



POLÍTICAS Y REFORMAS EDUCATIVAS *en México*

COORDINADORES:

**LAURENCIA BARRAZA BARRAZA
JOSÉ BERNARDO SÁNCHEZ REYES
ROSA YADIRA SAAVEDRA TORRES**





POLÍTICAS Y REFORMAS EDUCATIVAS *en México*

COORDINADORES:

**LAURENCIA BARRAZA BARRAZA
JOSÉ BERNARDO SÁNCHEZ REYES
ROSA YADIRA SAAVEDRA TORRES**



POLÍTICAS Y REFORMAS EDUCATIVAS *en México*

COORDINADORES:

LAURENCIA BARRAZA BARRAZA
JOSÉ BERNARDO SÁNCHEZ REYES
ROSA YADIRA SAAVEDRA TORRES



POLÍTICAS
Y REFORMAS
EDUCATIVAS
en México



POLÍTICA Y REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO

© 2022 Laurencia Barraza Barraza, José Bernardo Sánchez Reyes,
Rosa Yadira Saavedra Torres.

ISBN: En trámite
Primera edición, septiembre de 2022

Editado en México

RED DURANGO DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS A.C.

COMITÉ CIENTÍFICO:

Enrique Ibarra Aguirre
María Leticia Moreno Elizalde
Flavio Ortega Muñoz
Gloria Martha Palomar Rodríguez

CORRECCIÓN DE ESTILO:

ARTE: Manuel de Jesús Cárdenas Aguilar

PORTADA: Pájaro entre ramas #1, Técnica: grabado sobre papel con (técnica mixta). Medidas: 36.5×28.5 cm.

INTERIOR: Pájaro entre ramas #2, Técnica: grabado sobre papel con (técnica mixta). Medidas: 29×19cm.

MAQUETACIÓN Y DISEÑO: Sergio E. Monreal López



POLÍTICA Y REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO

COORDINADORES

LAURENCIA BARRAZA BARRAZA
JOSÉ BERNARDO SÁNCHEZ REYES
ROSA YADIRA SAAVEDRA TORRES

PRÓLOGO	7
INTRODUCCIÓN	9
POLÍTICAS Y REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO	12
CAPACIDAD AUTO-ECO-ORGANIZATIVA DE LAS ESCUELAS NORMALES PÚBLICAS DEL ESTADO DE MÉXICO EN EL MARCO DE LA POLÍTICA DE FORTALECIMIENTO Y TRANSFORMACIÓN	27
CREDIBILIDAD INSTITUCIONAL	40
LA GESTIÓN DIRECTIVA EN LAS ESCUELAS NORMALES, DE CARA A LA TRANSFORMACIÓN INSTITUCIONAL, DESAFÍOS Y ALTERNATIVAS	54
REFORMAR LAS NORMALES ANTE LA CUARTA TRANSFORMACIÓN. DE SER ENDOGÁMICA A DEMOCRÁTICAS	66
REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO: SUPRESIÓN DE DERECHOS HUMANOS DE MAESTRAS Y MAESTROS	78

PRÓLOGO

En el siglo XXI la sociedad ha cambiado vertiginosamente y el sistema educativo no debe quedar impasible. En las aulas se encuentra una diversidad social y cultural cada vez mayor, la cual se acentúa por los procesos de migración y pandémicos de los inicios de la década del 20.

Otras de las problemáticas que se suscitan y que forman parte de la globalización son: el desarrollo tecnológico, los modelos familiares, las relaciones sociolaborales, las demandas sociales, las que siguen evolucionando de acuerdo al grado de desarrollo alcanzado en la sociedad, todos ellos, conforman las razones por las que se hace necesario que se produzcan profundos cambios y transformaciones en el sistema educativo y que favorezcan la igualdad de oportunidades, el éxito y el desarrollo personal dentro de las diferencias que nos caracterizan, sin embargo, los cambios no suelen ser fáciles, ni desde luego, inmediato.

Para ello es necesario un fuerte trabajo con todo el personal que labora en los diferentes niveles educativos, docentes o no, con el fin de transformar su práctica educativa y sus modos de actuación profesional, sin dejar de tener en cuenta los centros de formación de los profesionales de la educación.

En este libro se exponen diferentes experiencias realizadas en algunos Estados de México, para la implementación de políticas educativas en el marco de la Reforma Educativa.

Estas experiencias se centran fundamentalmente en las Escuelas Normales Pùblicas, donde se identifican factores sobre el ejercicio y desarrollo de este nivel educativo desde las perspectivas de la auto-eco-organización, aplicado a la planeación institucional, todo ello enfocado a las divergencias entre las categorías habilitación-capacitación, movilidad académica-vinculación, tutoría-asesoría, cuerpos

académicos-grupos de investigación, para potenciar los procesos sustantivos de la educación superior.

Otros de los conceptos tratados en este texto es el referido a Credibilidad Institucional y cómo desde una posición directiva se genera credibilidad institucional desde el fomento de la honestidad, verdad, confianza y convencimiento.

La propuesta: “La gestión directiva en las escuelas normales, de cara a la transformación institucional, desafíos y alternativas”, permite adentrarnos en un profundo análisis de los desafíos que enfrenta la gestión directiva que se desarrolla en las escuelas normales como instituciones formadoras de docentes. La reflexión se dirige, tanto a los elementos constitutivos del modelo de gestión institucional que se ha asumido en estos centros educativos, como a los rasgos y atributos que lo han caracterizado.

Buscar alternativas dentro de la reforma educativa para potenciar los derechos humanos de las maestras y los maestros, así como los procesos de democratización de estas instituciones, son otros de los resultados abordados en este texto, los cuales proponen resolver ciertos vicios como: nepotismo, corrupción y verticalidad que se genera en el interior de dichas instituciones educativas.

A los lectores les sugiero un estudio de cada uno de los capítulos acá desarrollados, esto les permitirá conocer otros puntos de vistas de problemáticas tan vigentes, no solo en México, sino también en otras partes del mundo, pero con soluciones autóctonas y contextualizadas.

Agradecer por la invitación recibida a escribir este prólogo, lo que permitió adentrarme en temas tan actuales y pertinentes.

DR. C. GRASIEL CASTILLO DURET

VICEDECANO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO DE LA FACULTAD DE
EDUCACIÓN INFANTIL, DE LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
ENRIQUE JOSÉ VARONA. LA HABANA. CUBA.

INTRODUCCIÓN

Las reformas educativas que caracterizan al sistema educativo mexicano, plantean en sus objetivos como intencionalidad común mejorar la educación: que sea de mayor calidad, más equitativa e igualitaria. Históricamente, estas se identifican en cada sexenio por el gobierno que las instituye y el presidente que lo representa.

El libro **POLÍTICA Y REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO** ofrece al inicio un panorama crítico de las Reformas Educativas (RE) de los gobiernos de los últimos seis presidentes de México: Carlos Salinas de Gortari (csg), Ernesto Zedillo Ponce de León (EZPL), Vicente Fox Quezada (VFQ), Felipe Calderón Hinojosa (FCH), Enrique Peña Nieto (EPN) y Andrés Manuel López Obrador (AMLO). Se parte desde la experiencia vivida para hacer un recuento de los episodios relacionados con dichas reformas en cada periodo de gobierno federal, recuperando las principales implicaciones que se tuvieron en las aulas y con el trabajo realizado por los docentes.

En el capítulo uno los autores presentan algunos procesos de investigación que se han dedicado a identificar factores sobre el desarrollo de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM) de acuerdo a la política federal y estatal. Plantean como categoría de análisis la auto-eco-organización y su aplicación, teniendo como escenario la planeación institucional. A lo largo del capítulo, nos muestran que la capacidad de auto-eco-organización de las 36 instituciones del estado, que utilizan para fortalecerse y transformarse, aun es bastante elemental e insuficiente a la dinámica como Instituciones de Educación Superior (IES), por lo que se vuelve necesario, promover el fortalecimiento de vínculos interinstitucionales de gestión y desarrollo institucional.

Siguiendo con el tema de la gestión institucional el capítulo dos, se ha denominado Credibilidad Institucional, la autora a través del método biográfico en la modalidad de autobiografía, describe las estrategias utilizadas, desde la posición directiva, para generar credibilidad institucional. El estudio que se presenta en el desarrollo del capítulo, se sitúa en una Institución de Educación Superior, dedicada a la formación docente en el estado de Durango, México. A través de la narrativa, se evidencian cómo acciones que provienen desde órganos de poder con intenciones de poder pueden ser capitalizadas para generar credibilidad institucional, fortaleciendo así, la autoridad y el ejercicio del liderazgo directivo.

En la parte central del libro Política y reformas educativas en México el lector, encontrará el capítulo tres que se titula: La gestión directiva en las Escuelas Normales, de cara a la transformación institucional, desafíos y alternativas, es aquí donde los autores invitan a la reflexión de los desafíos que enfrenta la gestión directiva que se desarrolla en las Escuelas Normales como instituciones formadoras de docentes, a partir de los procesos de planeación institucional que se llevan a cabo en algunas Instituciones Formadoras de Docentes de la Ciudad de México. Los autores discuten tanto los elementos del modelo de gestión institucional que se han asumido, como de los rasgos y atributos que lo han caracterizado. Cierran el capítulo, con la propuesta de una serie de alternativas dirigidas a la transformación del papel que deberán asumir los cuerpos directivos, ante las necesidades de desarrollo académico y la vida propia en que las instituciones se desenvuelven para dar respuesta en un contexto caracterizado por la complejidad.

Reformar las Normales ante la cuarta transformación, de ser endogámicas a democráticas, es el título que encierra el capítulo cuatro y que los autores pretenden invitar a los lectores para analizar la situación que se vive en las Escuelas Normales.

Mediante un estudio de corte cualitativo, los investigadores buscaron conocer de viva voz los puntos de vista de los sujetos participantes. Nos comparten entre sus hallazgos, procedimientos que se siguieron para la elección de delegados que representaron a las Escuelas Normales en eventos nacionales, evidenciando ciertos vicios que reflejan nepotismo, corrupción y verticalidad que se genera al interior de las instituciones.

La última parte de este libro, integra el capítulo cinco que se ha titulado: Reforma educativa en México: supresión de derechos humanos de maestros y maestras. En sus reflexiones los autores, buscan resignificar la importancia de los Derechos Humanos y su relación con los Derechos Laborales de las y los docentes que forman el Magisterio Nacional en México, se hace un énfasis en la estrategia punitiva que desplegó el gobierno mexicano, con la mal llamada reforma educativa 2012 – 2018, se describe la participación en este proceso del SNTE y las graves consecuencias que este movimiento tuvo para más de 3,000 docentes, tales como: la pérdida de derechos laborales de docentes de nuevo ingreso: antigüedad, jubilación, estabilidad en la plaza, entre otros.

POLÍTICAS Y REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO

Laurencia Barraza Barraza

José Bernardo Sánchez Reyes

Rosa Yadira Saavedra Torres

Para hablar sobre las políticas y reformas educativas diseñadas e implementadas en México nos hemos posicionado a principios de 1990, tomando como base la administración gubernamental del entonces presidente de la República Carlos Salinas de Gortari, consideramos que es en este periodo de tiempo en donde se concretizó una reforma educativa ubicada dentro de un escenario neoliberal, esto significó el tránsito de un Estado educador, impulsado desde finales de la Revolución Mexicana, a un Estado eficientista, donde lo importante son los resultados, adquiriendo la evaluación y la rendición de cuentas papeles centrales.

El desarrollo de este apartado se realizó en cuatro aspectos, el primero incluye una revisión del estado del arte en función de las investigaciones encontradas en el campo de las reformas educativas, el segundo aborda la reforma educativa propuesta durante la administración de Carlos Salinas de Gortari y continuada, con algunas variantes, hasta el año 2012; el tercero plantea la reforma educativa-laboral implantada por el gobierno de Enrique Peña Nieto y el último apartado refiere a las propuestas correspondientes a lo que se ha llamado “La Nueva Escuela Mexicana”.

Algunas investigaciones sobre reformas educativas en México

Al teclear en el buscador “Google” la expresión: “Reformas Educativas en México” arroja 3 730 000 resultados, situación que habla sobre la importancia, trascendencia, impacto, interés y polémica que este tema provoca no solamente en los sectores dedicados a las cuestiones educativas, sino que es un asunto en el que se involucra gran parte de la sociedad, puesto que atraviesan la vida social, económica, política y cultural de la población en su conjunto, además redirigen y plantean el trayecto y prospectiva de los países, al proponer el tipo de hombre y ciudadano que se desea formar y que se perfila desde las reformas.

Entre los autores que han abordado el tema de las reformas educativas están: Martínez Rizo (2001); Loyo (2002); Zorrilla y Barba (2008); Del Castillo Alemán (2012); Echenique Vázquez y Muñoz Armenta (2013); López Aguilar (2013); García García y Flores Crespo (2014); Pérez Ruiz (2014); Pérez Ruiz y Valdés Carrasco (2014); Márquez Jiménez (2016); Bañuelos, Rodríguez, Rodríguez y Aguilar (2017); Cabrera Núñez (2017); Carrasco Lozano (2017); Del Castillo y Valentini Nigrini (2017); Flores Andrade (2017); González Villarreal, Rivera Ferreriro y Guerra Mendoza (2017); Gómez Collado (2017); Rivera Ferreiro y Guerra Mendoza (2017); García Cedillo (2018); Gil Antón (2018); Ornelas (2018); Cruz Pineda (2019); Fernández, Herrera y García (2019); López Domínguez y Medina López (2019); Ramírez García y Chel Hoil (2019); Aranda (2020); Flamand, Arriaga y Santizo (2020); Gutiérrez Lozano (2020); Zurita Rivera (2020) y González Ortega (2021).

Como podrá notarse hablar sobre el tema de las reformas educativas presenta algunos riesgos, uno de ellos puede ser la repetición de información y esto conlleva la limitación al aporte del conocimiento.

Episodios de las reformas educativas en México

Tomando en consideración las advertencias planteadas, decidimos hablar sobre algunos episodios de las reformas educativas desde el campo de la experiencia, es decir, cómo vivimos desde los espacios áulicos y escolares las reformas educativas impulsadas y aplicadas durante los sexenios gubernamentales de Carlos Salinas de Gortari, Ernesto Cedillo, Vicente Fox, Felipe Calderón y Enrique Peña. Dejando solamente para la discusión los años del gobierno de Andrés Manuel López Obrador, en lo que se conoce como la Nueva Escuela Mexicana.

El magisterio que se encuentra en las aulas tiene todo su tiempo ocupado en atender a los estudiantes que le han sido asignados, que escasamente piensa en las implicaciones de una reforma educativa. El profesor de primer grado tiene como meta que sus estudiantes aprendan a leer y escribir, así que cuando le plantean la *Reformulación de Planes y Programas de Estudio, la Reorganización del Sistema Educativo y Revaloración Social del Magisterio*, puntos nodales de la Reforma Educativa, consignados en el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) (1992), los advierte como temas lejanos a su quehacer docente.

Adicionalmente cuando se le pide -por ejemplo- que revise la propuesta del replanteamiento de Plan y Programas de Estudio, se le acotan los tiempos, se le asignan tareas específicas, se le fragmenta la información, debido a que se le solicita “analizar” los documentos, pero solamente se le concede tiempo para la lectura y revisión de un fragmento del o de los documentos, por supuesto que esta tarea se convierte en una simulación y un espacio para legitimar políticas educativas, traducidas en reformas, que finalmente están lejanas – en cuanto a propuesta- del magisterio que deberá implementarlas.

La Reforma Educativa iniciada a principios de los noventa, en la *Reformulación de los Planes y Programas de Estudio*, una de las modificaciones más importantes era el cambio de enfoque curricular y psicopedagógico; sin embargo, cuando los profesores de aula acudían a las capacitaciones, un número importante escasamente alcanzaba a percibirlo; había comentarios que denotaban esta idea, algunos de ellos comentaban “es lo mismo”, “no hay nada nuevo”, “es la misma gata, no más que revolcada”.

Los comentarios son una evidencia de que efectivamente había una reforma educativa no surgida de las aulas, por lo que escasamente atendía a las necesidades de los contextos en los que los profesores desempeñaban su tarea diaria. También mostraban que en el área de la enseñanza no habría cambios o bien serían mínimos y muchos de ellos estarían en función de los libros de texto. Aunque también estos representaron un problema, porque desde las aulas se percibía un planteamiento elevado para el nivel y grado educativo al que eran dirigidos.

El discurso pedagógico de la reforma educativa (1992) no aportaba cosas nuevas al magisterio, la novedad estribaba en el lenguaje que se estaba posicionando y las figuras y procedimientos propuestos: Descentralización, Participación Social, Consejos de Participación Social, Carrera Magisterial, fueron algunos de los términos utilizados y “vendidos” como las mejores estrategias para la mejora de la calidad educativa.

En el transcurso de la implementación, el magisterio presente en las aulas tomó su postura al respecto, así en lo referente a *Carrera Magisterial*, que fue uno de los ejes más polémicos, una parte decidió abrazar la estrategia como un esquema horizontal que le permitía mejorar su percepción salarial, a través de la evaluación de su desempeño, y los que decidieron optar por la resistencia aun a costa de su estancamiento profesional, pero defendiendo un discurso ideológico.

Sin embargo, con el tiempo, se percibió que aquellos profesores que habían logrado escalar los niveles más altos, en las aulas no necesariamente eran los mejores, su trato a los alumnos, métodos y estrategias de enseñanza eran cuestionables, mostrando que la *Carrera Magisterial* había sido una estrategia importante para dividir al magisterio y también como una forma para que no exigiera un mejor salario, puesto que ahora la percepción salarial era asignada en función del desempeño docente dictaminado a partir de una evaluación de agentes externos y con criterios homogéneos a pesar de la diversidad de contextos y condiciones en las que se realizaba la práctica docente. En las aulas se percibía injusticia puesto que a igual trabajo se espera igual salario, pero en este caso el salario era desigual.

En los centros escolares se rumoraba sobre la corrupción que había generado la estrategia de *Carrera Magisterial*, pero también el descrédito generado hacia la labor docente, las evaluaciones eran utilizadas para mostrar un magisterio escasamente preparado, responsabilizándolo así, de los índices de calidad educativa.

La Revalorización Social del Magisterio no se percibía en las aulas, los profesores en esa interacción constante con padres de familia, había mantenido un prestigio y un reconocimiento a su labor; a partir de la entrada de políticas educativas de este tipo, la figura y el prestigio del magisterio fue decayendo, pues el Estado- a través de sus gobernantes- los presentó como un sector privilegiado porque gozaba de prestaciones y “muchas vacaciones”, escasamente preparados académicamente, además de que su trabajo era común y podía ser desempeñado por cualquier otro profesional, significaba que la profesión docente era algo realmente fácil, ubicándola como una sub-profesión. Asimismo, se jugó con el tipo ideal- imaginario social- construido sobre el magisterio, donde los profesores aparecían en su figura de “apóstoles” y no como los trabajadores

asalariados del Estado, aunque recibieran ese trato; en esa figura, a todos los profesores que dejaran las aulas para realizar alguna manifestación y reclamar sobre sus derechos laborales, eran estigmatizados porque en sus decisiones no consideraban los derechos de los niños, que además, decían estaban por encima de los del magisterio.

A pesar de todas estas cosas, los profesores permanecían en las aulas, cumpliendo con la responsabilidad para la que se habían contratado, invirtiendo de su propio salario para comprar los materiales didácticos necesarios para llevar a cabo la reforma educativa, porque en las aulas solamente había un pizarrón, libros de texto, periódicos y revistas viejas que los padres de familia podían aportar y ni qué decir de la infraestructura física, salones de clase improvisados con materiales no propios, baños insalubres, mesas y sillas viejas y remendadas, entre muchas otras carencias. Atendiendo niños cuya única comida era un desayuno escolar que en algunas escuelas se les proporcionaba como parte de los programas provenientes del Desarrollo Integral de la Familia (DIF).

En la reforma educativa, los padres de familia también tenían un cambio de rol, se abría una estrategia llamada *Participación Social*, que además se legisló y se suscribió como parte de la Ley General de Educación (1992) donde se les ubicó como supervisores de la tarea educativa, es decir, de ser parte del triángulo didáctico, compañeros del profesor puesto que había un punto en común que los unía, la formación de los niños, ahora eran los encargados de señalar los aciertos o desaciertos de los profesores, situación que generó “jaloneos” que lejos de favorecer la mejora de la calidad educativa la entorpecieron.

Pero la estrategia de *Participación Social* empezó a mostrar sus perversiones, pues ahora para que las escuelas tuvieran mejoras en su infraestructura y en otros aspectos, se ponía una

carnada -zanahoria- consistente en: "Por cada peso que aporte la escuela-padres de familia- el gobierno lo duplica". Eso quería decir que, si no había aportación inicial, tampoco había apoyo del gobierno, así el Estado se retraía de las obligaciones constitucionales. En este mismo sentido, las escuelas para obtener recurso económico tuvieron que concursar por él. Desde esta postura, las escuelas que no mostraban mejoras, los motivos eran atribuidos a la falta de compromiso o trabajo tanto de los padres como de los profesores, no así de un gobierno inmisericorde.

Estas políticas y estrategias implementadas a partir de la administración gubernamental de Carlos Salinas, continuó durante los sexenios subsiguientes, con variaciones, que generalmente estuvieron dirigidas a minar la credibilidad del magisterio, desestimular el Sistema Educativo Mexicano, con la certeza de que favorecerían la privatización de la educación y generaba un *mercado de la educación*, donde la iniciativa privada podría tener un campo de negocio abierto.

En los sexenios de Vicente Fox y Felipe Calderón, la evaluación se convirtió en la estrategia fundamental, en el gobierno de este último se quería evaluar todo, excepto el actuar de los gobiernos, hasta la función y el compromiso de los padres de familia. Los maestros en las aulas algunas veces eran agredidos, a consecuencia del descredito generado.

En estos sexenios vino un nuevo cambio en planes y programas de estudio, ahora se pretendía que todo estuviera en función de competencias, por supuesto, las decisiones habían sido tomadas en función de las recomendaciones emitidas por organismos internacionales, entre los que estaba la OCDE, de la que México formaba parte.

Con un magisterio confundido, desacreditado, castigado y sometido se inició la aplicación de los planes de estudio soportados en la perspectiva competencial. A medida que fueron avanzando en la implementación le fueron informando cuáles

eran los rasgos fundamentales de una competencia, aunque no tuviera claridad desde que enfoque se planteaba.

El magisterio ubicado en las aulas encontraba grandes similitudes con la época en la que se aplicó el conductismo como enfoque psicopedagógico, pero los programas explícitamente marcaban otro enfoque, sin embargo, los desempeños eran medidos en función de conductas y productos observables y casi siempre tangibles.

Como era indispensable que el magisterio implementara los planes y programas de estudio se optó por capacitarlos, así salían de una capacitación para entrar en otra, de tal forma que se posicionó el lenguaje propio de esta perspectiva, pero la ansiada calidad educativa seguía sin ser alcanzada, mostrando la incapacidad de una clase gobernante y la necesidad de pensar soluciones integrales.

La política de calidad de la educación fue el eje alrededor del que se articuló la reforma educativa y en todos los sexenios se le dio continuidad, agregando en cada uno de ellos acciones cada vez más punitivas para el magisterio, hasta llegar a la administración de Enrique Peña Nieto, donde el conjunto de acciones tomadas hizo crisis, presentándose grandes confrontaciones entre un sector del magisterio y el gobierno; sin embargo, también se percibió un magisterio dividido y temeroso, situaciones que agravaron su posición. Así, llegaron a las aulas personas provenientes de otras profesiones, sin perfiles adecuados, atendiendo alumnos con métodos didácticos cuestionables, pero el arribo de estos profesionales a las aulas también daba muestras de la incapacidad de la clase gobernante para abrir espacios de trabajo acordes a su propia formación. De esta forma el campo educativo se abría a la ley de la oferta y la demanda y se le ratificaba al magisterio que su trabajo podía ser realizado por cualquier otro profesional.

El ataque al magisterio era directo, los despidos hicieron su aparición y un número importante fue retirado de su trabajo, aduciendo incumplimiento e incompetencia, pues habían sido evaluados y no habían acreditado, así que no eran aptos para estar en las aulas, atendiendo a la niñez y la juventud, qué, según afirmaba la clase gobernante, le interesaban sobre manera.

Este tema, el de mayor cobertura mediática y que provocó incertidumbre, desinformación e inconformidad entre los maestros, llevó a la organización de marchas, enfrentamientos con la autoridad y a la exigencia directa a las autoridades del sindicato magisterial para la defensa de los derechos de sus agremiados en relación a un proceso “punitivo”, que más que valorar los conocimientos y desempeño de los profesores para acceder a beneficios y una mejora profesional ponía en riesgo la permanencia en la plaza de trabajo.

A partir de estas acciones, el magisterio se dio cuenta que había contado con un sindicato, que, si bien había hecho grandes negociaciones y había apoyado muchas de estas políticas, en este tiempo su fuerza había sido minada, gracias al des prestigio emprendido desde hacía años, sobre estas organizaciones, consideradas lastres para el avance de una sociedad netamente capitalista, pero que también había conseguido beneficios importantes para el magisterio y que su fuerza había protegido al gremio de acciones y situaciones como las que se estaban viviendo.

Este punto, que fue el más álgido del periodo presidencial de Peña Nieto en relación al tema educativo, opacó y quitó del foco de atención otras iniciativas tales como la reforma curricular con el llamado Nuevo Modelo Educativo, la promoción de la autonomía en las escuelas, la generación del programa de escuelas de tiempo completo, el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica de las escuelas y el funcionamiento del Programa Nacional de Becas, que vieron su ocaso con la llegada del siguiente sexenio.

La reforma educativa implementada en el año 2013 ha sido reformada por el Gobierno de López Obrador, teniendo como resultado un Acuerdo Educativo Nacional implementado en el ciclo escolar 2021 – 2022 y se le ha denominado como Nueva Escuela Mexicana (NEM).

El principal objetivo de esta iniciativa fue derogar la Reforma Educativa implementada en el sexenio de Peña Nieto, los cambios comprendieron el ámbito legislativo, administrativo, laboral y pedagógico. El principal objetivo fue sentar las bases de un nuevo modelo educativo que se adapte a la transformación social.

Según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), existen carencias de rendimiento en el aprendizaje, la mitad de los estudiantes no alcanzan niveles suficientes para desenvolverse en la sociedad, se observa que las escuelas privadas logran mejores estándares de aprendizaje que las escuelas de gobierno.

La reforma de AMLO busca corregir las deficiencias que vienen arrastrándose desde hace años, a través del derecho establecido en el Artículo 3º. de la Constitución. El nuevo modelo educativo mexicano contempla partidas de financiamiento para la mejora de la infraestructura. La N.E.M. buscará el progreso continuo en su sistema mediante el Programa de Mejora Escolar Continua, impulsar servicios para fomentar la formación del pensamiento crítico. Los Programas de Mejora Escolar Continua, son un instrumento para que el colectivo docente y la comunidad escolar. Se trata de una propuesta que plantea objetivos de mejora a través de un diagnóstico actualizado. Las metas y acciones quedan registradas para resolver las problemáticas escolares para servir como ruta para planificar y priorizar las cuestiones, es a través del Consejo Técnico Escolar (CTE), quien actuará como evaluador del cumplimiento de las metas, ayudando así a retroalimentar la toma de decisiones.

Al día de hoy, no es posible disponer de una evaluación fundamentada de los resultados de la reforma implementada por el actual gobierno encabezado por (AMLO), en una búsqueda de literatura no fue posible disponer de investigaciones recientes acerca de la reforma actual, son mínimas las investigaciones realizadas, sin embargo; nuestro análisis de las reformas y políticas puestas en marcha en México desde la década de los setenta a la actualidad, nos permite concretar que han sido once las reformas constitucionales en materia educativa, desde la aprobación de nuestra Carta Magna por el Congreso Constituyente de 1917, de las cuáles seis se han efectuado en el presente siglo. Lo antes mencionado, significa que durante 83 años se modificó el Artículo 3º, cinco veces, y en tan sólo veinte años del presente siglo seis reformas.

En términos reales, es el maestro quien materializa cada reforma educativa que se presenta, es el maestro el principal protagonista que reforma a las reformas. De ahí, se desprende la urgente necesidad de que los docentes sean formados y capacitados de manera continua, para que los principios, postulados, alcances y metodologías propuestas puedan entrar por la puerta grande y tengan un impacto en el quehacer docente.

Referencias Bibliográficas

- Aranda, R. (2020). Impacto emocional en los docentes evaluados en el marco de la reforma educativa en México. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (2). <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4213>
- Bañuelos, S. E., Rodríguez, G. J., Rodríguez, G. L. y Aguilar, R. S. (2017). La perspectiva de los docentes de educación primaria sobre la reforma educativa en Zacatecas, México. *Praxis*, 13(1), 37 - 46. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2066>
- Cabrera Núñez, G. (2017). Reformas educativas y desigualdad social en México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 27, (1) 27-48. <https://www.redalyc.org/journal/654/65456040004/html/>
- Carrasco Lozano, M. E. E. (2017). El profesorado de educación secundaria ante la reforma educativa. Un estudio para identificar como impacta en las dimensiones de la práctica docente en memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2839.pdf>
- Centro de Estudios Educativos, (2013). Investigación para una reforma educativa: proceso y producto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLIII (4),135-141. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27029787010>
- Cruz Pineda, O.P. (2019). Configuración del discurso pedagógico y reformas educativas en México: una aproximación a su análisis. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 565-591. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200565&lng=es&tlang=es.
- Del Castillo Alemán, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Revista Internacional de Investigación en Educación*. 4(9), 637-652. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848007>

- Del Castillo Alemán, G. y Valenti Nigrini, G. (2017). *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando?: Debate informado*. FLACSO. <https://www.flacso.edu.mx/>
- Echenique Vázquez, L. y Muñoz Armenta, A. (2013). Los alcances de la reforma educativa en México y el difícil equilibrio entre autoridad del gobierno y gobernabilidad sindical. En *Espacios públicos*, 16(36), 77-92. <http://www.redalyc.org/artículo.oa?id=67626913010>
- El Modelo Educativo en México: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. (octubre-diciembre, 2016). *Perfiles Educativos*. XXXVIII, (154), 216 – 225. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2016-154-el-modelo-educativo-en-mexico-el-planteamiento-pedagogico-de-la-reforma-educativa.pdf>
- Fernández, M. A., Herrera, N. y García, F. (2019). Las promesas de la nueva reforma educativa y sus contradicciones presupuestales para 2020. En: NEXOS, DISTANCIA POR TIEMPOS, REFORMA EDUCATIVA. <https://educacion.nexos.com.mx/las-promesas-de-la-nueva-reforma-educativa-y-sus-contradicciones-presupuestales-para-2020/#::text=El%2ogobierno%20federal%>
- Flamand, L., Arriaga R. y Santizo, C. (2020). Reforma educativa y política de evaluación en México, ¿instrumentos para abatir el rezago escolar y promover la igualdad de oportunidades? *Foro Internacional* 60(2), Ciudad de México. <https://doiorg/10.24201/fiv6o12.2737>
- Flores Andrade, A. (2017). La reforma educativa en México. Su Nuevo Modelo Educativo *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*. 10(19), 97-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6037367>
- García Cedillo, I. (2018). *La Educación Inclusiva en la Reforma Educativa de México*. 11(2), 51-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729100>
- García García, C. y Flores Crespo, P. (2014). La Reforma Educativa en México. ¿Nuevas reglas para las IES? *Revista de la Educación Superior*, XLIII (4) (172), 9-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60432737002>

- Gil Antón, M. (2018). Reforma Educativa. Fracturas estructurales. En Revista *Mexicana de Investigación Educativa*. 23(76), 303-321. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100303
- Gómez Collado, M. E. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. En Innovación educativa, 17(74), 143-163. <http://www.redalyc.org/articulo oa?id=179452787009>
- González Ortega, B. (2021). Reforma educativa 2019: retos y perspectivas. Revista: Dilemas contemporáneos: educación, política y valores. 8, (1), 1-29. <http://www.dilemaseducativoscontemporaneoseduacionpolitica yvalores.com/>
- González Villarreal, E. R., Rivera Ferreiro L. y Guerra Mendoza M. (2017). *Anatomía política de la reforma educativa*. Primera Edición. UPN. <http://200.23.113.59:8080/jspui/handle/123456789/1317>
- Gutiérrez Lozano, A. (2020). Saldos de la reforma educativa en México, nuevas regulaciones de la gestión y el trabajo docente en educación básica. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 28(37). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4140derecho>
- López Aguilar, M. De J. (2013). Una reforma «educativa» contra los maestros y el a la educación. *El Cotidiano*. 179, 55-76. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32527012005.pdf>
- López Domínguez, P. M., & Medina López, A. (2019). En torno a la reforma educativa. Apuntes para su debate. En *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/reforma-educativa.html> //hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1906reforma-educativa
- Loyo, A. (Jul-Sep., 2002). La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio. En *Revista Mexicana de Sociología*, 64(3), 37-64. <https://doi.org/10.2307/3541390>
- Márquez Jiménez, A. (2016). *La desigualdad social y las reformas educativas*. 38(154), 3-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400001&script=sci_arttext

- Martínez Rizo, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. En Revista Iberoamericana de Educación, (27) (OEI). Madrid, España 35-56. <http://redalyc.uaemex.mx>
- Ornelas, C. (2018). La contienda por la educación. Globalización, neocorporativismo y democracia. México: Fondo de Cultura Económica. <https://doi.org/10.32870/dse.voi23.958>
- Pérez Ruiz, A. (2014). La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales. El Cotidiano, (184), 113-120. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32530724012>
- Pérez Ruiz, A. y Valdés Carrasco, E. (2014). Evaluación y reforma educativa en México. En *Revista Fuentes Humanísticas*, 26(49), 207-221. <http://revistastmp.acz.uam.mx/fuenteshumanisticas/index.php/rfh/article/view/74>
- Ramírez García, A. A. y Chel Hoil, D. E. (2019). Análisis de la Reforma Educativa en México, desde la perspectiva de Educación Física..Revista Ciencias de la Actividad Física, 20(2), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525661608005>
- Ramírez Valdés, J. A. y Acevedo Jiménez F. de J. (2020). La reforma educativa, el paradigma mexicano 2017 – 2019. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, 29,(76), 83-100.
- SEP. (s. f.). *Acuerdo Para la Modernización de la Educación Básica*. SEP (<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>).
- SEP. (1993). *Ley General de Educación*. SEP (https://www.senado.gob.mx/comisiones/hacienda/docs/Magistrado_TFJFA/OAEC_LeyGeneralEducacion.pdf)
- Zorrilla, M. y Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (30), 1-30 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99819167001>
- Zurita Rivera, U. (2020). La participación social en la reforma educativa en México 2012-2018. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(3), 121-149. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i3.43673>

**CAPACIDAD AUTO-ECO-ORGANIZATIVA DE LAS
ESCUELAS NORMALES PÚBLICAS DEL ESTADO DE
MÉXICO EN EL MARCO DE LA POLÍTICA
DE FORTALECIMIENTO Y TRANSFORMACIÓN**

Carlos Pérez Mendoza
Mónica Alazañez Vera
Subdirección de Educación Normal, Estado de México

Resumen

La ponencia expone resultados parciales de procesos de investigación dedicados a la identificación de factores sobre el ejercicio y desarrollo de las Escuelas Normales Pùblicas del Estado de México (ENPEM) hacia su fortalecimiento y transformación conforme a la política federal y estatal, desde el principio de autonomía de la gestión institucional que el estado ha pretendido impulsar. La categoría de análisis en este ejercicio es la auto-eco-organización y su aplicación en el escenario de estudio es la planeación institucional que cada una de ellas cultiva. Estatalmente son 36 instituciones y el tipo de planeación que las caracteriza se identifica como Programa Anual de Transformación de la Escuela Normal (PATEN); mismo que se ha propuesto como herramienta metodológica para fortalecer su autonomía de gestión en el sentido de auto-eco-organización. Los hallazgos identificados muestran que la capacidad de auto-eco-organización de estas instituciones para fortalecerse y transformarse aún es bastante elemental, insuficiente a la dinámica y necesidades como Instituciones de Educación Superior; que es necesario no sólo fortalecer la estrategia para impulsar el principio de autonomía de gestión

institucional, sino establecer alianzas con el diseño y aplicación de normatividad exprofeso y promover factores heterogéneos de desarrollo como: colegiados que diversifiquen el sentido de autoridad y poder prospectivo institucional, fortalecimiento de vínculos interinstitucionales en planos académicos, de gestión y desarrollo institucional, replantear el diagrama organizacional y de funcionamiento, etcétera.

Palabras Clave: Capacidad, auto-eco-organización, planeación.

Lo que a continuación se expone es resultado parcial de un proceso progresivo de análisis de las prácticas de planeación institucional de las “Escuelas Normales Públicas del Estado de México” bajo la perspectiva de conformarse como auténticas Instituciones de Educación Superior, a razón de su reconocimiento formal, en este tipo educativo en 1984¹. El análisis implica dos dinámicas: La inversión de sus actores como componente institucional en las prácticas de planeación y la participación de los gobiernos, tanto federal como estatal en cuanto a iniciativas que, desde la planeación institucional pretenden su desarrollo y avance en el complejo de la Educación Superior.

La forma del análisis con respecto a la dinámica en torno a la inversión de sus actores, básicamente se concentra en la capacidad de organización de éstos y los tipos de reflexibilidad dominante para organizar los componentes que implica en razón de su contexto y expectativas institucionales, es decir,

1 Acuerdo publicado el 23 de marzo de 1984, la educación Normal en su nivel inicial, y en cualquiera de sus tipos y especialidades, fue elevada al grado académico de licenciatura. Como instituciones de educación superior. Uno de los principales énfasis: las Escuelas Normales debían realizar tanto actividades de docencia como de investigación educativa y de difusión cultural

de su capacidad auto-eco organizacional; en contraposición con las políticas que a nivel estatal y federal han dominado, al menos en los últimos seis años, en torno a la prospectiva de fortalecer y transformar a las Escuelas Normales (EN), no sólo como Instituciones de Educación Superior, sino para impulsar y mejorar la formación de docentes, tema demandante por la sociedad ya desde hace varias décadas.

Cabe advertir que no es un documento de análisis histórico, a diferencia de ello se destacan algunos conceptos, sucesos y énfasis que en el marco de la política federal y estatal han incidido en la auto eco organización de las instituciones normalistas en la perspectiva sus actores y, que de alguna forma, ponen en relieve sus condiciones, posibilidades y capacidades, justo para transformarse y fortalecerse al menos en las dos lógicas ya señaladas: como Instituciones de Educación Superior y como escenarios para la formación profesional de docentes². El análisis transita en dos escenarios:

I. Replanteamiento de la gestión *académica-administrativa*, en el fortalecimiento de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM).

El 20 enero 1984, el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal en la XII Reunión ordinaria estableció la recomendación de reestructurar el sistema de formación docente en el país, con la intención, como ya se ha señalado, que las Escuelas Normales fueran reconocidas como Instituciones de Educación Superior (Guevara y González; 2004), esto implicó cambios en procesos básicos, como el que se refiere al ingreso para estudiar ya, desde hace años, las licenciaturas para la formación docente. Tal cambio redondo, por ejemplo, en la matrícula. Si bien las Escuelas Normales tenían demanda hasta antes de 1984, posterior a este año disminuyó significativamente; al menos por dos razones; la exigencia de

2 Básicamente para el tipo de educación básica.

bachillerato pedagógico y el establecimiento del promedio de 8.0 para participar en el proceso de ingreso.

Políticamente la condición de las Escuelas Normales implicó transformaciones y, sin embargo, no estaban claramente definidas, ni comprendidas por sus actores, tanto en el plano gubernamental como en el de los propios normalistas (directivos y académicos); evidencias de ello redundaron en la falta de normatividad tanto a nivel nacional como estatal, como también la ausencia de una estrategia nacional y a nivel de Escuelas Normales, que propiciara el posicionamiento de las Escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior (IES) con el dominio disciplinar y profesional para la formación de docentes.

La identificación de funciones como docencia, investigación y difusión en el marco de esta nueva condición, fueron reconocidas llanamente como tareas de proceso, las que a partir de entonces habría que priorizar para constituirlas en los principales ejes que labraran los proyectos de formación de profesionales de la educación y, sin embargo, se ejercieron al margen de políticas institucionales y directrices de responsabilidad gubernamental estatal y nacional³, dejando en relieve un escenario austero, sin prospectiva y sin imaginario posible, en la nueva condición de las instituciones normalistas. Controversialmente, al interior de los escenarios normalistas la perplejidad y actitudes dubitativas siempre fueron evidentes, símil de un universo consternado por una

3 Es hasta 2004 cuando se emitieron algunas recomendaciones a nivel nacional, al menos para regular el ingreso a los estudios de licenciatura de las Escuelas Normales. Sobre otros procesos, propios de Instituciones de Educación Superior, que orientara la federación o los estados, simplemente fue un vacío, fortalecido por el propio desinterés de sus principales actores; académicos y directivos; quienes, dominados más por un quehacer tradicional y costumbrita, continuaron ofreciendo los servicios de formación docente a la usanza de la Escuela Normal Elemental.

condición de cambio, alejado de oportunidades de reflexibilidad y participación colegiada que contribuyera al fortalecimiento y transformación de las Escuelas normalistas como Instituciones de Educación Superior.

Lo ocurrido con las Escuelas Normales en 1984, las colocó en un nuevo diagrama de necesidades con diversidad de aristas, una, demasiado obvia, implicaba el replanteamiento de la gestión académica-administrativa a favor de su fortalecimiento; asunto que hasta hoy sigue vigente. Sin embargo, es hasta 2001 cuando a nivel federal se propone el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), con énfasis en seis puntos: transformación curricular, la formación y actualización de maestros y directivos, mejoramiento de la gestión institucional, regulación del trabajo académico, evaluación interna y externa; y la regulación de los servicios educativos (DGESPE; 2018). La valía de esta iniciativa consistió en ser un aporte federal coyuntural para la re-edificación de las Escuelas Normales, más quedó distante de constituirse en categoría de reflexibilidad para el plexo de directivos y académicos, puesto que tal programa dominó como una simple estrategia de financiamiento para tareas y procesos específicos académicos y de gestión, y como herramienta para un proyecto global de constitución y consolidación de éstas como Instituciones de Educación Superior.

Un dato a nivel federal, que sirve como ejemplo para sustentar lo anterior lo advertimos en la estadística de 2009 con respecto al nivel de estudios del personal académico: de un total de 16237 docentes, 10751 se mantuvieron con estudios de licenciatura, 2942 avanzaron con estudios de maestría y sólo 169 con grado de doctor. Posterior a 7 años de haberse implementado el PTFAEN, el avance en cuanto a la habilitación del profesorado es poco significativo, sin cuestionar si los programas de posgrado de maestría o doctoral cursados por

los académicos pertenece al Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y si responde a las necesidades de las instituciones normalistas; ya sea, para fortalecer los programas de tutoría y asesoría, para incidir en la publicación de obras con registro o para ampliar la oferta educativa a programas de posgrado.

En las Escuelas Normales del Estado de México, la situación no es tan diferente, véase el caso de 2012, en cuanto a la habilitación de la planta académica; de 1984 docentes⁴, el nivel de habilitación por la obtención de grado de maestría pasó de 32 a 45 y de 2 a 5 con doctorado entre el periodo 2010 a 2012⁵ (Subdirección de Educación Normal, Estado de México, 2012). En general el nivel de avance en la habilitación también es poco significativo, considerando que para tal año habría que proyectar en lo inmediato la habilitación de 1944 docente, tarea nada sencilla. Sin embargo, cabe preguntar sobre ¿cuál es el sentido de la habilitación en las Escuelas Normales en esta nueva condición de Instituciones de Educación Superior?, ¿en qué forma la habilitación las fortalece y las transforma como auténticas IES?

Los ejemplos anteriores, *grosso modo* muestran la dinámica entre las posibles formas de reflexibilidad de académicos y directivos de las Escuelas Normales, con respecto a necesidades de contexto (nacional y estatal) e interés por replantear una nueva actitud institucional, como es el caso de la gestión académica-administrativa. La propuesta federal expresada en el programa ya señalado sólo es un factor de varios, que supone debiese incidir en las formas de reflexibilidad de sus actores y, este es justo el primer punto de arriba en los avances de esta investigación.

4 Fuente: SIBEN 8.0, captura, octubre 2013. Incluye a Directivos, Personal de Tiempo Completo y Horas Clase de las Escuelas Normales Públicas del Subsistema Estatal.

5 Planeación PEFEN 2011-2012; Subdirección de Escuelas Normales.

A través de la metodología de talleres y grupos de enfoque desarrollados en los últimos cinco años, de 2014 a la fecha encontramos tres hallazgos:

1. La jerga conceptual empleada por las instituciones federales y los gobiernos en turno con respecto al desarrollo, fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales es superior a la capacidad de dominio y comprensión de sus destinatarios operativos: cuerpos directivos y académicos. En el Estado de México, un promedio de 3 de cada 10 advierten el contenido que las políticas y estrategias, identifican el sentido y pertinencia del apoyo en los énfasis en que se sustentan las estrategias, en cambio los restantes evidencian confusiones, además de mostrarse agobiados y sin habilidades metodológicas para involucrarse en los procesos de planeación que implica, planeación identificada en estos últimos años como PROFEN, PACTEN y PROGEN (hoy EDINEN). Las confusiones son evidentes en conceptos estelares como habilitación y capacitación, movilidad académica y vinculación, tutoría y asesoría, cuerpos académicos y grupos de investigación. En esta serie de dicotomías suele ocurrir que la conceptualización por cada cualidad es lo mismo, su diferenciación es intrascendente.
2. El análisis contextual, de diagnóstico o de autoevaluación se bifurcan de las intenciones o necesidades por lograr un estado de conocimiento real de cada situación o énfasis de análisis de la Escuela Normal. Si bien una forma de fortalecer y transformar a la EN como IES es la habilitación, este énfasis llevado al diagnóstico, en el mejor de los casos, logra identificar los niveles de habilitación del profesorado, lejos de todo análisis con respecto a la calidad de los Programas Educativos.

3. El tercer hallazgo es el vacío existente entre las necesidades reales de las Escuelas Normales y las proyecciones en términos de prospectivas de estas instituciones objetivadas en la planeación. Llama la atención que se muestren prospectivas de fortalecimiento, a como se propone en las series de políticas y discurso federal, pero sin antecedentes en el diagnóstico. De igual forma es evidente la debilidad o insuficiencia de las especificaciones o justificaciones para sustentar las acciones, metas u objetivos que se proponen. La mayor preocupación es cuando las Escuelas Normales proponen acciones o metas que sólo ratifican sus funciones responsabilidades, pero que no inciden en asuntos para su desarrollo, fortalecimiento o transformación.

II. Programa Anual de Transformación de Escuelas Normales en fortalecimiento al desarrollo profesional docente.

Desde la autonomía en que deben ejercerse las Escuelas Normales, para transitar hacia su transformación como Instituciones de Educación Superior, se identifican las limitantes de sus actores (docentes/directivos) en la toma de decisión en diferentes procesos a atender. Dicho planteamiento se sustenta en la constante de cuestionamientos referentes a la documental suministrada a las ENPEM desde diferentes instancias; evidenciando en un 20% falta de conocimiento, en un 50% déficit de dominio, en un 60% escasez en el manejo de lenguaje técnico, en un 80% desinterés, del tema en tratamiento; así como, dificultad de entendimiento y claridad en la información solicitada.

Ante tales circunstancias, se advierten desempeños que dificultan a las ENPEM lograr avances más definidos en su transformación como IES.

- a) Los actores: docentes y directivos de Escuelas Normales evaden, en una tendencia del 64.9 en límites de 0 a 100, una actuación de gestores en la práctica de reflexibilidad en la comunidad escolar con un sentido sinérico e integral, obstaculizando la posibilidad de credibilidad de los docentes, en sí mismos, y alejándolos de la oportunidad de desarrollar una actuación pertinente en su entorno laboral; por otro lado, evidencia la falta de arropamiento en toma de decisiones, evitando con ello, la facultad de auto-eco-organizarse; y en contraposición se genera una postura de individualidad y desinterés hacia los diversos procesos del ámbito de su competencia en la Escuela Normal.
- b) El involucramiento de los actores normalistas, considerando estudiantes, transita desde referentes de hace un par de décadas atrás, dado que, el trabajo que realiza el docente con los estudiantes continúa forjado por vínculos de tipo doméstico y familiar⁶. Resistiéndose, por lo tanto, a las lógicas racionalizadoras y científicas que lo intentan dotar de reflexibilidad en su proceder ante las acciones asignadas para su implementación y desarrollo bajo un replanteamiento de la gestión académica-administrativa, en pro de la transformación de las Escuelas Normales.

A partir de tales ausencias, se justifica la necesidad de generar las condiciones para que las Escuelas Normales desde su capacidad de auto-eco-organización (Morín, El Método III, pág. 56), y en reconocimiento a su individualismo, en el tratamiento de procesos sustantivos de la gestión académica-administrativa sus actores involucrados logren incidir con mayor eficacia en el fortalecimiento y transformación de la

⁶ Lasch, Ch. (1984). Refugio en un mundo despiadado: la familia, Barcelona. Gedisa

EN. En el Estado de México se implementó el Programa Anual de Transformación de Escuelas Normales desde 2017 (PATEN 2017, 2018 y 2019)⁷ como estrategia metodológica de organización institucional, misma que comprende el ejercicio de las políticas federales y estatales para incidir en el fortalecimiento y transformación de las EN, cuyo contenido implica el análisis y diversos niveles de reflexibilidad, desde personal secretarial, estudiantes, docentes y directivos.

El PATEN, visto desde el proceso investigativo, se planteó como una herramienta denotativa en dos procesos cruciales: como herramienta de análisis y reflexibilidad a nivel de contexto institucional como condiciones reales y, como mecanismo para la identificación/especificación de prospectivas, en el sentido de expectativas y futuro posible. Los resultados⁸ indican que: del 100% de directivos (de un total de 108), sólo el 30% ha logrado, de acuerdo a sus condiciones, el tratamiento del PATEN, justo, como una herramienta de análisis prospectivo, que sugiere concientización de los participantes sobre las necesidades de planeación para fortalecer a la institución y transformarla; en el documento mismo evidencian diversos recursos metodológicos enfocados en distintos niveles y formas de análisis como el tratamiento de antecedentes, escenarios comparativos, grados de avance, identificación de áreas de oportunidad, estimaciones y tendencias, entre otros. En cambio, el 70% tiende al tratamiento del PATEN no como herramienta de análisis institucional prospectivo, sino simplemente como una tarea de planificación, en el sentido de cumplimiento como “deber” institucional. El documento en sí muestra vacíos

⁷ Mecanismo de planificación que sirve a las instituciones para organizar y establecer objetivos, metas y acciones a desarrollar en el transcurrir de un ciclo escolar.

⁸ Trabajo de campo desarrollado con las 36 EN con el apoyo de la Unidades de “Planeación de las 367 Escuelas Normales del Estado de México entre febrero de 2018 y agosto de 2019.

metodológicos y técnicos de tratamiento, domina el discurso redundante, ausencia de dato duro y cualitativo, inconsistencia en sus diversos componentes, entre otros; finalmente insuficientes para considerarse como herramienta de fortalecimiento y transformación de la EN.

La distinción más significativa, y preocupante a la vez, es la deficiencia en la especificación de objetivos, metas y acciones que, en efecto, muestre el futuro deseable por las instituciones; aquí el problema mayor no es ya la inconsistencia o incongruencia, sino la ausencia de escenarios posibles a los que las instituciones normalistas aspiran como IES y, en específico, como instituciones formadoras de docentes, con un alcance no sólo local, sino estatal, nacional e internacional. En general, esta planeación: PATEN, no evidencia formas, aspectos, dominios, etcétera, que indiquen cual es el futuro posible de las EN ante la necesidad de su fortalecimiento y transformación.

La pretensión del concepto de auto-eco-organización se asoció al PATEN como categoría de análisis considerando que éste, el PATEN, es la herramienta con la que se induce a las EN para ejercer su auto-eco-organización en aras de su fortalecimiento y transformación; su elaboración y tratamiento muestra desinterés dominante (en un 75% aproximado de la población normalista) por la auto-eco-organización. Pese a que las comunidades normalistas reclaman autonomía, no hay claridad sobre ella que la justifique. El PATEN se planteó como medio para orientar la capacidad de autonomía en la organización institucional, para que cada EN desarrolle su capacidad auto-organizativa y, sin embargo, contrario a esto: el 60% espera indicaciones, 55% no comprende la metodología del PATEN y espera asesoría, el 58% se le dificulta la jerga que comprende el tratamiento de la planeación, el 45% muestra a la vez indiferencia y pasividad y, finalmente en la planeación misma no sólo muestra inconsistencia, sino que termina ratificando lo

que tradicionalmente han venido atendiendo y desarrollando en el antiguo esquema de Escuelas Normales Elementales.

En conclusión, la expectativa estatal de autonomía institucional (PATEN; 2018), como auto-organización sigue siendo abismal con respecto a la capacidad de las propias instituciones normalistas para auto fortalecerse y transformarse; la condición de esta expectativa es más denotativa en cuanto al valor ecológico, es decir del logro de su propia regulación y del equilibrio entre sus componentes, agentes participantes, discursos, objetivos, metas, etcétera.

La noción eco en la auto-organización (Morin; 2002) , es justamente la capacidad de las propias instituciones normalistas para regularse y lograr diversidad de equilibrios, por ejemplo: entre su condición presente y lo que espera como condición futura; entre el aprovechamiento de sus recursos humanos por sus perfiles de formación y la diversidad de tareas y acciones que requiere para fortalecerse y transformarse; la relación entre su capacidad financiera y las necesidades de infraestructura y desarrollo académico-investigativo, etcétera. Sin embargo, los resultados muestran que la capacidad auto-eco-organizativa de las ENPEM es insuficiente, requiere desarrollo y empoderamiento, por lo que seguirá siendo, para estas instituciones, un desafío la consolidación de esta facultad.

Referencias bibliográficas

- Camacho, V., Méndez, E. y Morales M. (2017). La Educación Normal en México; elementos para su análisis. México. INNE.
- Guevara, M. y González, L. (2018). Atraer, formar y retener profesorado de calidad. México. OECD.
- Lasch, Ch. (1984). Refugio en un mundo despiadado: al familia. Barcelona. Gedisa.
- Morín, E. (1994). El método III: el conocimiento del conocimiento. Madrid, España. Cátedra.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). ACUERDO número 608 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas.

CREDIBILIDAD INSTITUCIONAL

Laurencia Barraza Barraza

Directora del Instituto Educativo GUBA

laura_bza@hotmail.com

Línea temática: Políticas educativas y gestión institucional

Subtema: Liderazgo directivo

Resumen

Este es un reporte de un avance de investigación con enfoque cualitativo, donde se utilizó el método biográfico en la modalidad de autobiografía, la técnica de la narrativa y el instrumento del autorrelato. Su objetivo describir las estrategias utilizadas, desde la posición directiva, para generar credibilidad institucional. Se sitúa en una Institución de Educación Superior, dedicada a la Formación Docente del estado de Durango, México. Se muestra cómo acciones que provienen desde los órganos de poder con intenciones diferentes pueden ser capitalizados para generar credibilidad institucional, fortaleciendo la organización, autoridad y el ejercicio del liderazgo directivo. Describe sucesos institucionales donde se entrelazan relaciones de poder. Su aportación radica en hacer visibles historias, desde el yo, que frecuentemente mueren y son sepultadas en la inconsciencia de lo vivido.

Palabras clave: Credibilidad institucional, órganos de poder, ejercicio del poder.

Abstract

This is a study with a qualitative approach, which is part of a research advance, where the biographical method was used in the autobiography modality, as well as the narrative technique and the self-report as an instrument. The objective of this research report is to describe the strategies used from the managerial position to generate institutional credibility in a Higher Education Institution of Teacher Training in the state of Durango, Mexico. Reflexibility strategies were used, the purpose of the story was maintained, and a reliable story was built from credibility criteria. The story shows how the actions that come from the structures of power, with different intentions, can be capitalized to generate institutional credibility, thus strengthening the organization, as the authority, and the use of directive leadership. In addition, it describes institutional events where power relations are linked. This contribution lies in making visible stories, from the self, that frequently die and are buried in the unconsciousness of what has already been lived.

Keywords: Institutional credibility, structures of power, use of power.

Introducción

En el año 2010, concursé para la dirección de una institución de educación superior, en el campo de la formación docente, después de haber sido evaluados los expedientes de cada uno de los interesados, exponer los proyectos y realizar la entrevista correspondiente, ante una Comisión nombrada por la Secretaría de Educación del Estado de Durango (SEED) y la Sección XII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. El 26 de septiembre recibí una llamada telefóni-

ca para indicarme que asistiera a la Oficina del Secretario de Educación, donde se me tomaría protesta y entregaría el nombramiento como directora de la Institución para la que había concursado. Sentí el peso de la responsabilidad. Los retos para enfrentar eran grandes, sus soluciones complejas. Conocía la institución y sabía que armonizarla implicaba estrategia fina, pensamiento agudo, flexibilidad, persistencia, fortaleza y trabajo sistemático.

Este trabajo describe las primeras situaciones que viví como directora. Para dar sentido a la narrativa describo circunstancias políticas que atravesaba el estado, en particular la educación, asimismo, las condiciones institucionales.

El escenario

Se había cambiado de gobernador, una nueva administración estaba conociendo desde dentro los problemas. Al gobernador elegido se le objetaba su legitimidad. La SEED dirigida por un Ingeniero y para beneplácito de muchos docentes en la Subsecretaría de Servicios Educativos un profesor. Tanto el gobernador como el Subsecretario eran figuras poco conocidas en el sector político. El primero provenía del ámbito empresarial y el segundo de la academia.

El escenario institucional era complejo. La administración anterior -a la mía- había sido instalada por las autoridades educativas estatales sin la aprobación del colectivo docente, a raíz del enfrentamiento que tuvieron dos grupos antagónicos, que derivó en la salida de uno de ellos, lesionando la credibilidad de quien fue nombrado director y las mismas autoridades. La prolongación de su mandato desgastó la figura directiva.

Para complejizar, personal adscrito a la institución había sido comisionado a diferentes áreas o instituciones educativas. Al iniciar una nueva administración gubernamental, algunos

fueron retirados de sus asignaciones, razón por la que regresaron, así llegaron docentes que ocuparon, por años, puestos donde ejercían poder, se habían acostumbrado a mandar y ser obedecidos, contar con personal que les apoyara en el desarrollo de las tareas, establecer sus propios horarios y se habían retirado de la academia para dedicarse a cuestiones administrativas y toma de decisiones.

Estas situaciones resultaron difíciles. Señalo algunas de las implicaciones: 1) Los que regresaron eran hombres, así que les constaba atender la voz de una mujer. 2) Resistencias para realizar las tareas por sí mismos, sin apoyo administrativo. 3) En las reuniones académicas buscaban posicionar sus ideas, aunque no fueran pertinentes. 4) Frecuentemente centraban sus pláticas en el campo de la política no en el académico. 5) Se negaban a atender comisiones institucionales que demandaran horas adicionales o extemporáneas. 6) Se percibían más como funcionarios que como académicos.

En el mismo escenario estaba la delegación sindical; su dirigente había mantenido una confrontación abierta con el directivo y equipo de trabajo que me antecedió. Desafiaba la autoridad del directivo, asumiendo roles, invadiendo funciones y tomando decisiones que correspondían exclusivamente al director. La toma de acuerdos entre directivos y secretario delegacional era difícil y frecuentemente no se respetaban. Los desacuerdos eran utilizados por la planta docente para “llevar agua a su molino”.

En el ejercicio del poder sindical imperaban ideas totalitarias, se usaba para desestabilizar y generar lealtades sustentadas en la promesa y en la espera de la recompensa.

Imagen institucional hacia el exterior

El enfrentamiento entre grupos antagónicos minó la credibilidad institucional y ganó calificativos desfavorables. La institución se había abandonado, el presupuesto que se le destinaba era risible, no contaba con edificio propio, las instalaciones eran rentadas y adaptadas, las clases se impartían en edificios de otras escuelas que accedían a compartirlas. La planta docente, había sido desmantelada, se encontraba dispersa, prestando servicios en diferentes instancias de la Secretaría de Educación, programas y escuelas. Cuando recibí la institución, eran once académicos los que la conformaban.

Las políticas educativas nacionales y estatales no favorecían el fortalecimiento institucional. Se giraron instrucciones para regular la matrícula, situación que condujo al cierre de dos licenciaturas fundamentales: Educación primaria y preescolar. Al inicio de mi administración había solamente 35 alumnos de licenciatura, en total se contaba con una matrícula de 70 alumnos contabilizando los de posgrado.

La imagen institucional estaba deteriorada, una pregunta frecuentemente formulada era ¿y ustedes, ¿qué hacen? Ocasionalmente, aprecian notas periodísticas cuestionando y descalificando el trabajo institucional.

Notoriamente la institución tenía problemas con el reconocimiento, tanto en el ámbito académico como en el social, era recordada por los conflictos y su imagen desfavorable. En virtud de estos hechos, - funcionarios gubernamentales y educativos- optaron por su olvido y marginación. Estas acciones desmotivaron al personal docente y administrativo. Las propuestas institucionales presentadas en diferentes períodos gubernamentales no habían sido escuchadas, estos sucesos generaron vacíos, imponiéndose las fuerzas inerciales que laceran y terminan por derrumbar las instituciones.

Ante este escenario, la pregunta era ¿cómo generar credibilidad institucional? Así que el objetivo fue: Aplicar estrategias para generar credibilidad institucional.

Credibilidad institucional

El término credibilidad, desde la definición de diccionario, es una cualidad y capacidad de ser creído, asociado a conceptos como honestidad, verdad, confianza y convencimiento. La credibilidad se obtiene a partir de la veracidad, la generación de confianza y la honestidad como fundamento.

Hernández Rodríguez (2001, p.699) define credibilidad institucional como “la percepción del funcionamiento adecuado o no y los resultados benéficos o no de algunas instituciones”. Afirma que el cumplimiento exige algunos requisitos, que, de acuerdo con Weber, serían: a) las instituciones funcionen con estricto apego a normas, b) estas normas permitan la eficiencia y eviten la discrecionalidad de los miembros y c) los actores vinculados a ellas respeten sus decisiones, al margen de los beneficios directos y de corto plazo. Concluye que la credibilidad depende de la certidumbre que inspiren las instituciones dentro de su ámbito de acción. Sostiene que su componente fundamental es el sometimiento de los intereses particulares a la regulación impersonal de las instituciones y uno de sus puntos difíciles es que supone una evaluación personal basada en apreciaciones con un grado alto de subjetividad, significando que el funcionamiento de una institución necesariamente corresponda a su desempeño, legalidad y eficacia.

Torres Castro y Vera Balanza (2012) identifican cuáles son los factores generadores de credibilidad y las medidas y acciones que favorecen su desarrollo. Estos autores retoman a (Renn y Levine, 1991; Bener, 2000) e indican: “la confianza se convierte en credibilidad cuando es compartida por nume-

osas personas sin ser dañada en un período de tiempo considerable (p.4), concluyen que la credibilidad trata de una expectativa conjunta desarrollada a lo largo del tiempo mediante una experiencia positiva. Plantean que la credibilidad se lesiona cuando existe la traición. Refieren que la confianza se convierte en credibilidad cuando es compartida por muchas personas por un periodo de tiempo considerable.

Asimismo, plantean la existencia de una tendencia hacia la desconfianza en las instituciones públicas; aunque, la credibilidad se gana a través de la honestidad, la veracidad y la respuesta rápida a las demandas del público. El silencio es un factor que contribuye a su pérdida, porque genera vacíos ocupados frecuentemente con el rumor.

Pedroza Ortiz, Muñoz López y Bemúdez Aponte (2017) reportan la confianza entre directivos y docentes como fundamental para consolidar la cultura y el logro de los objetivos institucionales, indican que es un factor dinamizador de las relaciones interpersonales, aporta felicidad, resultados en el trabajo, seguridad en la vida, produce dividendos en todas las dimensiones de la existencia y fomenta relaciones de coexistencia. Sostienen que la credibilidad se apuntala desde la confianza personal e institucional.

Barredo Ibáñez (2013) plantea que la credibilidad institucional se extiende por todas las representaciones de educación pública y que la transparencia y la apertura social son dos aspectos que permiten recuperar la confianza.

La palabra credibilidad deriva de creencia, definida por Defez I Marín (2005) como un estado mental, dotado de un contenido representacional susceptible de ser verdadero o falso. Espinoza (2014) indica que la creencia es lo contrario de la duda y desempeña un rol esencial en la vida del hombre porque despierta el sentido de seguridad y tranquilidad por lo tanto se resiste a modificaciones. Su fortalecimiento radica en

su mantenimiento en el tiempo y en el soporte de las críticas destructivas; se fundamentan en una filosofía pragmática y utilitarista. Bunge (2009, en Diez Patricio, 2017, p.128) señala que “la creencia es una verdad subjetiva, una convicción, algo que el sujeto considera cierto”. Ortega y Gasset (1976, en Diez Patricio, 2017) sostienen que las creencias son ideas asumidas por la sociedad y que el sujeto adopta como interpretación de la realidad. Las creencias no se cuestionan porque el sujeto está seguro de su existencia.

Método

Esta investigación es cualitativa, utilizó el método biográfico, en su modalidad de autobiografía, que tiene como una finalidad:

“La construcción de un relato en la que el investigador cuenta de manera reflexiva un aspecto de su historia vital” [...] “Todas las autobiografías, si bien son individuales, no pueden dejar de lado que las experiencias tienen lugar en una sociedad y un tiempo histórico” (Hernández y Rifá, 2011, p. 7 y 11).

El estudio se posiciona en un modelo fragmentario donde el sujeto no sólo cuenta lo que le acontece sino que pone el relato de la experiencia, derivada de un episodio crítico, en relación con sus aspectos sociológicos. Utiliza la técnica de la narrativa y el instrumento del relato autobiográfico. Dentro de los criterios de científicidad señalados por Hernández y Rifa (2011, p.14) están: “Mantener una estrategia de reflexibilidad, no perder de vista la finalidad del relato/investigación y construir un relato verosímil que permita conocer la experiencia como si hubiera estado allí”.

La investigación se presenta desde esta perspectiva y tiene como finalidad reconstruir una parte de mi historia directiva, desde un punto crítico inicial que fue “la generación de cre-

dibilidad institucional". Elegí realizarla desde la autobiografía porque ofrece la posibilidad de narrar historias frecuentemente invisibilizadas y con el transcurrir del tiempo olvidadas y muertas.

Resultados

Hernández Rodríguez (2001) plantea que la credibilidad se obtiene a partir del funcionamiento institucional y sus resultados positivos. Torres Castro y Vera Balanza (2012) indican que la credibilidad se gana a partir de la honestidad, la veracidad, la respuesta rápida a las demandas del público y la información precisa y clara. En esta referencia, narro un suceso, detonante inicial, que contribuyó a generar credibilidad institucional, centrándome en la honestidad y veracidad como categoría, debido a que fue una estrategia que atravesó toda la administración.

Honestidad y veracidad

A escasas semanas de haber recibido la administración de IES, llegó una auditoría por parte de la contraloría del Gobierno del Estado, no se indicaron las razones solamente se fundamentó como facultad de la dependencia. Se realizó una revisión exhaustiva a los libros contables institucionales, donde se corroboró que los ingresos y erogaciones estaban comprobados, documentados y firmados por las instancias correspondientes. Esta misma auditoría se realizó en el área de recursos humanos, donde se revisó puntualidad, asistencia y permanencia del personal directivo, docente y administrativo, esta acción causó inconformidad, una parte menor del personal tuvo dificultades para comprobar las ausencias, algunas de sus firmas aparecían al principio de la jornada laboral pero no al final, no estaban las justificaciones ni observaciones.

Algunos docentes con problemas eran “las vacas sagradas”, quienes se negaban a presentar las evidencias comprobatorias, aduciendo y señalando que debía ser la autoridad institucional. La situación se complejizó porque la auditoría incluía tres años atrás, significaba que la administración anterior era la que debía rendir cuentas. Para la comprobación era necesario buscar en otros archivos, -órdenes de comisión y expedientes-. Hubo casos particulares que desde la información institucional era difícil, por no decir, imposible comprobar.

Enfrentar la auditoría resultó difícil porque, aunque tenía antecedentes sobre el desempeño y la forma de organización del trabajo, las condiciones institucionales y las características particulares que prevalecían, había información que no conocía, no había tenido acceso y, alguna de ella, no estaba ordenada, sino dispersa por las diferentes áreas y predominaba cierto caos en este sentido. Significaba que no había responsables, al haber concluido la administración, el equipo de trabajo saliente percibía la auditoría como una tarea actual que no los involucraba; sin embargo, la auditoría se instrumentó bajo el supuesto de la sospecha, se creía, por parte de un grupo del personal, tanto docente como administrativo, que podría haber habido mal manejo de los recursos.

¿Qué dejaba al descubierto la auditoría? Era un ejercicio de poder, un instrumento utilizado para hacer visible el control, se usó como lo señala Althusser (1988) “Aparato represivo del Estado”.

Haber mantenido su presencia por meses en la institución, solicitar una y otra vez información, mantener una actitud de adustez eran evidencias de poder que tendría efectos psicológicos en el personal, esto representa lo que Bourdieu y Passeron (1996) llaman “violencia simbólica”.

Desde esta lectura, el abandono institucional era una estrategia para minar la autoestima, desactivar a los grupos an-

tagónicos y mantener la opacidad. Cuando la institución daba muestras de estar “viva”, no faltaba quien, desde las tribunas de la información, publicara alguna nota desacreditadora.

La auditoría también mostraba que haber servido al Estado, cuidando, protegiendo y velando por sus intereses, no era un motivo para salvaguardar la integridad de sus servidores, sino que la retribución por sus servicios era la sospecha, convirtiéndolos en objeto de su persecución, para generar expectativas y visiones de honorabilidad.

En este escenario, el poder sindical se desdibuja en la defensa y se magnifica en la venganza. Los enfrentamientos entre dirección y delegación sindical habían sido constantes, en esa idea mal entendida, del significado y la responsabilidad que implica ser representante de un órgano de poder, donde la toma de acuerdos no tiene lugar. La auditoría representaba el instrumento ejecutor que cobraba las facturas pendientes en la lucha de poder.

Se hizo evidente que los órganos de poder utilizan la inexperiencia directiva para extender sus brazos y hacer evidente su peso. Ser una administración entrante, hace sentir el peso de la responsabilidad institucional, el compromiso de responder no sólo por las acciones presentes sino también por las del pasado. En esta respuesta se aporta información que exonera o inculpa.

¿Cómo la auditoría generó credibilidad?

Después de varios meses de búsqueda por parte de los órganos de poder, se solventó la auditoría y la Institución quedó libre de sospecha; se demostró que no obstante el abandono por parte de las autoridades civiles y educativas, se había hecho un buen ejercicio de los escasos recursos que se otorgaban; el personal acudía con regularidad y cumplía con las comisiones que se le asignaban; se pudo mostrar que casi todo el personal directivo, docente y administrativo respondían adecuadamente al nombramiento otorgado.

Al interior de la Institución propició una organización más eficiente; más control respecto a la puntualidad, la asistencia y permanencia. Acciones que apoyaron en el desarrollo de tareas conjuntas; por ejemplo, la asistencia a reuniones de academia y la toma de acuerdos, generando mayor actividad laboral que, con el tiempo, pudo traspasar las paredes institucionales proyectando una imagen diferente. Asimismo, se percibió que el olvido institucional era de fachada y que los órganos gubernamentales ejercen el poder arbitrariamente.

La auditoría fortaleció la autoridad directiva porque la invasión de funciones, por parte del poder sindical, que se había vuelto nociva y un obstáculo para avanzar en procesos de trabajo, se desdibujó y perdió fuerza. El colectivo percibió que ante situaciones como las enfrentadas, era el equipo directivo quien respondía por su actuar y que se hacía necesaria la conjunción de fuerzas y esfuerzos. “Las vacas sagradas” comprobaron la estrechez de su territorio y que “lo sagrado”, llegaba hasta donde los dioses querían.

Retomo a Diez (2017) señalando que este fue el inicio de la ruptura de una creencia asumida e instaurada al correr de los años, que al ser eso: Creencia, no era sujeta a interrogación ni transferida al mundo de las ideas.

Conclusiones

Creer es la prueba de la confianza; es una motivación y una herramienta para generar expectativas; la creencia utilizada en positivo tiende a la perfección. Creer en el potencial de una Institución y en el de las personas que laboran y la conforman, hacerse nuevas imágenes, mantener la convicción en el desaliento y en las adversidades, mostrar la fortaleza directiva e institucional, serán herramientas potentes para generar credibilidad.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Argentina. Buena Visión. Recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/m3/althusser.pdf>
- Barredo Ibáñez, D. (2013). La crisis de la credibilidad de la gestión institucional: Hacia la generación de confianza en la era del ciberespacio. En *Chasqui*. (123). Recuperado de: <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/53>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. España: Fontamara. Recuperado de: <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Deféz I Marín, A. (2005). ¿Qué es una creencia? En *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica* Vol. 38. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://www.infofilosofia.info/defezweb/Quesunacreencia.pdf>
- Diez Patrício, A. (2017). Más sobre la interpretación (II). Ideas y creencias. En *Revista. Asociación Española de Neuropsiquiatría*. Córdoba, España. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352017000100008
- Espinoza, A. (2014). Interpretación Pragmática de los Sistemas de Creencias en Hume y Peirce. En *Cinta moebio*. Chile: Universidad de Terapacá. Recuperado de: <http://www.moebio.uchile.cl/50/espinoza.html>
- Hernández, F. y Rifá, M. (2011). Introducción: Investigar sobre el relato de la propia experiencia. En *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona, España: Octaedro.
- Hernández Rodríguez, R. (2001). Credibilidad institucional y consolidación democrática en México. En *Estudios Sociológicos*, vol. XIX,(3), pp. 691-719. Distrito Federal, México: El Colegio de México, A.C. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59805706>

- Pedraza Ortiz, A.; Muñoz López, A. & Bermúdez Aponte, J. J (2017). Confianza: elemento fundamental en las relaciones entre docentes y directivos. En *conocimiento educativo*. Vol. 4. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/323670056_Confianza_elemento_fundamental_en_las_relaciones_entre_docentes_y_directivos
- Torres Castro, J. & Vera Balanza, María Teresa (2012). La confianza y la credibilidad en la comunicación de riesgos. España: Facultad de Ciencias de la Comunicación: Universidad de Málaga. Recuperado de: http://www.aeic2012tarragona.org/comunicacions_cd/ok/312.pdf

LA GESTIÓN DIRECTIVA EN LAS ESCUELAS NORMALES, DE CARA A LA TRANSFORMACIÓN INSTITUCIONAL, DESAFÍOS Y ALTERNATIVAS

Juan Gutiérrez García

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Correo: .jgutig@yahoo.com.mx

Francisca Susana Callejas Ángeles

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Correo: suropa 42@yahoo.com.mx

Línea temática general: 4. Política educativa y gestión institucional

Subtema: 7. Organización y gestión institucionales

Resumen

En la actualidad existe un profundo debate acerca del papel que desempeñan los procesos de dirección en el funcionamiento y transformación de las instituciones educativas, por lo tanto, el presente documento se centra en el análisis de los desafíos que enfrenta la gestión directiva que se desarrolla en las escuelas normales (EN) como instituciones formadoras de docentes. Los planteamientos que se exponen a continuación son el resultado de las experiencias derivadas de la intervención de los autores en los procesos de planeación institucional desarrollados en las Escuelas de la Ciudad de México. La reflexión se dirige al escrutinio, tanto de los elementos constitutivos del modelo de gestión institucional que se ha asumido en estos

centros educativos, como de los rasgos y atributos que lo han caracterizado. Derivado del análisis se formulan una serie de alternativas dirigidas a la transformación del papel que habrán de asumir los cuerpos directivos, a partir de los requerimientos del desarrollo académico de estas instituciones formadoras de docentes en congruencia con las demandas de los contextos complejos en los que se desenvuelven.

Palabras clave: cultura institucional, Institución educativa, Gestión institucional.

Introducción

Ante los desafíos globales que encara en la actualidad la humanidad en su conjunto, se plantea la prioridad para que todos los actores que intervienen en la tarea educativa trabajen de manera conjunta, uniendo esfuerzos y construir instituciones educativas que impulsen el desarrollo de competencias para la vida, a partir de los principios de calidad y equidad. En una palabra, instituciones educativas que respondan con pertinencia a los retos de formar a los ciudadanos del siglo XXI. “Durante las últimas décadas las instituciones de educación superior (IES) han tenido que enfrentarse a numerosos cambios tanto en su entorno externo como interno, ante ello, deben responder a los retos emergentes” (Llinàs, Girotto, & Solé, 2011, pág. 36).

En esta vertiginosa transformación en la que nos desenvolvemos, de manera específica en el ámbito educativo, uno de los asuntos de profundo debate que se ha suscitado entre los diferentes sectores sociales, es el que se refiere a la formación de docentes. En diferentes foros y centros de investigación, se debate y analiza la relevancia de formar maestros con un profundo sentido de profesionalismo para cumplir con la trascendencia de su quehacer pedagógico.

En este contexto, hacer de las EN, centros educativos con un reconocido prestigio académico derivado de una profunda renovación de su vida institucional, se ha planteado como una de las prioridades por los diferentes sectores de la sociedad en México ya que esto, está estrechamente ligado con la aspiración de ofrecer a las nuevas generaciones de mexicanos, una educación que las forme como personas desarrolladas integralmente. “Las instituciones educativas no son ajena a esta situación de incertidumbre, más aún en la tarea que le confiere ante el mundo: la construcción de ciudadanos felices, pacíficos y responsables con el desarrollo de la sociedad [...]” (Nova H. A., 2016, pág. 117).

Asimismo, se ha reconocido por connotados especialistas e investigadores que de la cultura que prevalezca al interior de estas instituciones educativas, dependerán en gran medida, los niveles de desempeño de los futuros maestros durante el ejercicio de su práctica profesional y el trascendente impacto que esto tendrá en la formación de los mexicanos que habrán de desenvolverse en un mundo caracterizado por la complejidad y la incertidumbre generada por lo inusitado y dinámico de los cambios en todos los órdenes de la vida de los ciudadanos del siglo XXI. “Desde la elevación al rango de licenciatura de todas las carreras normalistas en 1984, estas escuelas han sido objeto de diversos programas que buscan su transformación [...] (Medrano, Ángeles, & Morales, 2017, pág. 13)

En este sentido, en los últimos veinte años, el Estado en México, ha venido implementando una serie de políticas en el ámbito de la educación. En su conjunto, estas directrices están dirigidas a re-funcionalizar el sistema educativo nacional en general, a través del desarrollo de programas y proyectos que mejoren de manera efectiva la calidad de los resultados de aprendizaje en los diferentes niveles y modalidades del mismo.

De manera concreta, en el ámbito de las EN, el estado mexicano ha formulado un conjunto de políticas a partir de la década de los noventa y hasta la fecha, que han confluído en las recientes reformas educativas en la que uno de los propósitos centrales, consiste en lograr la mejora efectiva de la calidad del desempeño profesional de los maestros de la educación básica, a través de la puesta en práctica de estrategias dirigidas a la innovación curricular, la actualización de los formadores de docentes, la transformación de la gestión institucional y la regulación de los servicios de educación normal entre otras.

Entre los programas que han destacado por su cobertura y la relevancia de su impacto en el desarrollo institucional, se puede citar el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN); más tarde se implementó el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN).

El propósito central del PROMIN, posteriormente redefinido como Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) y actualmente Estrategia de Desarrollo Institucional de la Nueva Escuela Normal (EDINEN) ha comprendido la elaboración, instrumentación y operación de estrategias de gestión institucional dirigidas a elevar la calidad de la formación inicial y el desarrollo profesional de docentes a través de la transformación académica y la gestión de las escuelas normales mediante el impulso de los procesos de planeación, el desarrollo de formas de participación colectivas en la toma de decisiones de la vida institucional, el fortalecimiento de la función directiva y el fomento de una cultura de evaluación y rendición de cuentas; todo esto dirigido al logro de los rasgos del perfil de egreso de los futuros docentes.

De acuerdo con el análisis de los resultados obtenidos de la implementación de las diferentes políticas y programas de

fortalecimiento académico-institucional para las EN, durante casi dos décadas, estos centros educativos presentan una serie de rasgos que caracterizan la situación que viven respecto a su desarrollo académico:

Así mismo a pesar de que las reformas curriculares puestas en práctica en la última década planteaban la renovación de las prácticas educativas, el quehacer académico que se desarrolla al interior de estas instituciones continúa realizándose con un profundo arraigo en las tradiciones, creencias y paradigmas edificados en la cultura imperante.

Los procesos de gestión y planeación se han enfocado más a la resolución de necesidades apremiantes coyunturales del quehacer académico institucional, dejando de lado, el asumir una visión estratégico-prospectiva que posibilite la creación de escenarios de desarrollo académico de mediano y largo plazo.

Ante este escenario, caracterizado por los enormes rezagos sociales, de los que se desprenden a su vez los enormes retos que enfrenta el sistema educativo, surge la necesidad imposible de revalorar el papel de las EN, a partir del reconocimiento tanto del enorme potencial, que representa su vasta experiencia académica acuñada a lo largo de su desarrollo histórico, como instituciones educativas, así como del imperativo de llevar a cabo una profunda transformación de su vida académica. Al contextualizar el proceso de gestión directiva en el ámbito de las EN, se plantea el objetivo: Analizar la gestión escolar desde la perspectiva de la transformación institucional, resulta pertinente formular la siguiente interrogante: ¿En qué términos se plantea la gestión escolar desde la perspectiva de la transformación institucional?

Así la gestión, se entiende como el proceso globalizador e integrador que impulsa y promueve la intervención colectiva de los actores educativos en los procesos de revisión y transformación de los elementos constitutivos de una institución

“La gestión se ha constituido en el eje de las reformas educativas de la década del noventa. Esta opción ha implicado asumir el cambio como una transformación institucional” (UNESCO, 1999, pág. 9)

Por lo tanto, la gestión representa ante todo para las EN, como organizaciones inteligentes, la posibilidad de la resignificación de las prácticas pedagógicas y procesos formativos que tienen lugar al interior de las mismas, al respecto se enfatiza “ [...] gestionar [...] directamente con la capacidad [...] de las instituciones educativas de dar un vuelco en sus formas de funcionamiento y en su nueva organización, orientándolas a la transformación[...] (Lugo, 2002, pág. 45)

La propuesta concreta de gestión, desde el plano de lo interinstitucional, consiste en la conformación y funcionamiento de redes de colaboración entre las EN que habrán de coordinar la formulación, el diseño, la ejecución de programas y proyectos interinstitucionales dirigidos a atender y dar solución a las problemáticas que se identifiquen en los procesos clave de la formación de los estudiantes en un determinado nivel de colaboración local regional, nacional e internacional.

Por lo antes expuesto, se concibe a la gestión institucional como una acción colectiva intencionada, implica una actuación responsable y comprometida de los actores que intervienen en la práctica educativa: directivos, docentes alumnos, padres de familia, gobierno y organizaciones civiles entre las más representativas.

Al respecto, la gestión institucional, implica toma de decisiones y acciones de los actores educativos, para alcanzar aprendizajes de calidad, a partir del establecimiento y práctica de formas de gobierno incluyentes que impulsen la participación decidida en la concreción de procesos de mejora continua del desarrollo académico institucional.

Desde esta perspectiva, la gestión institucional, implica el actuar responsable, comprometido y activo de quienes conforman una EN, mediante la definición clara y precisa de los objetivos, metas, estrategias y cursos de acción, a fin de que la trayectoria formativa profesional de los futuros docentes responda con pertinencia a los retos y exigencias de la sociedad actual. “En efecto, la gestión educativa, sólo tiene sentido si está dirigida a la consecución de fines y objetivos educativos, de acuerdo a la naturaleza de cada institución” (González & Carrión, 2013, pág. 117)

En este sentido, la gestión institucional tiene como objetivo, el establecimiento, diseño y desarrollo de estrategias de mejora continua mediante el esfuerzo sistemático y compartido tanto de quienes tienen el poder de decisión como del equipo de trabajo que intervienen de manera directa en la realización de la práctica educativa cotidiana institucional.

Metodología

Desde la perspectiva metodológica, esta investigación tuvo como objeto de estudio la gestión directiva como proceso inherente a la gestión institucional, en este sentido el núcleo de análisis se centró en explicitar y describir la relevancia y el alcance de las acciones puestas en práctica dirigidas a materializar la transformación académica de las EN y el papel que ha desempeñado en el desarrollo de estas acciones, la gestión realizada por los directivos.

El marco específico en el que se realizó la investigación, lo constituyeron las prácticas de planeación que han tenido lugar en el marco de la implementación de uno de los programas de mayor relevancia que se han implementado a fin de lograr dicha transformación académica de estas instituciones educativas y al que inicialmente se le nombró PROMIN; posteriormente se

convirtió en PACTEN y en la actualidad se le ha denominado EDINEN.

La lógica de indagación comprendió una serie de tareas que se inició con la adopción de una postura teórica que posibilitará delimitar y ubicar a la gestión directiva en el ámbito de la gestión institucional; esto implicó el estudio de los principios y fundamentos planteados en los paradigmas estructural-funcional, humanista, sistémico, antropológico y socio-crítico, de la gestión institucional lo que posibilitó focalizarla como una racionalidad construida socialmente cuyo propósito central consiste en generar los procesos de transformación académica institucional.

De manera específica se llevó a cabo la consulta de fuentes de información como estados del conocimiento, artículos de revistas arbitradas, reportes de investigación y ponencias presentadas en diferentes eventos académicos, todos ellos relacionados con la gestión institucional y la gestión directiva.

La siguiente tarea consistió en la inmersión de los investigadores en la información contenida en las autoevaluaciones referidas a la gestión institucional del Subsistema de Educación Normal de la Ciudad de México, integradas desde la instancia estatal (DGENAM); específicamente en los rubros de capacidad, habilitación innovación y gestión académicas del PROMIN, hoy ANIDEN. Para tal fin se llevó a cabo el registro de la información de las autoevaluaciones. Una vez requisitada esta información en los registros, se procedió a efectuar el análisis de contenido de la misma; a partir de los principios de relevancia, y pertinencia para lo cual se elaboraron matrices lo que permitió sistematizarla.

En cuanto al proceso metodológico implementado para recopilar información acerca del papel que desempeñaron los directivos en cuanto a su intervención en la formulación, integración, implementación, seguimiento y evaluación de las ac-

ciones del PROMIN, hoy ANIDEN dirigidas a la transformación académica de las EN; se optó por llevar un registro de notas en el que se fueron reseñando sus aportaciones en este sentido, durante las sesiones de trabajo colegiado. Esta información se complementó y enriqueció a través de la técnica de grupos de discusión lo que posibilitó incorporar datos relevantes respecto a la intervención de los directivos en la consecución de las tareas colectivas.

A partir de la sistematización de la información empírica realizada se procedió a la traducción-definición de descriptores categoriales a través del marco teórico referencial conformado; lo que posibilitó construir la caracterización del proceso de transformación académica de las EN y el papel que desempeñan los directivos en este sentido; en el marco de las prácticas de planeación institucional que se desarrollan en el subsistema de educación normal de la Ciudad de México.

Resultados

Reorientar el quehacer investigativo, hacia el estudio de problemas que inciden, en el mejoramiento del desempeño del docente, del aprovechamiento de los estudiantes, de los procesos de evaluación y en general, de las condiciones en que se lleva a cabo, el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de las instituciones formadoras de docentes.

Revisar la normatividad que regula, las condiciones generales de trabajo del personal académico, para optimizar la intervención de los formadores de docentes, en las diferentes actividades.

Proponer, con base tanto en los criterios de operación académica de los nuevos planes de estudio y así como las funciones que deben cubrir las instituciones formadoras de docentes como instituciones de nivel superior, esquemas de organización

flexibles, que promuevan la participación de alumnos, docentes, trabajadores y directivos, en la definición y desarrollo de propuestas que renueven la vida institucional.

Conclusiones

Para lograr un cambio estructural que posibilite reposicionar a las EN como instituciones de educación superior, se requiere de un megaproyecto, porque se trata de un problema complejo que hay que atender a largo plazo, aunque es posible superar situaciones emprendiendo proyectos a mediano y corto plazo, que respondan a las exigencias de toda formación profesional de quienes dirigen las funciones de dirección y gestión. Considerando fundamentalmente las funciones sustantivas de la educación superior, que requieren de personal competente y emocionalmente estable.

Será el esfuerzo compartido y comprometido de los diferentes sectores interno y externos que integran las EN como directivos, maestros, alumnos, personal administrativo y padres de familia, apoyados por autoridades y los diferentes agentes sociales intelectuales y especialistas los que habrán de marcar y delinear de acuerdo con sus ámbitos de competencia, la transformación académica de estas instituciones.

En la medida en que se logren articular las diferentes expectativas, intereses y posiciones de los actores educativos, para poner en marcha en el corto plazo, los procesos de transformación de las EN, dependerá su fortalecimiento, como instituciones de educación superior, para responder a partir de los principios de calidad, pertinencia y equidad, a la exigencia de formar a los maestros que a su vez, tendrán la trascendente responsabilidad social de educar a las generaciones de niños y jóvenes para hacerlos partícipes e intervenientes dinámicos de los cambios y transformaciones, tienen lugar en este tercer milenio.

Referencias bibliográficas

- González, S. R., & Carrión, C. (2013). La gestión de la educación superior y el futuro de las instituciones educativas en el orden mundial. En R. X. Martínez, *Gestión educativa y prospectiva humanística*. (pág. 176). México. Recuperado el 15 de Abril de 2019, de <https://www.ipn.mx/files/docs/libros/gestion-educativa/capitulo5>
- Llinàs, A. X., Girotto, M., & Solé, P. F. (2011). La dirección estratégica universitaria y la eficacia de las herramientas de gestión: el caso de las universidades españolas. *Revista de educación superior*(Nº 355), 33-54. Recuperado el 3 de Mayo de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/278873>
- Lugo, M. T. (2002). La escuela del futuro. Las escuelas en innovación. En I. Aguerrondo, M. T. Lugo, P. Pogré, m. Rossi, & S. Xifra, *CÓMO PLANIFICAN LAS ESCUELAS QUE INNOVAN*. Buenos Aires: Papers, Editores. Recuperado el 30 de Marzo de 2019 , de https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos
- Medrano, C. V., Ángeles, M. E., & Morales, H. M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Ciudad de México. Recuperado el 23 de Enero de 2019, de publicaciones.inee.edu.mx/buscarPub/P3/B/108/P3B108.pdf
- Miranda Beltrán, S. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. Página 8. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* , 7 (13), 562-589. Recuperado el 12 de Diciembre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200562&lng=es&tlang=es
- Nova, H. A. (2016). El trasfondo de la planeación en las instituciones educativas. *Itinerario Educativo*, (68), 115-130. Recuperado el 25 de mayo de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6290704.pdf>

UNESCO. (1999). *La gestión en busca del sujeto*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Recuperado el 23 de septiembre de 2019 , de <https://unesdoc.unesco.org/notice>

REFORMAR LAS NORMALES ANTE LA CUARTA TRANSFORMACIÓN, DE SER ENDOGÁMICAS A DEMOCRÁTICAS

Martín Muñoz Mancilla

martinnum_m@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Coatepec Harinas

Mario Castillo Sosa

sosac58@hotmail.com.mx

Escuela Normal de Amecameca

Emanuel Rodríguez Rodríguez

rodriguez_cazador97@hotmail.com

Escuela Normal de Coatepec Harinas

Resumen

El propósito de este trabajo consiste en analizar la situación que se está viviendo al interior de las escuelas normales en lo que se ha denominado la cuarta transformación, con la finalidad de construir algunas propuestas de reflexión y mejora.

La metodología utilizada fue cualitativa, con la intención de conocer las cualidades que se están generando en esta coyuntura. La estrategia metodológica retoma: la observación, la entrevista y el trabajo en grupo focal, a fin de conocer de viva voz los puntos de vista de los sujetos participantes, los cuales son interpretados mediante matrices de análisis.

Entre los principales hallazgos se encuentra que se han hecho procesos sin precedentes, tales como la elección de delegados representativos de cada una de las escuelas normales del país, con la finalidad de participar en diversos eventos nacionales donde se analiza colaborativamente el rumbo que debe tomar la educación normal.

Paradójicamente, desde la misma elección se evidenciaron ciertos vicios que dan cuenta de: nepotismo, corrupción y verticalidad que se genera en el interior de dichas instituciones educativas. Se dice que la indicación fue que democráticamente los maestros eligieran de la planta docente quien sería su delegado.

En algunas normales así fue, en otras los directivos consensaron quien sería el mejor representante, y lo más alarmante, hubo casos de que mismos directivos se auto propusieron como delegados, ocultando información a sus compañeros. Ante esta situación no sólo resultará complejo promover un trabajo colegiado y académico, sino también ético y democrático, tanto en reuniones, procesos, etc.

Palabras Clave

Escuelas Normales, Reforma educativa, Cuarta transformación.

Presentación

Es ampliamente compartido que las escuelas normales como instituciones formadoras de docentes históricamente han tenido una gran importancia en el establecimiento y desarrollo del sistema educativo mexicano; sin embargo, también se reconoce que en los últimos años han sufrido una gran cantidad de problemáticas y dificultades que incluso se ha llegado a debatir si resultase mejorar fortalecerlas o desaparecerlas tal y como se ha hecho en otros países.

A decir de la SEP (1997), en el caso de México se valoró mucho su importancia histórica y se ha promovido transformarlas con infraestructura, tecnología, normatividad, planes y programas de estudio, así como su articulación mediante diversos procesos y convenios con otras instituciones de educación superior (IES).

Sin embargo, dentro de los procesos formativos que se desarrollan en su interior se ha llegado a reconocer, ciertas problemáticas, tales como: a) Falta de normatividad que promuevan procesos claros y transparentes para aquellos aspirantes que pretendan incorporarse a la planta docente, así como la ausencia de los perfiles de ingreso; b) No existe un documento donde se estipule el perfil de los directivos, así como el tiempo que pueden permanecer en el puesto, ni el proceso de elección o designación, tal y como se encuentran en otras IES; c). Resultan complejos los procesos de proyección y participación con otras IES por lo que predominan simplemente eventos institucionales; es decir, predominan procesos endogámicos; y d) En sus procesos formativos tal parece que se prioriza más cumplir con lineamientos que emanan de manera vertical que en promover propuestas de mejora de manera consensuada y colegiada.

Ante estas situaciones problemáticas, la promoción de las condiciones para establecer la cuarta transformación, resulta ser una coyuntura relevante y significativa a fin de reflexionar sobre cómo se puede mejorar de manera clara, transparente y democrática, la formación de los nuevos docentes que se desarrollarán en la llamada nueva escuela mexicana.

Para una explicación lógica y congruente se presentan los siguientes apartados: Metodología; orígenes de las normales y su relación con la democracia; evolución de las escuelas normales relacionada con políticas de gobierno en turno; avances y dificultades para la cuarta transformación, reflexiones y fuentes utilizadas, tal y como se expone en los siguientes apartados.

Metodología

Se pretende que el presente trabajo sea representativo de la realidad social, por lo que se integró un equipo de trabajo con tres docentes que cumplieran ciertas características tales como:

a). Experiencia laboral en escuelas normales con el desarrollo de los planes de estudio 1997, 2012 y 2018; b). Que tuvieran trabajos de investigación publicados en diversos medios; y c). Que hayan participado en diversos eventos para la consulta nacional de la nueva reforma de las escuelas normales en la denominada cuarta transformación.

Finalmente, el equipo de trabajo quedó integrado por tres docentes que cumplieron los aspectos anteriores, consensuando la intención de dar voz a los pensamientos y demandas de los compañeros con los que se comparte la vida diaria en el desarrollo de los procesos formativos de las normales.

Con base a dicho acuerdo, se valoró la importancia de externar los puntos de vista de quienes se desarrollan como formadores de docentes, a fin de tratar de hacer visible lo invisible, tanto de espacios académicos, como lo que se dice en los pasillos y espacios informales de las instituciones formadoras; es decir, tratar de exponer, lo que difícilmente puede ser abordado, mucho menos escrito.

La metodología elegida fue la cualitativa, dadas las características del objeto de estudio, por lo que se analizaron a diversos autores, tales como: Eisner (1990), Goetz y Lecompte (1988), Clifford (2001), Álvarez- Gayou (2003), y Geertz (2003), entre otros. La estrategia metodológica se basó principalmente en los preceptos de Woods (1987), quien sustenta que los maestros por las características y los espacios donde se desarrolla su trabajo conocen desde dentro lo que ocurre en la escuela. De ahí la trascendencia de la utilización de la observación, entrevista y trabajo en grupo focal.

El propósito del trabajo consistió en: Analizar las estrategias que se están llevando a cabo al interior de las escuelas normales para alcanzar las condiciones estructurales para poder desarrollar la formación de los nuevos docentes de excelencia que se demandan en la nueva escuela mexicana en la denominada cuarta transformación.

Las interrogantes planteadas fueron: ¿Cómo se está desarrollando la dinámica organizativa al interior de las escuelas normales para mejorar las condiciones estructurales en la denominada cuarta transformación? ¿Cuáles son las razones por las qué se hace necesario transformar la dinámica organizativa de las escuelas normales para la formación de los nuevos docentes de la escuela mexicana? O planteada de manera más específica, ¿De qué manera se pudieran democratizar los procesos formativos de las escuelas normales para poder lograr los postulados de excelencia, humanismo e inclusión educativa de la denominada cuarta transformación?

Con base a dicho propósito e interrogantes se construyó el siguiente supuesto: “*Si bien, desde sus orígenes de las escuelas normales tuvieron una alta correspondencia con la ideología de la democracia y la crítica; en contraposición con la monarquía y la creencia de los dogmas. Posteriormente, en su evolución tuvieron una alta correspondencia con las políticas de los gobiernos en turno; tal es el caso de México, en los últimos años gracias a la abrumadora votación por cambiar el rumbo político del país y en el caso de la educación promover la construcción de la nueva escuela mexicana y con ello una nueva cultura en las escuelas donde se promueva la democracia, el humanismo, la inclusión en búsqueda de la excelencia educativa*”.

Así pues, mediante la construcción colegiada del tema de estudio, de las preguntas de investigación, del propósito, del supuesto y del fundamento metodológico se hizo necesario rastrear los antecedentes de dichas instituciones formadoras de docentes y su vinculación con la democracia, tal y como se expone en el siguiente apartado.

Orígenes de las normales y su relación con la democracia

Como es ampliamente compartido las escuelas normales surgieron en Francia como resultado a las demandas del pueblo quienes durante la Revolución Francesa lucharon por una mayor igualdad y justicia social; en contraposición por las desigualdades y creencias de los dogmas promovidos por la monarquía y la Iglesia.

Sin duda alguna, los pensamientos e ideas generadas durante la Ilustración promovieron una conciencia crítica y emancipadora que poco a poco fue difundiéndose entre la población para que posteriormente el pueblo se levantara en armas y luchara para la legislación de una constitución donde se plasmaran sus derechos.

Finalmente, gracias al triunfo de la Revolución Francesa se plasmaron como derechos aquellas demandas, siendo el derecho a la educación uno de los más relevantes y significativos. Por lo que posteriormente se establecieron escuelas de educación elemental por todo el país y a las instituciones formadoras de los nuevos docentes se les denominó escuelas normales.

Siendo dichas instituciones de vital importancia no sólo para la enseñanza de la lecto-escritura, sino también para la formación de la conciencia crítica de los nuevos ciudadanos para desarrollarse y defender los ideales de democracia de la nueva república; en contraposición, con las monarquías y la influencia de los dogmas religiosos.

En el caso de México, las normales fueron establecidas oficialmente gracias a los esfuerzos y propuestas de los liberales, quienes lucharon por la democracia, el establecimiento de un sistema educativo con escuelas de educación elemental por todo el país e instituciones formadoras de docentes estratégicamente, en contraposición de los conservadores quienes se aferraban a ideas monárquicas y a la influencia de que la Iglesia continuara siendo la responsable de la educación.

Evolución de las escuelas normales relacionada con políticas de gobierno en turno

De acuerdo con Corro (1964) y Hermida (1986), la elección del maestro suizo con experiencia docente en escuelas normales alemanas Enrique C. Rébsamen fue de vital importancia para la organización y el establecimiento de la primera escuela normal en el país en 1886, no sólo porque retomó los contenidos y asignaturas más avanzadas de la época, sino también porque comulgaba con las ideas liberales.

La segunda escuela normal fue establecida un año después; es decir, para 1887 y el responsable de su organización y establecimiento fue el destacado liberal mexicano Ignacio Manuel Altamirano. De ahí que tanto la primera ubicada en Jalapa Veracruz, como la segunda en la Ciudad de México sean consideradas la cuna del normalismo mexicano y evidencia de la influencia de la ideología porfirista.

Para la época posrevolucionaria la formación docente se encaminó más a la alfabetización de la población rural, de ahí que Estrada (1992), reconozca la trascendencia que tuvieron las normales durante esa época para prepararse para educar y promover: asesorías al trabajo del campo, artes y diversos oficios. Fue tan relevante su predisposición que para el Cardenismo se le llegó a considerar promotor de una mayor justicia social.

Sin embargo, desde la década de los cuarenta con la industrialización del país el rol del docente y su preparación se empezaron a encaminar más al de un profesional de la educación. A decir de Meneses (1988), las condiciones del país de empezaron a transformar estructuralmente.

Para la década de los setentas se tuvo influencia de la tecnología educativa y del conductismo para la educación en general. Siendo hasta 1984, cuando a decir de Muñoz y Rodríguez (2017), se eleva la carrera a nivel licenciatura y se promueve la formación de un docente investigador.

Posteriormente para 1997 y 2012 se retomó el modelo de formación por competencias donde el desarrollo de habilidades, conocimientos y valores forman parte trascendental. A decir de Muñoz (2019a), así como Muñoz y Barraza (2019b), lo complejo durante las políticas neoliberales fue la evaluación sobre la misma formación e integración de consensos, tal y como se expone en el siguiente apartado.

Avances y dificultades para la cuarta transformación

Como ha sido ampliamente compartido el primero de julio de 2018, el pueblo salió a votar para cambiar el rumbo político del país. En el caso de los maestros, ante la incertidumbre y la gran presión ejercida por las constantes evaluaciones a la que habían estado expuestos en los últimos años. Se promovió la idea de un cambio donde se priorizara y retomara lo académico, más que lo administrativo que gradualmente había absorbido gran parte de su tiempo.

Así pues, gracias a dicho triunfo electoral, el rumbo del país tuvo ciertos cambios. En el caso de la educación “se echó para atrás la mal reforma educativa.” La cual había sido una de las demandas del magisterio en general, dadas las argumentaciones: que ni era reforma, ni tenía nada de educativa, dado que priorizaba más aspectos administrativos y dudas de los resultados de exámenes.

En el caso de las normales para el año 2018, se empezaron aplicar nuevos planes y programas de estudio, en su interior se especulaba si era reforma o adecuación curricular. Sin embargo, se llegó a reconocer que en dicho plan de estudios se fortaleció: el inglés, el uso de la TIC y la educación socioemocional.

Para 2019, con la finalidad de que participaran docentes y alumnos de todas las escuelas normales del país en una gran reforma educativa a la educación normal, se empezaron a rea-

lizar eventos en todas y cada una de ellas, y posteriormente a nivel estatal, donde se expusieron y analizaron propuestas para su mejora.

Una de las políticas relevantes y significativas para el desarrollo de la reforma fue la propuesta de elección de un delegado por cada una de las escuelas normales del país. Se dice que la propuesta oficial fue que toda la comunidad educativa eligiera democráticamente a dicho representante.

A decir de compañeros de normales: En algunas escuelas la votación fue muy pareja entre los participantes, incluso hubo casos que con un solo voto de diferencia fue elegido el delegado; en otras instituciones las autoridades designaron a “quienes podrían hacer mejor papel,” incluso hubo casos donde alguno de las mismas autoridades institucionales se auto propusieron para participar como delegados.

Aparentemente el modo de designación de los participantes no tiene importancia alguna; sin embargo, la formación profesional adquirida, el compromiso por desarrollar los procesos de la mejor manera, la ideología adquirida en su trayecto formativo, la solidaridad, así como la actitud ante los nuevos retos tienen cierta influencia en el desarrollo, tal y como se concluye en las siguientes reflexiones.

Reflexiones

Tal y como se intituló el presente trabajo: Reformar las normales ante la cuarta transformación. De ser endogámicas a democráticas. Para dicha explicación se reconoce que en dicho proceso convergen diferentes elementos, tales como: lo histórico, lo político, lo ético, lo real y lo democrático.

Por tanto, la reforma a la educación normal será polémica, compleja y contradictoria. La primera, dado a los diversos puntos de vista de los participantes; la segunda, dada la infinidad

de elementos que se interrelacionan para su construcción y la tercera, dada la pugna de intereses ideológicos que se genera entre los participantes.

Se pugna por una cuarta transformación donde se revalore el papel que ha tenido la historia de la formación del maestro mexicano, así como su compromiso para el desarrollo del país. Por tanto, se hace necesario no sólo fortalecer el aprendizaje de la historia, sino también el conocimiento de: la ética, el civismo, la filosofía, la crítica y sobre todo el respeto por la diversidad.

La nueva escuela mexicana promueve la historia, la ética y la inclusión entre otros elementos, de ahí la necesidad de articular no sólo los contenidos, sino también los procesos y necesidades de las instituciones formadoras de docentes con la educación básica, a fin de formar ciudadanos autónomos, críticos y promotores de la democracia y justicia social.

En este sentido, la endogamia que se vive en las escuelas normales será superada por proyectos más amplios, integradores y abarcativos, de manera semejante la verticalidad imperante será superada por procesos de diálogo, negociación y consenso en búsqueda de mejorar la formación de los futuros docentes.

Por lo que para cerrar el presente trabajo se destaca la necesidad de promover la democracia desde los planes y programas de estudio con la finalidad de que los futuros ciudadanos puedan vivir en un contexto más incluyente, con mayores oportunidades, y con una mayor justicia social. En ese sentido, las escuelas normales son de vital importancia, de ahí la necesidad de conocer su pasado, valorar su presente y vislumbrar un futuro más participativo, democrático e incluyente. Dado que la democracia más que un ideal debe ser una forma de vida.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. España: Paidós.
- Clifford, J. (2001). Dilemas de la cultura antropológica. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna. Barcelona: Gedisa.
- Corro, O. (1964). La enseñanza normal en Veracruz. México: Gobierno de Veracruz.
- Eisner, E. (1990). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. México: Paidós.
- Estrada, A. (1992). La formación de maestros en México. Evolución y contexto social. México: Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal de Querétaro.
- Geertz, C. (2003). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- Goetz, J. & Lecompte (1988). Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa. España: Morata.
- Hermida, A. (1986). La fundación de la Escuela Normal Veracruzana. México: Fundación de la Escuela Normal Veracruzana.
- Meneses, E. (1988). Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. México: CEE-UIA.
- Muñoz, M. & Rodríguez, E. (2017). La Formación en Investigación Educativa: ¿Requerimiento o competencia profesional para los docentes del siglo XXI? En Barraza, A. El Estudio de la Realidad Educativa a partir de sus actores. Durango: Instituto Universitario Anglo Español. Disponible en <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/estudioreali.pdf#page=49>
- Muñoz-Mancilla, M. (2019a). La formación de los futuros docentes. Entre historia, competitividad, e incertidumbre. *Educación Y Humanismo*, 21(36), 9-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3045>

Muñoz, M. & Barraza, A. (2019b). La formación docente en las escuelas normales. De historia de bronce a un futuro complejo. En Muñoz, M. & Barraza, A. Formación docente. Reflexión e indagación en sus dimensiones constitutivas. México: REDIE. Disponible en <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/FormacionDocente.pdf#page=123>

Secretaría de Educación Pública (1997). Plan y programa de estudios de la Licenciatura en Educación. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2012). Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2018). Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP.

Woods, P. L. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. España: Paidós.

REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO: SUPRESIÓN DE DERECHOS HUMANOS DE MAESTRAS Y MAESTROS

Juan Orlando Luna Sarabia
Secundaria Técnica en Ecatepec
jorlandol@hotmail.com

Raúl Vargas Segura
Red de Investigadoras/es Educativos En México (REDIEEM)
adinfinitclio_5@yahoo.com.mx

Línea temática general: 4. Política educativa y gestión institucional

Subtema: 2. Reformas educativas.

Resumen

A partir de significar la importancia de los Derechos Humanos y la relación que tienen los Derechos Laborales de las y los integrantes del Magisterio Nacional en México, se expone la estrategia punitiva que desplegó el gobierno mexicano, con el argumento de una mal llamada reforma educativa de 2012 a 2018. Con la connivencia y traición del aparato corporativo llamado SNTE, que tuvo como consecuencia el cese de más de 3,000 docentes y la jubilación anticipada de miles de integrantes del magisterio, así como, la pérdida de derechos laborales para las y los docentes de nuevo ingreso: como el derecho de antigüedad, jubilación, estabilidad en la plaza y eliminación de prestaciones como apoyos para estudios de posgrado.

Palabras clave: Derechos humanos, reforma educativa, derechos laborales.

Introducción

No obstante que los Derechos Humanos, son considerados como “El conjunto de prerrogativas sustentadas en la dignidad humana, cuya realización efectiva resulta indispensable para el desarrollo integral de la persona” (CNDH, 2017, p. 1). Y que este conjunto de prerrogativas se encuentra establecido dentro del orden jurídico nacional, en nuestra Constitución Política, tratados internacionales y las leyes, y que rigen para los tres niveles del gobierno de México, son los primeros en violentarlos a pesar de que la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), considera que:

El respeto hacia los derechos humanos de cada persona es un deber de todos. Y que todas las autoridades en el ámbito de sus competencias tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos consignados en favor del individuo (CNDH, 2017, p. 2).

En Derechos Humanos... ¡México está reprobado!

El Estado mexicano, no es idóneo en Derechos Humanos. La acción del ejército y las policías ha sido muy cuestionada en las calles por sus excesos en contra de la ciudadanía; se ha documentado su participación en un sinnúmero de ejecuciones extrajudiciales y sobre todo se sospecha su participación en la desaparición de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural *Raúl Isidro Burgos* de Ayotzinapa, del municipio de Iguala, en el estado de Guerrero (Expansión, 2014), además de que el país se encuentra en un virtual estado de excepción: “La situación de los derechos humanos en México es crítica y crímenes como la desaparición de 43 estudiantes tras ataques de policías de Iguala, Guerrero, confirman la profundidad de esa crisis que vive el país.” (Vivanco, 2014, p. 1).

Esa crisis de los Derechos Humanos se ha profundizado en el sector educativo a partir de las acciones de resistencia que el magisterio nacional ha emprendido desde el momento en que el gobierno “peñanietista” presentó como “Reforma Educativa” en el año 2012, una serie de cambios en materia laboral a partir del llamado “Pacto por México”.

La aplicación de las leyes reglamentarias, que surgieron de la modificación de los artículos 3º y 73 constitucionales, se llevaron a cabo sin considerar el derecho de los maestros a la retroactividad, y se les aplicó una evaluación punitiva y nuevas regulaciones en materia laboral, sin considerar que: “Cuando surjan controversias que resulten del reconocimiento de derechos y obligaciones de las personas, se aplicará la ley que se encuentre vigente, y sólo se les aplicará la ley anterior siempre y cuando beneficie sus intereses o derechos” (CNDH, 2017, p. 12).

Pero la acción retroactiva fue avalada por los encargados de velar el cumplimiento irrestricto de la ley y de hacer respetar el estado de derecho: La Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN). Sus ministros, supeditaron su fallo a fortalecer la imagen presidencial declarando constitucional el sistema de evaluación obligatoria, prevista en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y sosteniendo que “No se viola el derecho humano a la estabilidad en el empleo de los mentores, debido a que debe prevalecer el principio del interés superior del menor y el respeto a su derecho fundamental a una educación de calidad” (Méndez, 2015, p. 3).

Con esos cambios, se deja en estado de indefensión al magisterio nacional, al despojarlo unilateralmente, de la relación bilateral para dirimir los conflictos laborales con la representación sindical, además de que al modificar la Ley de Amparo se establece la improcedencia del mismo, *contra adiciones o reformas constitucionales*: “El juicio de amparo es improcedente: I. Contra adiciones o reformas a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos” (Gobierno de México, 2013^a, p. 1).

Estas violaciones sistemáticas contra el magisterio contaron con el silencio cómplice y dócil del ‘líder’ sustituto de la profesora Gordillo, Juan Díaz de la Torre, ahora ‘Presidente’ del Consejo General Sindical del desacreditado Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Método

La investigación educativa, se planteó con base al siguiente problema: ¿Cómo afectó los derechos humanos del magisterio nacional mexicano, la reforma educativa impulsada por el gobierno de Peña Nieto?

Se sustentó en una lógica crítico-dialéctica, con base al método inductivo y la metodología de análisis político del discurso (Mardones, 1999). Se tuvo como categorías esenciales, la intención laboral de la reforma, las condiciones de trabajo del magisterio y los derechos humanos. Además de la aplicación de técnicas como la observación participante, el focus group, y el uso de cuadros de análisis (Knobel, 2001). Contando con la información recabada por las técnicas mencionadas, una lectura crítica de fuentes documentales, sobre todo hemerográficas como Revistas y Periódicos.

Resultados

La Reforma Educativa en México: Un proceso contrario a la valorización del magisterio con respecto a los Derechos Humanos

La reforma educativa ha sido la más severa de los pasados cien años, sobre todo porque –más allá de lo laboral que contienen los contratos temporales y la legalización del outsourcing–, trajo como consecuencia la desaparición de los derechos laborales docentes, como la anulación del derecho sindical, la bilateralidad y la estabilidad del empleo (Fuentes, 2017, p. 2).

Un día después de asumir la presidencia de la república, Peña Nieto convocó a los representantes de los tres principales partidos políticos del país a suscribir el “Pacto por México”, en el Castillo de Chapultepec, porque: “Hoy ninguna fuerza política puede, por sí sola, imponer su propia visión ni un programa único. Las reformas que el país necesita no pueden salir adelante sin un acuerdo ampliamente mayoritario.” (Gobierno de México, 2012, p. 1).

Con ese “Pacto por México” los partidos políticos aprobaron una “Reforma Educativa” que supeditó la política educativa del Estado a los mandatos de la OCDE y de los organismos multilaterales, para iniciar el despojo de los derechos laborales del magisterio y la modificación unilateral de su relación laboral.

También pactaron: La creación de un sistema de información y gestión educativa, la autonomía al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), la autonomía de gestión de las instituciones educativas, escuelas de tiempo completo con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, dotar de computadoras portátiles con conectividad para todos los alumnos de 5º y 6º grado de primaria de escuelas públicas, la creación del Servicio Profesional Docente, el fortalecimiento de la educación inicial de los maestros, etc.

Además de *defender los derechos humanos como política de Estado y la creación de la ley sobre el uso legítimo de la fuerza pública*, etc., que desde luego no dudaron en utilizar contra el magisterio democrático de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que se movilizó en varios estados del país, particularmente en Oaxaca, Guerrero, Chiapas, Michoacán, Ciudad de México, estado de México, Sonora, Hidalgo, Morelos, Zacatecas y Baja California, contra el embate a sus derechos laborales, por la defensa de la educación pública, el empleo y contra las reformas estructurales.

Cuando Enrique Peña Nieto, firmó la iniciativa de reforma constitucional al Artículo 3º Constitucional, argumentó que su gobierno buscaba recuperar para el Estado la rectoría de la educación. Sin embargo, es justo aclarar que el Estado, no perdió la rectoría de la educación, nadie se la arrebató, estaba en manos de su aliado corporativo, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y particularmente de Elba Esther Gordillo Morales (EEGM), su lideresa y presidenta vitalicia. La cedió como una prebenda política a los servicios que ella, mediante su Partido Nueva Alianza (PANAL) y el SNTE realizaban por el control político de un segmento importante del magisterio y por sus servicios de prácticas fraudulentas conocidas como: “mapachería”, “carruseles”, robo de urnas y compra de votos en los procesos electorales.

La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) o la supresión de los derechos humanos y laborales del magisterio

Con las reformas constitucionales y sus leyes secundarias a modo del empresariado se lleva a cabo una reingeniería educativa mediante la cual se pretende hacer una limpieza en el magisterio para que solamente queden aquellos que acepten la “Nueva Cultura Laboral” que implica ceder derechos y aceptar un esclavismo moderno a través de estándares de evaluación de rentabilidad productiva (Luna, 2015, p. 17).

Esta ley que consta de 83 artículos distribuidos en cinco Títulos, 15 capítulos y 22 transitorios, es coercitiva y obligatoria para todos los docentes de educación básica y media superior, se aplica de manera retroactiva y surge a partir de las

recomendaciones de la OCDE. Aunque tenemos razones para pensar que, si no toda, gran parte de la LGSPD, es de su autoría o que sus recomendaciones en diversos documentos sirvieron de base para su estructuración. Es así como en su documento *Avances en las reformas de la educación básica en México. Una perspectiva desde la OCDE*, este organismo, sentó las bases que motivaron el conflicto educativo que se vive en el país.

Existen otros documentos de este organismo internacional que guardan relación con las acciones implementadas por el gobierno de Peña Nieto en lo que dieron en llamar “reforma educativa” como:

1. Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación las escuelas mexicanas.
2. Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México.
3. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México.
4. Hacia una gestión pública más efectiva y dinámica en México.
5. Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales.
6. La medición del aprendizaje de los alumnos.
7. Mejorar el liderazgo escolar. Reporte del contexto mexicano.
8. Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México, etc.

La “Reforma Educativa” promulgada por Peña Nieto el 11 de septiembre de 2013, fue una reforma laboral-administrativa más no educativa cuya finalidad consistió en someter a los maestros a nuevas regulaciones laborales, su decreto, pareció más en plegarse a las políticas monetaristas de los organismos multilaterales, que en realizar cambios en materia educativa.

Además, con la aplicación de la LGSPD, se inaugura una relación laboral de excepción hacia los trabajadores docentes, para regirse ahora por una contratación individual, condicionada a la aprobación de evaluaciones obligatorias sobre el desempeño docente, al menos una cada cuatro años o cuando lo determine el INEE (Gobierno de México, 2013b), desapareciendo con lo anterior, los nombramientos de base y los nombramientos definitivos que otorgaban la certeza jurídica y el derecho a la inamovilidad laboral.

Estas violaciones a los derechos laborales del magisterio, provocaron una fuerte oposición a nivel nacional en contra de la evaluación punitiva del Estado, lo que implicó que este utilizará al ejército, a la gendarmería, a la policía federal preventiva y fuerzas de choque de los gobiernos estatales o de sindicatos “charros”, para amedrentar, golpear y encarcelar a cientos de maestros, particularmente de los estados de Veracruz, Jalisco, Baja California, Sonora, Zacatecas, Oaxaca, Michoacán, Estado de México, Chiapas, Guerrero, Ciudad de México, por citar algunos ejemplos (Aboites, 2015).

Los maestros democráticos organizados en la CNTE en rechazo a la reforma peñanietista, han sostenido que otra educación es posible, por ello han propuesto un Diálogo Nacional por la Educación que permita cimentar las bases para la construcción de una propuesta de educación alternativa que no constriña el futuro de nuestros estudiantes a la racionalidad técnico-instrumental como lo hace el modelo educativo vigente.

En el mes de marzo de 2016, el gobierno federal cesó a miles de maestros que no acudieron a la evaluación, reteniéndoles su pago desde ese momento y hasta la fecha, el gobierno federal se ha negado reinstalarlos. Los maestros cesados han interpuesto demandas laborales ante las juntas federales y locales de conciliación y arbitraje, donde pareciera existir la

consigna de no dar respuesta alguna a los demandantes. Lo anterior además de agravar la incertidumbre laboral y económica de los maestros cesados, agrava la situación familiar por la falta de recursos para la manutención de los hijos, pago de servicios, transporte, etc.

Conclusiones

En contraste, el presidente del Consejo General Sindical del SNTE, Juan Díaz de la Torre pedía la aplicación de la normatividad para el magisterio de la CNTE, en su ya conocida claudicación ante el gobierno, de quien recibe millones de pesos por apoyar la falsa “Reforma Educativa”.

Por su parte, el Consejo Interreligioso del estado de Chiapas, hizo un llamado al gobierno federal para abrir una mesa de diálogo con la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) porque *cerrarse a dialogar es destruir la democracia, es pensar que alguien tiene toda la verdad y eso no es cierto...*

Si la reforma educativa del presidente Peña no lastima, ni afecta a los maestros... ¿Cómo explicar la agresión psicológica y denostación a través de los medios, las amenazas de despido, los golpes de los grupos de choque, la represión de las fuerzas federales, el uso intimidatorio con vehículos blindados y helicópteros, las denuncias penales y encarcelamientos contra maestros mexicanos para imponer por la fuerza la “Reforma Educativa”?

La intencionalidad de la Reforma Educativa es eliminar el mayor número de derechos humanos concretados en los derechos laborales como la supresión de prestaciones, de las pensiones y jubilaciones, la estabilidad laboral, la indefensión jurídica, el contrato colectivo de trabajo, la diferenciación en categorías y montos salariales, para generar unas condiciones de división permanente entre las y los integrantes del gremio.

La Reforma Educativa también ha evidenciado la política corporativa del denominado SNTE, al tener una evidente relación de connivencia y colaboración con la política punitiva a las y los maestros de México.

Mientras que han intervenido, en la estrategia de construcción de “*opinión pública adversa*” o criminalización y judicialización de la protesta en un acto de linchamiento político, múltiples asociaciones empresariales, civiles y también del sistema televisivo privado, la mayoría de la prensa, con sus excepciones importantes como el periódico la Jornada o la Revista Proceso.

Las maestras y los maestros integrantes del movimiento magisterial democrático organizados por miles en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), han desplegado múltiples actividades de denuncia, movilizaciones masivas, bloqueos, no asistencia a los operativos de evaluación implantados, así como solicitudes permanentes a un Diálogo Nacional por la Educación con las autoridades educativas del Estado mexicano.

La respuesta de movilización del magisterio democrático organizado en la CNTE, ha tenido una gran solidaridad participativa de los padres de familia en varios estados de la República, de las organizaciones sindicales, culturales, campesinas e indígenas, así como de investigadoras e investigadores educativas de diversas instituciones de educación superior como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Colegio de México (COLMEX) o la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

Ante esta política pública punitiva en educación, es muy importante mencionar que el Magisterio Democrático de la CNTE en algunos estados de la República como Chiapas, Guerrero, Baja California, Michoacán, Oaxaca, en mayor intensidad y creatividad, ha desplegado propuestas pedagógicas,

culturales, de formación docente, así como de transformación curricular concretada en la publicación de textos didácticos y edición de libros para su formación político – sindical, que se amplía a una relación permanente con las comunidades y organizaciones indígenas, populares y sindicales. Así mismo, en otros estados como el Estado de México, Jalisco, Nuevo León y Veracruz, núcleos importantes de maestras y maestros en lucha realizan acciones de denuncia y movilización ante esta imposición anti laboral y antipedagógica.

Referencias bibliográficas

- Aboites, A. H. (2015) Reformas y Ayotzinapa: percepciones y estrategias en la lucha magisterial (2012-2015). En *Revista el Cotidiano* No. 190. México: UAM Xochimilco. pp. 83 -91
- CNDH (2017). ¿Qué son los derechos humanos? Disponible en: ¿Qué son los derechos humanos? | Comisión Nacional de los Derechos Humanos - México (cndh.org.mx).
- CNDH (2017). ¿Cuáles son los derechos Humanos? Derecho a la irretroactividad de la ley. ¿Cuáles son los Derechos Humanos? | Comisión Nacional de los Derechos Humanos - México (cndh.org.mx).
- Fuentes, M. M. (2017) “32 Razones inaceptables en la Ley General del Servicio Profesional Docente”. Disponible en: <http://www.lasillarota.com/opinion/item/77168-32-razones-inaceptables-en-la-ley-general-del-servicio-profesional-docente-ver-si%C3%B3n-actualizada>.
- (2015) *La reforma educativa desapareció derechos laborales de los docentes* en La Jornada, 11 de julio. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/2015/07/11/politica/003n1pol>.
- Galván, O. E. (2012) Dinero en la Jornada. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/2012/10/11/opinion/01001eco>.
- Gobierno de México (2012) Pacto por México Disponible en. https://www.foroconsultivo.org.mx/FCCyT/sites/default/files/pacto_por_mexico.pdf
- Gobierno de México (2013a) Ley de Amparo, artículo 61. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LAmp_150618.pdf. Consultada el 26 de abril del 2015.
- Gobierno de México (2013b). *Ley Docente General del Servicio Profesional*. México. Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre.
- Hernández, Luis. 2013 “Juan Díaz de la Torre”, en La Jornada, 25 de junio. Disponible en: La Jornada: Juan Díaz de la Torre.

- Hernández Navarro, Luis. 2015. “*El asesinato de David Gemayel Ruiz*”, en Sentido Contrario, Blog, Disponible en: Ultimas Noticias (jornada.com.mx)
- Herrera, C. y Urrutia, A. (2012). “*Concreta Peña Nieto la firma del Pacto por México*”, en La Jornada, 3 de diciembre. Disponible en: La Jornada en Internet: Lunes 3 de diciembre de 2012
- Knobel, M. y Colin, L. (2001). Maneras de ver: el análisis de datos en investigación educativa. México: IMCED.
- Luna S. J. O. (2015). La evaluación docente como vía para la privatización de la educación pública. Presentado en el Encuentro Estatal de los Trabajadores de la Educación del Estado de México, el 11 de julio, organizado por el Consejo Central de Lucha de los Trabajadores de la Educación del Valle de México. “Profr. Misael Núñez Acosta”.
- Mardones, J.M. y Ursúa (1999). Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. México: Ediciones Coyoacán.
- Méndez, A. et. al. (2015) “*Avala la Corte que sea obligatorio evaluar a maestros*”, en La Jornada, 24 de junio. Disponible en: La Jornada en Internet: Miércoles 24 de junio de 2015
- OCDE, 2012. México. *Mejores políticas para un desarrollo incluyente*. Serie: Mejores Políticas.
- Revista Expansión (2014). S/a. “La situación de derechos humanos en México es “crítica”, alerta HRW”, disponible en: <http://expansion.mx/nacional/2014/11/06/la-situacion-de-derechos-humanos-en-mexico-es-critica-alerta-hrw>
- Vivanco, J. M. (2014) Human Rights Watch alerta que la situación de derechos humanos en México es “crítica”. Wikinoticias. Disponible en: Human Rights Watch alerta que la situación de derechos humanos en México es “crítica” - Wikinoticias (wikinews.org)

POLÍTICA Y REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO
© 2022 Laurencia Barraza Barraza,
José Bernardo Sánchez Reyes,
Rosa Yadira Saavedra Torres.



