidad.²³

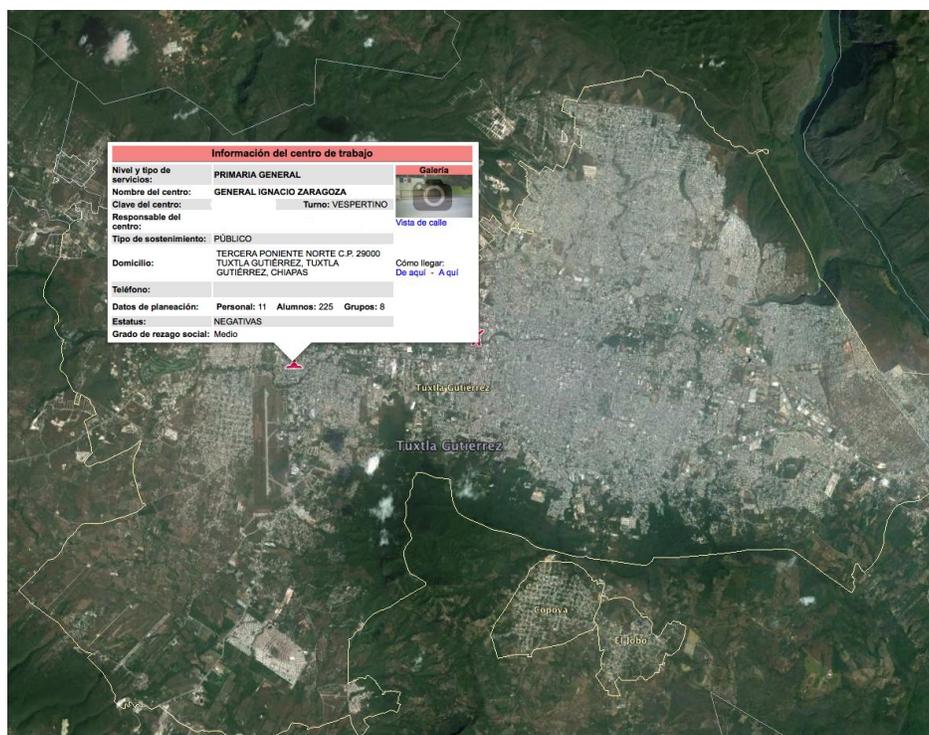
3.1.1. Escuela Primaria Vespertina Gral. Ignacio Zaragoza

La escuela primaria Gral. Ignacio Zaragoza se encuentra ubicada en la 3ª poniente y 3ª norte S/N en la colonia Terán (ver Imagen 2). Esta escuela está circunscrita en una zona socioeconómica de clase media baja (CNN México, 2014), donde la mayoría de sus habitantes económicamente activos se autoemplean a través del desempeño de oficios como la carpintería, fontanería, música, así como la venta de dulces, comida, bebidas embriagantes y enseres para el hogar dentro de locales que no pueden ser contemplados como comerciales, ya que forman parte de las casas habitacionales de las familias.

²³ El orden de aparición de las escuelas con las que se realizó esta investigación, responde al azar. En ningún momento se hizo un proceso de jerarquización bajo categorías y/o parámetros que pudieran significar 'algo' tanto para el investigador como para los lectores.

La escuela cuenta con una población estudiantil total que oscila entre los 220 y 240 alumnos, los cuales son atendidos por ocho profesores de educación regular en los seis niveles en los que se divide la educación primaria. En la mayoría de los casos, los alumnos que asisten a esta escuela apoyan a sus padres en el sostenimiento de los gastos del hogar, principalmente en actividades laborales realizadas bajo la supervisión de sus tutores. Por esta razón, los niños emplean gran parte de su tiempo libre (por las mañanas) en trabajos que se alejan por mucho del plano educativo, como sus tareas y/o actividades extracurriculares que coadyuven al desarrollo de conocimientos escolares previstos en el Plan y Programa de Estudio del año que cursan. La escuela Gral. Ignacio Zaragoza es una de las ocho instituciones de esta zona escolar que se encuentra dentro del *ranking* con una valoración considerablemente baja, lo que la hace una escuela de poca confiabilidad para ofertar una educación de calidad a sus alumnos.

**Imagen 2. Ubicación e información de la Esc. Prim. Vesp.
Gral. Ignacio Zaragoza**



Fuente: INEGI (2013).

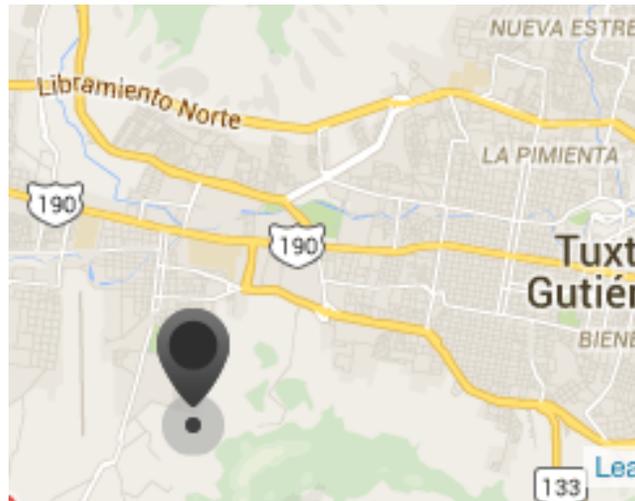
3.1.2. Escuela Primaria Matutina 7 de Octubre

Esta escuela primaria tiene como domicilio la Av. Guillermo Palacios #290 en la colonia Belisario Domínguez en la capital del estado de Chiapas. Se encuentra ubicada en una localidad, con base en una parca observación del lugar, irregular que se circunscribe en una clase socioeconómica baja alta (CNN México, 2014) [ver Imagen 3]. Gran parte de los pobladores, padres de familia de los alumnos que asisten a esta escuela, se dedican a actividades económicas independientes; es decir, los hombres realizan trabajos de plomería, carpintería, albañilería, balconería y similares, mientras que las mujeres laboran en venta de confites, comida y trabajan como empleadas domésticas.

La escuela 7 de Octubre es una institución de organización completa,²⁴ que cuenta con una población estudiantil entre los 400 a 420 discentes, los cuales son atendidos por 11 profesores de educación primaria regular en los diferentes grados escolares. A diferencia de la escuela anterior, son pocos los niños que trabajan por las tardes con sus padres para ayudar a la economía familiar; más bien, cuentan con el tiempo necesario para realizar los quehacer propios de su vida estudiantil, específicamente en la realización de sus tareas y repaso de las actividades realizadas en el día escolar. Hay datos, aunque pocos, que comprueban que algunos alumnos asisten a clases particulares por las tardes. Sin embargo, esta institución educativa es la segunda de ocho escuelas primarias de la zona escolar que se posiciona dentro del *ranking* nacional como 'poco confiable' para ofrecer una educación de calidad a los menores que ingresan en ella.

²⁴ Las escuelas de organización completa son aquellas que cuentan, como mínimo, con un grupo y un docente en cada grado escolar, además de la figura independiente del director de la institución y apoyos técnicos académicos, educación física, educación especial y otros.

Imagen 3. Ubicación de la Esc. Prim. Mat. 7 de Octubre



Fuente: IMCO (s.f.).

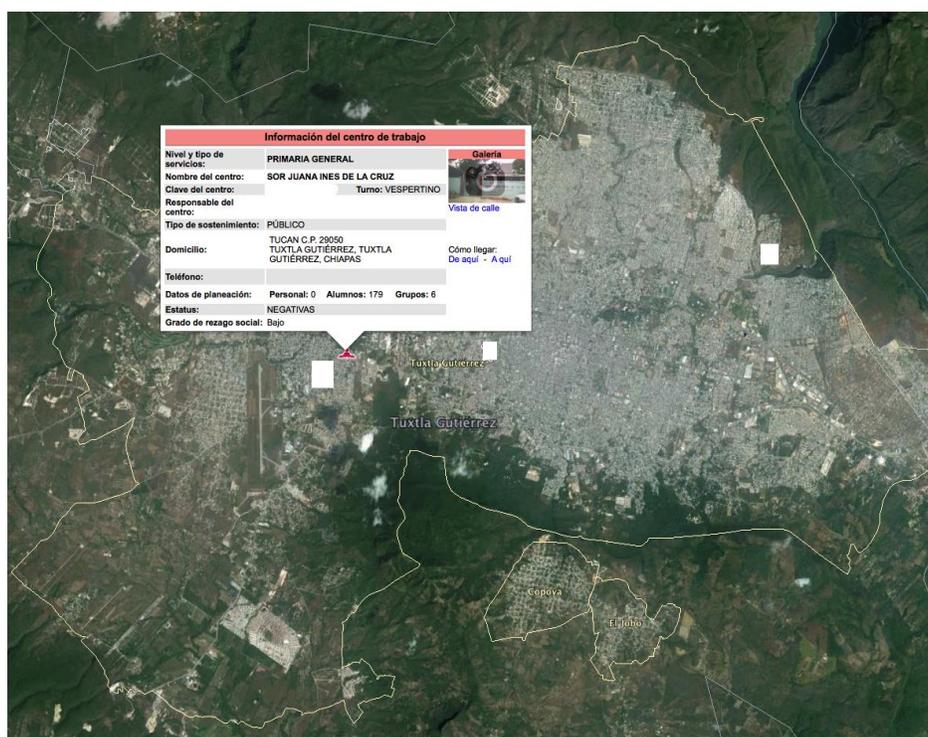
3.1.3. Escuela Primaria Vespertina Sor Juana Inés de la Cruz

La escuela primaria Sor Juana Inés de la Cruz se encuentra ubicada en la calle Tucán #368 del Fraccionamiento Buenos Aires, en la parte trasera de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas (ver Imagen 4). Dicha escuela se encuentra en una zona socioeconómica predominantemente media alta (CNN México, 2014), donde un porcentaje alto de los padres de familia lo conforman profesionales en el área de la salud (médicos y enfermeras), el derecho (abogados) y la construcción (arquitectos e ingenieros); el resto de la población se dedica a actividades económicas independientes: venta de ropa, materiales para la construcción, entre otros.

Ésta cuenta con siete docentes de educación regular que ofrecen los servicios educativos en los seis grados escolares que conforman la educación primaria. La población estudiantil oscila entre los 170 a 190 estudiantes, que en la mayoría de los casos, se dedican de tiempo exclusivo a sus actividades escolares, como son la realización de tareas individuales y en equipo, repaso de trabajos en clase (tanto escolares como tecnológicos), etcétera, con ello se asevera que los menores que

asisten a esta institución no tienen obligaciones ajenas a su quehacer como discentes. La primaria Sor Juana Inés de la Cruz es una de las tres escuelas que se encuentran dentro del *ranking* nacional como de calidad educativa 'excelente', lo que la hace una de las más prestigiadas de la zona escolar 076.

**Imagen 4. Ubicación e información de la Esc. Prim. Vesp.
Sor Juana Inés de la Cruz**



Fuente: INEGI (2013).

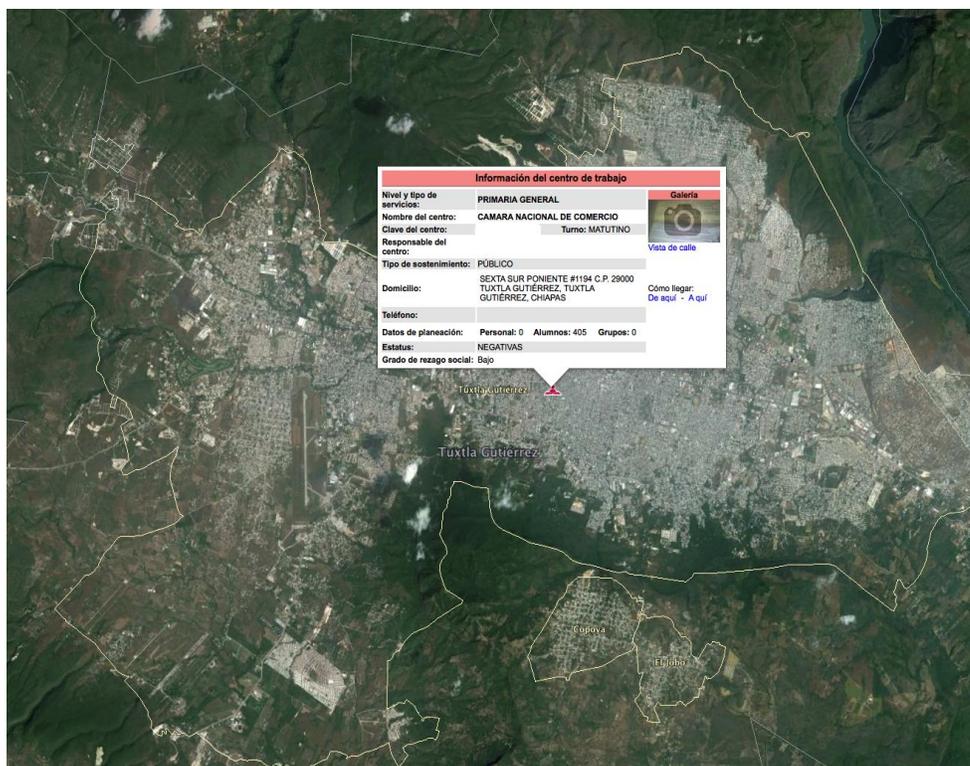
3.1.4. Escuela Primaria Matutina Cámara Nacional de Comercio

Esta institución se localiza en la calle 6ª sur poniente #1194 colonia Centro (ver Imagen 5). La escuela se encuentra en una zona socioeconómica de clase media alta (CNN México, 2014), donde los padres de familia son profesionales de la educación, del derecho, entre otros; así como comerciantes en venta de ropa, comida, accesorios para dama y caballero, perfumerías, etcétera, los cuales se

encuentran establecidos en locales netamente comerciales que se ubican en la zona centro (primer cuadro) de la ciudad.

La población estudiantil con la que cuenta la escuela es de aproximadamente 405 alumnos, los cuales son atendidos por una planta docente de 11 maestros de educación regular. Del total de discentes inscritos en la escuela, un porcentaje muy bajo tienen que apoyar a sus padres —principalmente los que se dedican al comercio— durante las tardes y fines de semana en las actividades económicas a las que se dedican; sin embargo, según los propios maestros, no resta en mucho el tiempo que los niños le dedican a los estudios extra clase ni en el horario regular. A pesar de ello, esta institución forma parte de las ocho escuelas que se encuentran catalogadas como ‘poco confiables’ en términos de calidad de los servicios educativos que presta a su comunidad.

**Imagen 5. Ubicación e información de la Esc. Prim. Mat.
Cámara Nacional de Comercio**



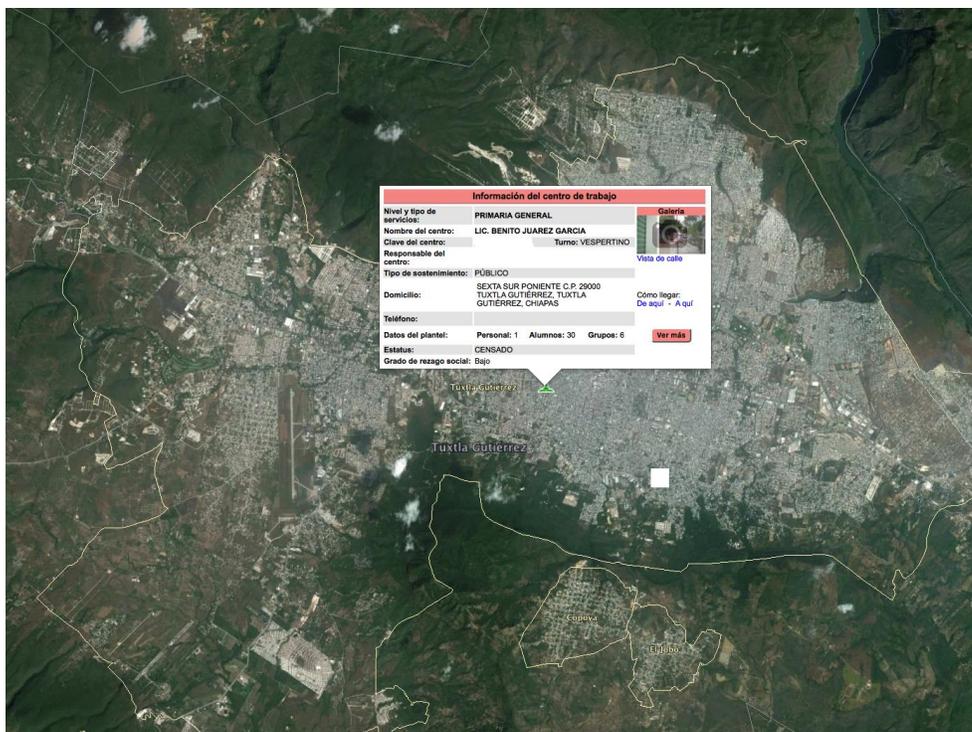
Fuente: INEGI (2013).

3.1.5. Escuela Primaria Vespertina Benito Juárez García

La primaria vespertina Benito Juárez García se ubica en la calle 6ª sur poniente #1194 colonia Centro; ésta comparte instalaciones con la escuela primaria matutina Cámara Nacional de Comercio (ver Imagen 6). Ésta se circunscribe en una zona socioeconómica media alta (CNN México, 2014); empero, a diferencia de su institución hermana, los estudiantes que se inscriben y asisten por la tarde, provienen de familias de estratos sociales bajos altos principalmente. Lo anterior se sustenta —según datos proporcionados por el maestro de la escuela— en la relación laboral que casi la totalidad de los padres de familia presentan en la actualidad; es decir, a la institución acuden hijos de choferes del transporte colectivo y/o taxis, vendedores ambulantes de dulces, encargados de limpieza de la ciudad, por citar ejemplos de los padres; para el caso de las mamás, las principales actividades económicas son la venta de comida preparada o para preparar, hojas y cremas para afeitar, entre otros.

La escuela cuenta con una población de 30 alumnos, los cuales son atendidos por un solo maestro que imparte clases desde el 1º hasta el 6º grado de educación primaria; a su vez, funge con el rol de Director, maestro de educación física y artística, y tiene que desempeñarse como encargado de la limpieza de las instalaciones. Casi en la totalidad de los casos, los alumnos apoyan a sus padres en el sostenimiento de su hogar, sea a través del acompañamiento laboral con sus tutores; o bien, en actividades individuales que complementen los ingresos económicos diarios. La primaria Benito Juárez García es una de las ocho instituciones que están catalogadas como ‘poco confiables’ en cuanto al servicio educativo de calidad que ofrece a su estudiantado.

Imagen 6. Ubicación e información de la Esc. Prim. Vesp. Benito Juárez García



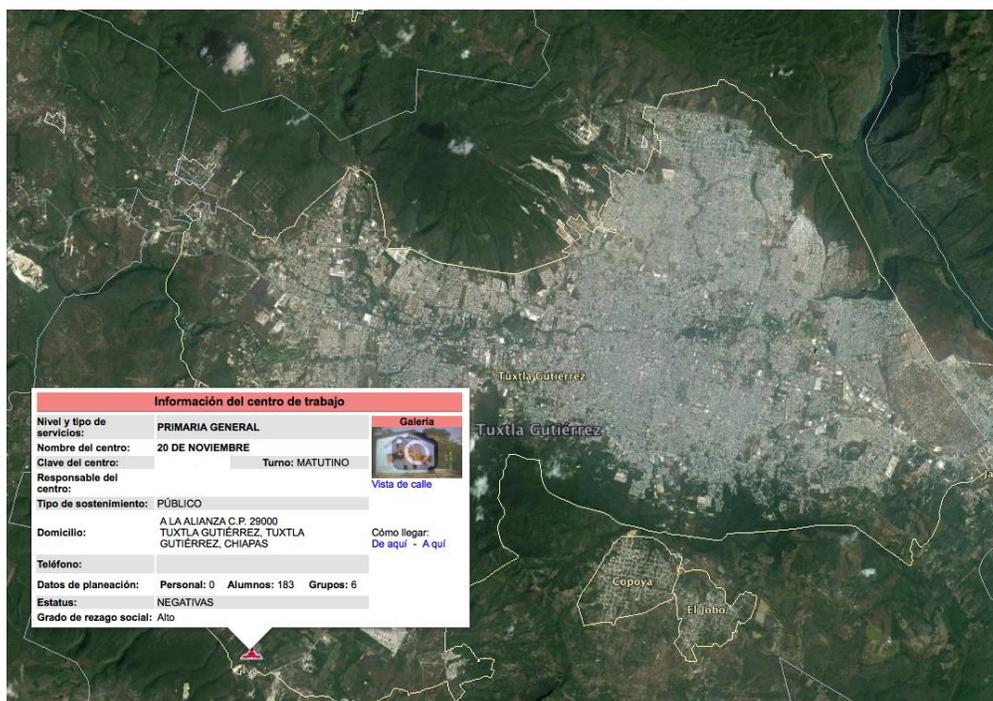
Fuente: INEGI (2013).

3.1.6. Escuela Primaria Matutina 20 de Noviembre

La escuela primaria 20 de Noviembre se localiza en la Alianza colonia Rivera del Carmen de esta ciudad (ver Imagen 7). Esta institución se circunscribe en una zona socioeconómica de clase baja alta - baja baja (CNN México, 2014), ya que su población se encuentra en condiciones de alimentación, vivienda y salud demasiado precarias. Por lo regular, las actividades económicas más comunes en la población se dirigen al comercio ambulante (venta de confites, ropa de paca, artículo para el aliño personal, etc.), a la venta de piratería (discos de música y películas, software, videojuegos, entre otros) y, en su mayoría, las madres de familia reciben el apoyo del programa federal Prospera.

La escuela cuenta con una población estudiantil que oscila entre los 180 y 190 alumnos inscritos, quienes son atendidos por seis maestros de educación regular en los seis grados que componen el currículum de educación primaria. A diferencia de otras instituciones de esta zona escolar, casi la totalidad de los alumnos trabajan, por varias horas al día con sus padres y/o de manera independiente para contribuir a los gastos de su hogar, lo que deja muy poco tiempo a los menores para realizar sus trabajos escolares y, en el peor de los casos, descansar lo suficiente para asistir a clases con el mínimo interés de hacerlo. Al igual que la escuela anterior, la primaria 20 de Noviembre es considerada ‘poco confiable’ para ofrecer servicios educativos de calidad, catalogada así por los malos resultados que en los últimos años han obtenido sus alumnos en las pruebas nacionales estandarizadas.

**Imagen 7. Ubicación e información de la Esc. Prim. Mat.
20 de Noviembre**



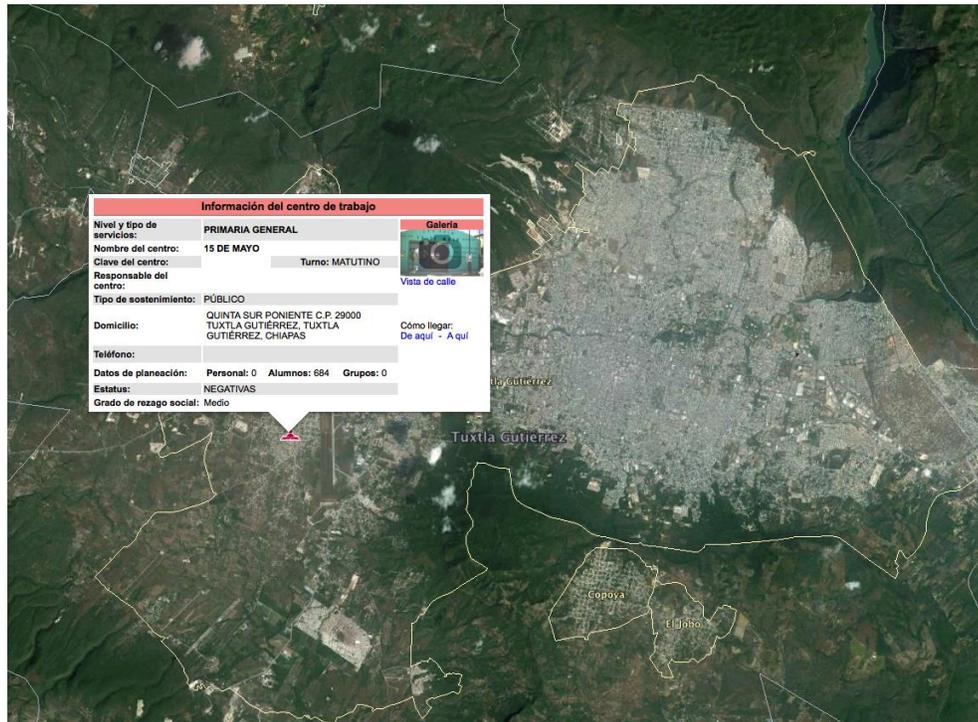
Fuente: INEGI (2013).

3.1.7. Escuela Primaria Matutina 15 de Mayo

Esta escuela se encuentra ubicada en la 5ª avenida sur y calle 1ª poniente S/N Col. San José Terán en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez (ver Imagen 8). Ésta se ubica en una zona socioeconómica de clase media baja (CNN México, 2014) y los padres de familia se emplean, en su mayoría, en labores independientes como balconería, carpintería, fontanería, herrería, albañilería, venta de insumos para el hogar, de alimentos preparados, entre otros; en menor medida, hay personas que laboran como choferes del transporte público y/o privado, vendedores ambulantes, trabajadores de aparador en tiendas comerciales, etcétera.

La escuela 15 de mayo es de organización completa y cuenta con una población estudiantil de 680 a 690 alumnos inscritos, quienes reciben clases a través de los 17 docente de educación primaria. Existe un porcentaje importante —según información facilitada por los profesores y directivos— de discentes que apoyan, a través de actividades laborales familiares, al sostenimiento del hogar y de su educación, principalmente a la alimentación, vestido, materiales y cuotas escolares. A pesar de esto, ésta es una de las tres instituciones que se encuentra en el *ranking* nacional catalogada como de ‘excelencia’ académica, lo que coadyuva a la calidad educativa de los niños.

Imagen 8. Ubicación e información de la Esc. Prim. Mat. 15 de Mayo



Fuente: INEGI (2013).

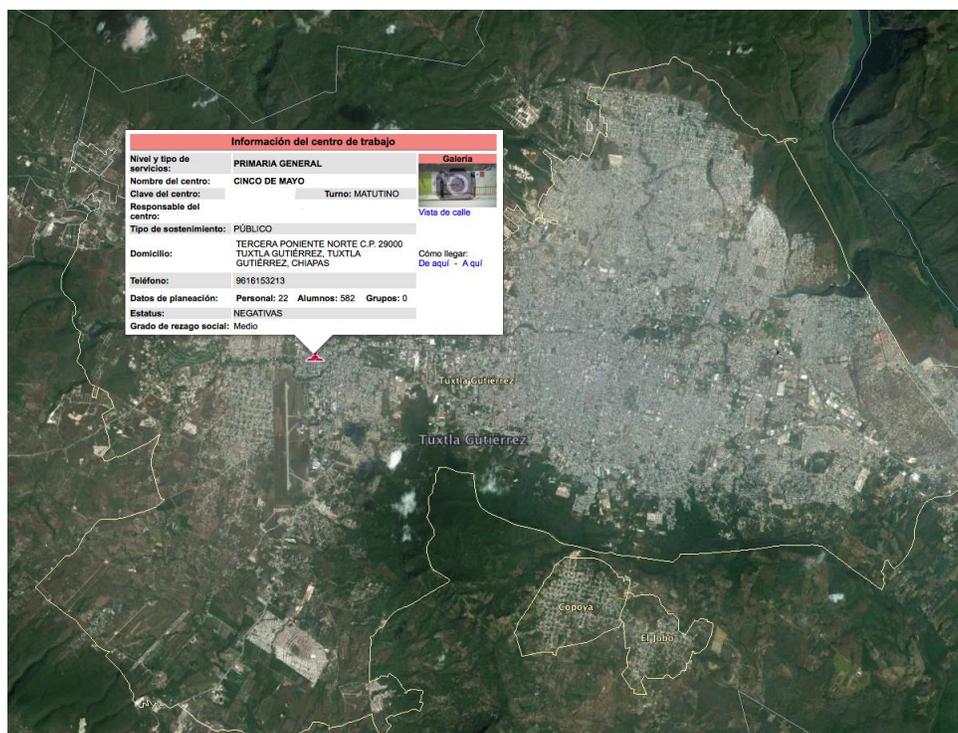
3.1.8. Escuela Primaria Matutina 5 de Mayo

La escuela primaria 5 de mayo se ubica en la 3ª poniente y 3ª norte S/N Col. Terán (ver Imagen 9), la cual comparte sus instalaciones con la escuela vespertina Gral. Ignacio Zaragoza. Por esta razón, la escuela 5 de mayo se encuentra circunscrita en una zona socioeconómica de clase media baja (CNN México, 2014), donde las principales actividades económicas son la carpintería, fontanería, albañilería, venta de dulces, comida y enseres para el hogar, y en un porcentaje mínimo, servicio de transporte colectivo y privado (taxis y otros).

Esta institución es de organización completa y atiende a una población que oscila entre los 580 y 590 alumnos, los cuales reciben su educación primaria a través de los 16 maestros frente a grupo quienes conforman su planta docente. A diferencia

de la escuela Gral. Ignacio Zaragoza, la mayoría de los alumnos se dedican exclusivamente a las labores propias de su edad y educación; es decir, no apoyan a sus padres en el ingreso económico del hogar ni necesitan trabajar de manera independiente para solventar los gastos personales y/o familiares. Sin embargo, la calidad de la educación que se imparte en esta escuela y que reciben los discentes es considerada 'poco confiable' y/o no apta de recomendación para los intereses de los padres de familia.

**Imagen 9. Ubicación e información de la Esc. Prim. Mat.
5 de Mayo**



Fuente: INEGI (2013).

3.1.9. Escuela Primaria Matutina Belisario Domínguez Palencia

Esta institución educativa se localiza en la Calle Montebello S/N Col. Monte Cristo, ejido San José Terán, la cual se ubica en una zona socioeconómica de clase media baja (CNN México, 2014), siendo la albañilería, fontanería, mecánica automotriz,

venta de comida y bebidas embriagantes, servicio de transporte colectivo y privado (taxi principalmente), así como negocios particulares de llenado de garrafones con agua potable y pequeñas misceláneas, las actividades principales con los que pueden sufragar los gastos del hogar.

La escuela tiene un población inscrita de 63 alumnos, los cuales son atendidos por dos maestros frente a grupo (bidocente); un profesor se encarga de enseñar a los niños de 1º a 3º grado y el otro de 4º a 6º, a la vez se encargan de la dirección escolar y de impartir clases de educación física y artísticas, aunado a la limpieza de sus instalaciones. Por lo regular, los alumnos apoyan a sus padres en las actividades laborales par el sustento del hogar, lo que les deja poco tiempo para realizar sus actividades escolares. Así, la primaria Belisario Domínguez Palencia es una de las ocho escuela de la zona 076 que está catalogada, según el *ranking* nacional (IMCO, s.f.), ‘poco confiable’ en términos de calidad de la educación que ofertan a los menores.

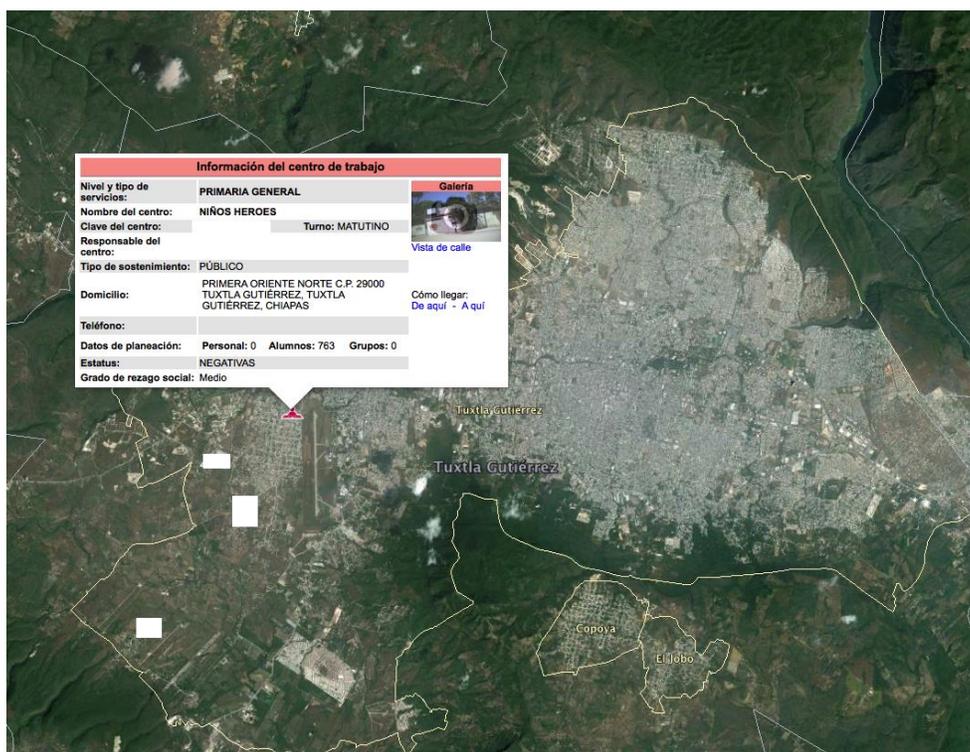
3.1.10. Escuela Primaria Matutina Niños Héroes

La escuela Niños Héroes se ubica en la 1ª oriente norte, esquina Calzada CONASUPO S/N Col. San José Terán (ver Imagen 10). Ésta se circunscribe en una zona socioeconómica de clase media baja (CNN México, 2014), donde la mayoría de las actividades en las que se desempeñan los padres de familia son el empleo en el servicio de transporte público y privado (taxis y camiones de carga), balconería, misceláneas, venta de comida, confites y bebidas embriagantes, entre otros.

La institución educativa es de organización completa y brinda los servicios a un promedio de 760 alumnos en los distintos niveles de educación primaria, los cuales son atendidos por 20 docente de educación regular. Un gran número de estudiantes, a decir de los profesores, apoyan en el sustento del hogar, sea laborando con sus padres o bien de manera independiente, lo que resta tiempo a las actividades

relacionadas con su educación. Empero, ésta es la tercera escuela de la zona escolar que ofrece una educación de calidad de ‘excelencia’ a sus alumnos según los resultados del *ranking* nacional (IMCO, s.f.), lo que la hace una gran opción al momento que los padres desean seleccionar la escuela donde inscribirán a sus hijos.

Imagen 10. Ubicación e información de la Esc. Prim. Mat. Niños Héroes



Fuente: INEGI (2013).

3.1.11. Escuela Primaria Vespertina Profra. Bertha Vázquez Palacios

Esta institución se encuentra ubicada en la 5ª oriente y 8ª sur #850 colonia ampliación Terán (ver Imagen 11). Ésta se localiza en una zona socioeconómica de clase media baja y media alta (CNN México, 2014) donde las actividades laborales más constantes son la venta de ropa, calzado y comida en puesto establecidos,

además que algunos padres son profesionistas de la salud, derecho y la educación, entre los más asiduos; en menor medida, hay trabajadores de la fontanería, balconería y albañilería.

La escuela primaria es de organización completa y cuenta con una población que oscila entre los 350 y 360 alumnos, quienes reciben su educación primaria por el grupo de docentes de la institución que tiene un total de 12 maestros frente a grupo. En la mayoría de los casos, los menores no tienen la necesidad de apoyar en el sustento del hogar, lo que les permite dedicarse de tiempo exclusivo a las actividades que le son asignadas entre semana por sus profesores. A pesar de ello, la calidad educativa de la escuela es 'poco confiable' y la hace un referente negativo de la lista institucional de la zona 076.

**Imagen 11. Ubicación e información de la Esc. Prim. Vesp.
Profra. Bertha Vázquez Palacios**



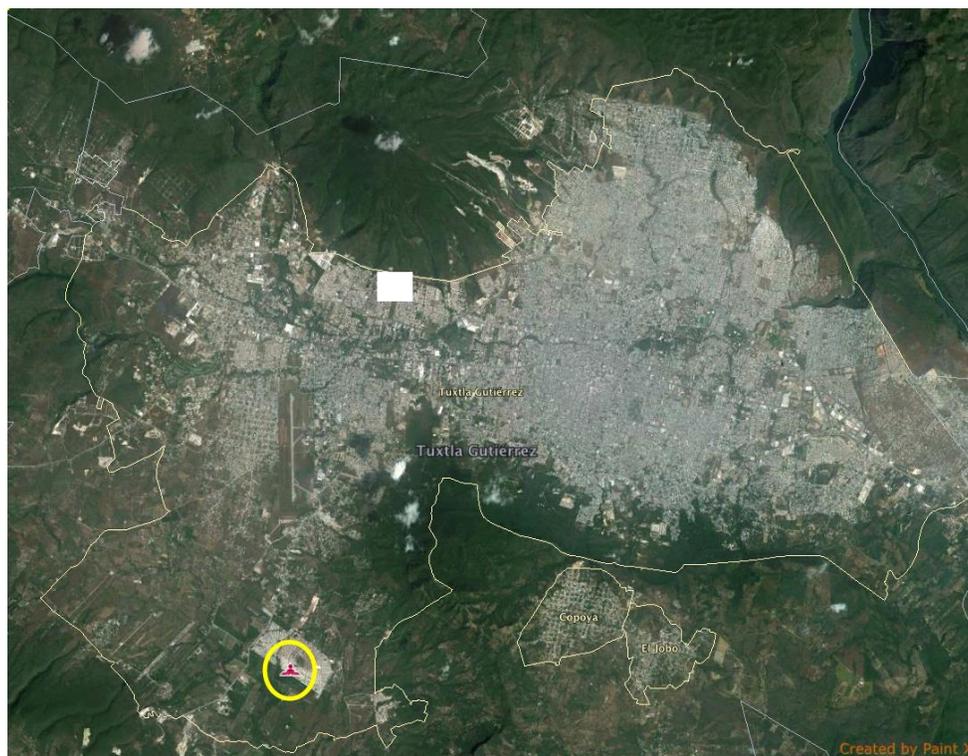
Fuente: INEGI (2013).

3.1.12. Escuela Primaria Vespertina Manuel Velasco Suárez

La escuela Manuel Velasco Suárez es una institución de nueva apertura (2014) la cual se encuentra ubicada en la calle de los Pistaches y avenida del Nogal, en el Fraccionamiento Real del Bosque (ver Imagen 12). Las principales actividades económicas como la albañilería, fontanería, carpintería, sastrería, venta de dulces y comida, así como trabajos en el transporte público de la ciudad, hace que el contexto escolar en el que circunscribe la primaria sea de clase baja alta y media baja (CNN México, 2014).

Dicha institución cuenta con un promedio de 320 estudiantes inscritos en los seis grados de primaria, los cuales reciben clases por once maestros de educación regular. En la mayoría de las ocasiones, según comentan los docentes, los niños deben apoyar a sus padres con los gastos del hogar, sea trabajando de manera independiente o bien, ayudando en las actividades laborales de los papás; por esta razón, los alumnos cuentan con poco tiempo para realizar sus actividades extra escolares. Por su reciente creación, la primaria Manuel Velasco Suárez no cuenta con registro en el *ranking* nacional; sin embargo, los resultados que obtienen los discentes en cada evaluación parcial y/o bimestral son poco alentadores.

**Imagen 12. Ubicación de la Esc. Prim. Vesp.
Manuel Velasco Suárez**



Fuente: INEGI (2013).

3.2. LOS DOCENTES DE LA ZONA ESCOLAR 076

La zona escolar 076 está conformada por un grupo de 173 maestros de educación regular, los cuales se distribuyen dentro de las 16 escuelas de la que se encuentra constituida dicha zona y laboran en alguno de los seis grados en los que se divide la educación primaria a nivel nacional. Este grupo magisterial cuenta con un promedio de 23.6 años de servicio ininterrumpidos en el nivel de educación elemental (mejor conocido como básico); lo que los ha llevado a desempeñar su quehacer profesional en contextos completamente diferentes; desde colonias, poblados, comunidades, hasta zonas rur-urbanas y grandes ciudades como Tuxtla Gutiérrez; generando retos muy grandes de afrontar, así como el desarrollo de

fortalezas y habilidades que han marcado su talante y la percepción que ellos tienen de su profesión.

Sin embargo y puesto que no todas las escuelas participaron y, de las que lo hicieron solamente en el 50% de ellas se logró realizar las actividades previstas con todos sus docentes; de estos 173 trabajadores de la educación, únicamente 67 maestros decidieron participar en la investigación, los cuales laboran en alguna de las 12 escuelas mencionadas en apartados anteriores. Tomando como base la totalidad de los participantes, a continuación se presenta el panorama general de los equipos de trabajo con los que cuenta cada una de las 12 escuelas, priorizando aspectos como distribución por sexos, antigüedad, postura ante el actual movimiento magisterial antirreformista, porcentaje de profesores participantes, así como la visión que tuvieron ante los procesos de recogida de información para el presente trabajo doctoral; fungiendo así, al igual que la descripción de la zona escolar (tema anterior), como actividad de regionalización sobre las que se sustentan y deberán interpretarse los siguientes capítulos y apartados de esta tesis.

3.2.1. Docentes de la Escuela Primaria Vespertina Gral. Ignacio Zaragoza

La escuela primaria Gral. Ignacio Zaragoza cuenta con ocho docentes que realizan actividades laborales frente a grupo: siete hombres y una mujer.²⁵ El promedio de años de servicio es de 25.62, lo que refiere de este grupo magisterial gran experiencia en el quehacer de su profesión, a la vez que han atestiguado varias reestructuraciones del Sistema Educativo Mexicano en el nivel básico. Como dato de interés, esta institución es catalogada como líder en acciones disidentes del actual movimiento magisterial en contra de la Reforma Educativa y es una de las primeras en levantar la voz en cada marcha, mítin, huelga, etc. convocada por la

²⁵ Tanto en este caso como en los subsecuentes, el dato de número de maestros corresponde al total de profesionales que se desempeñan en actividades formativas dentro de alguno de los seis niveles de educación primaria (1º al 6º grado). En este sentido, se omiten la figura de director, subdirector, así como de profesores de educación física, artística y otros.

CNTE; empero, fue una de las seis escuelas en la que participaron el 100% de sus profesores.

En ese tenor de ideas se expresa que los maestros se vieron interesados en participar en la investigación, comentando que ésta es un medio para hacer valer su voz y la definen como un espacio para compartir puntos de vista en torno a la situación por la que atraviesa la educación en México. Empero, en todo momento se solicitó que el anonimato fuera uno de los ejes en el que se sustentaran sus opiniones y comentarios respecto a las temáticas abordadas durante las pesquisas; en la medida que esto se respetara, los maestros participarían más y con información fidedigna de su postura. Esta situación permite conocer la impermeable distancia que los profesores de esta escuela quieren guardar de la información facilitada y del análisis que de ella se realizó, ya que temen —erróneamente— que pueda existir un mal manejo de ésta en contra de su empleo y/o salario.

3.2.2. Docentes de la Escuela Primaria Matutina 7 de Octubre

Esta escuela tiene once profesores frente a grupo los cuales brindan los servicios educativos de 1º a 6º grados: seis hombres y cinco mujeres. Ellos tienen un promedio de 19.9 años de servicio activo en el Sistema Educativo Federal (SEF), de lo que se puede concluir que es, en lo general, un cuerpo magisterial consolidado en cuanto a los trámites administrativos y escolares del nivel en el que se desempeñan, además de haber sucedido todos los cambios que desde 1993, la educación primaria ha venido teniendo. Por ello, la escuela 7 de Octubre participa activamente en los movimientos magisteriales actuales contra la Reforma Educativa, aunque su participación se dirige más a fortalecer o acuerpar a sus dirigentes sindicales, que a liderar o tener injerencia en las primeras filas de la Comisión disidente.

Con respecto a la participación en esta investigación, en un primer momento los docentes se mostraron apáticos a las actividades y al investigador; sin embargo, conforme conocieron el objetivo, intereses y las intenciones de ésta, los maestros accedieron involucrarse bajo el argumento de apoyo a los jóvenes interesados en el tema educativo y laboral del magisterio chiapaneco, solicitando expresamente que tanto nombres personales como datos específicos de la institución no fueran expuestos en el documento final de tesis doctoral. Esto da cuenta del gran temor y/o cautela que los profesionales de la educación básica en el Estado, guardan para toda aquella actividad que signifique, para ellos, problemas directos con su estabilidad laboral; por ende, económica.

3.2.3. Docentes de la Escuela Primaria Vespertina Sor Juana Inés de la Cruz

La primaria Sor Juana Inés de la Cruz tiene un planta de seis maestros de educación regular frente a grupo: tres hombres y tres mujeres. El promedio de años de servicio activo ininterrumpidos es de 17.33, lo que sugiere que este grupo de docentes ha tenido menor participación en los cambios constantes que la educación básica ha sufrido en los últimos 23 años (tomando como referencia el Plan de estudios de 1993) . Aunado a esto, dicha institución es una de las pocas en la zona escolar 076 que son reacias a los movimientos magisteriales actuales, ya que en todo momento ha mantenido la convicción de asistir a clases, además de percibir en las acciones previstas por los dirigentes sindicales, las peores opciones para medrar la realidad en la que se encuentra la educación en México.

Con base en esta postura y desde el día anterior que la supervisora de la zona escolar presentó al investigador, todos los maestros accedieron a participar en la investigación bajo dos peticiones importantes de y para ellos; primeramente, que los datos personales y la clave escolar se mantuvieran en anonimato absoluto en la totalidad del documento que sea producto de esta actividad y, en segundo lugar, solicitaron una copia completa de la tesis doctoral en la que participaron con la

finalidad de corroborar que sus peticiones hayan sido atendidas y a su vez, conocer las conclusiones de esta investigación. Ante esta postura, se puede inferir que los profesores cuidan el desempeño en el que se encuentra catalogada su escuela la cual es de 'excelencia' en términos de la calidad educativa ofertada a los discentes; por esta razón, es altamente probable que el desapego de ellos para con el movimiento magisterial sea tal, que ha llegado a generar conflictos entre colegas de esta institución con los demás.

3.2.4. Docentes de la Escuela Primaria Matutina Cámara Nacional de Comercio

Esta escuela cuenta con seis maestros de educación regular frente a grupo: tres hombres y tres mujeres. El tiempo de servicio activo que los profesores tienen en promedio es de 24.66 años ininterrumpidos, lo que refiere que es un grupo con vasta historia y ejercicio profesional en el nivel, a su vez que han formado parte de los constantes cambios que la educación primaria ha sufrido desde la década de los 90. La CANACO es una de las principales instituciones disidentes de la zona escolar, ya que es quien encabeza los mítines, marchas, diálogos, entre otras actividades donde algunos de sus docentes son miembros activos en la toma de decisiones a nivel municipal, siendo un apoyo imprescindible para la CNTE; por ello, es altamente probable que no todos los integrantes hayan aceptado participar en la presente investigación.

Así, el cuerpo docente se dividió desde el primer acercamiento a la escuela. Por ello, solamente el 54.54% de los maestros aceptaron participar en la investigación (6 de 11); mientras que quienes no participaron, argumentaron que la presencia de un investigador en la institución era, únicamente, con la finalidad de recabar información para seguir con la ya conocida *evaluación punitiva*. Por esta razón es que los participantes solicitaron el anonimato personal y la eliminación de cierta información de la primaria, lo que nos hace pensar que los profesores de la institución, al igual que muchos de sus compañeros, tienen temor por su seguridad

laboral y económica, lo que hizo un tanto incómodo realizar las actividades investigativas en estas instalaciones.

3.2.5. Docente de la Escuela Primaria Vespertina Benito Juárez García

Esta primaria es una de las pocas de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez que se desempeña aún como escuela monodocente; es decir, que los seis grados escolares son atendidos por un mismo maestro en un mismo horario laboral. El tiempo de servicios que la profesora ha laborado ininterrumpidamente en el nivel es de 15.6 años, lo que refleja un tiempo considerable en primaria que le ha permitido conocer y ‘vivir’ algunos de los cambios por los que está y ha atravesado la educación en México. La maestra es una luchadora, como ella misma se denomina, de la democracia y la justicia para la niñez chiapaneca, por esta razón forma parte de los grupos insurgentes de la CNTE, siendo una asidua participante en marchas, plebiscitos y demás acciones encaminadas contra la Reforma Educativa del actual gobierno mexicano.

Sin embargo, la profesora se mostró interesada en la investigación, argumentando que estas actividades son un buen medio para mejorar la percepción que la sociedad tiene de los docentes de educación básica, además de servir como espacio para dar a conocer los puntos de vista de la voz que muchas veces es la menos considerada: la de los profesores. Empero, al igual que sus demás colegas de la zona, la maestra solicitó que el anonimato de sus datos personales y de clave de la escuela fueran respetados durante el proceso y en la entrega del documento final de investigación, aseverando que pueden existir molestias por parte de sus compañeros si se enterasen que accedió a colaborar.

3.2.6. Docente de la Escuela Primaria Matutina 20 de Noviembre

La escuela primaria 20 de Noviembre cuenta con seis docentes frente a grupo, de los cuales solamente uno aceptó participar en esta investigación, quien tiene seis años de servicio ininterrumpido en el nivel de educación básica, lo que indica que es un docente que está atravesando de manera directa con los actuales cambios educativos. La profesora de 28 años de edad comenta que está en contra de los movimientos magisteriales, ya que representan un medio erróneo para llegar a acuerdos con el gobierno, además que los principales afectados por tantas faltas son los propios niños a quienes se les debe brindar una educación de calidad. En este sentido, la docente comenta que en general, la escuela es de las que encabezan las marchas y demás actividades contrarreformistas liderando a favor de la CNTE, asimismo es de las que busca cerrar las puertas de aquellos centros que desean trabajar.

Por ello y aunque aceptó participar, solicitó que se cuidarán el contenido de sus comentarios así como su anonimato. Con respecto a los otros cinco maestros que no participaron en las actividades, comentaron que forman parte del bloque de la disidencia magisterial y, por ello, se habían tomado acuerdos sobre el acceso restringido a investigadores y demás personas que quisieran saber sobre el movimiento o lo que tuviera relación con la educación: la única docente que participó fue considerada “charra”. Esta situación obligó la realización de las actividades fuera de las instalaciones escolares, ya que los profesores negaron el acceso de su compañera y el investigador.

3.2.7. Docentes de la Escuela Primaria Matutina 15 de Mayo

Esta institución cuenta con un total de 17 maestros frente a grupo, de los cuales solamente participaron en la investigación el 29.41%: 4 mujeres y un hombre. El promedio de tiempo de servicios de los maestros participantes es de 14.4 años, lo

que refleja que han presenciado los cambios por los que la educación básica ha atravesado del 2008 (con la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación) hasta la actualidad. La escuela 15 de mayo es uno de los centros estratégicos de la zona escolar en torno al movimiento magisterial, ya que entre sus filas se encuentran adeptos muy allegados a los líderes sindicales de la CNTE, además de participar activa y entusiastamente en las marchas, plantones, obstrucciones de vías públicas, etc. como elementos de presión magisterial para con el gobierno estatal y federal. Cabe aclarar que a pesar de la postura que sustentan la mayoría de sus profesores, ésta es una de las tres instituciones que oferta a sus estudiantes calidad educativa de 'excelencia' (IMCO, s.f.).

Al igual que otras escuelas, los maestros acusaron a esta investigación de tener relación contraria al movimiento magisterial, lo que hizo que la mayoría desistiera en su participación. Los docentes que participaron, a pesar de pertenecer al bloque disidente, apoyaron las pesquisas concibiendo que éstas eran ajenas a las instituciones gubernamentales y buscaban dar a conocer el pensar y sentir de los principales agentes en el campo de la educación: los profesores. Por la tensa situación, tanto para los participantes como para el investigador, la recogida de información resultó una labor desgastante ya que en todo momento las miradas y los oídos de los demás, asediaban las respuestas y comentarios que cada uno de los cinco maestros compartían para la investigación.

3.2.8. Docente de la Escuela Primaria Matutina 5 de Mayo

Esta institución brinda los servicios de educación primaria a través de 16 maestros de educación regular, de los cuales solamente el 6.25% (1) aceptó participar en esta investigación. Así, la participante es una docente con 4.5 años de servicios en nivel primaria, que está viviendo día con día las nuevas disposiciones del Sistema Educativo Mexicano (SEM). La maestra, al igual que sus compañeros de trabajo, es adepta al bloque opositor de la CNTE, concibe que la mejora de la educación no se

encuentra en las evaluaciones de corte laboral que se pretende aplicar al magisterio nacional; por ello, asiste a las marchas, cierre de cruces e instalaciones gubernamentales y/o medios de comunicación, así como a los plebiscitos que se instalan en las mesas de negociación, por lo cual se nota que este centro está presidiendo los movimientos de esta zona escolar.

Sin embargo, la profesora decidió participar en la investigación por interés personal sobre los temas que se iban a abordar en la sesión; por el contrario, el resto de los profesores se mostraron apáticos y muy desinteresados ante la exposición de motivos que se realizó previo al inicio de las actividades, notándose en la falta de atención que prestaron cuando se comentaron los objetivos, la justificación y los temas de relevancia para el trabajo, haciendo uso de ese tiempo para consultar su mensajería móvil, redes sociales y realizar llamadas. Solamente en esta escuela hubo un grado elevado de apatía hacia el investigador y lo que pretendía hacer con el apoyo de los profesores, por eso resulta de interés exponerlo; sin embargo, no existió impedimento alguno para que la participante colaborara con sus comentarios y respuestas, a diferencia del hostigamiento de otros centros educativos.

3.2.9. Docentes de la Escuela Primaria Matutina Belisario Domínguez Palencia

Esta escuela es de organización bidocente, donde una profesora atiende del 1º al 3º grado y la otra del 4º al 6º. El tiempo de servicio activo en el nivel de educación básica que tienen las maestras es de 7 y 20 años, lo que nos permite entender que existe el conocimiento de las últimas reformas educativas que ha tenido el SEM desde los años 90. Este centro educativo está en contra de la suspensión de clases y las movilizaciones, que ha decir de las participantes, solo perjudican a la población que ninguna injerencia tiene en la Reforma Educativa; empero, si están de acuerdo en que las nuevas disposiciones gubernamentales no son las adecuadas para mejorar la educación en el país; por ende, apoyan la visión de la CNTE pero desean que se encuentren otros canales de comunicación que no sean el daño a la niñez.

Las maestras aceptaron participar en la investigación ya que comentaron que es necesario aperturar nuevas rutas de diálogo, donde la comunicación gobierno-maestro sobre temas como la calidad educativa a nivel nacional, así como las necesidades docentes para mejorar su práctica profesional, sean el eje principal para adecuar los planes y programas de estudio y el sistema de formación y evaluación del desempeño docente. Hasta el momento, estas ideas han provocado el desapruebo de sus compañeros de la zona 076 y falta de apoyo en actividades deportivas y artísticas a nivel zona como de sector.

3.2.10. Docentes de la Escuela Primaria Matutina Niños Héroes

La primaria Niños Héroes es la escuela más grande de la zona escolar 076. Ésta se compone por 20 maestros de educación regular que tienen un promedio de tiempo de servicio activo en el nivel de 17.85 años ininterrumpidos, grupo magisterial que ha tenido la oportunidad de presenciar algunas de las transformaciones que en educación básica se han realizado en los últimos 20 años. Esta escuela es —al igual que la primaria Gral. Ignacio Zaragoza— la que encabeza y organiza los movimientos magisteriales de esta zona escolar, a la vez que algunos de los profesores y directivos son miembros de las mesas de negociación y representantes del Sector 01 ante la CNTE; por ello, son de las primeras en asistir a los plantones, marchas, cierre de vialidades y de establecimientos gubernamentales y de medios de comunicación, así como a obligar el cierre de instituciones que no desean participar en el movimiento magisterial contrarreformista.

Sin embargo, todos los maestros decidieron participar en la investigación ya que les pareció una oportunidad para expresar su sentir en torno a la calidad educativa y sus posibles ejes de mejora, comentando que pocas veces se les da voz a los actores principales de la educación básica. El grupo docente de este centro educativo es de los cuales más aportaron a la investigación, ya que su genuino

interés sobre los temas abordados, hicieron de las actividades previstas para la sesión, una amena charla entre ellos como para con el investigador, dejando en todo momento muy claro la petición de guardar el anonimato de los datos personales así como de cierta información de la escuela (por citar un ejemplo, la clave escolar), además solicitaron una copia con los resultados finales de la investigación, la cual desean analizar para encontrar, según sus comentarios, opciones para entender más y mejor las posturas gubernamentales y la de sus compañeros y, en la medida que lo permita el trabajo final, buscar alternativas para mejorar la calidad de los servicios educativos ofertados por esta institución, a pesar que es una de las tres que son reconocidas a nivel nacional como de 'excelencia' académica (IMCO, s.f.).

3.2.11. Docente de la Escuela Primaria Vespertina Profra. Bertha Vázquez Palacios

Esta institución tiene 12 maestros de educación regular que brindan los servicios educativos de 1º a 6º grado, de los cuales solamente el 8.33% (1) aceptó colaborar con los trabajos de investigación previstos de realizar. La maestra que participó tiene 30 años de servicio ininterrumpido en el nivel de educación básica; por ende, ha formado parte de las principales reestructuraciones que en el nivel se ha venido realizando desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1993 hasta la visión del actual gobierno y sistema educativo nacional. La escuela es asidua a la asistencia de los movimientos magisteriales convocados por la CNTE y demás líderes magisteriales que están en contra de la Reforma Educativa, participando activamente en las marchas, plantones y cierre de vialidades dentro y fuera de la ciudad.

Por estas razones, once docentes concluyeron, después de escuchar la exposición de motivos, que la investigación se relacionaba con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), a pesar de explicarse lo contrario, los maestros decidieron no participar. La única persona que realizó la actividad, fue advertida por

sus compañeros con frases como: “Hay los ves si te llaman para evaluarte”, “te pueden llegar a despedir”, entre otras; sin embargo la contribución de la profesora se realizó en un 100%, coadyuvando a comprender más y de mejor manera la postura del magisterio en torno a temas como la calidad educativa y otros.

3.2.12. Docentes de la Escuela Primaria Vespertina Manuel Velasco Suárez

La primaria Manuel Velasco Suárez cuenta con 11 docentes de educación regular, donde solamente el 45.45% (5) de éstos participaron en la presente investigación. El promedio de tiempo de servicio de los participantes es de 19.6 años, lo que sugiere que el grupo ha sido testigo de, por lo menos, las dos últimas transformaciones en educación básica: la Alianza por la Calidad de la Educación de 2008 y la actual Reforma Educativa. En este sentido, los profesores participantes aseveran que esta institución es de las más reacias a las nuevas disposiciones del SEM así como del gobierno mexicano; por ello, están siempre al pendiente de las resoluciones a las que llegan la mesa de negociación de la CNTE y la lista de acciones que se deben emprender contra la *evaluación punitiva* y su estabilidad laboral; de ahí que deba arribarse a la conclusión que los maestros ven, en toda actividad de investigación, la gran posibilidad de tener como resultado problemas laborales tanto con el SEM como con sus propios compañeros.

En ese contexto, los cinco docentes que participaron lo hicieron en contra de la postura que la escuela había asumido previamente a la llega del investigador, argumentando que esta actividad era parte de una recogida de la información que la SEP y el INEE necesitan para aplicar su *evaluación puntiva*. Esta idea se mantuvo aún después de exponer los motivos del trabajo doctoral y el uso que se le daría a la información; al negarse la mayoría, los maestros que participaron exigieron como requisito el anonimato de sus datos personales como de la mayor parte de los datos oficiales de la primaria. Esta división de ideales en torno a la sesión de trabajo, hizo del día una labor desgastante para todos los involucrados en

ésta, ya que se sentía una vigilancia constante por parte de los demás profesores que no estuvieron de acuerdo con esta actividad.

3.3. DIFERENCIAS DENTRO DE LA ZONA ESCOLAR 076: EL CASO DE TRES ESCUELAS PRIMARIAS

Las escuelas que conforman la zona 076 guardan entre sí algunas características que las hacen diferentes de otras zonas e instituciones que forman o no parte del Sector 01 del Sistema Educativo Federal. Estos 16 centros escolares son considerados claves —aunque no todos en la misma intensidad— en los movimientos magisteriales que se están suscitando en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas en torno al rechazo de la Reforma Educativa que se promulgó en el año 2013 en el actual mandato del Lic. Enrique Peña Nieto, presidente constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, con lo cual han decidido encabezar la mayor parte de las marchas, mítines y acciones convocadas y emprendidas por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

Además de ser considerada una de las zonas escolares que más colabora con el levantamiento educativo en el nivel básico, estas instituciones guardan —en la mayoría de los casos— semejanzas en cuanto a contextos socioeconómicos, condiciones laborales de los padres de familia y de los alumnos que se atienden, así como una preocupación ingente por brindar apoyo a discentes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), a pesar que en algunas escuelas no se cuenta con el apoyo de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).²⁶ Por último; en la mayoría de los casos, existe una postura reacia en relación a los programas federales y estatales cuyo objetivo, por lo menos en el discurso político oficial, es medrar la calidad de la educación del nivel básico. Así, programas como ‘Escuela de tiempo completo’, ‘programa de la Reforma

²⁶ Sin embargo, en la actualidad las USAER no garantizan del todo una inclusión educativa óptima para los niños con NEE (cfr. Acuña Gamboa, Mérida Martínez y Villaseñor Rodríguez, 2016).

Educativa', 'programa Escuelas de Calidad', entre otros, han sido descartados por votación de los profesores, con la firme idea que en nada coadyuvarán a la mejora de la situación educativa del país; por el contrario, consideran que son medios para dominar la voz del maestro dentro de su contexto aúlico.

Sin embargo, existe a su vez una diferencia que hace de esta zona escolar un espacio educativo de interés para la investigación. Dicha discrepancia se relaciona con la posición que han obtenido las escuelas dentro del *ranking* nacional de calidad educativa (cfr. IMCO, s.f.), posiciones que se contraponen rotundamente una de las otras; es decir y como se ha mencionado en apartados anteriores dentro de este capítulo, de las 16 instituciones que conforman la zona escolar 076 solamente el 25% de éstas se han catalogado de 'excelencia académica', mientras que el 68.75% es 'poco confiable' y un 6.25% —hasta la fecha de la redacción de este trabajo doctoral— no cuenta con registro por ser un centro de nueva creación. Ante estos resultados tan diferenciados y realizando prácticas profesionales en un campo educativo específico (Acuña Gamboa, Elizondo Zenteno y Mérida Martínez, 2015), resulta de interés analizar las diferentes formas en que estos agentes educativos — desde el accionar de sus diferentes capitales— estructuran una concepción acerca de la calidad educativa.

Por las razones antes mencionadas, a continuación se exponen —a manera de ejemplos— los resultados más importantes de tres escuelas primarias que forman parte de la zona 076, las cuales fueron seleccionadas con base en criterios que, desde mi perspectiva, abonan al entendimiento de la realidad en la que se circunscriben el desarrollo de las prácticas de algunos de los docentes de esta zona escolar, a su vez permite aproximarse al entendimiento más amplio de la apropiación de algunos capitales —con predominio en este capítulo para el escolar y económico— que los maestros poseen y la relación que éstos entretejen en algunos consumos culturales y en la definición del concepto calidad educativa. Este análisis es un esbozo y/o preámbulo del trabajo de reflexión en profundidad que se realiza en el capítulo 4 de esta tesis doctoral; por ello, para el caso específico de este

apartado se tomaron a manera de dechado, una escuela de organización completa al azar que fuera del turno vespertino (gral. Ignacio Zaragoza), una de las escuelas con menor planta docente (Belisario Domínguez Palencia) y la escuela con mayor número de maestros de educación regular frente a grupo (Niños Héroes), de las cuales se obtuvieron los siguientes resultados.

3.3.1. Relación de los capitales escolar y económico en los consumos culturales y la concepción de calidad educativa en la Escuela Primaria Vespertina Gral. Ignacio Zaragoza

Como se ha comentado en párrafos anteriores, los maestros de la escuela primaria Gral. Ignacio Zaragoza se consolidan como un grupo de trabajo con ya varios años de servicio activo en el sistema educativo federal. De los ocho docentes que conforman la planta magisterial, cuatro tiene un título de Licenciatura afín a su quehacer profesional, tres terminaron su carrera como profesores de educación primaria en el extinto Plan de estudios de 4 años que sucedía a la educación secundaria y solamente uno cuenta con estudios de posgrado (especialidad).

Para el caso particular, los ingresos mensuales que los maestros obtienen por su trabajo aumentan, directamente proporcional, a la disminución del capital escolar y al incremento de los años de servicio activo; de esta manera, los docentes que ostenta un título de Profesor de educación primaria con aproximadamente 30 años de servicio, perciben un sueldo promedio de \$14,500 a \$18,000; mientras que aquellos que tiene un título de Licenciatura, con 24 años de servicio, el sueldo oscila entre los \$10,500 y \$14,000, y quienes tienen una especialidad, con 21 años de servicio, su ingreso no sobrepasa los \$10,000. En la mayoría de los casos, la misma relación capital escolar/antigüedad/capital económico se reproduce en el nivel que han obtenido los profesores en el anterior programa de estímulos nombrado Carrera Magisterial (CM). A continuación se exponen los resultados de la investigación, los cuales se presentan como relaciones entre los diferentes capitales, así como la

inherencia que dichas relaciones guardan en la conceptualización de la calidad educativa.

Con base en esto y en lo expuesto en la contextualización de la escuela, resultó de interés confrontar la realidad vivida en esta institución con la concepción que sus docentes tienen respecto a la educación que se imparte en ella. De esta manera, a continuación se presentan los principales hallazgos que se encontraron durante la investigación, haciendo énfasis en los capitales de los maestros y la relación que éstos guardan para construir y/o reconstruir su discurso en torno a la calidad educativa.

De esta manera, se analizaron las preferencias literarias, musicales y televisivas que los maestros de esta institución consumen en su tiempo libre; análisis realizado tomando como eje relacional el capital escolar y económico de cada uno de los participantes en esta investigación. En la Tabla 11 y 12 se presentan las relaciones que guardan dichos capitales, con las preferencias literarias de los docentes de esta institución escolar.

Tabla 11. Relación entre capital escolar y el consumo literario.²⁷

| CAPITAL ESCOLAR | CONSUMOS LITERARIOS | | | | | |
|-----------------|--------------------------------|--------------------|---------|--------|---------|-------|
| | Literatura laboral y educativa | Literatura clásica | Novelas | Poesía | Cuentos | Otros |
| Normal Básica | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Licenciatura | 2 | | 2 | | 1 | 1 |
| Especialidad | | | | | 1 | 1 |

Fuente: Elaboración propia.

²⁷ A partir de este momento, todas las Tablas que tengas casillas remarcadas con tonalidades en gris representan las categorías que más adeptación tuvieron por parte de los maestros. El tono más oscuro ejemplifica la más alta adeptación, mientras que la tonalidad más clara representa la segunda más alta adeptación.

Tabla 12. Relación entre capital económico y el consumo literario.

| CAPITAL ECONÓMICO | CONSUMOS LITERARIOS | | | | | |
|----------------------|-----------------------------------|-----------------------|---------|--------|---------|-------|
| | Literatura laboral y educativa | Literatura clásica | Novelas | Poesía | Cuentos | Otros |
| \$7,000-\$10,000 | 1 | | | | 1 | 2 |
| \$10,500-\$14,000 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | |
| \$14,500-\$18,000 | 1 | 1 | 2 | | 1 | |
| Más de \$18,000 | 1 | | | | | 1 |

Fuente: Elaboración propia.

Como se evidencia, los consumos literarios predominantes en esta escuela son los que se relacionan con la literatura laboral y educativa así como los cuentos en la medida que el capital escolar descende pero el capital económico aumenta; así, las lecturas más asiduas, en el primer rubro, son la Ley General de Educación, la Constitución Política y los planes y programas de estudio 2011. Para el caso de los cuentos, que comparte la primera posición con los textos laboral-educativos, no se referencia ni un solo título de obra o autor de este tipo de literatura. Las novelas y otros géneros ocupan el segundo lugar en las preferencias de los profesores; en este sentido, obras como Código da Vinci (Dan Brown), Caballo de Troya (Juan José Benítez), El monje que vendió su Ferrari (Robin S. Sharma) y Un Secuestro de Película (Enrique Páez) son las novelas más leídas por este grupo magisterial; al igual que la Biblia, textos de superación personal y lecturas relacionadas con el trabajo, son los otros géneros que, junto a las novelas, ocupan el segundo lugar en la clasificación de preferencias literarias.

Del total de participantes en la investigación, el 62.5% dedica de 1 a 3 horas semanales a la lectura, mientras que el 37.5% aseveró dedicar de 4 a 6 horas a dicha actividad. Estos datos no guardan relación alguna con el capital económico, ya que el rango de salario de quienes leen de 1 a 3 horas semanales oscila de los \$7,000 hasta los \$18,000, y los que leen de 4 a 6 horas a la semana perciben ingresos desde los \$7,000 hasta más de \$18,000. La misma situación ocurre al relacionar las horas de lectura con el capital escolar de los maestros, lo que puede

reflejar que el tiempo, más no las preferencias, dedicado a los consumos literarios responde a un gusto o interés personal, más que a una fuerte influencia de sus capitales escolares y económicos.

El segundo eje de análisis en este apartado es la relación que estos mismos capitales guardan con las preferencias de consumos musicales de los ocho maestros de esta institución. Por esta razón, en las Tablas 13 y 14 se presenta la relación del capital escolar y económico, respectivamente para cada Tabla, con la preferencia musical docente.

Tabla 13. Relación entre capital escolar y el consumo musical.

| CAPITAL ESCOLAR | CONSUMOS MUSICALES | | | | | |
|-----------------|--------------------|------|-----|-------|---------|-------|
| | Ranchera | Jazz | Pop | Banda | Clásica | Otros |
| Normal Básica | 1 | | 2 | | 1 | 1 |
| Licenciatura | 1 | | 2 | | | 4 |
| Especialidad | 1 | | | 1 | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14. Relación entre capital económico y el consumo musical.

| CAPITAL ECONÓMICO | CONSUMOS MUSICALES | | | | | |
|-------------------|--------------------|------|-----|-------|---------|-------|
| | Ranchera | Jazz | Pop | Banda | Clásica | Otros |
| \$7,000-\$10,000 | 1 | | 1 | 1 | | 2 |
| \$10,500-\$14,000 | 1 | | 1 | | | 1 |
| \$14,500-\$18,000 | 1 | | 1 | | | 2 |
| Más de \$18,000 | | | 1 | | 1 | |

Fuente: Elaboración propia.

El consumo musical de los docentes de la escuela primaria Gral. Ignacio Zaragoza se direcciona, en la medida que el capital escolar se mantiene en títulos académicos (Profesorado o Licenciatura) y el capital económico no supere los \$18,000 mensuales, a preferencias musicales que se alejan de las propuestas para esta

investigación. Así, el gusto de este grupo magisterial se relaciona con géneros como la cumbia (Ángeles Azules, Súper Show de los Vázquez y Junior Klan), Rock en español (Miguel Ríos y Miguel Mateos) e inglés (Bee Gees y Beatles) principalmente. Por otro lado, en segundo lugar se encuentra la música Pop —la cual guarda la misma relación con el capital escolar de los docentes pero con la diferencia que este género trasciende las barreras del capital económico— con predominio hacia cantantes como Alejandro Fernández, Miguel Bosé, Natalia Lafourcade, Ricardo Montaner, Guadalupe Pineda y otros.

Al igual que con el consumo literario semanal, el 62.5% de los maestros indicaron escuchar música de 1 a 3 horas a la semana y el 37.5% restante, lo hacen en períodos de 4 a 6 horas. En la medida que el capital escolar se posiciona en títulos profesionales, el número de horas tiende a ser menor que cuando se ostenta un grado académico; sin embargo, esto se dirime en relación con el capital económico, ya que la adopción por el uso de tiempo para esta actividad es cuasi idéntica en los maestros que tienen ingresos desde los \$7,000 hasta más de \$18,000. Estos lleva a comprender que el capital escolar si ejerce cierta influencia en la toma de decisiones sobre el tiempo dedicado al consumo musical, más no así el capital económico de los profesores. En el último eje se presentan las relaciones encontradas entre los capitales abordados y las preferencias televisivas en esta escuela. De esta manera, en las siguientes Tablas (15 y 16) se exponen dichas relaciones de consumo televisivo con los capitales escolar y económico de los maestros de educación regular de la primaria Gral. Ignacio Zaragoza.

Tabla 15. Relación entre capital escolar y el consumo televisivo.

| CAPITAL ESCOLAR | CONSUMOS TELEVISIVOS | | | | | |
|-----------------|----------------------|-------------|----------|-------------|------------|-------|
| | Noticieros | Telenovelas | Comedias | Caricaturas | Talk shows | Otros |
| Normal Básica | 2 | | | | | 3 |
| Licenciatura | 2 | | 2 | | | 1 |
| Especialidad | | | 1 | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16. Relación entre capital económico y el consumo televisivo.

| CAPITAL ECONÓMICO | CONSUMOS TELEVISIVOS | | | | | |
|----------------------|----------------------|-------------|----------|-------------|------------|-------|
| | Noticieros | Telenovelas | Comedias | Caricaturas | Talk shows | Otros |
| \$7,000-\$10,000 | 1 | | 1 | | | 1 |
| \$10,500-\$14,000 | 2 | | 1 | | | 1 |
| \$14,500-\$18,000 | | | 1 | | | 1 |
| Más de \$18,000 | 1 | | | | | 1 |

Fuente: Elaboración propia.

Entre las categorías previstas en la investigación, en cuanto a consumo televisivo se refiere, los maestros de esta escuela prefieren —en la medida que su capital escolar se mantiene en títulos profesionales pero no así en cuanto a su capital económico— ver noticieros como CNN Español, Televisa, Milenio, TV Azteca Noticias, 24 Horas, así como noticieros locales. Al igual que los noticieros, otros programas de televisión como documentales (History, Animal Planet y Discovery Channel) y películas mexicanas (Tin Tan, Pedro Infante, Viruta y Capulina) son los de más agrado entre este grupo de docentes.

En segundo lugar y a medida que asciende el capital escolar y desciende el capital económico, las comedias son parte primordial en el uso del tiempo libre de los docentes; así, las películas y series televisivas de este género son las más concurridas por quienes participaron en la investigación. Del total de maestros, el 62.5% comentó que emplea de 1 a 3 horas de su tiempo libre para ver televisión, el 25% de 4 a 6 horas y un 12.5% 7 horas o más. Para el caso, el capital escolar y el capital económico no influyen, notablemente, en el uso del tiempo libre para este tipo de consumos, puesto que las tendencias son similares entre los capitales de los maestros y el uso de las horas.

A continuación se exponen las diversas concepciones que tienen estos docentes respecto a la calidad de la educación básica del país, tomando como referencia,

para el caso específico de la escuela,²⁸ los capitales escolar y económico respectivamente. En la tabla 17 se presentan las líneas de intelección, a partir de su capital escolar, sobre las cuales los docentes de la escuela primaria, sustentan sus definiciones sobre la calidad educativa, mientras que en la Tabla 18 se hace el mismo análisis pero tomando como referencia el capital económico.

Tabla 17. Definición de calidad educativa a partir del capital escolar de los maestros de la escuela primaria Gral. Ignacio Zaragoza.

| CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA | | | | |
|-------------------------------|--|--|---|---|
| CAPITAL ESCOLAR | CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA | | | |
| | Infraestructura y equipamiento escolar | Formación docente y desarrollo profesional | Trabajo en equipo con liderazgo directivo | Compromiso docente para los buenos resultados |
| Normal | | 2 | 1 | |
| Básica | | | | |
| Licenciatura | 1 | 3 | | 2 |
| Especialidad | 1 | 1 | 1 | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18. Definición de calidad educativa a partir del capital económico de los maestros de la escuela primaria Gral. Ignacio Zaragoza.

| CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA | | | | |
|-------------------------------|--|--|---|---|
| CAPITAL ECONÓMICO | CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA | | | |
| | Infraestructura y equipamiento escolar | Formación docente y desarrollo profesional | Trabajo en equipo con liderazgo directivo | Compromiso docente para los buenos resultados |
| De \$7,000 a \$10,000 | 2 | 3 | 1 | |
| De \$10,500 a \$14,000 | | 1 | | 1 |

²⁸ Para ésta y todas las escuelas en específico, se hizo una confrontación del concepto calidad educativa con dos de los capitales previstos en la investigación. El análisis más profundo se expone más adelante en el capítulo 4 de este trabajo doctoral.

| | | | | |
|------------------------|--|---|---|---|
| De \$14,500 a \$18,000 | | 1 | | 1 |
| Más de \$18,000 | | 1 | 1 | |

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se evidencia que los profesores de esta escuela primaria conciben que la calidad educativa se define, principalmente, desde los procesos de formación y desarrollo profesional docente, puesto que consideran que maestros más y mejor formados —tanto de manera inicial como continua— lograrán una mejora notable en la calidad de los servicios educativos ofertados. Dicha formación y desarrollo son entendidos —desde los capitales escolar y económico— en términos de estudios realizados después de la Licenciatura, así como de la asidua asistencia a los programas de actualización que la propia Secretaría de Educación oferta en los períodos establecidos durante el ciclo escolar. Sin embargo, y a pesar de entibar su definición en este eje, solamente uno de los ocho maestros ha cursado un posgrado. Por otro lado, la infraestructura y el equipamiento escolar, junto al compromiso docente para trabajar en equipo con apoyo de un líder directivo interesado por sus colegas y estudiantes, son líneas de inteleción secundarias para definir a la calidad educativa.

3.3.2. Relación de los capitales escolar y económico en los consumos culturales y la concepción de calidad educativa en la Escuela Primaria Matutina Belisario Domínguez Palencia

La escuela primaria Belisario Domínguez Palencia tiene una organización bidocente sobre la cual recae la formación de más de 60 alumnos del 1º al 6º grado. Las profesoras poseen un antigüedad en años de servicio activo considerablemente diferenciada, una de ellas con 20 y la otra solamente con siete años. Ambas cuentan con un título de Licenciatura afín al trabajo que desempeñan; empero, solo una ha continuado su formación profesional a través de cursos, talleres y diplomados que;

de manera particular o aquellos ofertados por la Secretaría de Educación, le han permitido mejorar su talante.

A diferencia de la primaria Gral. Ignacio Zaragoza, el ingreso mensual de las maestras oscila entre los \$10,500 a \$14,000; empero, el nivel en carrera magisterial es más elevado en la docente que menor capital escolar y años de servicio ostenta; en otras palabras, la profesora con siete años de servicio y estudios hasta Licenciatura ha adquirido Categoría B en Carrera Magisterial, mientras que su compañera con Licenciatura, diplomados y 20 años de servicio se posiciona en la Categoría A del mismo programa compensatorio.

Por el contexto socioeconómico que obliga a los discentes a trabajar y estudiar, es altamente probable que esta situación haya influido en los resultados que se han obtenidos en pruebas estandarizadas como el extinto ENLACE, las cuales demuestran que la calidad educativa es exigua en la institución, lo que la hizo un punto de interés para esta investigación. A continuación se presentan los hallazgos más interesantes, respecto de los capitales, consumos y concepción de calidad educativa que las docentes tienen respecto de su realidad y quehacer profesional.

Así, en las siguientes Tablas (19-24) se presentan los resultados del uso del tiempo libre de las maestras de esta escuela primaria en cuanto a sus consumos culturales —priorizando los literarios, musicales y televisivos— y la relación que éstos guardan con los capitales escolar y económico de cada una de las participantes. A continuación, en la Tablas 19 y 20 se exponen la relación de estos capitales con las preferencias de consumo literario en esta institución escolar.

Tabla 19. Relación entre capital escolar y el consumo literario.

| CAPITAL ESCOLAR | CONSUMOS LITERARIOS | | | | | |
|-----------------|--------------------------------|--------------------|---------|--------|---------|-------|
| | Literatura laboral y educativa | Literatura clásica | Novelas | Poesía | Cuentos | Otros |
| Licenciatura | 1 | | | | 1 | 1 |
| Otros | 1 | 1 | | 1 | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 20. Relación entre capital económico y el consumo literario.

| CAPITAL ECONÓMICO | CONSUMOS LITERARIOS | | | | | |
|------------------------|--------------------------------|--------------------|---------|--------|---------|-------|
| | Literatura laboral y educativa | Literatura clásica | Novelas | Poesía | Cuentos | Otros |
| De \$10,500 a \$14,000 | 2 | 1 | | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Elaboración propia.

Para el caso específico de la escuela, los consumos literarios más importantes son los que se relacionan con la literatura laboral y educativa, preferencia que no guarda correspondencia con los capitales escolares y económicos. De esta manera, textos que aborden los temas de política y reforma educativa, planes y programas de estudio, Acuerdos Secretariales y otros, son los más leídos por las dos profesoras de esta escuela primaria. Sin embargo, en la medida que el capital escolar aumenta y se mantiene el económico, la literatura clásica y la poesía son la segunda opción de consumos literarios; pero cuando este capital escolar desciende, los cuentos y otros géneros acaparan el interés de las maestras. Por esta razón, literatura clásica como *Los Inocentes* de Oswaldo Reynoso y *la Odisea* de Homero; poesías como *Los amorosos* de Juan Sabines y *La canción desesperada* de Pablo Neruda; cuentos de Oscar Wilde como *El amigo fiel*, entre otros géneros como la superación personal como *Correr o morir* de Kilian Jornet, son la segunda opción de consumos literarios por estas profesoras.

En relación al tiempo dedicado a la lectura de estas preferencias literarias se encuentra que, a medida que el capital económico se mantiene pero el nivel del escolar disminuye, son más las horas que se emplean a esta actividad. En este sentido, la maestra que solo cuenta con estudios de pregrado utiliza de 4 a 6 horas de su tiempo libre para leer, mientras que la docente con estudios superiores a la Licenciatura, solo hace uso de 1 a 3 horas para la misma actividad, lo que sugiere que la ostentación de cierto capital escolar y económico no guardan una relación directa con las preferencias y consumos literarios, tampoco con la dedicación personal que se le otorga a ésta; es entonces, más influyente la necesidad laboral y el gusto, los que direccionan —específicamente para esta escuela— dichos consumos en materia de literatura.

A continuación se presenta el análisis de la relación que guardan estos mismos capitales con los consumos musicales de la maestra de la primaria Belisario Domínguez Palencia. Así, en las Tablas 21 y 22 se exponen los datos de las preferencias de los géneros musicales y la correspondencia con los capitales escolar y económico.

Tabla 21. Relación entre capital escolar y el consumo musical.

| CAPITAL | | CONSUMOS MUSICALES | | | | |
|--------------|----------|--------------------|-----|-------|---------|-------|
| ESCOLAR | Ranchera | Jazz | Pop | Banda | Clásica | Otros |
| Licenciatura | | | | | 1 | 1 |
| Otros | | | | | | 1 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 22. Relación entre capital económico y el consumo musical.

| CAPITAL | | CONSUMOS MUSICALES | | | | |
|------------------------|----------|--------------------|-----|-------|---------|-------|
| ECONÓMICO | Ranchera | Jazz | Pop | Banda | Clásica | Otros |
| De \$10,500 a \$14,000 | | | | | 1 | 2 |

Fuente: Elaboración propia.

Los consumos musicales de las maestras se direccionan, en cuanto el capital escolar se mantiene y capital económico desciende, a otros géneros musicales que no formaron parte de las categorías propuestas en esta investigación; es decir, para estas profesoras la adopción por el rock de bandas como Héroes del Silencio y Caifanes, así como géneros más románticos como la música de Camilo Sesto y Christina Aguilera son los consumos más frecuentes en el grupo magisterial de esta escuela; empero, obras como las cuatro estaciones de Vivaldi, Flauta Mágica de Mozart y el Lago de los Cisnes de Tchaikovsky son la segunda preferencia de consumo musical.

En esta misma situación; es decir, a menor capital escolar e igual capital económico, las horas que se dedican a esta actividad recreativa varían considerablemente. Mientras que la participante con estudios superiores a la Licenciatura emplea de 1 a 3 horas semanales al consumo musical, quien solo ha estudiado el pregrado llega a utilizar gran parte de su tiempo libre semanal para dicho interés (7 horas o más), lo cual lleva a comprender que, al igual que los consumos literarios, las preferencias se relaciona más con el gusto que con la influencia directa de los capitales escolar y económico para la toma de decisiones.

En el último eje de análisis de los consumos culturales de las maestras se presenta la correlación que tienen las preferencias televisivas con los capitales escolar y económico respectivamente. Por ello, en las Tablas 23 y 24 se exponen las relaciones entre estos dos capitales y los consumos televisivos de las docentes de esta institución.

Tabla 23. Relación entre capital escolar y el consumo televisivo.

| CAPITAL ESCOLAR | CONSUMOS TELEVISIVOS | | | | | |
|-----------------|----------------------|-------------|----------|-------------|------------|-------|
| | Noticieros | Telenovelas | Comedias | Caricaturas | Talk shows | Otros |
| Licenciatura | | | | | | 1 |
| Otros | 1 | | | | | 1 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 24. Relación entre capital económico y el consumo televisivo.

| CAPITAL ECONÓMICO | CONSUMOS TELEVISIVOS | | | | | |
|---------------------------|----------------------|-------------|----------|-------------|------------|-------|
| | Noticieros | Telenovelas | Comedias | Caricaturas | Talk shows | Otros |
| De \$10,500 a \$14,000 | 1 | | | | | 2 |

Fuente: Elaboración propia.

Los consumos televisivos de las docentes de la escuela Belisario Domínguez Palencia se relacionan con programaciones diferentes a las previstas para la investigación, puesto que en correspondencia con los capitales escolar y económico son las series televisivas como *The walking dead*, *Equipo Scorpion*, así como algunos canales de televisión privada, por ejemplo *Discovery Home & Health* y *National Geographic*, los principales intereses de consumo televisivo. En segundo lugar, y a medida que el capital escolar asciende y se mantiene el capital económico, los noticieros de cadena nacional como el de Joaquín López Dóriga, *Adela Micha* y el programa *El Mañanero* conducido por Victor Trujillo (Brozo), son un consumo televisivo importante por las maestras. Con esto, se corrobora que para el caso específico del centro escolar —con la salvedad de no descartar como posible sesgo el número de participantes de esta escuela— los consumos culturales guardan poca, sino es que nula relación con el capital escolar y económico, lo que hace pensar que las preferencias en estos tres ejes se direccionan más a los gustos personales que a la influencia de dichos capitales.

Como último apartado, se presentan los ejes de acción sobre los cuales las maestras de esta escuela primaria definen el concepto de calidad educativa, tomando como punto correlacional los capitales escolar y económico; por ello, en la Tabla 25 se exponen las líneas de intelección que a partir del capital escolar de las docentes sustentan sus definiciones de la calidad de la educación; por otro lado, en la Tabla 26 se realiza el mismo análisis pero a partir del capital económico.

Tabla 25. Definición de calidad educativa a partir del capital escolar de los maestros de la escuela primaria Belisario Domínguez Palencia.

| CAPITAL ESCOLAR | CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA |
|-----------------|---|
| | Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje |
| Licenciatura | 1 |
| Otros | 1 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 26. Definición de calidad educativa a partir del capital económico de los maestros de la escuela primaria Belisario Domínguez Palencia.

| CAPITAL ECONÓMICO | CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA |
|------------------------|---|
| | Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje |
| De \$10,500 a \$14,000 | 2 |

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en ambas Tablas, la concepción que las maestras de este centro escolar tienen de la calidad educativa sigue una misma línea de acción sin importar el capital escolar ostentado (que es donde hay diferencias), ya que ambas consideran que al mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje —entendido en términos de realización de una planeación didáctica, estratégica y jerarquización de contenidos dentro del aula— se logrará brindar más y mejores servicios educativos a los discentes de esta institución. Esto lleva a concluir que la escuela Belisario Domínguez Palencia busca desarrollar estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje para salir del escollo educacional en el que se encuentra en la actualidad.

3.3.3. Relación de los capitales escolar y económico en los consumos culturales y la concepción de calidad educativa en la Escuela Primaria Matutina Niños Héroes

La primaria Niños Héroes es la institución más grande de la zona escolar 076, ésta cuenta con un grupo de 20 maestros de educación regular frente a grupo que atienden una población estimada de 760 alumnos del 1º al 6º grado. Dicho grupo cuenta con varios años de servicio activo ininterrumpidos en el nivel de educación básica y está compuesto por un profesor de educación primaria egresado del programa de cuatro años de estudios en la Normal Básica, 13 Licenciados en área afines a la educación, cuatro especialistas y solamente dos docentes con estudios de maestría.

Con base en esto, se puede mencionar que los ingresos mensuales de estos maestros, a diferencia de la escuela Gral. Ignacio Zaragoza, no guardan una relación fuerte con el capital escolar y/o la antigüedad de los mismos, ya que el profesor de educación primaria con 29 años de servicio percibe un sueldo promedio de \$7,000 a \$10,000, mientras que los Licenciados con un promedio de 14.30 años de antigüedad sostienen un ingreso que va desde los \$7,000 hasta los \$14,000 mensuales; a su vez, los especialistas con un aproximado de 29 años de servicio perciben sueldos que oscilan entre los \$7,000 hasta más de los \$18,000 al mes; por último, quienes más capital escolar han acumulado (grado de maestría) en sus siete y 21 años de actividades en el nivel, sostienen un sueldo que no sobrepasa los \$10,000. Esto permite comprender que, para el caso específico de esta escuela, la relación capital escolar/antigüedad/capital económico es tan débil que no influye en los ingresos de los profesores ni en el nivel de Carrera Magisterial que ellos tienen.

Antes estas características tan particulares del centro y, al ser uno de los tres casos de éxito académico de esta zona escolar, la escuela primaria Niños Héroes resultó de sumo interés para confrotar los puntos de vista de sus maestros, con el de los docentes de las anteriores instituciones. Por ello, ahora se presentan los resultados

obtenidos en cuanto a capitales, consumos y definición de calidad educativa de los profesores de esta primaria, los cuales servirán más adelante para enriquecer la caracterización del *habitus* docente de la zona 076.

Por consiguiente, se analizan las preferencias literarias, musicales y televisivas que los docentes de la escuela consumen a manera de prácticas culturales en los tiempos libres, los cuales son correlacionados con los capitales escolar y económico de cada participante. Así, en las Tablas 27 y 28 se exponen las relaciones que guardan estos capitales con los consumos literarios de los profesores de la escuela primaria Niños Héroes.

Tabla 27. Relación entre capital escolar y el consumo literario.

| CAPITAL ESCOLAR | CONSUMOS LITERARIOS | | | | | |
|-----------------|--------------------------------|--------------------|---------|--------|---------|-------|
| | Literatura laboral y educativa | Literatura clásica | Novelas | Poesía | Cuentos | Otros |
| Normal Básica | 1 | 1 | | 1 | 1 | |
| Licenciatura | 10 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| Especialidad | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 |
| Maestría | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 28. Relación entre capital económico y el consumo literario.

| CAPITAL ECONÓMICO | CONSUMOS LITERARIOS | | | | | |
|------------------------|--------------------------------|--------------------|---------|--------|---------|-------|
| | Literatura laboral y educativa | Literatura clásica | Novelas | Poesía | Cuentos | Otros |
| De \$7,000 a \$10,000 | 8 | 5 | 7 | 5 | 8 | 4 |
| De \$10,500 a \$14,000 | 4 | 1 | 1 | 1 | | 1 |
| Más de \$18,000 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | |

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede comprobar en las Tablas, existen tres géneros literarios que son de mayor consumo por los maestros de esta institución educativa. En primer lugar, en general los temas y textos laborales y educativos —no siendo así conforme el capital escolar aumenta y disminuye el capital económico— son las principales preferencias para estos docentes; así, temas como la educación en México, la Reforma educativa y otras estructurales del país, leyes secundarias, evaluación y política pública educativa, así como los libros de texto gratuito, planes y programas de estudios, materiales didácticos, textos sobre metodología histórica de la educación y cómo ser un buen maestro (Sam Adams y John L. Garret), son lo más socorridos en los tiempos libres por estos profesores.

Por otro lado, en la medida que permanece la relación *mayor capital escolar—menor capital económico*, se encuentra que las novelas y los cuentos son la segunda opción de consumo literario en la escuela. Para el caso de la novela, títulos como La Iliada (Homero), Las mil y una noches (Anónimo), Puente en la selva (Bruno Traven), Corazón, diario de un niño (Edmundo de Amicis), Marianela (Benito Pérez Galdós), El coronel no tiene quien le escriba y 100 años de soledad (Gabriel García Márquez), Don Quijote de la Mancha (Miguel de Cervantes Saavedra), Por qué los hombres aman a las cabronas (Sherry Argov), Eclipse (Stephenie Meyer), 50 sombras de Grey (E. L. James) y Siddhartha (Herman Hesse) son las más leídas por los profesores; mientras que para los cuentos, existe una tendencia ingente por los títulos como Pinocho (Carlo Collodi), La cenicienta, Caperucita roja (Charles Perrault), Blanca nieves (Hermanos Grimm), El patito feo (Hans Christian Andersen), entre otros más que son del mismo estilo; es decir, cuentos infantiles que en muchas ocasiones son empleados en las actividades escolares de los niños.

De los 20 participantes en la presente investigación, el 90% (18) de los profesores dedican de 1 a 3 horas semanales de su tiempo libre a la lectura, mientras que un 5% (1) lee entre 4 a 6 horas, el otro 5% (1) dedica 7 o más horas a dicha actividad. Dichos datos no guardan relación directa con los capitales, puesto que los docentes que leen de 1 a 3 horas poseen un capital escolar que va desde un título de profesor

de primaria otorgado por la Normal Básica, hasta grados académicos de maestría, con ingresos que van desde los \$7,000 hasta los más de \$18,000 mensuales, esta característica se repite con los maestros que leen de 4 a más de 7 horas a la semana, lo que significa que los consumos literarios responden más al gusto que a la influencia de los dos capitales con los que se relacionó.

Ahora, en el segundo eje de análisis de este apartado se presentan las preferencias musicales que en esta institución se consumen con más frecuencia, relacionadas también con el capital escolar y económico que cada uno de los docentes posee. De esta manera, en las Tablas 29 y 30 se enuncian estas correlaciones, seguidas de un análisis más profundo sobre el tema.

Tabla 29. Relación entre capital escolar y el consumo musical.

| CAPITAL ESCOLAR | CONSUMOS MUSICALES | | | | | |
|--------------------|--------------------|------|-----|-------|---------|-------|
| | Ranchera | Jazz | Pop | Banda | Clásica | Otros |
| Normal Básica | | | 1 | | 1 | |
| Licenciatura | 1 | 2 | 5 | 7 | 3 | 4 |
| Especialidad | 1 | | 1 | | 3 | 1 |
| Maestría | 1 | | 1 | 2 | | 1 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 30. Relación entre capital económico y el consumo musical.

| CAPITAL ECONÓMICO | CONSUMOS MUSICALES | | | | | |
|------------------------|--------------------|------|-----|-------|---------|-------|
| | Ranchera | Jazz | Pop | Banda | Clásica | Otros |
| De \$7,000 a \$10,000 | 5 | 2 | 7 | 6 | 4 | 3 |
| De \$10,500 a \$14,000 | | | | 2 | 1 | 2 |
| Más de \$18,000 | | | 1 | | 2 | 1 |

Fuente: Elaboración propia.

A diferencia de los consumos literarios, las preferencias musicales de los docentes de esta escuela si guardan relación con sus capitales escolar y económico. En este

sentido; a medida que el capital escolar y económico ascienden, la música de banda se posiciona como la más consumida por los maestros de la escuela primaria Niños Héroes. Por esta razón, la Banda MS, Banda Jerez, la Trakalosa de Monterrey, la Arrolladora Banda el Limón, Espinoza Paz, Banda el Recodo, entre otras, son las agrupaciones que más popularidad tienen entre este grupo magisterial; sin embargo, en correspondencia con el considerable descenso del capital económico únicamente, las preferencias por la música Pop igualan al anterior género, donde artistas como Alejandra Guzmán, Ximena Sariñaga, Ha-ash, la Oreja de Van Gogh, Enrique Iglesias, Julieta Venegas, Thalía, entre otros intérpretes de este estilo son las adopciones más fuertes en los profesores.

So pena de esto, en la medida que el capital escolar se mantiene en títulos de Licenciatura, este género pasa a ser la segunda opción de consumos musicales, a diferencia de la música clásica que se ubica en esta misma posición en relación con el descenso del capital económico, donde las obras de Ludwig van Beethoven y Johann Sebastian Bach, así como estilos que se alejan de este género pero que son considerados inherentes por los maestros, tal como la música instrumental, melodías de Andreas Bocelli, Richard Clayderman y Arturo Aquino son la adopción de segundo nivel para el magisterio de esta escuela.

En contraposición con el uso del tiempo libre para el consumo literario, las horas destinadas al goce de las preferencias musicales son más diversas; en otras palabras, del total de participantes en la investigación el 60% (12) emplean de 1 a 3 horas a la semana para escuchar música, mientras que el 30% (6) destinan de 4 a 6 horas y solamente el 10% (2) lo hace por períodos de tiempo libre que van de las 7 horas o más semanalmente. En la misma tónica contraria, el consumo musical de los docentes de la escuela Niños Héroes si guarda una relación muy fuerte con el capital escolar más no el económico, ya que en la medida que los profesores ostentan grados académicos (especialidad y/o maestría) tienden a usar más horas de su tiempo libre para esta actividad, mientras que con el capital económico no es

igual puesto que el uso del tiempo libre es muy similar entre quien gana en promedio \$7,000 mensuales como el que percibe ingresos superiores a los \$18,000.

El tercer eje de análisis es la relación guardada entre los consumos televisivos y los capitales escolar y económico de la planta docente de esta escuela primaria. Por ende, en las Tablas 31 y 32 se exponen estas relaciones que se entretienen entre dichos capitales y las preferencias de consumos televisivos, seguido de un análisis más profundo de ellas.

Tabla 31. Relación entre capital escolar y el consumo televisivo.

| CAPITAL ESCOLAR | CONSUMOS TELEVISIVOS | | | | | |
|--------------------|----------------------|-------------|----------|-------------|------------|-------|
| | Noticieros | Telenovelas | Comedias | Caricaturas | Talk shows | Otros |
| Normal Básica | 1 | | 1 | | | |
| Licenciatura | 11 | 1 | 2 | 1 | 2 | 7 |
| Especialidad | 4 | | 1 | | | 1 |
| Maestría | 1 | | | | 1 | 2 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 32. Relación entre capital económico y el consumo televisivo.

| CAPITAL ECONÓMICO | CONSUMOS TELEVISIVOS | | | | | |
|---------------------------|----------------------|-------------|----------|-------------|------------|-------|
| | Noticieros | Telenovelas | Comedias | Caricaturas | Talk shows | Otros |
| De \$7,000 a \$10,000 | 7 | 1 | 1 | 1 | 3 | 6 |
| De \$10,500 a \$14,000 | 4 | | 1 | | | 2 |
| Más de \$18,000 | 2 | | 1 | | | 1 |

Fuente: Elaboración propia.

Los consumos televisivos que los maestros de la escuela Niños Héroes tienen como preferencias —que guardan cierta relación con los capitales escolar y económico— son los noticieros y otras programaciones que no formaron parte de las categorías previstas en esta investigación. Primeramente, los noticieros son el principal centro

de interés en materia televisiva, ya que en todos los casos —principalmente en la medida que el capital escolar se encuentra en los niveles más bajos y más altos de la muestra, así como en el marcado descenso del capital económico de la misma— se enunció el constante uso del tiempo libre para esta actividad. De esta manera, programas de televisión pública como el Noticiero de Carlos Loret de Mola, Lolita Ayala, Hechos con Javier Alatorre, Azteca Noticias; así como aquellos que forman parte de televisoras privadas como Aristegui Noticias, CNN Español, Milenio, TV Fórmula, Foro TV, Noticiero con Lolita de la Vega y Chiapas Hoy son los consumos televisivos en los que más tiempo emplean estos maestros, muy posiblemente por la situación por la que está atravesando el magisterio estatal y las constantes luchas contra la Reforma educativa, lo que hace de estos medios de comunicación, una herramienta de actualización sobre los acontecimientos nacionales y estatales.

Además de esto, programaciones particulares de canales internacionales —interés que se fortalece a medida que el capital escolar y económico descienden a los niveles más bajos previstos para la investigación— como National Geographics, NatGeo Wild, History, Discovery Channel y Discovery Home & Health, al igual que series catalogadas en Netflix como Bones, 12 corazones, Dr. House, El señor de los cielos y Señora acero, se clasifican como la segunda opción más fuerte en términos de preferencias y consumos televisivos de los profesores de esta institución. Con ello se comprueba que los dos capitales con los que se correlacionan estas preferencias, son determinantes en la toma de decisiones sobre el consumo de programación a la que existe adhesión por la mayoría del magisterio de esta escuela primaria.

En relación al uso del tiempo libre que estos docentes emplean para ver televisión se encontró que, del total de los participantes, el 80% (16) lo hace en períodos de 1 a 3 horas por semana y solamente el 20% (4) emplea de 4 a 6 horas. A diferencia de las preferencias, el tiempo que los maestros dedican a la actividad no se relaciona en nada con el capital escolar y económico de cada uno, puesto que quienes ven televisión de 1 a 3 horas son docentes que van desde un título obtenido

por la Normal Básica hasta grados académicos de maestría y con ingresos que van desde los \$7,000 hasta más de los \$18,000 mensuales, la misma situación se presenta en aquellos que realizan consumos televisivos de 4 a 6 horas semanales.

Como última línea de análisis del presente apartado, se exponen los principales ejes de intervención sobre los que se conceptualiza la calidad de la educación a su vez que se visualizan como medios para medrar dicha calidad, los cuales se correlacionaron con dos de los capitales de interés para esta investigación. De esta manera, en la Tabla 33 se presentan dichas líneas de intelección sobre la calidad educativa partiendo del capital escolar adquirido por cada participante; con base en el mismo objetivo, en la Tabla 34 se realiza la misma exposición de resultados, pero en correspondencia con el capital económico.

Tabla 33. Definición de calidad educativa a partir del capital escolar de los maestros de la escuela primaria Niños Héroes.

| CAPITAL ESCOLAR | CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA | | | | | |
|-----------------|--|---|--|--|------------------------|-----------------------------------|
| | Infraestructura y equipamiento escolar | Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje | Educación para la vida y por la vida (buena educación) | Formación docente y desarrollo profesional | Objetivo gubernamental | Mejora de la práctica profesional |
| Normal Básica | | 1 | 1 | | | 1 |
| Licenciatura | 4 | 3 | 8 | 3 | 1 | |
| Especialidad | | 3 | 2 | 1 | | |
| Maestría | 1 | | 1 | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 34. Definición de calidad educativa a partir del capital económico de los maestros de la escuela primaria Niños Héroes.

| CAPITAL ECONÓMICO | CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA | | | | | |
|------------------------|--|---|--|--|------------------------|-----------------------------------|
| | Infraestructura y equipamiento escolar | Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje | Educación para la vida y por la vida (buena educación) | Formación docente y desarrollo profesional | Objetivo gubernamental | Mejora de la práctica profesional |
| De \$7,000 a \$10,000 | 3 | 4 | 9 | 4 | | 1 |
| De \$10,500 a \$14,000 | 2 | 2 | 2 | | 1 | |
| Más de \$18,000 | | 1 | 1 | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Los maestros de la escuela primaria Niños Héroes piensan que la calidad de la educación básica se encuentra inmanentemente relacionada con dos ejes de intervención principales. Primero, uno de los objetivos de todo proceso de formación —según los maestros— debe ser la búsqueda de una educación por y para la vida de los alumnos de este centro escolar; es decir, jerarquizar los contenidos del plan y programas de estudio que son imprescindibles para los menores, imprescindibles en la medida que coadyuvan a formar sujetos capaces de desenvolverse en las relaciones sociales del espacio que le es propio, una especie de contextualización educacional.

Por otro lado, para medrar la calidad educativa es necesario mejorar los sistemas y procesos de enseñanza de los profesores, así como los procesos de aprendizaje en los discentes; en otras palabras, encontrar un equilibrio entre el deber ser y hacer docente con el deber ser y hacer del estudiante, con la finalidad de encontrar algún común denominador entre ambas prácticas educativo-formativas. Así, se puede concluir que para este caso, se entiende por calidad educativa aquel proceso que permite la compaginación del quehacer profesional con el quehacer estudiantil, en aras de una formación acorde a las necesidades propias de la región.

CAPÍTULO 4. LA CALIDAD EDUCATIVA: SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS EN LA ZONA ESCOLAR 076, TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS

El propósito de este capítulo es presentar los capitales que circulan entre los profesores que laboran en la zona escolar 076. Se abordan los capitales escolar, económico, cultural y simbólico como medio de aproximación al conocimiento más profundo de los *habitus* docentes accionados en esta región de estudio, sobre los cuales descansa todo un sistema de percepciones, apreciaciones e intereses en torno a la educación y los conceptos más importantes que direccionan al Sistema Educativo Nacional, como es el caso de la educación de calidad en el nivel básico.

El mundo está construido por una ingente gama de conceptos que los grupos mayormente dotados de legitimación erigen como definición hegemónica y generalizable para las cosas y los hechos sociales. Bajo este sistema es que se constituyen los campos; es decir, los espacios sociales estructurados y estructuradores de todos los procesos de socialización de los agentes involucrados. Estructurado y estructurador en la medida que se rige por "... un conjunto de normas y reglas no siempre explícitas que establecen lógicas de relación entre agentes ..." (Vizcarra, 2002, p. 57); esto es, son campos de fuerza en los que toman lugar conflictos y problemas específicos de los actores involucrados que ostentan asimétricas fuerzas de poder y se enfrascan en luchas constantes por imponer, a través del peso absoluto de los capitales y *habitus* de sus agentes, una lectura simbólica de la realidad.

En este sentido, el capital es "... el factor eficiente en un campo dado, como arma y como apuesta; permite a su poseedor ejercer un poder, una influencia, por tanto, *existir* en un determinado campo, en vez de ser una simple 'cantidad deleznable'" (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 65); es decir, se referencia todo aquello que un individuo posee o desea poseer tanto en estado objetivado o externo (como los capitales económico y social), como en estado incorporado o interno (como los capitales escolar, cultural y simbólico) que le otorga cierto estatus y legitimación dentro de un campo, como lo es el educativo.

De esta manera, el capital escolar forma parte del capital cultural institucionalizado (uno de los tres estados de dicho capital) y se define como la suma de títulos, constancias, certificados y borlas académicas que un individuo posee y que son legitimadas por la institución educativa que le formó en uno o varios campos del conocimiento, lo que otorga un poder —más fuerte en cuanto de más y mejor reconocimiento goce la institución, así como el peso de su capital sobre el crédito de otros agentes— en dichos campos que le permite distinción y la capacidad de fijar una postura en torno a un tema o suceso del cual está facultado por este capital para emitir un juicio.

Por otro lado, el capital económico es definido como el conjunto de bienes, propiedades, inversiones y pecunio ostentado por un individuo que le faculta de un poder adquisitivo —más alto en cuanto mayor es el peso absoluto de su conjunto— y otorga *statu quo* más distinguido en la medida que este capital conserva cierta historia familiar; es decir, mayor reconocimiento si el capital es heredado y bajo esa herencia se encierra un apellido y prestigio superiores a quien lo ostenta en un momento determinado; por el contrario, la tendencia a catalogar de advenedizo a quien, por azar del destino o como producto de su actividad laboral, incrementa en gran medida su capital económico pero carece del poder simbólico que refuerce este capital, tiende a ser esnob de los roles, prácticas y preferencias de la clase a la que ahora pertenece, con ello se asegura que el capital económico adquiere su legitimación a través de un capital simbólico que le confiere estatus y roles determinados por herencia familiar.

Por su parte, el capital cultural puede existir bajo tres formas principales: el estado incorporado, el estado objetivado y el estado institucionalizado. En general, este capital se conforma por el cúmulo de conocimientos, saberes e información socialmente validada que una persona ostenta sea por herencia o por la adquisición de los mismos (Vizcarra, 2002). Primeramente, el estado incorporado "... supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume *tiempo*, tiempo que tiene que

ser invertido *personalmente* por el ‘inversionista’ ...” (Bourdieu, 1987, s.p.); en otras palabras, es una propiedad inherente a la persona que la posee, puesto que para hacerse de este capital es necesario del interés y la dedicación absoluta sobre lo que se desea ostentar, un ejemplo puede encontrarse en un novel pianista que dedica horas delante de su instrumento musical para perfeccionar su digitación. En segundo lugar, el estado objetivado del capital cultural hace referencia a un capital incorporado que permite la apropiación simbólica de un objeto; por ejemplo, “... los bienes culturales [una pintura] pueden ser objeto de una apropiación material que supone el capital económico, además de una apropiación simbólica, que supone el capital cultural” (Bourdieu, 1987, s.p.).

Por último, el estado institucionalizado hace referencia a las titulaciones académicas que un individuo posee y que le concede “... competencia cultural ... constante y jurídicamente garantizad[a] desde el punto de vista de la cultura ...” (Bourdieu, 1987, s.p.); así, es el capital escolar que sustenta y establece ciertas tasas de conversión entre este estado del capital cultural y el valor de éste en términos de capital económico, un ejemplo común puede ser la comparación salarial percibida por la jornada laboral diaria de un profesor de educación básica que, aproximadamente, oscila entre los \$300 y \$330, para con los honorarios que un paciente tiene que pagar a un médico especialista en cardiología por 20 minutos de atención que, aproximadamente, oscila entre los \$600 a \$800. Esto se debe a la valoración que tienen los títulos académicos y la garantía que el capital incorporado ostenta en el campo laboral.

En lo que respecta al capital simbólico, Bourdieu (1989, p. 37) aclara que éste es “... el capital, bajo cualquier especie que sea, cuando es percibido por un agente dotado de categorías de percepción emanadas de la incorporación de la estructura de su distribución, es decir, cuando es conocido y reconocido como evidente”; en otras palabras, el capital simbólico es el medio por el cual los otros capitales de un individuo —sean escolares, económicos, culturales, sociales, etcétera— son reconocidos como distinguidos o nimios, lo que se traduce en el espacio social como

el poder simbólico para acreditar o desacreditar las posesiones de los agentes o colectivos en específico.

Por último; el *habitus* es uno de los conceptos más importantes dentro de la perspectiva sociológica bourdesiana, ya que en éste se entretajan las acciones que los individuos realizan a través de la toma de decisiones que de una forma u otra, están influenciadas por el conjunto y peso absoluto de sus capitales en el campo. Por ello, el *habitus* es entendido como los “... sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles ... predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes ... como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta ...” (Bourdieu, 2007, p. 86); al igual se considera que el *habitus* es un principio que genera “... prácticas objetivamente enclasables y el *sistema de enclasamiento (principium divisionis)* de estas prácticas. Es en la relación entre estas dos capacidades ... donde se constituye el *mundo social representado*, esto es, el *espacio de los estilos de vida*” (Bourdieu, 2012, p. 200). Dicho de otra forma; el *habitus* está construido por los capitales que un individuo posee así como por el peso de su origen social, el cual tiene como función principal dotar a este agente de prácticas y preferencias que funcionan como información elemental para su enclasamiento social.

Sin embargo, dentro de esta estructura y entramado conceptual, sobresale la inquietud e interés para esta investigación de centrar las pesquisas y relaciones categoriales con dos capitales principales: capital escolar y capital económico. Dicho interés nace del colegir que el espacio social —como el caso de esta región de estudio— se estructura a medida que “... los agentes o grupos se distribuyen en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los *dos principios de diferenciación* que ... son sin duda lo más eficientes, el capital económico y el capital cultural [con énfasis en su estado institucionalizado; es decir, el capital escolar]” (Bourdieu, 1997, p. 18). Por ende, en la Tabla 35 se exponen las relaciones que guardan el capital escolar y el capital económico de los maestros de

la zona escolar 076, el cual sirve como referente para el análisis de los apartados en que está conformado este capítulo.

Tabla 35. Relación entre el capital escolar y económico de los maestros de educación primaria de la zona 076, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

| CAPITAL ESCOLAR | CAPITAL ECONÓMICO | | | |
|-------------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|-----------------|
| | De \$7,000 a \$10,000 | De \$10,500 a \$14,000 | De \$14,500 a \$18,000 | Más de \$18,000 |
| Normal Básica | 1 | 2 | 5 | 3 |
| Licenciatura | 14 | 8 | 3 | |
| Especialidad | 3 | 3 | | 2 |
| Estudiante de Maestría | | 2 | | |
| Maestría | 5 | 4 | 1 | 1 |
| Estudiante de Doctorado | 1 | 2 | | |
| Doctorado | | 1 | | |
| Otros | 1 | 3 | 2 | |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, el capítulo 4 nombrado *LA CALIDAD EDUCATIVA: SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS EN LA ZONA ESCOLAR 076, TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS* se estructura en seis apartados principales. Dentro del primero se analiza las relaciones existentes entre los capitales escolar y económico de los maestros de la zona escolar 076 para con su nivel en Carrera Magisterial, lo que abre un panorama más amplio de la influencia de éstos sobre las percepciones que estos participantes ostentan como producto de su desempeño laboral. En el caso del segundo apartado, se presentan los principales hallazgos en cuanto a los consumos culturales —en términos de consumos literarios, musicales y televisivos— que los docentes de la zona realizan en sus tiempos libres, dicha información se correlacionó con los capitales escolar y económico y permitió aproximarnos a una construcción más detallada de los capitales culturales que se accionan en la región de estudio.

En el apartado *Habitus asociados a la formación profesional* se reflexiona sobre los principales gastos que los maestros tienen para su vida personal y familiar, dicha información permitió estimar el porcentaje salarial restante y, cómo éste es empleado o no, en la formación y desempeño profesional docente de manera independiente. Para el caso del cuarto apartado, se exponen las visiones y/o necesidades (o no) que los profesores de la zona 076 tienen de tejer redes docentes para la mejora de las prácticas profesional o con fines de abrir líneas para la investigación educativa, así como los productos científicos que de dichas redes se han presentado y/o publicado en los diferentes espacios de difusión existentes.

En el quinto apartado se presentan los análisis y reflexiones a las que se llegan con respecto al capital simbólico que los docentes accionan en torno a la concepción del buen y mal maestro, así como las características que un profesor aspirante a ingresar a una de estas escuelas debe presentar a manera de habilidades, destrezas y/o carteras de acreditación para ser considerado buen o mal candidato, esto permite comprender más a fondo las relaciones que guardan los capitales escolar, económico y cultural para definir las categorías de las buenas y malas prácticas profesionales pero con el plus de estimar la influencia que a estos capitales le otorga el poder simbólico de sus integrantes. Por último, en el apartado nombrado *Habitus y calidad educativa* se evidencian las carencias en las que los participantes en la investigación realizan su quehacer profesional en el día a día, y a partir de su lectura de la realidad, se presentan las dos líneas principales sobre las que se define y se reconstruye el discurso docente sobre la calidad educativa; anticipando el hecho que, aunque las líneas de acción en materia de diseño de políticas públicas son muy similares con los órdenes de gobierno, el centro de atención es totalmente opuesto al discurso de autoridad (Bourdieu, 2001).

4.1. CAPITALES ESCOLARES Y ECONÓMICOS

La perspectiva teórica epistemológica estructural constructivista de Pierre Bourdieu está compuesta por ciertos conceptos y/o categorías que sirven de entibado sobre los que descansa todo el aparato reflexivo de este sociólogo francés. Como se ha mencionado en apartados y párrafos anteriores, términos como campo, prácticas, preferencias, gusto, capitales y *habitus* son los más asiduos en los textos que explican la postura estructural constructivista retomada de Bourdieu, los cuales han sido, son y serán ejes rectores en esta investigación doctoral; empero, para el caso específico del apartado, se hace un mayor énfasis en dos de los cinco capitales que a lo largo de este capítulo se expondrán, dichos capitales son el escolar y el económico.

Estos capitales se erigen como líneas fundamentales en la aproximación de una intelección —tanto más precisa como comprensible— de los capitales cultural, simbólico y social así como del *habitus* docente de esta zona escolar; por ello, sobre éstos se analizan la mayor parte de las categorías de análisis previstas en esta investigación, ya que es a través de la influencia de estos dos capitales que los hilos de los gustos, las preferencias y las prácticas docentes pueden inclinarse hacia un lado o hacia otro. Por esta razón y a partir de este momento, se entenderá por capital escolar al “... producto garantizado de los resultados acumulados de la transmisión cultural asegurada por la familia y de la transmisión cultural asegurada por la escuela ...” (Bourdieu, 2012, p. 26); es decir, este capital es el resultado de los capitales culturales heredados y adquiridos que un individuo va adquiriendo a lo largo de su vida; por esta razón, se aclara que el capital escolar es parte fundamental del capital cultural de un grupo determinado.

Por otro lado, *a fortiori* se entenderá por capital económico al conjunto de “ ... dinero, bienes, propiedades, inversiones, etc. ...” (Vizcarra, 2002, p. 62) que un sujeto hereda o adquiere a través de su trabajo; en otras palabras, por este capital se entenderá a toda pertenencia con valor monetario que cada individuo posee y le da un estatus social, puesto que a través de éste, se puede estimar o desestimar

las posesiones, prácticas, gustos y capitales de las demás personas que forman parte de un mismo contexto; sin embargo, para el presente análisis investigativo, se considera como eje central del capital económico los ingresos mensuales percibidos por los docentes de la zona 076 y, por capital escolar, al conjunto de titulaciones académicas legitimadas por la institución educativa. Por esta razón, en los siguientes apartados se exponen las relaciones que los capitales escolar y económico guardan con el nivel de Carrera Magisterial de los profesores de esta zona escolar, los cuales son el primer eslabón de una cadena que nos llevará a la comprensión del *habitus* docente de este grupo magisterial.

4.1.1. Relación del capital escolar con el nivel de Carrera Magisterial

Como se ha mencionado anteriormente, uno de los principales capitales sobre el que se constituye y sustenta un *habitus* es precisamente el denominado capital escolar que, en términos de Bourdieu (2012), puede nombrarse también titulación académica. Por dicho capital se hace referencia al cúmulo de títulos y borlas que un individuo ha adquirido a través del tiempo y de sus estudios formales realizados en la escuela, los cuales son académica y socialmente legitimados en una región en específico a medida que el acervo cultural heredado por los padres le otorgue o no, el crédito que se merece; en palabras de T. Horio (en Bourdieu, 2011, p. 128), se hace referencia a la “ ... sociedad de los diplomados, al capital del diploma ...” que estima y/o desestima el ser y hacer de un profesional en su ámbito laboral.

Así, el capital escolar resultó de suma importancia para estimar, para el caso específico, la influencia de éste con el nivel de Carrera Magisterial que ostentan los profesores de la zona escolar 076; en otras palabras, se analizó la correspondencia y/o influencia de la legitimación académica docente en los ingresos mensuales que los maestros de las 12 escuelas participantes perciben en la actualidad. De esta manera, en la Tabla 36 se exponen los resultados de la investigación realizada

sobre la relación del capital escolar y el nivel de Carrera Magisterial de los docentes de la zona, seguido de un análisis más profundo de la temática.

Tabla 36. Relación del capital escolar con el nivel de Carrera Magisterial de los maestros de la zona escolar 076.

| CARRERA MAGISTERIAL | CAPITAL ESCOLAR | | | | | | | |
|----------------------|-----------------|--------------|--------------|------------------------|----------|-------------------------|-----------|-------|
| | Normal Básica | Licenciatura | Especialidad | Estudiante de Maestría | Maestría | Estudiante de Doctorado | Doctorado | Otros |
| Categoría A | 3 | 9 | 4 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 |
| Categoría B | 1 | 9 | 2 | | 3 | | | 1 |
| Categoría C | 4 | 1 | | | 3 | | | 1 |
| Categoría D | 3 | 1 | | | | | | |
| Categoría E | 1 | | 1 | | | | | |
| Sin categoría | | 5 | 1 | | 3 | 1 | | 1 |

Fuente: Elaboración propia.

Con base en la Tabla anterior, se evidencia que en la zona escolar 076 los niveles más altos de incentivación docente de Carrera Magisterial (CM) son alcanzados por maestros que ostentan títulos académicos inferiores a los estudios de pregrado y posgrado. De esta manera; los profesores de educación primaria (egresados de la Normal Básica) son los que han obtenido, en mayor cantidad, la categoría C de Carrera Magisterial representando el 33.33%; en segundo lugar, la categoría A y D representan el 50%, y el 16.67% restante han obtenido la categoría B y E dentro de esta población. De los docentes que han seguido su formación profesional a través de diplomados, talleres, seminarios, etcétera, solamente el 50% ha obtenido la categoría A, mientras que el otro 50% de la población no cuenta con categoría, o bien se posiciona entre el nivel B o C de los incentivos.

Por otro lado, aquellos maestros que cuentan con un título de Licenciatura afín a la educación, el 72% de esta población se posiciona en las categorías A y B de CM, mientras que el 20% de ellos no cuentan con categoría alguna, es decir, mantienen el sueldo base previsto por la SEP. Para el caso de los especialistas, el 50% ostenta la categoría A y solamente el 25% de los profesores han ascendido a la categoría B. El 100% de los docentes que se encuentran cursando alguna maestría en educación ha logrado la categoría A, mientras que quienes ya obtuvieron este grado

académico, el 90% no cuenta con categoría o bien se posiciona entre la categoría B y C, dejando solamente a un 10% en la categoría A. Para el caso de estudiantes de Doctorado, el 66.66% de esta población ha obtenido la categoría A en Carrera Magisterial y el 33.33% no ha logrado su inclusión a este sistema de incentivación; por último, el 100% la población que ya cuenta con un doctorado terminado ha logrado posicionarse en la categoría A de CM.

Como lo subrayó la OCDE hace dos años (2014a), México es un caso muy peculiar entre los países latinoamericanos, ya que en éste se evidencia que en la medida que los jóvenes estudian mayores niveles académicos, menores son sus probabilidades de emplearse dentro del país, valorando más y de mejor manera a todo capital humano con estudios formativos inferiores. Esto se puede comprobar —en términos de nivel de ingresos— con la categorización ostentada en Carrera Magisterial de los maestros participantes en esta investigación, ya que a pesar que todos tienen un trabajo estable, el ingreso mensual por sus actividades laborales incrementa en la medida que el capital escolar desciende a sus niveles más bajos.

4.1.2. Relación del capital económico con el nivel de Carrera Magisterial

Al igual que el capital escolar, el capital económico es uno de los principales elementos que permiten una visión más amplia de las prácticas y preferencias de un grupo determinado; por ello, éste facultó una aproximación más precisa a la comprensión del *habitus* docente de los maestros de la zona escolar 076. Para fines de la presente investigación, el capital económico se define como los ingresos mensuales que cada profesor percibe producto de su quehacer docente, así como de las actividades laborales extras que ellos desempeñan para mejorar su peculio.

A continuación y con base en lo expuesto anteriormente, en la Tabla 37 se presentan los datos obtenidos durante la investigación realizada a la relación que prevalece entre el capital económico y el nivel o categoría de Carrera Magisterial de

los profesores de esta zona escolar, aunado al análisis más pormenorizado de dicha información.

Tabla 37. Relación del capital económico con el nivel de Carrera Magisterial de los maestros de la zona escolar 076.

| CARRERA MAGISTERIAL | CAPITAL ECONÓMICO | | | |
|------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------|
| | De \$7,000 a \$10,000 | De \$10,500 a \$14,000 | De \$14,500 a \$18,000 | Más de \$18,000 |
| Categoría A | 12 | 11 | 1 | 1 |
| Categoría B | 2 | 12 | 2 | |
| Categoría C | 1 | 1 | 5 | 2 |
| Categoría D | | 1 | 2 | 1 |
| Categoría E | | | | 2 |
| Sin categoría | 11 | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Partiendo del supuesto que los maestros con categorías más altas en Carrera Magisterial deberían tener los mejores sueldos mensuales, la Tabla anterior demuestra que esta relación no se cumple para el caso específico de la zona escolar 076. Al respecto, se puede apreciar que el 46.15% de los docentes que tienen ingresos mensuales que oscilan entre los \$7,000 y los \$10,000 ostentan la categoría A, mientras que el 42.30% no ha ingresado a este sistema de incentiación magisterial. Por otro lado, el 48% de los participantes que perciben de \$10,500 a \$14,000 mensuales han ingresado a la categoría B del sistema de incentiación y el 44% ha obtenido la categoría A; empero, el 8% restante tiene el mismo salario cuando se posicionan en las categorías C y D.

Por su parte, del total de maestros que perciben de \$14,500 a \$18,000 al mes el 50% ostenta la categoría C, mientras que un 40% se reparte entre las categorías B y D respectivamente, donde se encuentra un 10% con el mismo salario pero que ha ingresado solamente a la categoría A en Carrera Magisterial. Por último; un 33.33% de los maestros que tienen un salario superior a los \$18,000 mensuales, se encuentra posicionado en la categoría C y otro 33.33% en la categoría D, mientras

que el último 33.33% se encuentran repartidos en las categorías A y D respectivamente.

Como se mencionó al principio de este análisis, queda de manifiesto que a diferencia de la relación establecida entre el capital escolar y la categorización de los maestros en Carrera Magisterial, el capital económico de los profesores de la zona escolar 076 no guarda una relación estrecha con este sistema de incentivación docente, ya que el 76.11% de la población docente percibe un sueldo promedio que oscila entre los \$7,000 y los \$14,000, mientras que solo el 23.88% percibe un sueldo superior a éste. Tomando como referencia los ingresos superiores a los \$14,500, se comprueba que algunos maestros con categorías menores a la D logran percibir estas cantidades como producto de sus actividades laborales, en la mayoría de los casos, ajenas a las prácticas profesionales en educación, lo que lleva a pensar que las actuales remuneraciones en el sistema de incentivación docente inferiores no están permitiendo sopesar los gastos y las necesidades de este grupo magisterial.

Entre las actividades laborales contratuales y de fines de semana —que un número considerable de los participantes en la investigación— realizan para mejorar sus ingresos se encuentran las prácticas profesionales de abogacía, enfermería y contaduría, además de brindar servicios de ventas al mayoreo de productos para la limpieza del hogar y vehículos, reparación de bicicletas, electrodomésticos, etcétera. Sin embargo, en ninguno de los casos se evidenció el trabajo docente como actividad particular redituable, ya que algunos docentes comentan que sí en el sector público el sueldo es muy bajo, en el sistema privado lo es mucho más. Ante tal situación, los profesores se han visto obligados a emplear gran parte de su tiempo libre a otros empleos que permitan mejorar las percepciones mensuales que reciben por parte del oficio de ser maestro.

4.2. HABITUS RELACIONADOS CON CONSUMOS CULTURALES

Hablar de capital cultural desde la postura estructural constructivista de Bourdieu, es entender todo un sistema de prácticas, preferencias y gustos heredados y adquiridos de consumos materiales e intelectuales que son parte fundamental de lo que se denomina *habitus*. Por capital cultural se entiende al conjunto de bienes y conocimientos que un individuo posee como producto de la transmisión familiar (herencia) y/o por la adquisición de éstos a través de inversiones fuertes de tiempo, esfuerzo y dinero. Esta definición responde a los estados en los que Pierre Bourdieu ha clasificado dicho capital: estado incorporado entendido en términos de capital personal, apropiación e interiorización de la cultura a través del empleo de tiempo; estado objetivado en cuanto a la propiedad de cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, música, cintas cinematográficas, bases de datos, objetos de arte, y estado institucionalizado en términos de títulos académicos de pregrado y posgrados, constancias, certificados, diplomas y otras formas institucionalmente acreditables (Bourdieu, 1987; Vizcarra, 2002 y reflexiones personales).

A su vez, el concepto consumo cultural hace referencia a las prácticas y preferencias que un individuo y/o colectivo jerarquizan dentro del mundo de los productos culturales ofertados, con la finalidad de desarrollar —inconscientemente o no— el capital cultural que se ostenta. Para el presente trabajo doctoral resultó de interés analizar y reflexionar sobre los consumos literarios, musicales y televisivos (los cuales se entenderán a partir de este momento como consumos culturales) que los maestros de la zona escolar 076 presentan a manera de prácticas y preferencias, ya que abordan de manera profunda los tres estados en los que se conforma el capital cultural (incorporado, objetivado e institucionalizado) dentro del espacio social que funge como común denominador de su ser y quehacer personal y profesional; es decir, el campo educativo.

Por ende, el espacio social o también llamado campo, se estructura en la medida que "... los agentes o grupos se distribuyen en él en función de su posición en las

distribuciones estadísticas según los *dos principios de diferenciación* que ... son sin duda lo más eficientes, el capital económico y el capital cultural” (Bourdieu, 1997, p. 18). Por esta razón, es de suma importancia conocer la relación que guardan los consumos culturales de los maestros de la zona 076 con los capitales escolar y económico respectivamente; primeramente con el capital escolar, porque éste es la reconversión directa del capital cultural en la medida que los agentes deban lo esencial de su cultura a la escuela, “... como los maestros y los profesores originarios de las clases populares y medias ...” (Bourdieu, 2012, p. 99) , y por otro lado con el capital económico, porque a través de él se pueden adquirir bienes y servicios que coadyuven al enriquecimiento y/o deterioro de ese capital cultural. Con base en lo anterior, a continuación se presentan los resultados obtenidos durante la presente investigación en cuanto a los consumos literarios, musicales y televisivos y la relación que guardan, o no, con los capitales escolar y económico respectivamente, reflexiones que permitirán un conocimiento más amplio de los capitales de los maestros, de cara a la comprensión del *habitus* docente accionado en dicha región de estudio para definir temas educativos primordiales, como lo es la calidad de la educación.

4.2.1. Consumos literarios

A lo largo de la historia de construcciones y reconstrucciones del ser y quehacer docente, se ha pretendido enlistar y desarrollar en el magisterio nacional una serie de competencias que resultan necesarias ante la dinámica tan cambiante de la sociedad (Zabalza Beraza, 2003; Perrenoud, 2004 y Barrios Gómez, 2012). Es decir, aquellas habilidades que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los discentes y que a la vez, forme a los estudiantes para enfrentar los retos actuales de los contextos que les son propios. Cada una de estas competencias recaen en una hábito primordial de la práctica profesional docente, ya que es el medio por el cual se puede mejorar y/o solucionar los escollos de su talento, dicho hábito es el gusto y la necesidad por la lectura.

Aunado a esto, la lectura —en términos de consumo literario— es uno de los elementos más importantes que debe retomarse para lograr un conocimiento más amplio del capital cultural que posee un grupo determinado de individuos que, para el caso específico, son los maestros que participaron en esta investigación doctoral. Por consiguiente, en la Tabla 38 se presentan los resultados encontrados de la relación que guarda el capital escolar con los gustos y preferencias de los maestros de la zona escolar 076 para con los géneros literarios; por otro lado, en la Tabla 39 se expone la misma relación de consumos literarios pero en correspondencia con el capital escolar de los profesores.

Tabla 38. Relación entre el capital escolar y los consumos literario de los maestros de la zona escolar 076.

| CAPITAL ESCOLAR | CONSUMOS LITERARIOS | | | | | | |
|-------------------------|----------------------------------|--------------------|---------|--------|---------|-------|--------|
| | Literatura laboral y/o educativa | Literatura clásica | Novelas | Poesía | Cuentos | Otros | No lee |
| Normal Básica | 4 | 4 | 3 | 5 | 2 | 2 | 3 |
| Licenciatura | 16 | 6 | 8 | 2 | 6 | 4 | 2 |
| Especialidad | 3 | 2 | 3 | 1 | 4 | 3 | 1 |
| Estudiante de Maestría | 2 | | | | | 2 | |
| Maestría | 8 | 3 | 6 | 3 | 4 | 4 | |
| Estudiante de Doctorado | 3 | | 3 | | | 3 | |
| Doctorado | 1 | 1 | 1 | | 1 | | |
| Otros | 5 | 2 | 2 | 1 | | 1 | 1 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 39. Relación entre el capital económico y los consumos literarios de los maestros de la zona escolar 076.

| CAPITAL ESCOLAR | CONSUMOS LITERARIOS | | | | | | |
|------------------------|----------------------------------|--------------------|---------|--------|---------|-------|--------|
| | Literatura laboral y/o educativa | Literatura clásica | Novelas | Poesía | Cuentos | Otros | No lee |
| De \$7,000 a \$10,000 | 15 | 9 | 10 | 6 | 12 | 10 | 1 |
| De \$10,500 a \$14,000 | 19 | 5 | 10 | 4 | 6 | 8 | 2 |
| De \$14,500 a \$18,000 | 5 | 3 | 4 | 2 | | 2 | 3 |
| Más de \$18,000 | 4 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la relación que guarda el capital escolar para con los consumos literarios, se comprueba que en la mayoría de los participantes —y con diferencias considerables en sus titulaciones académicas y el capital económico— el interés y/o preferencia por la literatura laboral y/o educativa es la opción más importante, ya que en el 82.08% se eligió este género como el principal consumo que los docentes tienen en materia de literatura. De esta manera, documentos como la Constitución Política, la reforma educativa, Ley General de Educación, Leyes secundarias, Acuerdos Secretariales, Normas de Inscripción y Reinscripción 2015-2016, documentos rectores del INEE como la Ley General del Servicio Profesional Docente, temas como evaluación y política pública educativa, así como los libros de texto gratuito, planes y programas de estudios 2011, materiales didácticos, textos sobre metodología histórica de la educación y el libro cómo ser un buen maestro (Sam Adams y John L. Garret) son los más leídos por los maestros de esta zona escolar.

Sin embargo y a medida que el capital escolar se posiciona en los límites muy inferiores y muy superiores de las categorías y el capital económico aumenta a los niveles más altos, las obras literarias clásicas como La Divina Comedia (Dante Alighieri), Un Mundo Feliz (Alduos Huxley), Los Inocentes (Oswaldo Reynoso), La Iliada y La Odisea (Homero) y El Banquete (Platón); al igual que novelas como

Código da Vinci (Dan Brown), Caballo de Troya (Juan José Benítez), El monje que vendió su Ferrari (Robin S. Sharma), Un Secuestro de Película (Enrique Páez), Las mil y una noches (Anónimo), El Evangelio según Jesucristo y Ensayo sobre la Lucidez (José Saramago), Puente en la selva (Bruno Traven), Corazón. Diario de un niño (Edmundo de Amicis), Marianela (Benito Pérez Galdós), El coronel no tiene quien le escriba y 100 años de soledad (Gabriel García Márquez), Don Quijote de la Mancha (Miguel de Cervantes Saavedra), Por qué los hombres aman a las cabronas (Sherry Argov), Eclipse (Stephenie Meyer), Harry Potter (J. Rowling), 50 sombras de Grey (E. L. James) y Siddhartha (Herman Hesse) son los consumos a los que son más proclives los maestros de la zona.

Por último y sin relación fuerte con el capital escolar ni el económico, Los Amorosos de Jaime Sabines, La Canción Desesperada de Pablo Neruda, La Flor y la Nube de autor Anónimo y La Carga de la Brigada Ligera de Lord Alfred Tennyson en el género poético; a su vez el Amigo Fiel (Oscar Wilde), El Cuervo y El Gato Negro (Edgar Allan Poe), Canasta de Cuentos Mexicanos (Bruno Traven), Cuentos de la Selva (Horacio Quiroga), así como una tendencia muy grande por títulos como Pinocho (Carlo Collodi), La cenicienta y Caperucita Roja (Charles Perrault), Blanca nieves (Hermanos Grimm), El patito feo (Hans Christian Andersen), entre otros más que son del mismo estilo en la categorías cuentos y, por último, otros géneros literarios como la superación personal, el estudio de la Biblia, antologías de formación de posgrado (maestría y doctorado), revistas como Reader's Digest, National Geographic y Conozca Más, así como Open Access Journals y de redes de investigación como RedDOLAC, al igual que periódicos de circulación estatal, son los consumos literarios que ocupan el segundo lugar en el interés de los docentes.

En cuanto al tiempo libre que emplean los profesores participantes a sus diversos consumos literarios, se asevera que el 67.16% dedica de 1 a 3 horas a la semana para leer, mientras que el 17.91% lee de 4 a 6 horas, el 4.47% dedica 7 horas o más semanalmente para dicha actividad y un 10.44% de los maestros comentó ser

apático a la lectura. La correspondencia que guarda la cantidad de horas invertidas al consumo literario con el capital escolar de los docentes es muy estrecha, evidenciándose en el hecho que a medida que las titulaciones académicas ascienden a los niveles más altos, el número de horas empleadas a la lectura también aumenta significativamente; por ejemplo, mientras que un maestro con título de Licenciatura lee en promedio de 1 a 3 horas semanales, un docente estudiante de Maestría o Doctorado lo hace de 4 a 6 horas, un profesor con grado de Doctor hace uso de 7 o más horas de su tiempo libre para la misma actividad. Esto permite aseverar que la influencia del capital escolar es determinante para las preferencias y el tiempo que se le dedica al consumo literario en esta zona escolar. Para el caso de la relación entre el capital económico y el uso del tiempo libre para la lectura, quedó demostrado también que el 67.16% lee de 1 a 3 horas semanales, el 17.91% de 4 a 6 horas y solamente el 4.47% realiza consumos literarios por 7 horas o más a la semana; empero, la correspondencia entre las categorías ingresos mensuales/uso del tiempo es totalmente inverso a la relación de la última con el capital escolar, quedando manifiesto el hecho que, a medida que el capital económico de los profesores no supera los \$14,000, el uso del tiempo libre es mayor para los consumos literarios y, por el contrario, a medida que dicho capital aumenta disminuye considerablemente el uso de horas para esta actividad. Con esto se puede plantear las siguientes fórmulas que son aplicables solamente a esta región de estudio, es decir:

A

$$\mathbf{Capital\ escolar^{(+)} + Capital\ económico^{(-)} = Horas\ de\ consumo\ literario^{(+)}}$$

Ó

$$\mathbf{Capital\ escolar^{(-)} + Capital\ económico^{(+)} = Horas\ de\ consumo\ literario^{(-)}}$$

Nota: La analogía anterior es una elaboración personal pero con sustento en el aparato teórico conceptual de Pierre Bourdieu (2012).

Con base en estos postulados, se puede aseverar que las preferencias literarias consumidas por los maestros de la zona escolar 076 son producto de ciertos gustos

y prácticas que están íntimamente relacionadas con el conjunto de capitales escolares y económicos que ellos ostentan; en otras palabras, los géneros literarios consumibles y consumidos —entendidos en términos de elementos que aproximan al conocimiento amplio del capital cultural— así como el tiempo del que gozan estos docentes para la práctica de la lectura, es claro ejemplo de la influencia de un sistema de coacción inconsciente que, tanto el origen como la trayectoria social, ejercen a través de estos dos capitales sobre la toma de decisión de los individuos, obligándolos a “elegir voluntariamente” entre el mundo de posibilidades a las que tienen acceso por tal o cual consumo de literatura; para que esta coacción pueda realizarse, se necesita de ciertas condiciones similares o disímiles del capital escolar y económico de estos maestros en relación con su origen social (Bourdieu, 2012).

4.2.2. Consumos musicales

La música es, dentro de la teoría de Pierre Bourdieu, un elemento muy importante en el capital cultural de un individuo y/o de un grupo social determinado, ya que a través de las preferencias y gustos musicales se puede estimar la influencia que los capitales escolar y económico —siempre y cuando no existe una importante herencia cultural y/o económica del origen social (Bourdieu, 2012)— ejercen en la consolidación del capital cultural así como del *habitus* de este individuo o colectivo. Por esta razón, los consumos musicales son piezas clave en la aproximación que se realizó en la investigación en torno al *habitus* docente de los maestros participantes de la zona escolar 076.

Con base en lo anterior, se buscó inquirir y reflexionar sobre las preferencias musicales de estos profesores así como las horas de tiempo libre que ellos dedican para dicha actividad, exponiendo la relación guardada de éstas con los capitales escolar y económico de los participantes. Por ende, en la Tabla 40 se presentan los resultados de la correspondencia del capital escolar de los maestros de la zona

escolar 076 con las preferencias musicales consumidas y, seguido de ésta, en la Tabla 41 se exponen los consumos musicales en relación al capital económico de los docentes, Tablas sucedidas por una análisis más profundo de la información.

Tabla 40. Relación del capital escolar y los consumos musicales de los maestros de la zona escolar 076.

| CAPITAL ESCOLAR | CONSUMOS MUSICALES | | | | | | |
|-------------------------|--------------------|------|-----|-------|---------|-------|-------------|
| | Rancheras | Jazz | Pop | Banda | Clásica | Otros | No me gusta |
| Normal Básica | 7 | | 3 | 1 | 3 | 4 | 1 |
| Licenciatura | 7 | 2 | 9 | 10 | 5 | 12 | 1 |
| Especialidad | 3 | | 1 | 1 | 2 | 2 | |
| Estudiante de Maestría | | 2 | 2 | 2 | | 1 | |
| Maestría | 5 | 1 | 6 | 3 | 6 | 5 | |
| Estudiante de Doctorado | 1 | 1 | | | 3 | 2 | |
| Doctorado | | | | | 1 | 1 | |
| Otros | 1 | | 4 | 2 | 2 | 2 | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 41. Relación del capital económico y los consumos musicales de los maestros de la zona escolar 076.

| CAPITAL ECONÓMICO | CONSUMOS MUSICALES | | | | | | |
|------------------------|--------------------|------|-----|-------|---------|-------|-------------|
| | Rancheras | Jazz | Pop | Banda | Clásica | Otros | No me gusta |
| De \$7,000 a \$10,000 | 9 | 3 | 13 | 10 | 9 | 6 | 1 |
| De \$10,500 a \$14,000 | 8 | | 8 | 7 | 7 | 15 | |
| De \$14,500 a \$18,000 | 4 | | 3 | 2 | 3 | 6 | 1 |
| Más de \$18,000 | 3 | 1 | 1 | | 3 | 2 | |

Fuente: Elaboración propia.

Las preferencias musicales que los maestros de la zona 076 consumen, en correspondencia con su capital escolar, son producto de una influencia muy grande de los niveles de estudio realizados; puesto que se demuestra que, a medida que dicho capital desciende, las preferencias y consumos musicales tienden a géneros

más populares como el ranchero, pop, banda y otros no previstos en las categorías propuestas para la investigación; mientras que a medida que la titulación académica se posiciona desde grados de maestría hasta los niveles más altos, la música clásica se erige como el principal consumo musical.

Sin embargo, asegurando que los participantes de esta zona escolar que ostentan mayor capital económico son los que menos capital escolar poseen (ver Tablas 35 y 36), las preferencias de consumos musicales son inversamente proporcionales a las que se establecen con el capital escolar. Como dato interesante, se observa que a medida que los ingresos mensuales de los maestros superan los \$18,000 y sí, y solo sí, el capital escolar se mantiene en niveles bajos, la música clásica es el principal consumo musical; empero, a medida que el capital económico disminuye y el escolar aumenta, existe más propensión por los maestros al consumo de estas obras.²⁹ Por otro lado, en la medida que los ingresos mensuales descienden, los gustos musicales se orientan a los más populares como el pop, la banda, la música ranchera y otros género no previstos en la investigación.

Con base en las reflexiones anteriores, se concibe que a capital escolar no superior a estudios no concluidos de maestría y un capital económico que no supere los \$18,000, la música pop con exponentes como Alejandra Guzmán, Ximena Sariñaga, Ha-ash, Belanova, la Oreja de Van Gogh, Elton John, Belinda, Il Divo, Enrique Iglesias, Pepe Aguilar, Emmanuel, Julieta Venegas, Thalía, Alejandro Fernández, Miguel Bosé, Franco de Vita, Alexander Acha, Natalia Lafourcade, Ricardo Montaner, Guadalupe Pineda, entre otros; asimismo el género ranchero con cantantes como Vicente Fernández, Pedro Infante, Antonio Aguilar, Lucha Villa, Javier Solís, Jorge Negrete, José Alfredo Jiménez y Cuco Sánchez; la música de Banda como la Trakalosa de Monterrey, Banda MS, Banda Jerez, la Arrolladora Banda el Limón, Espinoza Paz, Banda Pequeños Musical, Banda el Recodo, Julión Álvarez, Tito el Torbellino y Dany Guillén, y por último otras preferencias musicales

²⁹ Aunque en el eje de análisis esto no se ve reflejado, altamente probable es que esto suceda porque en esta categoría se encuentran aquellos docentes que superan los grados académicos de maestría.

como la cumbia de los Ángeles Azules, Súper Show de los Vázquez y Junior Klan, rock en español (Miguel Ríos y Miguel Mateos) e inglés (Bee Gees y Beatles), rock de bandas como Héroes del Silencio y Caifanes así como géneros más románticos como la música de Roberto Carlos, Sin Bandera, Dulce, Camilo Sesto y Christina Aguilera, son los consumos más frecuentes en esta sección del grupo magisterial participante.

Por otro lado, a medida que el capital escolar se posiciona en estudios terminados de maestría en adelante y el capital económico supera los \$18,000 mensuales, la tendencia musical por obras clásicas como Las Cuatro Estaciones de Vivaldi, Flauta Mágica de Mozart y el Lago de los Cisnes de Tchaikovsky, al igual que compositores como Frédéric Chopin, Ludwing van Beethoven y Johann Sebastian Bach; entre otros géneros como la música instrumental, el reggae de Bob Marley y cantantes como Alberto Vázquez, Fato y Leo Dan son las preferencias musicales que los maestros de la zona 076 con estos capitales consumen asiduamente. A pesar de esta relación, existe una peculiaridad en materia de conocimiento musical de lo que se denomina y se entiende por música clásica, esto es que a medida que el capital escolar disminuye y el económico aumenta, los maestros entienden por consumo de obra clásica toda aquella melodía que no es acompañada de la voz de un ‘cantante’; es decir, canciones instrumentales que no representan la composición —en términos bourdeusianos— de una pieza musical y culturalmente legitimada como tal, lo que lleva a inteligir que los profesores en esta situación, accionan un esnobismo a manera de bluf cultural que les permita sobresalir más allá del capital económico, directamente opuesto a lo que sucede con los docentes con mayor capital escolar y menor capital económico. Con esto se puede asegurar que para el caso particular de esta zona escolar:

A

Capital escolar⁽⁺⁾ + Capital económico⁽⁻⁾ = Consumos musicales populares⁽⁻⁾ y distinguidos⁽⁺⁾

Y

Capital escolar⁽⁻⁾ + Capital económico⁽⁺⁾ = Consumos musicales populares⁽⁺⁾

Empero

$$\text{Capital escolar}^{(+)} + \text{Capital económico}^{(+)} = \text{Consumos musicales distinguidos}^{(+)}$$

Con la salvedad que

$$\text{Capital económico}^{(+)} \neq \text{Consumos musicales distinguidos}^{(+)}$$

Ya que estos

$$\text{Consumos musicales distinguidos} = \Sigma \text{bluf cultural}^{(+)} + \text{capital escolar}^{(-)}$$

Nota: La analogía anterior es una elaboración personal pero con sustento en el aparato teórico conceptual de Pierre Bourdieu (2012).

En relación a las horas de tiempo libre empleadas para el consumo musical de los maestros; queda demostrado que de la totalidad de los participantes, el 32.83% usa de 1 a 3 horas para escuchar sus preferencias musicales, el 47.76% lo hace de 4 a 6 horas y un 16.41% por 7 o más horas a la semana, solamente un 2.98% de la población aseguró no tener interés alguno por este consumo cultural. En este sentido y con base en la información obtenida, se colige que la relación de los capitales escolar y económico para con la cantidad de tiempo empleado para el consumo musical que hacen los profesores, no es lo suficientemente fuerte para influir en esta práctica, ya que un maestro con cualquier título académico y con un ingreso que no supere los \$18,000 hace uso de 1 a 7 o más horas a la semana para escuchar música; sin embargo, como anteriormente se demostró, dichos capitales si son decisivos al momento de posicionar sus preferencias sobre unos u otros géneros musicales; por ello, y siguiendo la analogía anterior, se puede concluir que:

A

$$\text{Capital escolar}^{(+)} + \text{Capital económico}^{(+)} = \text{Horas de consumo musical}^{(+)}$$

Y

$$\text{Capital escolar}^{(-)} + \text{Capital económico}^{(-)} = \text{Horas de consumo musical}^{(+)}$$

Sin embargo

$$\text{Horas de consumo musical}^{(+)} \neq \text{Consumos musicales distinguidos}^{(+)}$$

Más bien

$$\text{Consumos musicales distinguidos reales}^{(+)} = \text{Capital escolar}^{(+)} + \text{Capital económico}^{(-)}$$

Y

Consumos musicales populares reales⁽⁺⁾ = Capital escolar⁽⁻⁾ + Capital económico⁽⁺⁾

Nota: La analogía anterior es una elaboración personal pero con sustento en el aparato teórico conceptual de Pierre Bourdieu (2012).

Con esto se infiere que los consumos musicales —en términos de elementos primordiales del capital cultural del grupo docente de esta zona escolar— guardan una profunda relación con las titulaciones formativas (también elemento esencial del capital cultural) así como del capital económico en cuanto a gustos y preferencias en el variopinto mundo de estilos y géneros en materia musical, pero no así con la cantidad de horas que ellos le dedican a practicar dichos consumos.

4.2.3. Consumos televisivos

Una de las actividades con mayor auge e influencia en la sociedad actual es la televisión, ya que ésta se erige como uno de los instrumentos que nos permiten llegar a todo el mundo (Bourdieu, 1996). Al igual que la literatura y la música, los consumos televisivos son parte importante en la conformación del capital cultural de un grupo determinado de individuos; puesto que a través de la televisión, se fortalece, debilita y jerarquiza todo el sistema de prácticas y preferencias accionados dentro y fuera del campo cultural; es decir, la televisión —en términos de consumos culturales— ejerce una influencia en el ser y quehacer personal, profesional, formativo, laboral, etcétera de un sujeto que forma parte de un grupo social específico, como es el caso de los maestros de la zona escolar 076.

Por esta razón, analizar las preferencias en cuanto a consumos televisivos de los profesores participantes de esta zona escolar, resultó necesario para aproximarnos a un conocimiento más amplio tanto del capital cultural como del *habitus* que ellos accionan para definir su quehacer profesional así como conceptos propios de su labor como lo es la calidad de la educación. De esta manera, en la Tabla 42 se presentan los resultados obtenidos de la relación guadaada del capital escolar para

con los consumos televisivos de los maestros de la zona 076, y en la Tabla 43, se exponen los resultados de la relación de las preferencias televisivas pero con el capital económico, seguido de un análisis más profundo del tema.

Tabla 42. Relación del capital escolar y los consumos televisivos de los maestros de la zona escolar 076.

| CAPITAL ESCOLAR | CONSUMOS TELEVISIVOS | | | | | | |
|-------------------------|----------------------|-------------|----------|-------------|------------|-------|----------|
| | Noticieros | Telenovelas | Comedias | Caricaturas | Talk Shows | Otros | No ve TV |
| Normal Básica | 7 | 6 | 2 | | 1 | 6 | |
| Licenciatura | 17 | 4 | 8 | 1 | 3 | 12 | |
| Especialidad | 5 | 1 | 3 | | 1 | 2 | 1 |
| Estudiante de Maestría | | 2 | 2 | | | | |
| Maestría | 9 | | 4 | | 2 | 8 | |
| Estudiante de Doctorado | 2 | 1 | | | | 1 | 1 |
| Doctorado | | | | | | 1 | |
| Otros | 6 | 3 | 1 | | 1 | 3 | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 43. Relación del capital económico y los consumos televisivos de los maestros de la zona escolar 076.

| CAPITAL ECONÓMICO | CONSUMOS TELEVISIVOS | | | | | | |
|------------------------|----------------------|-------------|----------|-------------|------------|-------|----------|
| | Noticieros | Telenovelas | Comedias | Caricaturas | Talk Shows | Otros | No ve TV |
| De \$7,000 a \$10,000 | 17 | 1 | 6 | 1 | 2 | 14 | |
| De \$10,500 a \$14,000 | 17 | 9 | 8 | | 2 | 12 | 2 |
| De \$14,500 a \$18,000 | 6 | 6 | 4 | | 3 | 3 | |
| Más de \$18,000 | 5 | 1 | 1 | | 1 | 4 | |

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en las Tablas anteriores, las preferencias de consumos televisivos no guardan un relación estrecha con los capitales escolar y económico, ya que los

noticieros (salvo en los estudiantes de Maestría y en los docentes con grado de Doctor, pero sin relación con los ingresos mensuales) se presentan como la preferencia televisiva más importante en esta zona escolar; de esta manera, los noticieros de cadena nacional como el de Joaquín López Dóriga, Adela Micha, El Mañanero conducido por Víctor Trujillo (Brozo), el Noticiero de Carlos Loret de Mola, Lolita Ayala, Hechos con Javier Alatorre y Azteca Noticias; así como aquellos que forman parte de televisoras privadas como Aristegui Noticias, CNN Español, Milenio, TV Fórmula, Foro TV, 24 horas, Noticiero con Lolita de la Vega y Chiapas Hoy, entre otros noticieros locales son los más vistos por los maestros participantes en la investigación.

Por otro lado, la segunda preferencia televisiva por parte de los profesores — guardando de la misma manera la poca relación con los capitales escolar y económico— se relaciona con otros géneros no previstos en la investigación. Para el caso, los documentales presentados en History, Animal Planet y Discovery Channel; películas mexicanas de Tin Tan, Pedro Infante, Resortes, Viruta y Capulina; series como The Walking Dead, Criminal Mind, Equipo Scorpion, Bones, CSI, Dr. House, El señor de los Cielos, Señora Acero y 12 corazones; así como programación de canales abiertos como La Rosa de Guadalupe y diversos géneros de película (suspense, terror, acción, etcétera) son del agrado de estos docentes.

Sin embargo, a medida que el capital escolar de los maestros se posiciona en estudios no terminados de Maestría y los ingresos oscilan entre los \$14,500 y \$18,000 mensuales, otros consumos televisivos se hacen presentes tales como las telenovelas con programaciones como A cada quien su santo, Anónima, Lo que callamos las mujeres, Pasión y poder, ¿Qué culpa tiene Fatmagul?, Antes muerta que Lichita y Hasta que el dinero nos separe; así como las comedias de Venga la alegría, Stand Up, Hoy, Una familia de Diez, Chavo del 8, Chapulín Colorado, Guerra de Chistes, Big Ban Theory, entre otras, son los intereses más fuertes en el grupo de docentes que guardan relación con el capital escolar y económico antes mencionado. Con base en esto se puede colegir que:

A

Capital escolar⁽⁺⁾ + Capital económico⁽⁺⁾ = Consumos televisivos⁽⁺⁾

Y

Capital escolar⁽⁻⁾ + Capital económico⁽⁻⁾ = Consumos televisivos⁽⁺⁾

Lo que significa

Capital escolar + Capital económico ≠ Preferencia de consumos televisivos

Nota: La analogía anterior es una elaboración personal pero con sustento en el aparato teórico conceptual de Pierre Bourdieu (1996 y 2012).

En cuanto a la cantidad de horas empleadas para ver programación televisiva de interés por los maestros de la zona escolar, se observa que —de igual forma en términos de gustos y preferencias culturales— existe una injerencia más fuerte de los capitales escolar y económico a diferencia de lo que sucede con las preferencias del consumo televisivo. Con base en esto, se expresa que del total de maestros participantes en esta investigación, el 43.28% de los profesores ven televisión de 1 a 3 horas a la semana los cuales poseen los capitales escolares más elevados pero lo más bajos ingresos económicos; por otro lado, el 25.37% consumen programación televisiva por períodos de 4 a 6 horas, quienes ostentan los capitales económicos medios (es decir, de \$10,500 hasta \$18,000) al igual que el escolar (Especialistas, estudiantes de Maestría y Maestros) y, por último, el 28.35% realiza esta actividad por 7 o más horas en el mismo rango de días, docentes que poseen ingresos superiores a los \$18,000 y capitales escolares más bajos (egresados de la Normal Básica, Licenciados y algunos Especialistas).

Con base en estos resultados se puede intuir que los capitales escolar y económico no son decisivos— para el caso específico de los profesores de la zona 076— en la toma de decisiones en términos de gustos y preferencias de consumos televisivos; sin embargo, en la medida que estos capitales se relacionan con el uso de tiempo libre (medido en horas a la semana) que los maestros emplean para

dichos consumos, la influencia es total al momento de hacer uso del tiempo de ocio para ver televisión, con lo cual se puede conjeturar que:

A

$$\text{Capital escolar}^{(+)} + \text{Capital económico}^{(-)} = \text{Horas de consumos televisivos}^{(-)}$$

Y

$$\text{Capital escolar}^{(-)} + \text{Capital económico}^{(+)} = \text{Horas de consumos televisivos}^{(+)}$$

Lo que significa

$$\text{Capital escolar} + \text{Capital económico} = \text{Horas de consumos televisivos}$$

Nota: La analogía anterior es una elaboración personal pero con sustento en el aparato teórico conceptual de Pierre Bourdieu (1996 y 2012).

Por lo anterior, altamente probable es que las preferencias e intereses por ciertos géneros televisivos como los noticieros, respondan más a una necesidad que los maestros tienen de estar en el ajo en cuanto a los sucesos más importantes que a nivel nacional se tratan en materia educativa, que a la influencia que los capitales escolar y económico puedan representar al momento de decidir los consumos televisivos; empero, cuando se relacionan éstos con el uso del tiempo libre que los docentes emplean semanalmente para dicha actividad, los capitales son decisivos para consumir desde una hasta más de 7 horas de su tiempo en ver televisión, lo que lleva a entender que los consumos televisivos —en términos de adquisición de capital cultural— están inmanentemente ligados a los capitales escolar y económico que también son parte fundamental del *habitus* docente de los profesores de la zona escolar 076.

4.3. HABITUS ASOCIADOS A LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La formación profesional es, sin lugar a dudas, uno de los procesos donde más y mejor se accionan los sistemas de prácticas, preferencias y gustos de un determinado segmento de magisterio —sea de manera individual o de forma

conjunta— lo que permite al investigador tener un panorama más amplio de la influencia que los diferentes capitales y, en lo general, el *habitus* docente ejerce, a manera de poder simbólico, sobre la toma de decisiones respecto al buen ser y quehacer laboral. Tomando como referencia que en la actualidad la mala calidad educativa se debe a la “... deficiente formación inicial y de actualización ...” (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2014, p. 40) del profesorado a nivel nacional, resultó necesario inquirir en los intereses que el grupo magisterial de la zona escolar 076 se ha fijado en aras de mejorar su práctica educativa, principalmente aquella preparación que se realiza fuera de las propuestas por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Sin embargo, para llevar a cabo esta formación docente de interés personal se necesitan inversiones de tiempo y, principalmente, de recursos económicos que los propios maestros deben cubrir con su pecunio; por esta razón, se necesitó investigar y analizar los gastos más apremiantes que los participantes en la investigación tienen que cubrir mensualmente y, desde este conocimiento, analizar las posibilidades reales que estos profesores tienen de desarrollarse profesionalmente de manera autónoma. Con base en esto, en las siguientes cuartillas se exponen los principales resultados en torno a la relación que guardan los capitales escolar y económico (principalmente) para con la jerarquización de las necesidades básicas mensuales así como con la posibilidad e interés por la formación y el desarrollo profesional.

4.3.1. Gastos básicos de la zona escolar 076

Toda remuneración económica que es producto del trabajo profesional en cualquier área del conocimiento busca solventar las necesidades básicas de los individuos en sociedad. Entendiendo por éstas todas aquellas adquisiciones —tanto bienes materiales como de servicios— que los trabajadores no se permiten soslayar en aras de un desarrollo personal, familiar y profesional óptimo, así como en un estilo

de vida digno para ellos y los suyos; es sin duda, una de las fuentes que mayor porcentaje absorbe de las percepciones mensuales de los profesionales.

Por ello, analizar los gastos básicos más importantes que los maestros de la zona escolar 076 tienen y, sobre los cuales invierten cierta cantidad de sus ingresos mensuales, permitió conocer a profundidad la jerarquización de los usos y necesidades que este grupo magisterial observa como apremiantes para su vida cotidiana y en los que realizan inversiones —en términos de capital escolar y económico— para su solvencia. Por esta razón, en la Tabla 44 se expresan los resultados más importantes de la relación que guardan los egresos mensuales de los profesores para con su capital escolar, y en la Tabla 45, se presentan los resultados de la relación entre estos egresos y el capital económico del magisterio de la zona escolar.

Tabla 44. Relación del capital escolar y los gastos básicos mensuales de los maestros de la zona escolar 076.

| CAPITAL ESCOLAR | EGRESOS BÁSICOS MENSUALES | | | | | | | |
|-------------------------|---------------------------|----------------------------|------------------------------------|---------------------------------|----------|-------------------------------|--------------------|-------|
| | Alimentación | Renta y/o pago de vivienda | Servicios básicos (agua, luz, gas) | Educación particular para hijos | Internet | Telefonía móvil y/o del hogar | Televisión de paga | Otros |
| Normal Básica | 10 | 2 | 10 | 2 | 10 | 11 | 9 | |
| Licenciatura | 23 | 11 | 22 | 10 | 18 | 21 | 15 | 4 |
| Especialidad | 8 | 4 | 8 | 6 | 5 | 6 | 4 | |
| Estudiante de Maestría | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | |
| Maestría | 11 | 4 | 10 | 6 | 8 | 8 | 8 | 1 |
| Estudiante de Doctorado | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 |
| Doctorado | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | |
| Otros | 6 | 2 | 6 | 5 | 6 | 6 | 6 | 1 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 45. Relación del capital económico y los gastos básicos mensuales de los maestros de la zona escolar 076.

| CAPITAL ECONÓMICO | EGRESOS BÁSICOS MENSUALES | | | | | | | |
|------------------------|---------------------------|----------------------------|------------------------------------|----------------------------------|----------|-------------------------------|--------------------|-------|
| | Alimentación | Renta y/o pago de vivienda | Servicios básicos (agua, luz, gas) | Educaciónn particular para hijos | Internet | Telefonía móvil y/o del hogar | Televisión de paga | Otros |
| De \$7,000 a \$10,000 | 22 | 11 | 21 | 9 | 15 | 18 | 12 | 4 |
| De \$10,500 a \$14,000 | 23 | 9 | 21 | 14 | 23 | 22 | 18 | 3 |
| De \$14,500 a \$18,000 | 9 | 3 | 9 | 4 | 8 | 9 | 8 | |
| Más de \$18,000 | 6 | 2 | 6 | 4 | 4 | 5 | 5 | |

Fuente: Elaboración propia.

Para el caso particular de la zona 076, las necesidades básicas más importantes están íntimamente relacionadas —tanto desde la correspondencia con el capital escolar y económico— con cinco áreas, las cuales responde a las principales fuentes de gastos obligatorios para los docentes. De esta manera, los gastos en alimentación representan los egresos más fuertes que los maestros realizan mensualmente; el desembolso por contratos de telefonía fija y celular que brindan distintas compañías en el Estado son el segundo gasto más fuerte que los docentes tienen que cubrir cada mes, sucedido por el pago de servicios para el hogar como luz eléctrica, agua potable y gas estacionario que se posicionan en el tercer lugar de los egresos al mes. Por último, los servicios de internet inalámbrico para el hogar y la televisión privada son el cuarto y quinto gasto, respectivamente, contemplados por los integrantes de esta zona escolar. Cabe señalar que la renta y/o pago de vivienda, la educación particular para los hijos y otros gastos personales y médicos, mantienen los últimos lugares en la jerarquización de necesidades pensada por el magisterio.

Por estas razones, en la Tabla 46, se presentan los montos aproximados mensuales que los maestros deben desembolsar para mantener estas necesidades básicas,

análisis realizado tomando como referencia los ingresos netos percibidos por estos maestros, el cual es sucedido por una reflexión más profunda respecto al tema.

Tabla 46. Relación del capital económico y los montos de los egresos mensuales de los maestros de la zona escolar 076.

| CAPITAL ECONÓMICO | MONTO DE LOS EGRESOS MENSUALES | | | |
|------------------------|--------------------------------|----------------------|-----------------------|-----------------|
| | De \$4,000 a \$6,000 | De \$6,500 a \$8,000 | De \$8,500 a \$10,000 | Más de \$10,000 |
| De \$7,000 a \$10,000 | 10 | 9 | 2 | 4 |
| De \$10,500 a \$14,000 | | 11 | 9 | 6 |
| De \$14,500 a \$18,000 | | 3 | 6 | 1 |
| Más de \$18,000 | | 1 | 1 | 4 |

Fuente: Elaboración propia.

Partiendo de la premisa que quién más percepciones mensuales obtiene mayores necesidades (por ende, gastos) adquiere y viceversa, para los profesores de la zona 076 queda demostrado que es así en su contexto, ya que para aquellos docentes que tienen un salario que oscila entre los \$7,000 a \$10,000, el promedio de sus gastos mensuales es de \$6,125 aproximadamente;³⁰ para el caso de quienes ganan de \$10,500 a \$14,000, sus gastos están alrededor de los \$8,250; de igual manera, los profesores que perciben de \$14,500 a \$18,000 tienden a gastar un promedio de \$8,250 pero con tendencias a incrementar dicho monto; por último, quienes obtienen por su trabajo más de \$18,000, los gastos mensuales se elevan hasta los \$10,250.³¹

Como se puede comprobar con la información y análisis anterior, los maestros de la zona escolar 076 tienen gastos considerablemente altos, gastos que equivalen al

³⁰ El monto de los gastos mensuales de los docentes de esta zona escolar se obtuvo del promedio de los resultados del egreso mayor (en la Tabla en color gris oscuro) y el segundo mayor (en la Tabla en color gris claro).

³¹ Cabe aclarar que el último monto aproximado de gastos mensuales es producto de promediar, a manera de supuesto, la categoría \$8,500 a \$10,000 y la de más de \$10,000; donde ésta última es representada, para el caso específico de este análisis, con el valor \$10,500 a \$12,000.

72.03% para quienes perciben de \$7,000 a \$10,000; 67.37% de los docentes que ganan entre \$10,500 y \$14,000; 50.76% en relación a los que se encuentran en la categoría de \$14,500 a \$18,000, y por último, el 56.94% para los que suman más de \$18,000 de percepciones totales al mes. Con base en esto y tomando como sustento el hecho que en estos gastos no se encontró alguna categoría relacionada con el quehacer profesional de manera directa y, en el entendido que existe un excedente pecuniario en todos los casos, cabe preguntarse ¿a cuánto asciende el gasto mensual de los maestros de la zona escolar 076 destinado para el desarrollo y formación profesional?

4.3.2. Gastos para la formación profesional en la zona escolar 076

Una de las mayores relaciones del talante profesional de los maestros es, precisamente, la formación docente de forma continua (para el caso de este investigador debe considerarse permanente). De esta manera, se concibe por formación toda aquella posibilidad de "... desarrollo de habilidades críticas y capacidades para construir relaciones con el conocimiento (Gómez Sollano y Zemelman, 2005) que posibiliten formas diferentes de asir la información y leer la realidad ..." (Acuña Gamboa, 2015b, p. 236); por ello, la formación docente responde a la capacidad de adquirir y transmitir el saber la cual se sostiene en los contenidos previstos en el currículum que se pretende desarrollar (Gómez Sollano y Zemelman, 2005).

Dicha formación profesional puede adquirirse desde diferentes espacios propios del campo educativo; por ejemplo, sea de manera obligatoria a través de los cursos, talleres, diplomados, etcétera que oferta la SEP; o bien, de manera personal con estudios de pregrado y posgrado, así como de manera autodidacta. Con base en lo anterior, se analizó la relación de los capitales escolar y económico para con la adquisición bibliográfica mensual de los docentes de esta zona escolar, al igual que con su formación y desarrollo profesional que es de interés personal; es decir, que

no guardan relación alguna con las actividades previstas y propuestas por la SEP. Por ende, en la Tabla 47 se exponen los resultados de la correspondencia del capital escolar para con la adquisición bibliográfica así como con la formación y desarrollo profesional de estos maestros, y en la Tabla 48, se presentan la formación profesional y la adquisición de materiales bibliográficos pero en correlación con el capital económico, sucedido de análisis y reflexiones más profundas.

Tabla 47. Relación del capital escolar con la inversión mensual para la formación y el desarrollo profesional en la zona escolar 076.

| CAPITAL ESCOLAR | GASTO MENSUAL | | | | | | | | |
|-------------------------|---------------------------|----------------|------------------|------------------|--------------|------------------------------------|----------------------|----------------------|----------------|
| | Adquisición Bibliográfica | | | | | Formación y Desarrollo Profesional | | | |
| | \$0 | Menos de \$100 | De \$100 a \$200 | De \$201 a \$300 | Más de \$300 | \$0 | De \$1,000 a \$2,000 | De \$2,001 a \$3,000 | Más de \$3,000 |
| Normal Básica | 8 | | 1 | | 2 | 11 | | | |
| Licenciatura | 14 | 2 | 5 | 1 | 3 | 25 | | | |
| Especialidad | 6 | | | 1 | 1 | 7 | 1 | | |
| Estudiante de Maestría | | | | 1 | 1 | | 2 | | |
| Maestría | 3 | | 2 | 2 | 4 | 8 | 3 | | |
| Estudiante de Doctorado | | | | | 3 | | 2 | 1 | |
| Doctorado | | | | | 1 | 1 | | | |
| Otros | 3 | | 1 | | 2 | 5 | 1 | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 48. Relación del capital económico con la inversión mensual para la formación y el desarrollo profesional en la zona escolar 076.

| CAPITAL ECONÓMICO | GASTO MENSUAL | | | | | | | | |
|------------------------|---------------------------|----------------|------------------|------------------|--------------|------------------------------------|----------------------|----------------------|----------------|
| | Adquisición Bibliográfica | | | | | Formación y Desarrollo Profesional | | | |
| | \$0 | Menos de \$100 | De \$100 a \$200 | De \$201 a \$300 | Más de \$300 | \$0 | De \$1,000 a \$2,000 | De \$2,001 a \$3,000 | Más de \$3,000 |
| De \$7,000 a \$10,000 | 16 | 1 | 3 | 1 | 4 | 21 | 4 | | |
| De \$10,500 a \$14,000 | 10 | 1 | 5 | 2 | 9 | 21 | 4 | 1 | |
| De \$14,500 a \$18,000 | 6 | | | 2 | 2 | 10 | | | |
| Más de \$18,000 | 2 | | 1 | | 2 | 5 | 1 | | |

Fuente: Elaboración propia.

En términos de gastos mensuales en adquisición bibliográfica; se observa que la tendencia a emplear, o no, cierta cantidad del salario para esta actividad está inmanentemente ligado con el capital escolar que ostentan los participantes de la investigación. Como se observa en la Tabla 47, a medida que la titulación académica asciende a los niveles más altos (estudios no terminados de Maestría hasta Doctorado), los consumos bibliográficos —entendidos también en términos de capital cultural— tienden a elevarse a gastos que superan los \$300 al mes; por otro lado, a medida que el capital escolar desciende a los niveles más bajos (estudios en la Normal Básica hasta Especialidad) el interés por consumir e invertir parte del pecunio laboral en bibliografía se reduce, de la misma manera, a los niveles más bajos, al grado de no existir inversión alguna en torno a esta adquisición. Esto lleva a intuir que el peso de la titulación académica está siendo decisivo al momento de priorizar la formación profesional a través de referencias bibliográficas necesarias para el talante docente.

Empero, cabe recordar que dichos intereses se encuentran directamente relacionados, por la situación actual en la que se encuentra el magisterio nacional, a consumos literarios sobre temas como la reforma educativa, planes y programas de estudio, entre otros (ver Tabla 38); so pena de esto y guardando la misma relación, en cuanto la formación profesional asciende a niveles de estudiantes de Doctorado y Doctores, la necesidad de consumir bibliografía discrepante de la proporcionada por la SEP, se hace cada vez más asidua entre los maestros con estas características, lo que lleva nuevamente a demostrar que, para el caso de esta zona escolar, el capital escolar determina las prácticas y preferencias magisterial en torno a la formación docente a través del consumo literario. La misma situación y correspondencia se observa para con los gastos mensuales relacionados con la formación y desarrollo profesional a través de estudios de posgrados, puesto que solamente aquellos maestros que cuentan con diplomados y/o grados académicos previos al Doctorado, son quienes mayor inversión realizan en esta categoría, con egresos que oscilan entre los \$1,000 hasta los \$3,000 mensuales, aspecto que sigue desarrollando la reflexión anterior.

En lo que respecta al capital económico y su relación con la adquisición de bibliografía así como de formación y desarrollo profesional, en primera instancia parece que no fuera tan precisa como con el caso del capital escolar; sin embargo esto no es así. Como se aprecia en la Tabla 48; es evidente que en todas las categorías de ingresos económicos previstas para la investigación se encuentra que no existe interés por los maestros por los consumos bibliográficos ni por su formación y desarrollo profesional; empero, si se observa el segundo mejor resultado (es decir las casillas en color gris claro), se puede aseverar que quienes perciben salarios que van desde los \$7,000 hasta los \$14,000 mensuales son los más interesados por la formación docente, ya que el número de adeptos es considerablemente alto en relación con la casilla más importante (la que se encuentra en gris oscuro). Haciendo breve remembranza de este trabajo doctoral, se precisa que los docentes que se encuentran en estos rangos salariales son los que mayor capital escolar tienen (cfr. Tabla 35), conservando así la relación guardada para esta zona escolar: *a mayor capital escolar menor capital económico*.

Con esto se comprueba nuevamente que el capital escolar, aunado al económico, son clave en la toma de decisiones sobre la formación profesional permanente y la visión que los maestros tienen de ésta para mejorar su práctica profesional, lo que nos permite extender el panorama sobre el *habitus* docente que se acciona en este contexto específico y cómo a través de él, se fijan posturas en relación a los diferentes temas educativos actuales, como es el caso de la calidad de la educación básica.

4.4. HABITUS RELACIONADOS CON LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA

Hablar de formación docente por y para la investigación de la práctica profesional, invita de sobremanera al análisis de los intereses que los maestros de un contexto determinado desarrollan respecto al trabajo colaborativo y a la producción y publicación científica de sus resultados. De esta manera, la producción académica

debe ser definida en términos de intenciones e inversiones (tanto temporales como económicas) que los propios interesados deben acreditar a través de su participación en el diseño e implementación de proyectos con fines formativos, así como la exposición de los hallazgos realizados durante el proceso. Por ello, la producción académica engloba una serie de actividades que se relacionan, precisamente, con el trabajo colaborativo —entendido como la necesidad de tejer redes afines a las visiones de un grupo— y con la el quehacer científico docente —entendido en términos de publicación de resultados a través de los diversos espacios para esto— que coadyuvan a la apertura de nuevos espacios de análisis y reflexión del ser y quehacer de los profesores.

Con base en esto, resultó necesario inquirir los sistemas y las redes docentes que los maestros de la zona 076 han aperturado y/o consolidado para mejorar su práctica profesional a través de la investigación, al mismo tiempo examinar el trabajo científico que se ha realizado producto de la reflexión del ser y quehacer docente. Por esta razón, en este apartado se exponen los hallazgos, análisis y reflexiones más importantes sobre la producción académica ostentada en esta zona escolar.

4.4.1. Trabajo colaborativo

En la medida que los maestros representan una figura que garantiza y legitima un saber, el docente debe desempeñarse como investigador de su propia práctica y formación profesional (Perrenoud, 2004); para ello, es inminente la necesidad de crear ciertas redes y/o lazos para trabajar colaborativamente en aras de analizar, reflexionar y mejorar dicho talante y preparación permanente que busque medrar la calidad de los servicios ofertados para los alumnos. Por trabajo colaborativo se entiende; en palabras de Gros (en Maldonado Pérez, 2007, p. 269), como el “... proceso en el que las partes se comprometen a aprender algo juntas. Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración ...”; es decir, se alude a un conjunto de actividades en las que los

participantes tienen un fin común, donde cada uno de ellos adquiere responsabilidades y tareas que se deben cumplir para alcanzar las metas plasmadas en el diseño del proyecto.

Ante el interés de indagar a profundidad el ser y quehacer profesional de los profesores de la zona escolar 076, se investigó la relación que guarda el capital escolar en torno a la pertenencia de redes docentes, de investigación y/o clubes literarios, deportivos, etcétera que permitan medrar la calidad de su formación y producción académica y profesional; por ello, en la Tabla 49 se exponen los resultados más importantes de la correspondencia entre el capital escolar para con el interés, o no, de los docentes de esta zona escolar por pertenecer a redes y/o clubes públicos y privados.³²

Tabla 49. Relación del capital escolar de los maestros de la zona 076 con la pertenencia a redes docentes, de investigación y/o clubes.

| CAPITAL ESCOLAR | MIEMBROS ACTIVOS A NIVEL ESTATAL, NACIONAL Y/O INTERNACIONAL | | | | | |
|-------------------------------|--|----|--|----|--------------------------------|----|
| | Red o Asociación de docentes | | Club literario, deportivo, académico, etc. | | Red de investigación educativa | |
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO |
| Normal Básica | | 11 | | 11 | | 11 |
| Licenciatura | 1 | 24 | 5 | 20 | | 25 |
| Especialidad | | 8 | 1 | 7 | | 8 |
| Estudiante de Maestría | | 2 | | 2 | | 2 |
| Maestría | | 11 | | 11 | | 11 |

³² Como se ha demostrado desde páginas anteriores, la relación entre el capital escolar y el capital económico responde a los niveles que sus poseedores ostentan; en otras palabras, se ha comprobado que para el caso de esta zona escolar, a medida que el capital escolar aumenta el capital económico disminuye considerablemente, y por el contrario, en la medida que el capital económico asciende a los valores más altos el capital escolar desciende a los niveles más bajos. Además, se ha demostrado a su vez que es la titulación académica la que más influencia tiene en la toma de decisiones de los profesores; por esta razón, a partir de este momento las relaciones presentadas en ésta y las siguientes tablas se harán en correspondencia solamente con el capital escolar, salvo que en el análisis se encontraran datos considerablemente llamativos y discrepantes que puedan correlacionarse con el capital económico.

| | | | | | | |
|--------------------------------|----------|----------|--|----------|----------|----------|
| Estudiante de Doctorado | 2 | 1 | | 3 | 1 | 2 |
| Doctorado | 1 | | | 1 | 1 | |
| Otros | | 6 | | 6 | | 6 |

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la Tabla, es alto el porcentaje de maestros de esta zona escolar que no se encuentran afiliados a alguna red docente, de investigación y/o clubes. Para el caso de las redes docentes, el 94.02% de los participantes no se encuentra inscritos o forma parte de asociación alguna y, solamente el 5.98% si es miembro activo en alguna red de este tipo; para el caso, resulta interesante notar que son precisamente los maestros con titulaciones académicas más altas (salvo un caso de Licenciatura) los que se han interesado por ser parte de un grupo de maestros como éstos, donde la Red Interamericana de Educación Docente (RIED) y la Red de Docentes de América Latina y el Caribe (RedDOLAC) son los grupos de trabajo a los que pertenecen los profesores. En relación a clubes literarios, deportivos y/o académicos, queda demostrado que el 91.04% no pertenecen a ninguno; solamente el 8.96% de los participantes (que se encuentran en los niveles más bajos de capital escolar), asiste continuamente a centros deportivos, gimnasios y salas de baile aeróbico y/o de salón.

Por último, en relación a la pertenencia y membresía activa a alguna red de investigación educativa, queda de manifiesto que del total de los profesores solo el 2.98% se encuentra realizando trabajo investigativo en el campo de la educación. En este dato se comprueba nuevamente que son los participantes con mayor grado académico (estudiantes de Doctorado y Doctores) los interesados en trabajar de manera colaborativa con colegas de otros estados de México u otros países latinoamericanos, donde la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH) y la Red de Docentes de América Latina y el Caribe (RedDOLAC) son las instancias que permiten tejer las relaciones entre estos maestros y otros interesados en el tema de la investigación educativa.

A manera de reflexión se puede colegir que, a medida que el capital escolar aumenta (y el económico disminuye), los intereses docentes por tejer redes de colaboración más allá de las delimitaciones aúlicas y escolares son mayores y se logran consolidar con el trabajo activo de sus participantes; mientras que cuando el capital económico aumenta (y el escolar disminuye), los deportes y el baile se erigen como las principales actividades e intereses de los maestros de esta zona escolar que cumplen con dichas características, lo que lleva nuevamente a aseverar que la influencia de ciertos capitales (como el escolar y el económico) y el *habitus* docente son determinantes tanto en la toma de decisiones como en las prácticas, preferencias e intereses que se accionan en la zona 076 para conceptualizar al trabajo colaborativo en términos de calidad educativa.

4.4.2. Producción científica

Para que el trabajo colaborativo rinda frutos en pro de la mejora de los problemas que ha previsto atender, es menester que exista una producción científica fehaciente de las actividades realizadas; en otras palabras, se necesita que el docente investigador tenga la capacidad de presentar, a través de diferentes medios, las conclusiones y experiencias que se adquirieron a lo largo de la puesta en marcha de un proyecto investigación determinada. Dicha producción permite presentar, al público en general, los hallazgos más importantes de las actividades colaborativas implementadas en un lugar específico y los resultados que de ellas se obtuvieron, con la finalidad de abrir un espacio para el análisis y la reflexión de dicha información por los interesados en el tema. Así, la producción académica debe concebirse en términos de participación en Congresos, Seminarios, Foros, entre otros espacios similares, así como en la publicación de documentos de carácter científico en revistas de acceso abierto (reseñas y artículos principalmente) o como capítulos de libros o libros en formato impreso o electrónico; por ello, se entiende que el trabajo colaborativo conlleva una producción académica que la sustente.

Con base en lo anterior, resultó importante analizar la producción académica que los docentes de la zona escolar 076 han realizado a lo largo de su trayectoria profesional; así, en la Tabla 50 se exponen los principales hallazgos encontrados durante la investigación en torno a la relación que guarda el capital escolar para con la participación en los distintos Foros de Consulta Nacional que se realizaron a partir de 2013 en toda la República Mexicana, así como en la publicación de reportes de investigación y otros trabajos con características científicas y/o de producción de conocimiento que, en lo general, conforman lo que se ha denominado producción científica.

Tabla 50. Producción científica de los maestros de la zona 076.

| CAPITAL ESCOLAR | PRODUCCIÓN CIENTÍFICA | | | | | |
|-------------------------|-----------------------|----|-----------------------|-----------|----------------|----|
| | Foros de consulta | | Producción científica | | | |
| | SI | NO | SI | | | NO |
| | | | Reseñas | Artículos | Cap. de libros | |
| Normal Básica | | 11 | | | | 11 |
| Licenciatura | 1 | 24 | | | | 25 |
| Especialidad | | 8 | | | | 8 |
| Estudiante de Maestría | | 2 | | | | 2 |
| Maestría | 1 | 10 | | 1 | | 10 |
| Estudiante de Doctorado | 1 | 2 | 1 | 3 | | |
| Doctorado | | 1 | | 1 | 1 | |
| Otros | | 6 | | | | 6 |

Fuente: Elaboración propia.

Partiendo de la premisa que el trabajo colaborativo está inherentemente ligado a la producción científica; la Tabla anterior coadyuva a demostrar que esto es aplicable para la zona 076, puesto que se evidencia la falta de interés por la participación en los Foros Nacionales así como en la publicación de trabajos de investigación por parte de los maestros. Primero, porque solo el 4.47% del total de participantes en esta investigación participó en el Foro de Consulta Regional para la revisión del Modelo Educativo de la Educación Básica, el cual se llevó a cabo en marzo de 2014 en la ciudad de Villahermosa, Tabasco; para ello fue necesario por parte de los

participantes, presentar una propuesta por escrito donde se expusieran las acciones que debe atender el modelo educativo nacional para medrar la calidad educativa; altamente probable es que este requisito meguó la asistencia del otro 89.55% de los profesores de la zona 076.

En lo que respecta a la producción científica, es decir, a la publicación de reseñas y artículos en revistas de circulación nacional y/o internacional de acceso abierto, así como a la autoría de capítulos de libros o libros en formato impreso y electrónico, se aprecia que de la misma manera que pasó con el trabajo colaborativo, un porcentaje muy bajo de los participantes (10.44%) ostentan en su trayectoria formativa y laboral producción científica comprobable. Del total de maestros con este tipo de producción; el 1.49% ha publicado reseñas en la Revista Digital de Investigación educativa CONECTA2 (México); el 7.46% tienen artículos dictaminados favorables que fueron incluidos en alguno de los números de Revistas como Cuadernos de Educación (Chile), Revista Científica UNISUR (México) y en la Revista Iberoamericana de Investigación y el Desarrollo Educativo (México) principalmente; para el caso de capítulos de libro, de igual manera que con las reseñas, el 1.49% logró publicar su trabajo en un libro impreso que coordinó Hugo Zemelman para su programa doctoral.³³

Nuevamente queda de manifiesto que el interés por la producción académica aumenta en la medida que el capital escolar —entendido también en términos de capital cultural— se posiciona en los niveles más altos de las categorías previstas en esta investigación (Maestros, estudiantes de Doctorado y Doctores). A pesar que este grupo de profesores cuenta con los ingresos más bajos de la zona escolar, se prioriza como elemental para la labor docente este tipo de acciones encaminadas a mejorar y/o a cuestionar el ser y quehacer profesional; por el contrario, los docentes con mayor capital económico tienden fuertemente a ser reacios para con este tipo de actividades formativas, lo que permite comprender que la necesidad por mejorar

³³ Por acuerdo tomado con los participantes, se hace omisión del nombre de las publicaciones así como de los autores de los mismos, por ser requisito inexorable para que los maestros cooperaran en la investigación y se respetara su anonimato.

la calidad de los servicios educativos ofertados en esta zona esta inmanentemente relacionado con el nivel de escolaridad y acervo cultural que tienen los docentes.

4.5. HABITUS RELACIONADOS CON EL TRABAJO DOCENTE

Una de las líneas de investigación previstas en este trabajo doctoral se relacionó con el trabajo docente y la visión que crean los maestros respecto de éste, creación inexorablemente relacionada tanto con los sistemas de prácticas, preferencias, apreciaciones e intereses así como de los capitales que los profesores de la zona escolar 076 ostenta y accionan en esta región de estudio. *Habitus* y capitales que están sojuzgados a una constante lucha por la valoración y legitimación de los otros para con uno o unos; es decir, por la obtención del capital simbólico necesario para generalizar una visión o lectura de la realidad individual o de fracción de clase (Bourdieu, 2012), a un grupo de n agentes que forman parte del mismo campo educativo.

Hasta el momento se habían analizado los capitales escolar, cultural y económico de los participantes de la investigación, con lo cual se presenta un conocimiento más amplio sobre el *habitus* docente de esta zona escolar; ahora, se analiza y reflexiona la influencia que el capital simbólico ejerce —en el campo de lucha *nominal*— sobre los otros capitales y el *habitus* para sostener una postura en torno al buen y mal ser y quehacer profesional. Por ello, el capital simbólico se define como el sistema más legítimo de acreditación y desacreditación de las prácticas, preferencias, gustos, percepciones e intereses de los que se constituyen los otros capitales y, por consiguiente, el o los *habitus* que se accionan en un campo estructurado, estructurante y determinado por los agentes que lo conforman. De esta manera, a continuación se presentan los principales hallazgos en torno a la concepción que los docentes de esta zona escolar tienen sobre el ser y quehacer del buen maestro, y por otro lado, las categorías que definen al buen o mal aspirante para ingresar a algunas de las escuelas que conforman la zona, datos que

contribuyen a una comprensión holística de la región y los agentes de la investigación.

4.5.1. Ser un buen maestro

La práctica profesional de los maestros está inherentemente relacionada a ciertas características que ésta debe cubrir para sostener su legitimación en el campo del conocimiento, aunque en los últimos años dicha valoración y estima ha venido menguando drásticamente al punto de "... responsabilizar [únicamente] al docente de los buenos o malos resultados ..." (Acuña Gamboa, 2016, p. 54) obtenidos en términos de calidad educativa ofertada a los alumnos. Considerar a un maestro como bueno o malo conlleva —por parte de los individuos involucrados— accionar un sistema de supuestos, creencias y formas de apreciación de lo que debe ser reconocido o rechazado, estimado o desestimado en torno al talante profesional, donde este sistema está sojuzgado por "... la lucha simbólica por la producción del sentido común ... por el monopolio de la *nominación* legítima como imposición oficial ..." (Bourdieu, 1989, p. 38) que sucede en un campo específico como es el educativo.

Para lograr una válida diferenciación sobre la percepción que se tiene del buen maestro en relación a aquel que no lo es; es necesario que el capital simbólico de quienes desean nominar y marcar las fronteras entre uno y otro, sea "... percibida por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten conocerla (distinguir) y reconocerla, conferirle algún valor" (Bourdieu, 1997, p. 108); en otras palabras, este capital debe contar con la legitimación y reconocimiento de los integrantes que conviven en el espacio educativo. Con base en esto, resultó de interés para la investigación analizar las características que los profesores de la zona escolar 076 definen para categorizar al buen y al mal maestro; por ello, en la Tabla 51 se presentan los resultados de la correspondencia encontrada entre el capital escolar —entendida en términos de legitimación simbólica— para

con la concepción del buen maestro, y en la Tabla 52, se expone la misma relación pero para definir al mal docente.

Tabla 51. Relación del capital escolar con la concepción del buen maestro.

| CAPITAL ESCOLAR | CONCEPCIÓN DEL BUEN MAESTRO | | | | | | | |
|-------------------------|----------------------------------|--|------------------------------|------------------------------|--|----------------------------------|-------------------------------------|-------|
| | Propiedades de bienes materiales | Estudios realizados después de la Licenciatura | Estilo y gusto por su vestir | Nivel en Carrera Magisterial | Reconocimiento de maestros y padres de familia | Buenos resultados de sus alumnos | Gusto por la lectura y la escritura | Otros |
| Normal Básica | 3 | 3 | 1 | 5 | 5 | 9 | 4 | |
| Licenciatura | | 9 | 1 | 4 | 15 | 23 | 8 | 1 |
| Especialidad | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 5 | 3 | 1 |
| Estudiante de Maestría | 1 | 2 | | 2 | | 1 | 2 | |
| Maestría | 2 | 6 | 1 | 6 | 6 | 8 | 9 | |
| Estudiante de Doctorado | 1 | 3 | | 1 | 1 | 3 | 3 | |
| Doctorado | | | | | 1 | 1 | 1 | |
| Otros | 2 | 2 | 1 | 4 | 3 | 6 | 1 | 1 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 52. Relación del capital escolar con la concepción del mal maestro.

| CAPITAL ESCOLAR | CONCEPCIÓN DEL MAL MAESTRO | | | | | | | |
|-------------------------|--|---|----------------------------------|--|---|---------------------------------|--|-------|
| | Poca o nula propiedad de bienes materiales | Falta de estudios realizados después de la Licenciatura | Mal estilo y gusto por su vestir | Nivel en Carrera Magisterial bajo o nulo | Desacreditación de maestros y padres de familia | Malos resultados de sus alumnos | Desinterés por la lectura y la escritura | Otros |
| Normal Básica | 3 | 2 | | 5 | 5 | 10 | 4 | |
| Licenciatura | | 3 | | 3 | 13 | 22 | 12 | 3 |
| Especialidad | 1 | 2 | 1 | 3 | 4 | 5 | 2 | |
| Estudiante de Maestría | 1 | 2 | | 2 | | 1 | 2 | |
| Maestría | 2 | 6 | 1 | 6 | 3 | 6 | 8 | |
| Estudiante de Doctorado | 1 | 3 | | 1 | 1 | 3 | 3 | |
| Doctorado | | | | | 1 | 1 | 1 | |
| Otros | 1 | 2 | 1 | 3 | 4 | 6 | 1 | |

Fuente: Elaboración propia.

El buen maestro, según los docentes de esta zona escolar, debe ser aquel profesional que obtiene buenos resultados con sus alumnos en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje; es decir, el agente que alcanza la mayor parte de las metas previstas en el programa del ciclo escolar en el que labora. Esta característica es definida por la mayoría de los profesores (en condiciones disímiles de nivel de los capitales escolar, cultural y económico) y se erige como la más importante en la categorización sobre el buen ser y quehacer profesional; empero, a medida que el capital escolar asciende a niveles de estudios de Maestría en adelante (y el económico disminuye) el gusto por la lectura y escritura así como los estudios realizados después de la Licenciatura son el segundo y tercer requisito, respectivamente, para valorar a un docente como bueno. Por el contrario, cuando el capital escolar disminuye a niveles de especialidad hacia abajo (y el económico aumenta), se priorizan categorías como Niveles altos en Carrera Magisterial y el reconocimiento de maestros y padres de familia como los ejes más importantes para definir a un profesor como bueno.

Por otro lado, para encasillar a un maestro como malo, los docentes de esta zona escolar estiman que el bajo aprovechamiento escolar —en términos de bajos o malos resultados de los alumnos— es la primera característica a considerar; so pena de esto y al igual que sucede con la concepción del buen maestro, a medida que el capital escolar se posiciona en estudios no concluidos de Maestría hasta Doctorados, la falta de interés por la lectura y escritura así como de estudios realizados después del pregrado son términos que deben retomarse para considerar a un maestro como malo; por el contrario, los Normalistas, Maestros y estudiantes de Maestría y Doctorado consideran que un nivel bajo en Carrera Magisterial es sinónimo de malas prácticas profesionales y, cuando el capital escolar se encuentra en grados de Especialidad hacia abajo, es más fuerte la tendencia por considerar que la desacreditación de los colegas y padres de familia son decisivos para clasificar a un mal maestro.

Como se puede apreciar en las Tablas y análisis anteriores, existen dos tendencias muy asentadas e importantes para definir al docente bueno/malo en la zona escolar 076. Primeramente, la tendencia propuesta por los profesores que ostentan un mayor capital económico y menor capital escolar y cultural se direcciona a concebir que el buen maestro es quien posee los niveles más altos en Carrera Magisterial así como el reconocimiento de otros docentes y de los padres de familia; por consiguiente, quien no reúne estas características automáticamente es considerado un mal maestro. En segundo lugar, los profesores que ostentan un mayor capital escolar y cultural pero menor capital económico, piensan que el gusto por la lectura y escritura a la par de los estudios realizados después de la Licenciatura son determinantes para enclasar a un maestro como bueno; empero, cuando estas categorías no se cumplen, es necesario que el docente reúna ciertos rubros extras como bajo nivel en Carrera Magisterial y la desacreditación de padres y maestros para ser considerado malo por este segmento magisterial. Con base en esto, se puede reflexionar que los capitales escolar, cultura y económico bajo la legitimización del capital simbólico son determinantes al momento de comprender el significado de un docente bueno o malo, ya que las tendencias apuntan a que los maestros definen sus delimitaciones de lo bueno y lo malo a través de los capitales ostentados que mayor legitimación tienen en el contexto en el que los accionan.

4.5.2. Quién puede aspirar a ser un docente

Así como la reciprocidad que existe entre el *habitus* docente y la demarcación de las características del buen y mal maestro, exponer el o los perfiles que requieren o necesitan tener los aspirantes a ingresar a un centro educativo específico, refiere en demasía la influencia de los capitales —transformados en *habitus*— de quienes tienen el poder de nominarlos. Por esta razón y para ahondar en el tema de la buena y/o mala formación profesional, queda de manifiesto el interés por inquirir en la postura que un grupo magisterial asume ante la inminente llegada de un nuevo miembro a su institución escolar; ya que de esta relación que puede parecer nimia,

se logra analizar los vínculos que se entretienen entre los sistemas de prácticas, preferencias, apreciaciones y legitimaciones que accionan y direccionan las tendencias sobre temas educativos como es el caso del perfil de los aspirantes a ingresar a una de las 12 escuelas participantes de la zona escolar 076. Con base en esto, en la Tabla 53 se presentan las directrices sobre las que se considera la aceptación o el rechazo del perfil de un aspirante que desea ingresar en alguna de las escuelas de esta zona, seguido de un análisis más profundo al respecto.

Tabla 53. Relación del perfil docente de un aspirante y la postura de la escuela a la que desea ingresar en la zona escolar 076.

| ESCUELAS | PERFIL DOCENTE QUE DEBE CUBRIR EL ASPIRANTE | | | | |
|---------------------------------|---|------------------------------|----------------------------|----------------------|-------|
| | Antigüedad | Nivel de estudios alcanzados | Reconocimiento profesional | Todos los anteriores | Otros |
| Gral. Ignacio Zaragoza | | ✓ | ✓ | | ✓ |
| 7 de Octubre | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| Sor Juana Inés de la Cruz | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| Cámara Nacional de Comercio | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| Benito Juárez García | | | ✓ | | |
| 20 de noviembre | | | ✓ | | |
| 15 de mayo | | | | ✓ | |
| 5 de mayo | | | | | ✓ |
| Belisario Domínguez Palencia | | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Niños Héroes | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Profra. Bertha Vázquez Palacios | ✓ | | | | |
| Manuel Velasco Suárez | ✓ | ✓ | ✓ | | |

Fuente: Elaboración propia.

Con base en la Tabla, se evidencia que en la mayoría de las escuelas (75%) se concibe que el reconocimiento profesional —en términos de buenos resultados del alumnado (relación guardada con la categoría general del buen/mal maestro)— debe ser el requisito más importante para aceptar a un aspirante a ingresar a una de las escuelas de esta zona escolar. En segundo lugar, en las escuelas con mayor predominio de maestros con elevado capital económico y con ya varios años de

servicio ininterrumpido en el Sistema Educativo Federal (50%), se piensa que la antigüedad de los aspirantes es, además de la anterior categoría, el elemento más importante para permitir el acceso a un nuevo aspirante a laborar en alguna de estas instituciones, y por otro lado, en el mismo porcentaje de escuelas (50%) se recomienda valorar el grado de estudios que ha alcanzado el aspirante para que sea aceptado o no, cabe aclarar que en algunos de estos centros educativos (por ejemplo la Esc. Prim. Mat. 7 de Octubre) se encuentran los profesores con mayor capital escolar de la zona 076.

Tomando como sustento los datos y el análisis anterior, se puede inteligir que el *habitus* docente —concebido en la influencia de los capitales escolar, cultural, económico y simbólico— juega un papel determinante en la toma de decisiones en torno al perfil de los aspirantes que desean cooptar los espacios escolares, ya que dichas decisiones se entiban en la legitimación del docente que las emite; es decir, en el peso absoluto de los capitales simbólicamente más distinguidos con los que cada uno de los profesores lucha en el plano de la *nominación* aceptada como legítima. Por ende y descartando la categoría ‘Buenos o malos resultados de los alumnos’ donde existe un consenso generalizado por dejar al discente en el centro de interés de la labor profesional; a medida que el capital económico es el mayormente legitimado por el capital simbólico, los maestros piensan que la antigüedad, de la que ellos también son acreedores, es el principal eje para jerarquizar el perfil de los aspirantes; mientras que por el contrario, cuando el capital escolar y cultural son los más legitimados por el capital simbólico, los niveles de estudios alcanzados por los prospectos debería ser la principal línea de jerarquización recepcional de aspirantes. Con esto se corrobora que el *habitus* docente es pieza fundamental en la toma de decisiones sobre temas de orden educativo y laboral.

4.6. HABITUS DOCENTES Y CALIDAD EDUCATIVA

Definir e indagar sobre el concepto de la calidad educativa en el nivel básico, principalmente en educación primaria, no es una tarea sencilla pero tampoco es algo con poca historia en el campo de la investigación educativa (Schmelkes, Lavín, Martínez, y Noriega, 2005 y Cano García, 2012). En otros espacios se ha comentado que este concepto en particular, se referencia con mucha frecuencia en los documentos rectores del Sistema Educativo Mexicano pero sin una conceptualización clara sobre el qué y para qué de la calidad educativa en el país (Acuña Gamboa y Pons Bonals, en prensa). Ante esta situación y con base en la importancia que a este término se le adjudica en la actualidad, resultó de gran interés analizar el discurso —reestructurado y/o reconstruido— que los maestros de la zona escolar 076 asumen respecto a la calidad de la educación, tomando como referencia dos aspectos principales: las carencias con las que laboran y la influencia de sus capitales y *habitus* docentes para definir este concepto.

Por ello, a continuación se exponen los principales hallazgos en torno a los dos aspectos antes mencionados, los cuales permitieron conocer a profundidad las posturas que los maestros tienen ante el discurso de autoridad sobre la calidad de la educación básica, así como analizar y reflexionar las definiciones que ellos otorgan al término con sustento en la injerencia, consciente o inconsciente, de sus sistemas de prácticas, preferencias y apreciaciones de las que se constituyen los distintos capitales y *habitus* docentes. Es necesario precisar que para una mayor comprensión de este apartado final, se retoman los análisis y reflexiones que a lo largo de este capítulo se han venido exponiendo, puesto que en la medida que se concretiza una idea más clara de las estructuras socialmente aceptadas por los maestros de esta zona escolar, es como se podrá reflexionar en torno al tema central de la investigación: la calidad educativa.

4.6.1. Carencias en las escuelas

En la actualidad los maestros laboran en contextos y centros escolares muy diferentes entre sí, diferentes en términos sociales y culturales pero, principalmente, en cuanto a carencias edilicias y/o materiales dentro de sus instalaciones, lo que dificulta el quehacer profesional y limita los aprendizajes de y para los alumnos. Por estas situaciones cada vez más constantes en el país, surge la necesidad de encontrar los medios para contrarrestar los malos resultados académicos que se obtienen a nivel nacional e internacional por parte de los alumnos (cfr. Cabrol y Székely, 2012; Secretaría de Educación Pública, 2013 y Bos, Ganimian y Vegas, 2014), donde se relega toda la responsabilidad a los maestros que los forman. Por ello, la calidad de la educación básica se erige, para el actual grupo de poder, como el principal objetivo de la educación nacional en México (cfr. Gobierno de la República, 2013), donde uno de los ejes de acción para alcanzar dicho objetivo es, precisamente, la infraestructura y el equipamiento escolar.

Con base en esto, en la presente investigación se buscó escudriñar las principales carencias —en términos de infraestructura y equipamiento escolar así como en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's)— que las 12 escuelas participantes de la zona escolar 076 consideran necesarias para medrar la calidad educativa en sus instituciones; por esto, en la Tabla 54 se presentan las infraestructuras y equipamientos faltantes en cada escuela que participó durante las pesquisas, y en la Tabla 55, las carencias relacionadas con el material y manejo de las TIC's en educación, seguidas de un análisis más puntual del tema.

Tabla 54. Infraestructura y equipamiento escolar faltante en las escuelas de la zona escolar 076.

| INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO ESCOLAR | | | | | | | | | |
|--|------------|---------------------------------------|------------------------|------------------|--------------|----------------------|--|----------------------|-------|
| ESCUELAS | Turno | Biblioteca, comedor y sala de cómputo | Agua potable y desagüe | Línea telefónica | Electricidad | Servicios sanitarios | Espacios para deportes y de reuniones docentes | Todos los anteriores | Otros |
| | | | | | | | | | |
| 7 de Octubre | Matutino | ✓ | | ✓ | | ✓ | ✓ | | |
| Sor Juana Inés de la Cruz | Vespertino | ✓ | | ✓ | | ✓ | ✓ | | |
| Cámara Nacional de Comercio | Matutino | ✓ | | ✓ | | ✓ | ✓ | | ✓ |
| Benito Juárez García | Vespertino | ✓ | | | | | | | |
| 20 de noviembre | Matutino | ✓ | | | | | | | |
| 15 de mayo | Matutino | ✓ | | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| 5 de mayo | Matutino | ✓ | | | | | | | ✓ |
| Belisario Domínguez Palencia | Matutino | ✓ | | | | | | | ✓ |
| Niños Héroes | Matutino | ✓ | ✓ | | | ✓ | ✓ | | ✓ |
| Profra. Bertha Vázquez Palacios | Vespertino | ✓ | | | | | | | |
| Manuel Velasco Suárez | Vespertino | ✓ | | ✓ | | ✓ | ✓ | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 55. Tecnologías de la Información y la Comunicación faltantes en las escuelas de la zona escolar 076.

| TIC's FALTANTES | | | | | |
|--|--------------|------------------------|--------------------------|--|--------------|
| ESCUELAS | Turno | Sala de cómputo | Acceso a internet | Formación docente en el uso y aplicación de las TIC's | Otros |
| Gral. Ignacio Zaragoza | Vespertino | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 7 de Octubre | Matutino | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Sor Juana Inés de la Cruz | Vespertino | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Cámara Nacional de Comercio | Matutino | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Benito Juárez García | Vespertino | ✓ | ✓ | ✓ | |
| 20 de noviembre | Matutino | | | ✓ | |
| 15 de mayo | Matutino | ✓ | ✓ | ✓ | |
| 5 de mayo | Matutino | ✓ | | ✓ | |
| Belisario Domínguez Palencia | Matutino | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Niños Héroes | Matutino | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Profra. Bertha Vázquez Palacios | Vespertino | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Manuel Velasco Suárez | Vespertino | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

Fuente: Elaboración propia.

En lo correspondiente a las carencias en infraestructura y equipamiento escolar, se observa que en el 100% de las escuelas participantes no se cuenta con biblioteca, comedor y sala de cómputo tanto para los docentes como para el alumnado, situación que se contrapone con los objetivos nacionales en educación previstos en 2013 (cfr. Gobierno de la República, 2013 y Secretaría de Educación Pública, 2013). Por otro lado y a pesar de ser una de las metas estatales en la actualidad (cfr. Secretaría de Planeación, Gestión Pública y Programa de Gobierno, 2013 o revisar el apartado 2.3. del presente trabajo); la falta de espacios deportivos y, a su vez, de espacios para reuniones docentes son la segunda carencia más evidente en las escuelas de la zona 076 (58.33%), lo que lleva a cuestionar la implementación de dichas políticas de mejora de la infraestructura y equipamiento escolar a nivel nacional y estatal.

Sin embargo y con mínima diferencia de las anteriores, la mala calidad de los servicios sanitarios y otros problemas como mobiliario en muy mal estado, falta de enseres básicos para el ejercicio profesional (pizarrones, marcadores, hojas blancas, etcétera), así como la inexistencia de un equipo de computación e impresión y falta de línea telefónica, son carencias de las cuales adolecen estas instituciones educativas en sus labores cotidianas. Todo esto deja de manifiesto que los profesores que laboran en las escuelas de esta zona, lo hacen bajo condiciones mínimas de calidad en cuanto a infraestructura y equipamiento escolar se refiere, mínimas en relación a lo previsto y propuesto por el propio Gobierno de la República y la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En lo que corresponde a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (ahora nombradas en el ámbito internacional como Tecnologías para la Educación), la situación es bastante similar a la anterior en términos de recursos faltantes; sin embargo para el caso específico, resulta más importante la carencia formativa que la material e instrumental. En otros espacios se ha propuesto que "... la formación docente debe encaminarse [también] al desarrollo de habilidades básicas para el

manejo de los equipos [tecnológicos], desde las partes físicas que los componen hasta el uso de las principales funciones y programas ... de cada uno ..." (Acuña Gamboa, 2016, p. 53), lo que es comprobable en esta región de estudio, ya que el 100% de los participantes aluden la necesidad de recibir una formación de calidad en el uso de las TIC's aplicables a la educación porque hasta el día de hoy, la SEP a través de los Centros de Actualización del Magisterio, poco o nada ha hecho al respecto; altamente probable es que por esta falta de formación profesional hayan fracasado programas como Enciclomedia y Aulas Telemáticas que fueron puestos en marcha en 2003 y 2010 respectivamente (Acuña Gamboa, 2016).

A su vez, la falta de salas de cómputo y acceso a una red inalámbrica de internet, hacen que se acentúen aún más estas carencias tecnológicas en las 12 escuelas primarias. En lo general, estos faltantes que se encuentran en las instituciones posicionan a los maestros en un campo totalmente diferente desde donde se visualizan, diseñan e implementan las políticas públicas en educación tanto a nivel internacional y nacional como estatal y municipal; aunado a ello, los capitales y el *habitus* docente hacen que, desde la realidad a la que se pertenece, se conciben, interpreten y jerarquicen las necesidades educativas de un contexto específico, así como la o las definiciones que se pueden construir y/o reconstruir sobre temas actuales en el campo, como lo es la calidad educativa; por estas razones, se considera necesario fijar la mirada en lo local, en el espacio donde se desarrollan y concretizan visiones hegemónicas, convertidas en políticas y programas sobre la calidad de los servicios educativos, pero entendidas desde la voz de los actores principales: los maestros.

4.6.2. Definiciones de calidad educativa

En el campo actual de la educación básica, el término calidad educativa es uno de los principales retos del Sistema Educativo Mexicano (SEM) ya que a través de éste se pretende salir del escollo —en términos de aprovechamiento escolar— en el que

se encuentran estancados algunos estados del país, como es el caso de Chiapas. Conceptos como éste que, como se ha advertido anteriormente, sustentan las intenciones y acciones políticas del Gobierno de la República sin que se defina con claridad su significado (Acuña Gamboa y Pons Bonals, en prensa), han terminado por sojuzgar los discursos políticos y docentes sobre el ser y quehacer profesional dentro y fuera de los centros escolares. Como lo aseveran Schmelkes *et. al.* (2005, p. 24), “la definición de calidad educativa en la escuela primaria no es sencilla” puesto que depende, en gran medida, de la situaciones sociales, políticas y culturales del contexto y de los agentes que la pretenden conceptualizar.

Por ello, la necesidad de conocer las posturas y definiciones que los maestros de esta zona escolar se hacen en torno a la calidad de la educación fue uno de los ejes rectores durante toda la investigación. Analizar y comprender lo que desde el campo de acción educativo (como lo son los centros escolares) se entiende por este término y, a su vez, reflexionado y confrontado con las visiones hegemónicas que ostentan el poder simbólico en materia educacional en los diferentes niveles de diseño discursivo de autoridad (Bourdieu, 2001), buscó en esta investigación dar respuesta a la postura de Schmelkes *et. al.* (2005) en la medida que se otorgó voz y participación directa a los profesores de la zona 076 para exponer sus conjeturas respecto al tema. Para lograr esto, se trabajó en dos etapas distintas pero complementarias; en un primer momento, se indagó sobre los elementos —físicos, formativos, evaluativos, etcétera— sobre los que se deben accionar políticas de mejora de la calidad educativa en el nivel básico; por ello, en la Tabla 56 se exponen los resultados obtenidos de la relación guardada entre el capital escolar y la visión de los ámbitos de la educación que favorecen la mejora de su calidad que los profesores de esta zona escolar entiban desde los privilegios y/o necesidades de sus propios contextos, seguido de un análisis más detallado de la información.

Tabla 56. Relación del capital escolar con la concepción de los ámbitos de la educación que favorecen la mejora de la calidad educativa.

| ÁMBITOS PARA MEDRAR LA CALIDAD EDUCATIVA | | | | | | | | |
|---|--|--|--------------------------------------|---|-------------------------------------|---|----------------------|-------|
| CAPITAL ESCOLAR | Infraestructura y equipamiento escolar | Equipamiento con TIC's en las escuelas | Formación docente inicial y continua | Evaluación del desempeño de directivos y docentes | Mejoras en la incentivación docente | Mejoras en los filtros para contratar a los nuevos maestros | Todos los anteriores | Otros |
| Normal Básica | 6 | 3 | 3 | 2 | 7 | 1 | 1 | |
| Licenciatura | 17 | 12 | 14 | 2 | 7 | | 6 | |
| Especialidad | 6 | 2 | 4 | 1 | 4 | | 1 | |
| Estudiante de Maestría | 2 | | 2 | | 2 | | | |
| Maestría | 9 | 8 | 10 | 2 | 7 | 2 | | |
| Estudiante de Doctorado | 1 | 3 | 3 | | 1 | 3 | | |
| Doctorado | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | |
| Otros | 5 | 3 | 2 | 1 | 4 | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Los ámbitos que deben priorizarse para medrar la calidad de la educación en nivel básico son muy diversos y están íntimamente jerarquizados por los capitales y *habitus* que los maestros accionan en el campo educativo; dicho de otro modo, a medida que estos sistemas estructurantes y estructuradores de la realidad tienden hacia un lado específico de la balanza de los capitales, las posturas y visiones que se sustentan en torno a los elementos determinantes para elevar la calidad cambian drásticamente hacia las posesiones más legitimadas que los profesores ostentan en los contextos escolares. Con base en esto, queda demostrado que para el caso de la zona escolar 076, en la medida que el capital escolar de los docentes se posiciona en los niveles bajos (hasta estudiantes de Maestría) y el capital económico más alto, la infraestructura y el equipamiento escolar así como las mejoras en la incentivación docente (llámese Carrera Magisterial u otros) son los ejes más importantes a tomar en cuenta para mejorar la calidad educativa del país; es decir, se concibe que tanto la calidad edilicia como un mejor salario magisterial permitirán que los servicios educativos ofertados sean de mejor y mayor calidad.

Por otro lado, a medida que el capital escolar asciende a grados de Maestría en adelante y el económico se posiciona en los \$14,000 o menos mensuales, el equipamiento con TIC's en las escuelas, mejor formación inicial y continua así como filtros con criterios más rigurosos de contratación de personal se erigen como los ejes en los que la política pública debiera incidir con mayor rigurosidad para medrar la calidad educativa en el nivel básico, visiones que se relación en mayor grado con las previstas por los diferentes órdenes de gobierno. Empero, el eje rector que es común denominador en la zona escolar es, precisamente, la infraestructura y el equipamiento escolar —en términos de calidad edilicia y material tecnológico— como objetivo primordial para las acciones en aras de avanzar en el tema de la calidad educativa.

En el segundo momento de esta parte de la investigación y con base en las ideas presentadas en los párrafos anteriores, se inquirió las concepciones que tienen sobre la calidad de la educación los maestros participantes, entendiéndose la

influenciencia, o no, que los capitales y *habitus* ejercen sobre dichas definiciones. Por consiguiente, en la Tabla 57 se presentan las principales directrices que corresponden a las visiones que los profesores de la zona 076 consideran importantes para concebir la calidad educativa en el nivel básico, seguido de un análisis y reflexiones al respecto.

Tabla 57. Definición de calidad educativa a partir del capital escolar de los maestros de la zona 076.

| CAPITAL ESCOLAR | CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA | | | | | | | | | | |
|-------------------------|--|--|---|---|--------------------------------|--|---|-----------------------------------|-----------------------|---|------------------------|
| | Infraestructura y equipamiento escolar | Formación docente y desarrollo profesional | Trabajo en equipo con liderazgo directivo | Compromiso docente para los buenos resultados | Talante y conocimiento docente | Diseño e implementación de planes de trabajo | Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje | Mejora de la práctica profesional | Enseñar a los alumnos | Educar para la vida y por la vida (buena educación) | Objetivo gubernamental |
| Normal Básica | | 3 | 1 | | 4 | | 2 | 1 | 1 | 2 | |
| Licenciatura | 5 | 9 | | 2 | 3 | | 8 | | | 11 | 1 |
| Especialidad | 1 | 3 | 1 | | 1 | | 3 | 1 | 1 | 1 | |
| Estudiante de Maestría | | | | | 1 | | | 1 | | | |
| Maestría | 1 | | | | 3 | 2 | 4 | 1 | | 2 | |
| Estudiante de Doctorado | | | | | 1 | | 2 | | | | |
| Doctorado | | | | | | | 1 | | | | |
| Otros | | | | | 1 | | 2 | 3 | 1 | 1 | |

Fuente: Elaboración propia.

| Color | Significado |
|-------|---|
| | El de mayor puntaje |
| | El segundo mayor puntaje |
| | El que se relaciona con la visión internacional, nacional y estatal |

A pesar que en las líneas de intervención planteadas anteriormente los maestros aseveraron que en la medida que la infraestructura y el equipamiento escolar, la formación docente inicial y continua, equipamiento con TIC´s (TEd) en las escuelas así como la mejora a la incentivación docente y a los filtros para contratar a nuevos aspirantes, las definiciones que los profesores asumen ante el concepto calidad educativa se desvían, aparentemente,³⁴ de sus primeras elucubraciones en torno al tema. Como se aprecia en la Tabla anterior, existen tres líneas predominantes en cuanto a la calidad de la educación; en primer lugar y con poca influencia de los capitales escolar, económico, cultural y simbólico, los participantes en la investigación aseguraron que el concepto de calidad está inmanentemente ligado con la mejora de los procesos de enseñanza–aprendizaje de los alumnos; es decir, se asume que el objetivo primordial de la educación es, como tal, desarrollar en los alumnos las aptitudes, capacidades y destrezas necesarias para su buena convivencia social. Esto queda de manifiesto en los propios términos que la mayoría de los docentes compartieron durante las pesquisas, a manera de ejemplo se presentan las siguientes donde la calidad educativa:

Es lograr los objetivos trazados y mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza para los educandos (Participante No. 43).

Es ofrecer un ambiente apropiado para llevar a cabo el proceso de enseñanza–aprendizaje con los docentes debidamente capacitados para desarrollar la actividad docente (Participante No. 47).

Son las acciones que debemos emprender para mejorar los procesos de enseñanza–aprendizaje en nuestros alumnos (Participante No. 65).

Por otro lado y a medida que el capital escolar desciende de grados de Maestría y el capital económico tiende a superar los \$14,500 mensuales, educar por y para la vida —en términos de una educación que responda a las necesidades actuales, lo que ellos llaman buena educación— se plantea como el segundo eje sobre el cual

³⁴ En el transcurso del discurso se expondrá el supuesto desapego del que se hace referencia con la palabra ‘aparentemente’, ya que el hilo discursivo no permite tales explicaciones por ahora.

se debe definir la calidad de la educación. Para el caso, la 'buena educación' es visualizada por los maestros que reúnen los capitales característicos de este grupo, como la necesaria formación personal que en nivel básico debe ofertarse para lograr el egreso de individuos socialmente aceptables por su desarrollo de valores morales, reglas éticas y conocimientos básicos para desempeñarse óptimamente en el mercado laboral. De esta forma, los profesores que concuerdan con estas líneas de intelección, concibe a la calidad educativa como:

Lo que impacta en los educandos, dando un mejor estilo de comportamiento y visualización de la vida (Participante No. 51).

Cuando la escuela oferta para sus alumnos, maestros de prestigio académico, con buena organización y liderada por un director competente que trabaja en equipo para lograr que los estudiantes se formen para la vida en sociedad (Participante No. 3).

El compromiso físico e intelectual de los docentes, para traer como consecuencia buenos resultados con sus alumnos y éstos aprendan a vivir y convivir con los demás individuales de su contexto (Participante No. 29).

El manejo, uso y puesta en práctica de recursos y habilidades para desarrollar las capacidades de mis alumnos, con el objetivo de que puedan desempeñarse en la sociedad (Participante No. 36).

Por último, la única correlación que posiciona en un mismo eje rector de pensamiento a los maestros y a los distintos órdenes de gobierno para definir a la calidad educativa es la formación docente y el desarrollo profesional. Para ello, los maestros entienden que la formación y el desarrollo profesional docente debe ser un medio por el cual se garantice la elevación de la calidad educativa en el país, deben ser comprendidas en términos cualificables del quehacer profesional y no cuantificables que pongan en riesgo la permanencia de su trabajo.

Con base en el análisis de las posturas de los maestros de la zona escolar 076, se puede intuir que existe una gran diferencia entre lo que se piensa por calidad educativa desde las instancias gubernamentales, a la visión y definición que estos agentes educativos estructuran en torno al tema. Como se demuestra en los

párrafos anteriores, existen ejes que comparten ambos grupos (los gobernantes y los docentes) para comprender hacia dónde debe girarse la mirada —en términos de diseño e implementación de políticas públicas— para medrar la calidad educativa en el país, las cuales se relacionan con el mejoramiento de la infraestructura y equipamiento escolar, en el equipamiento a las escuelas con TIC's, la formación docente inicial y continua, así como las mejoras en la incentivación profesional; sin embargo, el objetivo es muy diferente entre ambas visiones aunque tengan en común líneas y/o ejes de acción e intervención.

Esto queda evidenciado en el hecho que, para el caso de los órdenes gubernamentales internacionales, nacionales, estatales y municipales (cfr. Capítulo 2 del presente trabajo doctoral), la principal meta está centrada en la figura de los maestros, con énfasis mayor en el desarrollo de su práctica profesional y los resultados comprobables que de ésta se obtienen; mientras que para la visión docente, estas líneas deben orientarse al desarrollo de las habilidades, capacidades y conocimientos de los alumnos; con esto se comprueba que, aunque las dos propuestas tienen en lo general los mismos ejes de intervención, el centro de las acciones está diametralmente opuesto, por el hecho que el Estado erige al maestro como el fin principal de sus políticas públicas en materia de calidad educativa, los profesores aseguran que la educación de calidad se logrará en la medida que dichas políticas oteen hacia el beneficiario mayor de dicha educación: los alumnos.

Por otro lado, al conceptualizar literalmente a la calidad educativa, los docentes de la zona escolar 076 comprueban que lo que se visualiza y diseña desde las cúpulas de poder —para este caso principalmente el capital simbólico que legitima los demás— en poco o nada se relaciona con la definición que estos agentes asumen dentro de su práctica profesional; es decir, existe una reestructuración o reconstrucción de un discurso de autoridad (Bourdieu, 2001) que vela por intereses contrarios a los comprendidos por quienes materializan en las aulas dicho discurso político. Encontrar dos centros tanto diferentes como antagónicos en el campo de la educación para concebir a la calidad educativa, no es más que la prueba del gran

divorcio existente —en materia de hechura de políticas públicas— entre un sector gubernamental que sigue los lineamientos de sus grandes arráeces llamados OI y la lectura de la realidad local —dominada por el peso de los capitales y *habitus* accionados en un espacio social— que enfrentan los maestros en el devenir de su práctica profesional.

CAPÍTULO 5. LA NARRATIVA DOCENTE EN EL CONTEXTO ESCOLAR: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA FORMATIVA

A partir de lo expuesto en los capítulos precedentes se puede afirmar que es difícil buscar soluciones generalizables y homogéneas para transformar la postura de un gobierno que responde más a intereses ulteriores a los del propios país; por ello, en este capítulo se sostiene que es necesario atender, desde la especificidad de las regiones, los problemas reales por los que se encuentra sumergida la educación básica con la finalidad de medrar los malos resultados que se vienen obteniendo en términos de aprovechamiento escolar (Cabrol y Székely, 2012; Bos, Ganimian y Vegas, 2014).

Con base en esta visión, se presenta la propuesta de intervención formativa intitulada *LA NARRATIVA DOCENTE EN EL CONTEXTO ESCOLAR: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA FORMATIVA*, la cual se erige como un medio de incidencia contextual —en términos de mejora de la calidad de los servicios educativos actualmente ofertados— diseñado específicamente para las situaciones por las que atraviesan los profesores de algunas de las escuelas participantes que conforman la zona escolar 076, en las cuales se observaron desinterés, egocentrismo laboral, poco o nulo trabajo en equipo, etcétera, que han dado como resultado confrontaciones y competencias entre compañeros nada favorables para el talante docente. Por consiguiente, este proyecto de intervención formativa tiene como objetivo general desentrañar, a través de la narrativa docente, las fortalezas y debilidades que los maestros han desarrollado durante los años de quehacer académico y laboral, exponiendo desde la propia visión del docente, dichas fortalezas y debilidades profesionales dentro y fuera del aula, lo que hace de la narrativa de las experiencias un instrumento necesario para la autorreflexión de la labor como profesores. Por ello, el objeto de análisis serán los vaivenes cotidianos que los docentes deben sortear en el desarrollo de sus actividades en el devenir de los días.

En la actualidad el magisterio de educación básica nacional está constreñido por las nuevas disposiciones que, a manera de reformas necesarias (Gimeno Sacristán, 2006), buscan mejorar la calidad educativa en el nivel. Para ello se realizaron, en el año 2013, reformas y adiciones a los Artículos 3º y 73º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos con los cuales se elevó a rango constitucional, la educación de calidad para los todos los mexicanos así como un sinfín de cambios que injieren directamente en las condiciones laborales de los profesores, claro ejemplo de esto es la puesta en marcha de la Ley General del Servicio Profesional Docente (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2013).

Por esta razón, el término calidad educativa cobra gran relevancia durante el sexenio presidencial del Lic. Enrique Peña Nieto, ya que éste es el eje rector sobre el que se diseñaron las políticas públicas e implementaron programas sectoriales para alcanzar los objetivo nacionales plasmados en los diferentes documentos rectores de la Nación que —altamente probable por la necesidad de guardar concordancia con la visión de su superior— gobiernos como el de Chiapas aprehendieron en la tomas de sus decisiones en materia educacional (cfr. Gobierno de la República, 2013; Secretaría de Educación Pública, 2013; Gobierno de Chiapas, 2013 y Secretaría de Planeación, Gestión Pública y Programa de Gobierno, 2013).

Sin embargo, queda demostrado que este aparato político ideológico —convertido en hechura de políticas públicas (Aguilar Villanueva, 1992)— no da cuentas de las necesidades y problemáticas existentes en los distintos contextos socioculturales en los que debe intervenir el gobierno a través del Sistema Educativo Mexicano. Más bien, se visualiza la inherente alineación que dicho aparato tiene con las sugerencias, acuerdos y convenios que México ha venido firmando con algunos OI a lo largo de su historia, que para el caso de la periodicidad de esta investigación (2011-2015), coinciden ingentemente con las medidas políticas propuestas por OI como el BID, OCDE y UNESCO principalmente (Ver capítulo 2 de este trabajo doctoral). Por ello, se asevera que la definción de calidad educativa propuesta por

y para el país —que como se presenta en sus documentos oficiales es tanto más frecuente como más ininteligible (Acuña Gamboa y Pons Bonals, en prensa)— se visualiza en términos de ruptura ideológica y analítica de las fronteras mexicanas, cuyo fin último es dar respuesta a las demandas internacionales a través de un discurso hegemónico que, por antonomasia, se le denomina nacionalista (Caruso y Tenorth, 2011).

Aunado a esto, en esta investigación se demostró —a pesar que los maestros de la zona escolar 076 direccionan líneas de intervención muy similares a las propuestas por los diferentes órdenes de gobierno (internacional, nacional y estatal)— que la calidad educativa debería ubicar en el centro de sus objetivos a los alumnos que son los principales beneficiados del quehacer docente, y a partir de ahí, construir un Plan Nacional para medrar dicha calidad; empero, las constantes disputas, plantones, marchas y más muestras de rechazo magisterial a las disposiciones gubernamentales que se sustentan en una Reforma Educativa, han sido consecuencia de centrar las acciones en el ser y quehacer docente, antagonizándose la figura de los discentes y ubicándolos en el último de los planos de los objetivos buscados por las distintas instancias de gobierno.

Este capítulo se estructura en seis apartados. En *Planteamiento del problema y objeto de intervención* se plasma el panorama general de la situación vivida en seis escuelas de la zona escolar 076 que sirve de sustento para el diseño de la propuesta, asimismo se delimita el objeto de intervención que se tiene para la puesta en marcha de las actividades. En el segundo apartado se presentan las principales corrientes teóricas y epistemológicas desde donde se sustenta la propuesta formativa, teniendo como base un aparato categorial cuyas líneas de intelección son la *Bildung*, la formación y narrativa docente, así como la experiencia en términos de enriquecimiento local. En *Finalidades y objetivos del proyecto* se exponen las intenciones y metas que se visualizaron alcanzar al término de las actividades previstas en esta propuesta, así como los beneficios que se esperan que los maestros obtengan de los procesos formativos y evaluativos previstos.

En el cuarto apartado se detalla la metodología a emplear, desde el enfoque y método hasta las técnicas e instrumentos de investigación previstos para la recogida de la información en los meses que se realizarán las actividades; además, se presenta el plan de sistematización de las prácticas y experiencias diseñado para encausar dichas actividades al logro de los objetivos y metas trazadas, junto a un cronograma detallado de la primera fase del proyecto de intervención formativa. En las líneas del quinto apartado se presentan, de manera más extensa, las acciones a realizar en trabajo de intervención con énfasis en la disposición y habilidades que los participantes deben desarrollar durante el trayecto formativo.

Por último, en *Procesos de evaluación formativa* se consolidan las ideas sobre la importancia que este proyecto representa en cuanto a la mejora de la práctica profesional que traerá consigo medrar la calidad de los servicios ofertados; por consiguiente, su calidad educativa. Para que esto sea comprensible, en el apartado se abre un panorama amplio del reto que representa confrontar a los maestros a sus prácticas profesionales arraigadas a lo largo de los años de servicio, a través de procesos auto y coevaluativos desde donde se busca obtener una base de datos importante que sirva de sustento para diseñar acciones encaminadas a las necesidades, debilidades y oportunidades propias de esta región de estudio.

5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETO DE INTERVENCIÓN

El trabajo profesional siempre ha significado y se ha entendido como el resultado de un cúmulo de conocimientos adquiridos y aplicados en el quehacer cotidiano. La práctica docente no es ajena a estas concepciones, lo que tiende a estimar o desestimar así como a calificar (bueno-malo) lo que son y/o hacen, dentro de los contextos estudio-laborales, los profesionales de la educación. Así, desde la realidad vivida en seis de las 16 escuelas de educación primaria de la zona escolar 076, se observa que la relación bidireccional entre iguales; es decir, entre maestros de educación regular es poco productiva e incluso enclasante entre los que, de una

forma u otra, laboran en las instituciones.

Las relaciones de lucha —a manera de asidua competencia— que se entretienen entre los casi 70 maestros de estas escuelas primarias, hacen del contexto escolar un ríspido e inhóspito lugar para desarrollar competencias de trabajo en equipo. La férrea importancia que se le ha otorgado al cuadro de excelencia docente —listado con rasgos cuantificables (no cualificables) sobre el desempeño profesional de los maestros— ha orillado a la impermeabilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje que cada profesor implementa en clase, así como el surgimiento de una malsana competencia por la obtención de diplomas y reconocimientos por asistencia a cursos, talleres, etcétera, que legitimen y distinguen, estimen y desestimen el talante de dichos procesos, dejando este contexto como una zona de lucha combativa entre iguales.

Ante esta situación, tanto las prácticas profesionales como los resultados que en estas escuelas se obtienen, son malos en relación a las demás instituciones de referencia que conforman la zona escolar 076 a la que pertenecen. Por esta razón, la calidad de los servicios educativos que se brinda a los discentes es exigua en comparación con los objetivos planteados en los documentos rectores del Sistema Educativo Mexicano (SEM), así como en los planes y programas de estudio; lo que ha llevado a mermar la recepción de estudiantes e incluso a cerrar dos grupos por esta problemática.

El temor, la falta de conocimiento sobre un tema en específico, indiferencia, apatía e incluso el egocentrismo, ha orillado a los profesores a pensar que las estrategias, habilidades y destrezas con las que realizan su trabajo en el devenir de los días, son las mejores y/o las únicas para realizarlo, a pesar de tener un uso, en muchos de los casos, de más de 25 años ininterrumpidos. Partiendo de la premisa que las sociedades, así como sus necesidades y dinámicas, no son estáticas y homogéneas en el transcurso del tiempo, la figura y el quehacer docente se obligan a reinventarse en la medida que los cambios contextuales demanden hacerlo en pro de la

enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Por ello, y con sustento en la abolición de las distintas monoculturas a las que se han rendido pleitesía, nace el imperante deseo de transformar la decimonónica y lineal práctica docente, por la reivindicación del maestro como un agente de ser y quehacer crítico, reflexivo y analítico, que permita mejorar el talante para medrar la calidad educativa que se oferta en estas instituciones escolares.

En escenarios como éste, la intervención educativa es una necesidad fundamental para la mejora y/o solución de problemáticas que surgen en los espacios académicos, en cualquier tipo de relación entre los agentes que las conforman, ya que ésta debe “responder a la satisfacción de necesidades reales siendo un impulsor del dinamismo interno de las organizaciones sociales, porque el capital más impotante lo constituye[n] sus actores ...” (Jiménez Estrada, 2009, p. 18). Por ende, diseñar e implementar un proyecto de intervención en estas seis escuelas, resulta una prioridad para la formación y la mejora de la práctica y el desarrollo profesional docente.

5.2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL DE LA PROPUESTA FORMATIVA

En la actualidad, la educación atraviesa por un proceso de constantes cambios y transformaciones que son producto de la dinámica social en la que se circunscribe. Con base en reformas hechas en la educación, se busca que los sistemas educativos respondan a las necesidades y problemáticas de las sociedades del mundo, a través del desarrollo de competencias que faculten a los educandos para su inserción al ámbito laboral en contextos tan globalizados como el nuestro.

De Assis César (2007) asevera, desde las reflexiones que hace a la obra de Hannah Arendt, que la educación está en una total crisis. Al respecto, la autora nos invita a comprender que los problemas educativos van más allá del dominio de la lectura y escritura de los alumnos; más bien, es un problema ingente de carácter político.

Como lo menciona, la educación actual se ha venido sustentando en la innecesaria “consideración por el cuidado del mundo como tarea primera del buen ciudadano” (De Assis César, 2007, pp. 11-12), lo que ha traído consigo que de la anhelada búsqueda de la inclusión a la Sociedad del Conocimiento, se propenda por una Sociedad del Consumismo; es decir, educar desde la visión de los discentes como sujetos labora-consumidores.³⁵

Una de las causas principales por las que esto sucede se debe a la mala formación docente que, al igual que los alumnos, están viviendo y percibiendo la realidad desde una “infantilización” que relega la responsabilidad de los adultos para con los niños, generando así la mayor crisis por la que atraviesa la educación a nivel mundial. Al respecto, los textos de Arendt, desde la lectura de De Assis, invitan a tomar partido de esta crisis y verla —más que como un medio de sojuzgación— como un campo de tensiones en el cual podemos formar sujetos críticos y reflexivos de la realidad social en la que se vive. Para lograr esto, es necesario transformar la manera de ver y entender el quehacer laboral, a través de la autoevaluación del ser y hacer para con los discentes. Es innegable que la poca y mala formación profesional en la que los maestros son capacitados, no responde a las demandas de las nuevas generaciones y sus necesidades; empero, abre un panorama para suceder a dichas generaciones de una “economía del derroche” por una cultura de la crítica.

La relación bidireccional crisis-formación es uno de los mayores retos que se plantean para la educación, por ello, se precisa analizar el concepto de formación desde diferentes miradas. Para Alanís Jiménez y Romero Villagómez (2011), así como para Rodríguez Moncada (2011) la formación es el proceso que sobrepasa los límites de la institución escolar; es decir, los procesos formales de educación. Entonces, la formación debe definirse, con base en la *Bildung* gadameriana (1998), como el proceso histórico de aprendizajes y experiencias —tanto heredadas como propias— que nos posicionan en una situación crítica de nuestro ser y hacer en el

³⁵ Sujetos labora-consumidores es un término propuesto por Luis Alan Acuña Gamboa.

mundo, que sirve de sustento para continuar con nuestra formación; de esta manera, debe entenderse que la formación es una tarea tanto constante como infinita. El agente en formación, desde esta visión, va más allá de la postura tradicionalista del docente enseñante y el alumno aprendiente, puesto que algunos de los pilares de esta concepción son la crítica, el asombro, la duda, la pregunta, el debate, la creación y la acción.

Ante tal situación, se concibe que tanto la práctica como la formación profesional deben servir para el desarrollo de habilidades crítico-reflexivas y analíticas tanto por parte de los profesionales como de los discentes. Con sustento en esto, la narrativa docente, entendida como proceso formativo de sistematización de las prácticas y experiencias, funge como acción contrahegemónica y emancipadora del saber como medio para medrar la calidad de la educación en sus diferentes niveles y modalidades. Uno de los puntos fuertes de esta nueva visión de formación y práctica profesional se entiba en el supuesto que, en la medida que los maestros permeabilicen su talante cotidiano a la evaluación de sus iguales, se podrá mejorar y resarcir las debilidades que se han acarreado y reproducido a lo largo de los años en servicio.

De esta manera, para el presente trabajo se concebirá a la sistematización de la experiencia y la práctica profesional como aquella reflexión-acción colectiva que permita una óptima y adecuada transformación de nuestro quehacer; en otras palabras, se erigirá como uno de los caminos para investigar en el campo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en cualquiera de los niveles en que éste se de. Así, el proceso formativo de sistematización es la puesta en marcha de la praxis investigativa que todo docente debe realizar de y desde su cotidianeidad laboral (Messina Raimondi, 2004); es la apertura a la autocrítica y a la reflexión colectiva de todas aquellas estrategias, habilidades y destrezas; en sí, toda actividad laboral que da, a través del tiempo, el conocimiento para realizar una tarea en específico.

Por ende, todo empresa de sistematización debe formar parte medular de la

formación docente, ya que a través de las múltiples opiniones, del escrutinio general, del conocimiento de las diferentes miradas que se realizan en un mismo contexto o problema, se puede sostener una ruta de mejora de todo proceso formativo. Por consiguiente, a través del intercambio de experiencias, los docentes enriquecen su conocimiento al mismo tiempo que descubren nuevas opciones para intervenir ante una misma situación problemática.

Con base en lo anteriormente expuesto, la narrativa docente se define como el espacio idóneo para producir conocimiento; desde las reflexiones de Osorio y Rubio (2007), porque surge de las acciones de los propios profesionales. Narrar nuestros medios, estrategias, conocimientos, entre otras actividades propias del quehacer profesional, permite otras formas de entender lo que se hace y cómo se hace, reforzándose con la experiencia de los compañeros con lo que se convive en el devenir de los días; experiencia que, según De Sousa Santos (2006), es obviada por las visiones hegemónicas que ven es ésta, una actividad local, de poca o ninguna relevancia en el ámbito de lo universal y/o global. De esta manera, la narrativa docente es la puesta en marcha de una empresa —tanto formadora como disidente— de intervención desde la realidad que le es propia a los maestros, reconociendo sus fortalezas y debilidades, errores y aciertos que han dejado las prácticas a lo largo de los años en servicio; por esta razón, se concibe que esta actividad es necesaria de implementar como propuesta formativa en un contexto determinado como el caso de las escuelas seleccionadas de la zona 076.

5.3. FINALIDADES Y OBJETIVOS DEL PROYECTO.

Resulta de interés implementar este proyecto en seis de las 16 escuelas primarias federales que conforman la zona escolar 076 de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. Dichas escuelas son, para el turno matutino, “Esc. Prim. Cámara Nacional de Comercio”, “Esc. Prim. 7 de Octubre” y “Esc. Prim. 5 de mayo”; por parte del turno vespertino, la “Esc. Prim. Gral. Ignacio Zaragoza”, “Esc. Prim. Profra.

Bertha Vázquez Palacios” y “Esc. Prim. Manuel Velasco Suárez”. En dichas instituciones laboran un total de 69 docentes frente a grupo, los cuales cuentan con un promedio de años de servicios que oscilan entre los 20.71 años. Estas escuelas están catalogadas, según el portal mejora tu escuela, de bajo rendimiento académico, obteniendo en pruebas realizadas como el extinto ENLACE, calificaciones como centros escolares “poco confiables” (cfr. IMCO, s.f.). Ante tal situación y en el necesario cambio de la realidad actual de estas instituciones, se sustenta el desarrollo de este trabajo de intervención formativa como medio para resarcir las problemáticas existentes en la práctica profesional de los maestros con menor índice de aprovechamiento académico de esta zona escolar.

Por esta razón, este trabajo de investigación-intervención tiene como objetivo general desentrañar, a través de la narrativa docente, las fortalezas y debilidades que los maestros han desarrollado durante los años de talante académico y laboral; del cual, se desglozan dos objetivos específicos enlistados a continuación:

- Analizar nuevas formas de entender la auto y coevaluación, lejos de las decimonónicas concepciones del descrédito y la afrenta, así como
- Desarrollar habilidades auto y coevaluativas en los maestros participantes, así como posturas críticas y reflexivas del quehacer profesional como medio para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje entre iguales y para con los discentes.

De esta manera, la narrativa docente se erige como un proceso formativo de sistematización de la práctica y la experiencia profesional que permite mejorar y/o solucionar las deficiencias que se puedan encontrar en el talante de los profesores; por ello, se define a la sistematización de la experiencia profesional como la reflexión y acción colectiva para la transformación de las prácticas (Messina Raimondi, 2004), que representa uno de los posibles caminos para inquirir en los procesos de enseñanza-aprendizaje en cualquiera de los niveles en las que los maestros se desempeñen. En otras palabras, la sistematización es la puesta en

marcha de la praxis investigativa que todo docente debe realizar de su cotidianeidad laboral, así como la apertura a la autocrítica y la reflexión colectiva del talante profesional.

5.4. PROCESO Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Hoy en día, la figura del maestro pasa por un proceso de estigmatización en cuanto a su capacidad de incidencia formativa como al desarrollo de habilidades y destrezas en las generaciones jóvenes. Por esta razón, la imagen del docente como garante de saber (Perrenoud, 2004) dista mucho del aprecio y respeto del que antes era acreedor (Acuña Gamboa y Pons Bonals, en prensa). Estos problemas pueden tener varias causas; empero, una de ellas surge en la férrea disputa que se dan en los escenarios laborales de los maestros; es decir, dentro de las propias escuelas.

Al respecto, Fullan y Hargreaves (en MECyT y OEI, 2005) sentencian que la mala formación docente tiene múltiples causas, por ejemplo: ambientes laborales hostiles, fases docentes de improductividad, apatía entre los distintos talentos accionados en la escuela, etcétera, lo que provoca “[desconfianza en] la innovación ...” y acerca toda acción emprendida de formación al “... fracaso casi seguro” (p. 89). En otras palabras, el campo educativo en el que se circunscribe cada escuela, ese que debiera abrir las oportunidades de desarrollo personal y profesional, está terminando por ser un espacio de segregación y disputa; de inclusión y exclusión; de legitimación y rechazo de prácticas, preferencias y *habitus* (Bourdieu, 2012) que están permitiendo clasificar a los trabajadores en posiciones de privilegio o injuria dentro y fuera de los mismos centros escolares.

Un ejemplo de lo antes señalado acontece en las seis escuelas de educación primaria de la zona 076. En éstas, conviven 69 maestros frente a grupo que han decidido legitimar/injuriar su quehacer profesional a través de la burocratización formativa que se plasma en un documento malsanamente nombrado **cuadro de**

excelencia docente, cuyo señero resultado es la lucha constante entre los profesores de las escuelas por obtener el lugar más alto en la lista de prelación, trayendo consigo el desarrollo de procesos de enseñanza individualistas, confrontaciones, enemistades y una formación tendiente a la meritocratización; es decir, con base en la cantidad de cursos estudiados y no a la calidad y/o importancia que éstos tengan para el contexto al que se pretende mejorar.

Con la finalidad de suceder esta contumaz postura, se diseña el proyecto intitulado *La narrativa docente en el contexto escolar: Hacia la construcción de una propuesta formativa* el cual pretende desentrañar las fortalezas y debilidades que los maestros han desarrollado durante los años de trabajo académico y laboral. Por ello, la narrativa docente que se ha venido planteando a lo largo del capítulo, debe concebirse como el diseño de un dispositivo de formación (por ende se le nombra propuesta formativa) que se ha visualizado como el espacio propicio para la auto y coevaluación de las prácticas profesionales en relación con el ser y hacer propio y el de los demás agentes educativos de un contexto escolar específico. Para el caso, se entiende por dispositivo pedagógico formativo al conjunto de acciones que aseguran "... el funcionamiento, arreglo de tiempos y espacios, de personas, acuerdos teórico (sic) y técnicos ..." (Souto, 1999, p. 13) que facilitan la interacción, análisis y reflexión desde y para el quehacer profesional, con la intención de desarrollar habilidades creativas en colectivo que propicien cambios positivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera de las aulas de clases.

En la medida que se logre innovar desde la práctica, se podrá enseñar a innovar desde el quehacer educativo; es decir, se busca coadyuvar al alejamiento de la idea que nos plantea Ken Robinson (2006), la cual asevera que las escuelas — específicamente los maestros que accionan un currículum formal— matan toda capacidad creativa y creadora de los estudiantes, ¿cómo no matar dicha capacidad si la propia obligación del docente para con sus alumnos es reproducir contenidos altamente memorísticos, nimiamente reflexivos? Ante este cuestionamiento, la narrativa docente se posiciona como la ruptura necesaria entre el querer y el poder

formar agentes de cambio escolar.

La narrativa docente como proceso formativo es la propuesta planteada para mejorar la práctica profesional de estos 69 maestros de educación primaria. Con la firme intención de conocer las fortalezas y debilidades que como docentes accionan cotidianamente con los estudiantes, narrar sus prácticas, preferencias, gustos y estilos de enseñanza-aprendizaje, tanto al colectivo docente como a sí mismos, apertura una opción de búsqueda de mejora auto y coformativa en los centros de trabajo, a esto se le denomina sistematización de las prácticas y las experiencias.

Uno de los elementos que sustentan este proyecto de intervención es el interés por desarrollar habilidades y destrezas para crear una comunidad formativa crítica y reflexiva ante el ser y hacer docente; es decir, con base en las ideas de Paulo Freire (1986), se busca consolidar una comunidad que siembre la simiente de la curiosidad de cara a lo que se es y se hace en las aulas de educación básica. Con esto, se apertura la opción para suceder el estado actual de tensión en la que se encuentran los maestros que forman parte de las seis instituciones educativas. *Grosso modo* se puede aseverar que las relaciones interpersonales en estas escuelas se entretajan en la malsana distinción de la excelencia docente en la mera burocratización académica, priorizando la cantidad de documentos que avalan los estudios realizados (diplomados, especialidades, maestrías, doctorados, etc.), más que la necesaria confrontación de la teoría adquirida en esos procesos, con los resultados obtenidos con los alumnos.

Por ende, los posicionamientos de Freire (1986) y Plata Santos (2011) en torno a la pregunta como eje de acción para desarrollar posturas más analíticas y reflexivas dentro de un campo específico —como lo es el escolar— toma gran relevancia para el presente proyecto de intervención, puesto que a través de ella, se visualiza la oportunidad para medrar la calidad de la auto y coformación profesional de los docentes seleccionados, así como de la calidad de los servicios ofertados. Para el caso, se entiende que la pregunta es:

... generadora de una estructura abierta ... con múltiples entradas y salidas que sirven de guía o camino para emprender las búsquedas [que a su vez] enseña el valor de cuestionar y cuestionarnos, de problematizar y problematizarnos, asumiendo el reto de ser sujetos críticos en permanente construcción (Plata Santos, 2011, p. 150).

De esta manera, la pregunta se viene a posicionar como uno de los elementos principales para la implementación de las actividades de este proyecto de intervención formativa. Desde esta perspectiva, se concibe a la narrativa docente como el espacio para contar y escuchar las historias donde los maestros “revelarán las reflexiones y discusiones que estas experiencias propiciaron, las dificultades que encontraron en su transcurso y las estrategias que elaboraron para obtener ciertos aprendizajes y logros escolares en un grupo particular los/as alumnos/as [sic] ...” (MECyT y OEI, 2003, p. 10); en otras palabras, la narrativa docente es el instrumento por el cual se puede enriquecer la práctica profesional con base en la experiencia de los demás, así como el medio para desarrollar la capacidad de auto y coevaluación del quehacer como docentes.

Con base en lo anterior, el presente trabajo se realizará desde un enfoque netamente cualitativo y, por el necesario análisis de los datos que se obtengan, se apoyará del método hermenéutico para el logro de los objetivos previstos en éste. Se entiende a la hermenéutica como el arte de interpretar, comunicar, anunciar, proclamar, traducir, afirmar, esclarecer e iluminar el entendimiento, exponer un anuncio que previamente se ha escuchado como mensaje; en pocas palabras, dar a conocer algo (Lince Campillo, 2009). Éste constituye un método de gran valor en el estudio de los fenómenos individuales y sociales (García Alba y Reyes Córdoba, 1999) puesto que se aplica tanto a discursos escritos como a discursos orales. En otro sentido, la hermenéutica se presenta como una línea de trabajo que intenta llegar a conocer la verdadera intención de los emisores de información que para el investigador y/o interventor es de suma importancia.

Para realizar este proyecto de intervención formativa, se llevarán a cabo sesiones

—en el período comprendido del 15 de agosto al 15 de diciembre de 2016— con grupos focales con un aproximado de 14 docentes en cada uno. Para la recogida de la información, se emplearán instrumentos de investigación como son la guía de sesión, diario de campo, así como el apoyo tecnológico de computadoras portátiles, proyectores, cámaras fotográficas y de video que coadyuven a obtener la mayor cantidad de datos posibles en cada día de actividad.

Por ello se propone, a continuación, un cronograma de actividades con el cual se pretende poner en marcha esta propuesta. Cabe aclarar que los productos y estrategias son flexibles y pueden cambiar con base en los intereses de los participantes en los trabajos de sistematización profesional a través de la narrativa docente.

PLAN DE SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS

Narrativa docente. Instrumento para mejorar la práctica profesional

| ASPECTOS GENERALES | OBJETO O EXPERIENCIA A SISTEMATIZAR |
|---|--|
| <p>Unidad responsable: Universidad Autónoma de Chiapas. Personas responsables: Luis Alan Acuña Gamboa. Período de ejecución: Agosto-Diciembre de 2016. Fechas del plan: 15 de agosto al 15 de diciembre de 2016.</p> | <p>Título: Narrativa docente. Instrumento para mejorar la práctica profesional.</p> <p>Descripción: Exponer, desde la propia visión del docente, las fortalezas y debilidades del quehacer profesional dentro y fuera del aula, hacer de la narrativa de las experiencias un instrumento necesario para la autorreflexión de la labor como maestros. Por ello, el objeto de análisis serán los vaivenes cotidianos que los profesores deben sortear en el devenir de los días en su salón de clases.</p> |
| JUSTIFICACIÓN | OBJETIVOS Y EJES |
| <p>Uno de los principales problemas que presenta la formación docente es, como tal, considerar que ésta no es necesaria para mejorar el quehacer profesional. En demasiadas ocasiones se considera que la obtención de un título profesional es el máximo garante de las prácticas, gustos y preferencias educativo-laborales; por ende, sistematizar dichas prácticas desde la asidua narrativa del devenir de los días, resulta un instrumentos imprescindible para mejorar nuestra formación. Este trabajo parte del supuesto que, en la medida que el mismo maestro es juez de sus fortalezas y debilidades, se abre una posibilidad para buscar nuevas opciones de mejora y/o reinención de estrategias de acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que las necesidades y demandas de la sociedad son cambiantes y muy diferentes entre los contextos en los que se pueden intervenir.</p> | <p>La presente propuesta de intervención parte de la idea que todos y cada uno de los profesores de educación básica han adquirido conocimientos a lo largo de los años de servicio. Este cúmulo de experiencias es parte fundamental sobre el cual se entibian las prácticas, estrategias, gustos y preferencias al momento de desarrollar un tema en clase; sin embargo, este conocimiento que se ha producido a lo largo del tiempo y en diferentes contextos y lecturas de la realidad, nos orilla a cometer e implementar, de manera inconsciente, errores y actividades que otrora eran óptimas en nuestro quehacer, pero, derivado de la asidua dinámica social de necesidades y demandas, las habilidades, destrezas, conocimientos y aptitudes que permitían obtener excelentes resultados con los alumnos, es altamente probable que no logren lo mismo en discentes de las nuevas eras. Por ello, el objetivo principal es desentrañar, a través de la narrativa docente, las fortalezas y debilidades que los maestros han desarrollado durante los años de trabajo académico y laboral.</p> |

| PRODUCTOS | DESTINATARIOS | RESULTADOS/EFFECTOS |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Narrativas docentes <ul style="list-style-type: none"> ✓ Diarios y/o cuadernos ✓ Grabaciones de voz ✓ Videos ➤ Material para publicar un libro ➤ Documento para diseñar un proyecto de intervención socioeducativa | <p>Los productos que de esta sistematización se obtengan, serán de dominio público y de interés general; es decir, para los maestros participantes, directores, supervisores y padres de familia que se interesen por la mejora de la calidad educativa dentro y fuera de las escuelas.</p> | <p>Se espera que los resultados obtenidos durante los meses de trabajo de sistematización de las prácticas profesionales, sea el apercibimiento para sembrar la simiente de la curiosidad y deseo de medrar la formación de los principales agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, los docentes. Sin embargo, también se busca que con estos resultados, llame la atención de otras personas e instancias que forman parte de la educación, con la finalidad de otorgarles responsabilidades y azuzándolos a otear hacia la calidad de los servicios educativos.</p> |
| INSUMOS | PROCESO POR ETAPAS | RESULTADOS O PRODUCTOS PARCIALES |
| <ul style="list-style-type: none"> ✚ Cuadernos y/o libretas profesionales ✚ Lápices y biromes ✚ Reporteras (grabadoras) ✚ Cámaras fotográficas y de video ✚ Computadora (s) y proyector (es) | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Presentación del proyecto “<i>Narrativa docente. Instrumento para mejorar la práctica profesional</i>”. ❖ Sistematización de la práctica profesional. ❖ Reunión intermedia. ❖ Sistematización de la práctica profesional. ❖ Elaboración del producto final. | <ul style="list-style-type: none"> ➔ Documentos donde se recupere el sentir y pensar de los participantes, con la finalidad de adecuar y/o ajustar la visión de éste a las necesidades de los maestros. ➔ Información recabada en cuadernos, grabaciones de voz, fotografías y videos de las actividades de los docentes. ➔ Evaluación del proyecto para ajustes al mismo. ➔ Información recabada en cuadernos, grabaciones de voz, fotografías y videos de las actividades de los docentes. ➔ Informe donde se presenten los principales hallazgos durante los meses de la sistematización de las prácticas profesionales. |

| INFORMACIÓN NECESARIA | DISPOSICIÓN | TÉCNICA/INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN | FUENTE O INFORMANTE | FECHA FINAL |
|--|---|---|---|--|
| Recuperar la mayor información del quehacer profesional de los docentes participantes durante el período agosto-diciembre de 2016. | La información estará disponible a través del envío de ésta al correo electrónico y/o de manera impresa a todos los participantes y población en general. | La información se recabará a través de los diarios de narrativas, grabaciones de voz, fotografías y videos. | La única y fundamental fuente de la información serán los propios maestros que reflexionarán sobre su práctica profesional. | 15 de diciembre de 2016. Fecha prevista para la entrega de los informes finales del presente proyecto. |
| ACTIVIDADES | PERÍODO DE EJECUCIÓN | RESPONSABLES | COSTO | APOYO TÉCNICO |
| Presentación del proyecto. | 15 de agosto de 2016. | Luis Alan Acuña Gamboa. | \$0.00 | Computadora y proyector. |
| Redacción y/o grabación de las prácticas. | 16 de agosto al 12 de octubre de 2016. | Docentes participantes y Luis Alan Acuña Gamboa. | \$0.00 | Cuadernos, grabaciones de voz, fotografías y videos. |
| Reunión intermedia. | 14 de octubre de 2016. | Docentes participantes y Luis Alan Acuña Gamboa. | \$0.00 | Computadora y proyector. |
| Redacción y/o grabación de las prácticas profesionales. | 17 de octubre al 09 de diciembre de 2016. | Docentes participantes y Luis Alan Acuña Gamboa. | \$0.00 | Cuadernos, grabaciones de voz, fotografías y videos. |
| Informe final. | 12 al 15 de diciembre de 2016. | Docentes participantes y Luis Alan Acuña Gamboa. | \$0.00 | Información recabada durante los meses de implementación del proyecto. |

Fuente: Elaboración propia.

ESTRUCTURA DE LA PRIMERA ETAPA DEL PROYECTO

| FECHA | ACTIVIDADES ESPECÍFICAS A REALIZAR EN CADA SESIÓN | ESCUELA | HORARIO | TÉCNICAS A IMPLEMENTAR | INSTRUMENTOS | RESULTADOS |
|----------------------|---|---|---------------|--------------------------------|---|--|
| 15 de agosto de 2016 | Presentación del proyecto | Reunión con todas las escuelas | 11:00 a 13:00 | Sesión plenaria de información | Laptop, proyector | Exponer el objetivo principal del proyecto, a su vez responder las dudas que puedan surgir de éste. |
| 16 de agosto de 2016 | Inicio de sesiones de grupos focales | Escuela primaria vespertina "Gral. Ignacio Zaragoza" | 16:30 a 18:30 | Grupo focal | Guía de sesión, diario de campo, laptop, proyector, cámaras de video y fotográficas | Recabar información relevante de las prácticas profesionales de cada maestro dentro y fuera del salón de clases, con la finalidad de reflexionar sobre ésta. |
| 17 de agosto de 2016 | Inicio de sesiones de grupos focales | Escuela primaria matutina "Cámara Nacional de Comercio" | 11:30 a 13:30 | Grupo focal | Guía de sesión, diario de campo, laptop, proyector, cámaras de video y fotográficas | Recabar información relevante de las prácticas profesionales de cada maestro dentro y fuera del salón de clases, con la finalidad de reflexionar sobre ésta. |
| 19 de agosto de 2016 | Inicio de sesiones de grupos focales | Escuela primaria vespertina "Profra. Bertha Vázquez Palacios" | 16:30 a 18:30 | Grupo focal | Guía de sesión, diario de campo, laptop, proyector, cámaras de video y fotográficas | Recabar información relevante de las prácticas profesionales de cada maestro dentro y fuera del salón de clases, con la finalidad de reflexionar sobre ésta. |

| | | | | | | |
|----------------------|--------------------------------------|---|---------------|-------------|---|--|
| 22 de agosto de 2016 | Inicio de sesiones de grupos focales | Escuela primaria matutina "7 de Octubre" | 11:30 a 13:30 | Grupo focal | Guía de sesión, diario de campo, laptop, proyector, cámaras de video y fotográficas | Recabar información relevante de las prácticas profesionales de cada maestro dentro y fuera del salón de clases, con la finalidad de reflexionar sobre ésta. |
| 24 de agosto de 2016 | Inicio de sesiones de grupos focales | Escuela primaria vespertina "Manuel Velasco Suárez" | 16:30 a 18:30 | Grupo focal | Guía de sesión, diario de campo, laptop, proyector, cámaras de video y fotográficas | Recabar información relevante de las prácticas profesionales de cada maestro dentro y fuera del salón de clases, con la finalidad de reflexionar sobre ésta. |
| 26 de agosto de 2016 | Inicio de sesiones de grupos focales | Escuela primaria matutina "5 de Mayo" | 11:30 a 13:30 | Grupo focal | Guía de sesión, diario de campo, laptop, proyector, cámaras de video y fotográficas | Recabar información relevante de las prácticas profesionales de cada maestro dentro y fuera del salón de clases, con la finalidad de reflexionar sobre ésta. |

| FECHA | ACTIVIDADES ESPECÍFICAS A REALIZAR EN CADA SESIÓN | ESCUELA | HORARIO | TÉCNICAS A IMPLEMENTAR | INSTRUMENTOS | RESULTADOS |
|----------------------|---|--|---------------|------------------------|---|--|
| 29 de agosto de 2016 | Segunda sesión de grupos focales | Escuela primaria vespertina "Gral. Ignacio Zaragoza" | 16:30 a 18:30 | Grupo focal | Guía de sesión, diario de campo, laptop, proyector, cámaras de video y fotográficas | Se analizarán las principales características de cada práctica docente expuesta en la sesión |

| | | | | | | |
|----------------------|----------------------------------|---|---------------|-------------|---|---|
| | | | | | | anterior. Con base en esto, se dejará una actividad extra sesión en la que se solicitará un cuadro de dos entradas donde se comenten los puntos a favor y en contra de las estrategias empleadas por los maestros. |
| 31 de agosto de 2016 | Segunda sesión de grupos focales | Escuela primaria matutina "Cámara Nacional de Comercio" | 11:30 a 13:30 | Grupo focal | Guía de sesión, diario de campo, laptop, proyector, cámaras de video y fotográficas | Se analizarán las principales características de cada práctica docente expuesta en la sesión anterior. Con base en esto, se dejará una actividad extra sesión en la que se solicitará un cuadro de dos entradas donde se comenten los puntos a favor y en contra de las estrategias empleadas por los maestros. |

| FECHA | ACTIVIDADES ESPECÍFICAS A REALIZAR EN CADA SESIÓN | ESCUELA | HORARIO | TÉCNICAS A IMPLEMENTAR | INSTRUMENTOS | RESULTADOS |
|--------------------------|---|---|---------------|------------------------|---|---|
| 02 de septiembre de 2016 | Segunda sesión de grupos focales | Escuela primaria vespertina "Profra. Bertha Vázquez Palacios" | 16:30 a 18:30 | Grupo focal | Guía de sesión, diario de campo, laptop, proyector, cámaras de video y fotográficas | Se analizarán las principales características de cada práctica docente expuesta en la sesión anterior. Con base en esto, se dejará una actividad extra sesión en la que se solicitará un cuadro de dos entradas |

| | | | | | | |
|--------------------------|----------------------------------|---|---------------|-------------|---|---|
| | | | | | | donde se comenten los puntos a favor y en contra de las estrategias empleadas por los maestros. |
| 05 de septiembre de 2016 | Segunda sesión de grupos focales | Escuela primaria matutina "7 de Octubre" | 11:30 a 13:30 | Grupo focal | Guía de sesión, diario de campo, laptop, proyector, cámaras de video y fotográficas | Se analizarán las principales características de cada práctica docente expuesta en la sesión anterior. Con base en esto, se dejará una actividad extra sesión en la que se solicitará un cuadro de dos entradas donde se comenten los puntos a favor y en contra de las estrategias empleadas por los maestros. |
| 07 de septiembre de 2016 | Segunda sesión de grupos focales | Escuela primaria vespertina "Manuel Velasco Suárez" | 16:30 a 18:30 | Grupo focal | Guía de sesión, diario de campo, laptop, proyector, cámaras de video y fotográficas | Se analizarán las principales características de cada práctica docente expuesta en la sesión anterior. Con base en esto, se dejará una actividad extra sesión en la que se solicitará un cuadro de dos entradas donde se comenten los puntos a favor y en contra de las estrategias empleadas por los maestros. |

| FECHA | ACTIVIDADES ESPECÍFICAS A REALIZAR EN CADA SESIÓN | ESCUELA | HORARIO | TÉCNICAS A IMPLEMENTAR | INSTRUMENTOS | RESULTADOS |
|--------------------------|---|--|---------------|------------------------|---|---|
| 09 de septiembre de 2016 | Segunda sesión de grupos focales | Escuela primaria matutina "5 de mayo" | 11:30 a 13:30 | Grupo focal | Guía de sesión, diario de campo, laptop, proyector, cámaras de video y fotográficas | Se analizarán las principales características de cada práctica docente expuesta en la sesión anterior. Con base en esto, se dejará una actividad extra sesión en la que se solicitará un cuadro de dos entradas donde se comenten los puntos a favor y en contra de las estrategias empleadas por los maestros. |
| 12 de septiembre de 2016 | Tercera sesión de grupos focales | Escuela primaria vespertina "Gral. Ignacio Zaragoza" | 16:30 a 18:30 | Grupo focal | Guía de sesión, diario de campo, laptop, proyector, cámaras de video y fotográficas | Los maestros expondrán sus cuadros comparativos a sus compañeros, argumentando sus reflexiones. Para esta sesión se ofrecerán una lectura para ahondar en el tema. El texto será <i>Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica [Módulo 1]</i> del MECyT y la OEI |

| FECHA | ACTIVIDADES ESPECÍFICAS A REALIZAR EN CADA SESIÓN | ESCUELA | HORARIO | TÉCNICAS A IMPLEMENTAR | INSTRUMENTOS | RESULTADOS |
|--------------------------|---|---|---------------|------------------------|---|---|
| 13 de septiembre de 2016 | Tercera sesión de grupos focales | Escuela primaria matutina "Cámara Nacional de Comercio" | 11:30 a 13:30 | Grupo focal | Guía de sesión, diario de campo, laptop, proyector, cámaras de video y fotográficas | Los maestros expondrán sus cuadros comparativos a sus compañeros, argumentando sus reflexiones. Para esta sesión se ofrecerán una lectura para ahondar en el tema. El texto será <i>Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica [Módulo 1]</i> del MECyT y la OEI. |
| 19 de septiembre de 2016 | Tercera sesión de grupos focales | Escuela primaria vespertina "Profra. Bertha Vázquez Palacios" | 16:30 a 18:30 | Grupo focal | Guía de sesión, diario de campo, laptop, proyector, cámaras de video y fotográficas | Los maestros expondrán sus cuadros comparativos a sus compañeros, argumentando sus reflexiones. Para esta sesión se ofrecerán una lectura para ahondar en el tema. El texto será <i>Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica [Módulo 1]</i> del MECyT y la OEI. |

| FECHA | ACTIVIDADES ESPECÍFICAS A REALIZAR EN CADA SESIÓN | ESCUELA | HORARIO | TÉCNICAS A IMPLEMENTAR | INSTRUMENTOS | RESULTADOS |
|--------------------------|---|---|---------------|------------------------|---|--|
| 21 de septiembre de 2016 | Tercera sesión de grupos focales | Escuela primaria matutina "7 de Octubre" | 11:30 a 13:30 | Grupo focal | Guía de sesión, diario de campo, laptop, proyector, cámaras de video y fotográficas | Los maestros expondrán sus cuadros comparativos a sus compañeros, argumentando sus reflexiones. Para esta sesión se ofrecerán una lectura para ahondar en el tema. El texto será <i>Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica [Módulo 1]</i> del MECyT y la OEI |
| 23 de septiembre de 2016 | Tercera sesión de grupos focales | Escuela primaria vespertina "Manuel Velasco Suárez" | 16:30 a 18:30 | Grupo focal | Guía de sesión, diario de campo, laptop, proyector, cámaras de video y fotográficas | Los maestros expondrán sus cuadros comparativos a sus compañeros, argumentando sus reflexiones. Para esta sesión se ofrecerán una lectura para ahondar en el tema. El texto será <i>Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica [Módulo 1]</i> del MECyT y la OEI |

| FECHA | ACTIVIDADES ESPECÍFICAS A REALIZAR EN CADA SESIÓN | ESCUELA | HORARIO | TÉCNICAS A IMPLEMENTAR | INSTRUMENTOS | RESULTADOS |
|--------------------------|---|---------------------------------------|---------------|------------------------|---|--|
| 26 de septiembre de 2016 | Tercera sesión de grupos focales | Escuela primaria matutina "5 de mayo" | 11:30 a 13:30 | Grupo focal | Guía de sesión, diario de campo, laptop, proyector, cámaras de video y fotográficas | Los maestros expondrán sus cuadros comparativos a sus compañeros, argumentando sus reflexiones. Para esta sesión se ofrecerán una lectura para ahondar en el tema. El texto será <i>Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica [Módulo 1]</i> del MECyT y la OEI |
| 03 de octubre de 2016 | Primer macro sesión de grupos focales | Tres escuelas primarias vespertinas | 15:00 a 18:00 | Sesión plenaria | Guía de sesión, diario de campo, laptop, proyector, cámaras de video y fotográficas | Se analizarán y confrontarán los primeros resultados de las narrativas docentes obtenidas de las sesiones de grupos focales escolares. Esto con la finalidad de encontrar puntos de encuentro y ruptura del talante de los docentes del turno vespertino, para retroalimentar las posturas individuales y microcolectivas. |

| FECHA | ACTIVIDADES ESPECÍFICAS A REALIZAR EN CADA SESIÓN | ESCUELA | HORARIO | TÉCNICAS A IMPLEMENTAR | INSTRUMENTOS | RESULTADOS |
|-----------------------|---|-----------------------------------|---------------|------------------------|---|--|
| 07 de octubre de 2016 | Primer macro sesión de grupos focales | Tres escuelas primarias matutinas | 11:30 a 13:30 | Sesión plenaria | Guía de sesión, diario de campo, laptop, proyector, cámaras de video y fotográficas | Se analizarán y confrontarán los primeros resultados de las narrativas docentes obtenidas de las sesiones de grupos focales escolares. Esto con la finalidad de encontrar puntos de encuentro y ruptura del talante de los docentes del turno matutino, para retroalimentar las posturas individuales y microcolectivas. |
| 12 de octubre de 2016 | Diálogo entre maestros | Todas las escuelas | 09:00 a 13:00 | Sesión plenaria | Guía de sesión, diario de campo, laptop, proyector, cámaras de video y fotográficas | La idea primigenia de este diálogo con todos los maestros es nutrir, aún más, las narrativas y las primeras conclusiones que de ellas se han generado a nivel individual como microcolectivas. Con esto se da por concluida la primera fase del proyecto, dejando como preámbulo de la siguiente etapa, la videograbación de 45 a 90 minutos de una clase dónde se implementen aquellas estrategias que otros docentes implementan en su aula y que para cada uno de ellos resultó de interés y/o innovador. |

Fuente: Elaboración propia.

5.5. HACIA LA DEFINICIÓN DEL QUÉ Y PARA QUÉ DE LA NARRATIVA DOCENTE

Esta propuesta se entibia desde la concepción que en la década de los 80, como producto de la crisis socioeconómica en Latinoamérica, nace la sistematización de experiencias como una nueva metodología en la educación. A diferencia de otros paradigmas y metodologías implementadas, la sistematización, según Verger (2002), permitía acumular e intercambiar experiencias de intervención y acción; en otras palabras, la sistematización da paso a procesos de investigación desde la acción educativa.

Es necesario comprender que la sistematización busca ordenar la ingente cantidad de conocimiento que los docentes adquieren a través de la práctica; es decir, ayudarlo a ser consciente y hacer explícito todo lo que sabe y ha aprendido a través de su experiencia. De esta manera, su busca que con base en la sistematización, se ordene todo el conocimiento aprendido de manera que sea útil para situaciones futuras, esto se concibe como el para qué de la sistematización. Desde la postura de Bickel (2005), la búsqueda principal de la sistematización es el desarrollo de la experiencia en su propia dinámica, es decir, en sus avances y retrocesos, más que en los resultados obtenidos. Para lograr esto, es necesario que todo proyecto de sistematización vincule tres ejes principales para poderse accionar en un contexto y realidad determinada. En primer lugar, definirse un objetivo, en otras palabras, el para qué deseamos hacer una sistematización; como segundo punto, marcar el objeto, delimitar el contexto donde se realizará la sistematización de la experiencia, y por último, el o los ejes de sistematización con los que se busca delimitar los aspectos principales de la experiencia que se quiere sistematizar. De esta manera, Ana Bickel (2005) nos abre un panorama general y, a la vez particular, sobre cómo debe accionarse un proyecto de sistematización de las experiencias en un contexto y lectura de la realidad determinado.

Para consolidar la sistematización, como un proceso formativo o ruta de mejora del quehacer laboral, es necesario realizar varios pasos o acciones para concretar adecuadamente la estrategia. En primer lugar, cada uno de los participantes debe ser consciente que la tarea principal de la sistematización es reflexionar el ser y quehacer profesional; esto conlleva inmanentemente, tener la disposición de dar y recibir crítica por todos los participantes: tarea que no es fácil de realizar. Aunado a esto, los maestros deben desarrollar la capacidad de escucha, puesto que todos tenemos derechos a opinar y escuchar la opinión de los demás; por esta razón, la sistematización requiere de este tipo de habilidades para su óptima inclusión en el plano formativo.

Otra acción necesaria es contar con las capacidades de asimilación y emisión de la información; es decir, entender que cada quien tiene un punto de vista, tanto similar como opuesto, a lo que alguien pueda entender como realidad o problema, así como las intervenciones necesarias para mejorarla; es menester comprender que la experiencia no solo la dan los años, sino también el cúmulo de situaciones a las que nos enfrentamos en el devenir de los días, por esta razón, todas las participaciones y aportes de un grupo de trabajo deben ser tomadas en cuenta de la misma forma. En la medida que se conciba y disponga del interés por compartir aquellas experiencias exitosas y las que no lo fueron, se logrará mejorar la práctica profesional. De esta manera, la sistematización es un punto clave para alcanzar dichas mejoras.

5.6. PROCESOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Como se evidencia a través de la literatura sobre el estado del arte, el término evaluación ha pasado por un largo proceso de estructuración y reestructuración conceptual que le han dado diferentes objetivos en el ámbito de la educación, que han sucedido una visión cuantificadora hasta valuar procesos de éxitos o fracasos escolares. Sin embargo, y con el *boom* de la investigación evaluativa, algunos

investigadores del campo como Stake (por citar un ejemplo) concibieron la evaluación como aquel proceso sistemático que permite formular juicios en torno al desempeño de profesores y estudiantes en relación a estándares preestablecidos que fungen como medida de control.

Ante estos cambios tan abruptos es indispensable cuestionarse: ¿cuál es el papel de la evaluación en el ámbito educativo? ¿es acaso el objetivo principal de la evaluación calificar como bueno o malo algún proceso de enseñanza y/o aprendizaje? y por último, ¿la evaluación es un medio para mejorar el quehacer profesional o solamente para estigmatizarlo? Por esta razón, en la Tabla 58 se exponen algunas características de la concepción de evaluación que se sustentará en el presente proyecto de intervención *versus* características que se oponen a esta definición.

Tabla 58. Características a favor y en contra de una evaluación formativa.

| A FAVOR | EN CONTRA |
|--------------------|--|
| Crítica | Que sea parte de los trámites administrativos |
| Autónoma | Impuesta por la hegemonía |
| Justa | Que atienda a exigencias de corte internacional, nacional y no locales |
| Consensuada | Producto de visiones periféricas a los procesos educativos |
| Formativa | Que busque señeramente cuantificar los procesos de enseñanza y aprendizaje |

Fuente: Elaboración propia con base en Murillo e Hidalgo Farran (2016), así como en reflexiones personales.

Son muchos los autores y las décadas en las que la evaluación ha sido el centro de atención en el área de la investigación para llegar a una definición más actual; para el caso específico, la evaluación debe conceptualizarse en términos más formativos que sumativos; en otras palabras, debe ser un proceso —tanto sistemático como flexible— para confrontar fortalezas y debilidades que alumnos y docentes

desarrollan en un período de tiempo. Dicho cotejo se ha de realizar con base en los consensos y objetivos que se preveen por los propios agentes evaluadores y evaluados; es decir, erigir una evaluación que como lo conciben Murillo e Hidalgo Farran (2016), debe ser crítica, justa, no jerárquica y cooperativa.

De acuerdo con la definición propuesta, la evaluación se aleja rotundamente a la señera visión calificativa; en otras palabras, inteligir el concepto en términos cuantificables que permitan medir el desempeño de maestros y alumnos, con la única finalidad de otorgar números, posiciones en tablas de aprovechamiento, etcétera, nos llevaría a la malsana concepción sumativa de la evaluación. Malsana en la medida que busca estigmatizar los resultados para posicionar y enclasar como buenos o malos, idóneos y no idóneos, a los agentes involucrados en los procesos educativos escolares, en vez de fungir como el medio para mejorar el talante — tanto estudiantil como docente— en el ámbito de la educación, que como asevera Nietzsche (en Skliar, 2005, p. 21), ésta debe concebirse como “... el arte de re-bautizarnos y/o de enseñarnos a sentir de otro modo”.

Esta definición permitirá guardar una lógica analítica y reflexiva en el proceso de implementación del proyecto de intervención que se planea realizar, puesto que a través de este proceso se concretará un trabajo holístico de reflexión y toma de decisiones consensuadas, lo cual se visualiza como el paso más importante en la reestructuración de las prácticas profesionales de los docentes de las escuelas de la zona 076.

5.6.1. Importancia y agentes implicados en los procesos de evaluación

Como se comentó anteriormente, el término evaluación ha pasado por un largo proceso de estructuración y reestructuración conceptual que le han dado diferentes objetivos en el ámbito de la educación, los cuales han sucedido una visión cuantificadora por procesos más críticos de éxitos y/o fracasos escolares. Esto se

puede seguir tomando como base el análisis del estado del arte que Aquino Zúñiga, Izquierdo y Echalaz Álvarez (2013) hacen sobre el concepto desde una postura histórico reflexiva.

En este sentido, se comparte la idea que la evaluación entienda su importancia en una connotación que tiende "... hacia la toma de decisiones y el curso de las acciones a realizar [lo cual] se logra mediante la negociación" (Aquino Zúñiga, Izquierdo y Echalaz Álvarez, 2013, p. 6), en vez de la comprensión de este proceso como un sistema de medición calificable. Por ende, en cualquier propuesta de intervención, la evaluación debe "... ir orientada a la mejora de la práctica" (Aquino Zúñiga, Izquierdo y Echalaz Álvarez, 2013, p. 7).

Con base en lo anterior, se entenderá por ésta todo proceso diseñado, razonado y sistemático que permite recoger información trascendente sobre un problema en específico, en aras de mejorar y/o solucionar su situación. Esta concepción es relevante cuando se pretende poner en práctica un proyecto formativo como es el caso del intitulado "La narrativa docente en el contexto escolar: Hacia la construcción de una propuesta formativa", ya que permite la toma de acuerdos consensuados por todos sus participantes, haciendo del proceso, un común denominador de intereses en el desarrollo profesional docente.

Así, el diseño de un instrumento de evaluación debe ser producto del consenso entre los agentes involucrados en el proceso valuativo; es decir, para el caso específico del proyecto, de los 69 maestros de educación primaria de la zona escolar 076, así como del encargado de la implementación del mismo. Tomar acuerdos entre tantos individuos es una actividad complicada, puesto que confluyen muchas formas de pensar y comprender una misma realidad; empero, es tan necesario como urgente realizar este tipo de acciones para mejorar las prácticas y desarrollos profesionales de los docentes. Por esta razón, la evaluación del presente proyecto se concibe como flexible y acompañante; en otras palabras, será una actividad con disponibilidad de reestructuraciones antes, durante y al final del

proceso, así como fungir como un medio para sustentar la autocrítica de las acciones que se vayan realizando en el trayecto formativo.

De esta manera, los participantes —tanto de forma individual como colectiva— tendrán la oportunidad de expresar sus argumentos, visiones y experiencias en relación al trabajo realizado, haciendo de los tradicionales procesos formativos en cascada (Gatti, 2008), un espacio crítico, reflexivo y analítico donde se construye y reconstruye el conocimiento docente: aquí la relevancia de esta concepción de evaluación.

5.6.2. La evaluación en el proyecto de intervención

Como se ha venido exponiendo, el presente proyecto tiene como finalidad lograr que los maestros desarrollen habilidades críticas y reflexivas de su propia práctica profesional así como la de sus compañeros. Por esta razón, los procesos y/o procedimientos de evaluación deben ser, en todo momento, congruentes con los objetivos previstos; así, la evaluación del proyecto se realizará en dos líneas flexibles principales (sin descartar la posibilidad de anexar otras). En primer lugar, la autoevaluación se erige como la actividad más importante en el desarrollo de las sesiones previstas durante el período agosto-diciembre de 2016, ya que ésta nos permitirá estimar el nivel de reflexividad desarrollado y/o alcanzado por cada uno de los docentes para sí mismo. La importancia de este apartado evaluativo recae en la idea que es más difícil cuestionar el propio quehacer profesional que el de los demás; ante ello, en la Tabla 59 se presentan, a manera de ejemplo, las categorías más importantes sobre las que se busca, a partir de interrogantes que invitan al análisis, que los participantes se autoevalúen de forma crítica.

Tabla 59. La autoevaluación como proceso transformador de las prácticas docentes.

| ANÁLISIS Y REFLEXIÓN | | | |
|--|--|---|---|
| La formación profesional en el campo de acción | Conocimiento del contexto socioescolar en el que labora | Conocimiento de los planes y programas de estudio | La práctica profesional como detonador de transformación del contexto socioescolar |
| <p>- ¿La formación docente que he recibido desde nivel superior hasta la actualidad, es la adecuada y/o suficiente para brindar una educación <i>ad hoc</i> a las necesidades de mis alumnos?</p> <p>- ¿La formación y/o actualización que he decidido cursar (si así ha sucedido), ha coadyuvado a mi desarrollo profesional como maestro o por el contrario, no me ha servido en nada?</p> | <p>- ¿Me he dado a la tarea de conocer profundamente la situación económica, social, educativa y alimentaria del contexto en el que me desempeño como docente?</p> <p>- ¿Conozco los recursos a los que puedo acceder para mejorar la calidad de la educación que brindo a mis estudiantes: museos, bibliotecas, personas reconocidas del lugar?</p> | <p>- ¿Conozco los planes y programas de estudio del o los grados escolares en los que me desenvuelvo día con día?</p> <p>- ¿He dedicado tiempo al diseño de planeaciones rigurosas de los contenidos a trabajar por cada materia y día escolar?</p> <p>- ¿He leído los principales objetivos, así como el perfil de egreso de los alumnos al culminar cada año escolar, al igual que su educación primaria concluida?</p> | <p>- ¿He estructurado un plan y/o estrategias de enseñanza-aprendizaje para que mis alumnos mejoren su rendimiento académico?</p> <p>- ¿Conozco y empleo diversas técnicas individuales y para trabajar con grupos, dentro y fuera del salón de clases?</p> <p>- ¿Llevo mi práctica profesional más allá de las delimitaciones espaciales del aula?</p> |
| RETOS A ENFRENTAR | | | |
| La formación profesional en el campo de acción | Conocimiento del contexto socioescolar en el que labora | Conocimiento de los planes y programas de estudio | La práctica profesional como detonador de transformación del contexto socioescolar |
| <p>- Si mi formación docente ha cumplido con mis expectativas, ¿habrán otras y/o mejores acciones para continuar</p> | <p>- ¿Qué debo priorizar del contexto donde laboro para comprender más y mejor las necesidades de mis alumnos?</p> | <p>- ¿He analizado el qué, para qué y por qué de los contenidos que pienso abordar en las clases?</p> <p>- ¿Me he detenido a</p> | <p>- ¿Es mi practica docente uno de los detonantes principales para que los alumnos desarrollen habilidades y</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| mejorando mi quehacer profesional: es necesario que siga buscando esta mejoría en pro de mis alumnos y la calidad de la educación que ofrezco? | -¿Es necesario reflexionar la situación en la que cada uno de mis estudiantes vive, para estructurar la visión y lectura de la realidad que tengo de esta zona? | reflexionar y jerarquizar, desde el conocimiento del contexto socioescolar de la escuela, los contenidos previstos para los estudiantes durante un ciclo escolar y toda la educación primaria? | conocimientos dentro y fuera del salón de clases? |
| - Si mi formación docente no ha cumplido con mis expectativas, ¿qué debo hacer para mejorar: estudiar posgrados, asistir a los cursos que oferta la SEP, convertir mi formación en un proceso autodidáctico, por el contrario, no necesito de mi formación permanente para mejorar mi quehacer profesional? En caso de no necesitarlo, ¿qué tengo que hacer? | - ¿Es mi obligación, como docente, tener injerencia en el panorama social y comunitario del contexto en el que se circunscribe mi quehacer profesional? | - ¿Es en verdad importante desarrollar todos los temas estipulados en los planes y programas de estudios en esta escuela? | - ¿He puesto mi práctica docente al escrutinio de mis estudiantes con la finalidad de conocer lo que ellos piensan de ésta? |
| | | - ¿Los planes y programas de estudios nacionales atienden y dan respuesta a las necesidades y demandas educativas de mis alumnos? | - ¿Las estrategias que he empleado a lo largo de mi quehacer profesional me han dado más victorias que derrotas? |
| | | | - ¿Es necesario que analice y critique mi ser y hacer hasta este momento en cuanto a mi práctica profesional? |
| | | | - ¿Qué podría ayudarme a mejorar mi situación actual, sea ésta buena o mala? |

Fuente: Elaboración propia.

Aunado a esta actividad, el segundo momento de importancia en el proceso evaluativo es el denominado coevaluación. Al respecto, se entiende que la coevaluación permite fijar una postura analítica, reflexiva y crítica de las acciones y posturas que otros compañeros de trabajo han realizado y sustentado de su formación docente, dicha actividad debe concebirse en términos de acción constructiva del ideal que tenemos del propio ser y hacer profesional, con la intención de enriquecer con la intervención de otras miradas, lo que desde una lectura personal somos y hacemos bien o mal dentro y fuera del aula de clases, aspectos que influyen en la calidad de los servicios educativos que ofrecemos a los alumnos. En la Tabla 60 se presentan, al igual que en la autoevaluación, las categorías principales sobre las que se entibán los procesos coevaluativos dentro de este proyecto de intervención, así como las preguntas detonantes que lleven a

los participantes a reflexionar la práctica de sus compañeros desde su propia definición de realidad.

Tabla 60. La coevaluación como proceso transformador de las prácticas docentes.

| ANÁLISIS Y REFLEXIÓN | |
|--|--|
| La formación profesional en el campo de acción | La práctica profesional como detonador de transformación del contexto socioescolar |
| <p>- Con base en el conocimiento que tengo de mi compañero y de todo lo que nos ha presentado en las sesiones, ¿cuáles son las causas por las que él o ella tienen puntos fuertes y débiles en su formación profesional docente: falta de estudios después del profesorado y/o licenciatura, inasistencia a los cursos de actualización magisterial, desinterés por su desempeño, etcétera?</p> <p>- ¿Cuáles son esos puntos fuertes y débiles de la formación de mi compañero que pueden llevarlo a no brindar una educación que responda a las necesidades de sus alumnos?</p> <p>- ¿Acaso compartimos similitudes en cuanto a nuestra percepción de fortalezas y debilidades y, qué nos es común para presentarlas: mismo grado de estudios, formación bajo una misma malla curricular, misma antigüedad, etcétera?</p> | <p>- De acuerdo a lo expuesto por mi compañero y con la visión personal que me he realizado de él o ella, ¿es su práctica docente la más adecuada para desarrollar habilidades y/o conocimientos indispensables y necesarios para los alumnos de este contexto socioescolar?</p> <p>- ¿La práctica profesional de mi compañero ha tenido como producto más victorias que derrotas académicas: porcentaje de aprobados/reprobados, porcentaje de eficiencia terminal, etcétera?</p> |
| RETOS A ENFRENTAR | |
| La formación profesional en el campo de acción | La práctica profesional como detonador de transformación del contexto socioescolar |
| <p>- En caso de compartir fortalezas y debilidades similares con mi compañero, ¿qué podríamos hacer en conjunto para salir del escollo en el que nos encontramos: investigar las opciones formativas que están a nuestro alcance, trabajar colaborativamente para descubrir nuevas formas de formación autodidacta, tejer redes intra y/o supra institucionales de formación docente tomando como base a los mismos maestros?</p> <p>- En caso de no compartir fortalezas y debilidades con mi compañero, ¿cómo puedo apoyarlo para mejorar sus aspectos débiles que en mi caso pueden ser fortalezas: tutorías entre pares, talleres escolares, actividades formativas extraescolares...?</p> | <p>- ¿Puede la práctica docente de mi compañero servir para mejorar/empeorar la calidad educativa en la escuela?</p> <p>- En caso de mejorarla, ¿qué puedo retomar de este talante para mi propia práctica profesional docente?</p> <p>- En caso de empeorarla, ¿qué acciones se deben realizar para apoyar al compañero a salir de la situación actual?</p> <p>- ¿Es acaso un deber, necesidad y/o sentir ético mi intervención en la toma de decisiones en mi práctica docente y la de mis compañeros o, por el contrario, es un asunto demasiado particular</p> |

| | |
|--|--|
| <p>- Por el contrario, ¿cómo puedo ser apoyado para mejorar mis aspectos débiles que en el caso de mi compañero son fortalezas formativas: tutorías entre pares, talleres escolares, actividades formativas extraescolares...?</p> | <p>en el que poco o nada me debo entrometer?</p> |
|--|--|

Fuente: Elaboración propia.

Como se presenta en las tablas anteriores, los procesos auto y coevaluativos son tan necesarios en el proyecto de intervención formativa puesto que son el caldo de cultivo de acciones de mejora institucional. Para el caso específico, se hace más hincapié en el primer nivel de evaluación (auto) ya que se busca desarrollar en cada docente una postura crítica y reflexiva de su propio ser y hacer profesional; como se ha venido sustentando, esta jerarquización se apoya en la idea que es más difícil cuestionarse a sí mismo los puntos fuertes y débiles del talante profesional, que fungir como juez de las prácticas y formación profesional de los otros. Sin embargo; es a través de la segunda etapa (coevaluación), donde cada maestro encuentra la oportunidad de enriquecer la visión y/o definición que tiene de sí y su trabajo cotidiano; por esta razón, es de suma relevancia cubrir esta etapa dentro del proceso de evaluación en el presente proyecto. La información que se obtenga de la continua y flexible evaluación de las actividades previstas para los meses de agosto a diciembre de este año, serán de corte cualitativo y servirá como medio para analizar y confrontar todas las categorías previstas con la finalidad de encontrar las mejores formas de solucionar los problemas vistos en el camino.

Por ello, este proceso de evaluación se realizará a partir de la segunda sesión de trabajo con los participantes, quienes tendrán la libertad de exponer sus conjeturas e ideas obtenidas producto de esta actividad en el momento que así lo consideren, explicando la importancia que tienen cada una de las miradas expuestas en las sesiones. Por esta razón, la exposición de resultados será una constante durante el tiempo estipulado para la implementación del proyecto de intervención formativa, asegurando al final de éste una macroevaluación grupal, donde se expongan líneas o rutas de mejora en cuanto a formación, conocimiento y prácticas profesionales, con la firme intención de buscar los medios y recursos para incidir en ellos, esto

será parte del informe final que cada uno de los profesores deberá entregar como producto de su participación.

CONCLUSIONES

Ante los actuales conflictos por los que ataviesan el sector magisterial y los diferentes órdenes de gobierno, realizar investigaciones que atiendan a la aspiración de buscar la mejora o calidad de la educación básica es una necesidad apremiante que debe importar a todos los sectores de la sociedad; es decir, instancias gubernamentales, especialistas, investigadores, jefes de sector, supervisores, directores, maestros, padres de familia y público en general que han recibido su formación elemental en la escuela pública principalmente. Sin embargo, los trabajos investigativos en este nivel son escasos y en la mayoría de ellos se plasman análisis y conclusiones con tendencias homogéneas y generalizables para ciertas regiones del mundo —muy a menudo para América Latina y el Caribe— y/o para países específicos donde existen ingentes influencias de los planos internacionales de investigación, como es el caso de México.

Con base en esto, en la agenda política mexicana de los últimos cuatro sexenios presidenciales que antecedieron al presente (cfr. Gobierno de la República, 1989, 1995, 2001 y 2007), se ha marcado como eje central la calidad educativa, y su logro pretende asegurarse mediante el diseño e implementación de políticas públicas que proponen la mejora de la formación docente, la modernización educativa, la ampliación de la cobertura escolar, mejoras en la infraestructura y equipamiento escolar, inclusión educativa y un enorme etcétera que ha abarcado muchas áreas de acción en el campo educativo pero que, como en otros espacios se ha concluido, no han logrado concretar sus objetivos.

Por citar dos ejemplos, se advierte que el diseño e implementación de políticas en materia de TIC (ahora TEd) e inclusión educativa en los contextos escolares, como medio para mejorar los resultados en educación básica, poco o nada han logrado a través de los años en cuanto a dichas mejoras. Así, se ha llegado a conclusiones en torno al uso y manejo de las tecnologías que aseveran que:

Con base en los últimos quince años, se evidencia que las TEd no han influido óptimamente en la mejora de la calidad de la educación básica en México. Tanto el programa Enciclomedia como el de Aulas Telemáticas, han representado una gran inversión económica para el Gobierno de la República; empero, los malos resultados en el diseño, implementación y seguimiento, terminó por desestimar la importancia de estas empresas para con la educación. A pesar de las experiencias, el país continua aseverando que el uso adecuado de la tecnología es un eje importante para mejorar el nivel de los servicios educativos ofertados ... sin embargo, para que la relación tecnología—educación funcione correctamente, es necesario entender que la empresa debe ir más allá del señero equipamiento escolar, más allá de responsabilizar únicamente al docente de los buenos o malos resultados en esta relación; más bien, asir la idea que la creación de un “México con Educación de Calidad” (Gobierno de la República, 2013) a través de la implementación de la tecnología, es tarea de todo un sistema en el que confluyen los esfuerzos de instituciones gubernamentales, profesionales en tecnología y educación, supervisores, directores y maestros comprometidos con su labor” (Acuña Gamboa, 2016, pp. 52-54).

En lo que respecta a las políticas de inclusión educativa para niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) al aula regular de nivel básico, se concluye que en ciudades como Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, que cuentan con apoyos especializados para la tarea inclusiva, el servicio no está cumpliendo con los objetivos para los cuales fue diseñado. Producto de una investigación realizada en esta ciudad respecto al tema, se puede concluir que existen dos causas principales para que esta empresa no llegue a buenos términos; primeramente la poca o nula formación inicial y permanente de especialistas para trabajar en educación especial, y en segundo lugar, la emulación de trabajo colaborativo entre especialistas de las USAER y docentes de educación básica regular, lo que obliga a entender que:

Es necesario que el Estado —representado por la Secretaría de Educación y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) principalmente— reestructure la malla curricular con la que actualmente se está formando a la futura planta docente de las USAER ... haciendo énfasis en la formación inicial que se oferta en las escuelas Normales y Universidades públicas y privadas del país ... y, que éstos, tengan un seguimiento durante el servicio activo de las y los maestros (formación permanente) (Acuña Gamboa, Mérida Martínez y Villaseñor Rodríguez, 2016, p. 288).

Con esto se comprueba que, a pesar de diseñar e implementar políticas públicas específicas en materia educativa, los resultados obtenidos tanto a nivel nacional como en ciertas regiones específicas del país obligan a reestructurar o construir

nuevos modelos que mejoren y/o solucionen las condiciones educativas actuales. Altamente probable es que estos problemas —en términos de diseño, implementación de políticas públicas y los resultados obtenidos de éstas— sean consecuencia de la histórica alineación y pérdida de autonomía a la que obedece, responde y rige la hechura política del gobierno mexicano, cuyo sustento es la lectura externa que se hace de los problemas educativos nacionales por parte de algunos OI (Acuña Gamboa y Pons Bonals, en prensa).

En el sexenio actual, el gobierno de la República, representado por el Lic. Enrique Peña Nieto, ha dirigido el máximo trabajo político y de políticas hacia un tema que es visualizado desde la cúpula del poder como primordial para el caso del nivel educativo básico, es decir, la calidad de la educación. A pesar que este concepto había sido empleado en anteriores Planes Nacionales de Desarrollo (cfr. Gobierno de la República, 1989, 1995, 2001 y 2007), en ninguno de ellos se le adjudicó la importancia y trascendencia que en el PND 2013-2018 (Gobierno de la República, 2013) se le ha conferido en el eje *México con educación de calidad*, uno de las cinco líneas en las que se estructura dicho Plan. Empero, aunque el uso y énfasis reiterados en los documentos rectores del país es por demás evidente, en ninguno de ellos se logra concretizar una definición clara y precisa de lo que se entiende por el término, esa necesaria definición que coadyuve a construir una visión más amplia de las decisiones políticas que para México se han diseñado y, hoy día, continúan implementándose.

Como queda demostrado en este trabajo doctoral, el discurso político actual sobre la calidad educativa que sustenta los diferentes documentos que rigen al Sistema Educativo mexicano (SEM) es, nuevamente, producto de este entramado de pactos, acuerdos, convenios y alineaciones que el gobierno mexicano ha decidido —voluntariamente o no— realizar con OI como el BID, la OCDE y UNESCO en el período comprendido del año 2012 a la fecha. Estos tres OI han concluido que para el caso Latinoamericano y el contexto mexicano principalmente, la calidad educativa debe concebirse en términos de infraestructura y equipamiento escolar, formación

docente inicial y continua así como en un sistema robusto y rígido de evaluación del desempeño profesional docente, áreas que se convierten en recomendaciones de uso obligado que se reproducen de manera indiscriminada en los documentos que rigen los procesos de planeación y evaluación de la educación en México bajo la consideración que a través de estas áreas se logrará medrar la calidad educativa en el país.

Como lo aseveran Elena Cano (2012) y Sylvia Schmelkes *et. al.* (2005), la investigación y preocupación sobre el tema de la calidad educativa no es algo nuevo ni sencillo de realizar, más si se tiene como centro de estudio la educación primaria. Como se comentó anteriormente, las pesquisas realizadas en este campo de estudio son, en primer lugar, demasiado escasas para la importancia que a éste se le ha otorgado en el país, y por otro lado, están realizadas en su mayoría por OI así como por instancias gubernamentales mexicanas como el caso del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Dichas investigaciones recuperan, de manera literal o tácita, las posturas y visiones que asumen los distintos órdenes de gobierno en torno a la problemática de la calidad educativa (revisar Cap. 2 de esta tesis doctoral) para emitir consideraciones políticas para atacar dicho problema; lamentablemente, en todo este acervo bibliográfico se demuestra el férreo deseo de exponer las necesidades y debilidades de las que adolece el sistema educativo, con especial énfasis en el ser y quehacer de los docentes.

Es así como la figura del maestro se posiciona en el centro de atención y de acción de todas las conclusiones emitidas por estas instancias investigadores, las cuales hacen referencia al profesor, a las dinámicas de su talante, su formación y desempeño profesional a partir de lecturas periféricas y asimétricas a las situaciones reales en las que se circunscriben los trabajadores de la educación, callando —involuntariamente o no— la versión de la realidad, convertida en discurso, que los docentes tienen al respecto de sus necesidades en aras de mejorar la calidad de los servicios educativos ofertados a la niñez del país. Con

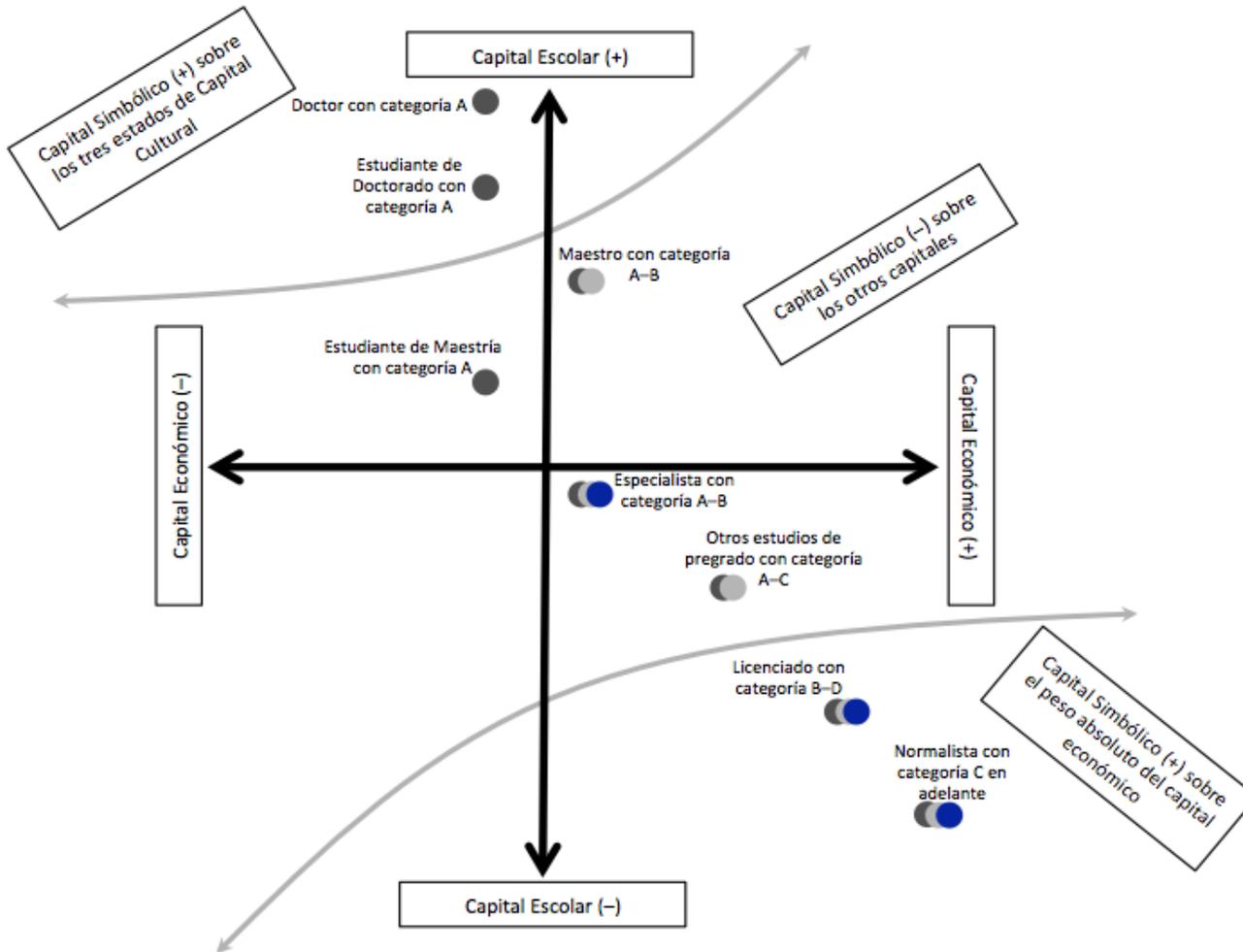
base en esto, surgió la necesidad de abrir un espacio para que este discurso docente en torno a la calidad de la educación tuviera el eco necesario para analizar y reflexionar las diferentes posturas, visiones y apreciaciones que respecto al tema asumen los maestros desde los contextos específicos, discurso confrontado con los sistemas de prácticas, preferencias, intereses y apreciaciones que los profesores accionan en el oficio del ser docente.

Estas actividades fueron realizadas en la zona escolar 076 de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas con la participación voluntaria de 67 maestros de educación primaria frente a grupo que son parte de la planta docente de algunas de las 12 escuelas (de 16) que decidieron aportar sus puntos de vista para este trabajo de investigación. Partiendo de la perspectiva estructural constructivista propuesta por Bourdieu, se concibió que esta zona escolar está inmersa en un espacio donde suceden situaciones muy características que la hacen diferente de otros sectores pero que, de una forma u otra, están inmersos en el campo educativo. Con base en los principales hallazgos encontrados durante este trabajo, analizados y reflexionados desde la inherente confrontación de éstos con los capitales escolar, económico, cultural y simbólico de los profesores así como de los *habitus* accionados en esta región de estudio, se colige que las definiciones de calidad educativa que los participantes asumen en su práctica profesional, guardan una relación considerablemente estrecha con el entramado conceptual que es estructurado por las distintas órdenes de gobierno; sin embargo, dichas definiciones docentes son el resultado del peso absoluto de los capitales ostentados y legitimados en el campo educativo.

Al respecto, este magisterio se divide —de forma evidente pero a la vez como resultado que subyace en la conciencia y/o inconsciencia de cada profesor— en dos grupos principales; primeramente y por ser el de mayor número, se encuentran los docentes con capital económico alto y bajos capitales escolar y cultural; en segundo lugar, están los profesores que ostentan un mayor capital escolar y cultural pero el menor capital económico de la zona escolar, capitales legitimados por el poder

simbólico —en términos de capital también ostentado— que le son conferidos, a través del crédito y reconocimiento, que los propios agentes educativos le otorgan dentro de la zona escolar (campo). Es precisamente a través de los capitales y de los *habitus* que se sustentan en éstos, que los hilos sociales de la percepción y comprensión de la calidad educativa se mueven, en relación directamente proporcional, hacia concepciones avaladas y entibadas en los capitales de mayor peso simbólico que poseen estos grupos; en otras palabras, los conceptos de calidad educativa propuestos por los maestros de la zona escolar buscan, para su legítimo consenso, la aprobación de los demás integrantes del grupo al que pertenecen, tomando como referencia el poder simbólico que le es otorgado por la distinción de sus capitales dominantes. En el esquema 22 se exponen las tres definiciones asumidas por los maestros de esta zona escolar de cara a la calidad educativa, tomando como base la influencia de sus capitales y los *habitus* accionados ante dichas concepciones.

Esquema 22. Definiciones de calidad educativa desde los capitales y *habitus* en maestros de la zona escolar 076



| Color | La calidad educativa en términos de: |
|-------|---|
| | Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje |
| | Educación por y para la vida |
| | Formación docente y desarrollo profesional |

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos durante la investigación y en el modelo propuesto por Pierre Bourdieu (2012).

Como se aprecia en el esquema anterior, las tres definiciones de calidad educativa que los participantes en la investigación asumen, están directamente ligadas con sus propiedades, prácticas y preferencias —en términos de capitales y *habitus*— más legítimos y reconocidos dentro del contexto en el que se desenvuelven. Sin embargo, la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje por y para los alumnos es el eje rector que los maestros de la zona 076 erigen como medio y definición para elevar la calidad en la educación básica.

Al analizar y confrontar los discursos de orden político (internacional, nacional, estatal y municipal) con el de los participantes de esta investigación, se lograron encontrar varios puntos de encuentro entre dichas prácticas discursivas; en primer lugar, el grupo que posee el mayor capital simbólico en el peso absoluto de su capital económico, concuerda en que la infraestructura y el equipamiento escolar, así como mejoras a la incentivación docente son las principales líneas de intervención para mejorar la calidad de los servicios educativos, dos aspectos que resultaron claves para el diseño de políticas públicas que en la actualidad mantienen vigencia (cfr. Gobierno de la República, 2013 y Secretaría de Educación Pública, 2013). Por otro lado; los profesores que ostentan el mayor capital simbólico en la suma de los tres estados de su capital cultural (incorporado, objetivado e institucionalizado), aseguran que el equipamiento con TIC's (ahora TEd) en las escuelas, una mejor formación inicial y continua, así como filtros con criterios más rigurosos para la contratación de personal docente son elementos inexorables en la búsqueda de la calidad educativa en el país; mismos que son parte de la propuesta gubernamental para el mismo fin.

So pena de esto y aunque la avenencia es notoria, existe un punto de desencuentro entre estos dos discursos que bien funge como giro copernicano en las posturas que cada grupo (gobierno y maestros) sustentan y asumen en torno al concepto central. En párrafos anteriores se comentó que las acciones del gobierno mexicano —en materia de política y políticas públicas sobre la calidad educativa— están respondiendo nuevamente a una obligada alineación para con las lecturas

hegemónicas de corte internacional que se hacen de la situación educacional de México; donde el eje central de atención, acción y conversión se ha fijado en la figura del maestro y todo a lo que él concierne, accionando todo un aparato jurídico normativo que demuestre, con datos duros, el avance del sistema educativo nacional a costa de transferir la total responsabilidad a los maestros por el producto obtenido de su quehacer profesional.

Esta visión política, hegemónica y liberadora (para sí mismos) que plantea el gobierno federal no concuerda en absoluto con la planteada con los profesores de la zona escolar 076, ya que a pesar de estar de acuerdo —con base en el conocimiento o movidos por sus intereses— con una cantidad considerable de ejes de acción para mejorar la calidad educativa del país, los participantes no se ubican como el centro desde el cual se deban diseñar e implementar políticas educativas de mejora; más bien y es aquí donde ocurre dicho giro copernicano, es en la necesidad de proponer nuevos modelos educativos enfocados en el aprendizaje y desarrollo de los alumnos, de cara a los retos que representa la heterogeneidad de las regiones en las que los profesores deben desempeñarse y sobre las cuales deben formar a sus discentes para su vida en sociedad.

Como se aprecia en la ambivalencia de las posturas, la definición, los fines y las metas que se visualizan para erigir la calidad educativa en México, son prueba fehaciente del amplio recorrido que falta por realizar en términos de políticas públicas. En la medida que el diseño, implementación y objetivos del país continúen respondiendo solamente a “sugerencias internacionales”, minimizando al máximo el conocimiento regional que poseen los docentes sobre las necesidades, visiones e intereses del alumnado; se continuarán reproduciendo, como hasta ahora, “...los errores, fallas y fracasos por los que México ha atravesado a lo largo de su historia” (Acuña Gamboa, 2016, p. 54); ahora, es necesario definir que la calidad de la educación es un compromiso compartido entre el Estado y el magisterio nacional (Acuña Gamboa, López Ordoñez y Mérida Martínez, 2015) y no la lucha constante por imponer una lectura de la realidad dominante sobre un colectivo docente

concebido como dominado. Sin embargo, es tarea del profesor buscar nuevas formas de mejorar su práctica profesional a través de su formación permanente, sirva de ejemplo la propuesta realizada en este trabajo doctoral como apero para sentar las bases sobre una manera diferente de hacer, desde la localidad, investigación y acción por y para medrar la calidad educativa de los discentes, y de esta manera contrarrestar de alguna forma, las imposiciones a las que son sometidas las grandes necesidades y problemas que existen en nuestro país en materia educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña Gamboa, L. A. (2016). Calidad de la educación básica en el uso de las Tecnologías para la Educación: Una propuesta del BID para México. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 4 (1), 41-56.
- Acuña Gamboa, L. A. (2015a). La globalización: Consecuencias humanas. *Revista de Estudios Culturales y Regionales Devenir*, V (29), 226-233.
- Acuña Gamboa, L. A. (2015b). Recensión: Gómez Sollano, M. y Zemelman, H. (2005). Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4 (2), 233-238.
- Acuña Gamboa, L. A. (2013). La nueva cultura. Reflexiones en torno a la reconstrucción de la identidad del joven mexicano. *Revista de Estudios Culturales y Regionales Devenir*, IV (25), 175-196.
- Acuña Gamboa, L. A. y Pons Bonals, L. (2016). Instrumento de Capitales y Habitus y su relación con la Calidad Educativa. *Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 8 (15), 124-135.
- Acuña Gamboa, L. A., Mérida Martínez, Y. y Villaseñor Rodríguez, A. D. (2016). Trastorno del Espectro Autista e Inclusión Educativa en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: ¿Reto posible para la USAER? *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9 (1), 278-291.
- Acuña Gamboa, L. A., López Ordoñez, C., y Mérida Martínez, Y. (2015). Formación profesional docente en contextos globalizados: ¿Autonomía del estado mexicano o dominación transnacional? *3er. Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación y Globalización*, 1-14.
- Acuña Gamboa, L. A., Elizondo Zenteno, M. P. y Mérida Martínez, Y. (2015). Políticas públicas y calidad educativa en la educación básica de México (1921-1993): Análisis desde el estructuralismo constructivista. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión educativa*, julio-diciembre (03), 1-19.
- Acuña Gamboa, L. A. y Pons Bonals, L. (en prensa). Calidad educativa en México. De las disposiciones internacionales a los remiendos del proyecto nacional. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*.
- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa* (1a ed., Vol. 8). (E. M. Aguirre, Ed.) México D.F.: SEP.

- Aguilar Villanueva, L. F. (1992). *La hechura de las políticas públicas*. (L. F. Aguilar Villanueva, Ed.) México: Porrúa.
- Alanís Jiménez J. F. y Romero Villagómez, C. (2011). Seguimiento y evolución en las nociones de formación con eco en el panorama educativo mexicano a inicios del siglo XXI. Recuperado el 23 de febrero de 2016, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/0885.pdf
- Álvarez Sousa, A. (1996). El constructivismo estructuralista: La teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (75), 145-172.
- Aquino Zúñiga, S., Izquierdo, J. y Echalaz Álvarez, B. (2013). Evaluación de la práctica educativa: Una revisión de sus bases conceptuales. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (1), 1-21.
- Arroyo, M. G. (2006). La construcción del sistema escolar y del derecho a la educación. En J. Gimeno Sacristán, *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (págs. 123-153). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2015a). *Historia del Banco Interamericano de Desarrollo*. Recuperado el 20 de agosto de 2015, de Banco Interamericano de Desarrollo: <http://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/historia-del-banco-interamericano-de-desarrollo,5999.html>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2015b). *Acerca del BID*. Recuperado el 20 de agosto de 2015, de Banco Interamericano de Desarrollo: <http://www.iadb.org/es/acerca-de-nosotros/acerca-del-banco-interamericano-de-desarrollo,5995.html>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2014). *¿Qué hace el BID en educación?* Recuperado el 20 de julio de 2015, de Publicaciones BID: <http://publications.iadb.org/handle/11319/6831>
- Barrios Gómez, E. M. (2012). Nuevo perfil docente basado en competencias. *Claroscuro en la Educación. Revista electrónica de Educación* (27), 1-14.
- Bauman, Z. (2013a). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. (M. Rosenberg, y J. Arrambide, Trads.) México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2013b). *La globalización. Consecuencias humanas* (2a ed.). (D. Zadunaisky, Trad.) México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- Bickel, A. (2005). *La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias*. Recuperado el 20 de enero de 2016, de http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/ana_bickel-la_sistematizacion_participativa_para_descubrir_los_sentidos_y_aprender_de_nuestras_experiencias.pdf
- Bos, M. S., Ganimian, A. J. y Vegas, E. (2014). *Brief #14: México en PISA 2012. Logros y desafíos pendientes*. Recuperado el 16 de septiembre de 2015, de Publicaciones BID: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6575/America%20Latina%20en%20PISA%202012%3a%20Mexico%20en%20PISA%202012%20%20logros%20y%20desafios%20pendientes.pdf?sequence=1>
- Bourdieu, P. (2012). *La Distinción: Criterios y bases sociales del gusto* (1a ed.). (M. d. Elvira, Trad.) México D.F., México: Taurus.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (I. Jiménez, Trad.) México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. (A. Dilon, Trad.) Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* (3a ed.). Madrid: Ediciones Akal.
- Bourdieu, P. (2000a). Espacio social y poder simbólico. En P. Bourdieu, *Cosas dichas* (M. Mizraji, Trad., 1a ed., 2a. reimp ed., págs. 127-142). Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000b). Sobre el poder simbólico. en P. Bourdieu, *Intelectuales, política y poder* (A. Gutiérrez, Trad., págs. 65-73). Buenos Aires: UBA/Eudeba.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. (T. Kauf, Trad.) Barcelona, España: ANAGRAMA.
- Bourdieu, P. (1996). *Sobre la televisión*. (T. Kauf, Trad.) París: ANAGRAMA.
- Bourdieu, P. (1989). El espacio social y la génesis de las "clases". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, III (7), 27-55.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. (M. Landesmann, Trad.) *Sociológica, Revista del Departamento de Sociología*, 2 (5), 11-17.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2009). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1a. reimpr.). México D. F.: Fontamara.

- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Buenfil Burgos, R. N. (2004). Foucault y la analítica del discurso. *Topos & Tropos* (2), 1-12.
- Buenfil Burgos, R. N. (1998). Imágenes de una trayectoria. En R. N. Buenfil Burgos, *Debates políticos contemporáneos* (págs. 11-29). México: Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso/ Plaza y Valdés.
- Cabrol, M. y Székely, M. (2012). *Educación para la Transformación*. (M. Cabrol y M. Székely, Edits.) Recuperado el 17 de julio de 2015, de Publicaciones BID: <http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/392/Educación%20para%20la%20transformación.pdf?sequence=1>
- Cano García, E. (2012). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Carbonell Sebarroja, J. (2006). El profesorado: Entre el binomio de la seguridad-certeza y el triángulo riesgo-inseguridad-incertidumbre. En J. Gimeno Sacristán, *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Carnoy, M. y de Moura Castro, C. (1997). *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* Recuperado el 17 de julio de 2015, de Publicaciones BID: <http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/4731/Qué%20rumbo%20debe%20tomar%20el%20mejoramiento%20de%20la%20educación%20en%20América%20atina%3f.pdf?sequence=1>
- Carrión Carranza, C. (2002). Valor, política y ética para evaluar. En C. Carrión Carranza, *Valores y principios para evaluar la educación* (pág. s.p.). Paidós Ibérica.
- Caruso, M. y Tenorth, H.-E. (2011). Introducción: Conceptualizar e historizar la internacionalización y globalización en el campo educativo. En M. Caruso y H.-E. Tenorth, *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (L. Reino, Trad., 1a ed., págs. 13-38). Buenos Aires: Granica.
- CNN México. (2014). *Las 6 clases sociales que hay en México, según la Profeco*. Recuperado el 12 de abril de 2016, de CNN México: <http://www.adnpolitico.com/ciudadanos/2014/05/13/las-6-clases-sociales-que-hay-en-mexico-segun-la-profeco>

- Colina Escalante, A. y Osorio Madrid, R. (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México*. México D. F.: Plaza y Valdés.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2002). El carácter histórico y multidimensional de la globalización. en Comisión Económica para América Latina y el Caribe, *Globalización y desarrollo* (págs. 17-27). Brasilia: CEPAL.
- De Assis César, M. R. (2007). Hannah Arendt y la crisis de la educación en el mundo contemporáneo. *EN-CLAVES del pensamiento*, 1(2), 7-22.
- De Puelles Benítez, M. (2006). Los hitos reformistas: La viabilidad de las reformas y la perversión de las leyes. En J. Gimeno Sacristán, *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (págs. 61-80). Madrid, España: Ediciones Morata.
- De Sousa Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: Para una ecología de saberes. En B. de Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. (págs. 13-41). Buenos Aires, CLACSO.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault* (1a ed.). (J. Vázquez Pérez, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. (2014). *Reforma Educativa. ¿Qué estamos transformando? Evaluación y política educativa*. (G. Del Castillo y G. Valenti Nigrini, Edits.) México: FLACSO México.
- Fernández Enguita, M. (2006). Iguales, ¿hasta dónde?. Complejidades de la justicia educativa. En J. Gimeno Sacristán, *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (págs. 81-93). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- Foucault, M. (2015). *¿Qué es un autor?* (S. Mattoni, Trad.) México: Gandhi.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. (H. Pons, Trad.) Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García Alba, P. E. Y Reyes Córdoba, B. (1999). *Metodología de la investigación*. México: Compañía Editorial Nueva Imagen.
- Gatti, E. (2008). La Formación docente como eje ideológico de las políticas educativas: Formación permanente v/s capacitación continua. Recuperado

de
<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Universitaria/Documents/la%20formacion%20docente%20como%20eje%20ideologico.pdf>

Gimeno Sacristán, J. (2006). De las reformas como política a las políticas de reforma. En J. Gimeno Sacristán, *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (págs. 13-42). Madrid, España: Ediciones Morata.

Gobierno de Chiapas. (2013). *Plan Estatal de Desarrollo Chiapas 2013-2018*. Recuperado el 16 de junio de 2015, de Gobierno de Chiapas: <http://www.chiapas.gob.mx/media/ped/ped-chiapas-2013-2018.pdf>

Gobierno de la República. (2015). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado el 15 de agosto de 2015, de Cámara de Diputados: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_100715.pdf

Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado el 15 de junio de 2015, de Gobierno de la República: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>

Gobierno de la República. (2012). *Iniciativa de Reforma Educativa*. Recuperado el 10 de agosto de 2015, de Pacto por México: <http://www.pactopormexico.org/Reforma-Educativa.pdf>

Gobierno de la República. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Recuperado el 18 de noviembre de 2015, de Secretaría de Educación Pública: http://www.oic.sep.gob.mx/portal3/doc/PMG/pnd_2007-2012.pdf

Gobierno de la República. (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. Recuperado el 18 de noviembre de 2015, de SAGARPA: <http://www.sagarpa.gob.mx/ganaderia/Publicaciones/List/Otros/Attachments/4/PND0106.pdf>

Gobierno de la República. (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. Recuperado el 18 de noviembre de 2015, de Presidencia Zedillo: <http://www.zedillo.presidencia.gob.mx/pages/pnd.pdf>

Gobierno de la República. (1989). *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*. Recuperado el 18 de noviembre de 2015, de Orden Jurídico: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Publicaciones/CDs2011/CDPaneacionD/pdf/PND%201989-1994.pdf>

- Gobierno de la República. (s.f.). *México con educación de calidad*. Recuperado el 9 de Julio de 2015, de Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018: <http://pnd.gob.mx/#eje-3>
- Gobierno Municipal. (2012). *Plan Municipal de Desarrollo 2012-2015*. Recuperado el 16 de junio de 2015, de H. Ayuntamiento Municipal de Tuxtla Gutiérrez: <http://sistemas.tuxtla.gob.mx/caip/taip/ArchivosFracciones/158.pdf>
- Gómez Sollano, M., & Zemelman, H. (2005). *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente*. México D. F.: Pax México.
- Hernández Zamora, G. (2013). Análisis político del discurso: Temor, escritura y pasión. en O. Cruz Pineda y O. C. Juárez Nemer, *Políticas educativas. Sujetos y discursos hegemónicos* (1a ed., Vol. 5, págs. 319-340). México D. F.: Plaza y Valdés Editores.
- IMCO. (s.f.). *Mejora tu escuela*. (Spaceshiplabs, Productor) Recuperado el 17 de abril de 2014, de www.mejoratuescuela.org/compara
- INEGI. (2013). *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial 2013. Atlas educativo*. Recuperado el 27 de abril de 2016, de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: <http://www.cemabe.inegi.org.mx>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015a). *¿Qué es el INEE?* Recuperado el 24 de agosto de 2015, de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/que-es-el-inee>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015b). *Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en Educación Básica, 2015-2016*. Recuperado el 16 de noviembre de 2015, de Normateca: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/CRITERIOS_técnicos_y_de_procedimiento_para_el_análisis_de_los_instrumentos_de_evaluación_de_quienes_realiza_funciones_de_docencia_en_Educación_Básica.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015c). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Recuperado el 16 de noviembre de 2015, de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/directrices/Directrices-0915.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Recuperado el 15 de julio de 2015, de

Normateca:

http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/Ley_General_del_Servicio_Profesional_Docente.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2012). ¿Qué es la calidad educativa? *Los temas de la Evaluación. Colección de folletos*, 1-12.

Jiménez Estrada, D. A. (2009). La intervención Educativa: Una visión holística de los problemas sociales. *Revista electrónica Visor Pedagógico*, 1(0), 16-35.

Laclau, E. (2004). Discurso. *Topos & Tropos* (1), 1-7.

Latapí Sarre, P. (2004). *La política educativa del Estado mexicano desde 1992*. Recuperado el 16 de Marzo de 2015, de Revista Electrónica de Investigación Educativa: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>

Latapí Sarre, P. (1998). Un siglo de educación nacional: una sistematización. En P. Latapí Sarre, *Un siglo de educación en México* (Vol. I, págs. 21-42). México: Fondo de Cultura Económica.

Leyva Barajas, Y., Serrato, S. C. y Navarro Castro, M. (2015). *La buena enseñanza. Hacia la consolidación de un marco de la buena enseñanza en México. Perfil, parámetros e indicadores*. Recuperado el 16 de noviembre de 2015, de Scribd Descargas: <http://es.scribd.com/doc/282865358/LA-BUENA-ENSEÑANZA-pdf>

Lince Campillo, R. M. (2009). *Hermenéutica: Arte y ciencia de la interpretación*. México: UNAM.

Maldonado, A. (2000). Los OI y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, 22 (87), 51-75.

Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus. Revista de Educación*, 13 (23), 263-278.

Mancera, C., y Schmelkes, S. (2010). *Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de evaluación de maestros en servicio*. Recuperado el 20 de septiembre de 2015, de Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana: <http://drive.google.com/file/d/0B4bknEQc1fZaNGZkZTljOGItY2NhMi00NGViLW14NGUtNjlkMmlwNjIzZGJk/view?pli=1>

Martínez López, C. (2006). Descentralización y autonomía. Políticas de igualdad y marcos de solidaridad. La educación en la España del siglo XXI. En J. Gimeno Sacristán, *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (págs. 181-190). Madrid, España: Ediciones Morata.

- MECyT y OEI (2005). La escuela que queremos . Los objetivos por los que vale la pena luchar. Buenos Aires, Amorrortu. En MECyT y OEI, *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes* (págs. 89-105). Buenos Aires: MECyT y OEI.
- MECyT y OEI. (2003). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica [Módulo 1]*. Recuperado el 24 de marzo de 2016, de Memoria Pedagógica: http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/Manual_sistemat1.pdf
- Messina Raimondi, G. (2004). La sistematización educativa: Acerca de su especificidad. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 19-28.
- Miramón Vilchis, M. A. (2013). *Michel Foucault y Paul Ricoeur: dos enfoques del discurso*. Recuperado el 7 de Julio de 2015, de La Colmena: http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena_78/Aguijon/8_Michel_Foucault_Paul_Ricoeur.pdf
- Murillo, F., & Hidalgo Farran, N. (2016). Editorial. Evaluación democrática y para la Democracia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* , 9 (1), 5-7.
- Nieto de Pascual Pola, D. M. (2009). *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*. Recuperado el 18 de septiembre de 2015, de OECDbookshop: <http://www.oecd.org/mexico/44906091.pdf>
- Nueva Escuela Chiapaneca. (2015). *Historia de la NECH*. Recuperado el 18 de noviembre de 2015, de Historia: <http://www.nech.mx/index.php?ID=75>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado el 17 de noviembre de 2015, de ONU: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015a). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado el 11 de octubre de 2015, de UNESdoc: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015b). *La educación para todos, 2000-2015: Logros y desafíos*. Recuperado el 11 de octubre de 2015, de UNESdoc: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014a). *La crisis mundial del aprendizaje. Por qué todos los niños merecen*

una educación de buena calidad. Recuperado el 08 de octubre de 2015, de UNESdoc: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002238/223826s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014b). *Guía del docente para la sensibilización a favor de una educación de calidad*. Recuperado el 08 de octubre de 2015, de UNESdoc: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002299/229956s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013a). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Recuperado el 06 de octubre de 2015, de UNESdoc: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002245/224559s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013b). *La Educación para Todos es asequible de aquí a 2015 y con posterioridad periodo a esa fecha*. Recuperado el 06 de octubre de 2015, de UNESdoc: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002199/219998s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *¿Qué es la UNESCO?* Recuperado el 10 de octubre de 2015, de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Recuperado el 17 de noviembre de 2015, de UNESdoc: <http://www.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Recuperado el 17 de noviembre de 2015, de UNESCO Educación: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015a). *¿Qué es la OCDE?* Recuperado el 04 de octubre de 2015, de OCDE. Mejores políticas para una vida mejor: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015b). *La OCDE en México*. Recuperado el 04 de octubre de 2015, de OCDE. Mejores políticas para una vida mejor: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/laocdeenmexico.htm>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015c). *Estudios económicos de la OCDE: México 2015*. Recuperado el 16 de septiembre de 2015, de OECDbookshop: <http://www.oecd.org/economy/surveys/Mexico-Overview-2015%20Spanish.pdf>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2014a). *Panorama de la Educación 2014*. Recuperado el 20 de abril de 2015, de OECDbookshop: <http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2014b). *Guía del profesorado. TALIS 2013*. Recuperado el 25 de abril de 2015, de OECDbookshop: <http://www.oecdbookshop.org/get-it.php?REF=5JXZGZFQ2PLN&TYPE=browse>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2012a). *Programa para la Evaluación de Alumnos (PISA) PISA 2012--Resultados. México*. Recuperado el 18 de abril de 2015, de OECDbookshop: http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/Mexico%20Country%20Note_SPANISH_final%20GR1_EGcomments_02_12_2013%20final.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2012b). *Perspectivas OCDE: México Reformas para el Cambio*. Recuperado el 18 de abril de 2015, de OECDbookshop: <http://www.oecd.org/mexico/49363879.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2012c). *México: Mejores políticas para un desarrollo incluyente*. Recuperado el 18 de abril de 2015, de OECDbookshop: <http://www.oecd.org/mexico/Mexico%202012%20FINALES%20SEP%20eBook.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Recuperado el 19 de septiembre de 2015, de OECDbookshop: <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). *Políticas de Formación, Desarrollo Profesional y Evaluación de Docentes, Gestión escolar y Participación social. Análisis y consideraciones*. Recuperado el 19 de septiembre de 2015, de OECDbookshop: <http://www.oecd.org/edu/school/47107944.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2004a). *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*. Recuperado el 16 de septiembre de 2015, de OECDbookshop: <http://www.oecd.org/edu/school/34991371.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2004b). *Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Actividad de la OCDE. Reporte sobre la situación de México*. Recuperado el 16 de septiembre de 2015, de OECDbookshop: <http://www.oecd.org/edu/school/mexico.pdf>

- Ornelas, C. (1995). La misión del sistema educativo mexicano: Tres reformas profundas. En C. Ornelas, *El sistema educativo mexicano. La transición del fin de siglo* (págs. 95-126). México: Fondo de Cultura Económica, CIDE, NAFIN.
- Ortega Blake, A. (2011). *Diccionario de economía política y administración. Planeación para el desarrollo* (2a edición, 1a reimpresión ed.). México: Trillas.
- Osorio, J. y Rubio, G. (2007). Mapas pedagógicos: Reflexividad y práctica. En J. Osorio y G. Rubio, *La caulidad. Reflexividad, Investigación-Acción y Enfoque Indicial en Educación*, (págs. 38-50). Santiago de Chile: Escuela de Humanidades y Política.
- Pérez Gómez, Á. I. (2006). A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y la perplejidad. En J. Gimeno Sacristán, *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar* (págs. 95-108). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Plata Santos, M. E. (2011). Procesos de indagación a partir de la pregunta. Una experiencia de formación en investigación. *Revista de Investigación y Pedagogía Praxis & Saber*, 2 (3), 139-172.
- Pons Bonals, L. y Cabrera Fuentes, J. C. (2009). *Formación de investigaodres educativos regionales*. Recuperado el 20 de junio de 2016, de COMIE: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_temati ca_11/ponencias/0900-F.pdf
- Popper, K. R., Condry, J., Clark, C. S. y Wojtyla, K. (2006). *La televisión es mala maestra*. (I. Rosas Alvarado, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity?*. Recuperado el 18 de marzo de 2016, de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=Oc9D-lm68mw>
- Rodríguez Moncada, E. (2011). *La perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida y sus implicaciones para la educación (aportación teórica)*. Recuperado el 23 de febrero de 2016, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1226.pdf
- Ruíz, G. (2013). El enfoque jurídico normativo de la política educacional. En C. Tello, *Epistemologías de la Política Educativa: Posicionamientos, perspectivas y enfoques*. (1a ed., págs. 109-161). Campinas SP, Brasil: Mercado de Letras.

- Schmelkes, S., Lavín, S., Martínez, F. y Noriega, C. (2005). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública. (2015a). *Ley General de Educación*. Recuperado el 12 de julio de 2015, de LEYES: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2015b). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. Recuperado el 16 de noviembre de 2015, de Servicio Profesional Docente: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPENO%20DOCENTE_TECDOCENTES.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2015c). *Resultados Nacionales de Logro*. Recuperado el 17 de noviembre de 2015, de Estadísticas: http://planea.sep.gob.mx//content/ba/docs/2015/estadisticas/Resultados_Nacionales_Logro.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado el 18 de agosto de 2015, de Secretaría de Educación Pública: http://www.sep.gob.mx/works/models/sep1/Resource/4474/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Secretaría de Planeación, Gestión Pública y Programa de Gobierno. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado el 16 de junio de 2015, de Programas Sectoriales: <http://www.planeacion.chiapas.gob.mx/progranasesctoriales/Programa%20Sectorial%20de%20Educacion%202013-2018.pdf>
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XVII (41), 11-22.
- Solana, F., Cardiel Reyes, R., y Bolaños Martínez, R. (2011). *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)* (2a, 5a reimp ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Souto, M. (1999). Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica. En M. Souto, J. M. Barbier, M. Cattaneo, M. Coronel, L. Gaidulewicz, N. E. Gocci y D. Maza, *Grupos y dispositivos de formación* (págs. 1-19). Buenos Aires: UBA y Ediciones Novedades Educativas.

- Tawil, S., Akkari, A. y Macedo, B. (2012). *Más allá del laberinto conceptual. la noción de la calidad en la educación*. Recuperado el 06 de octubre de 2015, de UNESDoc: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217519s.pdf>
- Tedesco, J. C., y Tenti Fanfani, E. (Junio de 2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación* , 1-23.
- Tello, C. (2013). *Epistemologías de la Política Educativa. Posicionamientos, perspectivas y enfoques* (1a edición ed.). Campinas SP, Brasil: Mercado de Letras.
- Torres Santomé, J. (2006). Los indicadores de rendimiento como estrategia y medida contrarreformista en las reformas educativas. En J. Gimeno Sacristán, *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (págs. 155-179). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Vegas, E. y Ganimian, A. (2013). *Teoría y evidencia sobre las políticas docentes en países desarrollados y en desarrollo*. Recuperado el 18 de julio de 2015, de Publicaciones BID: <http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/4597/IDBDOCS-%2338205441-v1>
Teor%C3%ADa_y_evidencia_sobre_las_pol%C3%ADticas_docentes_en_p a%C3%ADses_desarrollados_y_en_desarrollo.pdf?sequence=4
- Verger i Planells, A. (2002). *Sistematización de experiencias en América Latina. Una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales*. Recuperado el 12 de enero de 2016, de <http://www.alboan.org/archivos/353.pdf>
- Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condiciones, limitaciones, posibilidades. En J. Gimeno Sacristán, *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (págs. 43-60). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* , VIII (16), 55-68.
- Zabalza Beraza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.

ANEXO

Instrumento de Capitales y *Habitus* y su relación con la Calidad Educativa