

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**



FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
POSGRADO EN SOCIOLOGÍA

TÍTULO:
PROFESIÓN, EMPLEO Y CAMBIO SOCIAL
**El caso de los profesores de la Educación Normal en el Estado de
México**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTOR EN SOCIOLOGÍA

PRESENTA

VÍCTOR FRANCISCO CABELLO BONILLA

DIRECTOR DE TESIS

DR. ALFREDO ANDRADE CARREÑO

NOVIEMBRE, 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

	Pág.
Índice	2
Lista de Acrónimos	4
Dedicatorias	6
Agradecimientos	7
Introducción	9
Capítulo 1 POLÍTICAS DE DESARROLLO Y EMPLEO EN MÉXICO	
1. 1 Políticas públicas y profesores de educación normal como trabajadores al servicio del estado	15
1.1.0 Antecedentes	15
1.1.1 Las décadas recientes	19
1.2 Gobierno Federal y políticas laborales de modernización con los profesores normalistas al servicio del estado. 1980 – 2000	31
1.2.1 Rasgos de las relaciones de trabajo de los docentes al servicio del estado	31
1.2.2 Flexibilización poli funcionalidad del trabajador docente	38
1. 3 Concepto de trabajo docente: hacia una noción de profesión	42
1. 4 Etapa de ajustes estructurales: educación y capacitación para el trabajo hacia el año 2004	49
Capítulo 2 MODERNIZACIÓN Y EDUCACIÓN NORMAL EN MÉXICO 1994 –2000	
2.0 Antecedentes	59
2.1 Soportes fundamentales de una reforma estructural de la educación normal en lo profesional y laboral	61
2.2 La conformación del marco jurídico normativo de la reforma estructural en la educación normal	74
2.3 Impacto de las modificaciones normativas al mundo profesional y laboral de los profesores de la educación normal	81
2.4 Formar maestros: tradición y profesión que se trastoca	87
2.5 Empleo, mercado de trabajo y calificación profesional del magisterio	97
Capítulo 3 FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL ESTADO DE MÉXICO 1994 – 2000	
3.0 Antecedentes	105
3.1 El mundo laboral de los profesores formadores de formadores	113
3.2 Escenarios actuales del empleo y la práctica profesional de los profesores en el estado de México	114
3.3 Las normales públicas de la entidad hoy como espacio laboral y profesional	117
3.4 Estrategias laborales y profesionales de estímulo y calidad en la formación	120
3.5 Estrategias de contratación en el estado de México	125

3.6 Políticas actuales de calificación y actualización profesional.	129
---	-----

**Capítulo 4 ESCENARIO Y SITUACIÓN ACTUAL 2000 – 2006 DEL
MAGISTERIO DE EDUCACIÓN NORMAL EN EL ESTADO DE MÉXICO**

4.0 Antecedentes.	139
4.1 Situación y formación profesional del magisterio de educación normal en servicio en las normales de la entidad.	142
4.2 Condiciones laborales, profesionales y salariales del quehacer docente en las escuelas normales del Estado de México.	169
4.2.1 Compensaciones sindicales.	172
4.3 Los principios del nuevo contrato laboral y profesional del estado con los docentes: Los rasgos de la organización flexible.	183
4.4 Las múltiples formas de flexibilidad y polivalencia laboral y las condiciones sociales del trabajo docente en las normales de la entidad.	199
4.4.1 Los cambios más importantes de los últimos 3 años.	201
4.5 Análisis de los cambios más importantes en los últimos 3 años por escuela.	207
4.6 Valoración del trabajo docente y el cambio en la organización.	218
4.7 El cambio institucional y la práctica docente.	220

Capítulo 5 ENTORNO INSTITUCIONAL Y CAMBIO EN LA ORGANIZACIÓN

5.0 Antecedentes.	227
5.1 El entorno institucional de la contratación de los profesores en la educación normal.	227
5.2 La dimensión de lo organizacional y de gestión en el cambio estructural.	234
5.2.1 El valor del plan anual de trabajo y el plan de desarrollo institucional desde cada una de las escuelas.	238
5.2.2 En la perspectiva de la muestra total.	259
5.3 El escenario institucional en una mirada de corto plazo.	278
5.3.1 Sobre las responsabilidades y la participación por escuelas.	288
Conclusiones.	300
Agenda de Investigación.	313
Bibliografía y Referencias Electrónicas	315
Anexo.	323

Lista de Acrónimos

ALCA	Área de Libre Comercio para las Américas
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CCE	Consejo Coordinador Empresarial
CENEVAL	Centro Nacional para la Evaluación
CONOCER	Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral
CURP	Clave Única de Registro de Población
D F	Distrito Federal
FCE	Fondo de Cultura Económica
FES – UNAM	Facultad de Estudios Superiores de la Universidad Nacional Autónoma de México.
GATT	Acuerdo General de Aranceles Aduaneros y Comercio
I.E.	Investigación Educativa
IBERFOP	Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional
IBERMADE	Programa Iberoamericano para la Modernización de Administradores de la Educación
IES	Instituciones de Educación Superior
INEGI	Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ISCEEM,	Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México.
ISO 9000	Norma de calidad que se pretende implantar actualmente en los procesos administrativos de las escuelas normales con miras a lograr una certificación internacional.
ISR	Impuesto sobre la Renta
ISSEMyM	Instituto de Seguridad Social del Estado de México y Municipios
ISSSTE	Instituto de Seguridad y Servicio Social para los Trabajadores del Estado
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OMC	Organización Mundial de Comercio
PAT	Plan Anual de Trabajo
PDI	Plan de Desarrollo Institucional
PEFEN	Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal
PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
ProfEN	Programas de Fortalecimiento de cada escuela normal
ProGEN	Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal en cada escuela normal

PROMIN	Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas
PRONAE	Programa Nacional de Educación 2001 - 2006
PTFAEN	Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales
REN99	Reforma de Educación Normal en la licenciatura de Preescolar en 1999.
S.M.N	Servicio Militar Nacional
SAG	Secretaría de Agricultura y Ganadería
SECyB	Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar del estado de México
SEP	Secretaría de Educación Pública
SMSEM	Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
TLCN	Tratado de Libre Comercio de Norteamérica
UAEM,	Universidad Autónoma del Estado de México
UAM-I	Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa
UV-IIE	Universidad Veracruzana – Instituto de Investigaciones Educativas

Dedicatorias

**A Rosa Elena, Apolo,
Ajax y Ares**

Compañeros únicos en este largo viaje,
con quienes he compartido el placer y
el esfuerzo de construir en cada amanecer
el mejor de los mundos posibles.

De ellos he recibido
las más importantes lecciones de vida,
las críticas más puntuales y certeras.
De ellos también siempre he recibido
con generosidad, los mejores momentos
y el aliento necesario para seguir adelante.

A ellos mi cariño y agradecimiento profundo.

In Memoriam

**Maria Soledad Bonilla Cadena.
Mario García López.
Magdalena Zúñiga Martínez**

Porque de su ejemplo aprendí el significado de vivir una vida digna,
y el valor de amar intensa y honestamente el trabajo que realizo cada día.

A mis hermanos: **Angelina (†)**, **Maria del Carmen (†)** y **Víctor Manuel**, con mi
mayor cariño y respeto.

Agradecimientos

Al Dr. Alfredo Andrade Carreño, director teórico metodológico de este trabajo, siempre amable, dispuesto y puntual en sus observaciones, todas ellas de un singular valor profesional sobre los alcances y límites del mismo.

Al Dr. Edgar Ortiz Calixto, titular del Seminario para Doctorantes del Posgrado en la FCPyS de la UNAM, por su enorme generosidad al brindarme la oportunidad de presentar, discutir y analizar los avances de este estudio siempre en un ambiente de profundo respeto académico.

Mi agradecimiento académico a; Dr. Armando Alcántara Santuario, Dr. Alfredo Andrade Carreño, Dr. Hugo Casanova Cardiel, Dra. Emilia Castillo Ochoa, Dra. Carlota Guzmán Gómez, Dr. Edgar Ortiz Calixto y a la Dra. Estela Ruiz Larraguivel, por la lectura que cada uno hizo de este trabajo, ya que con sus observaciones, comentarios, sugerencias y señalamientos respetuosos pero certeros, contribuyeron profesionalmente a que lograra decantar algunas aristas teóricas y conceptuales que contenía el escrito final.

Estoy muy agradecido con la maestra María Guadalupe Gómez Estrada, quien hasta finales del año 2007 fuera Jefa del Departamento de Educación Normal en el estado de México quien de manera generosa y entusiasta me brindó todas las facilidades y apoyos para la realización de este estudio.

Un agradecimiento a los directores de las 5 escuelas del estado de México donde realicé este trabajo, con quienes tuve la oportunidad de charlar, y a los profesores de las escuelas normales y de la entidad que cordialmente aceptaron participar en este estudio, al maestro Héctor Marín Rebollo responsable del área de investigación educativa en las normales de esta entidad, quien ha apoyado hasta hoy de manera entusiasta y comprometida el desarrollo de este estudio.

Mi agradecimiento profundo a la Mtra. Gloria Arteaga Lechuga, excelente colega y amiga quien fuera hasta el año 2007 directora de la Escuela Normal N° 3 de Toluca, y quien me brindó de manera desinteresada su total apoyo para la realización del pilotaje y el desarrollo de algunas entrevistas en su escuela.

A la maestra Rosa Elena González Zúñiga, mi compañera de siempre y la más incisiva lectora y observadora crítica, quien realizó paciente y atenta varias lecturas y correcciones a los borradores del trabajo, lo que hizo para mí menos laboriosa esta tarea.

Al maestro Raúl Acosta Castillo, quien de manera amable ha compartido conmigo desde hace años múltiples horas en la discusión y análisis de algunas de la tesis esbozadas en este trabajo sobre los profesores normalistas, por su constante asesoría en el manejo del paquete estadístico SPSS.

Al maestro Daniel Reyes Díaz, antiguo colega de la formación profesional inicial, quien me ayudó y acompañó en la aplicación de encuestas en largas y en alguna ocasión riesgosa visita a las normales de la entidad, siempre con una gran disposición.

Al Ing. Martín González Zúñiga, por su generosidad y amistad que hicieron de la escritura de este trabajo un esfuerzo amable y grato.

Un agradecimiento a mis compañeros académicos de la FFyL, de la FCPyS, y a los miembros del Seminario de Doctorantes de la FCPyS, todos académicos responsables y respetuosos, por su enorme generosidad profesional.

Agradezco a mis alumnos de la UNAM, porque sus preguntas, dudas, comentarios y críticas cotidianas han sido el insumo con el que me impulsaron para concluir este trabajo.

Todos ellos son ajenos a los errores que pueda contener este trabajo, que en caso de existir, son de mi completa responsabilidad.

Noviembre 2008.

Introducción

Concebí este estudio sobre las condiciones laborales y profesionales de los formadores de formadores en el estado de México que realicé en los años 2004 - 2007, entre otras razones, como parte de la necesidad que tengo de construir un punto de observación social sobre los cambios estructurales del sistema educativo, que me permita identificar algunos de los significados y alcances de una “reforma silenciosa” que se fragua y opera en la educación superior desde el gobierno federal hace ya varios años, y que abreva en lo más hondo del pensamiento neoliberal, impulsando una irreversible transferencia de responsabilidades otrora del estado a la sociedad.

Una reforma educativa que trastoca, entre otras cosas importantes, lo poco que queda de la vieja idea de una educación pública cuyos fines emancipatorios sostuvieron durante décadas el valor que tiene la vida en comunidad y con ello la raíz y razón del trabajo de los formadores de profesores.

Este estudio es un alto momentáneo obligado, cuyo propósito ha sido organizar mi propia experiencia profesional y mi pensamiento como sociólogo, en alguna época profesor normalista y actualmente educador universitario, formador de jóvenes universitarios, para intentar construir un sentido a la diferencia existente entre las formas de comunicación e interacción del subsistema formador de formadores con tradiciones y valores propios, con normas, compromisos, formas de hacer docencia y ritos varios, cuyas raíces se hunden en la historia de este país, actualmente cuestionables algunos de ellos, pero finalmente, funcionando como organización total que ha operado en una lógica normativa amplia.

Dicho subsistema se enfrenta hoy al impacto de la visión del gobierno federal, a través de una reorganización académica y administrativa innovadora que busca erigir una visión organizacional centrada en las ganancias y recompensas, apoyado en la eficiencia y la calidad de una cultura cuyos fines y prioridades están muy cercanas a los principios de la tradición empresarial, coincidente con la lógica

que impulsan algunos organismos internacionales que definen hoy el escenario de lo público y lo privado en la educación.

Abordar temas de la educación superior relacionados con los efectos derivados de los cambios organizacionales actuales como objeto de estudio ha sido una tarea compleja en la medida que implicó identificar, seleccionar y analizar, por un lado, algunos de los aspectos estructurales de un subsistema educativo como el de los normalistas que es tradicionalista, autoritario, jerárquico y con fuertes vínculos políticos, económicos y laborales con el estado paternal de quien obtuvo prebendas y su fortaleza político organizacional como gremio, particularmente en el Estado de México. Y por el otro lado, los rasgos más conspicuos del actual proceso de transformación del país, desde la mirada del estado gestor en un sector estratégico como lo es la educación superior, en el punto de articulación del vínculo que aún persiste en el subsistema de formación de profesores con y para la educación básica, siendo esta última la única educación que se reconoce en este momento como servicio gratuito que ofrece el estado.

De la tarea de construir un *objeto de estudio* con rasgos tan peculiares puedo desprender que ha sido un buen ejercicio para analizar el impacto que tiene la transición y reorganización de la educación pública, eufemismo que esconde las variadas formas de concebir por un lado la visión de una educación para y por el trabajo, centrada en competencias genéricas principalmente, y por otro, porque es parte del proceso de privatización de otros varios sectores de servicios públicos que el estado neoliberal debe ofrecer a la sociedad; por ejemplo: el sector eléctrico y el energético, todos bajo la responsabilidad del gobierno federal, y con ello tratar de dar sentido y una explicación ordenada a esta parte de la realidad social.

Desde que tomé la decisión de realizar este estudio, hace ya algunos años, me propuse realizar un trabajo con una perspectiva sistémica abierta, en tanto que encuentro que es una mirada sobre lo social que puede acercarme lo más posible a la comprensión de la estructura de “lo educativo actual”, sus funciones, formas

de interacción y comunicación con lo social que acompaña a la educación pública y en particular a la formación de servidores públicos, que eso son los formadores de formadores para la educación básica, sin embargo al realizar el estudio encontré que era necesario caminar por varios senderos de la Sociología, a saber; de las Organizaciones y de las Profesiones, este estudio refleja mis propios vuelcos hacia estas otras visiones de la disciplina, que orientaron el recorrido al análisis y crítica sobre algunas tesis del Capital Humano y las diversas formas de expresión de la flexibilidad laboral y la polivalencia que encierra el enfoque estatal actual.

En la parte final del estudio, frente al reto de buscar formas variadas de mirar el mundo de los datos, para regresar y articularlos con el contexto y la estructura del subsistema tomé la decisión de intentar tres miradas; siguiendo algunas recomendaciones de Anthony Giddens, i) lo contextual institucional, ii) la perspectiva de los sujetos que son parte de este trabajo, y iii) mi propia perspectiva como observador social sobre los problemas objeto de estudio, que son los ejes principales del análisis de la información empírica de la investigación. De esta argamasa está hecho el corpus teórico de esta investigación.

El objetivo del estudio fue *analizar los cambios en el empleo y la profesión de los profesores de las escuelas normales del estado de México, del año 1994 al 2007, para valorar los efectos sociales en su vida profesional y gremial por las nuevas funciones y organización institucional descentralizada e identificar los cambios en los métodos de trabajo y las concepciones que acompañan la formación de profesores, las nuevas habilidades y competencias profesionales que reclaman las funciones, demandas y necesidades del mercado laboral docente.*

Elegí el estado de México para realizar este estudio porque desde 1985 he mantenido un estrecho interés profesional en el proceso de formación de formadores profesionales de la educación, por tratarse de un subsistema que abarca distintas modalidades de educación normal, por ser el mayor en su

modalidad a nivel federal con 36 normales, contar con un sindicato de profesores local además de las secciones respectivas del SNTE, características que lo constituyen en un espacio privilegiado para operar las políticas innovadoras en el ámbito federal desde la década de 1970.

Para realizar este estudio, recabé información documental y apliqué un cuestionario e hice observaciones y algunas entrevistas en 5 de las 36 escuelas normales de esa entidad, tomadas al azar, bajo el principio de una muestra simple que abarcara un 10% del universo, cuyos atributos básicos fueron la ubicación geográfica de las escuelas; *urbanas, urbano marginales y rurales y-o indígenas, en el Valle de Toluca y Valle de México*, en la medida que siendo un universo institucional y organizativamente homogéneo, para abordar el objeto de estudio es el rasgo principal en este subsistema que puede permitir identificar alguna diferencia normativa e institucional laboral sustantiva en el impacto que puede tener el cambio promovido por el sistema federal, esta taxonomía incipiente coincide en algún sentido con ciertos aspectos visibles del desarrollo social o el crecimiento demográfico y económico de los municipios respectivos donde están ubicadas las escuelas en la entidad, sin que esos últimos rasgos fueran considerados en su momento un atributo en la selección de las escuelas.

En este proceso fui construyendo metodológicamente un trayecto desde la información primaria para elaborar un primer escenario sobre la educación normal, la valoración del marco jurídico normativo del subsistema, la identificación de las condiciones laborales, que fue donde encontré el mayor soporte de la sociología de las organizaciones, así como tener que acercarme necesariamente a la sociología de las profesiones para transitar, como una forma segura de aproximarme, a los rasgos y características específicas de la práctica profesional y el mercado académico de los formadores de formadores, en una perspectiva que me permitiera obtener la opinión de los profesionales de la formación.

El **Supuesto** en que se sostiene el estudio es que *las actuales formas de gestión del trabajo académico y de organización administrativa incorporadas por el gobierno federal al subsistema de educación normal, son parte de un cambio estructural en las funciones del sistema educativo pero también del entorno social, que modifican las condiciones laborales, profesionales, sindicales y sociales de los profesores de este subsistema, en convergencia con el nuevo marco jurídico y la base normativa del gobierno federal que regula la vida de estas instituciones, con un evidente impacto en el ámbito laboral, al redefinir las interrelaciones sociales e institucionales, con un sensible abatimiento de expectativas laborales y profesionales cada vez más precarias del gremio.*

Los soportes metodológicos fundamentales de este trabajo se sostienen en las categorías de empleo, práctica profesional, práctica docente, flexibilidad laboral, como elementos articuladores del análisis sobre el quehacer profesional de los formadores de formadores de las normales del estado de México.

La organización del trabajo está esbozada en cada uno de los capítulos; el primero busca de identificar las políticas de desarrollo y trabajo docente en México, particularmente en la educación normal, la visión del Gobierno Federal y el proceso de modernización 1980-2000, de la mano del concepto de trabajadores al servicio del estado, un segundo capítulo referido a la dinámica de modernización de la educación normal en el país de 1994 al año 2000, un tercer capítulo centrado en la formación de profesores en el estado de México en el mismo periodo 1994 – 2000, un cuarto capítulo que ubica el escenario y la situación actual del magisterio de educación normal en la entidad, sus condiciones laborales, profesionales y salariales y los principios del nuevo contrato laboral y profesional del estado con los docentes y finalmente un quinto capítulo que se refiere a las formas actuales de flexibilidad laboral y las condiciones sociales del personal docente de estas instituciones.

Noviembre del 2008.

Capítulo 1

POLÍTICAS DE DESARROLLO Y EMPLEO EN MÉXICO

1.1. Políticas públicas y profesores de educación normal como trabajadores al servicio del estado.

1.1.0 Antecedentes.

La revisión de la relación que se establece entre el gremio de los profesores de la educación pública, sean éstos de educación básica o de educación normal, y el estado mexicano, es parte de la historia misma del estado contemporáneo que busca legitimar su permanencia como instancia jurídica y legalmente establecida, bajo los principios y reglas de la constitución, desde el siglo XIX, y con los ajustes que se fueron perfilando como producto del movimiento armado de 1910.

Una cuestión fundamental que resultó de la lucha armada, es que justamente desde finales del siglo XIX, se mantenía roto el pacto social del estado liberal de 1857, que a finales de ese siglo, con el advenimiento de la dictadura, había transitado a una perspectiva autoritaria, dejando de lado los principios fundamentales de la filosofía positivista mexicana, postulados por el Gobierno Juarista, para dar paso a una visión pragmática de liberalismo, que permitió la transición a un proceso de industrialización y modernización del mundo urbano marginando paulatinamente el mundo rural.

Éste ha sido un rasgo que han conservado los gobiernos mexicanos posrevolucionarios, ya que si bien el estado (en distintos momentos) reconoce formalmente los derechos individuales, el imperio de la ley y los principios del constitucionalismo, no fue a principios del siglo XIX, ni lo es cabalmente ahora, un estado que sostuviera entre sus compromisos el representar los intereses de toda sociedad (acuerdo de fideicomiso¹) como tampoco ha estado preocupado por garantizar a los ciudadanos la obligación de cumplir con sus obligaciones sociales (consentimiento), en la medida que dejó de representar objetivamente la

¹ MERQUIOR, José Guilherme “De los nuevos liberalismos a los neoliberalismos” en: *Liberalismo viejo y nuevo*. Fondo de Cultura Económica. México, 1993. pp. 135 – 195.

democracia (acuerdo social) en función a la forma en la cual los ciudadanos pueden ser electos y a su vez elegir a cualquier ciudadano como gobernante.

Hasta 1930, los esfuerzos de los jefes militares revolucionarios por consolidar un estado fuerte que representara socialmente los principios de orden y estabilidad eran incipientes y frágiles², habida cuenta que enfrentaban sórdidas pugnas internas por ganar el poder político, con el consiguiente debilitamiento de la vida organizativa y administrativa del estado, lo que implicaba un severo desajuste entre los fines de paz social que se pretendían, con los medios de violencia, delación y persecución que se empleaban para consolidar tales fines.

Podría decirse de manera inicial que las políticas públicas³ del estado mexicano expresaron en su diseño y puesta en operación una vez concluido el movimiento armado, los efectos de la crisis derivada del voluntarismo político con que se pretendió avanzar en la organización de la sociedad, en gran medida porque la relación entre el estado y la sociedad misma no terminaba de consolidar en un vínculo económico, político y social confiable y de largo plazo para los distintos grupos sociales.

En ese contexto, el nacimiento del Partido Revolucionario Nacional, fue un esfuerzo por cohesionar a los distintos gremios del país bajo la mirada vigilante del estado, en los orígenes de una burocracia, que siendo en su mayoría herencia del estado liberal porfirista fue dando coherencia a las políticas públicas y sociales, sobre la base de dos dimensiones; i) por las características del tipo de régimen político, y ii) por el tipo de interdependencia burocrática que construye el propio

² Esos principios fueron una característica del gobierno de Porfirio Díaz, quien había impuesto desde el poder una lógica de orden, como condición necesaria para generar la base social que permitiera un desarrollo acorde a las pretensiones del capital, en particular aquel interesado en la explotación de los recursos naturales.

³ Coincidió inicialmente con Oszlack cuando define políticas públicas como una parte estructural de las relaciones estado - sociedad, en tanto que son "un conjunto de sucesivas tomas de posición del estado frente a cuestiones sociales problematizadas". Cfr. OSZLACK, *Oscar Políticas Públicas y Regímenes Políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas*. Centro de Estudios de Estado y Sociedad. Buenos Aires. Volumen 3, N° 2, 1980. 58 pp.

estado⁴ , sin obviar los largos y complejos procesos de enfrentamiento entre las organizaciones gremiales que internamente se abrogaban no sólo la representatividad sino la dirección ideológica de los múltiples sindicatos y agrupaciones obreras y campesinas regionales.

Esta dinámica no fue ajena al gremio magisterial, quienes a nivel nacional constituían grupos antagónicamente significativos de profesores, principalmente los rurales, que habiendo sido reconocidos como profesionales libres desde la reforma a la instrucción pública de 1833, deslindando su quehacer del clero, se agruparon en torno al proyecto liberal a partir de 1867 que reconoció el carácter gratuito de la educación básica, con lo que de paso les dio un primer reconocimiento social y profesional, y posteriormente al movimiento revolucionario, el cual encontraron cercano a sus intereses, en la medida que los efectos de la política agraria de Porfirio Díaz, de las compañías deslindadoras y el acuerdo de colonización de 1883, afectó principalmente a los indígenas y campesinos, al arrebatarles tierras cuya propiedad no pudieran comprobar⁵.

Cabe señalar que el gremio magisterial se ha caracterizado por la extracción social baja y media de sus miembros, quienes buscaron desde sus orígenes en esta profesión un espacio inicial de movilidad social vertical para arribar a profesiones con mayor reconocimiento y estatus social. Éste es un rasgo que ha prevalecido por años, en razón de ello se puede entender su vinculación ideológica con los grupos que viven en condiciones de marginalidad principalmente.

La creación de un Sindicato Nacional de Maestros, en 1945, en el proceso de institucionalización de la burocracia estatal, aglutinó a todas las organizaciones magisteriales, independientemente de su orientación ideológica y política inicial,

⁴ Oszlack, op. cit.

⁵ MARTÍNEZ della Rocca, Salvador *Estado, educación y hegemonía en México*. Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad Autónoma de Zacatecas, serie Estado y educación en México. Editorial Línea. México 1983. 210 pp.

bajo los principios de Unidad Nacional, como producto del largo conflicto que desde la mitad de los años treinta enfrentó a las corrientes magisteriales pro socialistas, con los grupos magisteriales conservadores, lo que vino a conformar un eslabón más en la relación entre el estado y el gremio, como parte de una forma diferente de interdependencia burocrática con las necesidades funcionales del estado, ya que si bien antes la relación pasaba por el compromiso derivado del pago de los honorarios de estos trabajadores, que se hacía de manera descentralizada a través de los municipios, a partir de la institucionalización de una organización magisterial nacional, bajo los principios de un sistema educativo de estructura compleja, quedó articulada dicha interacción en función a las prioridades profundamente centralizadas de las políticas públicas federales, al convertir el gremio en un medio eficaz para la puesta en práctica de éstas, a nivel operativo.

Este acuerdo federal, que se construyó con la creación de la Ley Orgánica de la Educación Pública en 1942 y la consiguiente reforma educativa que instituyó la educación secundaria bajo la responsabilidad del estado, se tradujo en tranquilidad laboral y estabilidad para el gremio de profesores al servicio del estado, ya que fue también un soporte necesario para impulsar una fuerte organización piramidal que en pocos años sería el sindicato más grande de América Latina, perfiló también un rasgo distintivo de las políticas educativas federales, a saber; hacer de las organizaciones burocráticas la correa de transmisión de las estrategias de bienestar producto de las políticas de desarrollo, que generaron expectativas de reactivación de la economía y de la vida social a través de proporcionar empleo, promover educación y ampliar la cobertura de los servicios de salud a la sociedad, como una muestra fehaciente de las etapas de modernidad esperada, pero sobre todo de la fuerza de intervención del estado.

Ahora sabemos que ese proceso fue también el molde político y social que definió el carácter corporativo de las organizaciones laborales al servicio del estado, entre ellas el gremio de los profesores al servicio del estado, que hizo de éstas un

bastión político para consolidar las estrategias liberales de modernidad económica y bienestar del estado mexicano durante las décadas de los años cincuenta y sesenta, que orientaron los momentos de mayor fortaleza política y social del estado mexicano contemporáneo, cuyo principal rasgo de comunicación sistémica con la burocracia estatal del magisterio, fue la puesta en marcha y fortalecimiento de una política de empleo pleno y vitalicio, que hizo del trabajo docente una institución, una organización y una estructura gremial sistemáticamente articulada a las necesidades funcionales del capital⁶, a través de reglas y normatividades acordes con la lógica del proyecto estatal de desarrollo que generó a partir de esa época. Dicho esquema de pactos gremiales trabó de manera dramática las hondas desigualdades sociales, la fragilidad económica y un latente conflicto social principalmente en el campo, con la dinámica de transición a una modernidad sustentada cada vez más en un modelo de industrialización sustitutiva⁷, que vendría a propiciar en las décadas siguientes formas complejas de interacción entre economía, ciencia y tecnología nacional.

Este fue el escenario, con cambios mínimos de los años 60,s de fortaleza del estado de bienestar hasta la década de los ochenta, con los momentos socialmente críticos del 68 y 72 que el estado supo canalizar en su beneficio, a través de sendas reformas educativas que paliaron, en algún sentido, el efecto que generó el descontento social incubado en esa transición.

1.1.1 Las décadas recientes.

A partir de los años ochenta, hubo un cambio significativo en las metas del estado liberal mexicano, que van de la mano del cambio en el proyecto económico, al

⁶ Un rasgo importante del centralismo geopolítico, económico y social del estado mexicano de los años 40, s a los 60,s fue que depositó en el gremio magisterial, igualmente centralizado y autoritario, la responsabilidad de conducción en la educación pública, con fuertes implicaciones históricas, por el elevado nivel de corporativismo, que permite entender en épocas recientes la fuerza política de sus líderes y el peso del gremio en la definición de las políticas educativas modernizadoras.

⁷ PIPITONE,Ugo Las tres puertas, reflexión introductoria sobre el desarrollo. *ISTOR Revista de Historia Internacional. Pasado y presente del Desarrollo*. Año II, Núm. 10, otoño 2002. pp. 4 y ss. CIDE. México.

girarlas hacia un nuevo acuerdo productivo entre el capital (externo) y las formas de trabajo, que se empezarían a descentralizar, dando paso a nuevas y complejas relaciones patrón – trabajador, lo que constituyó una modificación estructural de la relación que el estado mantuvo con la sociedad, en particular en su interrelación con las organizaciones burocráticas estatales, y fiel reflejo del sentido que tomarían las políticas federales principalmente en el campo de los servicios, que fue un espacio de fortaleza del estado benefactor, al transitar de manera paulatina del modelo de estado autoritario paternalista a un estado racionalizador.

Dichas modificaciones se identifican a partir del “giro de timón” en el viejo modelo liberal, apoyado en un discurso elaborado pero ausente de una filosofía social sólida, en la medida que las alocuciones heredadas del movimiento revolucionario se fueron haciendo marginales, para orientarse hacia un nuevo liberalismo social, cuyos soportes fueron el cambio en el modelo de crecimiento, con la redefinición del papel del estado en la conducción de la economía, que implicó una política de desregulación de actividades para, bajo la premisa de una nueva racionalidad estatal, abrir la economía al exterior en la perspectiva de reactivar el crecimiento, modificar las políticas de empleo, generar mayor equidad social y propiciar el desarrollo sostenido y la sustentabilidad ecológica⁸.

De este modo, se inició una etapa de desmantelamiento de la estructura tradicional del estado benefactor centralizado, inicialmente en el nivel de lo administrativo, para dar paso a las políticas de un gobierno federal que buscó incorporarse a la dinámica del mercado mundial, al asumir como propios los principios del Acuerdo General de Aranceles Aduaneros y Comercio, (GATT por sus siglas en inglés). Esta decisión habría de traducirse en el corto plazo en un replanteamiento de la relación estado / sociedad, y por lo tanto, de la lógica de planeación y operación de las políticas sociales, sobre todo por que implicó el asumir una nueva responsabilidad en la generación de bienestar social, que era

⁸ VILLAREAL, René Avances y retos del liberalismo social en: *Liberalismo social y reforma de estado. México en la era del capitalismo posmoderno*. Edit Nacional Financiera y Fondo de Cultura Económica. México 1993. pp. 309 y ss.

en algún sentido también tranquilidad económica y política (educación, salud, vivienda y empleo principalmente).

En este proceso de cambio en las prioridades del estado, se reivindica al mercado como el gran asignador del trabajo, abriendo un enorme cuestionamiento al seno del propio estado como regulador y negociador entre los trabajadores y el capital⁹, situación que habría de incrementarse al cabo de una década, hasta convertirse en la justificación al estado racionalizador, que sólo fiscaliza las relaciones entre ambos, pero cuidando de no intervenir más en esa relación.

En el mismo contexto hay también, un cambio en el sentido y la forma de la educación superior principalmente al hacerse presentes los primeros cuestionamientos fuertes al sistema de educación pública centrado en la oferta, que empieza a señalarse como disfuncional a los intereses del capital, y con ello el surgimiento de los primeros grandes movimientos magisteriales a nivel nacional en contra del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación por su incierta defensa de la educación pública, mejores salarios y total control en la toma de decisiones del que era ya el mayor sindicato de América latina.

De manera colateral a la decisión de ajustar las metas del desarrollo nacional¹⁰, en convergencia con las políticas emanadas por el GATT, instancia que años después se transformaría en la Organización Mundial de Comercio, se fueron configurando ajustes estructurales en la relación estado - sociedad – sindicatos, particularmente en el sector educación y salud, con miras a dar cumplimiento

⁹ DE LA GARZA, Toledo, Enrique. *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. Editado por; Colegio de México, UAM, FLACSO, FCE. México 1ª. Reimpresión, 2003. pp. 15 – 33.

¹⁰ Entendido éste como la necesidad de generar las condiciones propicias para la transición de un modelo económico centrado en la agricultura, hacia un modelo de industrialización, donde surge como primera necesidad la modernización de la infraestructura carretera y de transporte acorde a las demandas del crecimiento de un aparato productivo cuya característica ha sido su dependencia creciente del capital externo, lo que se ha traducido a lo largo de estos últimos 25 años en un limitado e incierto proceso de institucionalización de la ciencia y la tecnología nacional, producto del impacto que tienen las políticas de transferencia de tecnología, subsumidas en los acuerdos internacionales que se han firmado en los años subsiguientes.

cabal a la idea de conformar un estado mexicano, pequeño y eficiente¹¹, lo cual implicó sistémicamente, replantear las formas de interacción del estado con una parte importante de la burocracia estatal¹², modificando o ajustando acuerdos políticos e ideológicos pactados desde la década de los cuarenta con el gremio de los maestros, sobre la base de una nueva racionalidad técnica en el hacer eficiente del estado, que se expresa en el efecto que generó la contracción del gasto en el sector público federal del 45.8% del PIB en 1985, al 28% en 1992¹³.

Acaso una de las acciones de mayor significado en las nuevas formas de comunicación e interacción entre el estado y el gremio magisterial, producto de las prioridades del nuevo régimen político, fue el proceso de descentralización de la administración federal en aras de transferir a las entidades la responsabilidad jurídica de la educación básica, y por ende, de la formación de profesores en las escuelas normales, que es interactivamente una parte estructural de este nivel educativo, todo como una reacción del sistema ante una eventual inoperancia de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el cumplimiento de sus funciones, pero también como una manifestación de las nuevas formas de interactuar del sistema federal en la operación de las políticas públicas con la sociedad. Lo que en el fondo implica una visión diferente del trabajo docente, donde el eje troncal es el quehacer descentralizado y segmentado.

Cabe señalar que desde los años 80,s la SEP constituía uno de los espacios más grandes y complejos de la burocracia federal, similar en su complejidad con la burocracia del sector salud, que desde el régimen de Luis Echeverría Álvarez, producto del conflicto del 1968, se había tratado de efficientar en sus funciones sin lograrlo, siendo el inicio de los años ochenta, con el avance de la propuesta de

¹¹ Tomo la noción de estado pequeño, estado eficiente de Michel Crozier en "Estado modesto, estado moderno: estrategia para el cambio". Fondo de Cultura Económica. Economía Contemporánea. Segunda edición, México 1992. 292 pp.

¹² El proceso de desmantelamiento inicia con la desconcentración administrativa, la desregulación de las funciones públicas en amplios sectores de la economía y la política social, la desmonopolización de acciones para dar cabida a la participación del sector privado en espacios estratégicos que fueron exclusivos del hacer gubernamental federal.

¹³ VILLARREAL, René. Op.cit.

políticas para incrementar la productividad de la mano de obra, que se esboza una estrategia de largo plazo para reestructurar de fondo el aparato administrativo, y de paso iniciar la desarticulación del entramado político y operativo de la burocracia sindical que invadía la estructura de la SEP¹⁴.

De este modo, desde el gobierno de Miguel de la Madrid, se esbozó en el marco de las nuevas políticas públicas, fundamentalmente en su interacción con la burocracia magisterial, el perfil de un nuevo proyecto económico, político y social, con fuertes efectos laborales por el drástico cambio en el concepto de trabajo, que si bien pretendió en sus inicios descentralizar las funciones públicas del gobierno federal, dicho proyecto arrastraría múltiples contradicciones, derivadas de la lucha interna que se desencadenaría al seno de la propia SEP y del Sindicato, como una forma de expresión de las expectativas y fines de los diferentes grupos de poder en su lucha por encontrar sentido y legitimidad en ese territorio nuevo que se construía, en ocasiones en detrimento de sus propias tradiciones y valores corporativos.

La puesta en marcha del proyecto político de modernización de los años ochenta, movilizó a las fuerzas magisteriales en dinámicas centrífugas a los fines que se buscaron construir, entre otras razones porque si bien es cierto que dicho proyecto pudo expresar una intención institucional legítima, encaminada a poner en convergencia las políticas organizativas y administrativas del gobierno federal con los términos específicos de control y rendición de cuentas emanados de los acuerdos internacionales firmados en ese momento, también es cierto que las formas de redistribución de poder al seno de la dependencia educativa, generó prácticas organizativas que mezclaron la normatividad formal del nuevo proyecto con los usos y costumbres que como organización habían tenido a lo largo de cuarenta años, en el manejo de la educación pública como territorio propio, lo que

¹⁴ STREET, Susan "Burocracia y educación: hacia un análisis político de la desconcentración administrativa en la Secretaría de Educación Pública" en: *Revista Estudios Sociológicos*. Vol. I. N° 2, mayo – agosto 1983. El Colegio de México. México. pp. 239 – 262.

propició la emergencia de una normatividad informal pesada, por encima de los criterios operativos que se establecieron¹⁵.

En este último sentido, la búsqueda de congruencia en las funciones y acciones del sistema, propició una rearticulación de los diferentes grupos de interés, formados por profesores que se desempeñaban en funciones político administrativas dentro de la SEP, como soporte operativo del control y manejo que tenía el gremio sobre la educación pública, y que vieron modificados sus espacios y territorios de acción, frente a los grupos de perfil técnico, integrados principalmente por universitarios contratados que se incorporaron a la planeación y operación del proyecto político estatal, lo que implicó una interacción de fuerzas diversas que hicieron muy complejo el “impartir y acatar directivas emanadas de autoridad competente con el fin de asegurar el cumplimiento de ciertos objetivos comunes a las partes involucradas”¹⁶

Esta experiencia de los años ochenta operó en términos del sistema en el plano organizativo y administrativo, como el antecedente obligado sobre el peso de la burocracia heredada, en la dinámica de los años siguientes, donde se han avanzado las políticas públicas, en particular en educación, que tratan de consolidar el proyecto federal de modernidad, en relación con operaciones estratégicas de desregulación, desmonopolización, descentralización, para dar paso a la privatización¹⁷, como ejes estructurales del proyecto que en los años recientes ha sido llamado neoliberal.

A principios de los noventa, se realizó un nuevo ajuste al sistema para hacer convergencia con el siguiente paso dado por el gobierno federal, relacionado con el ingreso del país a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que si bien fue el momento de estallamiento del conflicto en

¹⁵ REYES Heróles, Jesús. *Revolución Educativa Reunión de Trabajo con la Comisión de Educación de la H. Cámara de Diputados*. Cuadernos SEP. México 19 octubre 1983. 27 pp.

¹⁶ Oszlack, Op. cit pp, 24 y ss.

¹⁷ OSZLACK Oscar “II. Estado y Sociedad: las nuevas fronteras” en: *El rediseño del Estado. Una perspectiva internacional*. (Bernardo Kliksberg, comp.). INAP – FCE. México, 1994. pp. 45 – 78.

Chiapas, de raíces sociales indígenas y campesinas, no fue un impedimento este último, para la incorporación del país a los lineamientos que tal organismo demanda en el campo educativo, a todos los países miembros afiliados; una evaluación periódica de su sistema educativo en conjunto, para adoptar las políticas de formación, actualización, laborales y de organización de los trabajadores de la educación al servicio del estado¹⁸.

De hecho, constituyó el momento clave en el cual se cambia estructuralmente el concepto de trabajo docente, en un intento de modificar la correlación de fuerzas estado – gremio en el manejo de la educación pública de nivel básico y normal, siendo el punto nodal la flexibilización de la entrada y salida de trabajadores del sistema, del uso de éstos en el proceso del trabajo, del salario en función a su desempeño, del ajuste al contrato colectivo, de las formas de resolución de sus conflictos laborales, de la seguridad social, de las leyes laborales y nuevos pactos corporativos¹⁹ entre el sindicato y el estado, dando paso a la descentralización administrativa que en nuestra perspectiva, alcanzó principalmente las cuotas sindicales, al dejarlas bajo el control de la Secretaría de Hacienda, limitando el manejo directo de los recursos financieros por parte del gremio.

De igual modo, se concentran en la Secretaría de Educación Pública las plazas y el control de altas, bajas y demás movimientos laborales de los profesores, que hasta ese momento habían estado coordinados principalmente, aunque no únicamente por el sindicato, y que constituyeron durante décadas una fuente de poder del gremio y un hilo conductor del control de la educación pública, junto con el manejo cuotas sindicales, que había mantenido el SNTE como una de las principales prerrogativas del estado de Bienestar. La fortaleza política del organismo gremial deviene en gran parte de las acciones corporativas del gobierno federal desde los años cuarentas que dieron al sindicato un manejo

¹⁸ Cfr. Banco Internacional de Fomento y Reconstrucción / Banco Mundial “El libro Blanco” 1992, Washington D.C. Primera edición en español, abril 1992. 77 pp.

¹⁹ Cfr. DE LA GARZA, Toledo, Tratado Latinoamericano...Op. cit.

discrecional sobre el otorgamiento de plazas e interinatos, por encima inclusive de la propia SEP.

De estos cambios, vinculados a las políticas internacionales de reducir el tamaño del estado, vía el achicamiento de la burocracia estatal, pero también de la imposición de un modelo de administración descentralizado eficiente, sustentado en la rendición de cuentas, da inicio una etapa diferente del proceso de desconcentración administrativa, vía un tratado federal, llamado Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), que dio autonomía administrativa a las entidades para el manejo de las condiciones laborales, salariales y profesionales del gremio, y de la burocracia estatal, y con ello la preparación del cambio normativo y jurídico más importante en los últimos años; la modificación al Artículo 3° Constitucional, la Ley Federal de Educación, así como los reglamentos internos locales y regionales de las dependencias responsables de la educación²⁰.

Una vez iniciada la transición de los años noventa, con el gobierno de Carlos Salinas primero, posteriormente con Ernesto Zedillo, se configuró con mayor nitidez el perfil y los rasgos de un nuevo proyecto político que había completado el giro estructural de las políticas del desarrollo nacional, hacia un replanteamiento del modelo económico y político de país, abierto a los efectos de una economía de mercados, donde han encajado acuerdos como el Tratado de Libre Comercio de Norteamérica (TLCN), y eventualmente uno de Libre Comercio para la llamada área de las Américas (Centro y Sudamericana) (ALCA), así como la serie de acuerdos que se han firmado con algunos países de Europa y Asia, cuyos efectos más importantes han sido el profundizar el proceso de descentralización, desconcentración y desregulación federal, en aras de lograr una mayor

²⁰ Una posible lectura de este Acuerdo, es que el estado federal, buscó recuperar el control administrativo, político y operativo de la educación pública de nivel básico, en manos del SNTE; por su carácter estratégico para el proyecto de modernización que le imponía la membresía internacional, con la idea de romper la hegemonía política y centralista de un gremio que seguía manteniendo su estructura sistémica de origen, basada en la negociación de sus líderes con el gobierno federal, que ha sido una característica de los sindicatos corporativos en México.

sustentabilidad económica, crecimiento sostenido (proyecciones del 5% PIB anual) y eventual crecimiento del empleo, vía la inversión externa principalmente, que haga necesaria una mayor ocupación de mano de obra.

Este proyecto del gobierno federal ha permitido dar paso al ciclo de educación básica de diez años, para lo cual, la membresía a la Organización Mundial de Comercio, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM), han obligado a una evaluación y redefinición de los propósitos del sistema de educación pública en su conjunto, cada vez más desde el control administrativo y operativo del estado.

Los ajustes constitucionales realizados al Art. 3° y a la reglamentación interna de la SEP en el nivel federal desde 1994, incluidos los niveles operativos y jurídicos en cada entidad, se realizaron con la anuencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)²¹, y se hacen viables con la modificación de los planes de estudios de la educación básica, media superior, educación para el trabajo y superior técnica, que implicaron un ajuste sensible en el contenido y sentido de la educación, para cambiar el enfoque centrado en contenidos, que representaba la concepción de una educación centrada en la oferta, cuestionada desde finales de los años sesenta²², por una concepción centrada en competencias, que representa la idea de educación para el desarrollo, sostenida en una educación atenta a la demanda, es decir, de inversión en la fuerza de trabajo concebida como capital humano²³, base de la reforma educativa global, en

²¹ El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, abrió la vía al establecimiento de pactos directos entre los líderes sindicales de gremios al servicio del estado y los secretarios de estado en cada entidad, con lo cual se elude la bilateralidad de las revisiones en las condiciones de trabajo que involucran a todos los miembros de estos gremios a nivel federal, pero ha sido el inicio de la ruptura de una hegemonía en el control político de plazas que tenía el gremio.

²² COOMBS, H. Phillip "Funcionamiento interno de un sistema educativo" en: *La crisis mundial de la educación*. Ediciones Península. Historia, ciencia, sociedad 82. Cuarta edición 1978, Barcelona. Pp. 143 – 200.

²³ Los lineamientos de la OCDE en relación a los cambios estructurales de la educación en los países occidentales bajo los principios de un Nuevo modelo económico, se sostienen en un principio fundamental... "***Human capital thus constitutes an intangible asset with the capacity to enhance or support productivity, innovation, and employability...it is formed through different influences and sources including activity in the form of education and training***".

un sistema educativo cuyas acciones se sostienen en la idea de limitar la escolarización a los saberes básicos de corte instrumental²⁴, cercanas a las necesidades de la vida cotidiana, en una dinámica que históricamente tiene precedentes en la búsqueda de equilibrio de la relación educación – trabajo aunque hoy fundamentalmente ligada a las prioridades del empleo²⁵.

La educación como capacitación en el proyecto neoliberal, busca socializar, calificar y certificar para el trabajo, desde los niveles inferiores hasta el superior. Este ajuste se hizo de manera sistémica de abajo hacia arriba, es decir, del hacer operativo hacia el normativo y filosófico, a partir de una concepción de las políticas públicas que supone teóricamente una racionalidad ideal, donde el modelo pensado habrá de cobrar fuerza por la vía de la negociación política, una vez establecidas las metas, tiempos y condiciones por consenso²⁶.

La lógica del cambio visto desde una perspectiva muy cercana a la visión teórica del Capital Humano sobre las políticas educativas federales, supone que al hacer primero los ajustes operativos, las disfunciones pueden atenderse en relación con

Cfr. Centre for Educational Reserch and Innovation. OECD. Human Capital Investment. An International Comparison. Reimprinted 1999. Paris. Pp. 7 – 10.

²⁴ Está detrás una visión sobre la educación que es histórica en cuanto a qué tipo de educación tendría que recibir la sociedad, que desde la lógica de los estados nación occidentales implica la decisión de no negar esta prestación, pero sí abatir el nivel de formación de los sistemas educativos como una forma de frenar a los letrados, suprimiendo escuelas de lugares pequeños, dificultar el acceso a la educación superior, con una historia de muchos años. *“En estas escuelas sólo se enseñaría a leer y escribir, a numerar y contar, y al mismo tiempo, se obligaría a aquellos que son de bajo nivel e inaptos para las ciencias a aprender oficios e incluso se excluiría del aprendizaje de la escritura a aquellos que la Providencia dotó con condiciones para labrar la tierra, a aquellos que no necesitan aprender a leer a menos que tuvieran alguna semilla de luz y de apertura para las ciencias para las cuales merecen ser exceptuados de la ley común”* Memoire des Raisons et Moyens de la Réformation des Universites, 1667.

Cfr. CHARTIER, Roger. Espacio social e imaginario social: los intelectuales frustrados del siglo XVII, en: *El mundo como representación. Historia cultural; entre práctica y representación*. Edit. Gedisa. Quinta reimpresión, Barcelona 2002. pp. 165 – 180.

²⁵ Aludo a la noción de empleo, cuando me refiero al trabajo docente, en el sentido de realizar un trabajo por o bajo contrato, que en el caso de los profesores normalistas es trabajar al servicio y bajo la administración del estado, actividad en la cual la educación centrada en competencias enfila hoy sus objetivos y metas. Estos últimos aspectos, el fin de la actividad como la necesaria administración, en este caso del estado, marcan una diferencia con el concepto tradicional de trabajo.

Cfr.- Del Río Enrique et, al., en Formación y empleo. Estrategias posibles. Edit. Paidós Papeles de Pedagogía. Barcelona, 1ª edición 1991. pp. 24 y ss.

²⁶ OSZLACK, Oscar Políticas Públicas y Regímenes Políticos: reflexiones...op.cit.

la manera como van haciéndose evidentes, es decir, de una negociación de la flexibilidad con consenso, haciendo intervenir componentes morales y de acuerdos grupales que van más allá del actor racional²⁷, sobre la base de una supuesta racionalidad institucional que ordena el hacer del sistema (institución), donde cada acción se ejerce de manera concertada, asumiendo que el sistema opera sobre una plataforma operativa de trabajadores que pueden no compartir la misma idea del hacer eficiente, al venir de formas de operar las políticas de manera diferente.

En ese primer plano del ajuste estructural, la reforma educativa implicó entonces un cambio estructural también en la formación de profesores (ajuste al currículo en las normales), un cambio en las actividades de educación continua de los maestros en servicio que suponen un escenario normativo y operativo del quehacer docente “para obtener ganancias y recompensas específicas, por ejemplo, cualificaciones educativas”²⁸, es decir la presencia de un nuevo contrato utilitario en la formación y desarrollo de los docentes al servicio del estado, que modificó los términos del compromiso de socialización de la profesión (se incorporaron desde finales de los años 80,s programas de bonos a la productividad como Carrera Magisterial o Docente²⁹) como parte de las estrategias de flexibilidad funcional.

De igual modo se modificaron las condiciones de ingreso de los profesores en servicio, al incorporar por un lado el servicio civil de carrera, bajo los principios de pagar el salario según el rendimiento, profesionalizar las actividades de los servidores públicos por la vía de la actualización- evaluación-promoción, y por el otro, al modificar los términos de la relación laboral, con el aval del sindicato de profesores, al cambiar los tiempos y condiciones para la jubilación, dando paso entre otras cosas al Sistema de Ahorro para el Retiro, como parte de las acciones

²⁷ DE LA GARZA, Toledo. Tratado Latinoamericano...Op. cit.

²⁸ ELLIOTT, Philip “Selección, reclutamiento, educación e instrucción” en: Sociología de las Profesiones. Edit. Tecnos. Colección Ciencias Sociales. Madrid, 1975. pp. 64 – 98.

²⁹ Para los profesores de Educación Básica este programa se conoce como Carrera Magisterial, en el caso de los profesores de Educación Normal, el mismo programa recibe el nombre de Carrera Docente y constituyen acciones compensatorias que al premiar la productividad docente, son una estrategia que busca profesionalizar la actividad docente de los profesores.

relacionadas con el bienestar de estos trabajadores, que alteran las condiciones en tiempos y manejo de los recursos económicos para la jubilación de los profesores, en convergencia con las prioridades de las políticas financieras modernas.

Cabe aclarar que el cambio en las políticas públicas para los trabajadores de la educación en particular, al igual que toda la burocracia federal, esboza los principios de una política económica y laboral selectiva, que acompaña un proyecto educativo que pretende mejorar los servicios existentes y ampliar la capacitación – especialización de los profesores en servicio bajo los fundamentos del *learning by doing*, para preparar mano de obra capacitada³⁰.

Desde la lógica de la actual propuesta de formación - capacitación de la OCDE sobre el capital humano, cabe identificar una redefinición sensible del principio de aprender haciendo, en tanto que se refiere “al conocimiento que los sujetos adquieren durante su vida y usan para producir buenos servicios o ideas en circunstancias de mercado o fuera de él” es decir “*the definition of human capital used here ignores the source of knowledge acquisition (formal or informal, family or school, job or leisure) and disregards for teoretical purposes both the specific nature of the competences acquired (cognitive or behavioural, thechnical or team – oriented) and the method for certifying or validating the actual acquisition of specific competences (test or prior work, testimonial references or actual job performance)*”³¹. Es decir se trata de una concepción amplia que de manera flexible da cabida a los múltiples propósitos

³⁰ Un punto clave en este encuentro entre el hacer y su explicación teórica ha sido el retomar el rasgo principal de la formación inicial de los profesores, centrada en el aprender haciendo, es decir la práctica y la experiencia, que es una característica hasta hace poco cuestionada en esta profesión, y que hoy se engarza con el principio del enfoque *learning by doing*, sobre el capital humano, que analiza el incremento en el rendimiento, derivado de la especialización, lo que incrementa la productividad y produce una mayor desigualdad “al permitir la existencia de un crecimiento desigual debido a la existencia de rendimientos crecientes y al endogenizar los elementos que permiten el crecimiento económico, así como contemplar la existencia de competencia imperfecta o la intervención del gobierno” en: Aproximaciones a la relación entre educación y crecimiento económico: revisión y estado actual de la cuestión. Esteve Oroval Planas y J. Oriol Escardibul Ferrá. Universidad de Barcelona. 23 pp. España s/f.

³¹ OCDE Measuring what people Know. Human capital accounting for the knowledge economy. Paris Cedex, 16 France 1996. pp. 22 y 23.

de la “educación para la vida”, más aún, permite ubicar un significado preciso de la formación - capacitación para la empleabilidad³².

Si se toma en cuenta que desde 1957 que se instituyó en el Artículo 3° Constitucional el carácter gratuito de la educación y la obligación del estado de impartir dicha educación a todos los mexicanos, no se habían hecho modificaciones que cambiaran el sentido jurídico y social de dicho pacto del estado con la sociedad, hasta 1994 cuando se da un giro significativo al señalar que la educación debe ser impartida con equidad, entonces se puede valorar el significado de esta idea de educar para la vida.

1. 2 Gobierno Federal y políticas laborales de modernización con los profesores normalistas al servicio del estado. 1980 – 2000.

1.2.1 Rasgos de las relaciones de trabajo de los docentes al servicio del estado

Desde principios de siglo XX los profesores que trabajan en educación básica en el sistema educativo federal y en los estados, incluidos los profesores de la educación normal que trabajan en la formación de profesores, han sido considerados trabajadores asalariados, entendiéndose por ello que se trata de profesionales que trabajan en el sistema educativo bajo el patronazgo del estado, federal o estatal, que es quien fija el salario en función a tabuladores estandarizados, ya que se trata de trabajadores con una formación profesional que les permite ejercer como profesionistas libres, y contratarse bajo la administración en este caso del estado federal o con los estados federados como empleados por horas, medio tiempo y tiempo completo.

³² En mi opinión, la empleabilidad, supondría el desdibujamiento de trabajo docente tradicional y del puesto docente en tanto que el cumplimiento de metas institucionales actuales obliga a los docentes al compromiso y responsabilidad con tareas y acciones operativas de organización, gestión, administración y evaluación institucional, según los proyectos que se tengan por área de ubicación laboral, quedando paulatinamente subsumidos los rasgos propios del puesto y el perfil docente con que fueron contratados, bajo el peso de acciones, tareas y responsabilidades que abarcan las funciones varias que habrá de desempeñar un profesor en la escuela normal, aún y cuando siga siendo su nombramiento de profesor de grupo.

Desde la segunda mitad de los años cuarenta, cuando se constituyen en un gremio de carácter nacional al servicio del estado, las actividades o labores de los profesores, sean en el ámbito de la vida urbana o rural se definen a partir de una relación de trabajo que se establece legalmente bajo los principios de la Ley del Trabajo de 1931, de manera colectiva, con base en leyes, reglamentos y convenios nacionales e internacionales para estos trabajadores, donde se definen de manera genérica los salarios, por niveles y categorías, y de igual manera las prestaciones, las cuales están en función al reconocimiento de los derechos individuales y colectivos del trabajador, sus obligaciones y responsabilidades.

Esta relación de trabajo, tanto en lo que se refiere al contrato de trabajo como a las condiciones para el pago del salario, se hacen normativamente de manera formal bajo la gestión y administración del sindicato, es decir, de manera bilateral sindicato – estado, siendo el sindicato quien funge como representante legal del trabajador, por ende desde el momento en que un profesional de la educación solicita su ingreso al servicio, el acuerdo de voluntades que significa el contrato entre el estado y el profesional queda bajo la jurisdicción legal, gremial y normativa de ser gestionado y avalado por el sindicato, por ende el trabajador es afiliado de facto al sindicato de profesores al servicio del estado, en ocasiones sin el conocimiento y consentimiento del propio trabajador.

En este sentido se crea una situación jurídica objetiva en la cual el trabajador no define, y en ocasiones desconoce los términos específicos del compromiso y obligaciones que adquiere en la relación de trabajo que acepta, en la medida que se entiende que su trabajo y empleo están subordinados a la prestación de un servicio definido en sus tareas y actividades por el estado, técnicamente esto supone que el estado es el responsable de la socialización normativa del profesional de la educación, según los marcos del modelo normativo requerido por el propio estado para el ejercicio de la profesión, lo que implica además que el patrón establece el lugar, tiempo, condiciones y materia de trabajo, en ocasiones sin que el trabajador conozca los límites de este compromiso o el alcance de las

responsabilidades en la medida que el ejercicio mismo de la profesionalización conlleva una socialización que involucra el aceptar un compromiso y una responsabilidad institucional y organizacional según los términos del marco normativo establecido por el estado³³.

No es el trabajador docente en lo individual quien define las condiciones de su contratación con el estado, sino que éstas están establecidas de antemano para todos los trabajadores docentes al servicio del estado, y son aceptados en la representación colectiva por el sindicato de maestros.

Esta circunstancia propicia que el estado decida de manera bilateral y en los años recientes inclusive de manera unilateral, en función a sus necesidades, como una acción de comunicación derivada de las formas de interacción que mantenga o establezca con la burocracia sindical, se trate en el plano federal o a nivel estatal, el lugar, condiciones y circunstancias en las cuales el trabajador docente habrá de prestar su servicio³⁴, lo que ha propiciado que no siempre exista correspondencia entre el perfil profesional de los trabajadores y el nivel educativo o las circunstancias en las cuales se les solicita que ejerzan su profesión. Esto bajo el amparo de la Ley Federal del Trabajo, y recientemente con las modificaciones que se hicieron a dicha ley (17-01-2006), que le permite al estado (federal o estatal) aplicar criterios de flexibilidad múltiple en el momento de establecer el escenario, tiempos y formas de contratación.

Aunado a lo anterior, debe valorarse el significado que ha tenido el hecho de que el propio estado federal haya establecido y regulado desde el origen de este acuerdo con la profesión, la lógica de la formación, y la lógica de la función del trabajo docente para los trabajadores del estado, junto al hecho de ser él mismo

³³ ELLIOTT, Philip. Op. Cit. Pág 82 y ss.

³⁴ Esto sucede principalmente con los profesores de educación básica, en el caso de los profesores de educación normal, por lo regular tienen plazas de educación básica que fueron transferidas en algún momento a educación normal, sin embargo en cuanto a la adscripción, pesan más las decisiones del sindicato en la asignación de puestos de trabajo, derivadas de formas viciadas de compadrazgo construidas dentro del sistema educativo.

quien norma el campo de las competencias y la certificación profesional de estos trabajadores docentes, al establecer por la vía jurídica que le da la Constitución, la responsabilidad de promover y operar la educación gratuita en el país, con lo que cierra el círculo sobre el currículo, la formación y las condiciones laborales de los profesores y sus formadores, conformando el escenario de una organización total, que deja a estos trabajadores en una circunstancia laboral, profesional y formativa sujeta en su socialización al estatus que el propio estado les otorgue.

La ley laboral establece que a trabajo igual, en calidad y cantidad, en desempeño en puesto, jornada o condiciones de eficiencia igual, les corresponde un salario igual³⁵. Esta es una premisa que rigió la vida del gremio de profesores al servicio del estado hasta entrada la década de los noventa, el efecto de los cambios sustantivos de 1992 en materia gremial, administrativa y laboral le permiten al estado actuar contemporáneamente sobre el condicionamiento de tiempo y formas de empleo, derogando contratos colectivos, por contratos a tiempo parcial, mayor segmentación del trabajo y menor protección al trabajador, reducción del tiempo de descanso y salarios bajos³⁶.

Es importante señalar que la visión del trabajo docente desde la perspectiva del estado benefactor mexicano, y en general de las organizaciones de trabajadores al servicio del estado, fundamentalmente a partir de los años 50,s se sostuvo en los principios de la ideología de progreso industrial del fordismo, como vía de un desarrollo económico, fincado en las jornadas laborales de 8 horas, el incremento salarial a condición de incrementar la productividad, de la importancia de la experiencia y la práctica en el trabajo, más que la cualificación continua del trabajador, del valor del trabajo como actividad eminentemente técnica, el trabajo segmentado en una clara división técnica y social, que justificó, en el caso de las organizaciones no centradas directamente en procesos productivos, como puede

³⁵ BARAJAS Montes de Oca, Santiago Derechos del trabajador asalariado. Edit. Cámara de Diputados y UNAM. Colección nuestros derechos. LVIII Legislatura, México 2001. 73 pp.

³⁶ BOSCH, G y Michon F Reducción y flexibilización del tiempo de trabajo en: *El empleo, la empresa y la sociedad*. Francois Michon y Denis Segrestin (comp.) Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid. España 1993. pp. 239 – 252.

ser el caso del trabajo docente, que si bien su actividad no se rige por una cadencia de trabajo regulada mecánicamente³⁷, sí conlleva una forma de pensar la importancia de la supervisión constante al trabajo en el aula, como una manera de medir la productividad docente, entre las cosas más destacadas de la ideología laboral y gremial de esos años, que hoy son parte del pensamiento organizacional que se trata de modificar.

Hasta hace unos años, esta situación de trabajador asalariado al servicio del estado para los profesores quedaba expresada en una forma de organización laboral que deviene de la experiencia histórica en la construcción de la burocracia oficial, cuya fuente podemos ubicar en los principios del fordismo³⁸ que nutrió las organizaciones del estado benefactor desde los años cincuentas en América Latina principalmente, donde el eje central era el compromiso del estado de ofrecer trabajo vitalicio y empleo pleno a los trabajadores de la educación³⁹, habida cuenta que el modelo de organización del trabajo docente que privó en la SEP, hasta 1980, tuvo como características el autoritarismo, centralismo y una

³⁷ CORIAT Benjamín, "La cadena" en: El Taller y el Cronómetro, ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa. Siglo XXI editores, 2da edición. México 1985. pp. 40 y ss.

³⁸ "El fordismo nos ofrece un modelo de observación – práctica, orientado esencialmente a la acción, () constituye un primer triunfo de la praxis sobre la abstracción teórica de las teorías económicas..() realiza no sólo el principio de división del trabajo según especialización total, tal como lo había formulado anteriormente Babbage, y lo había perfeccionado el taylorismo, sino va más allá e inicia lo que se ha llamado, con cierta exageración, "la segunda revolución industrial... () el fordismo es una designación empleada, más o menos justificada pero aceptada generalmente, para indicar una "forma de pensar y organizar la fabricación" que de una u otra forma ha constituido la pauta o ideal a la que pretendían aproximarse otras formas de organización de la producción ().... Ford basa toda su estrategia de producción en la intercambiabilidad y estandarización".

() el taylorismo nos ofrece un modelo de visión "teórica", con una intención de interpretar el ámbito de la organización según esquemas sacados de la ciencia moderna (en concreto de la física clásica)":

RODRIGUEZ de Rivera, José en: el fordismo. Tomado de <http://academia.uprm.edu.-mvaldes|id29.htm>. 15 julio 2008.

³⁹ Este compromiso de orden moral y organizacional se sostuvo en un modelo económico que le permitió al estado mexicano una estabilidad económica que hacía posible reducir con eficacia el desempleo, y con ello contener la presión social generada por las condiciones de vida precaria, al generar inversión pública con cargo al déficit público, hasta lograr estrategias de empleo pleno a amplios sectores sociales, aunado al hecho de tener bajo control la inflación, generada por las presiones de la demanda, al ser el propio estado el principal gestor y promotor de la economía nacional, a través de políticas fiscales y monetarias que hacía y hace posible compensar los desequilibrios de un nivel de productividad que estaba por debajo de la demanda.

Cfr. ESCUDERO, Manuel El entorno económico del desempleo actual en: *Pleno Empleo*. Edit. Espasa Hoy. Madrid 1998. pp. 19 – 56.

estructura de mando y toma de decisiones jerárquica y piramidal, con una clara división en las tareas de planeación y ejecución, donde los profesores eran asignados a puestos docentes fijos según lo decidían las autoridades y el sindicato, la dinámica del trabajo docente en la escuela era impuesta por los lineamientos centralizados de la SEP, el papel del Jefe de sector y supervisores era más de control que de apoyo técnico y las relaciones laborales se regían por el acuerdo SEP – SNTE⁴⁰.

Esta organización del trabajo que se sostiene en los principios que Elliott llama de un contrato normativo, sostenido por una experiencia educativa y profesional comunal, fue funcional al sistema cuyo modelo económico de sustitución de importaciones demandaba de una modernidad vía la industrialización, sin tener la solución al problema de un desarrollo agrario, entrampado en la obsolescencia tecnológica en una amplia extensión del centro y sur del país, en la medida que el propio aparato estatal y las dependencias oficiales constituían un espacio que absorbía al grueso de los egresados no solo del sistema de educación de profesores, durante los años sesenta y setenta inclusive del resto de la educación superior, en tanto que era una forma de amortiguar el impacto social de las políticas de empleo cada vez más escaso, por los efectos de una economía no siempre bajo control estricto en sus indicadores más significativos.

Las prestaciones legales que el gremio magisterial obtenía de su contrato colectivo con el estado involucraban seguridad social, educación, vivienda y empleo, estaban bajo la coordinación del Sindicato, particularmente las referidas al empleo, por el control de plazas y la vivienda y educación a través del apoyo del gobierno federal y el manejo discrecional de las cuotas sindicales⁴¹, esta

⁴⁰ Para una valoración de los cambios en las formas de organización del trabajo en México y el continente durante la transición del modelo de fordismo y el taylorista a las actuales formas pretoyotistas de organización del trabajo. Cfr. NOVICK, Martha La transformación de la organización del trabajo. En: *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. (Enrique de la Garza. Compilador) Op. cit. Pp. 123 – 146.

⁴¹ Manuel Escudero señala que los rasgos del modelo económico de los años 60,s y 70,s, heredado de la Segunda Guerra, principalmente en Estados Unidos pero seguido por múltiples países occidentales, entre ellos México, estuvo sustentado en cuatro soportes básicos; producción

organización se mantuvo como una fuerza política y organizativa sobre el empleo y el mercado laboral, con una presencia incuestionable en la definición de las políticas federales, eje axial sobre el que giraron las acciones de descentralización administrativa desde 1980, en aras de desmontar una estructura de administración y poder paralelo a la propia SEP.

Se puede señalar entonces que la divisoria de los años 70,s para el mundo occidental; identificada con el libre juego del mercado en la oferta y demanda del dólar, aunado a la crisis de los energéticos (precio del petróleo) de 1974, constituyen el punto de quiebre a partir de la cual se entiende la escalada incontrolable en la oferta de los bienes y servicios, que arrastró los costos de salarios pero también de precios crecientes de las materias primas. Lo anterior propició una etapa inmediata de menor crecimiento, mayor inflación, surgimiento del desempleo y una crisis fiscal creciente del estado⁴².

Este tipo de problemas cruciales que enfrentaron con mayor dificultad los países de América Latina a finales de los años setentas, les obligó a un ajuste en lo económico y lo social, que se podría sintetizar en nuevas formas de organización del trabajo, en una división social del trabajo sobre la base de una transición del modelo de trabajo de rasgos fordistas - tayloristas, en estrategias de corte pre - toyotista, en la búsqueda de mayor eficiencia y de muy bajo costo social y económico.

masiva, consumo masivo, creación de infraestructura urbana y extensión de los servicios públicos de bienestar, es decir, un modelo de desarrollo social que implicaba costos salariales y sociales crecientes, atendibles solo en función a un crecimiento económico alto y estable. Escudero. Op. cit. pp. 20 – 21.

⁴² Ibid. Pp. 22 y ss.

1. 2. 2 Flexibilización⁴³, poli funcionalidad del trabajador docente.

El nuevo escenario laboral de los profesores de educación normal, que incluye el reconocimiento de su formación inicial en el plano profesional, y del sistema de educación básica también, desde el inicio de la década de los noventa a la fecha, ha cambiado de manera sistémica en lo operativo, normativo y en lo filosófico del proyecto, en términos de un contrato utilitario, que pondera las recompensas salariales, particularmente de 1994 en que se hicieron ajustes al Artículo 3º, y otros artículos de similar contenido social, relacionados con el compromiso del estado con el respeto a los derechos de los ciudadanos en su relación con las responsabilidades del estado federal en la prestación y cuidado de los bienes materiales, y sólo hasta fechas recientes en el nivel del hacer eficiente, con ajustes estructurales de similar importancia, sostenidos en una creciente descentralización de las funciones operativas del sistema y una constante rendición de cuentas como estrategias para racionalizar el gasto público y ordenar en esta lógica los costos salariales atendiendo los fines de ganancias y recompensas según el rendimiento del trabajador al servicio del estado.

La firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica en 1992 cambió definitivamente las condiciones laborales, funcionales y profesionales de la socialización en el trabajo de los trabajadores docentes de las escuelas normales, y la de todos los profesores del sistema educativo al servicio del estado (federales y estatales), ya que encarnó una Reforma Administrativa y Política del Estado, al dejar bajo jurisdicciones locales (estatal actualmente y en breve el municipal) el

⁴³ Se debe señalar que sobre el concepto de flexibilidad no existe una definición única, y que tampoco existen formas únicas de identificación de este proceso, sin embargo, es posible identificar al menos tres niveles de reestructuración de la fuerza de trabajo, que implican tres sentidos básicos del proceso de transformación de la nueva organización laboral, a saber; flexibilización numérica, salarial y funcional. De este modo una definición preliminar sería el espacio de la relación laboral en el que se manifiesta ésta flexibilidad, el papel de los actores sociales y las particularidades que presenta en nuestro país el fenómeno.

Cfr. PÉREZ, Pérez Gabriel Flexibilidad laboral y modernización de las condiciones generales de trabajo en México de 1996 a 2000. Análisis de una revisión de contratos colectivos de trabajo efectuada por la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, en: Revista Contaduría y Administración, No. 204, enero – marzo 2002. Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM. México. Pp. 33 – 53.

trabajo docente⁴⁴, sujetando así la intensidad del trabajo docente a dinámicas ajenas al propio docente, que si bien nunca estuvieron bajo su estricto control, si estaban normadas por el compromiso y responsabilidad de una identidad construida por el estatus que el propio estado les dio a estos profesionales, en un escenario institucional donde se encarna por la vía de los hechos una reforma a la legislación laboral que permite a los gobiernos locales; la contratación temporal de los profesores de nuevo ingreso principalmente, la contratación bajo clasificación (experiencia, antigüedad, formación), nivel de empleo y catálogo de empleo, con el mínimo de seguridad para el trabajador y el salario como resultado del intercambio de la prestación según la productividad⁴⁵, y con ello la emergencia de formas de flexibilidad funcional, numérica y salarial.⁴⁶

Es evidente que en este nuevo escenario de un contrato utilitario que organiza la vida laboral y profesional de los profesores, sujetando la fuerza política y gremial de la representación sindical federal a los términos de tal contrato, ha desajustado profundamente el sentido de identidad profesional y laboral de los docentes, como contraparte y mediador de las condiciones laborales de los docentes frente al estado, tanto por el efecto de una nueva división del trabajo, pactada por la dirigencia sindical con el gobierno federal, como por el impacto de una distinta organización del trabajo apoyada en la modificación jurídico formal del 1994,⁴⁷ a partir de la cual se descentralizaron los servicios educativos hacia las entidades.

⁴⁴ Esta decisión acordada de manera bilateral entre estado federal y sindicato de maestros, que involucró de facto a los sindicatos estatales, conforma contemporáneamente un entramado complejo de comunicación del sistema educativo en tanto que las decisiones tienden a ser más discrecionales según la entidad, lo que se traduce en el corto plazo en mayor unilateralidad en la toma de decisiones de parte de los gobiernos estatales, fundamentalmente en cuanto a los términos relacionados con las condiciones de trabajo de los profesores.

⁴⁵ MÉDA Dominique La paradoja actual de las sociedades basadas en el trabajo en: *El trabajo. Un valor en peligro de extinción*. Edit. Gedisa. Barcelona 1998. pp 15 – 49.

⁴⁶ Por flexibilidad salarial se debe entender las maneras en las cuales el salario de los trabajadores se adecua en función de la productividad, por flexibilidad numérica debe entenderse el ajuste del empleo a la demanda fluctuante del producto o servicio, y por flexibilidad funcional, se debe entender el uso flexible de la fuerza de trabajo dentro de los procesos productivos, lo que implica un trabajo polivalente y movilidad interna entre puestos de trabajo, departamentos, adscripción, turnos, horarios etc. (De la Garza Enrique) en: PÉREZ Pérez Gabriel. Flexibilidad laboral... Op. cit. Pp 34.

⁴⁷ Esta hipótesis se sostiene principalmente en el hecho de que la cultura político laboral del SNTE, por el origen corporativo del sindicato y su papel histórico durante cuarenta años al servicio del

Al centrar el actual proyecto educativo la misión de la institución educativa en la productividad de los docentes, y al modificar la organización del trabajo para cumplir con los fines de esa productividad, ésta adquiere un carácter “relacional y sistémico. La productividad académica deja de ser concebida como una adición mecánica para transformarse en un resultado sistémico que se deriva de las condiciones de gobernabilidad y control que se establezcan sobre la empresa (*que en este caso sería la institución educativa al operar hoy bajo un régimen organizacional de corte empresarial*) y sus conexiones con el entorno como sistema. La empresa requiere un control sobre la gestión”.⁴⁸

De este modo las entidades federativas van adquiriendo paulatinamente mayor autonomía financiera y administrativa en la lógica de un escenario laboral de descentralización y desregulación federal para lograr la reducción del gasto público y un manejo discrecional de los salarios profesionales de los profesores normalistas, que si bien a la fecha se manejan en una partida de gasto público federal, ésta es entregada a los gobiernos estatales para su aplicación, apoyados ahora en un sistema compensatorio de pagos por estímulo (Carrera Docente o Carrera Magisterial) que han segmentado los salarios en categorías y subcategorías de trabajadores docentes.

Esta forma de segmentar el trabajo ha invalidando la tesis formal de “a trabajo igual, salario igual” apoyados por un sistema de control y distribución federal de las cuotas sindicales que pasan en su distribución por la Secretaría de Hacienda bajo el principio de atender con equidad las necesidades de las entidades pero que tal distribución no afecte el buen ritmo de la economía...poco gasto fiscal en políticas sociales, que permite valorar el contraste creciente entre el salario

estado, se construyó en base a la defensa de mejores condiciones salariales de los profesores, pero nunca contempló los efectos que traería una nueva organización social del trabajo, que implica la ausencia de trabajo para los profesores (flexibilidad numérica o la flexibilidad funcional) frente a lo cual hace evidente su incapacidad de defensa de lo laboral y con ello acelera su propio debilitamiento como organización gremial centralizada al promover el surgimiento o fortalecimiento de los sindicatos magisteriales estatales.

⁴⁸ NOVIK, Martha. Op. cit. P.138 La cursivas entre paréntesis son mías.

precario de los profesores, y las exigencias institucionales de una práctica docente que debe realizar con mayor calidad el aprendizaje de los estudiantes.

En el territorio laboral actual de la educación, sostenido en una organización del trabajo docente que, a diferencia de antes de los años 90,s que estuvo centrada en el puesto docente, pondera cada vez más las tareas de gestión, administración y ejecución operativa de lo educativo, que requieren “modos de coordinación racionales basados en consensos (*sobre todo en la academia*) sobre la manera de entender la producción (*del trabajo docente*), la calidad, los niveles de incertidumbre, y los tiempos de entrega”⁴⁹ (*se alude a la evaluación institucional*), para lo cual han sido funcionales los bonos a la productividad a cambio de mejorar el rendimiento de los docentes. En este sentido es que se fracturan los principios de compromiso e identidad laboral de una profesión al servicio del estado, cuyos fines fueron la educación emancipadora construida bajo las metas de un compromiso comunal, subsumidas ahora en las nociones de capital humano, utilitario e individualista, ajeno a la lógica seminal del proceso de socialización profesional de los profesores al servicio del estado

Los alcances de estas estrategias llegan hoy por sus efectos al aula, la institución y el entorno inmediato, por encima de las que tradicionalmente involucró el trabajo dentro del aula, ahora apuntan a una flexibilización funcional y salarial de la fuerza de trabajo, por el tipo de contratos y tareas que se realizan y por la estratificación salarial derivada de la profesionalización docente, por el efecto social y profesional que adquieren en el entorno laboral al convertirse en estrategias de diversificación de la función docente, como por el impacto inmediato que tienen en los trabajadores de mayor antigüedad que gozan de estabilidad laboral (trabajo vitalicio y empleo pleno) mejores salarios y mayor protección legal, ya que buscan promover la separación de estos profesores por la vía del retiro voluntario o la jubilación temprana.⁵⁰

⁴⁹ Ibid. Pp. 138. La cursivas entre paréntesis son mías

⁵⁰ Recientemente la aprobación de la Ley del ISSSTE ha contribuido a una salida apresurada de profesores con antigüedad mayor a 25 años de servicio, frente a la amenaza de un escenario

Las actuales estrategias laborales en la educación pública han propiciado un incremento en las probabilidades para los gobiernos locales de promover el empleo temporal de profesionales de reciente ingreso al sistema, como ya se señaló antes, en la medida que el personal docente del sistema federal y estatales de mayor experiencia y antigüedad, busca el retiro voluntario al ser históricamente resistentes a las políticas de profesionalización y educación continua e impermeables al uso de tecnologías computacionales en el aula, siendo estas últimas la punta de lanza de una nueva división técnica del trabajo docente, al elevar el valor de las competencias docentes por el aumento de la productividad del personal en las instituciones, expresado en la asignación de responsabilidades y tareas en áreas de cómputo o servicios inexistentes antes en este subsistema.

1. 3 Concepto de trabajo docente: hacia una noción de profesión

Abordar la reflexión sobre la profesión docente al servicio del estado en nivel básico y normal, como una vía para identificar los rasgos específicos del empleo que tiene el profesor de grupo, formar formadores en una escuela normal, y saber en qué radica su importancia, sus condiciones y circunstancia profesional, parte de identificar qué es y en qué consiste esta actividad que permita contrastar el hacer de la profesión con un oficio y un arte, ello como condición necesaria para entender en qué consisten sus responsabilidades y su normatividad como empleo al servicio del estado.

Si aceptamos de manera general que una definición de profesión implica para el sujeto que la ejerce, la posesión de conocimientos sistematizados y especializados en un campo determinado, adquiridos a través de un proceso formal de estudios de nivel superior, según lo proponen diversos autores, sujetos a certificación y acreditación externa e interna de la comunidad de pertenencia, y que dichos conocimientos (teoría, métodos y técnicas especializados) le permiten

institucional incierto y un retiro sujeto a negociaciones igualmente complejas, con lo cual se acelera el proceso de achicamiento del aparato burocrático de la que fuera una de las Secretarías de Estado más grande.

ejercer su hacer, y recibir por ello un pago, entonces podemos preguntar si el hacer docente es una profesión, más aún, si tenemos como contexto la definición de capital humano de la OCDE señalada líneas arriba.

Collins señala que desde un enfoque funcional, *“la educación prepara a los estudiantes en las destrezas necesarias para poder trabajar, y estas son el principal determinante en el éxito profesional. Esto es, la jerarquía del logro educacional se supone que es una jerarquía de destrezas y la jerarquía en empleos se supone que es otra jerarquía de destrezas”*⁵¹. Si esto es correcto tendríamos un soporte para adentrarnos en la valoración del profesional de la docencia.

El conjunto de estos enfoques estaría señalando los rasgos más cercanos a la formación y la noción de profesión de los profesores y de los formadores de profesores, en tanto que se deposita en la educación formal una enorme expectativa sobre la realización de los estudiantes, que se verá obligadamente complementada con la adquisición de destrezas que devienen del ejercicio profesional mismo, sin embargo, dentro del gremio se reconoce que ambos tipos de destrezas son diferentes, las de la formación se asocian a la idea de una cultura general y didáctica y las segundas a la parte aplicativa del conocimiento.

Al respecto se han identificado desde los primeros estudios sobre las profesiones, criterios o rasgos específicos que definen lo que pudiera llamarse un marco o referente tradicional del quehacer o actividad profesional, a saber; *“i) la profesión determina sus propias normas de educación y aprendizaje, ii) el estudiante que se prepara para una profesión deberá seguir un proceso de socialización (integración) y experimentación mucho más prolongado que quienes se preparan para otras ocupaciones, iii) en general, la práctica profesional se halla reconocida legalmente, iv) las formas de admisión en la profesión son establecidas por sus propios miembros, v) una gran parte de la legislación que concierne a la profesión*

⁵¹ COLLINS Randall. La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación. Akal Universitaria. Madrid, España 1989. pp 13 y ss.

es definida por sus miembros, vi) al caracterizarse como profesión, la ocupación aumenta su nivel de ingresos, poder y prestigio, y puede exigir un mayor control del nivel de conocimientos de los estudiantes, vii) el profesional goza de un amplio margen de maniobra en su práctica, viii) las normas establecidas por la profesión más estrictas que las legales, ix) en general, una profesión es una ocupación terminal.”⁵²

En el caso de los profesores formadores de profesores, objeto de este trabajo, en nuestro país, desde el año 1984 reciben una formación profesional inicial en escuelas públicas de nivel licenciatura, que les dota de conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos especializados en el campo de la práctica docente, en un programa de cuatro años, que por lo regular es posterior a su formación como profesor de educación básica en cualquiera de los subniveles de ésta (preescolar, primaria y secundaria), o la otra vía es que históricamente se profesionalizaron en el ejercicio docente ya que son profesores de educación básica, donde hicieron una trayectoria profesional, por lo regular con más de 20 años de ejercicio docente, que migraron a las normales como docentes. Otro caso son los profesionales no normalistas con una formación universitaria equivalente de nivel licenciatura.

Tanto la etapa de formación profesional inicial, para los normalistas, como de socialización en el ejercicio profesional constituyen una parte estructural del proceso de acreditación y certificación para la adquisición del título o competencia respectiva, y como profesionales de la educación son contratados por el gobierno federal o los estatales para hacerse cargo de la formación de quienes serán profesores de educación básica en el sistema educativo federal o estatal.

La profesión de docente de educación normal, implica la pertenencia a un grupo social y profesional autonombrado “los normalistas”, que como grupo social tiene rasgos únicos, sustentados en una cultura y patrones de comportamiento

⁵² GOODE, J, William en: “Las profesiones liberales” tomado de: “Las nuevas profesiones” Biblioteca Salvat de Grandes Temas. Edit. Salvat, Madrid 1974. Pp. 4 y ss. Edit.

diferentes a los de otros profesionistas docentes⁵³, asociados siguiendo a Elliott, al proceso de socialización normativa del espacio laboral y tipo de práctica que realizan, que hasta fechas recientes han mantenido como parte de sus tradiciones y valores culturales, en un esfuerzo por marcar la distinción con “los universitarios” que también dan clases en las normales⁵⁴. Los normalistas comparten una cultura institucional y patrones de referencia colectiva, vinculados principalmente a un estatus y un compromiso con el marco normativo del hacer dentro de la institución, construido desde la lógica del estado, el cual han aprendido desde que se estaban formando, ésta sería la fuerza de la socialización de la profesión dentro de una institución total.

Este punto es central en la comprensión de la profesión docente como grupo social, ya que el origen formativo común como especialistas técnico educativos los dotó, como gremio en México, de recursos culturales comunes (saber como enseñar) lo cual conformó una realidad de lazos de igualdad primero como grupo semi profesional, y con base en ello pudieron construir un patrón de control sobre la organización del magisterio, construyendo alianzas dentro y fuera de la organización, definiendo criterios de admisión, el tipo de deberes profesionales, valoración del mérito y sus formas de ascenso (escalafón político) y lo más importante, imponiendo un ritmo al trabajo docente, algo que Collins identificará en el quehacer profesional como algunos de los rasgos culturales más significativos de los grupos de estatus⁵⁵.

⁵³ Como grupo socio-profesional construyen una práctica profesional en base a conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes, ritos y tradiciones que devienen de sus formas de socialización en formación profesional inicial, con una fuerte socialización político gremial, y de su visión del hacer cotidiano, de entender la práctica docente, cuyo principal rasgo es la fortaleza en el control del hacer docente.

Cfr. GOMEZ Campo, Víctor Manuel. “Educación Superior, mercado de trabajo y práctica profesional: análisis comparativo de diversos estudios en México” en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, Vol. XII N° 3 1982, pp. 57 – 84.

⁵⁴ Un estudio reciente de posgrado permite hacer una valoración muy detallada, desde el interaccionismo simbólico, de algunos de los rasgos específicos de ambos grupos en la normal de Chalco en el estado de México.

Cfr. Irene Solís Vanegas “Significados de la práctica Docente en Profesores de Escuelas Normales: Normalistas y Universitarios” Tesis de Maestría, Facultad de Psicología. UNAM . México 21 junio 2007.

⁵⁵ Collins Randall. Op. Cit. Pág. 72.

Gremialmente operan como sistemas muy organizados y estratificados ya que comparten, producto del proceso de socialización formativa, una fuerte normativa de acatamiento a la autoridad estratificada, representada por el docente de grupo, y estrategias de relación, interacción profesional y comunicación con relación a la autoridad institucional, sustentadas principalmente en la interpretación, extensión y modificación de la norma formal, sean reglamentos o señalamientos de la autoridad en turno, en base a la importancia de las conductas sancionadas social e institucionalmente y por la aceptación de estas normas de conducta colectiva al interior de la comunidad de pertenencia⁵⁶, lo cual implica el seguimiento de códigos de conducta obligatoria, como una expresión del peso de las “estructuras institucionales (...) en las que se han desarrollado modelos comunes de organización y comportamiento, basadas en rasgos situacionales comunes”⁵⁷, que fueron y han sido el mayor soporte de una cultura organizacional tradicional centrada en la verticalidad, formalismo y sentido de autoridad.

Estos rasgos en su conjunto, construidos y vividos en el hacer para el hacer, permiten plantear que existen “modelos” de organización y comportamiento profesional, como pueden existir en cualquier profesional, en la medida que son parte de su proceso de socialización profesional y de su identidad con la institución que los formó, que responden al mismo marco normativo del espacio donde se practica y donde se ejerce, lo que contrasta con su hacer profesional dentro del aula, como promotor de un discurso educativo crítico y participativo en sus alumnos.

Una variable clave en este terreno de la construcción de la profesión es que históricamente existe un problema en la definición de la profesión de los docentes normalistas, ya que es hasta años recientes (1985) que se construye un estatus a la profesión, y se hace desde la lógica del estado, a pesar de que legítimamente

⁵⁶ C. NORTH Douglas. Instituciones, cambio institucional y desempeño económico. FCE. México. 1993 . 190 pp.

⁵⁷ GOOFMAN E, “Asylums” citado por Philip Elliott en Sociología de las Profesiones, OP. Cit. Pág. 83.

Rafael Ramírez en 1944, expresó el sentir de los profesores en la búsqueda de estatus social, al haber señalado que no era suficiente una formación de secundaria y los 4 años de educación normal, sin incluir la preparatoria o bachillerato para hablar de una profesión, *“pues habiéndose comprendido que siendo tres los elementos que constituyen la profesión, a saber; 1) cultura general profunda y amplia, 2) dominio de la materia o materias por enseñar y 3) posesión del equipo técnico necesario y moderno para el ejercicio de la profesión, fue forzoso concluir que no sería posible formar buenos y competentes maestros sino sobre la base de una cultura firme, sólida y amplia que proporcionan los estudios de bachillerato”*⁵⁸.

Sin embargo es evidente que en aquel momento, hubo una evasión del estado a enfrentar este problema de un gremio que crecía y se fortalecía bajo el peso de una centralidad estatal geográfica, política y económica que definió los rasgos de una actividad que mantuvo con un estatus de oficio, al impedir que se incorporara el bachillerato a la formación de los trabajadores docentes, tanto que el argumento expresado por Jaime Torres Bodet, entonces Secretario de Educación, de no tener recursos para pagar un salario digno a una profesión cuya formación incluyera bachillerato, y aceptar mejor el incrementar los años de formación técnica básica, definió la historia de esta profesión, pero también, esbozó la prioridad del estado de mantener limitadas formas y canales de movilidad social, circunscritas en su mayoría a ese rol centralista y autocrático, que conformó, al cabo de los años, un sistema gremial altamente organizado y estratificado dentro de la burocracia⁵⁹ que es lo que hoy se busca romper.

Sin embargo profesionalmente el mayor peso que se da a los aspectos de socialización gremial define una característica, en algún sentido paradójica, del quehacer docente relacionada con el hecho de que sí bien comparten códigos,

⁵⁸ SEP. “Fragmentos de la ponencia presentada por el profesor Rafael Ramírez en el I Congreso Nacional de Educación Normal. Saltillo, Coah., abril de 1944.”, en: La profesionalización de la educación Normal en México. pp. 11.

⁵⁹ Collins Randall, Op. Cit. Pp. 155 y ss.

normas, comportamientos comunes, y rasgos de un hacer técnico común, a pesar de los cuales, dice Ghiraldi, “la sensación de incertidumbre respecto a la validez de su propio trabajo; la satisfacción obtenida por el hecho de lograr que determinados estudiantes alcancen el óptimo desempeño escolar; la falta de momentos de reflexión individual o colectiva sobre el trabajo docente; la constante frustración por la falta de tiempo; la complejidad de la administración del trabajo en clase”⁶⁰, hace difícil distinguir para ellos mismos entre su quehacer como una ocupación profesional y los rasgos específicos de una formación profesional que es necesario enseñar a sus alumnos⁶¹.

Más allá de estos aspectos que son de una enorme importancia cuando se trata de identificar y analizar una profesión como la del docente normalista, con un amplio desarrollo en la parte práctica del ejercicio profesional, con una debilidad en la educación profesional, por su carácter general, para el ejercicio profesional mismo, que hace difusos y en ocasiones llega a borrar los límites con lo teórico, podemos señalar que estos profesionales de la educación trabajan sobre la base de la observación, la imitación en el hacer, hasta el punto que el hacer se convierte en un fin en sí mismo, en tanto que la organización y sus formas de trabajo aseguran principalmente la obediencia de los miembros a través de una dinámica de observar, ejercitar, mostrar y hacer.

La mayor debilidad de esta profesión, ya se dijo antes, es la poca profusión del conocimiento teórico sobre su hacer, Lo endeble de una opinión calificada y responsable sobre lo técnico, soluciones metodológicas inequívocas frente a los problemas del aprendizaje, es decir, diagnosticar, proponer soluciones y ejecutar estrategias de solución de los problemas con un elevado grado de certidumbre. Si esto que se señala es verdadero, la práctica docente tendría que acompañarse de

⁶⁰ GHIRALDI, Franco Contenidos y paradojas del profesionalismo docente en: *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Edit Gedisa, colección debate socioeducativo. Barcelona 1993. pp 23 y ss.

⁶¹ Por lo regular los profesores normalistas aluden a la importancia de los valores y principios del quehacer docente, el sentido de mística y compromiso social como referentes típicos ideales de la profesión, pero en lo teórico o metodológico hay enormes divergencias y contrapuntos, sustentados principalmente en el valor de la experiencia y la práctica vivida en el aula o en el estereotipo de la información oficial.

una mayor habilidad para ejecutar con conocimientos, habilidades y actitudes de un hacer profesional con una normativa colectiva menos analógica y más lógica.

1.4 Etapa de ajustes estructurales: educación y capacitación para el trabajo hacia el año 2004.

El año de 1992 marca, como ya se ha reiterado líneas arriba, el relanzamiento de la reforma estructural de la educación pública en México, que impulsó la reforma a la Educación Básica, que se apoyó en la promulgación de una nueva Ley General de Educación de 1994, cuyos objetivos fueron la elevación de la educación básica a diez años, la reforma a los planes de estudio y el diseño de nuevos libros de texto gratuitos, así como la puesta en marcha de la estrategia de profesionalización del magisterio, llamada Carrera Magisterial o Carrera Docente, según se trate de subsistema.

Un segundo paso fue la reforma a la educación técnica de nivel medio superior y superior, que implicó cambios en el currículo y las prácticas formativas en las instituciones para hacer converger la oferta institucional con las demandas del mercado profesional, como parte de la estrategia de formación de recursos humanos y educación que acompaña las tendencias de globalización, en concordancia con los cambios previstos en la tecnología y en la organización social del trabajo y la producción, con lo cual se anunciaba en 1994, el surgimiento de un nuevo paradigma “educación-trabajo”⁶², el cual ya había sido esbozado incipientemente en la década de los ochenta por Jesús Reyes Heróles, a la sazón Secretario de Educación Pública.

Para el proyecto educativo de Ernesto Zedillo, promotor de este nuevo paradigma, primero como Secretario de Educación y posteriormente como presidente (1994 – 2000) las exigencias de la globalización imponían retos al país que involucraban

⁶² Esta visión sobre el nuevo paradigma educación trabajo promovido por el Gobierno de Ernesto Zedillo, fue esbozada por el Ing. Agustín Ibarra en ese entonces Coordinador del Consejo Nacional de Certificación de Competencias Laborales, en una charla que dictó al personal académico del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, en febrero de 1996. De las notas obtenidas de esa sesión se refieren algunas ideas centrales de este apartado.

un nuevo concepto de formación y capacitación para el trabajo, que obligaban a definir el papel del estado y su entorno en relación con las políticas activas del mercado de trabajo, del cual la formación es una parte importante de su cambio radical.

La lógica del nuevo paradigma vigente parece sostenerse en el principio de que la globalización es visible por los cambios en la tecnología que impelen a realizar ajustes en la organización del trabajo, que a su vez reclaman de cambios drásticos en la educación y formación de los profesionales de la educación, para hacer posible una mayor y mejor participación de los individuos en el proceso productivo⁶³. Lo anterior como parte de esa nueva forma de organizarse en el plano mundial tanto en la producción como en el terreno de los servicios, con severos impactos a las organizaciones, y por ende al mundo del trabajo y de manera colateral en la concepción misma de la formación profesional y de las profesiones.

En la perspectiva del proyecto económico y social del año 1994 en México, de cara a una dinámica intensa de internacionalización de los mercados de bienes y servicios, de la tecnología, del capital y de la información, la tesis de que la única forma de sobrevivir radica en poder insertarse en los estos flujos comerciales, es decir en el esquema de la globalización primó por encima de cualquier otra consideración. Lo cual implicó un fuerte proceso de descentralización e internacionalización de la producción y los mercados, que generó una amplia exigencia de calidad y productividad en todos los niveles del sistema social, al producirse una apertura comercial indiscriminada, pactar una política internacional

⁶³ En el fondo el modelo explicativo de la economía globalizada define hoy las prioridades del desarrollo tecnológico, por una dinámica obligada de consumo, que habrá de traer fuertes impactos en el desarrollo de la ciencia, que es un modelo opuesto al imperante en los siglos XVI – XIX. Sobre todo si se toma en cuenta que la globalización rompió la hegemonía de la educación superior, cuando las universidades dejaron de ser el único espacio productor de conocimientos tecnológicos y científicos, hoy la sociedad, ciertos grupos pueden producir tecnología y ciencia en razón a sus necesidades económicas.

Cfr. BARNETT Ronald “La sociedad que aprende? en: Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Gedisa Edit. Biblioteca de Educación – Educación Superior. Barcelona, julio 2001. pp. 27 – 84.

de intensa transferencia de tecnología y promover la flexibilización de las organizaciones, incluidas las del propio estado federal⁶⁴, de modo que pudiera responder el sistema con rapidez a las exigencias del cambio, lo que implica capacidad de innovación, adaptación y productividad para todos los trabajadores al servicio del estado..

En esta dinámica de inserción de México en la globalización, promovida con mayor fuerza en la década de los noventa, la desregulación ha propiciado una paulatina pérdida del control de parte del estado de los mercados, los cuales por sí mismos no se controlan, tampoco al estar éstos sujetos cada vez más a las tensiones de la demanda interna y externa, lo que trajo como efecto que la generación de empleos fuera quedando determinada principalmente por la inversión externa, en la medida que el estado dejó de ser el promotor del empleo, que era una variable en crecimiento constante que manejó en función a sus necesidades de legitimidad principalmente.

Lo anterior ha obligado a las empresas de este país, y al aparato público también, a incorporar rápidamente las innovaciones organizacionales para conservar sus nichos de mercado, adaptarse al cambio y adecuar sus productos, procesos y servicios las nuevas demandas y exigencias sociales⁶⁵, es decir a convertirse aceleradamente en organizaciones que aprenden del mercado, de los cambios en la tecnología, de los cambios de los propios competidores, lo cual reclama de ellas el contar con plantas de trabajadores efectivos, capaces de adaptarse a cambios en los productos, procesos y tecnológicos con rapidez. Es decir, se requiere de

⁶⁴ Mi hipótesis es que de esta visión del cambio, justo en ese momento prácticamente se detuvo la etapa de venta de paraestatales, y se asumió la tesis del estado mínimo ya que se aceleró el proceso de transformación de las organizaciones burocráticas al servicio del estado, bajo los principios de una descentralización administrativa y la desregulación de las condiciones laborales, apoyados en estrategias pre- toyotistas, que se han hibridado con las formas de organización del trabajo existentes que eran marcadamente fordistas, particularmente en cuanto a la definición de puestos especializados, jerarquías y control en la toma de decisiones.

⁶⁵ En el caso del aparato público, la promoción de las tesis sobre la democracia, la participación sin cortapisas, la fiscalización de parte de la sociedad de las operaciones sistémicas del estado, aceleradas por la paulatina tecnificación computacional de los servicios básicos que éste brinda a la sociedad, han hecho que este tránsito a la innovación, productividad y adaptación sea complejo y lleno de contradicciones.

organizaciones con mayor capacidad de respuesta a las demandas del mercado en el corto tiempo, flexibles y dispuestas a la innovación y adaptación, con una cultura de socialización en el trabajo centrada en el autoaprendizaje⁶⁶.

Estos ajustes han propiciado que se trastoque el modelo fordista de organización del trabajo, con el cual funcionaron las empresas e históricamente bajo estos principios funcionó la burocracia en las instituciones públicas, como ya se señaló antes, en tanto que fue el soporte que organizó el estado de bienestar, fundado en la segmentación y especialización del trabajo, la estructura jerárquica en el control y manejo de los puestos de trabajo, el aprender en el desempeño de la función con base en una actividad laboral sostenida en la repetición y rutina de acciones, que en algún sentido son algunos de los rasgos de la vida profesional tradicional de los docentes, quedara expuesta a un eventual desfase, frente al esperado impacto de una demanda diferenciada por los cambios generados en los productos, procesos y tecnologías al atender las múltiples exigencias de los mercados y de dicha filosofía llevada al terreno de las organizaciones públicas emergiendo así una suerte de filosofía que híbrida el fordismo tradicional con algunos principios fragmentados del toyotismo.

A partir de esa hipótesis del estado mexicano en los años noventas, acerca de los entornos previsible en la economía nacional, con severos ajustes en la vida social y política, se planteó que el paradigma educación – capacitación, requería promover cambios para enfrentar la polivalencia, multifuncionalidad, capacidad de interlocución, multidisciplinariedad en el trabajo, el trabajo en equipo, en tanto que eran los retos que nos imponía como nación la globalización sobre todo a las organizaciones pronunciadamente piramidales y para un sistema educativo centrado en la oferta.

⁶⁶ Me refiero principalmente a la adopción a nivel organizacional de ciertos principios básicos de la cultura laboral de Toyota, como sería la necesaria flexibilidad, que implica el trabajo en equipo, el trabajador polivalente que garantice el mínimo de errores, ningún retraso, ningún defecto, no papeleo, no burocracia, mínimas órdenes administrativas.

De este modo, dicho paradigma debería propiciar en los estudiantes la capacidad de desarrollar potenciales habilidades de innovación, adaptación y aprendizaje continuo para resolver las exigencias de un trabajo polivalente y flexible en sus demandas. En este sentido, la reforma de 1994, esboza de manera velada que fuera el sistema educativo federal quien enfrentara la tarea de formar y capacitar para el trabajo⁶⁷ con una estructura que permitiera al individuo adquirir las habilidades, competencias y conocimientos para estar al tanto de los cambios en el mercado, en la tecnología, en los productos, en los procesos.... una capacitación flexible, de calidad, en cantidades autocontenidas según las necesidades del propio mercado⁶⁸.

Esta visión de la educación y la capacitación para el trabajo, adscritas al sistema educativo formal, propició un cambio estructural, al incorporar a su visión tradicional, un nuevo “método” que sin ser didáctico, responde a la lógica de las organizaciones, al reclamar la valoración de la capacidad del “capital humano” con que cuentan para saber cómo, en qué y cuánto se invierte en aprendizaje, y por consiguiente qué debe atender el sistema de educación formal, de modo tal que la educación para la vida, que es una educación profesionalizante nos remita a la lógica de competitividad, productividad y calidad que promueve actualmente la educación pública, en la medida que contemporáneamente una organización mide su eficiencia no en su infraestructura, ni en su tecnología sino en su capital humano.

En esta perspectiva, la estrategia formativa debe considerar etapas de vinculación entre el interior y el exterior de la vida laboral es decir, debe atender a los procesos centrales de dar alternancia de tiempos de trabajo y formación y debe ser una vía de preparación para la educación continua. Es decir, la escuela pública

⁶⁷ Esta tarea se hacía dentro de las empresas, en la medida que era una función adjetiva de las áreas de formación de recursos humanos para el trabajo especializado en función a las demandas de innovación y adecuación de los ciclos de producción. Este cambio, descarga en el sistema educativo la responsabilidad de la capacitación, pero también los costos de dicha capacitación en el erario público, y previsiblemente en el corto plazo en la sociedad, cuando legalmente es una responsabilidad del patrón.

⁶⁸ Notas de la sesión con el Ing. Agustín Ibarra. Op. cit.

en todos los niveles debe plantearse la necesidad de considerar periodos de estudio y de formación con periodos de trabajo práctico, que deben ser convergentes con los cambios que se promueven en las organizaciones laborales, donde desde dentro del espacio laboral deben contemplarse periodos de aplicación con periodos de reflexión y problematización⁶⁹. Fundamento de la organización que aprende.

El supuesto que soporta este “método”, es que el individuo aprende desde los problemas y disyuntivas que enfrenta en el mundo del trabajo, desde los que reflexiona, se problematiza y logra incorporar sus vivencias, experiencia y saber explicativo a su actividad laboral. De este modo, mi hipótesis es que el método actual que se pretende en la escuela pública se construye entonces en función de la lógica y necesidades productivas, bajo el principio de empleabilidad, por ello la educación debe atender esos rasgos difusos del mercado a través de un capital humano cuya mayor fortaleza radique en la experiencia, conocimientos y sensibilidad, y mucho menos en las necesidades de la academia y las disciplinas científicas o las necesidades sociales, que vienen a ser la expresión principal del cambio estructural en el concepto de formación profesional y profesión.

Las tendencias que privilegian el mundo del trabajo por encima de la lógica del sistema educativo tradicional, apuntan entonces a esquemas de empleabilidad diseñados desde enfoques de demanda, donde lo que importa es lo que la gente sabe hacer, no el tiempo, tipo de formación o la institución que lo formó...”el

⁶⁹ Este es el modelo hacia el que se encamina la propuesta de educación normal, esbozado en la Reforma de la Educación Normal del año 1997 en primaria, 1999 en preescolar, y 2002 en secundaria, como en la actual propuesta que promueve el Gobierno del Estado de México, como programa piloto del Gobierno Federal, que implica disminuir en dos años la formación áulica de los estudiantes normalistas y transferir este tiempo a actividades prácticas en las escuelas públicas, con tiempos de reflexión y problematización asesorados por los profesores donde hacen su servicio los estudiantes, y bajo las tutorías de los profesores de la normal. Esta situación plantea un nuevo reto a las Normales y a la formación de profesores en tanto que han trabajado desde el territorio del aula un concepto de práctica y ejercicio docente, sin necesidad de convivir directamente con los docentes en servicio, quienes serán ahora los ejes axiales en el aprender de los estudiantes y tal vez de los propios profesores normalistas. Técnicamente estamos frente a un proceso de alternancia estudio – formación, que es uno de los principios fundamentales de la educación basada en competencias.

mercado de empleo es más que nunca el receptáculo obligado de los recursos humanos y del capital humano formados por la escuela. Más globalmente, la escuela existe en el seno de una economía de mercado, en la que, para las empresas poderosas, los jóvenes constituyen un blanco comercial que alcanzar mediante estrategias específicas, en especial a través de los medios de comunicación”⁷⁰.

Este enfoque sobre la relación educación – producción se sostiene bajo el principio de que “lo que necesitamos es un sistema que permita hacer al individuo su capital humano portable, que lo pueda llevar a cualquier lado y que tenga ese valor ese capital humano, y que ese capital humano sea acumulable como todo capital que pueda yo ser capaz de irlo incrementando”⁷¹.

De este modo, la educación del sistema público, y seguramente del privado con mayor énfasis, estará cada vez más preocupada en los resultados del aprendizaje, donde la escuela sea parte del mercado de servicios, dice Laval, donde cada individuo pueda adquirir el servicio formativo de calidad que requiera, donde la educación se convierte entonces en un problema de empleo, centrada cada vez más en el entrenamiento y capacitación de la fuerza de trabajo, cuidando de incrementar el capital humano, a partir de generar mayores y mejores competencias profesionales en los aprendientes.

En este sentido, el móvil de la Reforma de 1994, y las subsiguientes en el sistema educativo nacional ha sido el promover la “pertinencia y relevancia en la formación y capacitación, flexibilidad en la adaptación a las condiciones cambiantes, calidad e información suficiente del mercado a través de estándares de competencia y de un procesos de certificación de los mismos”⁷², con los consiguientes efectos para la formación de profesores en las escuelas Normales.

⁷⁰ LAVAL, Christian El gran mercado de la educación en: *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Edit. Paidós. Colección Controversia N° 1. Barcelona 2004. pp. 160 y ss.

⁷¹ Argumentos expuestos por el Ing. Agustín Ibarra. Op. cit.

⁷² Ibidem.

El plan de estudios actual de la educación básica es una propuesta centrada en el desarrollo de competencias básicas y genéricas en los niños, que articula a la educación normal en una formación de los estudiantes centrada también en esas competencias básicas y genéricas en detrimento de aspectos científicos y culturales que otrora fueron una parte de su formación profesional, como una forma de reforzar en todo el sistema educativo “la iniciación práctica en el trabajo, en los programas ordinarios y multiplicando las ofertas de formación para los asalariados ya ocupados. En una palabra, la vía propuesta, llamada *sistémica*, es la de la flexibilización del sistema de formación, de su desespecialización y de su integración en un proceso continuo de adaptación a las situaciones complejas y cambiantes”.⁷³

En esta perspectiva la formación de profesores empieza a desdibujarse rápidamente de su matriz original, cuyo objetivo era la enseñanza, para transitar a una visión del hacer docente donde ahora el mayor peso está en el aprendizaje del alumno, el aprendizaje de habilidades, competencias y conocimientos prácticos que faciliten el hacer en el aula, tomar decisiones en función a soluciones prácticas y rápidas, participar en colaboración con otros, para aportar ideas igualmente prácticas, en una profesión que es eminentemente práctica...acaso por ello la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico señala en relación con el quehacer docente en la globalización...“*si todo acto pedagógico debe estar orientado por el objetivo de la inserción en la empresa, hay que empezar lógicamente por formar a los educadores en el espíritu empresarial, en grados diversos según su implicación en el hecho empresa*”⁷⁴.

Más aún, en relación a la estructura y los objetivos del sistema educativo a nivel básico, “la enseñanza fundamental de la lectura, la escritura y el cálculo deberá ser tratada diferenciadamente: los asalariados tendrán que ser capaces de leer manuales y entender las fichas técnicas, y no sólo leer libros de texto y entender el

⁷³ LAVAL, Op. cit. Pág 90 y ss.

⁷⁴ Ibid. Pág. 125

álgebra”⁷⁵, lo cual define una perspectiva de las cualificaciones que se necesitan para las tareas que se tiene que hacer, lo cual hace más complicada la situación para los profesores que forman profesores, si tomamos en consideración que se trata de un gremio que le fue arrebatado el arte de la lectura y la escritura desde los años cincuenta con la aparición del libro de texto gratuito y los manuales para el maestro y cuya debilidad más visible es la resistencia a una profesionalización continua, más aún, que la formación inicial de estos profesionales es de nivel licenciatura, en un escenario global donde cada vez se hace más evidente que el cambio de la globalización implica una re-estructuración del propio sistema de educación básica y profesional.

Al respecto señala Castells⁷⁶ que la globalización construye escenarios complejos en el mundo del trabajo y del empleo, con serías repercusiones al mundo de la educación, donde identifica dos ámbitos claramente diferenciados; “el trabajo auto-programable es el es el que desarrolla aquel trabajador que tiene una capacidad instalada en él o ella de poder tener la posibilidad de redefinir sus capacidades conforme va cambiando la tecnología y conforme cambia el puesto de trabajo”...”junto a eso existe lo que llamo un trabajo genérico –para provocar un poco con el término-, el de la gente que simplemente tiene sus capacidades humanas con un nivel de educación más o menos básico; que simplemente recibe instrucciones y ejecuta órdenes y a la que incluso no le dejan hacer más que eso” .

⁷⁵ Centro para la Investigación y la Innovación en la Enseñanza (CERI), *Ecoles et entreprises: un nouveau partenariat*, OCDE 1992. Citado en: LAVAL, Christian. Op. cit. Pág.124 y ss.

⁷⁶ CASTELLS Manuel y Gosta Esping – Andersen *Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa en: La transformación del trabajo*. Edit. Los libros de la Factoría. España. 1999. pp. 34 y ss.

Capítulo 2

MODERNIZACIÓN Y EDUCACIÓN NORMAL EN MÉXICO 1994 -2000.

2.0 Antecedentes.

La educación normal en nuestro país ha estado históricamente ligada a la educación preescolar, primaria y secundaria, educación actualmente llamada básica, en tanto que se hace responsable de la formación de los profesores que atienden estos niveles del sistema escolar, y de hecho mantuvo una estrecha vinculación administrativa, organizativa y operativa hasta la década de los 80, en que se conformó como un subsistema formativo de nivel superior universitario, con ajustes significativos en varios sentidos; i) por el carácter profesional que adquirió la educación normal al requerir estudios de bachillerato como pre-requisito obligado, ii) porque se convirtió jurídica y operativamente la educación normal en nivel licenciatura⁷⁷, iii) porque se incorporan a la estructura administrativa y organizativa de las escuelas normales el desempeño de las funciones sustantivas de una institución de nivel superior.

⁷⁷ La Ley Federal de Educación en 1973 reconoció en el Artículo 18 que “el tipo (de educación) superior está compuesto por la licenciatura y los grados académicos de maestría y doctorado. En este tipo podrían introducirse opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. En el tipo superior queda comprendida la educación normal en todos sus grados y especialidades”. En: Artículo 18 de la Ley Federal de Educación 1973. “la Profesionalización de la Educación Normal en México”. Documentos 1944 – 1984. SEP. México junio de 1984. pp. 23.

Al respecto deben señalarse al menos dos cosas de este cambio de 1973 i) al hacerse el señalamiento sólo a nivel jurídico, más con fines de orden político-gremial, sin cambiar la estructura de la formación profesional, se entró en clara contradicción con el resto del aparato normativo: administrativo, organizativo, educativo y profesional que no fue modificado en consecuencia, situación que duró hasta los cambios de 1984 - 1985, y ii) era evidente un problema de fondo desde el año de 1944, cuando Rafael Ramírez había señalado “*La escuela normal nació, pues como un tipo especializado de escuela de segunda enseñanza, el cual conservamos aún con religioso respeto como si hubiera nacido para ser eterno (...) Los maestros necesitan ahora ser más cultos, tan cultos, por lo menos, como lo son las personas que ejercen las otras profesiones, los médicos, los abogados, los ingenieros, etc., salidos de las aulas de la Universidad; pues de no serlo, su especialidad nunca podrá alcanzar el legítimo rango de una profesión, sino que seguirá siendo como hasta ahora, un mero oficio u ocupación rutinaria de esas que, como las artesanías, pueden ejercerse con una cultura general mínima con tal de tener los conocimientos técnicos indispensables para el caso*”.

Cfr. SEP. “Fragmentos de la ponencia presentada por el profesor Rafael Ramírez en el I Congreso Nacional de Educación Normal. Saltillo, Coah., abril de 1944.”, en: La profesionalización de la educación Normal en México. pp. 11.

Entre los años 1945 y 1993 la educación primaria sufrió dos grandes reformas en planes y programas de estudios, en ese mismo periodo la educación normal tuvo cinco grandes reformas en sus planes y programas de estudios, siendo para los fines de este estudio, tres las más significativas; i) la de 1984 – 1985 que cancela los cursos intensivos de la Escuela Normal Superior de México, conflicto que llevó a la incorporación de este subsistema educativo al nivel superior al otorgar el reconocimiento a los estudios de educación normal en el nivel licenciatura⁷⁸ como parte de esta etapa de descentralización administrativa del estado, ii) la de 1993 - 1994 que es parte de la reforma estructural del estado, al modificar el sistema educativo nacional y establecer un marco filosófico, jurídico, normativo y operativo de relación directa entre currículo y mundo productivo, para dar paso a la desconcentración de funciones del gobierno federal, y iii) la del 2000 que define estratégicamente los rasgos de una descentralización administrativa nacional que reclama de una normatividad institucional y operatividad de creciente autonomía de las dependencias, que recogiendo los logros promovidos en 1994, define lo que serían los trazos definitivos de una política de escuelas de calidad, incremento de la productividad y una rendición de cuentas, que ha constituido un movimiento de

⁷⁸ En todo este tiempo hay un conflicto de diversos intereses sobre la profesionalización de los docentes, que en declaraciones de Jaime Torres Bodet, entonces Secretario de Educación Pública, toma dimensiones significativas, que por su importancia reproduzco íntegramente; *“Otro de mis temas de inquietud era el mejoramiento de la enseñanza normal. Por eso estaban preparando una Convención, que debería reunirse en Saltillo. Me informé acerca del programa de la asamblea y acepté ir a la inauguración el 23 de abril de 1944. (....) ¿Cómo ignorar el hecho de que, en la formación de nuestros maestros, no existiera el tránsito señalado, para otras profesiones, por la enseñanza preparatoria? Semejante falta de transición constituía un error pedagógico incuestionable, ya que la determinación prematura de una vocación como la del educador es un riesgo para la sociedad, pues perjudica a los alumnos y también a los profesores. En seguida reconocí que mientras la capacidad financiera del Estado no permitiese pagar sueldos mejores a los miembros del magisterio, la imposición del bachillerato como elemental requisito para ingresar a las aulas de las normales disminuiría sensiblemente en número de aspirantes al título de maestro. Con la perspectiva que brinda el tiempo, lo advierto ahora claramente: cometí, entonces, uno de los más graves errores de toda mi gestión administrativa. Hubiera debido oponerme a una situación tan desfavorable para el progreso de la enseñanza. Lo que dije, lo dije de buena fe, pensando en nuestras condiciones económicas. Pero me pregunto si no hubiera sido mejor afrontar el problema valientemente, fueran cuales fuesen las consecuencias..() tomé un sendero del que estoy muy arrepentido. En efecto, cuando regresé a la Secretaría en 1959, ya no pude volver sobre mis pasos. Ojala logren mis sucesores ir, en este sentido mucho más lejos, pues, tanto en la revisión efectuada en 1945, como en la reforma emprendida en 1960, mis colaboradores y yo nos quedamos cortos”*.

SEP. “Fragmentos del libro de Jaime Torres Bodet: Años contra el tiempo, 1969” en: La profesionalización de la educación Normal en México. Op. cit. Pp. 16 y 17.

disloque de las tradiciones, formas y cultura formativa de estas instituciones educativas.

En los apartados que siguen se esbozan los rasgos más importantes del cambio estructural en la Educación Normal a nivel nacional, que si bien puede haber variaciones en la aplicación específica de la normatividad según las prioridades de cada entidad, en la parte aplicativa ha seguido una secuencia de pasos similares, como producto de la reforma del estado de la década de los noventa y los primeros años de la actual, donde queda claro que la reforma de 1984, abrió las puertas a un amplio proceso de descentralización y desregulación administrativa, que fue el inicio del ajuste en las políticas públicas de los gobiernos mexicanos vinculados de manera explícita con la tarea de descentralizar, desconcentrar y des-regular el aparato público en general y en particular el educativo, considerado hasta entonces una enorme estructura anquilosada que fundía sus funciones administrativas y operativas con la política gremial.

2.1 Soportes fundamentales de una reforma estructural de la educación normal en lo profesional y laboral.

La reforma educativa de 1994 se acompañó de una serie de acciones y ajustes jurídicos, normativos y operativos esbozados en la reforma estatal propuesta al inicio del periodo del presidente Carlos Salinas, con miras a establecer un escenario de plena convergencia con la propuesta de educación para el trabajo⁷⁹, donde se pueden destacar principalmente los cambios realizados a los “planes y programas de estudios de primaria y secundaria (hechos) en 1993; renovados los

⁷⁹ Si bien es cierto que desde la década de los 70,s el proyecto de Nueva Universidad de la UNAM, en la gestión del Dr. Pablo González Casanova, había planteado como objetivo “preparar recursos humanos para el sector servicios, ya que tanto el sector primario y secundario – cuando menos formalmente – son abastecidos por instituciones como la SAG, SEP, IPN, etc. Este enfoque se justifica en tanto el crecimiento del sector terciario que será más acentuado en la medida en que la política de desarrollo nacional promueva el proceso de capitalización del sector primario y la diversificación del secundario () para las cuales se carece de cuadros técnicos de nivel medio superior”, y prevalecía en estas posturas sobre la educación técnica especializada una necesaria base formativa de corte científico, humanista y social.

Cfr. Archivo Nueva Universidad UN/D/2 Documento de trabajo provisional, agosto 1970 Escuela Nacional Técnico Profesional. Proyecto. 16 pp.

libros de texto gratuitos, ampliada la producción de materiales educativos e iniciado el Programa Nacional de Actualización Permanente, para maestros de educación básica en servicio; (es cuando) la SEP se dispone a organizar el proceso para la elaboración y aplicación del nuevo currículo de las escuelas normales y de los componentes que deberán acompañarlo”⁸⁰

Este ajuste si bien se esbozó *ad intra* del sistema de educación normal, en consideración del cambio previo que ya se había realizado en el sistema de educación básica, es importante reconocer la influencia que tuvieron ciertos factores en el ámbito internacional, que definieron el rumbo de la nueva propuesta formativa en educación normal, al enfatizar la necesidad de construir una relación de alternancia entre educación y trabajo de los docentes en formación, habida cuenta que se trata de una profesión eminentemente práctica.

De manera general podemos señalar que el vuelco final hacia una visión de alternancia educación – trabajo es parte del proceso de incorporación del país a los organismos internacionales de comercio, donde se pueden identificar los factores de orden externo que establecieron parámetros a las decisiones nacionales que fueron configurando el escenario y la dimensión de las políticas públicas, a saber; la participación de México en la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), instancia esta última promotora de las múltiples reuniones “Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno” de Iberoamérica, quienes desde 1991, cuando se realizara la 1ª reunión, con la participación activa de la Agencia Española de Cooperación Internacional, han mantenido un plan de trabajo conjunto en torno a temas como la globalización, la revolución científico tecnológica actual, y el papel de la educación en la construcción de las sociedades del siglo XXI.

⁸⁰ Dirección General de Normatividad SEP. “La transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales”. Líneas Generales de Acción. Orientaciones Académicas sobre el Desarrollo Curricular. México, octubre de 1996. pp. 3 y ss.

En este escenario de acuerdos internacionales que se vienen refrendando y ampliando desde principios de los años 90,s donde la constante ha sido el creciente movimiento a favor de la educación en tanto que “desempeña un papel central en el grado de inclusión o exclusión de las personas o grupos en la preparación para el ingreso al mercado de trabajo, en su “empoderamiento” (empowerment) democrático y ciudadano, en la extensión de la justicia social – propiciando la integración y la movilidad social-, y en la formación de los valores de la propia cultura y de la identidad”⁸¹, cobra particular importancia la idea de ubicar a la educación como el motor del desarrollo social y económico principalmente, con lo cual emerge la relevancia que adquiere la formación de recursos humanos en tanto que se deposita en el aprendizaje y la escuela el peso de la transformación productiva y el progreso tecnológico de los años por venir.

Los orígenes de esta centralidad de la educación, pero sobre todo del papel que juega la formación de recursos humanos en tanto que se requiere de favorecer el acceso y la promoción de nuevos saberes vinculados al impacto del avance tecnológico, lo encontramos desde 1990 con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en Jomthien, Tailandia, donde se planteó la necesidad de estrechar la relación entre sistemas educativos, capacitación y desarrollo tecnológico.

De esta manera, los acuerdos promovidos por las cumbres Iberoamericanas que se realizan periódicamente desde 1991, buscando ser convergentes con los resultados de la Declaración Mundial han trabajado en torno a “la eficiencia y la evaluación de la educación, la inversión y las fuentes de financiación, la gestión (.....) la planificación, la redefinición de la formación profesional y docente, su problemática social y laboral, la educación de posgrado y la formación de

⁸¹ Organización de Estados Iberoamericanos “Presentación” La cooperación educativa en el marco de las Cumbres Iberoamericanas. Programas gestionados por la OEI. Temas de Iberoamérica. Edit. OEI, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, Agencia Española de Cooperación Internacional. Madrid 2004. pp. 9 y ss.

formadores”⁸², dando paso a un conjunto de programas sectoriales dirigidos expresamente a la formación de formadores, como parte del ajuste que se promueve en el sistema educativo nacional.

En este contexto, el Foro Mundial sobre Educación de Dakar en el año 2000, en la evaluación de las acciones emprendidas en 1990, propuso para la región iberoamericana el “impulsar la transformación de la educación y de la capacitación y aumentar el potencial científico de la región, con miras a la formación de una moderna ciudadanía vinculada tanto a la democracia y la equidad como a la competitividad internacional de los países..”. En esta línea de rendición de cuentas a nivel mundial para la búsqueda de una mayor eficacia de las reformas educativas para la equidad y el desempeño, deben leerse los esfuerzos de cada una de las reuniones anuales de los jefes de estado de la región.

De estas reuniones, cabe destacar una premisa básica que sostiene los temas de la Agenda Global para la Educación Iberoamericana ...“aceptar que la consolidación de economías dinámicas y competitivas tiene como contraparte un capital humano altamente capacitado, un ordenamiento democrático con pleno ejercicio de la ciudadanía, un marco político y social de estabilidad, un bienestar y una cohesión social que difunda un mayor sentido de compromiso y pertenencia, una mayor seguridad y confianza mutua, y un acceso de los sectores más desfavorecidos a los beneficios generados. En este sentido se mueven los conceptos de desarrollo integral y desarrollo humano.”⁸³ De tal modo que cada una de las reuniones va conformando un escenario regional sobre las formas de compensar la pobreza y atender las prioridades de ese desarrollo planeado a mediano plazo, para el cual la educación y la capacitación juegan un rol fundamental desde la lógica de estos acuerdos.

⁸² Ibid. Pp.18 y ss. De Bariloche a Santa Cruz de la Sierra; una agenda para la Educación Iberoamericana.

⁸³ Ibidem, pp 30 y ss.

Este largo periplo permite señalar que en los últimos quince años se ha ido conformando una nueva racionalidad e institucionalidad de todo el sistema educativo en México, centrada en la construcción de nuevas formas de gobernabilidad de la educación, en convergencia con las metas trazadas para el desarrollo y la equidad siendo una de las más significativas, por su nexo directo con el tema de este trabajo, el Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional (IBERFOP), promovido en la V Cumbre Iberoamericana, celebrada en Argentina en 1995 y ratificado en la VI Cumbre en Chile en 1996, que sería el soporte de algunos de los cambios más importantes de la educación normal en nuestro país.

Cabe destacar algunos de los propósitos más importantes de dicho programa, que fueron acatados por los Jefes de estado firmantes; *“Analizar el sistema productivo, considerando su dinámica de desarrollo futuro, para definir los perfiles profesionales y detectar los criterios de adecuación de la oferta formativa a la demanda de los mercados”, “Articular las condiciones institucionales, creando mecanismos de coordinación permanente y los diseños curriculares adecuados para un sistema de formación basado en competencias”*.⁸⁴

Entre los objetivos centrales de este Programa a nivel prescriptivo destacan por su importancia estructural los siguientes: *“Impulsar el uso de metodologías que faciliten el desarrollo de perfiles de formación técnico-profesional adecuados a los requerimientos de cualificación de los mercados de trabajo de cada país, a la integración ciudadana de los trabajadores en procesos de educación continua y al reconocimiento y certificación de los saberes adquiridos por vías formales e informales”, “contribuir al desarrollo y adaptación de marcos metodológicos para la formulación de currículos basados en competencias laborales” y “elaborar, junto con los países que soliciten asistencia técnica, propuestas de adaptación de las metodologías generales a las condiciones de desarrollo de sus mercados de*

⁸⁴ OEI / Cooperación Iberoamericana “Análisis Ocupacional y funcional del Trabajo” Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral. México s/f. Mecanograma. 10 pp. (subrayado mío)

*trabajo, a las perspectivas existentes sobre niveles de cualificación requeridos y a la articulación entre las demandas del mercado laboral y la oferta educativa”.*⁸⁵

Es importante señalar que la delegación de México se incorporó a la estructura organizativa de este programa como miembro del Comité Ejecutivo, a través de la SEP; junto con Argentina y España en junio de 1997, en Madrid cuando se realizó la Primera Reunión de Ejecución del programa IBERFOP⁸⁶, y participó en la discusión de los antecedentes y avances del programa, así como en la definición de las líneas de acción fundamental para gestionar el desarrollo de los objetivos de este programa, tomando como punto de referencia *“la importancia de la formación profesional basada en competencia laboral y de su instrumentación como una forma de elevar la calidad de la educación y de vincularla con las necesidades de los individuos y del sector productivo.”*⁸⁷

Dicho programa emitió documentos normativos de acatamiento, básicos para orientar el proceso de reforma de todo el sistema educativo, donde se explicitan las razones fundamentales del nuevo enfoque educativo a seguir para todos los países de América Latina, en cuya operacionalización contarían con ayuda técnica de expertos para la elaboración de propuestas técnicas; entre otras razones; porque es necesario *“centrar nuevamente el proceso de crecimiento económico y desarrollo social en el ser humano, como agente y beneficiario del cambio”,* ya que es necesario *...“encontrar un punto de convergencia promisorio entre educación y empleo; entre los esfuerzos educativos y de formación de la mano de obra, por*

⁸⁵ Organización de Estados Iberoamericanos “Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño y la Formación Profesional (IBERFOP) en” La cooperación educativa en el marco de las Cumbres Iberoamericanas. Programas gestionados por la OEI. Temas de Iberoamérica. Edit. OEI, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, Agencia Española de Cooperación Internacional. Madrid 2004. Op. cit. pp. 85- 101.

⁸⁶ El Programa IBERFOP que atiende la relación Educación y Competitividad, es parte estructural de la Agenda Global Iberoamericana para el cambio y sus objetivos son convergentes con los del Programa Iberoamericano para la Modernización de Administradores de la Educación (IBERMADE) que atiende la relación Educación y Gobernabilidad, y con el Programa de Cooperación Iberoamericana de Evaluación de la Calidad de la Educación, que atiende la relación Educación y Equidad. Cfr. OEI, La cooperación educativa en el marco de las Cumbres Iberoamericanas. Op. cit. Pp 29 – 41.

⁸⁷ Ibid p.2

una parte, y el funcionamiento del mercado de trabajo”, pero también porque ...”el enfoque de competencia se adapta a los nuevos requerimientos en la organización del trabajo, en el ámbito internacional bajo una multiplicidad de formas”⁸⁸.

Más allá de las implicaciones que tengan estas razones en lo político y social, constituyeron el núcleo de ideas eje para la consolidación del proyecto educativo que venía siendo impulsado desde 1990, primero por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, con la colaboración de Ernesto Zedillo Ponce de León, a la sazón Secretario de Educación, habiendo realizado la etapa de preparación del cambio estructural, bajo los principios establecidos por el acuerdo marco del que se desprendió el IBERFOP, y posteriormente Ernesto Zedillo como presidente de México al aceptar que los cambios en los procesos productivos en los países del Tercer Mundo, en particular en nuestro continente, implicaban una *“revalorización del capital humano, el perfil del trabajador que se demanda también cambia, exigiéndole un conjunto de nuevas competencias cognitivas, sociales y tecnológicas”* en la medida que el nuevo escenario laboral al reconfigurarse bajo los principios de las economías globales reclama del trabajador una responsabilidad en su hacer *“que ya no se circunscribe a ejecutar una acción permanente y rutinaria, sino que consiste además en analizar el proceso con un enfoque integral, para lograr la mejora continua del mismo y su adaptación al cambio”*, donde el terreno del trabajo cambia al modificarse las formas de organización y administración del tiempo y las actividades de trabajo, por *“la ampliación y enriquecimiento de tareas, la polivalencia de la mano de obra, la organización modular y los grupos semiautónomos de trabajo”* haciendo del trabajador un participante activo y vigilante constante *“en el control de calidad y la planificación del trabajo, en la integración de equipos, en el mantenimiento preventivo del equipo, en el diagnóstico y solución de problemas de la producción y en la rotación de tareas”⁸⁹.*

⁸⁸ Ibidem p.2

⁸⁹ Ibidem, p.3 (subrayado mío)

En este escenario, el multicitado Programa IBERFOP establece los rasgos más significativos que han redefinido la re-estructuración y nueva orientación del sistema de educación oficial, incluida la educación normal, en particular para la educación que se ofrece constitucionalmente bajo los preceptos de gratuidad y equidad, cambiando el escenario laboral del trabajador de la educación en los últimos años, fundamentalmente en cuanto a la necesaria flexibilidad y polivalencia del desempeño laboral, que involucra una demanda de capacitación continua, que proporcione las vías a una recalificación profesional de los trabajadores y con ello garantice las condiciones a la alternancia entre trabajo – capacitación.

Los argumentos en que se sostiene esta perspectiva sobre el trabajo docente, que impacta directamente en las instituciones formadoras de formadores, se inscriben en las transformaciones que acompañan al proceso de flexibilización laboral, que constituyen un nuevo marco de las relaciones entre trabajador y el estado federal o estatal donde fungen actualmente estos últimos como empresa que contrata; a saber, “ a) *La contratación de un trabajador tiende a realizarse más que sobre un puesto de trabajo tradicional, sobre un perfil ocupacional en el que se enriquecen y amplían las tareas laborales y se enfatiza el trabajo en equipo*”, “b) *La estructura salarial tiende a establecer salarios más asociados al conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes de los trabajadores, que a la antigüedad que tengan en el puesto.*” y “c) *La adquisición de capacitación y el desarrollo de habilidades cobran mayor importancia en la conformación de los escalafones*”⁹⁰.

El reto que planteó desde principios de los noventa esta visión del trabajador y el trabajo, en el sentido de los cambios que habría que hacer a un sistema escolar que a la luz de estas premisas aparecía como tradicional y rígido, implicó inicialmente el flexibilizar al máximo la actividad productiva de los trabajadores educativos, pero también diversificar sus habilidades y hacerlas transferibles, en la medida que cada vez era más acuciante, desde esta perspectiva la “necesidad de

⁹⁰ Ibid. p.3

ocupar a los trabajadores en áreas diferentes en función de sus conocimientos y de acuerdo con la coyuntura a la que se enfrenta la empresa”.

Es evidente que el citado Programa terminó por definir el sentido y la razón de los cambios de la Reforma en la educación básica y normal desde 1996 a la fecha, aunado a los ajustes que se han esbozado en los años siguientes, como parte de las adecuaciones necesarias, según los tiempos y las circunstancias de coyuntura que ha planteado la administración federal con mayor fuerza del año 2000 a la fecha.

Desde esta perspectiva puede entonces señalarse el doble sentido que tiene la atención estratégica que se produjo sobre el subsistema de educación normal, por un lado porque al cambiar los referentes del escenario laboral se modifican necesariamente las líneas de formación de los formadores hacia un escenario de competencias, cuando ya se tenían los ajustes realizados a la educación básica⁹¹, lo que ha propiciado un desfase en tiempos y contenidos en las formas de práctica formativa en el aula de las escuelas de los estudiantes normalistas, con relación a las líneas de trabajo que se siguen actualmente en la escuela de preescolar principalmente pero también en la primaria, y un segundo aspecto relacionado con la construcción de un referente ideológico en los profesores en formación, sobre la importancia que tienen las competencias básicas; Lectura, escritura, realizar operaciones aritméticas y tomar decisiones, para un mundo laboral donde el trabajo es un bien escaso y sobre todo, donde no todos tendrán oportunidades iguales para acceder a la educación superior, lo que implica prepararse para incorporarse como fuerza de trabajo activa en el corto plazo en una lógica de empleabilidad.

⁹¹ Debe señalarse en este sentido, la Reforma Curricular del año 1999, en educación preescolar, que incorpora en la formación de los niños el enfoque centrado en competencias. Una situación similar aconteció en la educación primaria, y actualmente se gesta una Reforma Curricular en la educación secundaria, con lo cual se completarían los cambios anunciados en 1994.

El documento Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) que fuera elaborado por la SEP, en una primera versión general desde 1994 y publicado hasta 1996 como producto de “un amplio proceso de consulta”⁹², define las dimensiones y ejes articuladores de las adecuaciones específicas realizadas a la educación normal, ya que en dicho documento de carácter programático emitido a nivel nacional, para una aplicación inmediata en todas las entidades, se esbozan algunos aspectos centrales importantes de señalar; i) el carácter centralista de las políticas curriculares que mantiene la federación en cuestiones programáticas de la educación normal y básica, que fueron pactadas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, ii) la forma directa en que se ajustan los procesos curriculares de este subsistema, bajo los principios organizativos de la institución como un centro escolar⁹³, a las prioridades administrativas, organizativas y financieras establecidas desde fuera del espacio institucional con fines de una mejor rendición de cuentas, a través de mejorar la gestión escolar para lograr la calidad educativa.

⁹² Al respecto cabe señalar la importancia que la SEP le atribuye, como soporte y fundamento de legitimidad, a los acuerdos emanados del Primer Congreso Nacional de Educación (noviembre de 1994) promovido por el SNTE., a partir de una consulta en todo el gremio magisterial del sistema de educación básica y normal. Documento programático donde se señalan los eventuales puntos débiles que el gremio observa de la reforma emprendida por el estado desde 1992, y donde propone una serie de acciones urgentes para corregir los fallos en la reforma de la educación básica y normal, inclusive haciendo señalamientos que son contradictorios en su concepción con el propósito explícito señalado por el proyecto educativo federal de modernización, aunado al hecho de proponer soluciones a través de comisiones que establezcan acuerdos bilaterales con la SEP. Estos hechos dejan entrever que en el sindicato prevalecía en 1996, como producto de la consulta, una visión fincada en la ideología de la Revolución Mexicana, sobre el proyecto educativo federal y una postura tradicional centralista del proceso de negociación política que tendría que sobre venir en la transición, aún y cuando desde mayo de 1992 la dirigencia sindical había firmado, a espaldas del gremio, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, lo que hace aparecer hoy dicho diagnóstico fuera de tiempo y de contexto ya que en 1994 la Federación había tomado decisiones para descentralizar administrativa, política y financieramente la educación, de alcances muy distintos a la visión gremial esbozada en dicho documento.

Cfr. 10 Propuestas para asegurar la calidad de la Educación Superior. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. México, noviembre 1994. 142 pp.

⁹³ Cfr. BOLIVAR Antonio “El centro como unidad básica de acción educativa y mejora” en: Organización y gestión de centros educativos (Juan Manuel Olmedilla. Coordinador) Unidad Didáctica Pedagogía UNED. Madrid, enero 2004. pp. 95 – 124.

Esta propuesta de la institución como centro escolar, fundada en los principios de una racionalidad diferente del sistema, involucra formas de gobierno de la educación para una mejor administración y gestión, fragmenta y centrífuga en sus aspectos operativos, los elementos básicos de una tradición académica centralista de la escuela normal como espacio de enseñanza que controló el currículo y acciones docentes, para enfrentar actualmente una redefinición institucional de las acciones educativas bajo la noción de “unidad educativa”, en tanto que espacio clave de la organización de la educación formal, objeto social ahora con identidad autónoma propia, ya que lo que se busca es que sea a corto plazo una organización que aprende.

La idea de las nuevas formas de buen gobierno de la escuela para la gestión y organización de la formación de formadores, que es la misma que se aplica actualmente para la escuela pública en general, visualiza a la institución formadora como un núcleo social estratégico en su relación con el trabajo, ya que la escuela desarrolla sus acciones bajo las premisas de la mejora en el aprender, la búsqueda de la eficiencia, la autoevaluación de la organización y la gestión eficiente para lograr la calidad.

La misma noción de calidad en la escuela implica enfrentar el reto de una cultura y sistemas de evaluación y autoevaluación para medir el logro de estudiantes, el desempeño de profesores, el impacto de los programas institucionales y el alcance de los objetivos institucionales propuestos, lo cual impacta no sólo en el desarrollo de los procesos curriculares, sino que tiene alcances singulares en la resignificación de funciones y acciones pedagógicas que van de la dirección al aula, es decir, de un impacto institucional en la valoración de sus tareas concretas realizadas, en el marco de una tradición de trabajo docente que organizó la evaluación como una tarea de administración escolar.

De fondo la tesis que acompaña la propuesta federal es que el cambio no se genera por la fuerza sino por el convencimiento de todos los miembros de la

comunidad escolar, en la propia capacidad de innovación, incrementando paulatinamente las responsabilidades de los profesores, estudiantes, padres de familia y comunidad sobre el propio crecimiento y éxito en logro de sus metas.

Un objetivo académico organizacional que involucra esta estrategia federal es disminuir en el ámbito federal la tensión y el control burocrático del centro, para comprometer a los profesores y las comunidades escolares a través del proyecto escolar, a fortalecer el proceso de descentralización de la gestión federal e incrementar una autonomía relativa. En el fondo se filtra también una hipótesis sobre la importancia de gestión política que tiene desde 1983, pero sobre todo a partir de 1994, de romper o debilitar el cerco burocrático centralizado del propio Sindicato Nacional de maestros, donde ha existido una cultura de control y manipulación institucional de parte de una organización gremial que manejó con anuencia de la SEP, las plazas y las prestaciones sociales, de manera discrecional contribuyendo de este modo, con el manejo prebendario de las legítimas prestaciones de los profesores, al hacer de éstas el espacio de control ilimitado del gremio por parte de sus líderes históricos⁹⁴ y que ha estado hasta la fecha regulado por las delegaciones del SNTE en cada entidad.

En la dinámica de movilizar una lógica descentralizada de gestión del trabajo académico en las normales, se pone en el eje de la transformación al Centro Escolar como espacio que organiza la vida de una comunidad que aprende, bajo principios de autonomía de gestión, a través de acciones de elección y competencia para la búsqueda de la eficacia y la calidad educativa, con lo cual se justifica que la escuela puede recibir una mayor o menor cantidad de apoyo, al ser los profesores responsables de la productividad, léase alumnos con elevados promedios, abatimiento de rezago, mejoría en la eficiencia terminal, con lo cual se relativiza la presencia directa del estado y, en mi opinión, su responsabilidad sobre aspectos claves de la propia vida escolar.

⁹⁴ CABELLO Bonilla Víctor F. "Por qué la educación es importante?" en: Revista Paradigmas Educativos. Órgano de Difusión de la Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa del D.F. Número 3, Época I, marzo 2000 – Agosto 2000. pp. 56 – 64.

De tal modo que podemos decir que el periodo presidencial que inició Vicente Fox en el año 2000, hizo operativo a través de dar continuidad a las acciones emprendidas por los gobiernos priístas casi dos décadas antes, un programa educativo de descentralización y transferencia de responsabilidades a las entidades y a las comunidades escolares, en una estrategia de racimo, de las tareas y acciones de gestión y organización de sus propias instituciones, desprendiéndose de este modo del peso de los costos operativos del funcionamiento de las mismas dependencias, pero reservándose el control centralizado de la administración del currículo y el hacer eficiente de la política formativa, bajo una retórica de democracia, que enfatiza las fallas y debilidades de sistema educativo en general de las décadas anteriores, como producto de una historia de continuidades políticas y complemento de la táctica de descalificación sistemática de la educación pública que se ha venido realizando para justificar el traslado de responsabilidades a la sociedad civil, o la intervención de ésta en acciones que son de observancia estatal, por el grado de compromiso en el bienestar social que involucran.

Los rasgos anteriores nos hablan de un cambio estructural del estado mexicano que si bien conserva una parte estratégica del control de la educación pública, y en general de algunos servicios públicos, transfiere la parte operativa de los servicios a las entidades y eventualmente a particulares, lo cual supone dejar de administrar los servicios, pero no dejar de cobrar impuestos por un servicio que ya no es de su entera responsabilidad, lo que en términos reales implica un debilitamiento del control y la responsabilidad del estado sin eliminar su presencia, rasgos que se asocian a una forma de privatización del servicio público.⁹⁵

⁹⁵ Starr Paul "El significado de la Privatización" en: La privatización y el Estado benefactor (Sheila B. Kamerman y Alfred J. Kahn compiladores). Fondo de Cultura Económica. México. 1993, primera edición en Español. Pp. 37 y ss.

2.2 La conformación del marco jurídico normativo de la reforma estructural en la educación normal

El inicio formal de la reforma integral de la educación normal a nivel nacional, se reconoce jurídica y normativamente a partir de 1996 con la publicación de los documentos base del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, propuesta que se configuró institucionalmente a partir de los propósitos señalados en el Programa Nacional de Educación 2001 - 2006⁹⁶ (PRONAE), cuyos fines en relación a la educación normal se refieren “a seguir impulsando la articulación de la educación básica y normal con el fin de garantizar que la formación de los maestros sea congruente con los contenidos, las prácticas educativas y los propósitos de la educación básica; y asegurar la transformación académica y administrativa de las escuelas normales para que las instituciones funcionen como comunidades académicas que favorezcan el proceso formativo de los futuros docentes”⁹⁷.

Dicho programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales, se estructuró a partir de 1996 en función a la incorporación de dos líneas de trabajo más a las cuatro iniciales, quedando de manera definitiva del siguiente modo; i) *la transformación curricular*, ii) *la formación y actualización de los maestros y directivos*, iii) *elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico*, iv) *mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales*, y se agregaron; v) *la evaluación externa e interna* y finalmente la vi) *la regulación de los servicios de educación normal*.

⁹⁶ SEP. Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) Finalidades, características y estrategias de operación. Serie: Gestión Institucional # 2 Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México. 2003 pp. 9

⁹⁷ Ibidem.

Es a partir de la administración de Miguel de la Madrid cuando se incorpora de manera explícita el tratamiento diferenciado en los Programas Nacionales de Educación, de las acciones y políticas laborales y académicas para los profesores de educación normal, por el carácter estratégico que estos profesionales tienen dentro del proyecto de modernidad, y que en años recientes se hace más explícito por la vinculación que tiene este subsistema con el proyecto de educación para el trabajo que impulsa el gobierno mexicano.

Más allá del valor descriptivo que pudiera tener ahondar en las líneas curriculares así como en la referida a la actualización de maestros y directivos, es importante destacar para los fines de este apartado, las líneas relativas, tanto a la gestión, como al manejo de las relaciones entre administración y organización de la escuela y los profesores, en tanto que se trata de aspectos nodales señalados de manera general en líneas anteriores, que si bien en 1994 cuando se conocieron los primeros trazos de la Reforma Educativa que buscó relacionar el mundo de la educación al mundo del trabajo y el mercado, las cuatro líneas iniciales se difundieron más como criterios de observancia general, y a partir de 1996 fueron fusionando acciones institucionales hasta conformar el estado actual que guarda la administración y organización de las escuelas normales en el país, siendo su referente normativo el PRONAE.

Por otro lado, cabe señalar la plena convergencia entre las líneas de trabajo de este programa nacional para las instituciones formadoras de formadores, con las líneas de trabajo de la Agenda Global para la Educación de la OEI aprobada en la Cumbre de España, lo que permite entender el sentido de integralidad que tiene la idea de cambio estructural que acompaña la modificación curricular con los procesos de profesionalización de la burocracia (servicio civil de carrera) con el cambio en las formas de gestión y administración de las instituciones educativas.

En su marco general operativo, el PTFAEN fue el punto de convergencia sobre el rumbo que tendría el cambio de un sistema formativo centrado en los valores, la práctica humanista y un fuerte contenido práctico en la enseñanza, conformando un primer logro en la transición de las normales a partir de “reconocer a la institución educativa como unidad y centro del sistema educativo, otorgándole mayor autonomía en la toma de decisiones que le permitan orientar su intervención hacia la búsqueda y puesta en marcha de las soluciones adecuadas a las necesidades y problemáticas que enfrentan en el cumplimiento de su misión”⁹⁸.

⁹⁸ Ibidem. Pp. 12 y ss.

El propósito explícito de este marco normativo para todas las normales públicas en el país fue lograr reorientar sus formas de gestión, “con el fin de que puedan tomar decisiones y llevar a la práctica las acciones más adecuadas que favorezcan la calidad de la formación inicial de los futuros docentes de educación básica”.⁹⁹

De la mano de estas prescripciones de orden institucional, que en los años que van de 1996 al 2001 fueron de observancia general, pero de aplicación paulatina en las entidades, en tanto que se mantuvo una cierta flexibilidad en las formas de aplicación y valoración en el ámbito federal, ya que al mismo tiempo la SEP fue definiendo formas operativas eficaces de la organización para sujetar las acciones de estas dependencias a pesar de sus diferencias regionales y locales. De este modo, hacia el año 2002, se logró tener un número significativo de experiencias “exitosas” que permitió superar los obstáculos que hasta ese momento se habían venido presentando en la operación de este marco normativo.

En un escenario de efectos demostrativos de la eficacia de las estrategias de descentralización que es condición necesaria, aunque no suficiente para el cambio estructural, se fue encarnando lo establecido en 1992 en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica a saber; el traslado a las entidades de las responsabilidades de “los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles inmuebles con los que la SEP venía prestando, en el estado respectivo, hasta la fecha, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación”¹⁰⁰.

Por otro lado, la federación ha mantenido el control centralizado de los procesos estratégicos durante casi diez años¹⁰¹, en etapa de experimentación del proceso

⁹⁹ Ibidem p.12

¹⁰⁰ Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. SEP. México, mayo 18 de 1992. pp. 22.

¹⁰¹ Me refiero al control del currículo en la formación de los profesores, la elaboración de libros de texto, la evaluación del aprovechamiento y desempeño profesional, y el presupuesto del gasto

de transferencia de responsabilidades bajo el principio fundamental del control de la normatividad a través de planes y programas para la educación básica, concertando acciones para atender las desigualdades y definiendo políticas compensatorias, de la mano de una evaluación de la operación del sistema educativo federal.

De este modo el Programa para el Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN), que es un programa de apoyo institucional, empieza a operar en el año 2002, y recoge tanto los lineamientos establecidos en la Ley Federal de Educación de 1994, que replantea el carácter descentralizado de la educación, como los fundamentos operativos del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (1992), en un efecto convergente, donde prima la filosofía de la autogestión organizativa para el logro de una calidad educativa producto de una valoración constante y sistemática de cada una de las acciones que se pongan en marcha, en un proceso de interacción estrecha entre estudiantes, profesores, padres de familia y comunidad, identificando para cada uno los límites de sus responsabilidades.

El desarrollo de los principios del PROMIN, constituye una muestra fehaciente de la forma en que el sistema federal aplica y promueve la filosofía del trabajo colectivo muy cercana a los principios con que funcionan los círculos de calidad¹⁰² en la operación de los procesos institucionales al fijar las líneas para que las escuelas determinen las metas y objetivos a lograr y los métodos para llevarlo a cabo, al señalar las acciones de formación para realizar el trabajo con calidad, verificar que los compromisos se cumplan en tiempos y formas establecidas por

corriente para el manejo de plazas docentes fundamentalmente. Convenio 0033/06 SEP-UV. IIE México, Pág. 40 y ss.

¹⁰² Los principios de esta filosofía del planear, hacer, verificar y actuar de manera colectiva bajo criterios de responsabilidad individual, constituyen el fundamento del actuar organizacional actual en las escuelas normales, apoyados en cursos a los profesores sobre los círculos de control de calidad japonés.

Cfr. ISHIKAWA, Kaouro "Cómo proceder con el control" en: Qué es el control total de calidad?. Edit. Norma. Colombia, quinta reimpresión, 1992. pp. 54 y ss.

los sujetos y checar minuciosamente que las acciones comprometidas se cumplan en los términos pactados.

Todo ello con el propósito de que “las escuelas normales tengan mayores márgenes de actuación y decisión”, y poder llegar a concebir “la participación como un proceso, en el cual los integrantes de la comunidad normalista tienen cada vez mayor injerencia en la toma de decisiones () como derecho y obligación”, en la plena convicción de que “cada institución tiene sus ritmos, sus obstáculos y sus ventajas”, por ende cada institución y comunidad tiene su “propia perspectiva, intereses, posicionamiento frente a la institución y al proyecto mismo”, por lo cual, la federación lo que hace es establecer “un conjunto de normas y reglas claras, definidas y conocidas por todos los participantes del proceso educativo; lo que permite informar con amplitud y oportunidad sobre las acciones emprendidas, los logros alcanzados y el ejercicio de los recursos destinados al cumplimiento de su tarea educativa”. De este modo, la federación se reserva la tarea de valorar los logros a través de reglas y evaluaciones en el ámbito interno y externo de las instituciones de educación normal, “como un proceso que permite a las escuelas normales reconocer sus avances y dificultades, les ayuda a tomar decisiones hacia el mejoramiento continuo y favorece una cultura de rendición de cuentas” que es el objetivo final de la política educativa descentralizada¹⁰³.

El eje troncal de este proceso de transición de una cultura de organización institucional altamente centralizada y burocrática de corte fordista que caracterizó la vida de las escuelas normales donde ya se hacía rendición de cuentas y ésta era sobre lo estrictamente académico al interior del aula, y sólo en situaciones excepcionales, durante los festivales escolares anuales, se rendían cuentas del hacer institucional en el terreno de lo formativo social, es actualmente la verificación puntual de todas y cada una de las acciones y metas planeadas en el aula, la institución y el entorno, evitando que los hechos inesperados y las rutinas

¹⁰³ SEP. ¿Cuáles son los principios y el enfoque que orienta al PROMIN?.en: Programa de Mejoramiento institucional...op. cit. Pp. 14.

que empujan a los usos y costumbres¹⁰⁴, impidan el cumplimiento de las metas y los objetivos planeados.

De la mano de la verificación constante de las metas y objetivos, se otorga a las normales apoyos materiales y financieros que de manera compensatoria fortalezcan sus recursos y les empujen a un mejor cumplimiento de sus metas institucionales anuales, bajo el principio de que en la medida que obtengan mayores logros, podrán recibir mayores estímulos, con lo cual las tareas de gestión del centro escolar se encaminan al fortalecimiento de las acciones de gestión institucional con miras a lograr mayor competencia y productividad al favorecer la elección de los mejores, es decir el fin de la calidad educativa.

Esta estrategia compensatoria opera directamente en las causas que se consideran propiciatorias de una vida institucional compleja cuyo efecto ha sido la ausencia de compromisos de largo plazo, por la pérdida de expectativas profesionales y la precaria vida laboral y académica que tienen las comunidades normalistas, de este modo dicho programa impacta directamente en el espacio del quehacer docente al promover anualmente “un esquema de financiamiento y distribución de recursos para las escuelas normales, que se caracteriza por proporcionar recursos económicos adicionales a su presupuesto regular –federal y estatal, incluyendo el propio – a fin de que desarrollen *proyectos estratégicos, innovadores e integrales de fortalecimiento institucional*, orientados primordialmente: a la aplicación de los planes y programas de estudio, el desarrollo profesional de la planta docente, del personal de apoyo a las tareas sustantivas y del equipo directivo: a la formación complementaria de los estudiantes normalistas...”, y si bien los recursos no van directamente a incrementar el salario de los profesores, éstos si reciben el reconocimiento institucional como promotores de las mejoras en la escuela, con lo que ganan

¹⁰⁴ Un rasgo que caracterizó la vida institucional del sistema de educación pública en todos los niveles, pero en particular la vida de las escuelas normales, ha sido la normatividad informal que impregna todas y cada una de las actividades docentes y no docentes con una fuerza que por lo general se sobrepone al cumplimiento de la norma formal instituida, de hecho ha sido el elemento que mejor caracteriza el tipo de burocracia pesada del sector público.

estatus, y con ello opera una suerte de escalafón horizontal de calidad académica de la escuela y del personal docente.

Es claro que actualmente esta propuesta de profesionalización, busca posicionar a los docentes en lo profesional y social a través de un severo plan de verificación del carácter estratégico, innovador e integral de los proyectos presentados, sobre todo en cuanto al manejo de los recursos, que se entregan en partidas asignadas, para lo cual se *“diseñó un mecanismo de asignación y distribución de los recursos para que, en proporciones razonables, se impulsen propuestas de mejora institucional prioritarias...() los recursos no se destinarán para el desarrollo de actividades propias del funcionamiento regular de los planteles” con lo cual se enfatiza el carácter compensatorio de estos recursos, de estímulo al hacer “extraordinario” de las comunidades, dicho programa “incorpora estrategias de seguimiento y evaluación para identificar avances y dificultades en el desarrollo de las actividades académicas”.*¹⁰⁵

El efecto de esta estrategia que compensa con estímulos y recursos extras una vida institucional débil en motivos profesionales que generen actualización constante del personal y superación profesional fuera del propio sistema, cuyo problema ha sido el carácter endógeno del desarrollo profesional de los docentes por la inercia centralizada de un sistema educativo cuyas acciones fueron siempre diferenciadas de aquellas propias de la educación superior, y la falta de una formación profesional continua a los profesores en servicio, apunta hacia la construcción de “una cultura reflexiva en las instituciones normalistas para que adopten disposiciones correctivas que incidan en los procesos que se gestan en su interior, fortaleciendo los aspectos que son propicios para su mejoramiento y cambiando los que representan dificultades”, donde la evaluación y el seguimiento de las acciones emprendidas con estos recursos es una herramienta para “mejorar los procesos y resultados, asumiendo el riesgo que implica y atendéndolos a partir de sus propios recursos”.

¹⁰⁵ SEP. ¿Cuáles son.....Op. cit. pp. 18 y 19. (Subrayado mío).

Los términos anteriores constituyen el ejemplo normativo de la manera en que se busca reordenar la gestión del servicio público a partir de reorientar pedagógicamente la vida de los docentes al interior de las escuelas, y en este sentido adquieren una dimensión más significativa las acciones académicas, organizativas, administrativas y pedagógicas de la escuela normal, que deben ser coordinadas y conjuntas, donde se articula autonomía, proyecto, escuela, autoevaluación, autogestión, fiscalización externa, en una institución que es el espacio de coordinación y regulación del sistema de enseñanza y aprendizaje de los futuros profesores de educación básica, constituida actualmente como lugar del cambio educativo.

2.3 Impacto de las modificaciones normativas al mundo profesional y laboral de los profesores de la educación normal.

Uno de los aspectos que mayor impacto ha tenido en el mundo profesional de los profesores normalistas ha sido su obligada participación en las tareas de planeación estratégica¹⁰⁶, en tanto que ha generado un involucramiento de todos los miembros de la institución, como parte activa de *la organización que aprende*, en las tareas que se asumen como la herramienta de la innovación y el cambio; la planeación. Cabe señalar que los maestros de las normales desde siempre han hecho planeación institucional, principalmente de sus actividades académicas, sin embargo hoy están frente a un concepto y responsabilidad diferente en su concepción y operación.

La definición actual de las políticas institucionales en la escuela normal pasa necesariamente por la identificación de objetivos y metas de corto y mediano plazo, y si bien anteriormente la administración central o estatal establecía las metas generales del sistema, cosa que sigue sucediendo como se señaló líneas

¹⁰⁶ Un aspecto importante del actual proceso de cambio organizacional al interior del subsistema, ha sido la incorporación de procesos de Diagnóstico Institucional, Identificación de Brechas, Diseño de Metas y misiones alcanzables, Aplicación de acciones de planeación institucional y Evaluación Local y Regional, como parte de Programa de Mejoramiento Institucional y actualmente en el contexto del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal, siguiendo los parámetros de la Planeación Estratégica que marca la SEP a nivel federal.

arriba, sin embargo ahora la definición de las políticas institucionales a nivel de plantel las establecen los directivos con los profesores y personal de apoyo a las tareas sustantivas, bajo un principio sistémico de interrelación del todo con las partes, a que al definirse las políticas institucionales por dependencia, se pueden establecer metas, con lo cual se pueden fijar compromisos y responsabilidades horizontales y verticales que van de las autoridades a los profesores, al personal de apoyo, a los estudiantes.

El principio motor que mueve la maquinaria institucional actual en este proceso de transición fiscalizada de los procesos y los recursos, implica por un lado que las autoridades escolares en cada plantel acepten la responsabilidad de enseñar la gestión al resto del personal docente en la dinámica del trabajo mismo, es decir, el delegar responsabilidades a cada área y permitir que cada miembro de la comunidad asuma en lo individual la responsabilidad que le corresponde, de modo tal que cada quien establezca un compromiso con la comunidad, con la autoridad y consigo mismo, lo cual constituye un salto cualitativo en la cultura laboral de las normales. Sobre todo porque se trata de espacios laborales donde la jerarquía formal se establece tradicionalmente por antigüedad laboral, por acción funcional y sindical.

Lo anterior es de un enorme significado institucional en tanto que se requiere de los directivos el asumir un liderazgo académico con compromiso y responsabilidad, donde tradicionalmente lo que existió y aún subsiste es subordinación jerárquica y gerontocrática a la autoridad, investida por lo general desde una lealtad a las redes de parentesco o compadrazgo en las que se sostiene la designación de autoridades educativas en el nivel básico y normal del país, apoyados en la autoridad del hacer, es decir en el peso de la práctica y el cúmulo de experiencia profesional.

Una forma de concebir la autoridad en la educación pública, cuyo cemento ha sido el contar con conocidos y tener el apoyo del sindicato y la SEP, a la que hoy se

busca anteponer la tarea directiva de “asumir los riesgos que implica una participación renovada de la comunidad normalista, es decir, permitir que ésta forme parte de la toma de decisiones para el mejoramiento institucional”¹⁰⁷...lo que significa dejar que participen profesores, estudiantes, padres de familia y trabajadores de apoyo en la planeación y toma de decisiones, para que se responsabilicen por igual en una suerte de decisión voluntaria, personal e institucional, es decir una lógica de organización horizontal.

Si para los directivos de las escuelas normales, formados en tradiciones de usos, costumbres y lealtades, representa un reto el incorporarse a una lógica institucional “democrática y de autonomía relativa” como antes no habían vivido, para los profesores de grupo, constituye todo un reto de orden cultural y organizacional no menos complejo, en tanto que se convierten en *“los principales protagonistas de la transformación en las escuelas normales, reconociendo la responsabilidad personal y colectiva que tienen (ya que deben) contribuir en la construcción de propuestas innovadoras (pero sobre todo) participar en la formulación, ejecución y evaluación del PDI (Programa de Desarrollo Institucional) y del PAT (Plan Anual de Trabajo), asumir que su participación en la toma de decisiones implica riesgos que deben enfrentarse de manera responsable, comprometida, respetuosa, reflexiva y crítica”*.¹⁰⁸.

Estos aspectos que se identifican como parte del marco normativo de la organización moderna en la educación normal, constituyen en el fondo los parámetros del tipo de práctica educativa que se impulsa en las escuelas normales, pero por encima de ello, de los rasgos de una cultura laboral e institucional de y para la rendición de cuentas, que abarca su necesaria incorporación a procesos de capacitación, como Carrera Docente que adquiere en esta lógica una dimensión distinta, pero también para encarar los complejos

¹⁰⁷ SEP / PROMIN ¿Qué instancias participan y cuáles son los principales compromisos que adquieren? Cap. III. Estrategias de participación en el PROMIN. Programa de mejoramiento Institucional...Op. cit. Pp. 25 y ss.

¹⁰⁸ SEP, Programa de Mejoramiento..Op. Cit., pp. 26 y ss.

procesos de la auditoría que acompaña la rendición de cuentas, como parte de los riesgos anunciados que habrán de enfrentarse de manera responsable y comprometida.

Estamos frente a una estrategia institucional que de manera implícita primero trastoca el mundo de valores del trabajo y el empleo de los profesores de las normales en el terreno de lo laboral, y empuja en seguida de manera explícita una propuesta de capacitación docente para el trabajo en participación, en algún sentido, una transformación de sus marcos de referencia conceptual en torno a la gestión escolar e institucional, donde lo que se busca cambiar son las concepciones sobre el propio trabajo docente y la responsabilidad en el hacer institucional del gremio.

La dimensión del hacer eficiente del sistema de educación normal se ve impactada entonces de manera directa con las modificaciones normativas propuestas por el PROMIN, en la medida que avanzar en el diseño de las nuevas políticas institucionales por dependencia implica necesariamente la realización de un análisis colegiado para determinar el estado que guarda la institución en el momento de iniciar el Programa, estrategia que se repetirá cada año, con matices, según el grado de profundización del diagnóstico inicial, en la medida que al principio, en el año 2002, se pidió que se realizaran en las escuelas normales estudios diagnósticos sobre ciertos indicadores elegidos por la propia SEP, con lo cual se altera la idea de autonomía y democracia que se pretendió tuviera este proceso, bajo la excusa de una necesaria orientación metodológica, sobre un ejercicio inédito para este tipo de instituciones y comunidades.

Orientación que permitió dirigir el sentido de los diagnósticos hacia las prioridades establecidas primero por el PRONAE, y más recientemente por el PROMIN como condición necesaria pero no suficiente, para brindar apoyos y financiamiento, a saber; el currículo, la actualización de los docentes, las necesidades de infraestructura entre lo más destacado.

El propósito del diagnóstico institucional, que habrán de elaborar anualmente profesores y autoridades de la escuela normal, “se constituye en una herramienta que estimula el intercambio de puntos de vista, tratando de establecer acuerdos por consenso, a partir del análisis diferenciado que cada integrante de la comunidad hace de la realidad institucional, de las causas que la condicionan y de las mejoras más adecuadas para la consecución de los propósitos”¹⁰⁹, con lo cual se cubre una más de las etapas en las que funciona un círculo de calidad, si consideramos que la filosofía de estos círculos de trabajo implica que los miembros de la organización se reconozcan como parte integral de los problemas que enfrenta la empresa.

El punto clave de este proceso, radica en la manera en la cual los profesores pueden establecer, a partir del diagnóstico, las normas necesarias para funcionar internamente, un marco de compromisos y responsabilidades normativas con las condiciones establecidas en el PROMIN, de modo tal que la definición de metas y objetivos anuales constituya para cada uno, el estar de acuerdo con los requerimientos de calidad para obtener el financiamiento y apoyo, evitando centrifugar los esfuerzos individuales, que es el mayor obstáculo cuando se trata de lograr propósitos comunes en tiempos determinados. Es decir, la aplicación de la planeación estratégica como principio rector de la vida de las instituciones formadoras de profesores.

El PROMIN señala que en las formas de participación de los profesores de las normales, está la fortaleza de las tareas de planeación que permita poner en “marcha una propuesta integral de mejoramiento continuo diseñada por la escuela. No se trata de validar un proceso de planeación elaborado por un pequeño comité de cada escuela, se trata de reconfigurar el proceso de planeación interna de las instituciones normalistas, haciendo partícipes a todos los sectores, erradicando la

¹⁰⁹ Ibidem. pp. 29 y ss.

simulación y el burocratismo que aún existe en algunas escuelas”¹¹⁰, siendo éste el sentido en que opera el cambio en lo cultural y organizacional de la vida institucional del gremio.

Por ende, la elaboración del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) que debe elaborar cada escuela normal, implica un esfuerzo de diagnóstico individual y colectivo para asegurar la identificación y selección, e inclusive comparación de los principales problemas y necesidades, pero sobre todo, la definición de compromisos y responsabilidades de mediano plazo, asumidas por todos en los distintos niveles de operación institucional, para enfrentar de manera sistemática y organizada dichos obstáculos, con una lógica de trabajo compartido y participativo, voluntario y por ello se pretende que sea democrático, hasta la obtención de los objetivos y metas señaladas desde el principio del año escolar con un alcance de varios años, donde parte del trabajo de evaluación y auditoria para la rendición de cuentas implica el analizar y señalar aquellos aspectos y acciones que no se pueden comprometer como tareas de la organización.¹¹¹

De este modo, para los profesores de las normales participar hoy en la elaboración de un programa de desarrollo institucional en una escuela formadora de profesores de carácter público en el ámbito nacional involucra la consiguiente participación anual en la elaboración del Programa Anual de Trabajo, y con ello la tarea de participar en el desarrollo de acciones “y actividades específicas que se desarrollarán en la escuela normal durante un periodo anual de trabajo – el cual puede ser por ciclo escolar o por periodo fiscal. Esto implica que cada año se

¹¹⁰ *Ibíd.* 29.

¹¹¹ Utilizo como referencia el enfoque japonés porque es el que más han manejado en el estado de México como referencia de la filosofía de la calidad total, sin negar que existen otras posturas y autores que han desarrollado este tema, que sostiene que “calidad significa calidad del trabajo, calidad del servicio, calidad de la información, calidad del proceso, calidad de la división, calidad de las personas incluyendo a los trabajadores, ingenieros, gerentes y ejecutivos, calidad del sistema, calidad de la empresa, calidad de los objetivos (...) controlar la calidad en todas sus manifestaciones” a partir de parámetros señalados desde la definición de las metas, visión y misión de la institución.

Cfr. Ishikawa, Kaouro, *Op. cit.* pp. 41.

tendrán que revisar las decisiones que se toman en función de los logros que se van alcanzando.”¹¹²

2.4 Formar maestros: tradición y profesión que se trastoca.

La visión actual sobre la formación de maestros en las escuelas normales pasa por una concepción diferente tanto de la formación como de la profesión en la medida que a partir de los años 90,s se circunscribe a un escenario de constantes ajustes institucionales estructurales del propio sistema educativo nacional, siendo el principal de ellos el relativo a la estrecha vinculación que contemporáneamente debe tener la formación inicial de los normalistas con las necesidades de la educación básica y de ambas; educación básica y educación normal, con las llamadas necesidades sociales del entorno.

Resulta significativo este ajuste en la formación de los profesores siguiendo la lógica de reestructuración curricular de la educación normal; la de la licenciatura en educación primaria, que empezó a operar en 1997, la licenciatura en educación preescolar que empezó a operar en 1999, la de licenciatura en educación secundaria¹¹³ que empezó a operar también en 1999, y la de Educación Física que empezó a operar en el 2002, lo que ya define el esfuerzo estatal en una reforma curricular de la educación normal concertada a nivel federal y estatal, cuyo fin principal es el establecimiento de un perfil de egreso coincidente o común en el plano del hacer didáctico o técnico, de modo tal que al incorporarse estos profesionales al campo laboral se pueda establecer como punto de referencia en su desempeño profesional el haber recibido una formación profesional inicial centrada en competencias profesionales básicas¹¹⁴.

¹¹² SEP. Programa de Mejoramiento Institucional..Op. cit. pp. 29. (el subrayado es mío)

¹¹³ Especialidades de Español, Matemáticas, Química, Biología, Física, Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética, Lengua Extranjera y Telesecundaria. En: SEP. Política Nacional para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica. Documento Rector. México 2004. 48 pp.

¹¹⁴ A nivel de la educación superior, en esta misma época el IPN arrancó su proceso de revisión y de planes de estudios para hacer converger los fines de la educación tecnológica profesional con los propósitos de una educación centrada en competencias, propuestos por el documento “Hacia

Más allá de que en realidad desde los años 80,s la estructura curricular de la educación inicial de las licenciaturas de preescolar, primaria y secundaria y el currículo de la educación básica, fueran alejándose en sus objetivos y formas, apareciendo cada vez más disfuncionales, en la medida que el enfoque curricular de las licenciaturas en educación se hizo con fines de equiparación a la formación universitaria, lo cual era a todas luces preocupante, sobre todo si se toma en cuenta que los egresados de las normales serían en algún momento contratados como profesores de aquellos niveles educativos, cabe señalar que la educación normal vivió desde los años ochenta diseños curriculares y procesos de actualización y superación de profesores en servicio erráticos en su concepción y funcionalidad.

Una Comisión Especial de profesores, nombrada por la SEP, elaboró y operó la primera propuesta de plan de estudios para la Normal Superior de México, buscando darle un amplio estatus como formación inicial de nivel licenciatura, en la cual incorporó un enfoque curricular universitario de actualización de profesores en servicio, como base de la formación de licenciados en las diferentes carreras de la Normal Superior que desarticuló los rasgos prácticos fundamentales de las formas de enseñanza y aprendizaje que los estudiantes normalistas requerían para realizar su trabajo docente en la educación básica, pero sobre todo, no consideró las características de los profesores que trabajaban en las normales básicas, que tenían una formación que no correspondía con las exigencias disciplinarias del nuevo plan de estudios¹¹⁵.

un nuevo modelo educativo”, presentado a principios de los años 90,s como el marco regulador de la educación pública en todos sus niveles.

¹¹⁵ Desde los años 40,s y con mayor énfasis a finales de los años 70,s era una demanda y una necesidad detectada por la propia comunidad de profesores normalistas el mejorar el plan de estudios de la Normal Superior cuya antigüedad era de 1944, con múltiples ajustes que agregaron años a la formación en distintas épocas, y en ello se trabajaba a principios de los años 80,s en el periodo de vacaciones de verano, en comisiones académicas para la revisión curricular cuando, por decreto presidencial, derivado del conflicto entre el Lic. Jesús Reyes Heróles, Secretario de Educación y el Maestro Jaime Neri Rodríguez, director de la Escuela Normal Superior, se decretó la cancelación de los cursos intensivos y, al concluir el verano, se declaró en desaparición el plan de estudios de los cursos ordinarios hasta ese momento vigente. Se tomó la escuela con violencia por la policía, y se impuso una versión curricular, elaborada por un grupo de profesores notables de la SEP, misma que se piloteó con la generación entrante (84-85) en las instalaciones que eran en ese momento del Colegio de Bachilleres en El Rosario, Azcapotzalco, trasladando la escuela de

En aras de resolver una deuda histórica con la educación normal y conformar un sólido escenario de formación profesional para los profesores, de corte universitario, inclusive se diseñó un bachillerato pedagógico como requisito obligado para aquellos estudiantes que optaran por la profesión docente de nivel básico, estrategia que pronto mostró también su inviabilidad ante la multiplicidad de propuestas de bachillerato existentes en ese momento, pero sobre todo porque se trató de una formación sustentada en un enciclopedismo que relegó el conocimiento de la práctica docente a espacios curriculares de reflexión teórica sobre el acontecer áulico, (Laboratorios de Docencia)¹¹⁶ sin considerar que la práctica docente normalista involucra también institución y entorno, cuestión que no puede obviarse cuando se trata de una profesión eminentemente práctica.

Tal disfunción sistémica se constituyó en una coyuntura favorable a los fines del cumplimiento de acuerdos emanados de las Cumbres Iberoamericanas líneas arriba señaladas, hacia principios de los años 90,s entre otras razones por la propia presión que ejercían los profesores que trabajaban con ese plan de estudios, y por los estudiantes de este sistema de formación, que cada vez estaban menos interesados en las tradiciones y concepciones docentes normalistas y más orientados a una visión universitaria del ejercicio docente, por lo agudo de los sesgos formativos que apuntaban ya no sólo a la desvinculación entre ambos sistemas (educación básica y formación de profesores) sino hacia dentro del propio currículo de la educación normal, al desajustarse de manera alarmante las formas de abordar los contenidos de orden teórico, con las actividades relacionadas con la práctica educativa, aunado al hecho de que la educación continua y las acciones de superación habían construido en esos casi

su lugar original, en Fresno N° 15, San Cosme, asignándole las nuevas instalaciones, al inicio del ciclo escolar 1984-1985. Dicha propuesta curricular universitaria, sin evaluar aún, se extendió al periodo escolar siguiente a todas las normales del país.

¹¹⁶ En la UNAM, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos tenía desde finales de los años 70,s la tarea institucional de investigar sobre la práctica docente universitaria y formar docentes universitarios en servicio principalmente, como parte de sus estrategias de preparación de cuadros de reposición y profesionalización, a través de 3 programas diferentes de formación, cuyos fines eran, entre otros, la reflexión de la práctica docente de quienes eran docentes por múltiples circunstancias profesionales y laborales, pero no por una formación docente de origen, por ello era importante un laboratorio de docencia. Este modelo de formación fue la base del diseño del currículo normalista.

diez años su propia lógica, entre otras cosas que estudiantes que se formaban en la ENSM, era para entrar a trabajar como docentes en otros niveles del sistema educativo y no en educación básica, que para ese momento había dejado de ser convergente con el objetivo mismo de la educación normal.

Los diagnósticos de la época, elaborados por comisiones institucionales de la SEP¹¹⁷, establecen una serie de variables que profundizan el significado que tuvo esta divergencia entre los objetivos de ambos subsistemas, cabe destacar entre otros los siguientes aspectos en el caso de la educación normal: la caída acentuada de la matrícula en el sistema federal de educación normal, que pasó en una década (ciclo escolar 1981 – 1982 a 1992 – 1993) de 332 mil estudiantes a 108 mil, lo que constituyó una baja del 67%, atribuida en estos diagnósticos al establecimiento de la Licenciatura, y la incorporación del bachillerato como requisito obligado de ingreso, lo cual equiparó los estudios de esta profesión a cualquier otra de nivel universitario.

En ese mismo periodo, el descenso en el número de planteles fue de 557 a 473, es decir una caída del 16%, que la versión oficial atribuye al cierre de escuelas privadas de educación normal a nivel nacional, siendo en todo caso de mayor importancia la reducción en el tamaño promedio de los planteles de tipo federal, que modificaron su relación de número de profesores por número de alumnos, ya que en el mismo periodo pasó de una media de 39 profesores por 682 alumnos, a 30 profesores por 245 alumnos. Lo cual implicaba de suyo un agudo debilitamiento del sistema aunado a la sensible sub-utilización de la infraestructura instalada.

En tal escenario del sistema de formación de profesores y habiendo puesto en marcha las estrategias de reforma de educación básica en 1992 con miras a establecer el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación, se procuró que los ajustes estructurales tuvieran como uno de los vórtices claves la estrategia de un currículo centrado en competencias básicas, que fuera el eje axial de la

¹¹⁷ SEP. Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica. Documento de Trabajo. México 1994. 26 pp.

educación básica y de la formación inicial de los profesores, ello de la mano de un plan normativo federal con alcances estatales, estructurado de manera sistemática hacia la capacitación, actualización y superación de los profesores en servicio, fortaleciendo los ámbitos de la gestión y organización de la escuela pública y de mejoramiento de la infraestructura física de las escuelas¹¹⁸.

Si este planteamiento es correcto, mi hipótesis es que la estrategia seguida en 1992-1994 con miras al Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, modificó en los hechos la concepción filosófica e ideológica, normativa y operativa, pero sobre todo el territorio de las responsabilidades y obligaciones con la educación pública del país, redefiniendo jurídica y normativamente para el gobierno federal un nuevo terreno de responsabilidades, circunscritas al modelo de educación integrada (preescolar, primaria, secundaria) y la educación normal como elemento constituyente de este sistema, que deja fuera la responsabilidad de atender a los discapacitados y otras formas de educación pública especial de manera diferenciada, al integrar en este modelo de formación en competencias a todos, sin distinciones clínicas y educativas, dando con ello paso al contenido del concepto de equidad que conlleva actualmente el Artículo 3ro, que obliga al estado a promover oportunidades para todos pero no lo obliga a responsabilizarse de generar formas de educación especializada diferenciada gratuitas de nivel básico para la sociedad. Con lo cual estamos frente a estrategias de gestión y organización descentralizada para transferir a las entidades y particulares los servicios de educación especial que otrora fueran responsabilidad del gobierno federal.

¹¹⁸ El soporte jurídico normativo del cambio estructural se expresa en el Programa Federal de Desarrollo Educativo 1995 – 2000, donde se señalan los lineamientos que habría de seguir esa estrategia de descentralización....”Al gobierno federal corresponde la formulación de normas y criterios académicos, el establecimiento de planes y programas de estudio, la propuesta de lineamientos básicos de organización de los servicios, y junto con las autoridades de los estados, la programación a mediano y largo plazo de la creación y extensión de servicios educativos y el desarrollo de programas de fortalecimiento académico para asegurar la calidad de la enseñanza. A las autoridades estatales corresponde decidir las formas que se dará coherencia y articulación a la modalidad de organización que se adopte en la entidad; deben proponer adaptaciones locales de criterios académicos y planes de estudio, y dirigir la administración y operación de los servicios”. Pp. 58. Poder Ejecutivo Federal. México. 1995.

En el ámbito específico de la profesión docente en las escuelas y sus tradiciones, que en gran medida son similares al espacio de la educación básica, se señaló en los años 90, que el diagnóstico nacional había detectado un tipo de práctica formativa carente “de las destrezas culturales básicas, la capacidad de aprendizaje independiente, la formación científica que permita manejar con soltura y seguridad los contenidos curriculares que debe enseñar y la capacidad de comprensión de los procesos sociales y culturales que se desarrollan en la escuela y en las relaciones de ésta y la comunidad”-¹¹⁹

El peso que tienen estos señalamientos cuando ponen en entredicho la propuesta educativa de la Educación Normal, nos permiten identificar la trascendencia del proceso de descalificación que se hizo de tal proyecto, bajo el argumento de que los estudiantes carecían de práctica y experiencia docente al egresar, atribuido a que dicha formación desligó al estudiante de mundo real del trabajo docente en tanto que desconoció desde el principio las condiciones específicas en que se realizaba la profesión docente en educación básica, ya que no se pudo formativamente identificar ni conocer las condiciones de funcionamiento de éstas según el medio y circunstancia en que se trabajaba en ese nivel básico de educación.

Se puede plantear aquí como fundamento de la hipótesis que encierra esta estrategia de transición hacia un currículo ad hoc, que las reformas de 1997-1999-2002 recogieron los propósitos del plan de gobierno federal para la llamada formación inicial de maestros, fundamentalmente en cuanto a la idea de hacer converger los rasgos de la formación inicial con las exigencias de un desempeño profesional, cada vez más centrado en las capacidades técnicas del maestro de *“aprender con independencia, () el dominio disciplinario y didáctico de su campo de enseñanza...(que) lo hará sensible a las particularidades sociales y culturales de su futuro entorno de trabajo”, todo ello bajo un marco normativo institucional, donde cobra particular significado la “inclusión de prácticas profesionales*

¹¹⁹ SEP. Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional...Op. cit. Pp. 5 y 6.

*realizadas en condiciones reales del trabajo y con el apoyo de asesoría experta() Estas prácticas tendrán el apoyo de becas de servicio social y no ocasionarán la sustitución del maestro en servicio*¹²⁰, donde se perfila una noción de formación en alternancia en el trabajo docente en detrimento del tiempo aula informativo.

Este enfoque de la reforma de la educación normal ya señalado antes, además de girar la formación hacia un terreno eminentemente práctico del hacer docente, llevando el planteamiento formativo de los profesores al extremo opuesto de lo que se criticaba al currículo anterior, en tanto que la meta era a partir de ese momento formar fuerza de trabajo, también se aprovechó la coyuntura y se desplazó el proyecto de educación pública de nivel básico en su conjunto, al consolidar un currículo integrado en un ciclo de diez años, arrastrando consigo la formación de profesores, hacia el terreno de las políticas de educación compensatoria¹²¹, es decir, sujeta a partir de que se descentralizó a los estados la educación, en sus líneas de acción, a la convalidación de las tareas realizadas por agentes externos, para recibir los beneficios de mayor apoyo, mejor infraestructura, mejores ofertas de formación continua y superación académica, bajo los principios de la rendición de cuentas¹²².

En el sentido de las ideas anteriores debe ubicarse entonces, en una perspectiva sistémica de largo plazo, el significado que ha tenido desde 1992 la operación del programa compensatorio llamado “Carrera Docente” que desde su objetivo

¹²⁰ SEP. Poder Ejecutivo Federal... Op. Cit., pp. 60

¹²¹ La noción de educación compensatoria se refiere a la estrategia de gestión que le permite al estado federal una no intervención directa en el terreno de lo público, en este caso la educación, desplazando todo el peso de la administración y organización de prioridades y recursos a los padres de familia y a las comunidades educativas, guardando para sí la tarea de supervisión y evaluación.

¹²² Un argumento que fortalece la discusión de esta hipótesis es que toda la educación pública, con mayor énfasis en el nivel básico a partir de 1998, quedó bajo los criterios de una atención financiera compensatoria, es decir bajo los criterios de una doble discrecionalidad en este propósito, por un lado, por la separación urbano – rural / indígena, y por el otro, la separación marginal – integrado, lo cual permitió que en muy pocos años, la educación rural indígena – marginal y la urbano marginal, constituyan subsistemas que operan principalmente con el apoyo de programas de financiamiento proveniente de organismos internacionales, con la meta explícita de lograr equilibrar las disfunciones que genera el “entorno”, con miras a lograr a mediano plazo una integración al modelo educativo de calidad que se supone opera en las escuelas urbanas /integradas.

institucional, descentralizar la administración de recursos operativos del magisterio hacia los estados, estuvo claro que el fin era motivar al docente en servicio para estimular, a través de una preparación continua, una mejora constante de su desempeño profesional, lo cual traería, en esta lógica de búsqueda de la calidad, una necesaria revaloración del hacer docente, desde la formación inicial.¹²³

De tal modo, que cuando se puso en marcha la Reforma de la Educación Normal de 1997-1999, de hecho se dio una vuelta más en el engranaje operativo de lo que estaba anunciado desde 1992 ratificado en el plan de gobierno del 1995 al 2000, y puesto en movimiento el cambio en las formas de continuidad normativa en un sistema que estaba promoviendo significativos ajustes de fondo en la integración de la educación pública federal¹²⁴, situación que pasó desapercibida en sus aspectos estructurales, al hacerse sólo visibles los aspectos formales, para los propios profesores de las normales, ya que mi hipótesis es que este ajuste fue concebido como un cambio similar al de cada periodo sexenal, pero que en el fondo mantenía líneas de continuidad en los mismos enfoques políticos y retórica tradicional que el anterior.

Parte de los cambios estructurales actuales que afectan la vida profesional de los profesores formadores de profesores a partir del año 1997, con mayor rigor y obligatoriedad desde el 2000, se refieren a que dicha transformación “exige llevar a cabo un proceso sistemático, cuidadoso y participativo que involucre a los sujetos vinculados con la educación normal desde diferentes niveles de decisión y operación (que les) exige también, llegar a acuerdos y consensos sobre las

¹²³ Cabe señalar que desde el cambio curricular del 1984, un problema soterrado dentro del sistema de educación básica ha sido la nivelación profesional de los profesores en servicio que fueron egresados de los planes de estudios de la Educación Normal, anteriores a esa fecha, ya que cursaron carreras de tres y cuatro años, sin una educación preparatoria previa y muchos de ellos no se incorporaron a los planes de licenciatura que ofrecieron las normales, como tampoco a los programas de actualización para Carrera Magisterial, principalmente de profesores que trabajaban en zonas rurales, o profesores habilitados. Éste ha sido un problema no resuelto totalmente en el gremio lo cual crea procesos de ajuste en las evaluaciones que se realizan con fines de valoración del desempeño académico.

¹²⁴ La noción misma de “integralidad” tiene fuertes connotaciones ideológicas, normativas y operativas en el marco de una descentralización y desregulación administrativa, con miras a transferir a la sociedad la responsabilidad de la educación pública.

líneas fundamentales de la propuesta y desarrollar de manera co-responsable las acciones que implican su realización”¹²⁵.

Acaso el punto más complejo de esta nueva lógica del trabajo docente, en la perspectiva de este ajuste, se refiera a los rasgos de una práctica docente que a nivel institucional se dejó siempre en manos del gobierno federal y/o estatal la tarea de tomar decisiones sobre las metas, objetivos, propósitos y acciones institucionales a realizar, en relación al sentido que debería tomar la institución y el sistema en su conjunto, en tanto que la función y la parte operativa del trabajo docentes se concentró en el aula, como el espacio propio o el territorio “natural” del hacer docente. Actualmente, al empezar a cristalizar los cambios operados en el marco normativo de la educación normal, se definen para las comunidades docentes en las normales de todo el territorio nacional, compromisos y responsabilidades que van desde propiciar que cada comunidad defina la misión, la visión, los propósitos, tareas y formas de verificación de los logros para que una vez plasmados en un Programa de Desarrollo Institucional (PDI), puedan ser el soporte a la planeación anual, hasta las acciones de revisión y validación conjunta de autoridades, profesores y personal de apoyo de cada institución educativa de este nivel de los Programas de Desarrollo Institucional.

Las metas y tareas acordadas por la comunidad académica de cada la escuela normal, involucran actividades y situaciones laborales concretas donde están comprometidos todos los miembros de ellas, desde las tareas y acciones de la planeación y el desarrollo hasta la operación de las acciones de verificación, e incluso de auditoria académica, lo cual cambia diametralmente las formas tradicionales de práctica profesional y relación institucional de cada integrante de estas comunidades, al dar paso a formas de trabajo flexible fiscalizado forzosamente por todos, para poder impedir que los esfuerzos individuales se

¹²⁵ SEP Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Reunión con Directores de Escuelas Normales. Línea para la Modernización de los Recursos para la Enseñanza y el Mejoramiento de la Infraestructura Física y Académica de las Escuelas Normales (Informe de Avance) Dirección General de Normatividad. México, abril 1997. pp. 7 y ss.

dispersen, lo cual en caso de suceder, afectaría el buen logro de resultados, como un resabio del fordismo que históricamente rigió el orden organizacional del sistema educativo nacional. De una buena organización, desarrollo y administración de tiempos y movimientos de cada uno, se puede esperar que por los logros se reciba un recurso no regular, para ser aplicado a tareas regulares de la institución¹²⁶.

Lo anterior encierra una forma de empleo del docente, donde gestionar la vida académica en la escuela pública de nivel normal y en educación básica también, si bien es cierto que otorga un margen de autonomía relativa a las dependencias escolares, genera al interior de las instituciones una mezcla significativa de tareas en la lógica del trabajo docente, al presionar en la articulación las formas tradicionales de organización docente con aquellas otras de administración y gestión de recursos, actualmente bajo los principios de una filosofía de corte pre-toyotista que no aparecen de manera explícita ni en la función docente por la cual los profesores son contratados para cubrir un puesto, ni en las acciones institucionales que realizan además de las docentes.

De este modo, y con el fin de aclarar mejor la idea anterior, se puede señalar que han ido apareciendo en el último quinquenio, de manera paulatina en el espacio del ejercicio docente normalista, rasgos y formas de un hacer operativo institucional diferente, donde se mezclan las prácticas normativas informales tradicionales del trabajo docente con las nuevas prioridades operativas de una lógica del trabajo institucional que los pone frente a situaciones profesionales concretas, donde es obligada la consecución de acuerdos, o el establecimiento de negociaciones intra grupos para resolver sus contradicciones, de modo que

¹²⁶ La lógica del programa de planeación por proyectos de los centros escolares trabaja con recursos asignados con partidas fijas, que una vez aprobadas no se pueden ajustar ya que responden a tiempos y compromisos de planeación institucional, bajo condiciones reales de aplicación por año fiscal y no escolar, lo cual implica para las comunidades estar todo el tiempo solicitando cotizaciones a proveedores, o negociando con éstos compras consolidadas, entregas y pagos a destiempo, para hacer coincidir tiempos escolares de trámite y entrega con tiempos fiscales de pago. Cabe señalar que esta situación de los destiempos es específica del Estado de México, cuyo gobierno estatal administra los recursos financieros con fines ajenos a la vida escolar, y que no sucede en otras entidades, donde las normales reciben sus recursos en tiempo y forma.

puedan superar de manera eficiente la presión de una planeación y gestión escolar que, todo parece indicar, les consume más tiempo en organización y administración de recursos que el tiempo efectivo frente a grupo.

En el campo específico de la formación de formadores, es decir en el currículo de las normales, tanto las que forman profesores de preescolar como de primaria y secundaria, aparece actualmente una visión de su quehacer eficaz, a saber; “se necesitan maestros que cuenten con las competencias intelectuales que corresponden a todo profesionista y con un campo de destrezas que se relacionen de manera particular con su trabajo: capacidades intelectuales específicas, dominio del campo de la enseñanza, competencia didáctica, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.”¹²⁷

Visión que en su conjunto engloba la perspectiva tradicional de una profesión cuya mayor fortaleza estuvo centrada en el manejo de lo didáctico, con los ingredientes actuales de un hacer eficiente centrado en la búsqueda del mayor desempeño a través de poner en juego las habilidades y capacidades intelectuales que construye la experiencia y la sensibilidad del propio ejercicio docente.

2.5 Empleo, mercado de trabajo y calificación profesional del magisterio.

De la mano de los cambios en las formas de normar y hacer operativo el ejercicio docente de los profesores formadores de profesores, la vida laboral ha ido cambiando de forma paulatina para los profesores de las escuelas normales, principalmente en aquellos aspectos operativos y funcionales de la lógica del trabajo, donde la incorporación de un enfoque centrado en competencias no ha sido sólo en lo estrictamente pedagógico.

¹²⁷ SEP Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Reunión con Directores de Escuelas Normales. Op. cit. Pp. 15 y ss.

La disfunción operativa del subsistema creada a partir de la lógica de la formación de los profesores en 1984, centrada en saberes, conocimientos y capacidades que hicieron posible elevar este campo formativo a nivel de licenciatura, generó situaciones profesionales en los egresados, ajenas a la lógica del trabajo en el plano operacional, fundamentalmente en cuanto se refiere al terreno de las competencias que les reclamaban las actividades docentes de un empleo para el cual cada vez eran más raquíticas y limitadas sus experiencias profesionales, derivadas de las prácticas formativas, y de una ausencia de experiencia docente, que no se vio alimentada por un bachillerato de corte universitario y no pedagógico.

Hacia el inicio de la transición promovida por el gobierno de Carlos Salinas al proponer una Reforma del Estado, que abarcara la reforma constitucional, la reforma administrativa y la reforma pedagógica¹²⁸ como parte de la modernización de educativa de los años noventas, inicia con el ajuste de la lógica del trabajo docente en la educación básica, consistió en mantener los soportes funcionales del campo laboral, es decir los puestos, y lo que se modificó fueron las calificaciones y clasificaciones de los profesores en el terreno específico del trabajo dentro de la institución.

De este modo, la reforma educativa de 1997-1999 definió un nuevo escenario al campo de la formación desde el balance de las competencias de los egresados y el personal docente en servicio, a partir de replantear la lógica de la formación, en un campo de caracterización del hacer docente y sobre todo de la formación inicial de los normalistas, donde las calificaciones y la clasificación del hacer profesional docente abarcara dominios laborales hasta entonces no explorados abierta e institucionalmente por el gremio.

¹²⁸ MOGUEL Idolina La Educación general básica: balance y prospectiva. En: Reunión de Análisis del Programa para la Modernización Educativa. Cuadernos del IEPES- PRI, 14 de diciembre de 1989. pp. 3-5. México.

Si en la Reforma Educativa de la Educación Normal de 1984 - 1985, que fue la etapa de incorporación formal del nivel licenciatura en la educación normal, tanto la función como el puesto de los docentes que trabajaban en las normales, coincidían en sus propósitos, es decir, el profesor se contrataba como docente para cubrir una vacante docente, y desempeñar una función docente, realizando acciones principalmente docentes, lo cual implicaba un salario base, general para todos los profesores, sólo diferenciado por la categoría y el nivel que tuviera dicha plaza, y su antigüedad, siendo las categorías principales para la educación normal de director, subdirector, profesor de grupo, y orientador educativo, todos con asignación de plazas a partir de 19 horas (medio tiempo) definitivo o interino, y profesor de 40 horas, igual, definitivo o interino. Los interinatos podían ser limitados o ilimitados, ello en relación a las condiciones en que el profesor “propietario” de la plaza se ausentara del puesto y las causas de la ausencia¹²⁹.

Un rasgo básico de aquella época, es que las plazas se asignaban “en propiedad” a los profesores, al egresar de la escuela formadora oficial, o se obtenía después de un periodo de interinatos, y los salarios de los profesores estaban homologados en función al número de horas que cubría el nombramiento, el nivel y la función, ya que había plazas de profesores de grupo con funciones administrativas, como directores o subdirectores, con sueldos diferenciales integrados. Esta diferencia se establecía principalmente a partir de un escalafón que ponderaba principalmente la antigüedad en el sistema escolar en la función docente, y la valoración de su propio trabajo, tarea esta última que hacían anualmente los directores de los planteles. Lo anterior demuestra que sí había una rendición de cuentas académica, y tenía valor escalafonario según el sistema de pertenencia del profesor, fuera estatal o federal.

¹²⁹ Las escuelas normales públicas, encargadas a nivel nacional de la formación básica de los profesores, tenían la prerrogativa de ofrecer a sus egresados plazas de 19 horas, bajo la premisa de que cada entidad tendría que cubrir inicialmente sus prioridades de profesores en educación básica para zonas rurales, marginales, y urbanas, donde la constante ha sido en el caso de las dos primeras el poco arraigo de los profesores de este nivel escolar. A través de convenios con la federación se podían otorgar dichas plazas, pero también cada entidad podría ofrecer puestos y plazas a los profesores, de tal modo que hasta la fecha existe un doble sistema de plazas en algunas entidades del país, las federales y las estatales, de medio tiempo y tiempo completo.

A nivel laboral, la diferencia radicaba principalmente en la asignación de los puestos y las tareas, en la medida que ello quedaba sujeto a la discrecionalidad de la autoridad de cada escuela, decisión que en algunas ocasiones estaba mediada por los vínculos sindicales que tuviera el profesor que llegara a cubrir una plaza vacante. De este modo el profesor podía ocupar su puesto docente y desempeñar múltiples tareas de confianza relacionadas con lo administrativo y lo organizativo, en ocasiones las funciones mismas de director, por meses y/o años, sin cambiar su estatus laboral, modificando sus actividades, pero tanto el puesto como la función contratada eran como docente.

En el campo laboral, la modificación curricular de 1984, al incorporar explícitamente de manera principal la investigación como función sustantiva de las escuelas normales, se tradujo de inmediato en un cambio en el tipo de empleo docente al modificar la lógica y el campo laboral, al incluir una función diferenciada que reclamaba puestos y plazas de profesor investigador, con distintos niveles según la formación profesional previa, dedicado a las tareas de enseñanza de la investigación y promotor de la investigación educativa dentro de las normales, en la medida que estas instituciones tenían que realizar dicha tarea sustantiva de nivel superior, crear la función del Pedagogos en algunas entidades, igual por niveles según el subsistema de pertenencia, que serían los especialistas en las actividades de apoyo, asesoría y acompañamiento docente especializado a los alumnos en busca de mejorar el rendimiento escolar, que en algunos casos fueron puestos y funciones redefinidas para los profesores de tiempo completo y medio tiempo definitivos, y se mantuvieron las plazas de profesores para las asignaturas por horas.¹³⁰

¹³⁰ Esta etapa de cambio en el mundo del trabajo docente, donde hoy se privilegia el empleo docente, es decir la ejecución de las múltiples tareas y acciones que, sin ser de enseñanza, se pagan en el salario por el desempeño de la función docente, se cumplió en algunas entidades a través de convocatorias abiertas para profesores en servicio que tuvieran antigüedad y formación especializada, proceso que quedó desde su gestación en manos del sindicato nacional junto con los estatales, con lo cual se repitió la lógica de ponderar la experiencia por encima de la actualización y formación profesional de nivel superior y en algunas entidades como el Estado de México, incluso la lealtad sindical.

Al inicio de la década de los años noventa, este escenario laboral ya había conformado la base de una burocracia magisterial de elite en las normales, en tanto que durante esa década los sistemas estatales de educación se dieron a la tarea de abrir espacios de actualización, superación y capacitación continua que permitieran validar las adquisiciones formativas de los docentes que cumplieran con los requisitos y diplomas respectivos, lo cual en 1994 comenzó a generar algunos cambios estructurales en el sistema escalafonario de las normales, y en la aplicación de programas diferenciados de superación y actualización académica¹³¹, en la medida que se incrementaban los criterios académicos que abrían paso a una sensible movilidad vertical, con efectos negativos para los profesores que tenían puestos directivos como supervisores e inspectores, con más de veinticinco años de antigüedad, ya que los puestos para cubrir las funciones de investigación, tenían un salario en función a la antigüedad y grado de formación profesional, lo que significaba salarios por encima del que recibían las autoridades tradicionales, que habían hecho carrera a partir de la antigüedad, la experiencia y los vínculos gremiales¹³².

La reacción generada por la marcada diferencia salarial de quienes “habían trabajado toda su vida para ser supervisores” en relación con aquellos que con pocos años de servicio y “con una formación escolar superior”, pronto se vio mitigada por el efecto disolvente que tuvo la puesta en operación del programa de

¹³¹ Uno de los cambios más significativos lo constituyó la homologación de prestaciones laborales de los profesores del sistema de educación inicial y educación básica en servicio, fue la puesta en operación del Programa Sabático en algunas entidades, inicialmente en el Estado de México, que permitió a esta elite, o a los aspirantes jóvenes integrarse a ella, solicitar los permisos que les permitieran estudiar posgrados o titularse en el caso de tener dichos estudios, y optar por estos puestos, en detrimento de profesores con más de veinticinco años de servicio que ocupaban puestos de autoridades y con poco interés ya por la formación y la promoción laboral.

¹³² En términos reales, para el gremio docente de educación básica y normal del sistema federal, antes de la década de los 80,s una vez alcanzado el objetivo de tener empleo pleno y vitalicio, el fin de los profesores era obtener por la vía de los vínculos sindicales o administrativos un nombramiento como director, supervisor o jefe de sector, ya que ello representaba un logro por el estatus pero sobre todo por la posibilidad de estrechar vínculos gremiales que se traducían en prebendas, fuente real del poder de los directivos de las escuelas. Ello permite explicar por qué podían permanecer estos funcionarios en sus puestos hasta cumplir cincuenta años de servicio. Si bien la profesión docente en educación básica y normal se caracterizó por ser una actividad longeva, dado que se iniciaba desde muy corta edad, había razones surgidas del propio ejercicio profesional que movían a permanencias de largo plazo.

Carrera Docente en 1992, que si bien no resolvió los diferendos salariales, sí generó una mayor segmentación de las funciones y puestos de los docentes.

Si bien Carrera Magisterial o Docente en el caso de las normales, es un estímulo al desempeño docente, la expresión clara de un contrato laboral para obtener ganancias y recompensas, para los profesores del sistema educativo federal y estatal, tanto de educación básica como de otros subsistemas públicos de educación, en el caso de la educación normal, tuvo un efecto laboral significativo, en la medida que en algunas entidades como el Estado de México, se pusieron en marcha estrategias compensatorias estatales que buscaron equilibrar la diferencia salarial entre puestos con plazas federales y los estatales, disloque que había generado la creación de nuevas funciones y puestos especializados, al ponderar con mayor peso la antigüedad y el desempeño de funciones directivas, fortaleciendo la Carrera Docente.

Al inicio de la gestión ejecutiva de Vicente Fox en el año 2000, a nivel federal, esta segmentación existente en lo laboral docente en la educación básica y normal, derivada de una redefinición de las calificaciones y clasificaciones provenientes de cambios en la función y los puestos docentes, se convirtió en una arena política entre los integrantes de los dos sistemas existentes en las entidades, el federal y el estatal y el campo propicio para hacer germinar las estrategias de productividad y desempeño docente compensadas con un salario “extra”, pero sobre todo hicieron posibles algunas modificaciones de orden estructural en las condiciones de trabajo de los docentes, en cuanto a un reordenamiento institucional a nivel administrativo de las funciones docentes, al incrementar formalmente las actividades organizativas, de gestión y administración a la labor docente, con miras a enriquecer la lógica del trabajo con un cúmulo de experiencias profesionales y personales, que los profesores formadores de profesores pudieran tener a nivel de la educación inicial.

Estos cambios en las actividades docentes, que se derivan de una reorientación de los fines del empleo y las competencias docentes, no se podían realizar sin la participación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y de los sindicatos estatales de profesores, en la medida que implicó una modificación formal en las formas de contratación, permanencia y jubilación, que fueron la base del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, al descentrar el control político del SNTE sobre el gremio a nivel federal, y de los sindicatos locales a nivel estatal, para permitir negociaciones locales que hicieron posible alcanzar acuerdos sobre flexibilidad del quehacer docente y cambios en las prestaciones de los profesores.

De este modo, los últimos cinco años el escenario laboral de los profesores ha pasado por una serie de ajustes en la situación contractual de los profesores de la educación normal, y de la educación pública descentralizada que ofrece el gobierno federal a través de los gobiernos locales, para dar paso a una de las más significativas modalidades de contratación; los contratos a tiempo determinado para desempeñar una tarea determinada en horarios específicos, fijados por la dependencia que contrata¹³³. Es decir, la formalización por la vía de lo laboral de la flexibilización funcional y salarial principalmente, y el anuncio de una eventual desaparición del empleo pleno y trabajo vitalicio¹³⁴.

Uno de los cambios más significativos de 1994 a la fecha en el campo laboral de las escuelas normales a nivel nacional, coincidente con los lineamientos de la Agenda Global, es el surgimiento de las funciones de subdirector administrativo y académico, puestos que tienen asignadas tareas de gestión, administración y gobierno escolar respectivamente, aunque el nombramiento de los profesores

¹³³ En páginas anteriores señalé que desde la década de los 70,s existía la figura del contrato docente temporal, interino limitado o ilimitado, dicha figura no establecía las condiciones operativas de la función y el puesto, y menos aún el horario de trabajo, en tanto que se asignaba a escuelas con horarios de trabajo determinados de antemano, por lo regular continuos.

¹³⁴ El inicio del año 2000 marca también la cancelación en algunas entidades del compromiso federal de otorgar plazas a los egresados de las licenciaturas en las normales, en lugares como el Estado de México se ha buscado regular esta prebenda al gremio, recurriendo de manera selectiva a los promedios de los egresados, sin embargo se siguen otorgando plazas casi al 100% de los egresados del subsistema.

sigue siendo de docentes con responsabilidades compartidas con las tareas administrativas, prevalecen las funciones y puestos de investigación y los de pedagogos, así como los puestos de docentes asesores.

En el plano laboral, actualmente existen, con variaciones entre entidades, criterios estrictos para la contratación de varones en las normales y en el sistema integrado de educación básica, en cuanto se refiere a la edad, la existencia de vacantes, el perfil requerido y adecuación al horario que requiera la institución, lo cual expresa las nuevas condiciones en las cuales se ha reconstituido el escenario laboral de los profesores de las escuelas normales, para dar paso a los tiempos de calidad y eficiencia en el desempeño docente.

Capítulo 3

FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL ESTADO DE MÉXICO 1994 – 2000.

3.0 Antecedentes.

El Estado de México es una entidad con una larga y rica tradición educativa propia, dinamizada en algún sentido por su cercanía geopolítica y económica con el Distrito Federal lo que le hace compartir los efectos directos del crecimiento y la transformación urbana producto de la modernidad que acompaña a la capital del país. Esta situación que pareciera de privilegio, desde principios del siglo XX ha propiciado serias y profundas paradojas sociales al combinar en esta entidad polos de amplio y pujante desarrollo urbano e industrial con vastos y complejos territorios agrestes de escaso crecimiento agrícola e indígena en condiciones de miseria extrema al noroeste del estado.

La transformación de la entidad en los últimos cien años, se acompaña de una particular tradición en la formación de profesores normalistas, ya que aquí se inauguró la primera institución urbana formadora de singular abolengo porfirista llamada la Escuela Normal y de Artes y Oficios para Señoritas en el año 1891¹³⁵, y cuya ley orgánica, promovida por el general José Vicente Villada determinó que en dicha escuela se enseñara “la carrera de pedagogía y demás profesiones, artes y oficios que designará el ejecutivo estatal, en las que se puedan desempeñar las mujeres” lo que permite señalar que se trata de una de las escuelas pioneras en la tarea de formar formadores en el país.

En la Ciudad de México, la escuela formadora de profesores fue la Universidad Nacional a través de la Escuela de Altos Estudios (hoy Facultad de Filosofía y Letras) en el año de 1923 y que este ejercicio de formación fue suprimido por el

¹³⁵ GUTIÉRREZ, Garduño María del Carmen “La construcción de un modelo educativo de utilidad social. La escuela de Artes y Oficios para señoritas del estado de México”. En: Experiencias Educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico. El Colegio Mexiquense, A.C. (Alicia Civera Cerecedo, coord.) México 1999. pp. 266 y ss.

otorgamiento de la autonomía a la Universidad en 1929, momento en que las funciones de la formación de profesores se incorporan a la SEP ya que también surge formalmente en ese año institucionalmente la educación secundaria en México, aunque es hasta 1944 con la aprobación de la Ley Orgánica que se incorpora también formalmente el subsistema de educación normal al marco normativo de la educación pública en México, con las dificultades que tuvo este tipo de formación por ser entonces una educación de segunda enseñanza.

La escuela normal de señoritas del Estado de México, surge en el contexto de un sistema estatal de educación donde se hace apremiante, como una necesidad de la época, la atención diferenciada a la educación primaria de claros objetivos formativos urbanos, y la educación para el trabajo, para la cual se requiere de “profesoras de instrucción rudimentaria, de farmacia, comercio y telegrafía” como tareas diferentes con objetivos distintos y con espacios de desarrollo profesional igualmente separados.

Es necesario hacer un breve periplo en este recorrido para señalar que en esta época se impuso un estilo de evaluación del trabajo formativo con los profesores en formación, que habría de perdurar con algunas modificaciones significativas hasta la fecha, y que constituye históricamente el antecedente social más remoto de la rendición académica de cuentas; la demostración pública de los logros obtenidos en la formación, como una muestra ante la sociedad del aprovechamiento de las estudiantes¹³⁶. Esta forma de presentar exámenes públicos aunada a los trabajos de evaluación periódica *intra* aula, que se realizaban según el calendario escolar, habría de fundar una larga y fuerte tradición educativa en este sistema, que con el tiempo cobraría importantes frutos políticos para los gobernantes de la entidad.

¹³⁶ ROSENZWEIG, Fernando Breve historia del estado de México, El Colegio Mexiquense, Gobierno del estado de México, Zinacantepec, 1987, pp.228. citado por: GUTIÉRREZ, Garduño María del Carmen “La construcción de un modelo educativo de utilidad social. La escuela de Artes y Oficios para señoritas del estado de México”. Op. cit. pp.276.

Hasta principios de los años 30,s la entidad era un escenario social y económico “con sus grandes haciendas, sus ranchos, sus comunidades indígenas y sus masas de peones, su economía predominantemente agraria y su incipiente industrialización”¹³⁷, es decir, seguía siendo la entidad que mantenía los rasgos que tuvo desde el final del porfirismo y la revolución, ya que fue un escenario de agudas paradojas sociales, siendo a partir de la primera mitad del siglo XX que se inicia el proyecto de industrialización de los municipios de Ecatepec, Tlalnepantla y Naucalpan. Este dato es muy importante porque el posterior crecimiento del sistema estatal de educación normal en los años 70,s debe valorarse conjuntamente con el fortalecimiento de las políticas de atención a los municipios colindantes con el D. F., como parte de la estrategia que empezó a desarrollar el proyecto urbano de atención a la industria productora “del acero, química, electrónica, eléctrica, cementera, automotriz”, en claro desplazamiento de la producción “tabiquera, harinera, alimentaria, textil, vidriera y las manufacturas artesanales”¹³⁸, que fueron hasta esas fechas las fuentes de ingresos tradicionales de estos municipios.

La nueva estrategia de industrialización que se conformó en estos corredores semi urbanos, con ciudades dormitorio, habría de generar en las décadas siguientes la necesidad de contar con servicios que hasta antes no habían requerido en esas regiones con la misma extensión e intensidad, entre otros, la educación y la formación de formadores que desde entonces se valoraba en términos de formar fuerza de trabajo para atender las necesidades de estos municipios, si se considera que los pobladores eran migrantes rurales en su mayoría, muchos de ellos semi analfabetas.

Cabe señalar que a nivel normativo, ya desde principios de los años 20,s por decreto del gobierno local de Agustín Millán quedó establecida la estructura de un

¹³⁷ LÓPEZ Ponce Norberto “El gasto educativo: de Agustín Millán a Isidro Fabela”.En: Experiencias Educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico. El Colegio Mexiquense, A.C. (Alicia Civera Cerecedo, coord.) México 1999. pp. 287 y ss.

¹³⁸ Ibid. Pp.294 y 295.

sistema estatal de educación, que habría de ser el fundamento del sistema educativo estatal contemporáneo, ya que si bien a lo largo del tiempo ha tenido algunos ajustes jurídicos y operativos, se mantiene la misma estructura en sus líneas generales. En aquellos años se decidió que la educación pública en todos sus niveles y modalidades, incluida la formación de formadores, quedaba bajo la vigilancia institucional del sistema universitario¹³⁹. Las razones operativas acordadas en aquel momento han sido significativas en la medida que con ello se buscó “asegurar la unidad de dicha educación desde las primeras letras hasta los más altos estudios, y en segundo término, para lograr la independencia de los profesores”¹⁴⁰, lo anterior expresa la importancia que tenía la experiencia en la Ciudad de México con la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional.

Este último dato permite señalar que la decisión de mantener la formación de formadores bajo la estructura y ordenamiento organizativo como una responsabilidad universitaria, más que como un subsistema autónomo dependiente del estado, es un rasgo de la discusión de esa época cuyo mayor ejemplo lo fue la propia Universidad Nacional, en la etapa de José Vasconcelos cuando se decidió que la Educación Pública tendría que estar bajo la administración centralizada de la recién creada Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes y no bajo la administración de los gobiernos y las universidades estatales, conflicto que se deslindó jurídicamente hasta 1944 y 1946.

Por ello se puede decir que el nacimiento de la SEP en 1921 arrebató de facto la formación de formadores de educación secundaria y preparatoria de la Escuela de Altos Estudios. Es importante señalar que actualmente esta discusión se mantiene vigente, y a la sombra del proyecto neoliberal cobra fuerza de nueva cuenta el argumento de que “la educación Normal debe dejar de ser un coto aislado. Por congruencia deberá pasarse a las universidades públicas y privadas, puesto que

¹³⁹ Ibid, pp. 296 y 297.

¹⁴⁰ Constitución Política del estado libre y soberano de México, Talleres Gráficos de la E.I. de A y O., Toluca, 1936, p. 26. citado por: LÓPEZ Ponce Norberto “El gasto educativo: de Agustín Millán a Isidro Fabela”.pp. 297.

está considerada como educación superior. La riqueza de la formación universitaria, no puede negarse a los docentes del país”.¹⁴¹

Este paso implicó al menos dos cuestiones significativas a nivel nacional; dar marcha atrás a un proceso de descentralización administrativa estatal que se había gestado en la federación como producto del conflicto armado de 1917, y en lo educativo, el desmoronamiento del modelo de sistema educativo americano, para dar paso al modelo educativo francés altamente centralizado. Para el caso del Estado de México, este cambio involucró ajustes estructurales en su desarrollo posterior.

Más allá de los cambios que se hicieran a la Constitución del estado en 1939 para eliminar la idea de una educación socialista y proclamar el interés de la sociedad por la educación nacionalista, sin contravenir los lineamientos federales sobre el particular, es hasta 1942 cuando el arribo de Isidro Fabela al gobierno del Estado de México marcó el nuevo rumbo de la educación al plantear la necesidad de ampliar el sistema educativo, modernizar las escuelas y atender la formación de los formadores. Con el gobierno de Isidro Fabela surgen en la entidad los Centros Escolares, instancias cuya estructura y organización abarca desde los estudios iniciales de preescolar, primaria, secundaria, preparatoria hasta la educación normal en algunos centros, como salida terminal de la formación de los estudiantes. Esta experiencia de educación planteó en perspectiva un modelo de educación de masas, ya que en uno de estos centros se llegó a tener una población escolar de hasta 2400 estudiantes en un ciclo escolar.¹⁴²

En nuestra perspectiva, una siguiente etapa fundamental en la historia de la entidad es la que corresponde al periodo que va de 1970 a 1980, entre otras razones porque es el momento de mayor desarrollo del sistema de educación normal, ya que según datos oficiales desde 1889 y hasta antes de 1970 había 7

¹⁴¹ Comisión de Educación del Sector Empresarial. Propuestas 1994- 2000. 1.8 Seguimiento a la reestructuración del Sistema de Formación de Docentes. C.C.E. México Pp. 11.

¹⁴² LÓPEZ Ponce Norberto “El gasto educativo: de Agustín Millán a Isidro Fabela”. Op. cit. pp. 307.

escuelas normales en el Estado de México, y sólo en el periodo de gobierno de Carlos Hank González (1969 - 1975) se abrieron 21 escuelas, 9 de ellas en municipios de la zona conurbada del Distrito Federal, lo que equivale al 58% del total de escuelas que se mantienen en la entidad (36 escuelas operando actualmente).

Este periodo de Hank González es considerado el de mayor expansión de la educación normal estatal, ya que entre 1976 y 1988 sólo se abrieron 8 escuelas más, 5 de ellas en municipios conurbados a la Ciudad de México, en atención a los acuerdos y convenios entre ambas entidades para propiciar la generación de condiciones para el asentamiento de empresas e industrias que requerían servicios antes inexistentes, para atender las necesidades educativas de los campesinos, en algunos casos miembros de comunidades indígenas del interior del país, y obreros que se incorporaron como fuerza laboral a la oferta de empleo que representó ese territorio limítrofe, carente de servicios, que se ajustó de manera acelerada al mundo industrializado.

Hay datos que permiten señalar que en los periodos de gobierno estatal de Isidro Fabela (1942 - 1945) y Alfredo del Mazo Vázquez (1945 -1951)¹⁴³ se promulgaron la mayor cantidad de leyes a favor de la industria en los corredores donde se asientan los municipios de Naucalpan, Ecatepec y Tlanepantla¹⁴⁴, de igual modo, podría decirse del gobierno de Carlos Hank González, quien contribuyó a la atención de la demanda de servicios educativos derivados de la expansión industrial, principalmente en aquellos otros municipios conurbados que en la década de los sesenta fueron conformando el cinturón industrial de la ciudad de

¹⁴³ PÉREZGÓMEZ Villalva, Jovita "Gobernantes del Estado de México, desde su erección 1824 – 1987" Departamento de Tecnología Educativa, Gobierno del Estado de México. Toluca. Estado de México, febrero 1988. 41 pp.

¹⁴⁴ "Estos tres municipios para la década de los 50,s tenían casi 90% de las empresas nuevas y 75% del nuevo capital invertido y, sobre todo, los sectores más modernos de la industria" en: FABILA Gilberto y Fabila Alfonso "México, Ensayo socioeconómico del estado, vol. II, Talleres Gráficos de la Nación, México 1961. citado por MARTÍNEZ Gutiérrez Eugenio. La educación básica en el Estado de México: un acercamiento al periodo de expansión (1970 – 1980) En: Experiencias Educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico. El Colegio Mexiquense, A.C. (Alicia Civera Cerecedo, coord.) México 1999. pp. 499 y ss.

México, en tanto que tuvo una amplia consideración de las necesidades de ese sector social, así como al propio crecimiento de la capital del Estado de México y algunas regiones indígenas de la entidad que requerían por su lejanía y aislamiento del mundo urbano de este servicio en sus localidades. Siempre estas últimas en menor proporción que las vinculadas al desarrollo industrial.

Hasta la década de los años ochenta, el sistema de educación pública y en particular el de educación normal en el Estado de México mantuvo similares características con el sistema federal de educación pública en tanto que recibía de manera homogénea los beneficios de la Ley General de Educación de 1918, y subsecuentemente las adecuaciones que se hicieron de ésta en cada época hasta 1994¹⁴⁵, los profesores de la educación pública federal y estatal, incluidos por supuesto los formadores de formadores tenían derecho a un *“empleo inamovible, un escalafón rudimentario de seis categorías() pago de salario, disfrute de licencias, becas a los hijos de los profesores, estímulos salariales por 5% por años de servicios, pensión por incapacidad permanente absoluta, parcial o temporal, y pago de gastos de inhumación al fallecimiento del servidor y dos meses de sueldo a la familia, si el profesor tuviera menos de 8 años de servicio, y pensión, con más de 9 años”*¹⁴⁶. La época del estado paternal.

Un rasgo peculiar del actual sistema estatal de educación pública, es la existencia de “tres agrupaciones sindicales, dos de ellas secciones (XVII y XXXVI) del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y un sindicato de

¹⁴⁵ Hasta antes de 1994, los ajustes que se hicieron a la Ley General de Educación como producto del ajuste a las políticas públicas implicaban una adecuación al territorio nacional en igualdad de condiciones. Las reformas a la Constitución, a la Ley General de Educación, al Reglamento interno de la SEP, y las subsecuentes modificaciones a las constituciones estatales y normatividades derivadas, modifican sustancialmente este escenario de prestaciones a los profesores del sistema de educación pública, ya que si bien se conserva un salario base homologado, la descentralización administrativa y la puesta en marcha de los programas de profesionalización de los profesores (servicio civil de carrera) generaron una nueva estratificación salarial al generar estímulos diferenciados según la productividad y competitividad en el sistema. Si bien es cierto que en el caso de la educación pública estatal, estos criterios se aplican de manera flexible, marcan así sea de manera mínima una diferencia en salarios.

¹⁴⁶ Biblioteca “José María Luis Mora” de la H. Legislatura del Estado de México. Decreto núm. 17, septiembre 19 de 1918. Ley General de Educación, artículos del 95 al 108. citado por: LÓPEZ Ponce Norberto “El gasto educativo: de Agustín Millán a Isidro Fabela”. Op. Cit. pp. 314.

maestros independiente del SNTE, el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM)¹⁴⁷. Lo que implica la existencia de plazas de profesores federales (SNTE) en la educación básica y estatales (SMSEM), instancias que hasta los años ochenta mantuvieron una relación de equilibrio en la lucha por el control de los profesores, y que la descentralización parece establecer un desajuste y eventual disfunción entre lo federal y lo estatal, tanto que hoy puede existir un programa de salarios diferenciado, pero también de retiro por jubilación mejor en sus beneficios que el federal.

El supuesto principal que sostiene este estudio es que la transformación institucional que empieza a operarse desde principios de los años ochentas es a nivel de las funciones (del puesto) y lo operacional del trabajo docente en las escuelas formadoras de formadores, con lo que se inicia la construcción de un nuevo compromiso y contrato laboral e institucional del estado con el gremio, que ha ido cambiando hasta los tiempos recientes. El cambio desde la década de los años ochenta coincide con la fuertes presiones sociales y económicas del gobierno federal que promueve la descentralización administrativa, con serios ajustes al sistema estatal de formación de formadores, por las nuevas exigencias que tienen que enfrentar.

De los datos obtenidos por el Censo Nacional de 1990, se conoció que en esa década el crecimiento demográfico de la entidad fue del 12% en relación al país, con una densidad muy elevada de pobladores por kilómetro cuadrado, sólo menor al D.F. 457.38 Hab/km², con una concentración poblacional del 57.31% en las zonas conurbanas al D.F., y el 42.69% dispersa en la entidad, con baja densidad

¹⁴⁷ MARTÍNEZ Gutiérrez Eugenio "El papel del magisterio" en La educación básica en el estado de México. Op. cit. Pp. 511.

Las secciones XVII y XXXVI del SNTE atienden necesidades de los profesores federales de educación básica en los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria en el Valle de México principalmente, los maestros del Subsistema de educación normal están adscritos al Sindicato Estatal. Esta distinción implica también una diferencia en la participación y militancia de los profesores normalistas de la entidad en la historia de los conflictos magisteriales nacionales de los años 80,s y 90,s siendo un rasgo principal su mayor apego a las políticas del gobierno estatal, a diferencia de los profesores de educación básica del Valle de México con plaza federal, más enfrentados con el SNTE y con mayor militancia en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

en zonas noroeste de la entidad que es la región de mayores asentamientos indígenas mazahuas, ñahñus, matlazinclas y otomies. Es evidente que la mayor concentración de la actividad económica se ubica también en la zona conurbada y en la capital del estado¹⁴⁸.

3.1 El mundo laboral de los profesores formadores de formadores.

Los ajustes realizados desde 1985 al sistema de formadores de formadores en la entidad producto de su incorporación en el nivel de educación superior y con ello la inclusión de la investigación como una de sus funciones sustantivas, se tradujo en la creación de 323 nombramientos de investigador pedagógico, plazas de pedagogo "A", y pedagogo "B"¹⁴⁹, con fines y acciones operativas de trabajo académico que no existían antes en el sistema, a las que se agregaron puestos y acciones de orientadores y profesores de asignatura que hacían docencia e investigación en las escuelas.

De igual modo, un punto clave de este cambio fue la creación de políticas institucionales de investigación, la formación de personal directivo para administrar y planear la investigación, el financiamiento respectivo y el desarrollo de líneas institucionales de trabajo en este sentido. Más allá de lo que académicamente significó este proceso, cabe destacar que hubo cambios de orden laboral, organizacional y administrativo para el sistema estatal, que modificaron los rasgos estructurales del subsistema formador de formadores que hasta ese entonces había mantenido un perfil operativo homogéneo a nivel nacional.

Los ajustes de orden laboral, organizacional y administrativo en 1994, que incluyeron el fortalecimiento del área de gestión y organización de las escuelas al incluir las figuras de subdirector administrativo y subdirector académico y la

¹⁴⁸ Dirección General de Operación Educativa. "Panorama de la investigación educativa (IE) en las escuelas normales del estado de México" Gaceta Acción Educativa Órgano de Información y Comunicación. Suplemento Especial. Subdirección de Investigación y Superación Académica. Mayo-junio 1991. Toluca, México. 32 pp.

¹⁴⁹ Ibid. Pp. 8

presencia sólo de Pedagogos “A” y orientadores en las dependencias formadoras de formadores y los pedagogos “B” en otros niveles educativos, así como la puesta en marcha de un programa institucional de basificación de las plazas interinas de los profesores que trabajan en la educación normal, perfilan el cambio en la orientación de la reforma de este sistema en su rumbo hacia la descentralización de las funciones.

Hacia el año 2000, se mantuvieron las categorías laborales en las normales y se incrementó la normatividad del trabajo académico, bajo los postulados del Centro Escolar de calidad, con lo cual se abrió la puerta a las políticas de flexibilidad laboral, con una visible reducción en la asignación de plazas y nombramientos en este sistema de formadores, dando paso a una primera consolidación de los cambios laborales contractuales, que involucra una nueva normatividad bajo los principios de la actual propuesta institucional.

3. 2 Escenarios actuales del empleo y la práctica profesional de los profesores en el Estado de México.

Actualmente el Estado de México cuenta con un total de 37 escuelas normales públicas, según lo registra la SEP¹⁵⁰, aunque en realidad son 36 escuelas públicas y 3 privadas, que representan el 17% de las escuelas normales del país, ya que a nivel nacional existen 218 escuelas de este tipo¹⁵¹, siendo Chiapas la entidad que se ubica en segundo lugar en número de instituciones formadoras con 16 que equivalen al 7.33%. De la diferencia existente entre ambas entidades se puede valorar el tamaño y la complejidad del subsistema estatal de educación normal en el Estado de México.

¹⁵⁰ Diario Oficial, Secretaría de Educación Pública, Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las escuelas normales públicas. Martes 18 octubre 2005, primera sección, página 50. México.

¹⁵¹ Cabe señalar que el INEGI, registra en el 2005 un total de 457 escuelas normales a nivel nacional, sin que estén desagregados los datos sobre las escuelas públicas y las particulares, lo cual puede hacer variar los criterios de referencia. Cfr. INEGI, www.inegi.gob.mx.

A nivel de la matrícula de estudiantes que quieren ser profesores de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), el Estado de México tenía un total de 6,091 alumnos registrados en 2005, mientras que en el estado de Jalisco, en el mismo año, que es el sistema estatal que tiene la mayor matrícula en educación normal a nivel nacional contaba con 6,322 alumnos, con sólo 11 escuelas normales. Lo anterior permite establecer una relación inicial de número de alumnos por escuela del orden de 164.62 en el estado de México y 574 en Jalisco, inclusive el Estado de Nuevo León, que cuenta con cinco escuelas normales públicas, y que tenía una matrícula de 3,473 estudiantes en ese año, había una relación de escuela / matrícula de 694.6 estudiantes por cada una¹⁵².

Es evidente que en el proceso de descentralización de funciones administrativas federales derivado del proceso de descentralización de 1992, y consolidado con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se fortalecieron las diferencias que ya existían en cuanto a la prioridad que esta entidad representa para el gobierno federal, no sólo por la existencia de dos sindicatos, sino por el tamaño del sistema de Educación Normal y la asignación de los recursos con relación a otras entidades del país, que pudieran tener iguales o mayores necesidades, sobre todo si se toma como punto de referencia la matrícula por plantel, el número de docentes en el sistema, o el total de escuelas en la entidad que puede ser un referente fundamental para valorar las prioridades de dichas necesidades.

En cuanto a la cantidad de profesores que integran el subsistema de educación normal estatal, los datos actuales obtenidos¹⁵³ señalan que en la entidad hay 1170

¹⁵² La matrícula de alumnos de educación normal a nivel nacional inscrita en escuelas públicas para el ciclo escolar 2000/2001 fue de 134,743, y para el ciclo 2004/2005 fue de 97,923 alumnos. Cfr. Informe PEFEN 1.0 2001-2006 PRONAE Avance de metas para el mejoramiento de la Educación Normal. Subsecretaría de Educación Superior. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. México. S/f. Pág 11 y ss.

¹⁵³ INEGI, <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas>. 1/5/2006. Según la información de este organismo, hay en la entidad 41 escuelas normales que imparten formación de nivel licenciatura, lo que implica una diferencia de 4 escuelas con los datos de la SEP de octubre de 2005. Si la media entre ambas fuentes sobre el total de escuelas y el total de docentes en el

profesores que trabajan en este subsistema, y a nivel nacional el total de profesores formadores en las escuelas normales es de 16563, lo que quiere decir que la entidad acoge al 7.06% de profesores de la educación normal.

Según la información existente sobre la relación a nivel nacional de alumnos en el sistema de educación normal por escuela, que es de 310, tomada del INEGI, y la relación alumno / maestro, también a nivel nacional que es de 9. Para el Estado de México, según la misma fuente, la relación alumnos - profesor es de 6, y la relación alumno / escuela es de 179, lo que implica que esta entidad, aún y cuando tiene el mayor número de escuelas de sistema en el país, está por debajo de la media nacional en estos rubros. Más aún, si recurrimos a la información estatal sobre el número de alumnos por profesor encontramos que la relación es de 3.14 alumnos por profesor, y de 167.5 alumnos por escuela, lo cual hace más evidente la diferencia existente en este subsistema.

AÑO	Nº PROFRS	Nº ESC	Nº GPOS	MATRÍCULA
2004	2047	36	302	7 104
2005	2001	36	311	7 569
2006	1994	36	299	7 676
2007	1917	36	253	6 031

FUENTE: PeFEN 2.0 Valores e Indicadores estatales. 2007, Estado de México.

Un siguiente dato que puede ayudar a esclarecer la importancia estratégica de la entidad mexiquense es el porcentaje de recursos que recibe su sistema de educación normal del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas, de parte de la Federación, que es la versión administrativo financiera descentralizada de apoyo a este subsistema, para el 2005 es el equivalente al 14.68% del monto nacional destinado, mientras que Jalisco recibió el 5.81% y Chiapas el 6.81%, Más aún, Coahuila recibió el 3.74% de estos recursos, con una relación de alumnos /plantel de 592.57 estudiantes¹⁵⁴, el propio

sistema es de 29.6 profesores por escuela, tendríamos que hay actualmente en la entidad 1052 profesores que trabajan en las escuelas normales públicas.

¹⁵⁴ Diario Oficial op. cit.

Estado de Nuevo León, recibió un monto anual de 2.83% de recursos de este programa.

3.3 Las normales públicas de la entidad hoy como espacio laboral y profesional.

Hasta hace pocos años, la educación normal en el Estado de México y en todo el país, fue considerada un sistema intermedio entre la educación básica, educación media superior y educación superior, no sólo por los rasgos del propio proceso de formación de profesores de educación preescolar, primaria y secundaria, lo cual se revisó en el primer capítulo de este trabajo, sino porque el nivel educativo antecedente al ingreso a estos estudios fue durante muchos años la secundaria, con vanos intentos de profesionalizar la carrera, incrementando de tres a cuatro años la formación, 1969-1973 y de 1985 en adelante, con la incorporación de un bachillerato pedagógico que funcionó por varios años y resultó poco convincente al propiciar en paulatino abandono de prospectos a la carrera docente, lo cual obligó a principios de los años noventa a permitir que el bachillerato nacional de ciencias sociales fuera el requisito para ingresar a las normales, lo que ha propiciado mantener en la entidad la preparatoria dentro de las normales para alimentar las licenciaturas en educación preescolar, primaria, educación artística, educación física y secundaria (varias especializaciones del plan de estudios).

El inicio del año 2000, como ya se señaló también al final del capítulo anterior, marcó la apertura de un nuevo proceso administrativo, organizativo y político institucional que permitió a nivel nacional y local, empezar a transformar estructuralmente la educación normal hacia las metas de la educación superior. El punto clave de este proceso ha sido la puesta en marcha del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) promovido a través de la Organización de Estados Iberoamericanos, desde 1996, señalado en un capítulo anterior, ya que a partir de ese acuerdo iberoamericano, se puso en marcha en la entidad y en el país, el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN) de la SEP; cuyo fin ha sido la búsqueda de la calidad de la educación y con ello de la formación

inicial de los docentes con acciones de carácter organizativo y de gestión, para mejorar las condiciones de la educación normal¹⁵⁵.

Dicho programa entró en operación en esta entidad y algunas otras en su fase I en el año 2002, promoviendo la puesta en marcha en cada institución del Plan de Desarrollo Institucional y el Plan Anual de Trabajo, a partir de los cuales las escuelas normales debían generar una planeación institucional como proyecto global, centrada en planes de mejoramiento de instalaciones, fortalecimiento de procesos de enseñanza aprendizaje, y mejoramiento de la gestión institucional, ya señalado también en los capítulos anteriores.

De este modo, el 21 de enero de 2005 se modificó de nueva cuenta la Ley Orgánica de la SEP, según el Diario Oficial de la Federación de esa fecha y se acuerda en el marco de la descentralización administrativa federal de la educación pública, que deja de pertenecer la educación normal a la educación básica y se incorpora a la Subsecretaría de Educación Superior, bajo la responsabilidad de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, dependencia de nueva creación, en una normativa de administración y de gestión institucional de mediación, que haga posible diseñar y operar para cada entidad, los Planes Estatales de Fortalecimiento de la Educación Normal, todos bajo el

¹⁵⁵ Mi hipótesis es que dicho programa es una parte operativa de la Ley del Servicio Profesional de carrera en la Administración Pública Federal promulgada el 10 de abril de 2003, y que si bien se refiere a los mecanismos de igualdad de oportunidades para los funcionarios en el acceso a la función pública con base en el mérito, sus principios rectores alcanzan la estructura de todo el sistema institucional de la educación normal, al postular la necesaria legalidad, eficiencia, objetividad, calidad, imparcialidad, equidad y competencia en el mérito, que alcanza al personal docente de los modelos de educación preescolar, básica, media superior y superior, que trastoca en su parte medular el esquema de lealtades individuales e intereses políticos que caracterizaron hasta hace pocos años la vida prebendaria del magisterio en esta entidad y en el país en general, particularmente en lo referido al manejo de plazas, prestaciones y recursos financieros. Cfr.- CASTRO Flores Lourdes y Rodolfo García Castillo. La profesionalización en los espacios locales: apuntes sobre su instrumentación. Revista Visión Metropolitana. Centro de Investigaciones y Docencia Económica. CIDE. México. S/f. Pp. 15 – 24.

cobijo del PTFAEN que sigue siendo el marco rector federal coordinado por la SEP, operativamente articulado en el PROMIN Mejorado (versión 2005 – 2006).¹⁵⁶

La fase II 1ª etapa (2003) y 2ª etapa (2004) han mantenido como eje troncal de su estructura el desarrollo de proyectos institucionales para cada escuela, centrados en el mejoramiento de instalaciones y equipamiento, proceso de enseñanza aprendizaje, infraestructura y gestión, las variaciones sensibles han estado en el alcance paulatino de este programa a nivel nacional, ya que en 2002 abarcó 189 escuelas, en 2003 alcanzó 207 escuelas normales públicas, y en 2004 fueron 221 escuelas públicas alcanzadas con este programa¹⁵⁷.

La fase III que entró en operación a finales del año 2005, con el PROMIN Mejorado, involucró ya a las 32 entidades, bajo la rectoría del PEFEN 1.0 y en base a los Programas de Fortalecimiento de cada escuela normal (ProFEN) y de Fortalecimiento de la Gestión Estatal (ProGEN) que serán los que den cobertura a los proyectos institucionales de gestión de las licenciaturas. Un cambio de orden operativo estructural que genere las condiciones organizacionales y normativas para transitar a programas de planeación institucional de rasgos más universitarios como sería el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) vigente en las IES.

Este conjunto de programas constituyen la base de una estrategia federal pactada con los organismos internacionales a través del programa de Gestión por Competencia Laboral que pretende articular el mundo de la empresa con el mundo de la formación profesional, del cual se señaló en el capítulo 2, que su matriz es el Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación

¹⁵⁶ Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal PEFEN 1.0 Subsecretaría de Educación Superior, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. PROMIN / SEP. México s/f. 230 pp.

¹⁵⁷ En la estadística de la SEP, según el Diario Oficial de la Federación de octubre de 2005, había 218 las escuelas públicas alcanzadas a nivel nacional con los beneficios del PROMIN, hacia diciembre de 2005, el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN 1.0) reconoce que eran 221 escuelas normales públicas las que estaban cubiertas con el PROMIN a nivel nacional.

Profesional¹⁵⁸, surgido de las Cumbres Iberoamericanas, en donde el gobierno federal mexicano participa con ahínco, como promotor y generador de estrategias de aplicación operativa en el continente. Una hipótesis de trabajo que se desprende de este proceso es que el Estado de México, es en este momento el campo propicio de aplicación estratégica experimental de este programa en el terreno de la formación de profesores en el sistema de educación básica, por su tamaño, diversidad de dependencias y por sus rasgos altamente centralizados de su estructura operativa institucional.

3.4 - Estrategias laborales y profesionales de estímulo y calidad en la formación.

El marco de referencia para los ajustes estructurales en el mundo laboral de los profesores formadores de profesores a nivel nacional y por lo tanto a nivel local en el Estado de México, lo constituye la firma en mayo de 1992 del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, ya que en dicho pacto federal se sentaron las bases para dar un giro de 180 grados a la educación nacional, fundamentalmente en cuanto a la “Revaloración de la Función Magisterial”, habida cuenta que desde esa fecha, “todos los establecimientos dedicados a la formación inicial del magisterio pasan a ser de jurisdicción estatal”¹⁵⁹, con lo cual quedaron incorporados en la lógica de articular sistemas estatales de formación y ya no como estaban estas escuelas en algunas entidades del país como instituciones educativas aisladas.

Como una de las tareas de revaloración del magisterio del sistema público de educación a nivel federal descentralizado, ahora bajo la responsabilidad administrativa de los gobiernos locales, se planteó la necesidad de cambiar los

¹⁵⁸ MERTENS Leonard (Consultor) “La gestión por competencia laboral en la Empresa y la Formación Profesional” Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional. Cumbre Iberoamericana. OEI. Madrid 1998. 108 pp.

¹⁵⁹ Hasta antes de este acuerdo en el país existían normales federales y estatales, así como normales privadas, reguladas por la instancia de origen. El cambio en la regulación de la descentralización educativa del 1992 y los ajustes del 2000 y subsecuentes ponen bajo la jurisdicción de los gobiernos estatales a todas las escuelas normales, sean privadas, estatales o federales. Mi hipótesis es que el siguiente paso es transferir esta regulación de las escuelas normales a nivel municipios, por tratarse de un servicio público financiado principalmente por el gobierno federal.

planes de estudio de la educación básica, y por obvias razones de la educación normal, hecho ya señalado en capítulo inicial, fundamentalmente con el propósito pedagógico de que el profesor fuera profesionalmente “flexible y apto ante los cambios en su mercado de trabajo, y a la vez, capaz de adquirir la profundización necesaria en el área de su interés principal”. Se anunció la mejora de los salarios de los profesores en servicio, siempre bajo la definición de criterios y condiciones compensadas de presupuesto, determinadas por el gobierno federal hacia los gobiernos estatales en función del grado de necesidades de cada entidad y atendiendo primero las prioridades de aquellos estados en condiciones de atraso significativo. Finalmente se habló en dicho Acuerdo de crear una Carrera Magisterial.

Uno de los propósitos centrales que llevaron a crear una Carrera Magisterial, que opera para profesores de educación básica, y con el nombre de Carrera Docente para educación pública media superior y superior, como ya se señaló antes, donde quedan incluidas las normales, fueron “dar un impulso decidido al arraigo y motivación del maestro” que en todo caso una interpretación general de este propósito señalaría que se creaba este programa como parte de las políticas compensatorias para atender un problema del gremio magisterial en el sistema de educación pública a nivel básico, principalmente en zonas rurales y en entidades con elevados niveles de migración, y no necesariamente en el resto del país.

Se puede señalar que el gremio docente a nivel nacional, en todos los niveles estaba buscando otras opciones laborales que compensaran su precario salario, que en algunos casos era de 1.5 salarios mínimos en 1988, y que actualmente es de 2.0 salarios en educación básica, implicó para los estudiantes de esta profesión desde los años setentas el buscar una formación complementaria a la docente para vivir mejor, manteniendo una profesión que se lograba con pocos años de formación y con un salario precario pero seguro.

En la perspectiva de este estudio, el propósito de Carrera Magisterial en dicho Acuerdo tomó como argumento central lo económico de la vida profesional del magisterio¹⁶⁰, es decir encarnó los fundamentos de un contrato social utilitario que condicionó un pago extraordinario, por el mismo ejercicio profesional de los docentes, ahora bajo el reconocimiento de las cualificaciones educativas, como lo señalamos antes siguiendo a Elliott, y con ello generó la aceptación tácita para obtener ganancias y recompensas a través del desempeño educativo y no sólo docente diario, con diversas modalidades para la educación pública, para avanzar en la conformación de una estrategia que permitiera “estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro”, es decir planteó la puesta en marcha de un “mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo que enseña en los ciclos de la educación básica” que les permita “acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional, y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera magisterial”¹⁶¹.

La tesis que subyace en esta propuesta institucional de revalorar el estatus social y profesional de la profesión de los profesores desde 1992, ha caminado por la vía de otorgar premios y distinciones, pero sobre todo estímulos económicos a la figura y quehacer docente, de manera selectiva, sobre el principio de que se puede mejorar el rendimiento de la fuerza de trabajo a partir de establecer diferencias salariales derivadas de la existencia de niveles educativos distintos, en este caso incrementados por la antigüedad en el puesto docente y su desempeño profesional, aunque en el caso de este programa compensatorio, no es un

¹⁶⁰ Este argumento es clave ya que a partir de los años 80,s la prioridad de una reforma educativa que permitiera mejorar la calidad de la educación, para poder enfrentar las evaluaciones que facilitarían el ingreso de México a los organismos internacionales, impulsó la necesaria profesionalización del magisterio, siendo un primer paso el reconocimiento de la profesión docente, aspecto negado por el propio estado, a pesar de ser reconocido por Torres Bodet como un error histórico desde 1944, El argumento de lo económico, el bajo salario, por encima de lo profesional, la necesaria calidad del trabajo docente, es lo que mueve hoy la decisión del estado para generar un cambio en el estatus y reconocimiento social a los profesionales de la educación al servicio del estado.

¹⁶¹ SEP. “La Carrera Magisterial” en: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México 18 mayo 1992. 10 pp.

estímulo en estricto sentido ligado al mérito, ya que es a través de trámites burocráticos, exámenes nacionales supervisados y aplicados por el sindicato de maestros, y muy probablemente evaluado por el mismo sindicato, que se otorga de manera discrecional en connivencia con la SEP, el estímulo económico respectivo¹⁶², muy cercano a los principios de la filosofía del capital humano, al reconocer y premiar el esfuerzo individual que contribuye a la mejoría del trabajo en equipo.

Es decir, se puede identificar un postulado de orden teórico y político de base en el proyecto de Carrera Magisterial, a saber; si la crisis de los años ochenta y principios de lo noventa, con previsibles alcances mayores hacia el siglo XXI en México, ha repercutido de manera violenta en una creciente falta de empleos productivos, y los que existen son mal pagados, como puede ser el salario base de los docentes en el sistema público educativo, que han propiciado una total distorsión en la creencia de una convergencia plena entre el nivel de calificación profesional que reclaman los mercados y la formación profesional producto de sistema educativo, que se ha perdido el sentido de movilidad social que se pensó existía en la relación entre educación y trabajo bien remunerado, entonces, desde la lógica del estado, es necesario promover una estrategia de revitalización de la educación como factor de crecimiento económico individual que, por un lado, acentúe el valor del aprendizaje y el conocimiento adquirido en el puesto de trabajo (*learning by doing*) y por otro lado, enfatice el logro de una mayor productividad en la vinculación laboral de trabajadores con un nivel determinado de experiencia laboral, con trabajadores con un mayor nivel educativo¹⁶³, lo cual

¹⁶² “el programa mexicano de carrera magisterial no reporta "beneficios" en términos de la mejora de la calidad educativa, debido a que es "producto de una negociación político-salarial y la estructura del sindicato más grande de América Latina interviene en la calificación de los profesores", refiere Lucrecia Santibáñez Martínez, quien junto con Patrick J. McEwan de Wellesley College, realizó la evaluación *Teacher and Principal Incentives in Mexico (Estímulos para maestros y directores en México)*, el estudio patrocinado por el Banco Mundial y que concluyó en diciembre de 2005 revisó el impacto del Programa de Carrera Magisterial entre el año 1993 y el 2002 entre profesores de primaria que se han incorporado y promovido en ese periodo.”

En: Periódico El Universal, nota de Nurit Martínez, Lunes 15 de mayo de 2006.

¹⁶³ ORVAL, Planas, Esteve y J. Oriol Escardibul Ferrá “Aproximaciones a la relación entre educación y crecimiento económico. Revisión y estado actual de la cuestión”. Mecanograma, 25 pp. Sept, 2005. Op. Cit.

trae como consecuencia dotar de un significativo valor económico la productividad individual de la mano de la variable de innovación tecnológica en el hacer cotidiano, este es el fundamento de empleabilidad que sostiene la versión que se acuña de Capital Humano en la propuesta federal.

Detrás de esta perspectiva de capital humano sobre el hacer docente, que encierra una propuesta como Carrera Magisterial, que es parte central del Programa del Servicio Civil de Carrera para profesionalizar a los docentes, y que se ha fortalecido con otros programas posteriores que ponderan la competitividad y la productividad individual en la formación de profesores y en todo el sistema de educación pública básica, (rendición de cuentas) aparece de manera reiterada la importancia de una necesaria división del trabajo y la innovación en el trabajo, que justifica una inminente flexibilidad y poli-funcionalidad del quehacer docente, que conservando la misma función áulica del trabajo docente ha incrementado de manera notable las acciones operativas del hacer docente abarcando actualmente ámbitos de gestión, organización, administración y evaluación institucional.

La construcción del nuevo aprecio por el quehacer del trabajador educativo que no docente, sostenido en el estímulo económico, los premios y las distinciones que se pagan con salarios diferenciados rompen el esquema de una idea tradicional de contrato colectivo / normativo de trabajo, que si bien el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México siempre asumieron como parte de las negociaciones nacionales y locales con el gremio, hoy ha quedado subordinado a las negociaciones laborales que de manera individual cada profesor al ingresar al subsistema logra con sus promociones anuales, que cada vez son más importantes para el gremio, aunque persistan los salarios base por categoría que sólo vuelven a adquirir importancia en el momento de la jubilación de los trabajadores.¹⁶⁴

¹⁶⁴ Las recientes modificaciones a la Ley del ISSSTE en cuanto a los años de jubilación y las condiciones de ésta, recogen el precedente que ya en 2004 habían dejado las modificaciones a las condiciones laborales de los trabajadores afiliados al Instituto de Seguridad Social del Estado de México y Municipios (ISSEMyM).

De este modo, la calidad de la educación para los formadores de formadores en la entidad pasa principalmente, desde esta perspectiva laboral y salarial, por la revisión de las acciones de rendición de cuentas institucional que los profesores tienen que hacer anualmente, ahora a partir de la puesta en experimentación de un nuevo plan estatal de fortalecimiento que permite establecer criterios de planeación y evaluación endógena principalmente, aunque exista el antecedente de la deficiencia de esta estrategia cuando desde el origen no se pudieron definir ni indicadores ni acciones concretas para evaluar el desempeño docente principalmente, dejando que los docentes y sus comunidades inmediatas evaluaran su desempeño, desde los rasgos de su cultura clientelar fincada en lealtades políticas principalmente.

3.5 Estrategias de contratación en el estado de México.

Las escuelas normales del estado de México se rigen en el terreno de las contrataciones del personal docente por los criterios de la Ley Federal del Trabajo, y formalmente establecen una serie de requisitos de orden administrativo para realizar los trámites, fundamentalmente en lo referido a los movimientos de contratación de personal de nuevo ingreso en plazas estatales, ya que las federales se manejan en un tenor diferente¹⁶⁵.

Un escenario nuevo para las escuelas normales en el ámbito administrativo¹⁶⁶ radica en el hecho de llenar plantillas de docentes por materia donde los requisitos demandados a cada escuela anuncian ya un nuevo escenario laboral en lo

¹⁶⁵ El sindicato nacional de trabajadores de la educación, maneja a través de la delegación 36, las plazas y trámites laborales de los profesores del sistema público de educación con plaza federal de la entidad que están ubicadas en el nivel de educación básica, de manera diferenciada a los trámites que se hacen en el sindicato estatal que controla también plazas en educación básica estatal y en los otros niveles del sistema, incluida la educación normal en la entidad.

¹⁶⁶ Cabe recordar que son profesores en servicio quienes se hacen cargo de los puestos y las funciones administrativas y organizativas en las escuelas, que son elegidos o asignados por su antigüedad laboral, experiencia en el área o interés de los directivos por tener a gente de confianza en los puestos, se hacen profesionales en el ejercicio directo de la administración, aunque no se excluye que estos profesores reciben cursos de información sobre las actividades que están desarrollando, acción esta última que se ha incrementado en los últimos cinco años por la importancia de la reforma administrativa de la descentralización de funciones.

explícito pero sobre todo en lo implícito cuando se trata de cubrir vacantes existentes;

“La estructuración de plantillas de personal y la elaboración de propuestas, estarán sujetas a lo establecido en el documento “Lineamientos para la elaboración de documentos administrativos y realización de trámites de las instituciones de Educación Normal (septiembre 2001)” considerando además los siguientes aspectos:

- *En el rubro anexo, incluir el organigrama institucional, estadística del personal docente, copias de los mapas curriculares de las licenciaturas que se imparten, horarios de clase, horario del personal de tiempo completo incluyendo directivos, horarios de clubes, talleres y horarios de asesores.*
- *En el caso de personal de tiempo completo, presentar para cotejo copia del documento de preparación profesional, nombramiento y último talón de cheque.*
- *En los casos de personal que no será recontratado, presentar oficios del motivo o causa que origina el hecho y de ser necesario anexar documentos que sustenten dicha justificación.*

En cuanto a propuestas se requiere:

- *Que los datos de la escuela que se encuentran al margen superior derecho estén completos, y correctos especificando modalidad y licenciatura correspondiente.*
- *Que se anexe puntaje escalafonario en el caso de los docentes que tienen plaza base en el nivel de Educación Normal o cualquier otro (sin excepción)*
- *Que en el apartado de datos de la vacante se anote la Clave Única de Registro de Población (CURP).*
- *Que todos los datos personales sean correctos y actualizados.*
- *Que la asignatura o función a desarrollar se exprese de manera clara, sin abreviaturas de acuerdo con el mapa curricular.*
- *La fecha, el motivo y la clave de ISSEMyM de la vacante deben ser claros y concisos, para el segundo dato considerar: renuncia, recontractación, periodo sabático, término de contrato, promoción, cambio de adscripción, jubilación, licencia sin goce de sueldo o comisión, según corresponda, y anexar documento que avale la vacante, debiéndose especificar además el número total de horas, en su caso.*
- *En la columna de datos complementarios, deberá anotarse la plaza o plazas que tiene asignada la persona propuesta, en nuestro nivel o en cualquier otro.*
- *En todas las propuestas sin excepción, deberán anexar los siguientes documentos:*
 - *Solicitud firmada por el interesado.*
 - *Título de licenciatura (mínimo)*
 - *Acta de nacimiento.*
 - *Dos fotografías tamaño infantil.*
 - *CURP.*
 - *Cartilla de Servicio Militar.*
 - *Constancia domiciliaria.*
 - *Certificado Médico expedido por una institución de salud.*
 - *Carta de Antecedentes No penales.*

- *Clave de ISSEMyM si anteriormente estuvo afiliado*¹⁶⁷.

De los datos anteriores cabe destacar algunos aspectos generales como pueden ser la cantidad de operaciones de gestión que actualmente deben hacerse en una escuela normal para dar de alta o contratar profesores de nuevo ingreso, donde lo más significativo es el control de la actividad a desarrollar, materias, horarios, licenciatura, mapa curricular y vacantes a ocupar, en cuanto a los candidatos a ocupar una vacante, de manera oficial se les demanda la constancia de domicilio, certificado médico, carta de antecedentes no penales, CURP, que son requisitos que no aparecen en la legislación laboral como obligatorios, y sin embargo al estar señalados se constituyen en un requisito formal.

Es evidente que estas nuevas operaciones de gestión y administración anuncian todo un escenario de nuevos procedimientos administrativos relacionados con la profesionalización de los espacios públicos y el hacer de las instituciones, que plantea nuevas responsabilidades y autonomía institucional para manejar recursos financieros de carácter público, pero también nuevas competencias para los servidores públicos, que deben responder con formas de gestión más organizadas, el punto es saber si el personal docente que realiza estas tareas es un personal con calificación profesional en el desempeño de su tarea en la institución.

Existe en el terreno de las contrataciones de docentes, de manera paralela, un marco de requisitos institucionales de carácter gremial que deben llenar los aspirantes a ocupar una plaza docente en una normal, particularmente en el caso de nuevo ingreso, que si bien en lo general son convergentes con los ya señalados, de manera explícita dejan ver el nuevo escenario laboral en el que se inscribe la lógica de gestión del sistema educativo estatal, a saber;

¹⁶⁷ Gobierno del Estado de México. Revisión de Plantillas de Personal Docente de las Instituciones de Educación Normal Ciclo Escolar 2004 – 2005. Segundo Semestre. Tríptico. 4 páginas.

Compañero maestro: con el propósito de proporcionarte mayor información respecto a los criterios administrativos para llevar a cabo los movimientos de cambio, recontractación y contrataciones; te hacemos llegar requisitos y criterios.

CONTRATACIÓN DE PERSONAL DE NUEVO INGRESO

REQUISITOS:

- a.- *Solicitud.*
- b.- *Acta de nacimiento.*
- c.- *Dos fotografías.*
- d.- *Registro Federal de Contribuyentes (anotar en la solicitud).*
- e.- *Cartilla S.M.N. (varón hasta los 39 años de edad).*
- f.- *Constancia domiciliaria.*
- g.- *Constancia de estudios.*
- h.- *Carta de antecedentes no penales.*
- j.- *Certificado médico (expedido por una Institución Oficial).*

CRITERIO PARA CONTRATACIÓN

- a.- *Que exista la vacante.*
- b.- *Que cubra el perfil requerido.*
- c.- *Que se ajuste al horario que requiere la institución.*

RECONTRATACIONES

REQUISITOS:

- a.- *Solicitud.*
- b.- *Último talón de pago.*
- c.- *Documentos que avalen preparación profesional.*
- d.- *Nombramiento.*

CRITERIO PARA RECONTRATACIÓN

- a.- *Que exista la vacante.*
- b.- *Que cubra el perfil requerido.*
- c.- *Continuar con su preparación profesional.*
- d.- *Que se ajuste al horario que requiere la institución*¹⁶⁸.

Si bien es cierto que el conjunto de criterios constituyen un punto de vista desde lo gremial sobre las estrategias de contratación, no deja por ello de ser institucional y estar instituido de facto, siendo lo más significativo que se haga énfasis en aspectos como; la edad máxima para contratación de los varones, en el apartado sobre el requisito de cumplimiento con el servicio militar nacional, lo cual constituye un criterio que aparece recientemente, y esboza la intención de cerrar

¹⁶⁸ Tomado de la agenda anual del maestro que distribuye de manera gratuita a los profesores del sistema educativo estatal, el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, con motivo del día del maestro. Toluca 15 de mayo 2005. s/p. Apartado; Requisitos para requerimiento de plaza. *El subrayado es mío.*

el círculo de las políticas de jubilación, pactadas también en el 2004, con el gobierno estatal, donde se amplían los años de servicio a 35 para varones y 30 para mujeres, o el cumplimiento de los 65 años de edad, lo cual involucra el requisito del certificado médico, que esta relacionado con la situación de las profesoras principalmente.

Dos rasgos más que aparecen en este escenario laboral, corresponden por un lado, al peso que adquiere para la recontratación de profesores en el sistema de educación normal pública del estado, la necesidad de asumir un compromiso de actualización y preparación profesional de los candidatos y el ajuste del tiempo del contratado a las condiciones de horario de la Institución que contrata, habida cuenta que se acepta el trámite sólo si hay vacantes disponibles.

Es evidente que aquí aparece el perfil de una lógica institucional diferente, que reclama para sí, la posibilidad de flexibilidad del tiempo de los trabajadores educativos, así como el ajustarse a los criterios de desempeño profesional que están establecidos en la Carrera Docente, o en otro tipo de procesos de capacitación y/o actualización, en tanto que los profesores se ven obligados a asumir el compromiso de una constante actualización profesional, para acceder a mejores salarios profesionales. Si volvemos sobre nuestros pasos, tenemos entonces que la organización ha llenado de nuevo contenido el contrato de socialización del estatus de los profesores y con ello reclama una responsabilidad y obediencia de los miembros de ésta, sin que ellos estén ampliamente informados sobre el nuevo sentido que encierra este contrato, asumiendo que basta con ser aceptados por los líderes sindicales para que la organización se mueva en convergencia de lealtad hacia el mismo objetivo.

3.6 Políticas actuales de calificación y actualización profesional.

La conformación institucional gremial y patronal de este nuevo contrato laboral y profesional para los profesores del sistema de educación pública en la entidad, incluidos los de las escuelas de formadores, con motivo del Acuerdo Nacional para

la Modernización de la Educación Básica de 1992, trajo como consecuencia inmediata, la conformación de nuevos marcos normativos para regular los procesos de fortalecimiento de la formación de los profesores en servicio, fundamentalmente en cuanto al otorgamiento de oportunidades, estímulos y reconocimientos profesionales, que aparecieron con Carrera Magisterial en la entidad, pero también como producto de la incorporación de figuras laborales y funciones profesionales que no existían en los diversos niveles del sistema educativo en particular para la educación normal.

Cabe señalar que desde el 26 de abril de 1993, bajo la gestión estatal de Ignacio Pichardo Pagaza, se emitió en la gaceta Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de México el “Reglamento Escalafonario para los Trabajadores Educativos al Servicio del Estado”¹⁶⁹, con miras a establecer funcionalmente la convergencia operativa entre los puestos y las nuevas funciones señaladas con las ya existentes con el fin de otorgar reconocimientos al proceso de profesionalización que se iniciaba en la entidad educativa estatal.

Un punto inicial que destaca en este marco normativo de 1993, es el reconocimiento a funciones educativas relacionadas con la docencia, investigación, orientación, administración y apoyo a la educación, como tareas de los grupos de docentes, por el carácter inédito de algunas de ellas en un sistema que regula principalmente la educación pública básica, y desde entonces con mayor énfasis la educación normal en la medida que se aproxima más por su caracterización a las necesidades de la educación media superior y superior. Lo anterior nos permite señalar que el surgimiento de nuevas funciones y puestos y la consiguiente normatividad formal del escenario laboral, abarcó al conjunto del sistema de educación estatal en todos los niveles, principalmente porque la propuesta de transformación incorporaría explícitamente la noción de Centro Escolar Integrado, lo que implica a todos los niveles reconocer tareas de gestión, administración y regulación descentralizada, como parte de la tarea de “articular

¹⁶⁹ Gobierno del Estado de México. Reglamento Escalafonario para los Trabajadores Educativos al Servicio del Estado de México. México. Mecanograma, s/f. 17 p.

las condiciones institucionales, creando mecanismos de coordinación permanente y los diseños curriculares adecuados para un sistema de formación basado en competencias”¹⁷⁰

Es decir, ya desde entonces se perfilaba en el escenario institucional como telón de fondo la rendición de cuentas, pero sobre todo, los soportes en que se montaría el ajuste al contrato social y profesional del gobierno del estado con el gremio, que reclamaba en ese momento a nivel normativo una identificación, selección y comparación de funciones claramente diferenciadas sobre las que tendría que operar en todos los niveles, el reconocimiento al mérito, para lo cual se requería de ese nuevo marco de perfiles escalafonarios que abarcara lo académico y lo laboral de manera integral con miras a esperar en el espacio de las políticas públicas federales una coyuntura favorable para negociar con el gremio nacional y estatal el paso final¹⁷¹ de ajuste de las condiciones contractuales y laborales convergentes con este enfoque de capital humano que trastoca el sentido histórico de la profesión docente responsable de la formación de otros docentes.

La creación de grupos escalafonarios en función al puesto y las tareas a desempeñar, aclara el sentido de este importante cambio que se realizó en 1993 y que pasó con poca trascendencia entre los profesores, hasta encarnarse en la perspectiva actual de lo que son las condiciones laborales y características de la función que realiza el “trabajador educativo”¹⁷², al adquirir relevancia sus distintas

¹⁷⁰ OEI. Introducción. “Análisis Ocupacional y Funcional del Trabajo”. Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional. (IBERFOP # 3) Madrid, 1998. Op. cit. pp. 9 –23.

¹⁷¹ Esta tesis se sostiene en el hecho de que hasta el año 2002 con el desarrollo del PROMIN, la fase 1 del proyecto experimental de la nueva normatividad organizacional y laboral incluyera a sólo 189 escuelas del país, donde participaban las 36 normales del estado de México, es decir el 19% de esa muestra era todo el subsistema de educación normal de la entidad.

Cfr. Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal PEFEN 1.0 Subsecretaría de Educación Superior, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. PROMIN / SEP Op. cit. pp 35 y ss.

¹⁷² La noción misma de “Trabajador Educativo” en el Reglamento que se comenta para designar de manera genérica al personal del sistema educativo estatal que cumple funciones de docencia, investigación, orientación, administración, y apoyo a la educación, en los diversos espacios educativos constituye de suyo una manera “neutra” o técnica para nombrar a quienes antes fueron

funciones como; i) grupo de docencia, ii) grupo de administración escolar, iii) grupo de investigación educativa, iv) grupo de orientación, y v) grupo de apoyo a la educación. Evidentemente que los profesores son contratados como docentes, pero cada grupo tiene de suyo asignadas funciones y acciones vinculadas a un pretendido puesto en la institución, sin embargo esto no necesariamente ha funcionado operativamente de manera diferenciada en la parte normativa y objetiva del trabajo, ya que si nuestra percepción es correcta, la socialización profesional en una organización institucional profesional construye identidad y compromiso sobre el conocimiento explícito de los fines, no sólo de la observancia obediente de la norma.

El Artículo 25 del citado Reglamento establece las directrices generales en las que se clasifica la actividad total que realiza un trabajador educativo, a partir de la cual se determinan sus méritos escalafonarios; a) perfil profesional, b) Perfil de experiencia laboral, c) perfil de desempeño laboral, y e) perfil de antigüedad. Hasta antes de este Reglamento, la valoración que se hacía del trabajo docente de los profesores en sus centros de trabajo, era realizada exclusivamente por el Director del mismo, quién evaluaba en atención al interés de la institución, es decir la valoración del desempeño docente estaba en función a su colaboración con los lineamientos establecidos institucionalmente por la propia autoridad de la escuela, a partir del Reglamento surgieron varias dimensiones del actuar educativo que no estaban presentes en la valoración anterior del trabajo docente, lo que implicó para los trabajadores educativos y directores, una eventual ruptura de vínculos, al menos inicialmente constitutivos de las redes de compromisos internos.

Evaluar según el reglamento el perfil profesional de los trabajadores educativos, considerando para ello su máximo grado escolar y los cursos de actualización y superación profesional constituyó el inicio de una fuga hacia fuera para un gremio reacio a la actualización profesional, tanto que hasta antes de ese momento no

identificados bajo el término de profesores, lo cual es indicativo del sentido apolítico que se pretendió conformar en el marco normativo que rige hasta la fecha las relaciones laborales y académicas en la entidad.

era considerado un factor determinante para valorar la profesionalización. En el caso de las normales, ha constituido un punto de apoyo básico para mejorar sus valoraciones anuales y por ende sus percepciones a través de Carrera Docente, no sólo porque este rubro cubre el 40% de la evaluación escalafonaria anual, sino porque se acompañó de la puesta en operación en la misma época de un Programa Institucional de Periodo Sabático¹⁷³ para los Trabajadores Educativos en la entidad, siendo una de sus opciones los estudios de posgrado, las otras, elaboración de materiales didácticos, titulación en posgrado y práctica docente en un nivel escolar diferente al del trabajador. A otro nivel es importante también, porque resulta menos complicado para los profesores negociar en el Sindicato estatal favores que en la escuela con el director pueden estar sujetos a condiciones menos aceptables operativamente hablando.

De tal modo que valorar la experiencia laboral, algo que se había hecho a partir de medir la participación en las tareas de la escuela desde años anteriores, vino a fortalecer la vida institucional de las escuelas normales, rasgo que se pondera con el 30%, pero que al vincularse con la medición del desempeño laboral, variable que se incorporó en este Reglamento por primera ocasión y se valora con el 20%, y juntas hacen el 50% de la evaluación con fines de promoción de los trabajadores. Así quedaría establecido un nuevo escenario de la evaluación de los profesores, en la medida que puso a la discusión un nivel diferente de participación de los “trabajadores educativos” en el ámbito del aula, la institución y el entorno escolar inmediato al ponderar; i) eficiencia y eficacia en el hacer, ii) laboriosidad y compromiso, iii) iniciativa y creatividad, y iv) condiciones laborales, de la mano de la capacidad que éstos tienen para hacer determinadas tareas, según el puesto y la función que atienden...a pesar de tener el mismo tipo de contrato.

Como parte del contrato de responsabilidad y compromiso tradicional con la organización, medir eficacia y eficiencia había sido tabú para los académicos de la

¹⁷³ Periodo Sabático. Reglamento. Gobierno del Estado de México. Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social. Julio, 1993. 15 pp.

educación básica y normal no sólo en el estado de México sino en todo el país, en tanto que si bien se sabía que realizaban planeación académica diaria, nunca se tuvo plena certeza acerca de cuáles eran las metas logradas y el alcance de las acciones emprendidas y las concluidas. Ahora quedaba normado para el estado de México el marco para una rendición de cuentas puntual para: i) la planeación por tiempo, recursos y necesidades, ii) la aplicación, desarrollo y realimentación, y iii) el logro de objetivos según metas anuales, establecidas en el Artículo 33 de la nueva reglamentación, más aún, para valorar el tiempo empleado en cada tarea, la colaboración en el trabajo, a nivel individual y grupal, la entrega puntual de documentos requeridos y la iniciativa en la toma de decisiones en la institución.

Rasgos que en su conjunto anunciaban institucionalmente una lógica de gestión y administración de la actividad profesional diferente, una concepción de la organización centrada en la búsqueda de la utilidad académica, coincidente en su concepción con “un modelo de capacitación que tiene como propósito central formar individuos con conocimientos, habilidades y destrezas relevantes y pertinentes al desempeño laboral. Se sustenta en procedimientos de enseñanza y evaluación, orientados a la obtención de resultados observables del desempeño...”¹⁷⁴.

Si bien es cierto que se mantuvo la medición de la experiencia a través de constancias oficiales de trabajo y nombramientos según lo señala el Artículo 34, también se estableció que en caso necesario se podían cotejar los “documentos probatorios de ejecución de las acciones”, con lo cual se trató de poner límites a una de las vías privilegiadas otrora de construcción de legitimidad de las autoridades escolares a través de la recomendación oral o la emisión de documentos que avalaban a los profesores en comisiones y tareas no siempre comprobables, acaso en ocasiones político partidistas, pero productivas en términos de puntos escalafonarios al final de un ciclo escolar.

¹⁷⁴ OEI, Introducción...Op. cit. Pp. 21.

La desagregación puntual de las tareas en el multicitado Reglamento en el área de docencia y orientación, en 21 acciones cotidianas diferentes, susceptibles de ser valoradas las del área académica y/o de investigación, con 15 acciones diferenciadas de esta actividad y del área de dirección y supervisión, con 8 acciones generales, constituye el mejor ejemplo de la estrecha vigilancia que desde entonces se ha pretendido poner sobre el sentido, compromiso, responsabilidad y dirección del trabajo de los profesores, siendo evidente que esto generó un escenario institucional de una organización que propicia la flexibilidad para las tareas operativas desde la lógica de la dirección y gestión escolar, por el carácter administrativo y de organización que tiene para los profesores el atender lo educativo, ya que si bien sus acciones son fundamentalmente operativas intra aula no sólo se reduce a ello su responsabilidad al interior de la institución formadora, menos ahora que se multiplican las tareas, acciones, metas y propósitos para lograr elevadas cotas de calidad educativa, bajo una misma función educativa que es ahora genérica.

Llama la atención que el único rubro que mantuvo un criterio de aplicación general fue la valoración de la antigüedad, que se pondera con 5 puntos por año de servicio. Es singular, porque durante muchos años fue casi el único criterio sobre el que se ponía atención en la valoración anual de los profesores, principalmente en cuanto a su relación con la experiencia docente en el puesto y la función. Es interesante contrastar a manera de ejemplo, que este reglamento establece que tener el grado de doctor equivale a 400 puntos, Artículo 30, con un valor proporcional del 40% del total a evaluar anualmente, que puede sumar en total 600 puntos, y una trayectoria de 30 años de servicio puede acumular un máximo en puntos por antigüedad de 150 puntos, con un valor proporcional anual del 10%. Éste ha sido un cambio importante operado en el mundo laboral de los trabajadores educativos que modifica la historia sindical del gremio en el estado de México, históricamente proclive a sobre ponderar la experiencia y antigüedad, sin que surgieran ni antes ni ahora, mayores reclamos al sindicato estatal de maestros por este drástico ajuste.

Una última observación al escenario laboral actual de los profesores formadores de formadores en esta entidad, es que formalmente para todo procedimiento de promoción a categorías laborales inmediatas superiores los criterios establecen como pauta general un desempeño mínimo de dos años en el puesto actual, presentar examen de conocimientos sobre aspectos específicos del puesto al que se aspira y los resultados de la evaluación que arroja la trayectoria del candidato en términos de puntos para el puesto que aspira. Situación igualmente singular para un gremio cuya cultura laboral, identidad con la organización gremial, pasaba por otras vías institucionales en el terreno de la promoción escalafonaria, bajo el control del sindicato, y que en algunos casos, si se quiere excepcionales, sigue siendo una vía privilegiada en esta entidad.

De este modo podemos decir que de manera paulatina inicialmente por la vía de los cambios en la normatividad para ajustar la evaluaciones de Carrera Magisterial (y Carrera Docente) al marco generado por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, y del 2000 en adelante en el campo operativo con la puesta en marcha de los programas que fortalecen la gestión y la administración, ha cobrado forma una suerte de culto a la eficiencia dejando de lado sin que sean erradicadas totalmente, las viejas prácticas de la vida laboral y gremial de las instituciones formadoras de formadores en la entidad en cuanto a la ponderación del hacer docente o formativo.

Como resultado de este proceso de transición principalmente organizacional, actualmente las escuelas normales en el estado de México inician la aplicación de una modalidad del PROMIN, el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), con miras a convertirse en corto plazo en instituciones de educación superior, es decir de transitar hacia escenarios de calidad educativa, con programas compensatorios que apoyan infraestructura, desarrollo académico e investigación y becas a los estudiantes, cada vez más cercanas normativamente a un modelo universitario de gestión y administración institucional que busca la

eficiencia en lo académico, donde la asignatura pendiente sigue siendo la revisión a fondo de las condiciones laborales y profesionales en que actúan los profesores de estas escuelas, trastocadas formalmente por el gremio y el gobierno del estado e informalmente por la dinámica operativa del actual trabajo educativo que crece y se multiplica en tareas, responsabilidades y compromisos sin una explicación detallada de lo que esto significa legal y socialmente hablando.

Una hipótesis de trabajo es que este esfuerzo de los últimos cinco años de parte de la administración federal de pilotear el programa de innovación administrativa a nivel federal para convertir las escuelas normales, a nivel nacional y del estado de México en escuelas de educación superior, y lograr mejores niveles de calidad, ha empezado a rendir sus primeros frutos, siendo algunos de ellos la aparición de actitudes de participación, organización y colaboración en el desempeño de las funciones de gestión de la vida académica, de las cuales podemos decir que no son los cambios institucionales los que promueven que los profesores se organicen, participen y colaboren en las tareas de planeación anual en tanto que ellos siempre lo han hecho, en todo caso que lo hagan hoy en función a una normatividad que los obliga a tener vida colegiada y colaborar para definir tiempos y tareas académicas bajo los criterios de inventario y auditoría que impone esta nueva cultura institucional alude a un enraizamiento de nuevos valores y principios de una cultura empresarial en un terreno del hacer público hasta hace algunos años impermeable en lo ideológico a tal posibilidad, donde el sindicato y la administración cosechan los resultados de la tenacidad organizacional.

De igual modo el que actualmente los académicos de las escuelas normales estén insertos en la dinámica de articular su práctica docente con la dinámica de la propuesta curricular innovadora para fortalecer más tiempo de trabajo en escuelas de práctica, y de menos tiempo de aula, constituye un cambio en la concepción misma de la profesión, al ponderar sólo la parte aplicativa y técnica del hacer docente, que habrá de traer repercusiones también de orden laboral al hacerse necesario ajustar los tiempos de trabajo institucional en detrimento de aquellos

docentes de mayor antigüedad, al no poder estar asistiendo de manera constante a los cursos de actualización y superación académica, lo que ha sido históricamente su punto débil, como tampoco de manera continua a las supervisiones de campo. Un indicio del peso que está adquiriendo la necesidad de actualizarse hace que los profesores busquen las opciones de educación continua que les dejan más puntos escalafonarios, y no necesariamente las que mejor les puedan contribuir a su formación profesional.

El hecho mismo de que laboralmente estén ante un escenario salarial altamente estratificado por las compensaciones diversas y las evaluaciones de Carrera Docente, desde lo externo permite señalar lo difícil que pueda resultar valorar en conjunto cuál ha sido el efecto de estos cambios en sus condiciones laborales y cuáles serán las repercusiones en el momento de jubilarse, sobre todo en una planta docente que tiene por un lado un bloque significativo de académicos con una edad promedio de 25 años de servicio y en el otro extremo un bloque con menos de 15 años de servicio.

Finalmente se puede señalar que un rasgo significativo a corroborar es que hay en el gremio un desconocimiento de los acuerdos y cambios pactados por el sindicato de maestros del estado con el proyecto federal, particularmente en lo laboral y en las condiciones de su actuar profesional de modo que a la administración estatal le ha resultado poco complicado operativamente poner en avance los ajustes propuestos en el sistema, la hipótesis es que las dificultades actuales se derivan de cómo los académicos entienden las múltiples maneras de hacer su trabajo educativo, y no de una resistencia por las implicaciones que estos cambios acarrearán, ya que si bien muchos de estos cambios crean malestar al seno de las instituciones éste es producto del peso de la cantidad de tareas no de su significado, sentido, diversidad o complejidad y menos de sus repercusiones, lo cual se traduce hasta hoy en un piloteo experimental exitoso para el gobierno federal y sus sindicatos de profesores.

Capítulo 4

ESCENARIO Y SITUACIÓN ACTUAL 2000 – 2006 DEL MAGISTERIO DE EDUCACIÓN NORMAL EN EL ESTADO DE MÉXICO.

4.0 Antecedentes.

La construcción de este capítulo se sostiene principalmente en la búsqueda de aquellos rasgos profesionales y laborales más significativos que comparte la comunidad de profesores del subsistema de educación normal en el Estado de México, para lo cual se han seleccionado 5 escuelas del universo de 36 que existen en la entidad, a partir de elegir aquellas que pueden representar el conjunto de las características de esta comunidad académica para estudiar empíricamente en ellas los efectos de estos cambios que se han generado en los últimos años.

La identificación de algunos impactos diferenciados de las políticas de rendición de cuentas y gestión institucional en este subsistema estatal, conlleva una necesaria diferenciación de las escuelas, principalmente por su ubicación en regiones geográficas y zonas escolares, entre otras razones porque puede ser el único rasgo heterogéneo de ellas, ligado a lo organizacional y laboral que puede constituir un atributo diferenciado, habida cuenta que se trata de un subsistema altamente homogéneo en su estructura organizacional y administrativa, de tal modo que se tomó un 10% del total de escuelas, distribuidas en zonas urbanas, urbano marginales y rurales.

Se reconoce que esta entidad tiene una población y una distribución geopolítica de sus escuelas normales públicas de una enorme complejidad por la variedad y modalidades¹⁷⁵, de tal modo que las escuelas elegidas de manera aleatoria en

¹⁷⁵ En este subsistema existen escuelas normales con anexos escolares que ofrecen preescolar o primaria, secundarias, preparatorias y licenciaturas, llamadas centros escolares, escuelas que sólo tienen la licenciatura en preescolar, primaria, secundaria y anexos, incluso internados de preparatoria. Existen normales rurales, federales (Tenería) y hasta hace pocos años también Centros Regionales de Educación Normal que recibían apoyo económico de la federación y de los

esta muestra son todas escuelas normales estatales, de formación inicial para profesores de educación preescolar, primaria, y/o secundaria, que se ubican geográficamente en zonas urbanas, ciudades o municipios urbanos con un promedio aproximado entre 80 y 100 profesores, (Normal N° 2 para Profesores de Toluca), zonas urbano marginales, principalmente en municipios con carencias y limitado desarrollo urbano con un promedio entre 60 y 80 profesores, (Normal N° 1 de Nezahualcoyotl), zonas rurales con un promedio entre 50 y 60 profesores (Normal de Sultepec y Normal de Amecameca) y zonas indígenas (Normal de San Felipe del Progreso), y representan a la zonas norponiente, suroriente y surponiente del estado. Se consideró necesario incrementar la muestra en las zonas rurales, (5%) porque la muestra inicial de 4 escuelas normales, abarca escuelas rurales pequeñas con pocos profesores que no siempre se pueden ubicar durante los procesos de aplicación de cuestionarios o entrevistas.

En este capítulo se ha tratado de hacer una valoración amplia de las formas de vida académica y las circunstancias en las cuales los profesores de las normales han ido incorporando en su vida profesional e institucional reciente los ajustes que se realizan a las políticas federales en el campo educativo, con el fin de conocer algunas de las actuales formas de relación y conformación de los escenarios institucionales vinculados a la toma de decisiones, a la par de analizar el rol que juegan las nuevas estrategias para el reparto de responsabilidades en la rendición de cuentas. Es decir metodológicamente tratando de “dar cuenta de la forma en que los seres humanos producen, reproducen y cambian a la sociedad desde un enfoque en el que los aspectos del comportamiento cotidiano se imponen como una parte importante del análisis científico”¹⁷⁶.

De este modo, se pretende avanzar en la corroboración de los aspectos señalados en la hipótesis de la investigación en cuanto a identificar aquellas reglas y

padres de familia, en tanto que su organización era cercana a la modalidad de escuelas por cooperación.

¹⁷⁶ ANDRADE Carreño, Alfredo “Los planteamientos analíticos fundamentales de la Teoría de la Estructuración” en: *Los fundamentos del núcleo conceptual de la teoría de la estructuración*. Revista Acta Sociológica, México. Mayo – agosto 1999. pp. 125 –151.

recursos que construyen los sujetos en las formas de relación y organización laboral, pero también, los marcos institucionales y los soportes normativos que le dan significado y sentido a la vida institucional en las escuelas normales, a partir de identificar tres niveles de análisis.

La reflexión y análisis se construye con base en; a) la versión que aportan los sujetos mismos, b) el marco institucional en el que están inscritos y la percepción que de él tienen, y c) mi propia visión sobre el problema objeto que se trata de analizar¹⁷⁷.

De tal modo que se busca articular analítica y metodológicamente en un eje central de la investigación la identificación y análisis de las relaciones que establecen los profesores de las escuelas normales con la institución educativa a partir de las formas concretas que adquiere la tarea de generar nuevas acciones de gestión, organización y evaluación de la vida académica, con miras a lograr el manejo eficaz y eficiente de los recursos bajo la lógica de una descentralización federal de los recursos, de la identificación de estos nuevos contextos podremos valorar qué tan fuerte ha sido el impacto del cambio institucional y cuál es la percepción que los profesores tienen de los nuevos significados laborales y profesionales de su actividad, que es el objetivo de la investigación.

El corte histórico al que hace alusión este capítulo se refiere a los ajustes del 2000 al 2006, etapa en la que se considera que se ha construido una relación distinta entre las instituciones públicas de educación, el estado federal y la sociedad en su conjunto, generando fuertes implicaciones de orden social, laboral y gremial en los profesores de educación normal pública a partir del momento en que el gobierno federal hizo ajustes jurídicos, normativos y operativos para descentralizar las formas de administración de los servicios públicos, aflorando rasgos de una vida

¹⁷⁷ Giddens, Anthony “Elementos de la Teoría de la Estructuración” en La Constitución de la Sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu Editores. Primera reimpresión, 1998. Buenos Aires. pp. 39 – 76.

profesional en las escuelas normales que busca converger con la dinámica del cambio.

Los datos que se presentan en este apartado de manera general se refieren a todos los profesores de la muestra a quienes les fue aplicado el cuestionario¹⁷⁸ (anexo), para valorar de manera global su circunstancia laboral y profesional, hecho que permite señalar que si bien desde fuera se observan aspectos de carácter homogéneo en el escenario social e institucional sobre los cambios actuales en lo laboral, visto desde su perspectiva como actores sociales, o desde la visión normativa, existen aspectos claves sobre los efectos particulares que estos ajustes han propiciado en las escuelas rurales de la entidad y en algunas de tipo urbano marginal que vistos desde otra mirada, hablan de la fuerza que acompaña las políticas de transformación institucional en el Estado de México, mismas que se abordan de manera diferenciada por escuela.

4.1 Situación y formación profesional del magisterio de educación normal en servicio en las normales de la entidad.

El punto de partida de esta muestra de profesores de las escuelas normales en el estado de México, durante el ciclo escolar 2005 – 2006, cuando se realizó esta parte de la investigación, según el número de profesores por categoría y su nombramiento era la que se especifica en el cuadro siguiente, y a pesar de estar señaladas las fechas de aplicación y convocados todos los profesores, al menos los de tiempo completo, los cuestionarios aplicados por escuela según la estadística varían del total esperado.

¹⁷⁸ El cuestionario se elaboró en base a las dimensiones de i) datos de identificación, ii) rasgos socioeconómicos, iii) formación profesional inicial, iv) ingreso al subsistema de educación normal, v) situación laboral actual, vi) participación en programas de estímulos, vii) condiciones profesionales y actividades laborales actuales, viii) identificación de cambios en la organización escolar, ix) condiciones de contratación actual, e x) identificación de los cambios derivados de programas institucionales a partir del 2000. La información fue capturada y procesada en el SPSS versión 11.0 .

ESCUELA NORMAL	DIRECTOR	SUBDIRECTOR		INV. EDUC.		PED "A"		PROM		HORAS CLASE		TOTAL	MUESTRA
		ACAD	ADMI	BAS	INT	BAS	INT	BAS	INT	BAS	INT		
SAN FELIPE DEL PROGRESO	1	1	1	2	0	14	1	0	0	10	10	40	25
SULTEPEC	1	1	1	4	0	7	1	0	0	14	9	38	12 ¹⁷⁹
AMECAMECA	1	1	1	1	0	8	1	0	0	16	14	43	18
N° 1 DE NEZAHUALCOYOTL	1	1	1	1	0	21	1	1	0	21	16	64	34
PARA PROFESORES TOL	1	1	1	8	0	30	1	1	0	37	19	99	52
TOTAL	5	5	5	16	0	80	5	2	0	98	68	284	141

FUENTE: OFICIO 205-120-101-2602-2006 EMITIDO POR EL DEPTO DE EDUCACIÓN NORMAL, DE FECHA 13 JUNIO DEL 2006 PARA AUTORIZACIÓN DE APLICACIÓN DE CUESTIONARIOS. CONCENTRADO DE PERSONAL.

Un primer aspecto que destaca de la información obtenida es que de los 141 profesores comprendidos en este estudio, la media de edad es de 44 años, dato que revela que es una población de profesores relativamente jóvenes, aspecto que confirma que históricamente la docencia en el sistema de educación pública federal, recibía profesores muy jóvenes en educación básica, y que al paso de los años y acumular experiencia, éstos migraban como docentes a la educación normal.

Si se toma en consideración que actualmente la edad promedio para ingresar de primera vez al sistema de educación pública como docentes es de 24 años, tenemos que los profesores de este estudio tienen un promedio aproximado de 20 años de servicio en el sistema educativo, aunque no todos en el subsistema de educación normal, lo cual indica que se trata de personal con experiencia y conocimientos del quehacer docente, pero no necesariamente en la formación inicial de profesores como tampoco en la educación superior.

¹⁷⁹ En el caso de la Normal de Sultepec, la noche anterior al día de aplicación cayó una tormenta en la región que derrumbó parte de los cerros sobre la carretera que une este municipio con los colindantes, donde vive un importante número de profesores, incluso algunos que venían de Toluca, y sólo se aplicó a los profesores que llegaron ese día y se tuvo que hacer por partes ya que estaban en brigadas con los alumnos sacando el lodo de la escuela.

En cuanto a la variable “Sexo”, se confirma un rasgo de la tradición de este subsistema, que es coincidente para la educación básica también al encontrar que este gremio es mayoritariamente de mujeres, aunque este rasgo puede variar en el análisis por separado de las escuelas estudiadas, por varias razones, i) porque en el caso de las escuelas públicas en zonas rurales e indígenas, las condiciones de vida y los riesgos para las mujeres hace que sean más los varones docentes y ii) porque en las escuelas normales urbanas y urbano marginales la planta de maestros es de mayor tamaño que en las escuelas rurales, donde es una mayoría significativa las mujeres docentes.

Los datos que arroja el instrumento nos permiten ver que si bien son proporcionalmente más las mujeres (53.9%) que trabajan en las normales, no son pocos los varones (46.1%) que tienen la profesión de docentes.

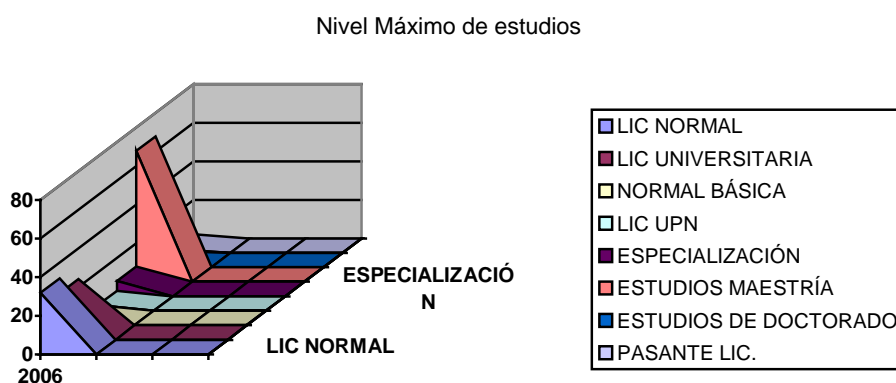
CUADRO No. 1 “Señale su sexo”

		Frecuencia	Pocentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Valid	1 Femenino	76	53.9	53.9	53.9
	2 Masculino	65	46.1	46.1	100.0
	Total	141	100.0	100.0	

Cuando se revisa el dato sobre el “*Estado Civil*” de los profesores encontramos que el 71.4% (100) profesores son casados, un 5% (7) son viudos y el 14.9% (21) son solteros, que pueden ser estos últimos los más jóvenes de la muestra. Este dato deja ver que en el gremio hay rasgos de estabilidad, y en algún sentido también de conservadurismo si se considera que 5.7% (8) divorciados y 3.6% (5) señalan vivir en unión libre. Decimos que son rasgos de conservadurismo, porque justo en este sentido de la vida privada, el profesor tiende a reflejar en su espacio laboral la idea del ejemplo vivo a los alumnos, aunque en términos reales la compleja vida de los profesores de las escuelas públicas esté enmarcada en escenarios institucionales de relaciones parentales¹⁸⁰ de diversa índole que parece contradecir este propósito moral.

¹⁸⁰ IBARROLA, María y Silva Ruiz Gilberto “Quiénes son nuestros maestros?” Fundación SNTE. México 1999.

El referente sobre el “*Nivel Máximo de Estudios*” revela una composición muy peculiar de este conjunto de profesores, en la medida que muestra la mixtura de estudios de un gremio que a partir de 1985¹⁸¹, cambió su escenario de formación, al incorporar normativa y operativamente los estudios de licenciatura como requisito obligatorio, lo que implicó el reconocimiento del bachillerato y con ello la ampliación de los estudios por 3 años más. De este modo tenemos que para esta muestra de profesores que trabajan en las normales de la entidad, hay 22.8% (32) que señalan tener estudios de licenciatura en Normal, 17.1% (24) con licenciatura universitaria, 2.1% (3) con estudios de Normal Elemental (sin bachillerato previo), 2.1% (3) con licenciatura en UPN, que no implica que sean profesores de origen, 5.7% (8) que señalan tener especialización docente, 48.6% (68) que dicen tener estudios de maestría¹⁸², 1 con estudios de doctorado, y 2 que son pasantes de licenciatura en normal.



El elevado número de profesores que señalan tener estudios de Maestría en esta muestra, refleja en algún sentido el impacto de las políticas institucionales de profesionalización en el gremio, principalmente a través de posgrados, que se traducen en incremento salarial y se potencian con la participación de los profesores en Carrera Docente, lo que habla de un efecto directo, habida cuenta que se trata de un gremio poco proclive a la actualización continua.

¹⁸¹ En el capítulo 2 de este trabajo se hizo la precisión de los destiempos de la Reforma de la Educación Normal a nivel nacional de 1984 y que en el Estado de México inició en 1985.

¹⁸² En este estudio no se consideró necesario identificar las instituciones donde estudiaban los profesores ni las carreras que realizaban, ya que sólo se pretendió identificar en esta dimensión del instrumento cuál era su nivel máximo de estudios, en razón al objetivo de la investigación.

En una revisión desde el plano de la institución lo anterior implica que a nivel normativo la preparación y superación profesional no fueron una condición necesaria para ejercer la actividad docente, y que el cambio en el régimen de vida institucional actual impone hoy formalmente a los docentes una exigencia no requerida antes. Lo anterior genera un movimiento de empuje hacia el cumplimiento de requisitos que bien pueden ser formales, reclamados por el sistema educativo en aras de lograr una certificación ISO 9000 que dé acceso a las escuelas a la membresía de ANUIES como instituciones de educación superior.

Un dato singular cuando se analiza la muestra por escuelas es que encontramos en las zonas rurales (Sultepec y Ameca) un 50% de los profesores con estudios de Maestría, y en la escuela que está en zona indígena (San Felipe del Progreso) el 72% tienen estudios de Maestría, en contraste con la escuela urbana en Toluca donde sólo el 44% tienen estudios de posgrado, y en la urbano marginal el 38.2% tienen estos estudios.

Nivel Máximo de estudios por escuela

	SULTEPEC		AMECA		SAN FELIPE		NEZA 1		TOLUCA	
NORMAL BÁSICA 3							1	2.9%	2	3.8%
LIC. NORMAL	5	41.7%	4	22.2%	1	4%	11	32.4%	10	19.2%
LIC. DE UPN			1	5.6%	1	4%	1	2.9%		
LIC. UNIVERSITA			3	16.7%	4	16%	4	11.8%	13	25%
ESPECIAL DOCE	1	8.3%	1	5.6%	1	4%	2	5.9%	3	5.8%
MAESTRÍA	6	50.%	9	50%	18	72%	13	38.2%	23	44.2%
DOCTORADO							1	2.9%		
OTRO							1	2.9%	1	1.9%
TOTAL	12	100%	18	100%	25	100%	34	100%	52	100%

Una explicación posible está relacionada con el tamaño de las escuelas, el número de profesores y el grado de movilidad de los docentes, el tipo de plaza que tienen y la función que desempeñan al interior de las escuelas, es decir si son investigadores o funcionarios, circunstancia que valoraremos más adelante, al revisar condiciones laborales y función.

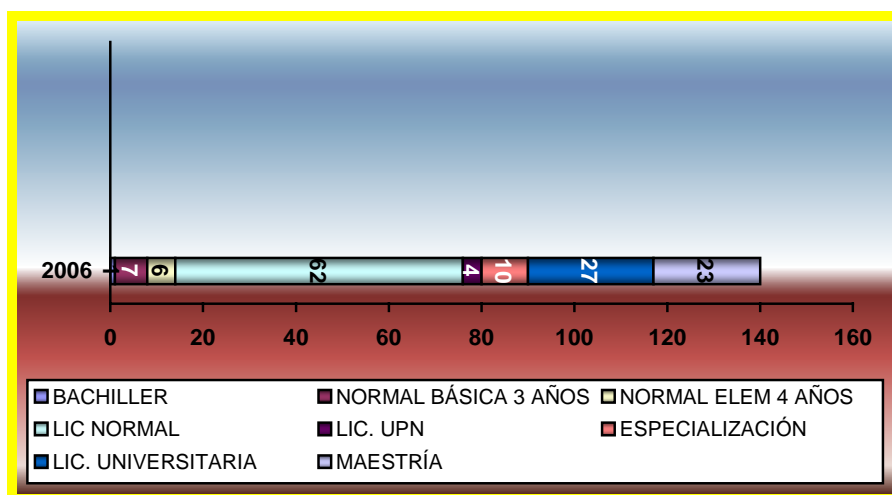
Por otro lado, encontramos que los profesores con mayor antigüedad en el sistema, identificados por tener estudios de normal básica, se ubican en las

escuelas urbanas y urbano marginales, como parte de ese movimiento paulatino de acercamiento de las consideradas escuelas de castigo a las escuelas con mayor infraestructura y mejores vías de acceso, como parte de un logro derivado de los años de servicio en el sistema.

Es singular el hecho de que prácticamente en todas las escuelas se hayan incorporado profesores con formación universitaria, que no necesariamente son profesores de origen, aunque en porcentajes muy bajos, lo cual se explica por los ajustes derivados del programa de modernización de la educación normal y los planes de estudios que requiere de profesores con perfiles más específicos (ingenieros y psicólogos principalmente) para atender las nuevas necesidades de las escuelas. Es mucho menos significativa la inclusión de licenciados de la UPN.

Un dato que confirma el efecto de estas políticas institucionales es la información sobre el “Nivel de Estudios en el que están Titulados” los profesores de las escuelas normales, donde encontramos que se modifica el escenario anterior, fundamentalmente entre quienes son profesores en su formación inicial.

Cuadro No. 2.- Cuál es el máximo grado en que está titulado?



Aquí aparecen 13 (9.2%) profesores que provienen de la etapa de Normal Elemental (antes de 1984), y se duplica el número de profesores con licenciatura

en educación normal con 62 (44%), se abate el número de profesores con estudios de posgrado y se mantienen los profesores con estudios de licenciatura universitaria, lo cual significa que para los universitarios el ingreso les obliga a tener el título respectivo, no así para los miembros del gremio, ya que hay al menos 2 casos de pasantes de licenciatura y profesores con estudios de Especialización Docente, rubro este último que incrementa su número en 2.

Lo anterior puede permitir esbozar una hipótesis en el sentido de la enorme importancia que ha tenido para los profesores de este subsistema la búsqueda de credenciales para mejorar sus condiciones salariales, sin que ello signifique necesariamente que los profesores obtengan el título, principalmente en el caso del posgrado, donde del 49% aproximado que señala estar realizando esos estudios, sólo un 16.3% ha obtenido el grado.

Este dato revela, desde la visión de los profesores, que hasta años recientes la exigencia de obtener el grado no constituía un punto de referencia institucional, más aún, desde la propia institución, la vida académica formal hasta antes de 2000, consideró la obtención del grado como una expresión más de estatus personal que una exigencia académica convergente con criterios de calidad educativa.

Desde lo externo la observación apunta al peso que ha tenido para los miembros del subsistema el asociar lo formativo con lo salarial, que puede tener mayor importancia para quienes tienen plazas de contrato temporal, por las opciones de promoción que puede generar, hasta la obtención de mayor número de horas o solicitar traslado de escuelas rurales o urbano marginales a urbanas.

Si observamos este mismo cuadro desde la perspectiva de los profesores en cada una de las escuelas tenemos los siguientes datos:

Cuál es el máximo grado en que está titulado por escuela?

	SULTEPEC		AMECA		SAN FELIPE		NEZA 1		TOLUCA	
BACHILLERATO									1	1.9%
NORMAL BÁSICA 3					1	4%	1	2.9%	5	9.6%
NORMAL BAS 4 AÑ	1	8.3%	1	5.6%			2	5.9%	2	3.8%
LIC. NORMAL	5	41.7%	8	44.4%	9	36%	18	52.9%	22	42.3%
LIC. DE UPN			1	5.6%	1	4%	2	5.9%		
LIC. UNIVERSITA			3	16.7%	6	24%	6	17.6%	12	23.1%
ESPECIAL DOCE	3	25%			2	8%	1	2.9%	4	7.7%
MAESTRÍA	3	25%	5	27.8%	6	24%	3	8.8%	6	11.5%
DOCTORADO										
OTRO							1	2.9%		
TOTAL:	12	100%	18	100%	25	100%	34	100%	52	100%

En este cuadro se puede observar que en las escuelas de zonas rurales el 25% de los profesores que estudian maestría están titulados, el 24% de los profesores con posgrado en San Felipe del Progreso, escuela ubicada en zona indígena, está titulado, datos que contrastan con los obtenidos en las zonas urbanas y urbano marginales donde un 8.8% y 11.5% de los profesores con estudios de posgrado están titulados, lo cual resulta paradójico si se toma en consideración que en las zonas urbanas cuentan con mejores condiciones de infraestructura y cercanía a las instituciones donde realizaron dichos estudios (ISCEEM, UAEM, FES - UNAM) que los profesores que trabajan en zonas alejadas de estos centros.

Estos últimos datos son significativos para los fines de esta investigación en tanto que al revisar “*Cuál fue el Año en el que los Profesores se Titularon en su último Grado de Estudios*”, encontramos que se pueden identificar algunos cortes o momentos que, tomados de los ajustes estructurales del sistema, permiten valorar el peso que han tenido las políticas de profesionalización para el personal que trabaja en el sistema de educación pública en el subsistema de educación normal en esta entidad.

Cuadro 3.- Año en que se tituló en su último grado de estudios

AÑO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1960 – 1984	22	15.6%
1985 – 1994	57	40.45%
1995 – 1999	10	7.15%
2000 – 2006	45	31.95%
	134	95.15%

Estos cortes corresponden a: i) 1960 – 1984 etapa de educación Normal Elemental sin estudios de Bachillerato, donde puede verse que el porcentaje de titulación en posgrado en un lapso de 24 años es relativamente bajo, más aún cuando en aquel momento era menos frecuente encontrar profesores de escuelas normales con estudios de licenciatura universitaria, ii) 1985 – 1994, etapa de modificación del plan de estudios al incluir la licenciatura y el bachillerato como requisitos obligados, conjuntamente con el inicio de la etapa de descentralización administrativa del Gobierno de Miguel de la Madrid y que abarcó hasta el periodo de Carlos Salinas de Gortari, cuando se hicieron los ajustes jurídicos y normativos al Artículo 3ro, a la Ley Federal de la Educación, al Reglamento Interno de la SEP, igual para los gobiernos estatales para la firma del Acuerdo Nacional para Modernización de la Educación Básica, que implicó la puesta en marcha del plan de descentralización de recursos hacia los estados (descentralización administrativa).

En esta etapa hay un impulso significativo de titulación de los profesores de las normales que participan en esta muestra, del orden del 40.45% (57) lo que permite inducir la presencia de nuevas exigencias institucionales al poner en marcha el programa de profesionalización de los servidores públicos de la educación (carrera docente) cuyo mayor efecto ha sido salarial, como contrapeso con una política federal de restricciones económicas al sector público vía la firma de los pactos salariales federales que fueron impuestos por el gobierno de Miguel de la Madrid y se han mantenido como política de control de salarios.

Un tercer momento es de 1995 a 1999 que abarca una etapa del gobierno de Ernesto Zedillo, con la puesta en marcha de la reforma administrativa para la rendición de cuentas, que deviene de los compromisos con la OCDE, entre otros la aplicación del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de la Educación Normal, y que cristaliza con la propuesta de una reforma educativa en educación normal en 1997 para la licenciatura en educación primaria, y en 1999 en el nivel de preescolar, con planes de estudios centrados en competencias

donde encontramos que en el lapso de estos 5 años, hay 7.15% (10) casos de profesores que se titulan, lo cual por el breve tiempo que se considera en este corte, nos permite sostener que se mantiene un nivel de exigencia en las formas de contratación para quienes no son profesores de origen que trabajan en este subsistema, pero también para quienes siendo universitarios se incorporan a trabajar en las normales.

Este último aspecto es importante en la medida que los cambios a los planes de estudio de la educación normal, particularmente desde 1985 enfatizaron la necesaria vinculación de la educación con la vida productiva, lo que se tradujo curricularmente en propuestas formativas de corte “universitario”, es decir, ajustadas a la dinámica de una realidad educativa menos emancipatoria (humanista) y más productiva, reduciendo las horas aula de formación teórica en aras de una educación normalista más práctica y técnica.

Los ajustes de 1999 a la fecha, demandaron de profesores con perfiles profesionales diferentes a los tradicionales que egresaron de las escuelas normales, principalmente porque se han ido incluyendo materias y contenidos curriculares relacionados con la adquisición de competencias no sólo intelectuales que reclaman de profesores con una formación diferente a los egresados del propio subsistema de educación normal, que tradicionalmente se caracterizó por el carácter endogámico de sus dinámicas de renovación de cuadros docentes.

Un último corte corresponde a la etapa 2000 – 2006, donde vuelve a dispararse la titulación del orden de 31.9% (45) y es factible sostener que al cambiar los criterios de contratación para dar paso a formas de organización flexible, los criterios de nuevo ingreso, revisados con anterioridad, pero también los de recontractación laboral, así como los de promoción consideren la adquisición de grados como condición necesaria para hacer este trámite de la mano de nuevos criterios para estimular al trabajador, con gratificaciones o estímulos económicos a los

profesores que han estudiado posgrados¹⁸³, y a quienes los han terminado y obtenido el título.

Desde fuera se puede señalar que los momentos de 1985-1994 y 2000-2006 constituyen los tiempos claves de las acciones de reorganización para una flexibilización laboral particularmente el segundo, que hace visible el peso que adquiere la aplicación de enfoques que llamaría pre-toyotistas “de teorías estrictamente centradas en el proceso productivo y su transformación organizativa sintetizada en un intento de aplicación del control total de calidad y una versión de la administración justo a tiempo”¹⁸⁴ y que es necesario aclarar, ya que si bien no es una teoría que se aplique en sentido estricto al trabajo intelectual y menos a la actividad y producción magisterial, su ideología a través de cursos y discursos institucionales ha penetrado en el conjunto del sistema educativo con rasgos específicos que denotan “un cambio en las relaciones sociales en los procesos de producción al generarse un trabajador participativo, involucrado, polivalente, recapitado y sobre todo identificado con la empresa”¹⁸⁵. Es decir está presente en el marco normativo de un nuevo contrato utilitario, que trata de conformar las bases de una cultura laboral diferente, ya que reclama compromisos y responsabilidades de los profesores diferentes a los tradicionales.

Lo que resulta claro en estos cortes de análisis es que de 1985 a la fecha hay una tendencia creciente a la obtención de títulos para los profesores que trabajan en las normales de la entidad, como se analizó en el tercer capítulo de este informe de investigación, que acompañan las políticas públicas en el sector educativo para estimular la productividad bajo los principios de inculcar en el mayor número de profesores más conocimientos que son útiles para la organización de la institución, bajo el principio de que “el capital humano se disipa fácilmente, es necesario

¹⁸³ El Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, tiene un tabulador de gratificación mensual diferenciada por estudios de nivel superior que abarca desde la licenciatura concluida hasta el doctorado con título. Cfr. Agenda para Profesores Sindicato de Maestros al servicio del Estado de México. Comité Ejecutivo Estatal 2003 – 2006. s/f, s/p, Toluca.

¹⁸⁴ DE LA GARZA, Toledo Enrique. Reestructuración productiva, empresas y trabajadores en México. FCE. UAM I. 2006.pp. 22

¹⁸⁵ Ibidem. Pp. 22

agruparlo y concentrarlo. Esto significa que la inteligencia, como todos los bienes de la organización, debe cultivarse en el contexto de la organización. De nada sirve contratar gente diplomada si no se sabe qué se va a hacer con ella”¹⁸⁶.

Año en que se tituló en su último grado de estudios por escuela

	SULTEPEC		AMECA		SAN FELIPE		NEZA 1		TOLUCA	
HASTA 1984	2	16.7%			1	4%	5	14.7%	14	26.9%
HASTA 1994	4	33.3%	7	38.9%	9	32%	18	53%	19	36.5%
HASTA 2000	3	25%			3	12%	4	11.8%	5	9.6%
HASTA 2006	3	25%	8	44.4%	11	44%	6	17.6%	12	23.1%
NO CONTESTA			3	16.7%	1	4%	1	2.9%	2	3.8%
TOTAL	12	100%	18	100%	25	100%	34	100%	52	100%

Los mismos datos por escuela confirman que hay una tendencia creciente de profesores que se titulan en tres momentos, i) hasta antes del 1994, ii) antes del 2000 y iii) antes del 2006, donde cabe destacar que es mucho mayor este flujo en las escuelas en zonas rurales e indígena que en las escuelas en zonas urbano marginales y urbanas, lo cual constituye un punto de referencia importante en cuanto confirma que hay efectos encadenados de las políticas de modernización que empujan a los profesores a obtener grados para mejorar su salario, por la vía de Carrera Docente principalmente pero también compensaciones laborales por estudios de posgrado, aunado al hecho de ser un argumento para solicitar cambio de adscripción a escuelas urbanas.

Visto desde la perspectiva de los profesores, este proceso es parte de la necesidad que tiene la institución de mejorar las condiciones de calidad del servicio que presta, es decir es un efecto derivado de una normatividad organizacional que se adecua a los cambios contemporáneos, sin que se perciba aún algún impacto por las implicaciones laborales que supone este ajuste, particularmente en el momento de organizar institucionalmente bajo los principios de la planeación estratégica, ya que la definición de metas y el cierre de brechas no considera ni los factores externos que inciden en la vida de la institución, particularmente los políticos y los económicos, como tampoco aquellos aspectos

¹⁸⁶ STEWART A. Thomas “El capital humano” en: La nueva riqueza de las organizaciones, el capital intelectual. Edit. Granica. 1998. Argentina. Pp. 142 y ss.

referidos a los factores internos institucionales relativos a las necesidades del entorno del trabajo (capacitación, incentivos, sistema y procesos de trabajo) principalmente, más aún, no son del todo perceptibles las implicaciones formativas que acarrea la re-calificación o re-capacitación como exigencia laboral, en tanto que involucra necesidades individuales relacionadas con requerimientos especializados de competencias y desempeños regidos por una normativa institucional.

Lo anterior se corrobora al preguntar a los profesores “*Si han Realizado Estudios de Posgrado*”, donde tenemos que el 53.9% (76) de los profesores señalan que sí realizan dichos estudios.

Cuadro 4.- Señale si ha realizado otros estudios profesionales de posgrado

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Sí	76	53.9	53.9	53.9
	2 No	62	44.0	44.0	97.9
	91 No contesta	3	2.1	2.1	100.0
	Total	141	100.0	100.0	

En la intención de ubicar el origen institucional de los profesores tomando como referencia la situación laboral, en términos de identidad con la institución y su relación con la comunidad de este subsistema, tenemos que el 36.2% (51) de los profesores son egresados de las más importantes escuelas normales urbanas del estado de México, ubicadas en Toluca, 12.1% (17) son egresados de alguna universidad pública del país, 7.8% (11) son egresados de la normal de Chalco, otro 7.8% (11) son egresados de la normal de Atlacomulco, un 4.3% (6) son egresados de las normales Uno y Cuatro de Nezahualcoyotl, 2.8% (4) son egresados de la normal de Ecatepec, estas normales urbanas están en ubicadas en las zonas de desarrollo industrial y agrícola más significativas en la entidad, y sólo un 4.3% (6) provienen de la normal de San Felipe del Progreso, ubicada en una zona rural de influencia indígena mazahua y náhuatl principalmente, y un 4.3% (6) son egresados de normales de otras entidades, junto con el resto de los

profesores que son egresados de las normales que están fuera de este circuito de escuelas estratégicas de la entidad.

Geográficamente las respuestas vistas desde lo institucional corresponden a las zonas de influencia de las escuelas muestra, Valle de Toluca, Valle de México, Zona nor-poniente del estado, lo cual permite sostener que este sistema opera primordialmente bajo un principio endogámico de contratación e incorporación de profesores egresados de las propias escuelas que los formaron.

Esta distribución de los profesores normalistas egresados de escuelas que llamaría claves o estratégicas por su ubicación geopolítica en el Estado de México, y que en este estudio constituyen el 63.12% (89) refuerza empíricamente la tesis sobre la existencia de enclaves de desarrollo económico de la entidad que fueron el detonante a la táctica de abrir o crear escuelas normales en o cerca de esos nichos de crecimiento poblacional, durante la década de los 70,s - 80,s y actualmente se constituyen en un punto álgido de discusión desde la perspectiva de las políticas de retraining económico del estado, particularmente en la oferta de servicio público educativo en el campo de la formación de profesores, en tanto que se introduce un fuerte proceso de re-ordenamiento organizacional¹⁸⁷, que es

¹⁸⁷ Utilizo este concepto para explicar los significativos cambios y la transformación organizacional que está teniendo el subsistema de escuelas normales en el Estado de México, que involucra entre otras aspectos; i) que el trabajo de los profesores dentro de las escuelas normales actualmente tiene que ver con tareas docentes frente a grupo, trabajo colectivo en academias, tareas de detección de necesidades por departamento o áreas de adscripción, participación en comisiones académicas para elaborar exámenes departamentales a nivel local y regional, ii) participación intensa a nivel de planeación y organización académica sobre metas, tareas, compromisos y logros académicos por proyecto de área o departamento de adscripción, iii) mayor participación en la identificación y valoración de prioridades para la gestión de recursos materiales y de infraestructura con los responsables de áreas y de la administración escolar, iv) mayor intervención de las áreas de planeación y administración institucional en las tareas de gestión de recursos financieros para mejoras de la institución, v) los directores tienen un rol de verificadores o supervisores de la planeación correcta de cada área de la institución, dentro de los parámetros establecidos por las normas, ya que es el único contacto de la escuela con la administración SEP estatal y federal. Estas tareas y acciones institucionales que realizan los profesores de las normales son simultáneas, es decir en el mismo horario normal de trabajo, en diversos espacios físicos de las escuelas, sin abandonar sus responsabilidades propias de actividad docente, con el mismo salario, y en algunos casos los profesores responsables de áreas deben permanecer en la institución hasta que se concluyan los informes y tareas de planeación de sus respectivas áreas. Si bien estos cambios no podrían compararse de manera mecánica en ningún sentido con los ajustes actuales que viven las empresas en la transformación del mundo productivo, como parte de

convergente con los propósitos de mantener el abatimiento de matrícula en licenciatura en las normales rurales principalmente, frente al elevado número de profesores por escuela y la poca demanda de profesores de educación primaria en la entidad, según lo señalado por el propio gobierno local¹⁸⁸.

Por primera vez, después de muchos años, el Estado de México ya no contratará a la totalidad de egresados de las escuelas normales, pues de 2 mil 300 que saldrán en unos meses, sólo 600 tendrán su plaza segura para el ciclo escolar 2006-2007, a lo que se agrega que 17 de las 36 normales que hay en el territorio ya no recibirán matrícula en primer año, lo que permitirá restringirla a 600 espacios () para determinar qué instituciones abren este año y cuál el próximo y así sucesivamente se tomó en cuenta la demanda de los últimos 5 años y las necesidades de la región () pues prácticamente están cubiertas al 100 por ciento las necesidades de maestros en educación primaria y secundaria...¹⁸⁹.

Siguiendo la lógica establecida en los cortes históricos encontramos que por periodos el “Ingreso de los Profesores al Subsistema” conforma un escenario igualmente ilustrativo del proceso de transformación hacia la eficiencia administrativa que vista desde una mirada de la institución supondría la búsqueda

una reingeniería organizacional, sí debe señalarse que se trata de cambios que modifican estructuralmente el mundo laboral de los profesores, en la medida que rompen con la visión tradicional del trabajo docente, donde sólo bastan las destrezas, la experiencia y la práctica docente, ya que esta transformación se sustenta en el principio de reducir costos de operación y mejorar la eficiencia del servicio.

¹⁸⁸ Llama la atención que se señale oficialmente a nivel federal que en el avance de la normativa Pedagógica y de Operación de esta reforma, en la línea C) Normativa Laboral, tenga un avance de 0%, cuando en esta entidad hay evidencias de los ajustes laborales de una significativa trascendencia.

Cfr. PEFEN 1.0 Plan Estatal de Fortalecimiento Académico / Subsecretaría de Educación Superior .SEP: México. Op. Cit..pág. 19.

¹⁸⁹ Entrevista a Evangelina Lara Alcántara, Subsecretaria de Educación Básica y Normal en el Estado de México, Periódico El Sol de Toluca, 18 de mayo del 2006. México. <http://www.oem.com.mx/elsoldetoluca/060518/local.asp>. En realidad hasta el año 2007 que se concluyó esta investigación se seguían otorgando plazas a todos los egresados de todas las normales, vía escalafones regionales, rotando las asignaciones de adscripción por región y demanda de nivel, lo que enfatiza el peso político que el gremio tiene para el gobierno estatal. Se puede decir que es la única entidad que conserva este privilegio de otorgar plazas para egresados de instituciones formadoras de profesionales a nivel nacional, con evidentes fines político electorales.

del mayor rendimiento del capital humano, al igual que si se mira desde fuera del contexto de los actores, los datos inducen a sostener que hay una intensificación de las acciones políticas y económicas de las instituciones centradas en la rendición de cuentas, aún y cuando esta visión sea de orden estrictamente contable o de auditoría.

Cuadro No. 5 Año de su ingreso al Sistema Estatal de Educación

AÑOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1964 – 1984	51	36.2%
1985 – 1994	49	34.7%
1995 – 1999	15	10.7%
2000 – 2006	26	18.4%
	141	100%

De este cuadro se desprenden algunas cuestiones significativas, i) en los primeros 20 años que se analizan (1964 a 1984) hay un número importante de profesores que ingresan al sistema educativo estatal, que no quiere decir necesariamente que ese ingreso sea al subsistema de educación normal ya que, como se explicó líneas arriba, los profesores de estas escuelas cuyo origen formativo son las mismas normales donde hoy trabajan, por lo general su trayectoria profesionalmente fue inicialmente como profesores de educación básica en la región, habiendo estudiado algunos de ellos en la normal superior como profesores de secundaria, y salvo en años recientes en que algunos egresados de las normales fueron reclutados al egresar como profesores de la propia normal que les formó, el resto ha tenido una práctica profesional previa como docentes de nivel básico en el servicio público federal o estatal.

Para el caso que nos ocupa, el 36.2% (51) de los profesores que actualmente trabajan en las normales de este estudio, ingresaron en el lapso de veinte años previos a los movimientos de reforma estructural del subsistema, ii) entre 1985 y 1994 hay una tendencia sostenida de ingreso al subsistema, 34.7% (49) que es casi igual a la de los 20 años anteriores, en una mirada desde el contexto de las

instituciones supondría que a partir de 1985 se mantuvo en esta entidad una tendencia al crecimiento del subsistema en un proceso convergente de políticas educativas con el subsistema de educación básica, centrado principalmente en atender cobertura en zonas urbano marginales y rurales.

Esto último habla de que el subsistema crecía y se interrelacionaba de manera articulada con la educación básica, iii) en el periodo que va de 1995 a 1999, es visible desde fuera, un sensible decrecimiento de esa tendencia 10.7% (15) por debajo del 50% de los años anteriores, lo cual puede explicarse en función a la transición de la descentralización administrativa hacia las entidades, que implicó el replanteamiento con los sindicatos (nacional y estatal) de las políticas de contratación y recontratación, con un mayor debilitamiento para las instancias gremiales en el control de las plazas, frente al embate de la federación por terminar con los tiempos completos y el carácter vitalicio de las adjudicaciones de dichas plazas, que en el caso del D.F., se impulsó con estrategias como el Retiro Voluntario para profesores en edad de jubilación que realizaban actividades administrativas.

Es decir, desde la normativa de la institución es factible identificar el enorme salto de un 24% entre 1994 y 1999, lo cual permite señalar el impacto de la descentralización, que supuso ajustes administrativos fundamentalmente en el manejo de las contrataciones al fijar la federación partidas presupuestales para cada entidad bajo la lógica de que no se pueden transferir recursos de unas partidas a otras por ser recursos asignados a compras llamadas consolidadas.

Y iv) entre el 2000 y 2006 hay un 18.4% (26) profesores que se incorporan al Sistema Estatal de Educación, con un nuevo marco de regulación laboral que pareciera tender a una leve recuperación de la oferta de empleo en el subsistema, al menos en estas escuelas. Una circunstancia es evidente de estos datos de la muestra en su conjunto, hay un “*impasse*” en la tendencia de ingreso de profesores al Sistema Estatal, que se corresponde con el corte de tiempo relativo

a la transferencia de responsabilidades a las entidades, para reiniciar la política de ingreso de profesores con nuevos criterios de contratación.

En el ánimo de establecer de manera general una mayor convergencia en el escenario de las condiciones laborales de los profesores teniendo como parámetro los cortes de tiempo señalados, se hace una revisión del tiempo de ingreso de los profesores en las escuelas donde ahora se encuentran laborando, en la idea de identificar etapas de movilidad laboral que son producidas por condiciones de trabajo apremiantes que obligan a los profesores a buscar compactar sus horas, y acercar sus espacios laborales de manera que el moverse entre varias escuelas no les represente una dificultad mayúscula ante la necesidad de buscar mejorar sus ingresos. Si bien esto puede ser una tesis aplicable exclusivamente a los profesores horas clase, es importante detectar si el personal que tiene tiempo definitivo en las escuelas, en algunas escuelas normales, trabajan también en otras instituciones de diversos niveles para mejorar sus ingresos.

En el momento de revisar cuál es el “*Año de Ingreso a Trabajar en la Escuela Normal donde Actualmente Laboran*”, encontramos una peculiar similitud en el comportamiento de la información con algunas variables señaladas líneas arriba.

Cuadro No. 6 Año de su ingreso a trabajar en esta escuela normal

AÑOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1967 – 1984	15	10.6%
1985 – 1994	53	37.6%
1995 – 1999	22	15.6%
2000 – 2006	51	36.2%
	141	100%

Al igual que en los cuadros anteriores, hay un lapso de tiempo de casi veinte años en que la tendencia de cambios o ingresos a las escuelas normales es muy baja, y en un plazo de casi 10 años (1985 – 1994) se triplica lo cual nos lleva a plantear que los ajustes al plan de estudios de aquel momento, que implicaron también

ajustes laborales, hicieron que en este periodo los profesores se movieran de escuela buscando mejores condiciones laborales, de hecho en una mirada externa se puede identificar que en el lapso 1985-1994 hay un fuerte movimiento de cambios institucionales del subsistema que es coincidente en ajustes que anunciaron en esta entidad la creación de nuevas figuras laborales inexistentes; investigadores, pedagogos A y B, y que supuso la obligada basificación de profesores, por parte del sindicato de maestros estatal, mismo que mantuvo hasta el año 2000 una convergencia de intereses plena con los gobiernos priístas estatales y federales, en el siguiente corte o periodo, 1995 – 1999 la tendencia se mantiene al mismo nivel si se toma en cuenta que son 5 años con un crecimiento del 15.6% (22) que es casi el mismo del lapso inmediato anterior que abarcó diez años, y que se dispara con un 36.2% (51) en estos últimos seis años.

En una perspectiva de análisis del contexto, tenemos entonces que si la hipótesis de la movilidad laboral es cierta, existe una dinámica laboral que va siendo cada vez más intensa en términos de responsabilidades y compromisos que son la cara visible del proceso de re-ordenamiento organizacional o del peso de la flexibilidad laboral que éste impone al seno de las escuelas, la cual se traduce en la percepción de una amenaza para los profesores, quienes buscan ponerse a la distancia del efecto devastador que puede significar en un momento determinado el cambio repentino de autoridades, de tareas o de intensidad de éstas, en un escenario laboral sostenido históricamente por un amplio soporte de relaciones de amistad, donde la lealtad y obediencia tradicional a la superioridad se ve amenazada hoy por una rendición de cuentas administrativa sustentada en la definición y logro de metas institucionales con las que se busca controlar el tiempo y tareas de los docentes, al fomentar su productividad individual y colectiva a través de tareas y compromisos departamentales que promueven la competitividad, ajustes que convergen en un cambio curricular que pone el peso en la capacitación para el trabajo docente y la adquisición de competencias y no en los contenidos, saberes y habilidades tradicionales de una profesión que se sostiene principalmente en la experiencia y la práctica, hoy visiblemente

trastocadas, y un poco menos en el paso que puede tener una relación de amistad, compadrazgo o parentesco con la autoridad escolar.

Año de su ingreso a trabajar en esta escuela normal por escuela

	SULTEPEC		AMECA		SAN FELIPE		NEZA 1		TOLUCA	
HASTA 1984	3	25%	1	5.6%	3	12%	5	14.7%	3	5.8%
HASTA 1990	1	8.3%	1	5.6%	5	20%	6	17.6%	9	17.1%
HASTA 1994	1	8.3%	6	33.3%	5	20%	10	29%	9	17.1%
HASTA 2000	2	16.7%	4	22.4%	4	16%	8	23.5%	11	20.9%
HASTA 2006	5	41.7%	6	33.3%	8	32%	5	14.7%	20	38%
TOTAL	12	100%	18	100%	25	100%	34	100%	52	100%

Si observamos este dato en el escenario de las escuelas de esta muestra, encontramos que hay una tendencia creciente de movilidad en las escuelas en los últimos seis años, que en los casos de Amecameca, Neza y San Felipe, este movimiento es perceptible desde 1994, es decir al inicio de los procesos de transformación del sistema de educación normal en la entidad y a nivel federal, un rasgo que caracteriza a estas escuelas es que se ubican en zonas semi-rurales Amecameca, urbano marginal Neza y rural-indígena en el caso de San Felipe del Progreso.

En una lógica institucional y contextual se puede apreciar un movimiento de más del 30% de los profesores en las escuelas de esta muestra, entre 2001 y 2006, con excepción de Neza, al respecto se puede señalar que una explicación posible es que en el municipio de Neza hay 4 escuelas normales, 3 de ellas en un radio de no más de 3 kilómetros, que puede ser la expresión de cambio institucional a través de la rotación de personal, que alcanzó en el último año a los directores¹⁹⁰, lo que implica la existencia de una tendencia significativa como parte de un reacomodo de personal ante el efecto de los cambios laborales, particularmente en Sultepec, y en porcentajes menores en el resto de las normales.

De manera general se podría decir que desde la visión de los profesores, por sus respuestas, empíricamente se confirma la tendencia de un movimiento de

¹⁹⁰ Cabe señalar que la incertidumbre se incrementa en la medida que la designación de los directores en las escuelas normales de la entidad está regulada por factores de orden externo a cada institución, al relacionarse con decisiones políticas de líderes sindicales, o jefes en turno del subsistema, en pago de lealtades principalmente y sólo en casos excepcionales en reconocimiento a la trayectoria de los profesores.

adscripción en las escuelas, con mayor énfasis en las escuelas ubicadas en zonas rurales y urbano marginales, donde eventualmente los profesores tienen que radicar en esos municipios por la lejanía con las zonas urbanas de la entidad, habida cuenta que no es fácil trasladarse de las ciudades a las escuelas en estas zonas marginales.

De una correlación entre las variables *fecha de arribo a escuela donde hoy trabaja* y *tipo de nombramiento*, surgen datos que permiten valorar otro tipo de circunstancia que parece confirmar la hipótesis sobre los efectos del reordenamiento organizacional con evidentes connotaciones en el efecto de movilidad laboral.

En los cortes históricos con los que se trabaja, encuentro datos importantes en cada una de las escuelas donde se destacan en las escuelas urbanas y urbano marginales los siguientes aspectos:

Cuadro de correlación año arribo a la escuela actual y nombramiento por escuela

	NORMAL N° 2 DE TOLUCA						
	PEDAGO GOS	INVESTIG ADORES	DIRECTO RES	SUBDIRECT ORES	HORAS CLASE A	HORAS CLASE B	OTROS
1965/1984	2						1
1985/1990	7				2		
1991/1994	5	2			1	1	
1995/2000	5	1		1	2	2	
2001/2006	6	4		1	5	3	1
TOTAL	25 48.1%	7 13.5%		2 3.8%	10 19.2%	6 11.5%	2 2.8%

Una primera cuestión a observar en el caso de la escuela urbana en Toluca es que históricamente ha tenido un constante movimiento de personal de base (pedagogos, investigadores y subdirectores¹⁹¹) que sumados arrojan un 65.4% de

¹⁹¹ Las plazas de subdirector son de base y de reciente creación, por esa razón aparecen en el catálogo de sueldos del Sindicato, se otorgan por múltiples vías al igual que las de pedagogo e investigadores.

esta muestra¹⁹² aunque en el lapso de 1965 al 1990 no existían las plazas de pedagogo, de investigador ni de subdirector, pero eran profesores de base, como ya se señaló antes, han sido profesores con plazas de educación básica de origen, adscritos a la educación normal, sin embargo se puede observar que de 1991 a la fecha se dispara la movilidad de este personal con una tendencia ligeramente creciente del año 2000 en adelante que involucra a los profesores de horas clase, lo que se explica por las nuevas funciones definidas en el reglamento para este subsistema, que incrementa las tareas por grupos de trabajo. Y que se explica por el incremento en las tareas y responsabilidades no docentes que hoy realizan en estas escuelas.

Un último aspecto de este cuadro de datos, es que se puede inducir la hipótesis, desde una lógica del contexto y la institución de que el movimiento de subdirectores hacia la institución se observa aquí con mayor nitidez en relación a la creación de estas plazas, con fines de apoyar la puesta en marcha de la estrategia de rendición de cuentas que acompañó al Programa de Modernización de la Educación Normal en esta última etapa, y como parte estratégica de apoyo a las tareas de re-orientación organizacional que ha buscado crear espacios intermedios entre directores y profesores para debilitar las lealtades de los grupos de poder al interior de las escuelas, pero también para crear instancias de fiscalización y gestión del quehacer docente y no docente.

En la Escuela Normal N° 1 de Neza, identificada como una institución de tipo urbano marginal, tenemos datos igualmente singulares, a saber;

¹⁹² Este dato es muy significativo si se considera que actualmente esta escuela es una de las más grandes y de mayor prestigio en la capital del estado y la entidad, con una nómina de 120 profesores en activo aproximadamente, de los cuales se capturó en la muestra poco menos del 50%.

NORMAL N° 1 DE NEZA						
AÑO DE INGRESO A LA NORMAL	PEDAGOGOS	INVESTIGADORES	SUBDIRECTORES	HORAS CLASE A	HORAS CLASE B	OTRO
1965/1984			2	2	1	
1985/1990	5			1		
1991/1994	8			2		
1995/2000	6					1
2001/2006	2	1		1	2	
TOTAL	21 (61.8%)	1 (2.9%)	2 (5.9%)	6 (17.6%)	3 (8.8%)	1 (2.9%)

En el caso de la Normal N°1 de Neza tenemos que hay un comportamiento similar en cuanto al movimiento histórico de los profesores de base, (pedagogos e investigadores) 64.7% muy cercano a la escuela Normal de Toluca, coincidiendo también en cuanto a que de 1990 al 2000 hay un movimiento ascendente importante, que disminuye en el último lustro, la caída en la tendencia de cambios, en la escuela que estamos analizando, se explica en parte por el hecho de que durante años los profesores han demandado apoyo e infraestructura para atender la carrera de educación física que se impartió hasta el año 2005, durante esos años la formación se ajustó a las condiciones físicas de una institución que no fue concebida de origen como instancia formadora de profesores de educación física, para abrir la licenciatura de educación primaria a partir del ciclo escolar 2007. Mi hipótesis es que este conflicto interno puede estar influyendo en la decisión de los profesores aunado a que en la zona de influencia de ciudad Nezahualcoyotl están otras normales más: Neza 2, Neza 3, Neza 4, y en la periferia de este municipio, las normales de Chalco, Los Reyes y Amecameca.

En esta escuela se puede observar un movimiento de personal también en el caso de los profesores de horas clase 26.4% (6+3) con una línea de incorporación en el caso de profesores horas "A" y un incremento en el último lustro en el caso de los horas "B". No se percibe en esta escuela un cambio o ajuste en el caso de los directivos de la escuela.

Para el caso de la escuela de ubicación rural marginal que atienden población preferentemente indígena como San Felipe del Progreso tenemos los siguientes datos;

NORMAL DE SAN FELIPE DEL PROGRESO							
	PEDAGO GOS	INVESTIG ADORES	DIRECTO RES	SUBDIRECT ORES	HORAS CLASE A	HORAS CLASE B	OTROS
1965/1984	1		1	1			
1985/1990	4				1		
1991/1994	3	1			1		
1995/2000	3					1	
2001/2006	2				5	1	
TOTAL	13 (52%)	1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)	7 (28%)	2 (8%)	

En esta escuela se mantiene una tendencia constante de cambio en el caso del personal considerado de base del orden del 60%, de la muestra con la que se trabaja, lo cual es coincidente con las escuelas anteriores, con un ajuste decreciente mínimo en el último lustro.

Hay un cambio singular en el caso de los profesores de asignatura en esta escuela, dónde hay un crecimiento del número de profesores por horas, el 28% de ellos se incorporó en el último lustro, como parte el incremento en las tareas especializadas en la reestructuración de las funciones administrativas y organizativas especializadas de las escuelas normales.

Para el caso de la Normal de Amecameca, tenemos la información siguiente;

NORMAL AMECAMECA							
	PEDAGO GOS	INVESTIG ADORES	DIRECTO RES	SUBDIRECT ORES	HORAS CLASE A	HORAS CLASE B	OTROS
1965/1984					1		
1985/1990					1		
1991/1994	3			1	2		
1995/2000	2			1	1		
2001/2006			1		2	3	
TOTAL	5 (27.8%)		1 (5.6%)	2 (11.2%)	7 (38.9%)	3 (16.7%)	

En el caso de esta escuela considerada en la muestra como rural, es visible también por un lado, que a partir de 1991 y hasta el año 2006 se genera una dinámica singular de incorporación de profesores, en una proporción significativa de personal de base 27.8% (5 pedagogos) y aún mayor de profesores de asignatura "A" 38.9% (7 en ese mismo lapso de tiempo), y asignatura "B" en un 16.7% (3 profesores) aún y cuando en el caso de los profesores de asignatura hay antecedentes de movimiento constante de profesores desde el corte 1965 al 1991, sin embargo el porcentaje se incrementa en los dos últimos lustros. Más aún tenemos dos datos igualmente singulares, el arribo en el mismo periodo de 2 subdirectores (uno académico y otro administrativo y entre 2001 y 2006, un cambio de director), así como la llegada de tres profesores de asignatura "B".

En una perspectiva externa se puede señalar que este último conjunto de datos revela que es prácticamente visible una etapa preparatoria al proceso de re-orientación organizacional en convergencia con el nuevo escenario de funciones reglamentadas en la escuela a partir del año 2000.

Los datos anteriores nos permiten señalar que la escuela ha estado sujeta a un proceso de ajuste interno que ha involucrado el fortalecimiento de las tareas académicas y las administrativas, así como el apoyo a ciertas actividades especializadas, principalmente aquellas referidas a la creación de áreas de cómputo, bibliotecas y talleres especializados relacionados con la incorporación de las normales a la educación superior. Lo anterior prueba, así sea parcialmente, la temporalidad de los procesos de re-orientación organizacional en este subsistema y sus alcances, donde si bien hay una menor tendencia de movimientos de docentes de base, es compensada por el arribo de directivos, lo que supone una reorganización interna del personal y el apoyo de personal de asignatura.

En el caso de la escuela rural de Sultepec, tenemos los datos siguientes.

	NORMAL SULTEPEC						
	PEDAGO GOS	INVESTIG ADORES	DIRECTO RES	SUBDIRECT ORES	HORAS CLASE A	HORAS CLASE B	OTROS
1965/1984	2	1					
1985/1990	1						
1991/1994					1		
1995/2000					2		
2001/2006	1	1	1		2		
TOTAL	4 (33.3%)	2 (16.7%)	1 (8.3%)		5 (41.7%)		

Siempre desde una mirada de contexto podemos observar que al igual que en las escuelas anteriores, las plazas de pedagogos e investigadores datan en el subsistema estatal de 1991 en adelante, sin embargo se puede constatar en el caso de la Normal de Sultepec, hubo un movimiento significativo de profesores de base desde antes de 1990, 25% (3 profesores de base) el cual se explica en función a la ubicación geográfica de la escuela, límite oeste de la entidad en colindancia con el estado de Guerrero en la sierra madre occidental, lo que propicia que los profesores que trabajan en dicha escuela tengan que vivir en la región.

Estos datos de la escuela de Sultepec revelan que su lejanía geográfica de los centros urbanos se traduce en un menor movimiento de profesores, lo cual parece contradecir el sentido de la hipótesis que se planteó líneas arriba, sin embargo cabe señalar que en esta escuela el número de profesores en general es menor y la muestra logró capturar a un mayor número de profesores de asignatura.

Hay un segundo bloque de movimientos que corresponde a los profesores por horas "A", 41.7% (5 profesores) que abarca desde el 1991 hasta el 2006, en la lógica de lo señalado en las otras escuelas revisadas en este estudio, y en la

etapa del 2001 al 2006 un movimiento de personal de base (un pedagogo y un investigador) así como un cambio de director¹⁹³.

En una perspectiva del contexto y la normatividad de las instituciones, donde se recoge la percepción de los propios profesores, se puede señalar que del conjunto de datos de las cinco escuelas revelan la existencia por un lado de una tendencia de movimiento del personal que se corresponde con la tesis de búsqueda que hicieron los profesores de acercar sus actividades profesionales a sus lugares de origen o de convergencia con los espacios donde desarrollan algunas otras actividades laborales en instancias particulares, como producto de la tensión institucional que reclama de ellos mayor presencia y participación, y por el otro lado, que de 1991 en adelante hubo un movimiento constante de los profesores de base y directores, como parte del proceso de reorganización institucional con miras a reforzar los proyectos y metas de rendición de cuentas que acompañan desde entonces al PROMIN y las versiones siguientes del ProFEN, lo que implica el fortalecimiento de las áreas de administración y organización para la gestión institucional¹⁹⁴.

Desde una mirada de lo institucional se puede observar que si bien en las cinco escuelas se generó un movimiento constante en el personal de base, para el caso de las tres escuelas consideradas rurales, que son también escuelas pequeñas en

¹⁹³ En algún sentido la adscripción tanto de directores como de profesores de base en funciones de subdirectores en estas escuelas alejadas geográficamente se considera por lo común como castigo, es decir el arribo a zonas de castigo, que en temporalidad de la adscripción puede ser de un mínimo de dos años, al igual que en educación básica. Esta visión de las zonas de castigo es similar en entidades como Puebla, sobre todo en el caso de profesores recién egresados de las normales, sin parientes funcionarios, que los obliga a pagar un noviciado de trabajo rudo en zonas rurales o indígenas, para hacer méritos y después de dos años empezar su migración laboral paulatina a las ciudades.

Cfr. CABELLO Bonilla Víctor et. al., "Impacto del Fondo de Apoyo a la Gestión Escolar en la participación social de la comunidad escolar. Estudio comparativo en las escuelas primarias de los estados de México y Puebla" en: Efectos del impulso a la participación de los padres de familia en la escuela" CONAFE - OEI. México 2006. pp. 17 – 60.

¹⁹⁴ La creación misma en el inicio de los 90,s de las figuras de subdirección en las escuelas normales se asocia por un lado al efecto generado por la descentralización de las funciones administrativas a las entidades que ha ido adquiriendo mayor peso en la transferencia de funciones de organización y gestión de responsabilidades institucionales en el personal de las escuelas, aún y cuando los empleos sigan siendo de profesores.

su número de profesores y alumnos, como se señaló antes, se identifica un movimiento de personal a nivel directivo y de profesores horas en el periodo 1994 al 2006, lo cual fortalece la tesis que se está explorando en esta investigación.

En el caso de las escuelas Normal de Profesores de Toluca y la Normal de Neza, urbana y urbano marginal respectivamente, el escenario es diferente en cuanto que se observa un movimiento constante igual en el ámbito de los profesores de base y asignatura en los cortes de tiempo que se estudian, sin embargo, también se puede observar que el movimiento de personal se agudiza en los últimos cinco años, es decir, se puede inducir la existencia de una política institucional de ajuste estructural que abarca los últimos dos lustros, y que las variantes entre estas dos escuelas y las rurales se explican en función a: i) el tamaño de las escuelas y ii) el hecho de estar ubicadas las dos primeras en zonas urbanas, lo cual facilita el movimiento más intenso del personal académico.

Una última observación centrada en las cinco escuelas es el movimiento de directivos en el último lustro, hecho que abona empíricamente a favor de la hipótesis sobre el ajuste en las áreas de organización y gestión con miras a implantar las estrategias de rendición de cuentas que ha implicado el rotar de manera constante a los directores en la mayoría de las escuelas, lo que inclusive se puede explicar desde el surgimiento mismo de las plazas de subdirectores en los años 90,s, el que estos sean nombrados y asignados a las escuelas por la Jefatura de Departamento de Educación Normal en el Estado de México, al margen de las decisiones de los profesores y alumnos de las escuelas.

4. 2. Condiciones laborales, profesionales y salariales del quehacer docente en las escuelas normales del Estado de México.

En un plano normativo institucional, es importante señalar que del tipo de nombramiento y categoría laboral actual que señalan tener los profesores en estas escuelas normales se pueden hacer algunas aseveraciones de mayor peso en relación a su actual situación laboral.

En este sentido el subsistema de educación Normal estatal tiene los siguientes tipos de nombramiento para los profesores en servicio; i), Pedagogo “A”, que es la categoría que se asigna a los profesores de base de tiempo completo que son definitivos con un salario base de \$ 12,334.90 pesos mensuales¹⁹⁵, ii) investigador educativo, que es considerada una categoría laboral de elite y que corresponde a profesores de base con tiempo completo, con salario en el tabulador sindical de \$ 15,502.40 pesos mensuales, iii) los profesores Horas clase “A” SU (superior) cuyo salario mensual es de \$ 271.60 pesos, y profesores horas “B” SU (superior) con un salario base de \$221.20 pesos, que corresponden a los profesores que se contratan de manera temporal por semestre o año escolar, y que pueden atender uno o varios grupos.

Existen otras figuras laborales en el tabulador de la educación normal como el nombramiento de Director cuyo sueldo base no aparece en el tabulador de salarios del Sindicato¹⁹⁶, el Subdirector Académico de Normal cuyo sueldo mensual base es de \$ 15,554.00 pesos, el Subdirector Administrativo de Normal que tiene un sueldo base mensual de \$ 15,554.00 pesos.

¹⁹⁵ De hecho hasta hace algunos años existían en las normales plazas de Pedagogos “B” y “A” de medio tiempo, las cuales han desaparecido. En general la categoría de Pedagogo viene a suplir la figura del profesor titular en las normales, y cabe aclarar que sin ser especialistas en Pedagogía, su categoría y salario es el de docente especializado en educación superior.

¹⁹⁶ Las funciones de director se consideran tareas de confianza en las normales de la entidad, por ello se “comisiona a profesores con plazas de investigadores o pedagogos “A” para ocupar este puesto y de manera extraoficial se sabe que reciben una compensación y su salario es de \$25,000.00 (veinticinco mil pesos mensuales aproximadamente)”, Información obtenida en entrevista con un ex jefe de personal de una normal de la entidad.

Cuadro N° 7- Cuál es su nombramiento actual en esta Escuela Normal?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	Otro	3	2.1	2.1	2.1
1	Pedagogo "A"	68	48.2	48.2	50.4
2	Investigador Educativo	11	7.8	7.8	58.2
3	Subdirector Académico	3	2.1	2.1	60.3
4	Subdirector Administrativo	4	2.8	2.8	63.1
5	Hora Clase "A"	35	24.8	24.8	87.9
6	Hora clase "B"	14	9.9	9.9	97.9
8	Director	3	2.1	2.1	100.0
	Total	141	100.0	100.0	

En el caso de esta muestra estatal tenemos que el 48.2% (68) profesores son pedagogos "A", es decir tienen condiciones laborales estables, si se entiende por ello que son profesores de base con plaza de tiempo completo, y tenemos un 34.7% (49) profesores que son horas clase en las dos modalidades "A" y "B", un 7.8% de profesores que cobran con plaza de investigador educativo que también constituye un nombramiento de base de tiempo completo, y un 7% (10) profesores con nombramiento de directivos.

Es decir, que en el total de esta muestra de escuelas normales, podemos observar que en este bloque de escuelas el 63% de los profesores encuestados (sumando porcentaje de pedagogos, investigadores y subdirectivos, ya que estos últimos tienen alguna plaza de base y están comisionados o tienen la función de directores o subdirectores que es de tiempo completo) son personal con estabilidad laboral, y 36.8% (52) incluidos los profesores de la opción "otros" tienen empleo temporal.

Estos datos permiten inducir la existencia de un escenario institucional singular si se toma en cuenta que históricamente fue un subsistema que otorgó plazas de medio tiempo y tiempo completo definitivo a su personal docente como profesores de educación básica al egresar de las normales, y sólo en algunos casos a egresados de escuelas normales privadas o de otra entidad que hubieran migrado

sin plaza, y en menor medida a profesionales universitarios o de áreas tecnológicas que se incorporaron al subsistema con el propósito de hacer carrera profesional, lo que les exigió hacer interinatos previos antes de otorgarles la base, ya que sólo el 19% (27) de la muestra son de origen universitario y el 4.3% (6) provienen de otra entidad.

4.2.1 Compensaciones sindicales.

En el terreno de lo laboral salarial y en alguna medida del ámbito político económico que define las relaciones de los profesores con el sindicato, el gobierno del Estado de México compensa a los profesores de todo el sistema educativo en la entidad con una gratificación sindical mensual por tener estudios superiores, cuyos montos son:

Cuadro N° 8 Gratificación sindical mensual por estudios superiores ¹⁹⁷

ESTUDIOS	MONTO	ESTUDIOS	MONTO
LICENCIATURA CONCLUIDA	\$ 146.00	MAESTRÍA CONCLUIDA	\$ 519.00
LICENCIATURA CON TITULO	\$ 379.00	MAESTRÍA CON TITULO	\$ 1, 021.00
NORMAL ELEMENTAL Y LICENCIATURA. AMBAS CON TITULO	\$ 391.00	DOBLE MAESTRÍA AL MENOS UNA CON TITULO	\$ 1, 131.00
ESPECIALIZACIÓN	\$ 402.00	DOCTORADO CONCLUIDO	\$ 1, 132.00
DOBLE LICENCIATURA CON TÍTULOS	\$ 464.00	DOCTORADO CON TITULO	\$ 2,069.00

Lo que se destaca de esta información es que laboralmente del año 2000 a la fecha se ha incentivado económicamente la obtención de estudios superiores y grados como parte de las políticas de recalificación profesional con miras a una profesionalización del gremio, sobre todo si se considera, siguiendo los datos de esta muestra, que el 10% del personal tiene estudios sub-profesionales al haber ingresado a trabajar como profesores antes de 1984, y que algunos otros que han

¹⁹⁷ Los montos que aparecen en este cuadro, fueron tomados de la tabla que se publica y distribuye a todos los docentes del estado, donde aparece la leyenda "Montos calculados con la categoría de Profesor Titulado".
Cfr. Agenda para Profesores Sindicato de Maestros al servicio del Estado de México. Comité Ejecutivo Estatal 2003 – 2006. s/f, s/p, Toluca"

ingresado después han optado más por especializaciones (7.1%), que por realizar estudios de maestría o doctorado. Ello nos lleva a valorar que el factor salarial puede ser una razón por la cual el 53.9% (73) de la muestra ahora realiza estudios de posgrado.

Conjuntamente con la compensación mensual a los estudios superiores para todo el gremio que es una prestación sindical especial, encontramos que a lo largo del año el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, otorga bonos y gratificaciones quincenales diversas igualmente especiales y en algún sentido discrecionales a todos los profesores según la plaza que se ocupe, diferenciadas de aquellas prestaciones que obligatoriamente establece la Ley Federal del Trabajo y las relativas a los trabajadores al servicio del estado, y cuya vigencia según la fuente consultada es del año 2003 al 2006, se presenta a continuación de manera comparativa la actualización de estas compensaciones para el periodo 2006-2009.

Cuadro N° 9 COMPARACIÓN DE BONOS Y GRATIFICACIONES DE LOS AÑOS 2004 Y 2007 PARA TODAS LAS CATEGORÍAS QUE BENEFICIAN DE MANERA EXTRAORDINARIA E IMPACTAN EN TODAS LAS QUINCENAS¹⁹⁸

QUINCENA	CONCEPTO	2003		2007	
		DÍAS	IMPORTE	DÍAS	IMPORTE
1ª ENERO	PREVISIÓN SOCIAL MÚLTIPLE		\$385.00		\$ 450.00
2ª ENERO	DESPENSA EXTRAORDINARIA DE FIN DE AÑO		\$ 584.50		\$ 652.50
2ª ENERO	APOYO ACTIVIDADES CULTURALES MAGISTERIO	5	* \$ 853.45	5	* \$ 945.65
1ª FEBRERO	GASTOS DE TRANSPORTE		360.00		\$ 400.00
2ª FEBRERO	GRATIFICACIÓN ESPECIAL	10	* \$1,706.90	10	* \$1,891.30
1º MARZO	ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES		\$ 385.00		\$ 450.00
2º MARZO	PREVISIÓN SOCIAL MÚLTIPLE		\$ 385.00		\$ 450.00
1º ABRIL	AGUINALDO	20	* \$ 3,413.80	20	* \$3,782.63
1º ABRIL	PRIMA VACACIONAL	12.5	* \$ 2,133.62	12.5	* \$2,364.12
2º ABRIL	BONO ESPECIAL				\$1,250.00
2º ABRIL	APOYO ACTIVIDADES CULTURALES DEL MAGISTERIO	3	* \$ 512.07	3	* \$ 567.39

¹⁹⁸ Se toma de las agendas del maestro años 2003-2006/ 2006-2009 como un comparativo de prestaciones sindicales, en atención a la incorporación en este último año de una prestación llamada "bono especial" aplicado en la 2º quincena de abril y la 1º de mayo de \$1,250.00 c/u.

1ª MAYO	GRATIFICACIÓN MAESTRO	DÍA		\$2,047.00		\$3,000.00
1º MAYO	BONO ESPECIAL					\$1,250.00
2º MAYO	GASTOS DE TRANSPORTE			\$ 336.00		\$ 400.00
1ª JUNIO	ASISTENCIA CÍVICOS FESTIVOS	ACTOS DÍAS	6	* \$ 1,204.14	6	* \$1,134.78
2º JUNIO	ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES			\$ 385.00		\$ 450.00
1º JULIO	GRATIFICACIÓN COMPRA ESCOLARES	ÚTILES		\$ 385.00		\$ 470.00
2º JULIO	GRATIFICACIÓN COMPRA ESCOLARES	ÚTILES		\$ 385.00		\$ 470.00
1º AGOSTO	GRATIFICACIÓN MATERIAL DIDÁCTICO			\$ 300.00		\$ 500.00
2ª AGOSTO	BONO DE PRODUCTIVIDAD			\$1,204.00		\$1,430.00
1ª SEPTIEMBRE	ORGANIZACIÓN ESCOLAR			\$1,204.00		\$1,430.00
2º SEPTIEMBRE	DÍAS ECONÓMICOS		12	* \$ 2,048.28	14	* \$2,563.82
1ª OCTUBRE	APOYO ACTIVIDADES CULTURALES MAGISTERIO		6	* \$1,204.14	6	* \$1,134.78
2º OCTUBRE	GRATIFICACIÓN MATERIAL DIDÁCTICO			\$ 300.00		\$ 500.00
1ª NOVIEMBRE	GRATIFICACIÓN ESPECIAL		10	* \$1,706.90	10	* \$1,891.30
2º NOVIEMBRE	AGUINALDO		40	* \$ 6,827.60		* \$7,565.26
1º DICIEMBRE	DESPENSA EXTRAORDINARIA DE FIN DE AÑO			\$ 584.50		\$ 652.50
1º DICIEMBRE	APOYO DE FIN DE AÑO					\$1,000.00
2º DICIEMBRE	PRIMA VACACIONAL		12.5	* \$ 2,133.62		* \$2,364.12

FUENTE: Agenda para Profesores Sindicato de Maestros al servicio del Estado de México. Comité Ejecutivo Estatal 2003 – 2006. s/f, s/p, (*) Montos calculados con la categoría de profesor Titulado.

Según se aprecia en el cuadro número 9 existe una importante estrategia sindical de remuneraciones laborales extraordinarias para los trabajadores educativos en esta entidad, centrada en compensar con sobresueldos los salarios base según la categoría laboral de los profesores y proporcionalmente al resto de las categorías de todo el gremio. Por la importancia de esta estrategia que estimula al trabajador a un mayor y más rápido convencimiento de las bondades de la nueva organización laboral, lo que se llamaría la construcción de su nueva identidad con la organización utilitaria, se puede señalar desde el marco de los factores internos de la vida institucional en las normales, que los ajustes de los últimos siete años han logrado hacer más estricta la normatividad laboral y más complejas las tareas de los profesores a través de una mayor convergencia en la relación del tiempo con la actividad, fragmentando las tareas y las acciones e incrementando la

intensidad del trabajo académico con una visible mejora y ampliación de las acciones de supervisión y control formal, como parte de los principios de ese pre-toyotismo que hoy se mimetiza con las estrategias de re-orientación organizacional que impulsa acciones de convencimiento a la participación y toma de decisiones en equipo, apoyados en una incipiente cultura de comunicación intersistémica¹⁹⁹ aún y cuando sus salarios base no se modifiquen sustancialmente en los últimos lustros.

Con lo anterior se puede valorar la importancia que tiene el marco institucional de sobre sueldos formales, mismos que no son explicados institucionalmente en su origen, y si bien algunas de estas compensaciones son obvias por su nombre, otras al no tener una explicación de las causas que motivan estos “apoyos” al salario, hacen posible inducir que implícitamente premian; i) o la productividad, de manera general sin existir parámetros institucionales, o ii) también de manera general la lealtad del gremio a las políticas del estado²⁰⁰, apoyos que a lo largo de estos últimos años de reforma estructural de la educación pública han conformado un escenario laboral y salarial complejo, centrado en premiar la constancia, la participación en actividades cívicas, las participaciones “especiales” que no se especifican, y que pueden ser de orden político ajeno a la vida académica, en el mismo nivel que la formación cultural de los profesores.

Si atendemos a la importancia de los factores de orden interno institucional en su conjunción con los de orden político económico externo, entonces entenderemos

¹⁹⁹ DE LA GARZA, Toledo Enrique “Modos de producción” en: Reestructuración productiva, empresas y trabajadores en México. UAM-I y FCE. México 2006 pp 34 y ss.

²⁰⁰ En el caso de la llamada “gratificación especial” (2 al año) y del “Bono de productividad” (1 al año) mencionados en la Agenda del Sindicato, no se señala cuál es el origen de cada compensación, y sólo se especifica para la primera el monto total a pagar en febrero y noviembre del año en curso, en el caso del Bono sólo se señala: “En el caso de los docentes que sólo cobran horas-clase, este “Bono de Productividad” se pagará de manera proporcional a quienes tengan asignadas cinco o menos horas-clase”.

Hay una tercera compensación llamada “Bono Especial”, para la cual no hay una aclaración sobre los criterios de aplicación lo cual hace suponer que fue un pago general a todos los profesores y se pagó en dos ocasiones con un monto total de \$2,500.00 en el primer semestre del año 2007. Este último pago puede identificarse con la otrora gratificación que entregaban los presidentes al concluir su mandato de gobierno, como un reconocimiento a la burocracia. Cfr. Agenda..Op. cit.

que el actual escenario de una nueva estratificación salarial a través de los bonos y compensaciones múltiples ha propiciado una mayor competitividad escalafonaria lo que supone para los profesores el tener que lograr metas más altas cada vez, según sea el nivel y subsistema escolar que se trate si se quiere ganar mayores compensaciones, y por el otro, la pérdida de perspectiva de cuáles son sus salarios base en relación a la categoría laboral que tienen.²⁰¹ Este punto es clave ya que expresa el sentido de la flexibilidad económica que ha impuesto el sistema financiero a las políticas laborales educativas, pero también una flexibilidad funcional en tanto que difumina formalmente el perfil operativo de las acciones a desempeñar por un trabajador educativo.

Lo anterior nos lleva a señalar que si bien hay compensaciones salariales que se pactan de manera contractual para ser pagadas a todos los profesores como servidores públicos, en realidad no existen criterios suficientemente explícitos de valoración al mérito académico o institucional que puedan incidir en que un profesor pudiera recibir o no dichas compensaciones, en tanto que históricamente la productividad docente intra-aula de estos profesionales la evalúan sus autoridades inmediatas y, en años recientes se ha operado a nivel de la institución la evaluación de pares con otras normales del país y de la entidad, pero no implica una relación del rendimiento con el salario de los docentes.

Los estímulos como Carrera Docente, se miden en ocasiones más por criterios de lealtad política que de eficiencia y calidad profesional. Si esto que se señala es correcto, entonces tenemos que se estarían reforzando acciones institucionales que contravienen los principios de una profesionalización del servicio público en la educación y de la rendición eficiente de cuentas, a través de un programa paralelo, gestionado y operado por el Sindicato estatal en colusión con el gobierno estatal para compensar el salario precario de los profesores, con fines no siempre explícitos para éstos.

²⁰¹ Para el mismo año 2006, el monto total aproximado de estas compensaciones extraordinarias avaladas por el Sindicato de Maestros del Estado de México para docentes con plaza estatal fue por arriba de \$25,000.00 para un profesor de base de tiempo completo de educación normal.

Al respecto es pertinente señalar que la dificultad de analizar los salarios reales de los docentes de las normales en la entidad más allá de lo que formalmente establecen los tabuladores institucionales respectivos a cada categoría, y de lo que ellos señalan, radica en que los sueldos están compensados por un conjunto de bonos y gratificaciones múltiples por categoría, antigüedad y condición profesional de cada trabajador, lo que nos permite identificar para el año 2006 una enorme estratificación, con variaciones según el nivel de la plaza, y que al agregar aguinaldo y prima vacacional, que juntas estas dos prestaciones hicieron un promedio aproximado de 15,600.00 (quince mil seiscientos pesos)²⁰² anual que se suman al salario base de cada profesor.

Esto que se señaló anteriormente sobre la enorme estratificación salarial se expresa en la dificultad que actualmente representa para los propios profesores al identificar su salario base, lo que queda reflejado en la respuesta que los profesores de la muestra dan a la pregunta, *¿Cuál es su sueldo base, según su categoría laboral?*, donde encontramos:

CUADRO N° 10 .- Cuál es su sueldo base mensual según su categoría?

MONTO	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 Menos de \$ 1000	2	1.4	1.4	1.4
2 De \$1001 a \$2000	2	1.4	1.4	2.8
3 De \$2001 a \$3000	7	5.0	5.0	7.8
4 De \$3001 a \$4000	4	2.8	2.8	10.6
5 De \$4001 a \$5000	7	5.0	5.0	15.6
6 De \$5001 a \$6000	3	2.1	2.1	17.7
7 De \$6001 a \$7000	16	11.3	11.3	29.1
8 De \$7001 a \$8000	12	8.5	8.5	37.6
9 De \$8001 a \$9000	4	2.8	2.8	40.4
10 De \$9001 a \$10000	4	2.8	2.8	43.3
11 De \$10001 a \$11000	3	2.1	2.1	45.4
12 De \$11001 a \$12000	7	5.0	5.0	50.4
13 De \$12001 a \$13000	12	8.5	8.5	58.9
14 De \$13001 a \$14000	24	17.0	17.0	75.9
15 De \$14001 a \$15000	6	4.3	4.3	80.1
16 De \$15001 a \$16000	11	7.8	7.8	87.9
17 De \$16001 a \$17000	6	4.3	4.3	92.2
18 De \$17001 a \$18000	3	2.1	2.1	94.3
19 De \$18001 a \$19000	1	.7	.7	95.0
20 De \$19001 a \$20000	2	1.4	1.4	96.5
33 No sé	3	2.1	2.1	98.6
91 No contesta	2	1.4	1.4	100.0
Total	141	100.0	100.0	

²⁰² Se toma como referencia el salario de un profesor de tiempo completo con plaza en propiedad, varían los montos en función a la plaza, horas y tiempo de antigüedad en el subsistema.

En este cuadro se puede corroborar la enorme dispersión de estratos de información que existe cuando los profesores tratan de señalar su sueldo base sin incluir compensaciones de ninguna naturaleza, donde los investigadores (11) son un estrato que reconoce con mayor facilidad su salario (línea 16, salario entre 15,001.00 y 16,000.00) y los directivos que van de la línea 17 a la 20. Se puede observar que en el caso de los profesores de asignatura, puede variar dependiendo del número de horas que tengan contratadas²⁰³, sin embargo llama la atención el caso de los Pedagogos, ya que siendo el mayor número de profesores con condiciones laborales más estables y teniendo un salario mensual base de \$13,250.40 (2006) encontramos que tienen dificultad para informar sobre su salario base.

Una posible explicación a la dispersión de respuestas sobre el salario base se remite a que los profesores aportan información relativa al monto de una quincena, lo cual abre el espacio en el cuadro desde la línea número 7 (\$6001.00 a 7000.00) hasta la línea 15 (\$14001.00 a \$15000.00). Otra posible explicación es que los profesores son omisos a señalar cuál es su salario real, por creer que hacerlo puede ser motivo de sospecha o fiscalización de su situación salarial²⁰⁴, sobre todo cuando ha sido una práctica en el gremio el otorgamiento de varias plazas que rebasan los límites formales de contratación a profesores en diferentes subsistemas como compensación a servicios más de orden político que académico.

²⁰³ Existen un rango muy amplio de salario que va de \$6.44 por una hora al profesor asignatura "A" SUP, y \$5.28 por una hora al profesor asignatura "B" SUP, hasta \$96.60 por hora al profesor asignatura "A" que tiene 19 o más horas contratadas, y \$79.20 por hora al profesor asignatura "B" que tiene 19 horas o más contratadas. Cfr. ANEXO CUADRO, Importe de otro sueldo magisterio adicional a horas clase. Agenda para Profesores Sindicato de Maestros al servicio del Estado de México. Comité Ejecutivo Estatal 2003 – 2006. s/f, s/p, Toluca"

²⁰⁴ Durante la aplicación del instrumento surgieron dos casos de profesores que hicieron explícita su duda acerca de tener que decir cuánto ganaban, ya que trabajaban en otro subsistema y no sabían que sueldo poner...ante ello se les dijo, "pon el salario que corresponda a la plaza que tienes aquí"...la respuesta fue "es que tengo otra plaza, mejor lo dejo así", es evidente que se trata de profesores que pueden tener más de una plaza de tiempo completo en distintos subsistemas, lo cual normativamente no está permitido.

En el entorno institucional de los profesores que trabajan en este subsistema de Educación Normal en el Estado de México, aparece otro conjunto de compensaciones que deben considerarse a la hora de valorar su situación salarial, a saber; el pago de una prima mensual por permanencia en el servicio²⁰⁵, cuyos montos son;

CUADRO N° 11 Prima mensual por permanencia en el servicio

N° Quinquenios	Monto	N° Quinquenios	Monto
1	\$ 180.00	5	\$ 488.00
2	\$ 252.00	6	\$ 562.00
3	\$ 349.00	7	\$ 626.00
4	\$ 408.00	8	\$ 644.00

FUENTE: Agenda para Profesores Sindicato de Maestros al servicio del Estado de México. Comité Ejecutivo Estatal 2003 – 2006. s/f, s/p, Toluca²⁰⁶
Esta cuota se aplica a partir del año 2006, ya que se ajusta periódicamente.

Lo anterior puede permitir entonces entender que si bien existen formalmente una serie de estratos laborales según un salario base determinado de manera homogénea según su plaza, también es cierto que estos estratos se desdibujan al existir un conjunto de compensaciones sindicales fijas y semi-fijas que han ido diferenciando prácticamente a cada uno de estos trabajadores educativos, lo cual permite explicar porque el grupo de Pedagogos “A”, siendo el grupo de mayor tamaño en la muestra y en el subsistema pueda tener dificultad para identificar su salario base, a pesar de solicitarles que indiquen el monto total mensual sin prestaciones o compensaciones.

En el terreno de estas retribuciones extraordinarias que compensan múltiples actividades además de la productividad, estaría por otro lado la gratificación que reciben los profesores del Subsistema de Educación Normal en la entidad por

²⁰⁵ No debe confundirse esta prima con la prima por años de servicio que compensa los 30 años de antigüedad con \$322.00, 31 años con \$359.00, 32 años con \$422.00, 33 años con \$491.00, y 35 años o más con \$642.00 mensuales.

²⁰⁶ En la Agenda sindical se señala que “se pagará por 2 plazas o un mínimo de 18 horas-clase hora/semana/mes. Esta gratificación será pagada hasta con un año de retroactividad, a partir del trámite de la misma”. Agenda...Op. cit.

participar en Carrera Docente²⁰⁷ donde se señala que hay un monto de “\$ 17,800.000.00 (diecisiete millones ochocientos mil pesos 00/100 mn.) para incorporación y promoción de docentes al sistema a partir del 1° de enero del 2006. Asimismo los valores que se pagan actualmente se incrementarán en un 3.99%. Concepto que será sujeto a todas las retenciones igual que el sueldo base (aportaciones al ISSEMyM, I.S.R. y las reglas aplicables).²⁰⁸”

Es muy significativo que sea el propio sindicato de maestros a nivel nacional el que defina los criterios de aplicación de normas para el otorgamiento de un estímulo a la recalificación laboral de los profesores, sin que se haga mención a la parte patronal, sea el gobierno federal o estatal en cuanto al manejo de los recursos y del examen que se aplica.

En este sentido es posible identificar que se mantiene vigente este ingreso extra que busca estimular explícitamente la profesionalización de los docentes en servicio como un aliciente salarial según los parámetros formales del programa de servicio civil de carrera para este sector de la administración pública. Por otro lado, estarían las compensaciones sindicales a los cuadros directivos que corresponden a “Gratificación por organización escolar”, la “Gratificación a Directores Escolares” (\$5,000.00 pago único en febrero del 2006), “Gratificación a Subdirectores escolares” (\$2,500.00 pago único en junio 2006), “Gratificación a Secretarios escolares” (\$2,000.00 pago único en junio 2006), que muestra el singular apoyo económico que acompaña las tareas de re-ordenamiento organizacional que ha movido a los miembros del subsistema en acciones convergentes al logro de las metas establecidas desde el año 2000.

²⁰⁷ Cabe señalar que esta compensación no establece ninguna relación entre el salario obtenido y el resultado del examen de Carrera Docente logrado anualmente, en la medida que no existe un sistema meritocrático que valore su productividad, eficacia o calidad docente, en el otorgamiento de los niveles correspondientes.

²⁰⁸ Se aplica este monto total a todos los profesores del nivel Medio Superior y Superior de la entidad, donde se incluye el subsistema de Educación Normal y que es diferente al monto por carrera docente administrativa para quienes trabajan en tareas de administración escolar. Cfr Agenda Op. Cit.

En el caso de los profesores que componen la muestra de este estudio estatal tenemos que el 46.1% de ellos está en Carrera Docente.

CUADRO N° 12 En qué nivel de Carrera Docente esta Usted actualmente?

	Frecuencia	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 Nivel A	17	12.1	12.1	12.1
2 Nivel B	21	14.9	14.9	27.0
3 Nivel C	17	12.1	12.1	39.0
4 Nivel D	9	6.4	6.4	45.4
5 Incorporación	1	.7	.7	46.1
92 No opera	76	53.9	53.9	100.0
Total	141	100.0	100.0	

Si hacemos una correlación del nombramiento que tienen los profesores con la obtención de este estímulo, encontramos que: los Pedagogos A, se distribuyen 28.9% (13) en opción nivel A, 28.9% (13) en nivel B, 28.9% (13) en nivel C, y 13.3% (6) en nivel D. Es decir, los pedagogos A constituyen el 69.2% (45) de los profesores de la muestra que reciben este estímulo.

En cuanto a los Investigadores tenemos que sólo 2 (33.3%) tienen nivel A, 3 (50%) tienen nivel B, y 1 (16.7%) tiene nivel C, lo que constituye en su conjunto el 9.2% de la muestra.

Este dato es revelador si se toma en cuenta que se trata del estrato académico con los salarios más altos y con niveles de escolaridad de posgrado, lo cual permitiría suponer que serían quienes demandaran los mayores estímulos de carrera docente al participar con mayor intensidad en las evaluaciones de productividad.

Los subdirectores Académicos, sólo 1 (1.5%) de la muestra tiene nivel B, sin embargo 4 subdirectores administrativos tienen 1(1.5) nivel A, 1 (1.5%) nivel B, 1 (1.5%) nivel C, y 1 (1.5%) nivel D, lo cual nos permite sostener que para el personal que realiza labores de orden administrativo puede ser menos complicado acceder a estos estímulos si se toma en cuenta que son 4 los profesores que están en la muestra y los 4 tienen este estímulo, es decir 100%, no así los

profesores que tienen funciones de subdirectores académicos, ya que siendo 3 los incluidos en esta muestra, sólo 1 señala estar en este programa.

Finalmente en el caso de los profesores de asignatura "A", tenemos que; 2 profesores tiene nivel A de carrera docente, 3 tienen nivel B, 2 nivel C y 2 dos más tienen nivel D, haciendo un total de 9 profesores que disfrutan de este beneficio, incluso con un 6.2% en los dos niveles más altos de este escalafón, haciendo un total del 13.8% de la muestra.

En el caso de los profesores de asignatura "B", ninguno participa de este programa de apoyo a la actualización docente, lo que nos lleva a señalar que es posible que estos profesores no están considerados en el plan de carrera docente.

Lo que se hace evidente es que existe un espectro de compensaciones salariales amplio, que actualmente dificulta establecer parámetros específicos, o estratos laborales como se ha señalado ya desde líneas anteriores para cada tipo de nombramiento, lo anterior empíricamente muestra la aplicación del principio de empleabilidad, es decir, del claro desdibujamiento del trabajo y la función docente en tanto que el actual cumplimiento de metas institucionales obliga a los profesores a un compromiso y responsabilidad con tareas y acciones operativas según los proyectos que se tengan por área de ubicación laboral, que por lo regular son varias, quedando paulatinamente subsumidos los rasgos propios del puesto docente bajo el peso de estas acciones, tareas y responsabilidades que abarcan las funciones que habrá de desempeñar un profesor en la escuela normal, aún y cuando siga siendo su nombramiento de profesor.

En este sentido laboral, el concepto "función" es clave en tanto que se convierte en el eje articulador del trabajo académico, que si bien para los investigadores, subdirectores, director y profesores de asignatura puede estar mucho más directamente asociado con un tipo de tarea y responsabilidad determinada en un escenario de trabajo fragmentado en múltiples acciones, para los pedagogos no necesariamente, en la medida que si bien se entiende que la docencia es la

función sustantiva de todos ellos, por el hecho de tratarse de escuela formadoras de profesores, el efecto de los ajustes producto de la re-orientación organizacional han determinado la emergencia de nuevas tareas y acciones diversas (organizativas, administrativas, de gestión) para todos, en el contexto de una noción de centro educativo que involucra responsabilidades institucionales compartidas bajo el rubro de que ahora la escuela es más autónoma y por ello debe reordenar sus formas de gestión interna para hacer eficiente su toma de decisiones, para ello puede ser útil el soporte de compensaciones económicas al salario, que amortigua el efecto desestabilizador de no tener clara la función laboral docente, por una sobre carga de actividades que deviene polifuncionalidad educativa.

4.3 Los principios del nuevo contrato laboral y profesional del estado con los docentes: Los rasgos de la organización flexible.

Identificar los rasgos actuales del cambio en la organización laboral se puede hacer a partir de averiguar en las respuestas de los profesores ¿qué tipo de actividades institucionales desempeñan?, donde encontramos que las respuestas a la pregunta “*señale qué funciones desempeña*”, revelan los aspectos siguientes:

CUADRO N° 13.- Señale, qué funciones desempeña actualmente en la Escuela Normal?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0 Otras	8	5.7	5.7	5.7
1 Docentes	90	63.8	63.8	69.5
2 Investigación	7	5.0	5.0	74.5
3 Administrativas	20	14.2	14.2	88.7
4 Difusión	5	3.5	3.5	92.2
5 Orientación y Tutoría	5	3.5	3.5	95.7
6 Directivas	6	4.3	4.3	100.0
Total	141	100.0	100.0	

Puede observarse que un 63.8% de los profesores (90) de la muestra señala que realiza actividades docentes, lo cual llama la atención ya que sólo los directores (3) y los subdirectores (7) que suman un 7.% son quienes explícitamente no realizan actividades docentes formales. Es decir, hay un 30% de los profesores encuestados que señala tener una función diferente a la docente, y eventualmente

a la de su nombramiento, y que tendrían que identificarse dentro de los grupos de trabajo señalados en el Reglamento vigente.

Si hacemos una correlación de variables entre el nombramiento que tiene los profesores con la función que desempeñan, encontramos los siguientes datos:

CUADRO N° 14 CORRELACIÓN ENTRE TIPO DE NOMBRAMIENTO Y FUNCIÓN QUE DESEMPEÑA.

	OTRO	PED A	INVEST	SUB ACAD	SUB ADMÓN	H/C A	H/C B	DIRECT	TOTAL
OTRO	1	2				3	2		8
DOCENCIA		48	5			27	10		90
INVESTIGA		1	4	1		1			7
ADMÓN..	1	9	2		3	3	2		20
DIFUSIÓN	1	3				1			5
ORIE/TUTOR		5							5
DIRECTIVAS				2	1			3	6
TOTAL	3 (2.2%)	68 (48.22%)	11 (7.80%)	3 (2.2%)	4 (2.83%)	35 (24.82%)	14 (9.92%)	3 (2.2%)	141

En el cuadro N° 14 se pueden observar aspectos significativos como: i) que el personal de mayor estabilidad laboral como son los Pedagogos “A”, donde 48 de los 68 profesores que tienen este nombramiento se desempeñan con funciones docentes, 1 hace investigación, 9 se dedican a realizar tareas administrativas, 3 realizan tareas de difusión, 5 atienden tareas de asesoría, y 2 dicen realizar “otra” función, sin especificar. Si la prioridad definida en el nombramiento es la docencia, los datos anteriores muestran que las formas de organización actual han separado en la dimensión operativa las acciones docentes al margen del nombramiento aunque prevalece el perfil del quehacer docente.

De igual modo, la columna de los investigadores llama la atención, ya que siendo personal destinado a realizar tareas especializadas, encontramos a 5 de ellos dedicados a la docencia, dos a la administración y sólo 4 dedicados a la investigación. Es singular en la medida que se trata de un estrato laboral de salario elevado donde el 63.7% (7) en términos relativos de estos trabajadores

educativos se dedican a tareas diferentes a las relacionadas con su nombramiento. Este hallazgo permite inducir la complejidad estructural del actual proceso organizacional mediado por factores de orden político que determinan la asignación de las plazas en las instituciones.²⁰⁹

En contraste tenemos la columna de profesores horas clase “A”, donde el 77% de estos profesores (27) realizan las tareas para las que fueron contratados como docentes, 1 hace investigación, 3 están en la administración de las escuelas, y 1 en tareas de difusión, y otros 3 dicen que tienen otras funciones, sin especificar. La columna de los profesores horas clase “B”, es muy similar en su estructura a la anterior. De este conjunto de datos llama poderosamente la atención que un profesor por horas realice investigación, cuando se trata de una función que tiene como rasgo específico estar integrado por profesores de base y tiempo completo y en ninguna de las escuelas de la muestra hay investigadores interinos.

El resto de las columnas coincide el nombramiento con la función, lo cual constituye un indicador en tanto que se trata del 67.37% de toda la muestra, que hay que ponderar con detenimiento ya que igualmente se puede observar que el 14.2% (20 profesores) de la muestra está haciendo tareas de tipo administrativo, de ellos 2 investigadores y 9 pedagogos “A”, y un subdirector académico que realiza investigación, lo cual también es singular, pero explicable en términos de poder tener dicho nombramiento pero no desempeñar la función.

Una mayor precisión de esta información, en base a las respuestas que ofrecen los profesores a las preguntas “*qué nombramiento tiene*” y “*si realiza alguna actividad administrativa*” nos permite establecer una perspectiva más amplia sobre este particular.

²⁰⁹ Ya se mencionó antes que hay 323 plazas de investigador educativo en educación normales la entidad, de las cuales 80 corresponden a profesores que están en funciones académicas y el resto asignadas a diversas tareas de orden administrativo.

CUADRO N° 15.- CORRELACIÓN ENTRE TIPO DE NOMBRAMIENTO Y SI DESEMPEÑA ACTIVIDAD ADMINISTRATIVA.

NOMBRAMIENTO	DIRECT	SUB ACADE	SUB ADMON	COORD AREA ACADEM	RESP RECUR MATER	RESP CONTROL ESCOLAR	RESP ADMON ACAD	APOYO ADMON	NO CONTES	TOTAL
OTRO							1	1		2
PEDAGOGO "A"				2	3	3	12	4	4	28
INVESTIGA				1	1		2			4
SUBACADEM		1							1	2
SUBADMON			4							4
H/CLASE "A"				1	1	1	4	3	2	12
H/CLASE "B"				2		1		1		4
DIRECT	2								1	3
TOTAL	2 (3.38%)	1 (1.69%)	4 (6.77%)	6 (10.16%)	5 (8.47%)	5 (8.47%)	19 (32.20%)	9 (15.25%)	8 (13.55%)	59

De este último cuadro se desprende que en el caso de los Pedagogos "A" son 28 profesores (19.9%) los que se dedican a realizar actividades administrativas, es decir el 20% de la muestra, lo cual constituye un número muy elevado, que al sumarse con los profesores horas clase que se dedican formalmente a realizar actividades administrativas (16 profesores que hacen el 11.3% de la muestra) y que en su conjunto hacen el 30% del personal de la muestra, más los 4 investigadores que hacen funciones administrativas (2.8%).

El cuadro N° 15 permite valorar cuán importantes se han convertido las tareas de administración y gestión de la escuela normal, sólo en función a identificar cuántos profesores se dedican a atender, muchos de ellos, además de sus tareas docentes, aquellas otras relacionadas con el manejo de funciones no docentes.

Lo anterior nos muestra que hay un número importante de profesores de tiempo completo y con las condiciones laborales más estables dedicados a realizar tareas de orden administrativo y un número relativamente menor de profesores por horas dedicados a estas tareas administrativas, quienes pudieron haber sido contratados con ese fin, lo cual es necesario corroborar en términos del tiempo que tienen

ubicados en esta situación, para identificar si existe correspondencia con la tesis de un ajuste en la estructura organizativa de estas instituciones educativas.

Llama la atención que las cifras que arroja el cuadro N° 15 son diferentes al cuadro N° 14 fundamentalmente en cuanto que permiten identificar a quienes realizan las tareas de apoyo administrativo, lo cual hace posible sostener que sí existe un movimiento sistémico a nivel normativo y operativo de orden formal e informal²¹⁰ en el hacer de los profesores, lo que confirma empíricamente que sí hay un cambio significativo en la vida laboral de al menos el 32% de los profesores de esta muestra, cuya función es atender operativamente tareas diferentes a su nombramiento como docentes, lo cual define un perfil de polifuncionalidad operativa institucional avalada por un reglamento que aprueba esta nueva forma de trabajo educativo.

Al respecto tenemos que el resultado de la correlación entre la variable "*función que desempeña*" y variable "*tiempo a partir de cuando desempeña esta función*" nos muestra en el cuadro N° 16 que para la parte de la muestra de profesores que reconoce realizar otras funciones, (40.42%) hay una dinámica de tareas que les han sido asignadas en los últimos 5 años (47.36% en términos relativos de esta parte de la muestra, que corresponde a un total de 27 profesores), y quienes reconocen tener más de cinco años que fueron asignados a estas tareas de apoyo (43.85% en términos relativos, que involucra a 25 profesores), un grupo de 5 profesores que señalan tener más de 5 años asignados, pero que señala No sabe y No contesta (8.77% en términos relativos).

²¹⁰ NORTH Douglass C "El grado de la diversidad de los intereses económicos y políticos, dada la fuerza de negociación relativa, influirá en la estructura de la regla" .Cap VI Limitaciones formales en: Instituciones, cambio institucional y desempeño económico. FCE /Economía Contemporánea México, 1ª edición en español, 1993.Op. cit. pp. 66 y 67.

CUADRO N° 16.- CORRELACIÓN ENTRE FUNCIÓN QUE DESEMPEÑA Y TIEMPO DESDE QUE DESEMPEÑA ESA FUNCIÓN

FUNCIÓN	MENOS 1 AÑO	1 AÑO	2 AÑOS	5 AÑOS	MAS 5 AÑOS	NO SE	NO CONTE	TOTAL
DIRECTOR					2			2
SUBACADEM				1				1
SUBADMON					3		1	4
COORD AREA ACAD	1		2		2			5
RESP REC MATERIAL			2		2		1	5
RESP CONTROL ESC	1	1			3			5
APOYO ACADADMON	1	2	2	6	6	1		18
APOYO ADMÓN.			4		3	1	1	9
NO CONTEST	2		2		4			8
TOTAL	5 (8.77%)	3 (5.26%)	12 (21.05%)	7 (12.28%)	25 (43.85%)	2 (3.50%)	3 (5.26%)	57

Con mayor atención se puede observar que justamente los movimientos recientes anteriores a los 5 años, han sido fundamentalmente a nivel de personal de apoyo secundario en áreas académico administrativas, sólo un profesor asignado como subdirector académico y 3 como coordinadores de área y uno como jefe de departamento.

En contraste se puede observar que el personal asignado a realizar tareas no docentes desde hace más de cinco años, fueron nombrados 2 directores, 3 subdirectores, 2 coordinadores de área, 5 responsables de departamento y 9 profesores de apoyo administrativo secundario. Hay un subdirector y un jefe de departamento que no contestan la fecha de su asignación, y en contraste 3 profesores que no saben o no contestan la fecha a partir de la cual realizan otra función.

Estos datos nos permiten sostener que para el caso de los profesores que participan en esta muestra, sí se puede identificar una tendencia creciente de incorporación de profesores en tareas de apoyo secundario en áreas administrativas en el último lustro, lo cual fortalece empíricamente la hipótesis sobre el proceso de cambios en la estructura organizacional de la planta docente de las escuelas normales, con miras a la incorporación de programas institucionales centrados en la gestión y administración para la eficiencia.

Un dato significativo que permite validar la aseveración anterior se observa en el cuadro siguiente:

CUADRO N° 17.- CORRELACIÓN ENTRE TIEMPO DE DESEMPEÑO DE OTRA FUNCIÓN CONTRA RAZÓN PARA HACER OTRA FUNCIÓN

TIEMPO	Otro	Movimiento de personal	Por el tipo de nombramiento	Fue una decisión de las autoridades	Recién ingreso, no había grupo.	Es mi perfil académico	No contesta	Ninguno	TOTAL
MENOS 1 AÑO		2	2		5		4		13
1 AÑO		4	1	1	2		3		11
2 AÑOS		5	3	3		1	6		18
5 AÑOS		2	3		1		3		9
MAS 5 AÑOS	1	10	11	4		2	10		38
NO SE			1				4		5
NO CONTE			1		1		1	1	4
TOTAL	1 (1.02%)	23 (23.46%)	22 (22.44%)	8 (8.16%)	9 (9.18%)	3 (3.06%)	31 (31.68%)	1 (1.02%)	98

Lo que se desprende del cuadro N° 17 de correlación es que el número de profesores que señala hacer otra función y la razón por la que realiza funciones diferentes a las docentes y de investigación, que serían estas dos últimas las privilegiadas por el tipo de nombramiento en las escuelas normales, permite identificar en primera instancia que el número de profesores de esta muestra que reconoce hacer otras funciones se eleva a 98 casos, un 29.8% más que el cuadro N° 16 donde estaban identificados 57 casos de profesores que reconocían formalmente realizar otra función diferente a las antes señaladas.

Lo anterior permite validar la hipótesis acerca del número importante de profesores (69.5% de toda la muestra) que se incorpora en las normales a las tareas administrativas y organizativas prioritariamente además de aquellas relativas a los rasgos propios de su nombramiento docente, es decir que se están realizando acciones de polifuncionalidad bajo los principios de una normatividad sostenida en la mayor flexibilidad laboral posible.

Destaca también la columna de No Contesta ya que aglutina un número muy importante de profesores (31 que hacen el 22% del total de la muestra), en donde llama la atención que 16 de ellos señalen este cambio en los últimos cinco años.

En el mismo sentido estarían las columnas relacionadas con la causal “movimiento de personal” con 13 profesores de 23 en el mismo periodo, y “por decisión de las autoridades” 4 profesores de 8, y la columna “de recién ingreso, por que no había grupo” con 8 profesores y uno que no contesta en el lapso de los últimos cinco años. En este caso, es singular, porque en el capítulo 3 se señaló que los ajustes en el sistema de contratación de personal del 2000 a la fecha se estipula que se contratará a personal de nuevo ingreso, sólo en función a las necesidades de la escuela, lo cual abre la posibilidad a plantear que estos profesores fueran contratados con el fin de desempeñar una función específica, lo cual vendría a confirmar la hipótesis de esta investigación, en cuanto a que sí hay un cambio estructural en las formas de organización del empleo y la práctica profesional de los profesores de este subsistema en la entidad.

En una valoración de esta información desagregada por escuela encontramos rasgos singulares de este proceso que operan en sentido convergente con la corroboración de la hipótesis, a saber;

- En el caso de la Normal de Toluca, donde la constante ha sido el movimiento de personal docente desde la década de los años 60,s encontramos que para el

periodo de 2000 a la fecha, que es cuando se han agudizado los ajustes estructurales relacionados con flexibilidad laboral, tenemos que (48.4%) 22 de los 46 profesores que reconocen realizar funciones distintas a la docencia y/o la investigación han cambiado su actividad o la han diversificado, los 24 (51.6%) restantes reconocen hacerlo desde antes del 2000, es decir cerca del 50% encuentra sus actividades diversificadas en los últimos años

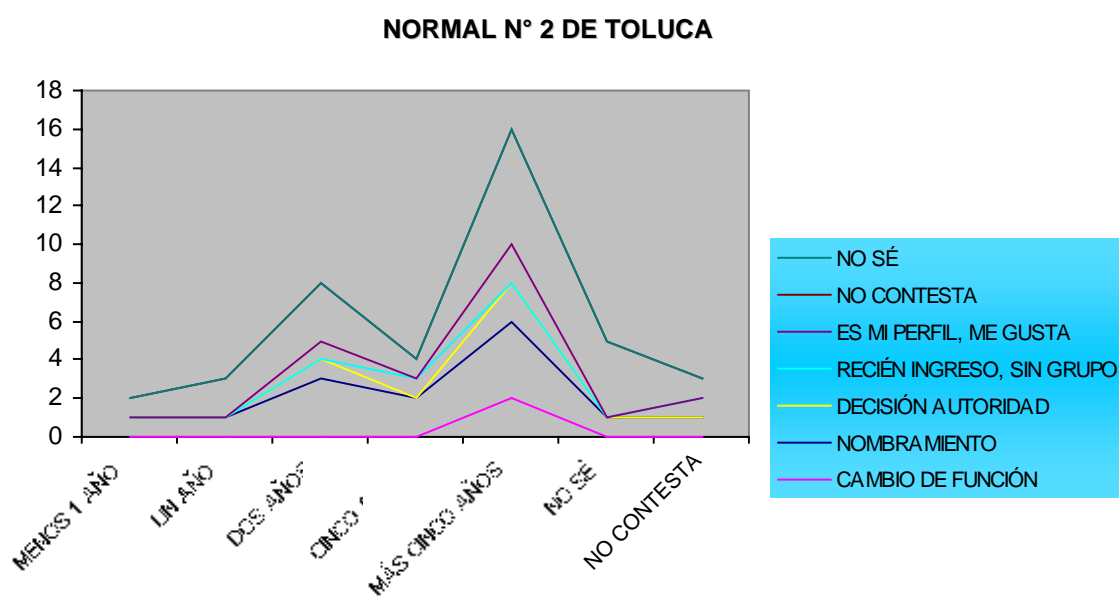
Para el caso de quienes hacen funciones diferentes en el lapso del 2000 a la fecha, si bien las razones que argumentan son varias, cabe destacar que 7 (15.4%) de los profesores mencionan que realizan estas actividades “*por el tipo de nombramiento que tienen*”, lo cual ya se señaló, es convergente con el marco normativo del Reglamento que promueve y fomenta la flexibilidad laboral al crear grupos de tareas al margen del nombramiento que los profesores tengan. Es significativo que otros 7 (15.4%) que reconocen realizar actividades diferentes a las docentes y de investigación, no contestan al por qué de este cambio²¹¹, por otro lado, está el señalamiento de 5 profesores (11%) que mencionan que hacen otras funciones porque “*no había grupo donde hacer docencia*”, lo cual es en algún sentido paradójico si se toma en cuenta la normatividad explícita del subsistema, al menos en función a las reglas explícitas reconocidas por el Sindicato estatal de profesores, sobre todo si no son directores, subdirectores académicos o administrativos, que son los únicos exentos de realizar tareas académicas relacionadas con la docencia y la investigación

Hay en esta escuela otros 2 profesores (4.4%) que mencionan que la diversificación de tareas fue decisión de las autoridades de la escuela, como tampoco es factible el señalamiento de nuevas funciones por gusto o por el perfil

²¹¹ En algún momento se señaló que estas escuelas de corte urbano son preferidas para realizar los cambios, asignación de plazas a funcionarios estatales de la SEP, y del Sindicato estatal y de profesores leales al gremio, por la ventaja que implica que se trate de escuelas grandes en número de profesores principalmente, ubicadas en zonas muy accesibles de la ciudad de Toluca. (Normal N°1, Normal N° 2 de Profesores, Normal N° 3 de Toluca, Escuela Normal Superior del Estado, y en menor medida la Escuela Normal Superior de Educación Física, las cuatro primeras con un promedio de 100 profesores en plantilla cada una.

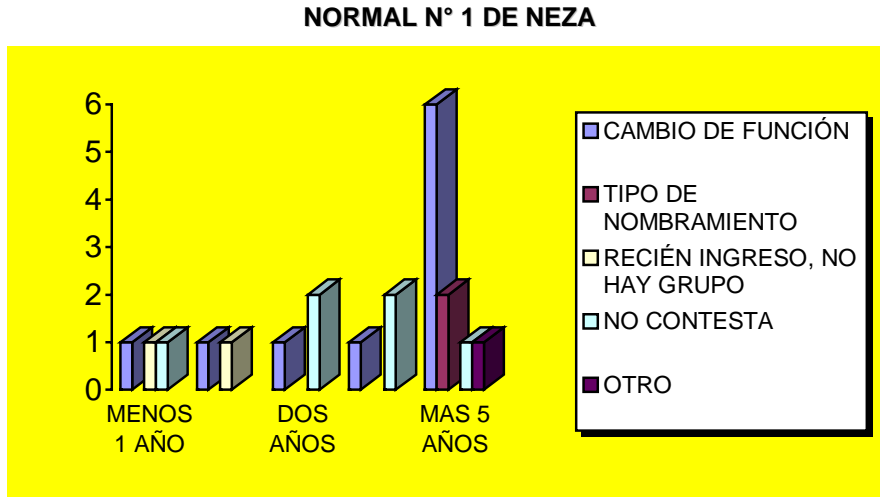
académico, a menos que se trate de personal contratado para realizar tareas de orden técnico computacional.

Como un último aspecto a resaltar se debe mencionar que de los 24 profesores que tienen cambio de funciones antes del año 2000, 11 de ellos (24.2%) no contestan por qué razón realizan otras funciones diferentes a las docentes y de investigación y 6 (13.2%) señalan que es por el nombramiento que tienen.



Lo anterior permite inducir que en esta escuela al menos un 48% de los profesores de la muestra estudiada han modificado sus tareas académicas en función a necesidades de orden administrativo, organizativo o de gestión del año 2000 a la fecha.

- En el caso de la Normal N° 1 de Nezahualcóyotl tenemos los siguientes datos;



En esta escuela encontramos que hay 21 profesores que explícitamente reconocen no realizar docencia ni investigación, de los cuales en términos absolutos 11 (52.8%) cambiaron sus funciones o ingresaron a partir del 2000, de estos últimos, 5 (24%) no contestan a las razones de este cambio, igualmente 4 (19.2%) señalan que lo hacen por el nombramiento que tienen, lo que ya se señaló líneas arriba que es poco probable, y 2 (9.5%) porque al ingresar no había grupo disponible para ellos, lo cual normativamente, ya se señaló, es poco probable también que sea el motivo de fondo.

Si observamos esta escuela desde una perspectiva externa encontramos que contextualmente se trata de una dependencia urbano/marginal, de tamaño mediano con un total de 70 profesores, ubicada en la zona oriente del Valle de México, donde se ubican otras 3 escuelas normales estatales (Normales Neza 2, 3 y 4) y en un área geográfica de influencia próxima a la Normal de Chalco, la Normal de los Reyes y la Normal de Amecameca, ya señalado también.

De los profesores que realizan otras funciones antes del año 2000, tenemos que 6 (28.6%) mencionan que lo hacen por un cambio de función, normativamente creíble, atribuible a las autoridades de la escuela, por el nivel de jerarquía

organizacional existente en estas escuelas, 2 (9.5%) por el tipo de nombramiento, 1 no contesta por qué y 1 señala otro motivo.

Es decir, hay un número muy importante de profesores involucrados en tareas de orden administrativo, organizacional y de gestión institucional de este segundo bloque, que identifica las causas del cambio de función a decisiones de orden institucional interno, que si bien desde una mirada contextual pueden ser el mejor ejemplo del peso que tiene la normatividad y la jerarquía interna, lo cual alude al ámbito de lo político, también es cierto que si se ve desde la perspectiva de los propios profesores, aparece como “natural” el ser asignados cada inicio de ciclo escolar a nuevas responsabilidades en la atención de los servicios que brinda la escuela a la comunidad estudiantil, sin que medie en ellos, ni en los directivos el saber si tienen la preparación profesional adecuada para cumplir con perfiles de bibliotecólogo, contador/administrador, responsable del manejo de equipo de cómputo o responsable de un área administrativa “jefe de personal”, algunas de los cuales eran áreas inexistentes antes del año 2000.

Aquí hay un fuerte proceso de transición que no es visible aún a las necesidades de profesionalización y que se traslada también al cambio de materia para un profesor de un semestre a otro²¹². La elección de funciones que hacen los directivos de las escuelas es principalmente por razones operativas y políticas, la asunción de responsabilidades de los docentes es por interés económico (mejores sueldos, promociones o definitividades o lealtades) hechos que constituyen la correa de transmisión del sistema, con fuertes repercusiones en la eficiencia del servicio.

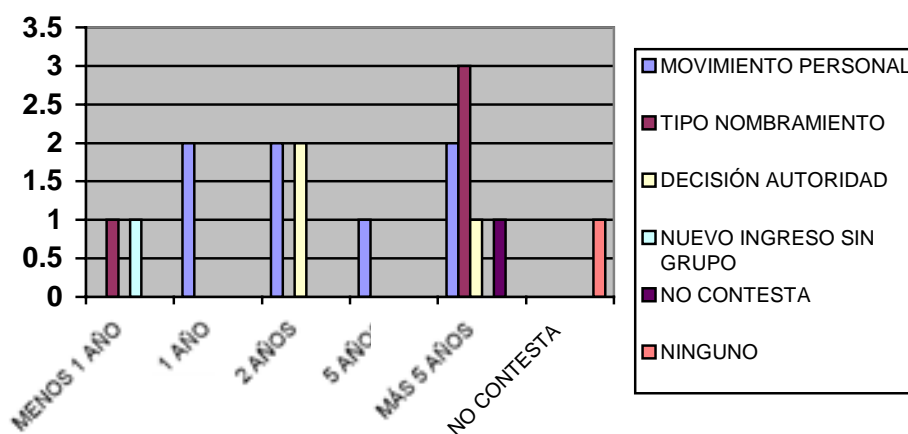
- En el caso de la Normal de San Felipe del Progreso, tenemos identificados un total de 17 profesores de los 25 que hay en la escuela que actualmente señalan

²¹² Hay escuelas normales en la entidad que tienen un número superior de profesores al total de la matrícula escolar y cuyos directivos cada semestre asignan a los profesores para atender grupos y materias que no necesariamente tienen que ver con su formación inicial, en función a tener a la mayoría trabajando en grupo y evitar que se distraigan en otras tareas o se ausenten de las escuelas.

no realizar estas funciones sustantivas multireferidas, 9 de ellos (53%) han cambiado sus funciones entre el 2000 y el 2006. El resto tuvo cambio de funciones o se contrató para realizar otras funciones antes del 2000.

De los 9 profesores que han cambiado sus funciones en el último lustro, 5 de ellos (29.4%) señala que dicho cambio se debió a un movimiento de personal que implicó el cambio de función, 1 (5.9%) menciona que fue por el tipo de nombramiento, 2 (11.8%) por una decisión de las autoridades de la escuela, y 1 porque al llegar a la escuela, siendo de nuevo ingreso, no había grupo disponible.

NORMAL DE SAN FELIPE DEL PROGRESO



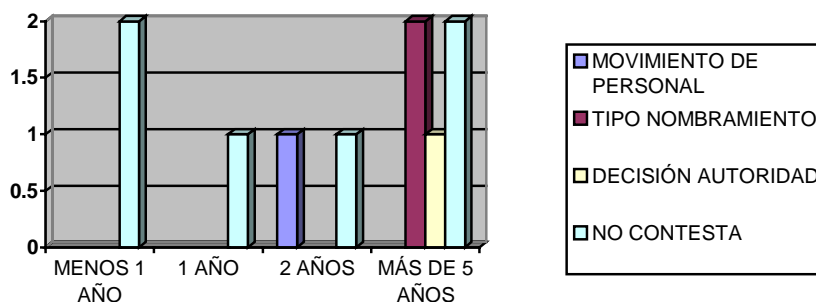
De nuevo encontramos en esta escuela que más de la mitad (53%) de los ajustes de funciones o asignación de funciones no sustantivas (docentes e investigación), se han realizado en el lapso del año 2000 a la fecha en que se realiza esta investigación, lo cual constituye un hecho revelador de la operación y ejecución del cambio estructural al seno de las escuelas normales de la entidad, al menos en aquellas instituciones de tamaño mediano y grande ubicadas en zonas urbanas y urbano marginales, y en este caso de una escuela mediana caracterizada como rural en una zona geográfica de significativa influencia, por su cercanía a las zonas indígenas del noroeste del estado.

Del resto de los profesores de la Normal de San Felipe que han modificado sus funciones tenemos que 2 (11.8%) lo hicieron por un movimiento de personal que implicó dicho cambio, 3 (17.6%) por señalarlo así su nombramiento, 1 (5.9%) por decisión de las autoridades educativas, y 1 (5.9%) que no contesta.

En una mirada externa se puede observar también una dinámica singular de movimiento de los profesores en el ajuste de sus funciones en esta escuela normal, lo cual constituye un dato singular, por lo corto de la temporalidad valorada, que apunta en el sentido de la importancia que ha tenido el proceso de descentralización institucional y un forzado reordenamiento organizacional con implicaciones laborales no valoradas a fondo y que se señaló, los profesores no perciben aún como diferentes en sus formas, a los procesos tradicionales que ha vivido el sistema en años anteriores.

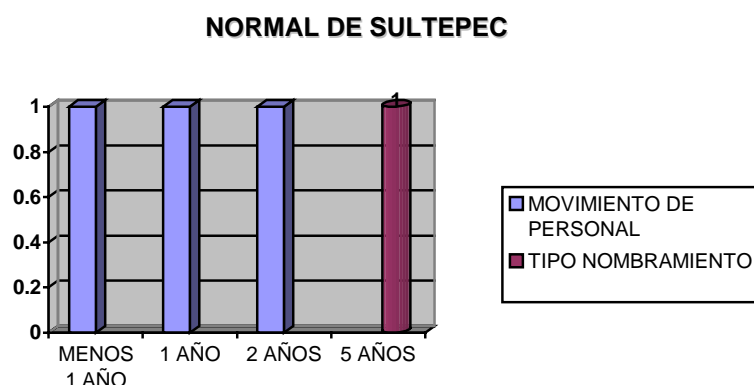
- En el caso de la 4ª escuela de esta muestra estudiada, la Normal de Amecameca tenemos datos igualmente reveladores de este proceso que se esta revisando, ya que hay un total de 10 profesores que mencionan no realizar actividades docentes ni de investigación entre sus funciones diarias, 5 de ellos (50%) han tenido cambio en esas funciones a partir del año 2000 a la fecha, 1 (10%) que reconoce que fue por un movimiento de personal, y 4 (40%) que no contestan, lo cual es también significativo, por señalamientos hechos líneas arriba sobre los rasgos de lealtad que acompañan la vida académica y laboral de los profesores en estas instituciones.

NORMAL DE AMECAMECA



De los 5 (50%) que tienen ajustes en sus actividades anteriores al año 2000, 2 (20%) mencionan que fue por el tipo de nombramiento, 1 (10%) por decisión de las autoridades escolares, y 2 (20%) no contestan. De nueva cuenta encontramos, en este caso que el 50% del personal de esta muestra en la escuela de Amecameca, ha tenido cambios o ajustes en sus funciones, en un lapso de tiempo reciente, lo cual fortalece la idea que estamos siguiendo de la importancia del cambio estructural del último lustro, cuando se pasa a la parte operativa de la rendición de cuentas en el subsistema de educación estatal.

- En el caso de la 5ª escuela, la Normal de Sultepec, se puede apreciar este proceso con mayor nitidez, ya que en la muestra que se trabaja se encontró que 4 de los 12 profesores identifican cambios en sus funciones, siendo significativo que todos identifican los cambios en los últimos 5 años, donde 3 de ellos (75%) los atribuyen a movimientos de personal que involucraron el cambio de función y sólo 1 por el tipo de nombramiento.



Los datos encontrados en esta escuela nos permiten señalar que por tratarse de una escuela rural pequeña, los efectos del cambio pueden ser más significativos y por ello más importantes laboralmente en tanto que por estar estas escuelas alejadas geográficamente del centro, los cambios involucran a un mayor número de profesores, por implicar la dificultad de poder establecer un control directo y cercano en la escuela. De ser cierta esta tesis, supondría que hay un movimiento más intenso al menos en cuanto al ajuste estructural al que nos referimos en este estudio.

Cabe hacer un último señalamiento sobre este proceso de análisis de las variables citadas, al total de la muestra estatal, en cuanto a la columna que refiere el cambio de función “*por el tipo de nombramiento*” la cual tiene la característica de mostrar que 9 de los 22 profesores que están ubicados en ella tenían en su nombramiento asignada esta tarea, sin embargo, ya se revisó en el Cuadro N° 16 que en ese periodo sólo se incorporó un subdirector académico. Lo cual muestra que los profesores asumen como “naturales” laboralmente hablando las múltiples tareas diferentes a su nombramiento y a sus funciones formales de docencia e investigación, en el caso de los profesores e investigadores que están ubicados en esta situación laboral.

Desde la mirada institucional y en algún sentido también la contextual, podemos observar y confirmar que han ido asumiendo paulatinamente como algo normal a su situación laboral la inclusión en sus actividades cotidianas docentes el hacer tareas que van quedando fuera de su perfil profesional inicial, cuestión que permite entender el camino por el cual ha transitado la profesionalización docente, entre otras de la Carrera Docente en este nivel educativo, pero sobre todo, que las compensaciones sindicales han jugado un papel fundamental al ser un amortiguador económico y social a los efectos disonantes que pudiera tener en estos profesionales el asignarles y enfrentar nuevas tareas, responsabilidades y compromisos institucionales por el mismo salario base y en un horario flexible, acorde a las necesidades de la institución.

Desde una mirada externa, ya se puede señalar que la descentralización avalada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, involucró a partir del año 2000 un virtual lanzamiento de una estrategia de re-ordenamiento organizacional como vía de la paulatina transferencia de responsabilidades administrativas, organizativas y financieras de la federación a las entidades y de éstas a las escuelas, lo que ha reclamado de un creciente movimiento de personal docente hacia espacios operativos que han ido surgiendo al interior de las escuelas como producto de esta necesidad de ser centros autónomos (departamentos de planeación, de desarrollo docente, de intercambio académico,

entre otros), pero también de la responsabilidad que implica ser formalmente instituciones de educación superior, lo que con el consiguiente proceso de flexibilidad y polivalencia laboral, con mayor claridad en áreas de planeación, desarrollo docente e intercambio, a diferencia de las áreas de cómputo, manejo de multimedia o las bibliotecas, donde se ha contratado a responsables de dichas áreas con estudios especializados, no así al personal de apoyo, que son por lo regular profesores de grupo, con cambio de función.

Por esta vía se ha ido perfilando el escenario de los cambios en el trabajo docente y de investigación, y cómo los han percibido los académicos en general, cuestión que habrá de valorarse desde otra perspectiva en el siguiente capítulo.

4.4 Las múltiples formas de flexibilidad y polivalencia laboral y las condiciones sociales del trabajo docente en las normales de la entidad.

Una siguiente cuestión a revisión es la percepción que tienen los profesores de esta muestra estatal acerca de sus propias condiciones actuales de trabajo, al respecto tenemos que el 9.9% (14) señalan que sus condiciones son excelentes, 46.1% (65) indican que sus condiciones son buenas, hay un 35.5% (50) de ellos que mencionan que sus condiciones son regulares, 7.1% (10) señalan que son deficientes, y finalmente hay un 1.4% (2) que dicen tener condiciones laborales muy malas.

En el terreno de una distribución normal de frecuencias tenemos con estos datos que el 80% de los profesores de la muestra percibe que sus condiciones laborales son de regulares a excelentes, lo cual habla de la manera como estos ajustes han impactado en sus actividades cotidianas, lo que permite inducir que los cambios por sí mismos no los viven amenazantes, lo cual puede ser indicativo de la relación que puedan tener los profesores con sus autoridades inmediatas superiores, habida cuenta que ya se señaló que el gremio funciona en base a fuertes relaciones jerárquicas de autoridad y de lealtad, más aún, siguiendo esta idea, que el proceso de socialización que se ha seguido esté cumpliendo en la parte de construcción de una identidad centrada en lo utilitario, lo práctico y

necesario, a partir de que el modelo de organización seguido esté generando un comportamiento acorde con el estatus futuro que supone esta transición institucional²¹³.

En razón a estas cuestiones se procede a revisar “¿cuáles son los cambios más importantes que han observado en la escuela en relación a las tareas de planeación, organización, gestión y evaluación en los últimos 3 años?”, en tanto que podrían ser algunos indicadores significativos de la lógica de rendición de cuentas que ha impulsado el gobierno federal en este territorio laboral, cuyos efectos inmediatos tendrían que repercutir necesariamente en las condiciones laborales de los profesores, ya que han sido los años de mayor intensidad en la incorporación de políticas de rendición de cuentas.

CUADRO N° 18.- CAMBIOS MÁS IMPORTANTES EN LA ESCUELA EN LOS ÚLTIMOS 3 AÑOS

	1 OPCIÓN		2 OPCIÓN		3 OPCIÓN	
Cambios en planeación y gestión, hay mejoras	42	29.8%	11	7.8%	19	13.5%
Cambios en organización y funciones institucionales	21	14.9%	5	3.5%	4	2.8%
Participación de docentes, trabajo colegiado	19	13.5%	14	9.9%	6	4.3%
Mejor organización de la academia			26	18.4%	8	5.7%
Hay fallas en la organización institucional			7	5%		
Profesionalización docente, actualización	4	2.8%			6	4.3%
Cambios en las formas de evaluación y gestión, rendición de cuentas	13	9.2%			27	19.1%
Atención evaluación trabajo académico			10	7.1%		
Hay cambios curriculares			8	5.7%		
Cambios de administración y gestión	3	2.1%	10	7.1%		
Mejoras en infraestructura, cambios	4	2.8%	12	6.5%	9	6.4%
Uso de tecnología educativa					2	1.4%
Mejora en las relaciones personales			4	2.8%		
Cambio de directivos			2	1.4%		
Simulación y fallas en evaluación					9	6.4%
Fallas en la planeación y gestión					5	3.5%
Decisiones unilaterales, normatividad dura					4	2.8%
Falta liderazgo, hay más administración sobre la academia					3	2.1%
No hay cambios de fondo, ninguno, sigue igual	19	13.5%	7	5%		
No sé	7	5%	3	2.1%	2	1.4%
Otros, no contesta	9	6.4%	22	20.6%	35	24.8%

²¹³ Elliott, Phillip, Op. cit. pp. 84 y 85.

4.4.1 Los cambios más importantes en los últimos 3 años.

♦ En un primer plano de análisis sobre los resultados de este cuadro tenemos que las respuestas a las preguntas sobre los cambios más importantes percibidos en los últimos 3 años, dejan ver en primera instancia que hay una identificación de las modificaciones en las formas de planeación y gestión institucional, en la 1ª columna, la opción de respuesta con 29.8%, que tienen que ver con los ajustes institucionales promovidos por el Programa de Fortalecimiento de la Gestión que fuera producto del proyecto institucional del año 2000 a la fecha, un segundo nivel de cambios detectados en la misma 1ª opción, está relacionado con las formas de organización y su impacto en las funciones de los académicos (14.9%), lo que supone la presencia de dos tipos de pactos institucionales, uno; relacionado con la incorporación de las escuelas normales a la educación superior, en el año 2005, para dar paso a las estrategias de rendición de cuentas principalmente en la función sustantiva de la docencia y con menor énfasis en la investigación, y el segundo pacto es el relativo a lo que podría ser la estrategia de reordenamiento organizacional que tiene que ver con el trabajo académico y la vida colegiada, una redistribución en la que haga posible la asignación de responsabilidades administrativas y/o organizativas y de gestión por áreas específicas, por lo regular de manera individual, sean estas áreas de reciente creación (planeación, difusión, entre otras) o a las ya existentes.

Lo anterior está más claramente identificado en el cuadro que se comenta a partir de que se puede observar en las columnas de la 1ª opción de respuestas, que los académicos detectan que actualmente tienen un mayor involucramiento en la organización y participación de la toma de decisiones en la vida académica (13.5%), que los lleva a incorporarse activamente en comisiones académicas institucionales locales y estatales, intra o interinstitucionales relacionadas con el funcionamiento del subsistema en general.

Un aspecto donde se observa una repercusión directa de estos cambios que ellos sólo en parte detectan ha sido la incorporación de infraestructura material y tecnológico computacional que se ha dado por la vía del financiamiento asignado a través de planeación por proyecto, que involucra el asumir nuevas responsabilidades en tiempos y tareas determinadas, con visibles resultados.

Cabe señalar que de 2002 a 2004 el eje estructural del PROMIN fue el apoyo a infraestructura (70%) y al desarrollo académico sólo un 30%, y que a partir del 2005 que se puso en operación en Programa Estatal de Fortalecimiento a la Educación Normal (PEFEN) que fue la variante que buscó “balancear” el otorgamiento de los recursos una vez que se decidió la incorporación de la educación normal a la educación superior, y fue creada una Dirección General de Educación Superior para la Formación de Profesionales de la Educación²¹⁴, se buscó otorgar mayores recursos a las actividades académicas y menos a la infraestructura.

Por otro lado, en la misma columna de la 1ª opción de respuesta llama la atención que exista un número significativo de profesores 13.5% que señale no saber si hay cambios en las escuelas donde trabajan, quienes presumiblemente podrían ser profesores de asignatura, sin embargo, como ya se analizó en el capítulo anterior, serían los directamente involucrados en los cambios principalmente en el ámbito de lo laboral, ya que de manera colegiada han participado del 2005 en adelante en la elaboración de sus planes institucionales de desarrollo académico, donde han tenido que señalar fortalezas y debilidades y en función a ello, precisar metas, acciones y compromisos puntuales para el cierre de brechas institucionales detectadas, a nivel individual y colectivo.

²¹⁴ Como en su momento se señaló, esta instancia fue creada a nivel federal con miras a organizar la siguiente etapa de descentralización académica de este subsistema, que involucre planes de estudio, procesos de evaluación, fundamentalmente a nivel de pares y externos en tanto se construye la normatividad y organización respectiva en cada entidad.

En una mirada desde los propios profesores, podemos señalar que si bien un 20% no identifica o no sabe sobre los cambios, para el resto, la panorámica del cambio, en sus diversos ámbitos de impacto, se induce que es una visión de lo institucional, un proceso de mejora normal, acaso necesario en tanto que coadyuva en el desarrollo de las tareas académicas en la escuela, sin que ello suponga un cambio significativo en las formas de organización de la vida institucional o laboral, lo cual corrobora la tesis de que la socialización profesional seguida ha tenido un impacto significativo de la mano de la construcción de una identidad con la idea de un estatus futuro diferente, acaso anhelado por el gremio.

Esta mirada puede encontrar respuestas en el hecho mismo de que los profesores estiman necesario mejorar su nivel de vida organizacional interno en la medida que supone una mayor participación en la toma de decisiones, aunque la percepción de las implicaciones en los cambios de horarios de trabajo no se perciba, incluso ni siquiera como parte de un endurecimiento de la actual normatividad institucional.

Los señalamientos anteriores sobre los cambios detectados en la evaluación y gestión para la rendición de cuentas son mínimos (9.2%), lo cual puede encontrar explicación en el hecho de que no ha trascendido hasta la cotidianeidad del aula el efecto de los ajustes institucionales en las formas de trabajo docente, o los ajustes son tolerables, menos aún el que puedan percibir la forma en la que la rendición de cuentas se ha encarnado en el terreno institucional a todos los niveles, ya que aún y cuando se identifica como un primer cambio, es sólo el 9.2% quienes lo han identificado y en un segundo momento lo identifica como evaluación del trabajo académico el 7.1%.

En su conjunto estas menciones de la columna de opinión N° 1 del cuadro N° 18, nos orientan a señalar que el ajuste estructural que abarca la planeación y la gestión así como las acciones de organización académica principalmente ha tenido un mayor impacto inicialmente en los directores y subdirectores de las

Normales, jefes de departamento y responsables de academia (vía las demandas de la administración estatal central) y en todo caso de manera diferenciada, con menor fuerza hacia los profesores de grupo en tanto que los responsables de área, atienden la parte operativa de la organización y el desarrollo de las tareas de orden operativo, sin que las acciones y tareas colectivas promovidas por el nuevo parámetro institucional logren alcanzar aún el terreno de la práctica docente áulica de cada uno de ellos.

Aunque ya hay indicios de que se empieza a generar un impacto al haberse aceptado desde el 2005²¹⁵, la aplicación de exámenes departamentales estatales cada fin de semestre, como una acción de evaluación externa de pares, lo cual obliga a los docentes a ceñirse a ciertas pautas homogéneas en la enseñanza, que son convergentes con la evaluación que hace el CENEVAL, desde el 2003 cada dos años a los alumnos de sexto semestre para medir su desempeño profesional esperado, y eventualmente la incorporación obligada en 2007 en esta entidad de la evaluación para el subsistema de educación normal de habilidades intelectuales (habilidad verbal, habilidad matemática y habilidad para el razonamiento lógico) promovida por la Dirección General de Evaluación de la SEP Federal, para los alumnos que aspiran ingresar a las escuelas normales.

♦ En relación a la columna de la opción 2 de respuestas del cuadro N° 18, se puede observar que el mayor impacto detectado se refiere a las mejoras que los profesores perciben en la organización de la academia (18.4%) que es coincidente con la idea de un cambio en el trabajo normativo al interior de la institución y que no necesariamente viven ellos como algo amenazante, lo cual se confirma con el 9.9% que identifica la participación que tienen como docentes en el trabajo

²¹⁵ La modificación del PROMIN, que dio paso al PEFEN 1.0 y ahora el 2.0, trajo consigo dos subprogramas estratégicos; uno el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal, (PROGEN) centrado en las actividades de los funcionarios estatales, y el Programa de Fortalecimiento de las escuelas Normales (PROFEN) centrado en las actividades de las escuelas, que son la expresión operativa de IBERFOP e IBERMADE, pactados desde hace años por el gobierno federal con la OEI.

colegiado, y sólo en un 7.8% se identifican los cambios en las formas de planeación y gestión como mejoras a la vida institucional.

En este mismo nivel destacan el 7.1% que se identifican como cambios en la evaluación del trabajo académico, cuya importancia radica menos en lo negativo si se toma en cuenta que históricamente la evaluación docente al interior de cada escuela pública se realizaba de manera unilateral por el director de la escuela. Este ajuste en la vida normativa puede ser un avance significativo, y que es coincidente con el otro 7.1% de la 2ª opción donde los profesores sienten que identifican cambios en la administración y la gestión en las escuelas.

Llama la atención que de esta misma 2ª opción sólo en 6.5% identifican la existencia de cambios en la infraestructura, cuando han sido el eje articulador del cambio.

♦ La tercera columna de opción del cuadro N° 18 parece confirmar la percepción del sentido de los cambios con un 19.1% que señala ajustes en las formas de evaluación y gestión para la rendición de cuentas, un 13.5% identifica cambios en la planeación y gestión y mejoras en la institución, 6.4% señala cambios en infraestructura y un 5.7% apunta en el sentido de observar mejoras en la organización de la academia, entre lo más importante. Cabe destacar el 6.4% de profesores que señala que existen fallas y simulación en la evaluación, situación que puede estar remitiendo a la experiencia tradicional que implica las relaciones de dominación que sostienen las redes parentales al interior de las escuelas

Una nueva hipótesis que se puede plantear al respecto es que hasta el momento los docentes de este subsistema no viven directamente estos procesos de evaluación institucional externa como académicamente amenazantes de su autonomía áulica, o que los han aceptado como un ajuste normativo necesario en este proceso de cambio, lo anterior a partir de que sólo el 5.7% (8) de la opción 2 detecta que este cambio institucional tiene que ver con una serie de ajustes

curriculares, que han sido la base de los exámenes departamentales y en los últimos semestres para el examen del CENEVAL, efecto que empezó a vivirse desde 2005²¹⁶, y que de manera indirecta ha contribuido a valorar también su desempeño profesional.

En la columna de la tercera opción del mismo cuadro N° 18 aparecen también un conjunto de señalamientos que son igualmente singulares en la medida que se refieren a las disfunciones que han detectado en este proceso que viven, relacionados con fallas y simulación en la evaluación 6.4% (9), fallas en la gestión y planeación 3.5% (5), decisiones unilaterales y normatividad dura 4 (2.8%) y de falta de liderazgo académico aunado a una mayor carga administrativa por encima de la academia 3 (2.1%).

Estos señalamientos constituyen una respuesta singular al efecto de la transformación del subsistema, sobre todo si se recuerda que del 2000 al 2004 el peso mayor estuvo en una normatividad dura del sistema, ya que obligó a cambiar las formas de planeación, organización y gestión de la vida institucional, a contrapelo de la cultura altamente centralizada en el subsistema de esta entidad, tanto porque aparecen identificados como una tercera opción de cambio, cuanto porque se refieren al 14.9% de toda la muestra estatal, quienes perciben un leve ajuste en sus actividades cotidianas.

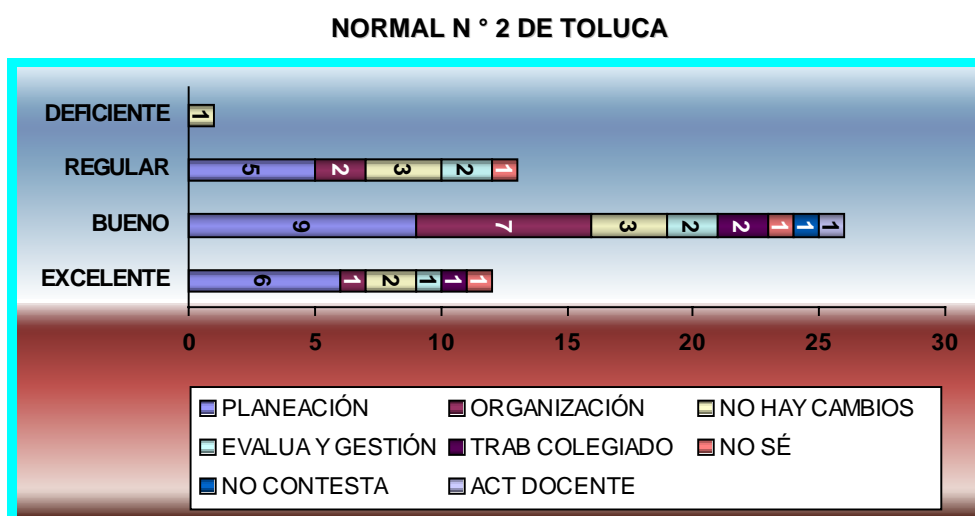
En otro plano de la observación de los sujetos, desde la perspectiva de su propia visión tenemos que en cada una de las escuelas la correlación que hay entre los 3 cambios más importantes que los profesores identifican contra las condiciones actuales que ellos tienen en la escuela donde están adscritos, con miras a

²¹⁶ Este sería uno de los cambios estratégicos internos del Programa de Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) que arrancara en 1996, y en 2002 fuera ajustado al PROMIN, y en 2005, al aceptar a las normales como instituciones de Educación Superior, incorporaran estrategias similares de evaluación a las que se aplican en las Universidades, lo que obliga al subsistema a; i) organizar y regular los tiempos y manejos de contenidos curriculares de manera sistémica para poder enfrentar la dinámica de los exámenes departamentales sin mayores contratiempos, y ii) reorganizar la estructura de su organización académica interna para responder con eficiencia a las demandas de una mayor vida académica interinstitucional que permita evaluaciones de pares y externas con calidad y eficacia.

identificar qué tanto han podido contrastar los efectos del cambio con su situación y condición actual en la escuela tenemos los siguientes resultados;

4. 5 Análisis de los cambios más importantes en los últimos 3 años por escuela.

- En la escuela Normal N° 2 de Toluca se puede observar que los profesores de esta muestra logran identificar los cambios en la planeación, organización, evaluación y trabajo colegiado, sin embargo no identifican que estos tengan que ver con sus condiciones académicas en la escuela, más aún encuentran que las condiciones son excelentes y buenas, asociadas a la planeación, la organización y evaluación, que son los ejes estructurales del cambio en las funciones, donde llama la atención que un número significativo, 9 profesores (17.3%) señalen que no hay cambios en una correlación de excelente, bueno, regular y sólo 1 como deficiente.



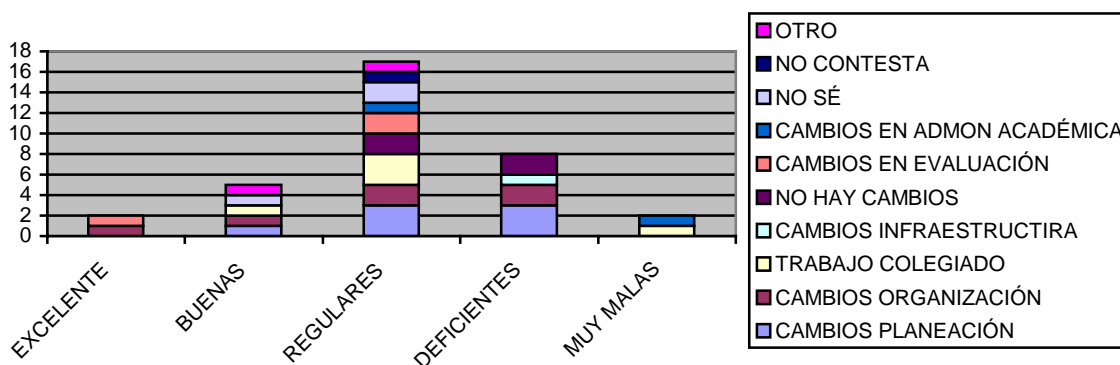
Los datos anteriores permiten inducir que hay una percepción de lo cotidiano que no correlaciona los 3 cambios más importantes en la institución con cambios negativos en sus condiciones laborales actuales, las cuales incluso consideran en una amplia mayoría como buenas e incluso excelentes, lo que fortalece la hipótesis de no implicación de los cambios como detonantes en su actividad

docente, si aceptamos que es muy fuerte la perspectiva de la vida en el aula, aunque los cambios tuvieran que ver con un ajuste total de la institución educativa donde trabajan.

Llama la atención los casos de profesores que señalan no saber sobre los cambios que acontecen en la escuela, sobre todo porque se trata de una de las escuelas ubicada en la ciudad de Toluca, razón por la cual se supone que tienen la información sobre los acontecimientos y las políticas institucionales, con mayor rapidez que las escuelas que están en el Valle de México o en zonas rurales del Valle de Toluca alejadas de la capital del estado de México.

- En el caso de la Normal de Neza, tenemos también un escenario singular en este cruce de variables, aunque hay una percepción del cambio por los profesores, ya que de los 34 profesores de la muestra, el 79.4%, (27) de los profesores reconocen que las condiciones son regulares, deficientes y muy malas, asociadas en orden de importancia a; i) los cambios en la planeación, donde 7 (20.6%) de los profesores encuentran condiciones buenas (1), regulares (3) y deficientes (3), ii) en cuanto a los cambios en la organización y funciones institucionales hay 6 profesores (17.6%) que señalan que son; excelentes (1), buenas (1), regulares (2), deficientes (2), iii) en participación de profesores en trabajo colegiado; 14.7%, 5 profesores que indican; buenas (1), regulares (3) y muy malas (1), iv) los 3 (8.8%) profesores que no identifican cambios de fondo, mencionan que las condiciones son regulares (2) y deficientes (1), v) en cuanto a la evaluación y las formas de gestión, los 3 (8.8%) profesores señalan que las condiciones son excelentes (1), y regulares (2), vi) de igual porcentaje de profesores 3 (8.8%) señalan que no saben sobre los cambios en la escuela e identifican las condiciones como buenas (1) y regulares (2), vii) hay 2 (5.9%) profesores que aluden a los cambios en la administración, que identifican como regulares (1) y muy malas (1), viii) 2 que señalan otros cambios, 1 que no contesta.

NORMAL N° 1 DE NEZA



Los datos anteriores, relativos a un mayor efecto generado por las condiciones de la escuela, permiten esbozar al menos una hipótesis relacionada con el efecto que han tenido algunos cambios en ciertas escuelas normales de la entidad, donde se han estado haciendo movimientos de directores y subdirectores, aunado al hecho de que para el final del periodo escolar 2006 se notificó a varias normales de la entidad la no apertura de grupos de nuevo ingreso en algunas licenciaturas (primaria, artísticas y educación física) en el ciclo 2007. Esta decisión afectó a la escuela de Neza 1, al cancelar temporalmente la licenciatura en Educación Física que se impartía y promover la licenciatura en Educación Primaria en su lugar²¹⁷, cabe destacar que de igual manera a la Normal N° 2 de Toluca se le impidió abrir la licenciatura en Primaria, que fue la que históricamente ubica a esta Normal en la entidad, donde se imparte también la licenciatura en Educación Especial, sin embargo su directora logró negociar directamente con la SEP estatal, la apertura de un grupo de la licenciatura en Educación Primaria, conocido hoy como “la generación del centenario”²¹⁸.

²¹⁷ Históricamente había un problema con esta escuela que impartía la carrera de licenciado en Educación Física sin contar con instalaciones adecuadas para ello, las cuales solicitaron de manera sistemática desde varios años antes al 2005, y por otro lado, que la planta docente de la normal esta compuesta en su mayoría por profesores de educación primaria y un porcentaje muy limitado de profesores de educación física. De hecho ese fue uno de los argumentos que se esgrimió varias ocasiones en contra de mantener esta licenciatura, cuando en la ciudad de Toluca existe la Normal Superior de Educación Física, donde también hay una minoría de profesores especialistas en el área de la Educación Física.

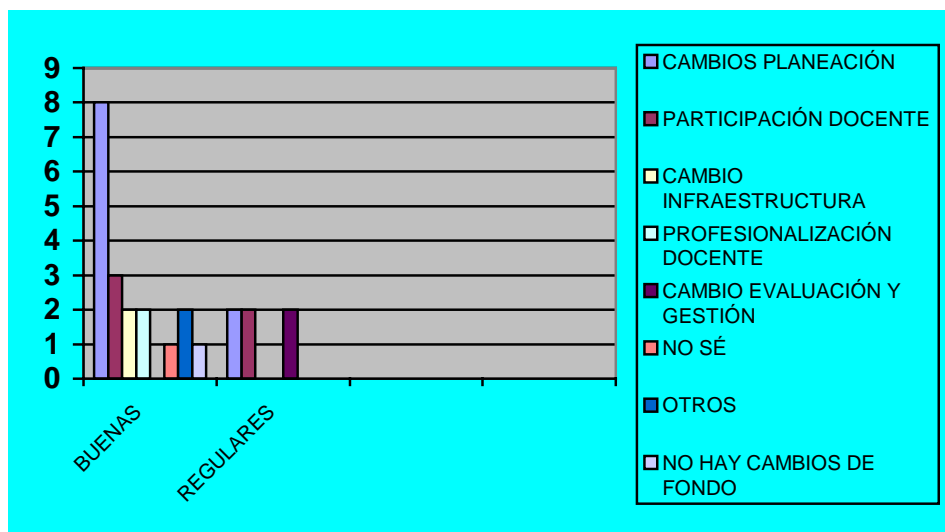
²¹⁸ Esta negociación es la única reconocida en las escuelas de la entidad afectadas con la decisión de no abrir la Licenciatura en Educación Primaria, y se menciona entre los docentes que mucho influyó la relación de amistad de la directora con el gobernador del estado Enrique Peña Nieto.

Es evidente que las respuestas encontradas en la Normal de Neza N°1 en algún sentido reflejan la percepción que los profesores tienen del significado que entraña el contar nuevas formas de planear, organizar, gestionar y evaluar la vida académica, lo cual sin embargo, a pesar del eventual costo que pudiera tener para ellos el cambio derivado de estas nuevas formas de racionalización de la vida académica, al cambiar la formación que imparten, no es para todos visible la relación directa con sus condiciones actuales de trabajo, ya que en lo general las consideran de regulares a deficientes, con un promedio del 20% de los profesores de la muestra en la escuela que las consideran excelentes (2) y buenas (5), y es altamente probable que se derive del impacto que tuvo el cambio de director a finales del 2006.

- Para el caso de la escuela Normal de San Felipe del Progreso, encontramos también el siguiente escenario en cuanto a que de los 25 profesores de esta muestra, i) 10 (40%) identifican una relación de cambios en la planeación que al correlacionar se ubican con condiciones de trabajo buenas (8) y regulares (2) de la escuela, ii) hay 5 (20%) profesores que identifican cambios en la participación de los docentes en trabajo colegiado, que al relacionar con sus condiciones de trabajo en la escuela aparecen como buenas (3) y regulares (2), iii) 2 profesores (8%) reconocen cambios en infraestructura que identifican ambos en el contexto de condiciones de trabajo buenas, iv) otros 2 profesores (8%) identifican cambios en las formas de evaluación y gestión, que correlacionados los encuentran regulares v) 2 profesores más (8%) señalan cambios en infraestructura de la escuela que identifican como parte de las buenas condiciones de trabajo, vi) 1 profesor (4%) señala no saber de los cambios en la institución y su visión de las condiciones de trabajo es buena, 1 profesor (4%) señala que no hay cambios en la institución y su percepción de sus condiciones de trabajo es buena, finalmente 2 profesores (8%) mencionan otra opción, y señalan contar con buenas condiciones de trabajo.

En la perspectiva de esta escuela se puede identificar que para los profesores hay una tendencia a considerar como buenas sus condiciones de trabajo, y destaca hecho de que los mayores cambios los identifican en el ámbito de la planeación que en general encuentran buena y en la participación del personal académico en actividades colegiadas. Lo anterior es importante en la medida que el 24% de los profesores de esta muestra encuentra que sus condiciones de trabajo son regulares, aunque llama la atención el singular grado de dispersión de las respuestas lo que permite sustentar la idea de una difícil identificación para ellos de los problemas de fondo, o de que en realidad los cambios no constituyen un problema, sino una forma de hacer las cosas menos complicadas, habida cuenta que se trata de una escuela no tan cercana geográfica y operativamente al centro de la toma de decisiones, con una dirección estable.

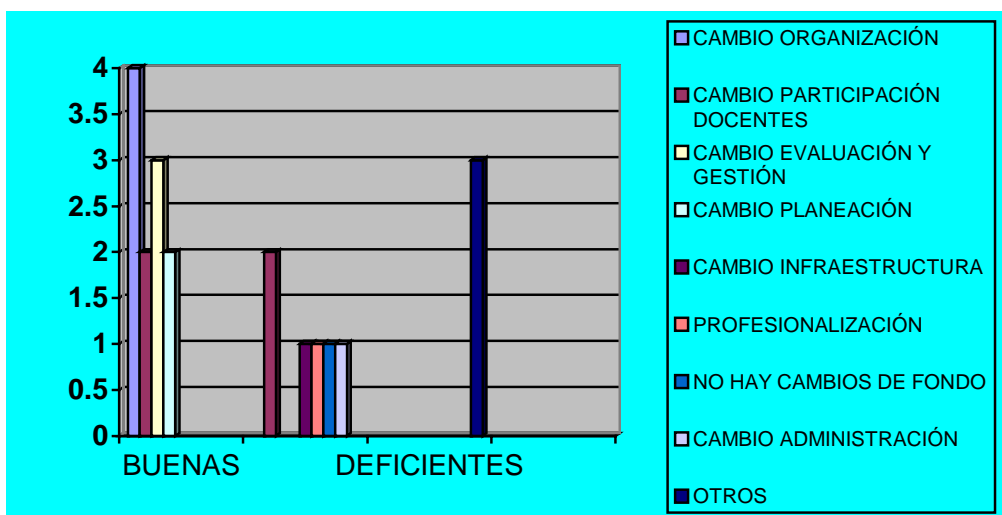
NORMAL DE SAN FELIPE DEL PROGRESO



- En el caso de la Normal de Amecameca encontramos que en la muestra de 18 profesores, un primer cambio detectado por 4 (22.2%) de ellos se ubica en las formas de organización que en correlación con sus condiciones de trabajo identifican como buenas, ii) otros 4 profesores (22.2%) identifican cambios en la participación en trabajo colegiado, los cuales ubican en el contexto de unas condiciones de trabajo buenas (2) y regulares (2), iii) de los docentes de esta

muestra 3 (16.7%) señalan cambios en las formas de evaluación y gestión que ubican en la correlación con buenas condiciones de trabajo, iv) otros 2 profesores (11.1%) señalan la existencia de cambios en la planeación, que ubican en un contexto de condiciones laborales buenas, v) un profesor (5.6%) señala la presencia de cambios en la administración académica, en un contexto de condiciones laborales regulares, vi) otro profesor (5.6%) menciona cambios en la profesionalización de los docentes, en un entorno de condiciones regulares, vii) otro profesor (5.6%) señala cambios en infraestructura, asociados con condiciones regulares de trabajo, viii) otro profesor (5.6%) menciona otros en la opción cambios relacionados a condiciones de trabajo deficientes, ix) otro profesor señala que no hay cambios de fondo, asociado a condiciones de trabajo regulares.

NORMAL DE AMECAMECA

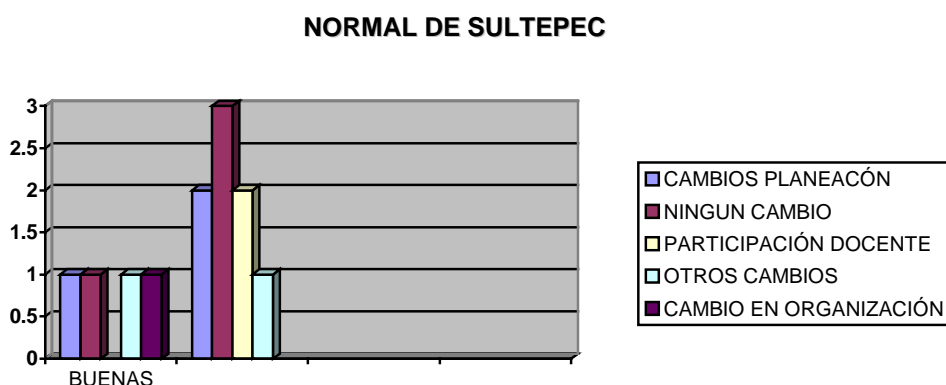


Los datos anteriores muestran en esta escuela normal al igual que en el caso de la Normal de San Felipe del Progreso una amplia dispersión de la información donde destaca la identificación de cambios en la organización y el mayor involucramiento de los docentes en la vida de la institución de la mano de la planeación que se identifica como una actividad de cambio en la institución.

Estas referencias nos remiten a una limitada asociación entre los cambios estructurales del subsistema y la dinámica laboral, aún y cuando, como ya se

observó en líneas anteriores, estos cambios involucran nuevas tareas, acciones y metas ajenas en ocasiones a sus funciones formales por el mismo salario, y que sin embargo los profesores identifican como buenas y regulares en función principalmente al vínculo entre las necesidades del entorno de trabajo y los factores que están bajo control de la dirección de la escuela, como puede ser la sistematización y el proceso del trabajo docente, e incluso el acceso a información específica.

- En el caso de la Normal de Sultepec tenemos que los 12 profesores que componen esta muestra señalan que; i) 3 de ellos (25%) hay cambios en la planeación que asocian 1 (8.3%) a buenas condiciones de trabajo y 2 (16.7%) a condiciones regulares, ii) 4 profesores (33.3%) no identifican ningún cambio, las cosas siguen igual, que están asociadas a 1 (8.3%) condiciones buenas, y 3 (25%) a condiciones regulares, iii) otros 2 profesores (16.7%) identifican cambios en la participación colegiada relacionada con condiciones regulares, iv) otros 2 profesores (16.7%) señalan otras opciones de cambio que ubican 1 (8.3%) en un contexto de buenas condiciones laborales, y otro (8.3%) de condiciones regulares, v) un profesor (8.3%) señala que hay cambios en la organización de la escuela, asociada a buenas condiciones de trabajo.



En esta escuela Normal, el 66.7% (8) de los profesores consideran que los cambios y los no cambios percibidos se ubican en condiciones de trabajo regulares, donde se destaca que el 33.3% (4) de toda esta muestra considera que

no hay cambios, frente a otro 33.3% que señala que los cambios se han dado en un contexto de relación bueno de las condiciones de trabajo. Cabe destacar que se trata de una normal rural, de pocos profesores, alejada geográficamente donde de manera coincidente con la Normal de Neza N° 1 son mayores las referencias a un cambio institucional en un contexto regular de condiciones de trabajo, lo que supone un efecto significativo fundamentalmente en el cambio constante de directivos que implica formas de planeación institucional.

De manera general puede señalarse que para las 5 escuelas que componen esta muestra estatal, el ámbito de mayor percepción de cambios correlacionado con las condiciones actuales de trabajo es el referido a la planeación, siendo esta percepción positiva (excelente y buena) en las cinco escuelas en porcentajes que van del 2.9% en Neza, 8.3% en Sultepec, 11.1% en Amecameca, 28.8% en Toluca y 32% en San Felipe, de igual modo la percepción negativa (regular, mal, deficiente) de la planeación y las condiciones de trabajo surge en San Felipe del Progreso 8%, Toluca con 9.6%, Sultepec con 16.7% y Neza con 17.6%.

La mayor percepción negativa de los cambios en la planeación en concordancia con unas condiciones de trabajo regulares a malas, en estas dos últimas escuelas parece asociar factores de control de la dirección de la escuela, vinculados con el cambio de directivos, con las necesidades del entorno del trabajo, que afecta a los grupos de docentes de diversa manera, al parecer principalmente en el ajuste de los roles y expectativas, los incentivos y sistematización del trabajo docente y eventualmente del acceso a cierto nivel de información.

De este primer bloque de respuestas sobre la percepción de su situación laboral, se puede inducir que la opinión de los profesores no se ajusta necesariamente a las condiciones de ubicación geográfica de las escuelas, sino a los efectos secundarios de decisiones de la administración central estatal relacionadas con el

cierre de inscripciones de nuevo ingreso en licenciaturas²¹⁹ (Neza), como al cambio de directores (Neza, Sultepec y Toluca) o al ajuste de metas institucionales que puede implicar más tareas, que podría ser esta última una razón compartida por todos.

De lo anterior se puede destacar igualmente que todas las normales analizadas comparten el sentido positivo, así sea mínimo que ha tenido el cambio en las formas de planeación que se ha operado, ya que esta función ha sido la columna vertebral del cambio estructural al generar procesos de planeación estratégica que depositan en las comunidades la responsabilidad de diseñar sus planes institucionales y con ello prever su financiamiento operativo no relacionado con gasto corriente.

- En un siguiente plano de análisis, otro rasgo igualmente importante de este conjunto de datos, relativo a la búsqueda empírica de referentes significativos relacionados con la percepción de sus condiciones de trabajo académico, lo constituye la mayor participación de los profesores en la vida institucional que ha implicado un incremento de trabajo colegiado, mismo que se explica por las formas de organización que reclama la planeación estratégica, donde se destaca en el sentido positivo la Normal de Neza con 2.9%, Toluca con 5.8%, Amecameca con 11.1% y San Felipe con 12%, en tanto que la percepción negativa del trabajo docente asociada a las condiciones de trabajo actuales son; San Felipe del Progreso 8%, Amecameca 11.1%. Neza con 11.8% y Sultepec con 16.7%.

Estos datos del bloque referido al trabajo académico colegiado permite observar que son menores los efectos positivos, sin negar su importancia, que los efectos negativos tanto que en los casos de las Normales de Neza, Amecameca y

²¹⁹ Hay casos tan complejos en la entidad sobre esta decisión como la escuela Normal de Neza 2, que no recibió autorización en 2005 para abrir la Licenciatura en Educación Primaria, y se le pide ahora que abra la licenciatura en Matemáticas para profesores de Secundaria, con una planta de 40 profesores de los cuales sólo 4 tienen una formación profesional vinculada al manejo de las matemáticas, y de ellos sólo 1 es profesor de matemáticas en su formación profesional inicial.

Sultepec, están los porcentajes por encima del 10%. Lo anterior apunta en el sentido de que existe una tensión institucional generada por un eventual incremento de tareas o tiempos dedicados a la academia que cuando se relaciona con la percepción de la planeación en estas escuelas, es factible plantear que se incuban problemas derivados del nuevo escenario institucional, que al momento de esta investigación están propiciando tensiones que pueden eventualmente desarrollar mayor fuerza conforme avancen los compromisos en este subsistema con la descentralización administrativa. (PEFEN 2.0, o 3.0)

- Si analizamos un tercer bloque de datos, éste se refiere a la percepción de los cambios en las formas de organización institucional, que es para los fines de la descentralización administrativa federal actual, el terreno donde se arma la reorganización del cambio en estructuras que han estado históricamente centralizadas, es decir el espacio más sensible del cambio institucional, donde encontramos que las percepciones positivas de éste son; Neza 5.9%, Sultepec 8.3%, Toluca 15.4% y Amecameca 22.2%, sin referencias en San Felipe del Progreso. En cuanto a las percepciones negativas tenemos la Normal de Toluca con 3.8% y Neza con 11.8%.

Estos datos permiten inducir que no hay una vinculación muy estrecha aún entre los diferentes campos del hacer institucional, sea porque los directores han sabido cubrir los efectos del proceso de re-ordenación organizacional, donde la excepción es la Normal de Neza, que al parecer vive una etapa de enorme tensión institucional por el cambio de director y cambio en la licenciatura, que abarca las diversas dimensiones de su estructura interna, en el resto no parece haber una conexión de las diversas dimensiones que están siendo ajustadas al nuevo patrón de organización.

Es necesario señalar también que en general los profesores de este subsistema tienen una enorme dificultad para conectar la relación articuladora existente entre la vida en el aula, la organización que cambia, la institución que juega con nuevas

normas formales e informales y la autoridad, ello en la medida que su historia y tradición gremial tienden a velar las relaciones de causalidad que encierran los cambios, y para las comunidades académicas es mucho más probable identificar algunos efectos vinculados a la personalidad de quienes detentan un puesto directivo institucional. Esta sería una explicación que hace posible entender la compleja asociación entre organización / institución / vida laboral y profesional.

- Lo anterior se expresa con mayor claridad en el bloque de datos relacionados con la percepción que se tiene en las escuelas de que no hay un cambio a fondo, que las cosas siguen igual que siempre, donde hay una visión positiva del cambio en relación con las condiciones actuales de trabajo, que en el caso de San Felipe del Progreso es de 4%, Sultepec con 8.3% y Toluca con 9.6%, y en el ámbito de las percepciones negativas tenemos Amecameca con 5.6%, Toluca con 7.7% Neza con 11.8% y Sultepec con 25%.

La idea expresada por los profesores acerca de que no hay cambios importantes en la escuela y que las cosas marchan mal, parece confirmar empíricamente que el mayor impacto se refleja en el peso que tienen los factores internos institucionales que vinculan necesidades del entorno de trabajo con factores que están bajo control directo de la dirección, y que el cambio de directores escolares es vivido como un ajuste que afecta la dinámica interna pero no directamente asociado a las condiciones económicas y/o políticas del subsistema en la entidad, sino como un factor que trastoca la dinámica de las propias necesidades de desempeño individual al modificar el espacio de construcción de los roles y expectativas, las posibilidades de capacitación, incentivos y acceso a la información, al alterarse los sistemas y procesos de trabajo docente de los grupos dominantes y no dominantes.

Esto pone en evidencia que el cambio de los años recientes ha generado tensiones diversas, que se miden de distinta forma, según se trate de cada

escuela y de las circunstancias que las rodean, de la mano de una eventual sobrecarga de trabajo para los profesores.

- Finalmente cabe destacar de este bloque de información surgida de la correlación de esas variables ya señaladas, que en el caso de los cambios en la infraestructura, los datos son de un nivel de significación mínima tanto en lo positivo San Felipe del Progreso 8%, como en lo negativo Neza 2.9% y Amecameca con 5.6%. Es singular este nivel de respuesta porque justo como antes se señaló, éste ha sido el ámbito de mayor intervención en las escuelas desde el año 2000, con dotación de infraestructura física a los edificios, pero también en lo tecnológico computacional y de bibliotecas, por ello llama la atención la poca percepción de los profesores hacia estos cambios.

4. 6 Valoración del trabajo docente y el cambio en la Organización.

Por otro lado, al volver a los datos de la muestra estatal general y medir el impacto del tiempo que dedican a estos procesos del trabajo docente al seno de la institución se preguntó *cuánto tiempo dedican a cada actividad* por separado, y la respuesta que se encontró señala lo siguiente:

CUADRO N° 19 QUÉ TIEMPO DEDICAN DIARIO A SUS ACTIVIDADES DOCENTES

	TIEMPO		TIEMPO		% TOTAL
PLANEACIÓN	1 HRA	51.1% (72)	2 HRS	21.3% (30)	72.3%
ORGANIZACIÓN	1 HRA	48.2% (68)	2 HRS	22% (31)	70.2%
GESTIÓN	1 HRA	35.5% (50)	2 HRS	18.4% (26)	53.9%
EJECUCIÓN	2 HRA	17.7% (25)	3/6 HRS	56% (79)	73.7%
EVALUACIÓN	1 HRA	58.9% (83)	2 HRS	13.5% (19)	72.4%

Este cuadro llama la atención en la medida que permite observar que la evaluación es la actividad que compromete actualmente entre una y dos horas al 72.4% de los docentes, tanto como la planeación (72.3%) y organización de sus actividades (70.2%), sólo rebasada por el tiempo que dedican cotidianamente a la

ejecución que les consume entre dos y seis horas de trabajo (73.7%). Lo anterior es en algún sentido una evidencia empírica de que sí hay un impacto, por mínimo que sea, que afecta su vida cotidiana.

Ello en función a que hasta hace unos años (antes del 2000) cada profesor planeaba y organizaba sus actividades principalmente en función a sus tareas docentes y sólo de manera secundaria las tareas antes señaladas implicaban un tiempo significativo del hacer docente.

Si uno de los ejes de la transformación institucional constante de todo el proceso aquí reseñado para este subsistema ha sido la rendición de cuentas, sustentada en la necesaria evaluación, en sus diversas modalidades, con un reciente giro fundamental hacia los exámenes departamentales y el examen del CENEVAL de los últimos años, es significativo que aún no identifiquen esta actividad, la evaluación, (cuadro N° 18) como una parte importante de los cambios estratégicos en las actividades estructurales de los últimos tres años, ya que sobre ella han girado estos ajustes.

Es más visible que la planeación y la evaluación de cada una de sus actividades al igual que la ejecución se convierte en el motivo central del trabajo colegiado de los últimos 3 años, con miras a definir metas, acciones y compromisos que reciben financiamiento contra resultados, como parte constitutiva de la vida en la institución, donde se encarna una normatividad que se puede convertir en una fiscalización del aula, como se señaló líneas arriba.

A manera de hipótesis se puede esbozar que el conjunto de estas tareas que cambia roles y expectativas docentes se vive por los profesores como una serie de acciones normales, es decir como un acto de autoridad natural, en tanto que implica acciones rutinarias, que sólo compromete directamente a los jefes de Departamento y Subdirectores Académicos de las Escuelas y tangencialmente a

aquellos profesores que son requeridos como miembros de comisiones específicas como pueden ser los exámenes departamentales.²²⁰

4. 7. El cambio institucional y la práctica docente.

- En este mismo sentido de los cambios estructurales, cuando se pide a los profesores que participan en este estudio que identifiquen *cuáles han sido los cambios institucionales más importantes de los últimos dos años en la institución*, los resultados nos muestran los siguientes aspectos:

CUADRO N° 20.- CAMBIOS INSTITUCIONALES EN ÚLTIMOS DOS AÑOS

	1 OPCIÓN		2 OPCIÓN		3 OPCIÓN	
Cambio de personal directivo	18	12.8%				
Cambios en evaluación, organización y planeación	16	11.3%	33	23.45	23	16.3%
Cambio de nuestras funciones, rotación de personal	13	9.2%	15	10.6%	12	8.5%
Exceso de directividad, burocracia y centralismo	10	7.1%	9	6.4%	5	3.5%
No hay cambios relevantes	10	7,1%				
Se pone más atención a la administración	9	6.4%				
Cambios curriculares	8	5.7%			3	2.1%
Más carga trabajo académico	7	5%	9	6.4%	8	5.7%
Trabajo colegiado y participación docente	7	5%			8	5.7%
Ninguno	8	5.7%	2	1.4%	2	1.4%
Mejoras en infraestructura, cambios			9	6.4%	3	2.1%
Deficientes relaciones personales			9	6.4%	6	4.3%
Nuevos proyectos de actualización docente			6	4.3%		
Cambios en la formación de los alumnos			4	2.8%		
Cambios en procesos administrativos			3	2.1%		
Vacios en proyecto institucional					8	5.7%
Carencia recursos y espacios					5	3.5%
No sé	3	2.1%	4	2.8%	3	2.1%
No contesta	2	1.4%	28	19.9%	45	31.95
Otros	9	6.4%	10	7.1%	10	7.1%

²²⁰ Se señaló en el capítulo dos que un rasgo de la profesión docente, apuntado por Ghirardi, es la vivencia en soledad del acontecer cotidiano, lo que hace de la docencia y sus ejecutores, oficientes de una actividad que se vive disociada de los acontecimientos que involucran al gremio o a la comunidad. Ghirardi.Op. cit.

Tenemos que se detectan cambios significativos de manera horizontal en las respuestas, (las 3 opciones) en I) la evaluación (11.3%), planeación (23.45%) y organización(16.3%) al seno de la institución, que se corresponden con los efectos de uno de los ejes centrales del cambio desde 1996, pero con mayor énfasis desde 2002, en tanto que se centró en acciones de desarrollo de planeación estratégica y el cambio estructural de los procesos de gestión.

Un segundo aspecto que se puede apreciar en el plano horizontal se refiere al cambio en el desempeño de las funciones que realizan los docentes y en la rotación de personal, 9.2%, 10.6% y 8.5% que en todo caso constituye una de las expresiones de apropiación e introyección de las acciones de planeación estratégica para mejorar la calidad de las escuelas normales, en tanto que se ha sostenido en el trabajo colegiado y la participación de los profesores, lo que se traduce en procesos de participación discrecional y “voluntaria” en las tareas y acciones que sean requeridas a partir de los diagnósticos que se han promovido y realizado por las propias comunidades académicas.

En una mirada desde las necesidades del entorno del trabajo, esta segunda línea de opinión horizontal apunta también al efecto que ha tenido el soporte de la flexibilidad laboral, es decir la rotación de puestos que está asociada a la forma en que se estructura la sistematicidad de las acciones y el proceso del trabajo docente en la institución, la cual es percibida por los docentes de estas escuelas en convergencia con los cambios en las formas de planeación, organización y evaluación del trabajo.

Sin pretender una adjetivación, es visible una contradicción con la idea expresada líneas antes por los propios docentes en el sentido de que sus condiciones laborales eran buenas, o incluso excelentes.

El señalamiento anterior es convergente con la identificación de un tercer cambio horizontal señalado en este estudio, 7.1%, 6.4% y 3.5% respectivamente “*el exceso de directividad, burocracia y centralismo en la toma de decisiones*”, que

plantea inicialmente una contradicción en los fines del PFTAEN, y en los programas siguientes, en particular del PEFEN 1.0, donde se busca el cambio estructural del subsistema, con una participación democrática y sustentada en el consenso de las “comunidades de aprendizaje”. Contradicción que sólo puede explicarse en el hecho de haber depositado el peso mayor de los cambios operativos principalmente en los directivos de las escuelas, quienes se han visto impelidos, por la fuerza y el alcance de las acciones institucionales demandadas por la administración central para recibir apoyos económicos y los tiempos de cumplimiento de procedimientos y las tareas, a recurrir a la imposición y la coacción académica para cumplir en tiempo y forma con los objetivos y metas “acordados” con y por la comunidad²²¹.

Por otro lado, desde la perspectiva de los profesores, deja ver la trascendencia que tiene el cambio de directores en las escuelas, donde se hace evidente la existencia de factores de control directivo que se han endurecido en aras de un necesario cumplimiento de tareas.

Al respecto y en este último sentido se puede interpretar la convergencia en las 3 opciones de señalar mayor carga de trabajo académico como un cambio institucional reciente 5%, 6.4% y 5.7% respectivamente que es coincidente con la línea de cambio en las funciones y la rotación de personal, en tanto que son las expresiones más evidentes de la jornada polivalente y flexible en el subsistema.

En el plano vertical tanto de la 1ª opción como de las siguientes opciones de respuesta tenemos que los tres valores válidos de respuesta más importantes son:

- 1) Cambios en la evaluación, organización y planeación, 2º 1º y 1er lugar por opción.
- 2) Cambio de las funciones y rotación de personal 3º 2º y 2º lugar por opción.

²²¹ Este aspecto es bastante revelador de las contradicciones de las políticas de modernización en el campo de la educación normal, entre otras razones porque se ha exigido a las escuelas el cumplimiento escrupuloso de trámites, procedimientos, acciones en tiempo y forma, y sin embargo los recursos se han entregado cada año a destiempo. Este es un aspecto que arroja dudas para el análisis en esta entidad, sobre la rigurosidad de las evaluaciones y los criterios que se siguen en un Programa Federal que tiene como fin fundamental la transparencia en los procesos de gestión institucional.

3) Exceso de directividad, burocracia y centralismo 4º 3º y 3er. Lugar por opción.

Y sólo en la 1ª opción tenemos en 1er lugar con 12.8% el cambio de personal directivo.

4) Más carga de trabajo académico en 7º , 3º, y 4º lugar por opción.

Es decir hay una coincidencia en el orden de importancia que hace posible sostener que estos cambios son los pilares visibles de la transición institucional de los últimos años, y un parámetro del nuevo escenario laboral.

Es decir, hay una coincidencia en el orden de importancia que hace posible sostener que estos cambios son los pilares visibles de la transición institucional de los últimos años, y un parámetro del actual escenario laboral de los profesores.

En otro orden de importancia tenemos que en la 1ª opción “*trabajo colegiado y participación docente*” como rasgos del cambio institucional actual tienen una identificación mínima (5%) en primera opción de respuesta, y (5%) en tercera opción, lo que podría sustentar la aseveración hecha de que los cambios institucionales realizados en estos años, con miras a construir una cultura académica diferente, de calidad, si bien los profesores los pueden identificar con relativa claridad por su impacto, estos cambios no han sido en su conjunto, producto de la participación y el consenso, y sí, probablemente de un autoritarismo discreto y en ocasiones no tan sutil, dependiendo de los compromisos que cada escuela haya asumido en sus programas de planeación institucional de cada año.

En la lógica de la aseveración anterior puede ubicarse la quinta línea de respuestas del mismo cuadro N° 20 que abarca las tres opciones, otro cambio institucional identificado es “*mayor carga de trabajo académico*”, señalamiento que si bien es del 5.7% en promedio de las tres opciones, parece fortalecer la hipótesis de que las acciones en “cascada” que se han orquestado en los últimos años, como parte de la estrategia federal formativa de la SEP; de hacer llegar de este

modo, vía los directores de escuela a todos los involucrados en este proceso de cambio, la información, el conocimiento y convencimiento de las responsabilidades y compromisos colectivos que arroja esta política de transición hacia una educación de calidad, han tenido alguna dificultad, al menos en esta entidad, para construir una participación voluntaria y consensuada, como era el propósito del proyecto original.²²².

El aspecto anterior podría ser en algún sentido un camino cercano para que transitaran los profesores de la percepción de las causas que acompañan a los efectos en los cambios institucionales al acontecer en el aula, en tanto que pueden identificar que la carga de trabajo implica un menor tiempo dedicado a sus alumnos y a su propia formación profesional.

Finalmente, llama la atención que otra de las opciones de respuesta sea “ninguno”, cuyo promedio en las tres opciones es de 2.4% que si bien es mínimo, y pudiera corresponder a los jóvenes profesores de nuevo ingreso, quienes no identifiquen o reconozcan la existencia de cambios institucionales, cuando éstos se realizan desde hace varios años, pero sobre todo, cuando las acciones de carácter administrativo, laboral y organizacional han puesto particular atención en las funciones del personal de nuevo ingreso. Una posible explicación es que sean los profesores de mayor antigüedad quienes no vean cambios de fondo, y consideren que los actuales acomodados son más de lo mismo.

En el mismo tenor estarían las respuestas relacionadas con “No sé” con un 7.1% en promedio, y “No contesta”, siendo esta última significativa en tanto que en las opciones 2 y 3 alcanza niveles altos, (19.9% y 31.95% respectivamente) lo cual mueve a suponer que un número importante de profesores sólo señaló la primera

²²² Hasta hoy se han realizado varias evaluaciones de este proceso de cambio en las normales, por parte de la SEP, en los directivos, y con esta investigación de los docentes, sin embargo sería importante conocer el proceso vivido por los alumnos y el personal de apoyo en las escuelas normales, quienes también han sido parte involucrada de manera explícita y dinámica en los compromisos de cambio institucional hacia la calidad educativa.

opción de cambios institucionales en función a una percepción evidente y no están en posibilidades de identificar otro tipo de ajuste institucional.

Cabe destacar que rasgos como “*cambios curriculares*” que sería uno de los cambios recientes (exámenes departamentales, después de la REN 99 en educación preescolar) y eje troncal del ProFEN, tiene una identificación menor, en la primera y tercera opción, al igual que el rasgo “*mejoras en la infraestructura*”, que fue el pilar de estos programas desde 1996, pero sobre todo del 2002 al 2004, y que no es identificado como un cambio central en este proceso de ajuste estructural, en una primera opción, sino en segunda 6.4% y en tercera 2.1%.

Los datos anteriores nos mueven a reiterar la idea sobre el alcance de este cambio institucional y, sobre todo, cómo lo han vivido los profesores en las escuelas normales, lo cual permite señalar que; i) los alcances en la percepción del cambio se viven sólo en una dinámica que afecta la relación profesor/director, y ii) siendo parte de la institución, los profesores identifican aquello que directamente les cuestiona o afecta, sin que ello suponga una visión del entorno institucional y del subsistema en su conjunto.

Si esto que se señala es verdadero, entonces se confirma la tesis de que el trabajo docente es una actividad solitaria que nos hace pensar que sólo a cada uno, en lo individual, nos suceden cosas complejas, lo que impide observar la interacción entre aula, organización, subsistema y entorno.

Capítulo 5

ENTORNO INSTITUCIONAL Y CAMBIO EN LA ORGANIZACIÓN

5.0 Antecedentes.

El propósito de este capítulo, es lograr identificar desde la información que los profesores tienen y la misma percepción que expresan sobre la dinámica de su vida institucional, la visión que han ido construyendo sobre la normatividad institucional, fundamentalmente a partir de qué tan informados están sobre el sentido y profundidad de los ajustes organizacionales, dados a conocer a través de diversas formas y los factores que más directamente inciden en su actividad cotidiana.

Se retoma el sentido del análisis que se hace desde el capítulo anterior y se centra en aquella dimensión del cuestionario referida a los cambios en la organización que se han promovido bajo formas normativas y programas institucionales explícitos de trabajo.

5.1 El entorno institucional de la contratación de los profesores en la educación normal.

Siguiendo la secuencia de análisis del capítulo anterior, tenemos que con la muestra estatal general en el análisis de las preguntas planteadas a los profesores, se trató de profundizar sobre qué tanto conocen las nuevas condiciones de contratación del personal de nuevo ingreso al subsistema de educación superior, que es un territorio institucional que ha cambiado de manera drástica, como ya se señaló en el capítulo 3, incluso que trastoca desde mi perspectiva en algún sentido algunos derechos fundamentales de las personas. Al respecto encontramos las respuestas siguientes a la cuestión; *“señale los requisitos (5) que se aplican para la contratación de profesores de nuevo ingreso al subsistema de Educación Normal en la entidad”*.

CUADRO N° 21 CUÁLES SON LOS REQUISITOS ACTUALES PARA CONTRATARSE EN EL SUBSISTEMA.

REQUISITO	1°	2°	3°	4°	5°
Tener título de profesor	84 - 59.6%	1 - .7%	2 - 1.4%		
Recomendación sindical	6 - 4.3%	11 - 7.8%		2 - 1.4%	1 - .7%
Constancia de estudios	22 - 15.6%	27 - 19.1%	7 - 5%		
Menor de 40 años (varón)			1 - .7%	1 - .7%	
Último nombramiento	6 - 4.3%	25 - 17.7%	9 - 6.4%	3 - 2.1%	2 - 1.4%
Solicitud	11 - 7.8%	40 - 28.4%	38 - 27%	9 - 6.4%	5 - 3.5%
Certificado médico		17 - 12.1%	27 - 19.1%	20 - 14.2%	4 - 2.8%
Ser profesor de base		1 - .7%	5 - 3.5%	5 - 3.5%	4 - 2.8%
Acta de nacimiento	1 - .7%	2 - 1.4%	34 - 24.1%	38 - 27%	16 - 11.3%
Constancia no antecedentes penales		1 - .7%	3 - 2.1%	39 - 27.7%	37 - 26.2%
Ser mexiquense				2 - 1.4%	
CURP		3 - 2.1%		3 - 2.1%	47 - 33.3%
No sé	11 - 7.8%	11 - 7.8%	11 - 7.8%	11 - 7.85%	13 - 9.2%
No contesta		2 - 1.4%	4 - 2.8%	8 - 5.7%	12 - 8.5%

Si tomamos el criterio del mayor número de casillas contestadas por rasgo, (plano horizontal) encontramos que el requisito que los profesores identifican como más importante, es la “*solicitud*”, que constituye en efecto un trámite obligado para ingresar al subsistema, e inclusive para cualquier proceso de recontractación, en el caso de los profesores por horas por tiempo determinado, lo cual representa para un número importante de ellos un trámite anual o periódico necesario si se toma en cuenta que 49 de los profesores (34.7%) de esta muestra están contratados por hora.

La identificación del segundo requisito, (en sentido horizontal) en orden de importancia, “*último nombramiento*”, que en los trámites institucionales sólo sería válido para aquellos profesores con contrato por horas que renuevan y para aquellos que hubieran trabajado antes en otro subsistema, pero no para quien pretende ingresar de primera vez, como se planteó en la pregunta, esta respuesta parece indicar que para los profesores de las normales es claro que todo trámite que implique un cambio de adscripción involucra necesariamente la presentación de este documento, más aún puede llevar a sostener con mayor certeza la tesis planteada de que una proporción muy elevada de profesores (en esencia los

normalistas) provienen de niveles de docencia en educación básica y que migró a la educación normal en algún momento, hecho que ya se había señalado en un capítulo anterior, cuando se revisó año de ingreso al subsistema y año de ingreso a la escuela, y que en todo caso podría estar confirmado empíricamente aquí.

En cuanto al tercer requisito señalado el “*Acta de Nacimiento*” es también en efecto un requerimiento para cualquier trámite de contratación de primera vez o recontractación en el subsistema, el cual ha sido uno de los trámites obligados, que estaría incluido en el marco de los dos anteriores, al igual que el presentar el título de licenciatura o la “*constancia de estudios*” que vendrían a ser requisitos obligatorios

En este orden de importancia, se identifica de manera formal el requisito del *certificado médico* como un documento obligado para contratación, para los profesores por horas y quienes vienen de otro subsistema, el cual se incorporó en los últimos cinco años, al igual que la *constancia de no antecedentes penales*, ambas como parte de los criterios a nivel estatal para todo el personal que desea incorporarse a trabajar al servicio del estado en esa entidad, avalado por el Sindicato, como se señaló también en el capítulo 3.

Es significativo este hecho porque es un cambio “formal” derivado de las negociaciones entre el gobierno del estado y el Sindicato Estatal, que tuvo como resultado la modificación del marco de condiciones laborales explícitas para base magisterial, como parte de la modificación de las condiciones laborales y la jubilación, y que sin embargo no se identifica el requisito de una *edad menor a 40 años para los varones*, que está señalada explícitamente en los trámites “oficiales”, y que aparece en la Agenda del Maestro que es obsequiada a todos los profesores en la entidad y es un trámite obligado para los candidatos a ingresar e incluso para cada recontractación.

En este mismo orden de importancia se destaca el porcentaje del 7.8% de profesores que señala desconocer los requisitos actuales para la contratación de personal docente en el subsistema. Por otro lado, un aspecto que resulta singular a los señalamientos anteriores es que los profesores sí reconocen que un requisito de contratación es la “*recomendación sindical*”, lo cual formalmente no es cierto, sin embargo en el terreno de los usos y costumbres, según los datos orales que aportan los profesores que participan en este estudio, constituye un requisito de importancia mayor a “*ser profesor de base*” que tampoco constituye un rasgo cierto en el proceso de contratación, pero que arroja luz sobre la vía que siguen los profesores en su trayecto de la educación básica a la educación normal.

Desde la visión de los profesores, este último rasgo puede ser uno de los requisitos “informales” más importantes, habida cuenta que significa la diferencia entre poder lograr una promoción, cambio de adscripción o no lograrlo.

Desde una mirada externa se pone de manifiesto el peso que ha tenido históricamente el sindicato magisterial, en este caso el local, en el manejo de las plazas y los nombramientos de los profesores, lo cual resulta paradójico en un escenario institucional como el que se está pretendiendo conformar desde el gobierno federal, donde se proponen nuevos procesos de gestión y administración institucional descentralizada y transparente como condición necesaria para lograr una mayor calidad educativa.

El que el gremio tenga una cultura de compromiso con el trabajo docente sostenido en una meritocracia sindical constituye actualmente un cerco muy complejo al tránsito hacia la construcción de un plan institucional de transición a la eficiencia organizacional, sobre la base de una visión utilitaria del compromiso y responsabilidad con las recompensas, entre otras razones porque son más visibles y atendibles las reglas informales que devienen del código sindical, que aquellas otras derivadas de la norma formal a la cual no tienen una necesidad

directa de recurrir, ya que sólo el 34% de la muestra tienen contratos que los obligan a realizar estos trámites por ser profesores temporales.

Los profesores identifican como otro requisito de ingreso el presentar el CURP; lo cual también se incorporó en el lapso de los últimos cinco años en el subsistema. En este contexto, es significativo que un 7% señale que no sabe cuales son los requisitos que se deben llenar para una contratación en el subsistema.

De todo este conjunto de datos del cuadro N° 21, se puede señalar que si bien hay un conocimiento general de algunos requisitos formales a llenar para ingresar al subsistema, también lo es la existencia de reglas de juego informales que están presentes en la historia del gremio, y que si bien en los últimos 5 años el gobierno del Estado de México ha cambiado las reglas formales de ingreso y jubilación en el sistema estatal de educación, con miras a una convergencia con las políticas laborales federales actuales, prevalecen formas de relación laboral profesores-institución contratante que se mezclan con las nuevas reglas que definen un marco de acuerdos establecidos en conjunto entre el estado y el sindicato, como es el requisito de la edad de ingreso para los varones²²³, avalado explícitamente por el Sindicato, o *el examen médico*, que todo parece indicar, tiene una orientación a la detección del estado de gravidez en las profesoras, que pueden llegar a atentar contra algunos principios básicos de la vida gremial, y que sin embargo son poco conocidos, a pesar de recibir la información anualmente de manos del propio sindicato.

Lo anterior se confirma en algún sentido cuando se analizan las respuestas a la pregunta, "*cuánto tiempo hace que se hicieron los ajustes a los criterios de contratación laboral en el subsistema*", donde encontramos que el 52.5% (74) profesores señalan no saber el tiempo, 9.9% (14) identifican los cambios hace

²²³ Se puede argumentar que siendo un gremio mayoritariamente de mujeres, es entendible que no se conozca este requisito en particular, sin embargo, la muestra recogió casi en proporciones iguales hombres y mujeres. El otro argumento es que siendo profesores en su mayoría con más de 10 años de servicio y en condiciones laborales estables, su interés por estos aspectos cada vez sea menor.

cinco años, que fue cuando se inició este proceso de ajuste de las condiciones laborales, mismo que culminó con la firma de un convenio entre el sindicato estatal (SMSEM) y el gobierno del estado de México²²⁴, un 7.8% (11) profesores mencionan que fue hace un año, 7.1% (10) profesores señalan que fue hace 2 años, 6.4% (9) profesores indican que fue hace menos de un año, otro 6.4% (9) dice que fue hace 3 años, 5.7% (8) profesores identifican los cambios hace 4 años, 2.1% (3) señalan que fueron hace más de 10 años, 1.4% (2) señalan que fue hace 10 años.

Estos últimos datos revelan que sólo un 10% aproximado de los profesores identifica el inicio de los tiempos de ajuste estructural del subsistema en su plano laboral-contractual, frente a una visible dispersión de las respuestas del resto de los profesores de esta muestra.

Desde la perspectiva de los profesores no aparece muy definido el momento de los cambios estructurales en el subsistema, en tanto que la dinámica interna de sus actividades cotidianas como docentes puede ser más fuerte, y por otro lado, una vez inscritos en el contexto de trabajo, el entorno puede desdibujarse sobre todo en sus rasgos más delicados. Esta situación llama la atención si se considera que el 18.4% (26) de ellos ingresó al sistema estatal en los últimos cinco años, y que el 36.2% (51) se incorporaron a trabajar a la escuela donde hoy están, en un lapso similar de tiempo, lo cual si bien no supone un recontractación, si implica la necesaria actualización de documentos y trámites en la dependencia que recibe el cambio de profesor, sea de otra escuela o sea de otro subsistema. Situación que

²²⁴ Cabe señalar que este ajuste se hizo en la gestión de la profesora Maria Trinidad Franco Arpero (2000-2003) que como secretaria general mantuvo siempre un discurso sustentado en la necesaria información a toda la base de las decisiones que afectan al gremio, de democracia sindical, y que al término de su gestión tuvo una disputa con el Gobernador Arturo Montiel, por una diputación que le había sido "asignada" por el PRI, y que el gobernador se negó a reconocer, esto se tradujo en un incipiente movimiento magisterial que le costó a 5 directores de escuelas normales estatales ser relevados de su cargo ya que siguieron las indicaciones del sindicato, sin que hasta la fecha sean resarcidos sus derechos laborales de 2 de ellos que demandaron al estado en un juicio legal, actualmente trabajan como docentes frente a grupo, otros 3 negociaron y fueron adscritos a otros niveles escolares como supervisores educativos.

expone a los profesores a la realización de trámites y cumplimiento de algunos requisitos como los aquí señalados.

Entre otras razones, porque es un trámite obligado para quienes están contratados por horas, al vencimiento semestral o anual de sus contratos, y estamos hablando de casi el 35% de la muestra de este estudio.

Para confirmar esta parte del trabajo sobre la identificación del origen de los cambios laborales actuales, se preguntó “*quiénes avalaban e instituían formalmente estos cambios laborales*”, donde encontramos que las respuestas son igualmente significativas en relación a la variable anterior; ya el 51.1% (72) profesores identifican a la administración educativa estatal (Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar /SECyB) y al gobierno del estado de México como los responsables de los cambios, 17% (24) de los profesores dice no saber, 14.9% (21) profesores identifican al Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, 11.3% (16) identifican a la administración educativa local SECyB, 3,5% (5) profesores señalan a la SEP, 1.4% (2) señalan otra dependencia diferente, y un .7% (1) identifica a la SEP y al SNTE.

Estos datos son singulares, porque a diferencia de la variable anterior, referida al momento de inicio de los cambios, en esta variable, el 51% sí identifica la fuente de origen de los cambios, una hipótesis al respecto es que por ser estas dependencias locales, y por ello los referentes habituales de la vida magisterial, en tanto que la existencia de plazas federales es prácticamente inexistente en este nivel laboral de las normales, por ende, es menos factible aceptar para ellos la intromisión de factores externos como el SNTE, en la toma de decisiones institucionales cuyo efecto trastoque lo laboral²²⁵. Sin embargo, encontramos que

²²⁵ Un factor que puede estar incidiendo en la percepción sobre el origen de los cambios laborales estaría determinado por el hecho de que 55% de los profesores cobran sus salarios provenientes de recursos de la entidad y el resto de recursos federales, habida cuenta que en la entidad hay un sistema estatal de educación básica y que muchos de los profesores que actualmente trabajan en las normales de la entidad provienen laboralmente de este sistema estatal de educación básica. Cfr. “Desempeño Sectorial” en: Descentralización y entrega de servicios para los pobres. Banco

para el otro 49% de los profesores no es tan fácil identificar el origen de los cambios que se viven actualmente, aún y cuando son menos (17%) los que señalan explícitamente no saber el origen de los mismos.

Lo cierto es que hay niveles de desinformación significativos entre los profesores.

5. 2. La dimensión de lo organizacional y de gestión en el cambio estructural.

En otro orden de cosas, referido a una de las partes estructurales de la investigación, relacionada con el impacto de los cambios organizativos, administrativos y de gestión institucional en el subsistema de educación normal del estado, de los datos obtenidos del instrumento multi-referido, tenemos que del año 2002 al 2004, sólo se operó el PROMIN, programa que como ya se explicó en capítulos anteriores tuvo como propósito definir los rasgos básicos del compromiso y responsabilidad del contrato utilitario con una cultura institucional de aprovisionamiento y cuidado de la infraestructura escolar, la función directiva en la administración eficiente para la rendición de cuentas, y los primeros esfuerzos por generar estrategias de profesionalización del personal académico de las escuelas normales, acciones que en su conjunto se sustentaron en la puesta en marcha del Plan Anual de Trabajo (PAT) y el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), ambas normatividades institucionales sostenidas en acciones de planeación estratégica, cuya meta fue trasladar a las comunidades académicas de manera paulatina la responsabilidad administrativa y de gestión de infraestructura y de recursos para su manejo, estrategia institucional que se aceleró en 2005 ya que se ajustaron y redefinieron los fines planteados en el proyecto institucional²²⁶.

Internacional de Reconstrucción y Fomento/ Banco Mundial 1ª edición en español, agosto 2006, 48 pp. <http://siteresources.worldbank.org> / 16 febrero 2007.

²²⁶ Una hipótesis al respecto es que la cercanía del proceso electoral federal del 2006, aceleró la decisión sobre el traslado inmediato de responsabilidades financieras, de gestión de recursos y administrativas a la entidad y por consiguiente a las escuelas, como parte de una inevitable reforma a la educación inicial de formación de profesores, que se viene promoviendo desde el año 2000, ahora bajo la perspectiva del BID, la cual debe partir de una descentralización federal efectiva de planes y programas de estudio, diseño de libros de texto, formas de evaluación, pero sobre todo de aquellas reformas necesarias en los procesos de selección y promoción de maestros, directivos escolares y personal administrativo y fundamentalmente en la descentralización de los salarios de los profesores y prestaciones que deberán quedar en algún sentido articuladas a estrategias de evaluación del mérito profesional a nivel municipal, aspectos

Al respecto, preguntamos a los profesores de esta muestra estatal; “cuál es el valor operativo del Plan Anual de Trabajo y del Plan de Desarrollo Institucional en el trabajo de los docentes de las normales?”. De las respuestas proporcionadas obtenemos los siguientes datos; que un 26.2% (37) de los profesores señala que son los ejes de las acciones institucionales, y proporcionan una visión sistemática de la escuela, un 18.4% (26) de los profesores menciona que estos documentos señalan lo que debería hacerse en la escuela, el 17% (24) aluden a que su valor es la participación colegiada y la identificación de necesidades, un 14.9% (21) de los profesores mencionan que brindan información sobre la gestión institucional, el 9.9% (14) de ellos señalan orientación para mejorar tareas de formación, el 6.4% (9) identifican que son líneas de trabajo difíciles de lograr, ya que hay otras prioridades, un 4.3% (6) profesores señalan que hay mejora en los planes y programas de estudio, y 2.8% (2) señalaron otro.

De lo anterior se desprenden desde una mirada externa, algunas cuestiones que se consideran importantes de mencionar;

- i) que en la historia de las normales en el país, no existían hasta 2002, formas de planeación de corte administrativo *ad-intra* en las instituciones, sino que había una planeación general emitida anualmente por la SEP Federal, es decir la planeación era una de las expresiones más claras de la centralización administrativa del subsistema,
- ii) que los propósitos del PDI fueron en orden de importancia el diagnóstico de necesidades de mantenimiento y rehabilitación de infraestructura, fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y formular iniciativas desde la comunidad para hacer una buena planeación del gasto, aprovechamiento y conservación de las instalaciones educativas,
- iii) el PAT tuvo como propósitos; la planeación y ejecución anual de las metas, definiendo alcances y logros de corto plazo y sus responsables,

todos ellos que trastocan la relación histórica entre el Gobierno Federal y el SNTE, y que se buscó poner fuera del escenario político de riesgo que pudiera derivarse del proceso electoral. Cfr. “Un sexenio de Oportunidad Educativa México 2007-2012” Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento Regional de Operaciones II, Nota Política, Septiembre de 2006. mecanograma. Enero, 2007. 26 pp.

todo con miras a la transferencia de responsabilidades que acompañaría la decisión de convertir a este subsistema en una modalidad autónoma de corte parecido al universitario,

- iv) el PAT fue el soporte administrativo y de gestión para hacer el cálculo del costo de las acciones, identificar prioridades de gastos y señalar formas de seguimiento y evaluación de las acciones en cada escuela, que hasta ese momento era la forma más elaborada del IBERMADE, es decir del programa de profesionalización del personal académico en funciones directivas.²²⁷

Las respuestas obtenidas de los profesores muestran en primera instancia que para un número significativo de ellos (26.2%) estas acciones del PAT y el PDI han ido formando, así sea de manera incipiente, una idea estructurada sobre uno de los propósitos del PROMIN, que fue el construir una visión ordenada y sistémica de cada institución desde la perspectiva de la planeación interna, una variante menos precisa de esta idea es aquella que expresan (18.4%) sobre “lo que debería hacerse en la escuela”, con las implicaciones de ambigüedad que puede encerrar esta respuesta²²⁸, aunque es claro que se reconocen indistintamente al PAT, y al PDI, sin embargo, un tercer conjunto de profesores (17%) señala explícitamente los rasgos básicos del PAT, en cuanto a la participación colegiada, un número menor de profesores (14.9%) reconoce los rasgos del PDI, al aludir a los procesos de gestión institucional, que definieron a este programa²²⁹.

²²⁷ Las Reglas de Operación, Capítulo I Evaluación Externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN 2005), resultados de la evaluación externa PROMIN 2005, Convenio 0033/06 SEP-UV. IIE México, Pág. 40 y ss.

²²⁸ Entre otras razones porque puede ser una muestra del peso que tiene para los profesores una historia de planeación institucional altamente centralizada y autoritaria que en las escuelas normales se vive en términos de “hay que hacer que hacemos, cuando en realidad en otro lugar ya se tomó la decisión”.

²²⁹ Es muy importante este dato, ya que demuestra que menos del 20% de los profesores de esta muestra reconoce los rasgos específicos del PDI, que fue el programa al que mayor peso se le dio, entre 2002 y 2005, en tanto que se buscó dotar a las escuelas de infraestructura y tecnología computacional, como base del argumento de ser el camino a la calidad, esbozado por los organismos internacionales, como parte del compromiso de dar cobertura en infraestructura, y dejar para una siguiente etapa la atención de eficiencia y calidad del servicio, en claro detrimento de una mayor atención a lo académico, que si bien se enunció no fue prioridad sino hasta 2004,

En este mismo orden de respuestas encontramos que los esfuerzos para mejorar la formación de los propios profesores, que son parte del PAT, los identifican un 9.9% de los profesores, junto con las mejoras a los planes y programas de estudio (4.3%). Por otro lado, tenemos que existe un porcentaje de profesores (6.4%) que señalan que ambos programas son difíciles de atender porque hay otras prioridades, es decir que consideran estos programas inviables.

De este modo tenemos que en términos generales un 44.6% de profesores de la muestra identifica los soportes del PROMIN, por sus rasgos generales, ya se trate por el peso del discurso sobre una normatividad altamente estructurada, un 31.2% reconoce rasgos particulares del PAT que fue el eje normativo troncal de las escuelas al inicio de cada ciclo escolar del 2002 al 2005, y un 14.9% identifica rasgos particulares del PDI, que fue el motivo principal del cambio en las escuelas y el eje axial en esos años de los diagnósticos institucionales. Igualmente hay un 9.2% que considera que no es viable o que señala otros rasgos de este programa.

En un análisis de correlación de la primera opción de respuesta a la pregunta *“cuáles son los cambios más importantes en la escuela en los dos últimos años”*, tomando en cuenta que puede corresponder a la opción de mayor importancia sobre este punto, contra *“cuál es su opinión del principal valor operativo del PAT y PDI”* por cada escuela de la muestra, con miras a establecer de manera más precisa el alcance de los efectos de esta normatividad que de manera general se identifican en toda la muestra, y con ello establecer condiciones de corroboración de una de las hipótesis de este estudio, referida a la circunstancia geopolítica como factor determinante en la participación y toma de decisiones sobre las estrategias de descentralización administrativa y académica, con el fin de implantar las metas de rendición de cuentas, se procede a valorar los datos por separado.

con la modificación del PROMIN, y la puesta en marcha del Programa Estatal de Fortalecimiento de las Escuelas Normales PEFEN 1.0 y sus subprogramas.(ProGEN y ProFEN.

5.2.1 El valor del plan anual de trabajo y el plan de desarrollo institucional desde cada una de las escuelas.

☞ - Para el caso de la Normal de Toluca, siguiendo la secuencia de análisis de este tipo de ejercicio en líneas anteriores, encontramos que impera una enorme dispersión de la información en los 52 casos de esta muestra, donde se destacan sólo aquellos rubros que por su número de respuesta pueden ser significativos, de este modo tenemos que los profesores señalan; i) que uno de los ajustes más importantes ha sido el cambio de directivos con un total de 9 profesores (17.3%) que en la correlación se identifica con los ejes y acciones institucionales para una visión sistémica de la escuela 5 (9.6%), parte de la información para la gestión 3 (5.8%), y en orientación para mejorar tareas de formación 1 (1.9%).

- Este primer bloque de datos nos remite a la identificación de uno de los aspectos centrales de este proceso, que es particularmente importante en esta escuela como ya se mencionó antes, ya que se asume como acción pactada, la cual si bien no es parte explícita de las acciones de modernización señaladas en los documentos base, sin embargo en varias de las escuelas normales de la entidad ha cobrado un peso significativo como puede observarse en este primer referente

- Hay un segundo conjunto de aspectos en esta escuela que se derivan de la correlación de las mismas variables que tiene que ver con el efecto de las acciones de cambio en la evaluación y planeación institucional, asociada en primera instancia al valor operativo del PDI y PAT, como ejes de acción institucional para sistematizar el actuar dentro de la escuela, donde hay 4 profesores (7.77%) que adscriben esta relación, hay 1 profesor (1.9%) que identifica cambios en la evaluación y planeación institucional asociados con la orientación del PAT y PDI para mejorar las tareas de formación y 1 profesor (1.9%) que asocia esta misma variable con el rol que juegan el PAT y PDI como ejes de la información para la gestión institucional.

De este segundo bloque se desprende que sí hay una identificación más precisa del efecto de una nueva lógica de planeación y evaluación institucional en las actividades profesionales de los profesores de esta escuela, que está referida de manera explícita en las políticas a seguir para estos años, en al menos estos pequeños sectores de profesores que logran identificar en conjunto las connotaciones que han tenido las nuevas políticas institucionales encaminadas a lograr la eficiencia y eficacia en la gestión para la rendición de cuentas, que en efecto ha tenido un fuerte impacto en la organización y gestión de la vida académica los últimos dos años.

- Un tercer bloque de cuestiones que se pueden destacar de la percepción de los cambios institucionales asociados con el principal aporte operativo de una forma de planear y operar anual, a la cual no se estaba acostumbrado para una rendición externa de cuentas.

Este tercer bloque corresponde a la identificación de un exceso de directividad, burocratismo y centralismo en la toma de decisiones en la Escuela Normal de Toluca, por parte de 4 profesores (7.7%) en relación directa con la identificación de PAT y PDI como ejes de acciones que contribuyen a conformar una visión sistemática de la escuela, lo cual viene a confirmar empíricamente, así sea con un porcentaje relativamente bajo que a pesar del discurso normativo de este proceso de cambio, las decisiones se han seguido tomando de arriba hacia abajo, con los efectos que ello implica, principalmente cuando el discurso apunta a organizar participativamente el trabajo académico, lo cual se corrobora para esta escuela en las menciones al cambio en el trabajo colegiado, que sería una de las variables claves en el proceso de planeación estratégica de carácter participativo, donde hay sólo 2 profesores (3.8%) que identifican cambios, uno en relación al proceso de sistematización de la vida escolar a través del PDI y el PAT y el segundo que estaría muy cerca de lo esperado en cuanto que identifica el cambio en la vida colegiada con una mayor participación colectiva en la escuela en la selección de necesidades a incorporar en la planeación.

En el conjunto de variables asociadas en esta correlación tenemos que el total de los diversos cambios identificados cuando se correlacionan con el valor operativo de la nueva normatividad, arrojan un total de 23 profesores (44.2%) que mencionan el papel que juegan el PDI y PAT en el proceso de sistematización de la vida institucional, lo cual nos habla de un impacto evidente en las formas de vida de los profesores de esta normal urbana, en un segundo punto esta correlación de cambios diversos identificados se asocia con el carácter prescriptivo del PAT y el PDI, al ser un marco institucional que reconocen un total de 9 profesores (17.3%) como el referente acerca de lo que debe hacerse en la institución, es decir de política organizacional vigente en el hacer de la institución, en ese orden de importancia tenemos que 6 profesores (11.5%) identifican los diversos cambios de los últimos dos años con la información sobre las acciones encaminadas a la gestión institucional y finalmente otros 6 profesores (11.5%) identifican los cambios de los últimos dos años con la participación colegiada con el fin de modificar el desempeño de la escuela.

A manera de una conclusión parcial para esta escuela, se puede señalar que al menos en esta comunidad de rasgos urbanos en un porcentaje de 84.5% (44 profesores) del total de 52 profesores de la muestra sí logran identificar con mayor precisión los cambios de los últimos años en su escuela con las acciones de planeación, organización y gestión para la rendición de cuentas que implicó el PAT y el PDI.

☞ - En el caso de la escuela Normal de Neza la misma correlación arroja también un abanico demasiado amplio de respuestas que aluden a un conjunto de hechos estrechamente relacionados con algunos aspectos que vivió la escuela al final del 2006, ya señalados líneas arriba, vinculados a su circunstancia inmediata de cambio en la formación de los estudiantes, a saber;

En un primer bloque de información identificamos que 5 profesores (14.7%) señalan la existencia de cambios importantes en el currículo de la escuela, que se

asocian a diferentes valores operativos del PAT y del PDI como lo señalan 2 profesores (5.9%) que mencionan que son líneas de trabajo difíciles de lograr ya que hay otras prioridades, uno (2.9%) que señala que son líneas, el PAT y PDI que dicen lo que debe hacerse, otro profesor (2.9%) señala que involucra acciones de participación colegiada, y uno más (2.9%) que señala otra opción. Estos primeros referentes ponen el énfasis justo en el significado que para ellos tiene al momento de levantar la información el conocimiento de la decisión de cambio en su plan de formación de estudiantes, al desaparecer la carrera de educación física, lo cual se traduce en una percepción del cambio alineada a los aspectos curriculares.

En un segundo bloque de respuestas se observa la identificación de cambio en los últimos años dirigida a la rotación de personal y modificación de funciones, con un total de 4 profesores (11.8%) de los cuales 2 profesores (5.9%) correlacionan su respuesta con la opción de valor operativo de acciones institucionales para una visión sistémica de la escuela, otro profesor (2.9%) señala en el nivel de correlación con la información sobre la gestión institucional, y otro profesor (2.9%) lo asocia con la orientación encaminada a mejorar la formación de los alumnos.

Para esta escuela el tercer bloque de respuestas significativas se refiere a la opción de modificaciones de los últimos dos años relativa al cambio de personal directivo en la escuela, señalada por 4 profesores (11.8%) de ellos 2 (5.9%) en sus respuestas correlacionadas identifican que se asocia a la identificación de necesidades derivada del trabajo colegiado, otro profesor (2.9%) lo relaciona con esa necesaria visión sistémica de la escuela derivada de la nueva normativa, y un cuarto profesor (2.9%) señala en la correlación que corresponde a la parte prescriptiva de lo que debe hacerse a partir del PAT y PDI.

De este bloque puede desprenderse el peso que para los profesores de esta escuela tiene actualmente la normatividad a la que se han sujetado, particularmente en cuanto al efecto que conlleva la rotación de los directores en

las escuelas normales de la entidad, la cual si bien pueden identificar a través de sus distintas manifestaciones de expresión formal, y que al igual que la escuela de Toluca, sin ser parte explícita de las políticas de rendición de cuentas, la viven como una expresión de “normatividad informal”²³⁰ de la reorganización organizacional que acompaña el proceso de cambio estructural.

Un último bloque de información significativa, por el agrupamiento de datos, se refiere a la identificación que hacen 3 profesores de esta escuela (8.8%) relacionado con los cambios en la planeación y evaluación institucional, donde 2 profesores (5.9%) en la correlación de variables identifican como parte del valor operativo del PAT y PDI y la información sobre la gestión institucional y un profesor (2.9%) alude a las mejoras en los planes y programas de estudio.

De este último conjunto de datos podemos rescatar que se mantiene muy presente en la percepción de los profesores el peso que tienen los procesos de planeación y evaluación institucional por los que atraviesan en los dos últimos años, sobre todo cuando lo relacionan con aspectos operativos de gestión y cambios curriculares, que han sido el punto clave de lo enfrentado por esta escuela al concluir el ciclo escolar 2006.

En el plano del total de cambios detectados por los 34 profesores que participaron en este estudio de la escuela normal de Neza, tenemos que los aspectos operativos del PAT y PDI más significativos que ellos mencionan son; i) para 9 profesores (26.9%) la identificación de información sobre la gestión institucional, ii) para 6 profesores (17.6%) es que señalan lo que debe hacerse, iii) para 4 profesores (11.8%) los ejes articuladores para una visión sistemática de la escuela, iv) para 4 profesores (11.8%) la participación colegiada en la identificación de necesidades, v) para otros 4 profesores (11.8%) la mejora en planes y programas de estudio, vi) para 2 profesores (5.9%) orientación para mejorar las tareas de formación, vii) para 2 profesores más (5.9%) son líneas de

²³⁰ Cfr. North Douglass Cap. III Limitaciones formales: en Instituciones, cambio institucional y desempeño económico. Op. cit.

trabajo difíciles de lograr porque hay que atender otras prioridades, y 4 profesores (11.8%) que responden otras.

Aquí estaría sintetizado un panorama de la percepción de los profesores de una escuela urbano marginal, en tanto que refleja el sentido más fuerte de las acciones de reordenación organizativa donde se hace presente de nueva cuenta el peso de la normatividad institucional que tiene sujetas las acciones de las comunidades en dinámicas de ajuste estructural, siendo evidente la prioridad que asignan los profesores a lo curricular, sin que se diluya el sentido convergente del resto de cambios formales de este proceso, cuya importancia radica en el significado que ha tenido en términos de las múltiples funciones y tareas realizadas y que se expresan en la cantidad de cambios que pueden detectar a través de las acciones ejecutadas o que han vivido y que no necesariamente se refieren al accionar en el aula.

☞ - En el caso de la Normal de San Felipe del Progreso, tenemos una perspectiva sobre el cambio que es igualmente significativa, siguiendo con la secuencia de análisis, ya que en un primer bloque tenemos que 6 profesores de esta escuela (24%) identifican un cambio importante en los últimos dos años en el ámbito de las acciones de evaluación y planeación institucional, con 2 profesores (8%) que valoran el sentido operativo del PAT y el PDI como parte de la orientación para mejorar la formación, 2 profesores más (8%) identifican el cambio en la evaluación y planeación en correlación con la normatividad de estos parámetros acerca de lo que se debería hacer en la escuela, 1 profesor (4%) como parte de la participación colegiada en la detección de necesidades, otro profesor (4%) como parte de la información sobre la gestión institucional.

De este primer bloque se desprende, a diferencia de las dos escuelas anteriores, que al no tener un cambio de director en esa escuela, ni modificaciones en sus planes de formación, emerge como una prioridad la normatividad sobre la formación y la participación colegiada en la detección de necesidades, que ha sido

el marco formal de los cambios desde el 2000, pero con mayor fuerza operativa en estos dos últimos años.

En un segundo bloque de respuestas de los profesores encontramos que 3 profesores (12%) identifican como un factor de cambio importante en los últimos 2 años la rotación de personal y el cambio de funciones, que un profesor (4%) en la correlación asocia con la orientación para mejorar las tareas de formación, otro profesor (4%) asocia con la información sobre gestión, y el tercero (4%) asocia con el señalamiento del PDI y el PAT como marco acerca de lo que debería hacerse en la escuela.

Sobre este último bloque cabe señalar que se reitera la prioridad que tiene para este grupo de profesores el cumplimiento de la normatividad, que se corresponde con el bloque anterior en cuanto a la convergencia que los cambios tienen al contribuir a mejorar la formación, la importancia en la gestión institucional y lo que la normatividad significa acerca de lo que se debe hacer en la escuela. La idea que se induce es que en esta escuela no hay presiones ni tensiones extras que modifiquen o subsuman el sentido normativo de los cambios.

Un tercer bloque de información se refiere a la identificación que hacen 3 profesores (12%) sobre los cambios más importantes en el tiempo reciente, que ellos identifican con la ausencia de cambios relevantes, que en una asociación con la importancia del marco normativo del PDI y el PAT, encontramos que dos de los profesores (8%) identifican con la participación colegiada en la detección de necesidades, y un tercero (4%) lo asocia con la información sobre la gestión institucional.

De este bloque se desprende por un lado que para un grupo de profesores los cambios que hasta ahora se han realizado en el subsistema y que han impactado en la escuela, no aparecen sino en función a una mayor intensidad de trabajo colegiado, que ha sido el espacio donde se ha construido el diagnóstico

institucional para reordenar la vida académica, el mayor trabajo académico con fines de diagnóstico es un cambio significativo, si se toma en cuenta que años antes el trabajo colegiado se restringía a acciones y tareas en momentos específicos una vez al final de mes (Consejo Técnico) donde participaban los responsables de las áreas principalmente. Las tareas colegiadas actuales obligan a una importante cantidad del personal de estas escuelas a trabajar en comisiones internas o externas locales, sin embargo no se hace del todo visible para este grupo de profesores.

Por otro lado, para un profesor (4%) es claro que los cambios son poco relevantes en correlación con la información para atender las acciones de gestión, lo cual constituye un indicio junto con los dos bloques anteriores del peso que adquieren tareas que no son docentes, en una escuela que forma docentes.

En esta escuela son menos dispersas las respuestas de los profesores, acaso por la proporción menor de profesores en la misma, lo cual no deja de llamar la atención en la medida que una posible interpretación es que siendo diversos y complejos los cambios, no es fácil para los profesores percibirlos en conjunto.

Del total de profesores de la muestra de esta escuela, sólo he señalado el 50% de las respuestas, por cada uno de los cambios donde se aglutina un número mayor de tres de profesores, en razón de la dispersión del otro 50% de las respuestas, de tal modo que de los cambios identificados por todos los profesores de la muestra en esta escuela, en la correlación con el marco normativo se expresan en los términos siguientes: 8 profesores (32%) reconocen que los cambios se asocian con el marco institucional que señala lo que se debe hacer, es decir hay un reconocimiento tácito de la existencia de una nueva estructura normativa, hay también 7 profesores (28%) que asocian los cambios con el trabajo colegiado que permite detectar las necesidades de la escuela, otros 4 profesores (16%) relacionan el conjunto de los cambios de los dos últimos años con la orientación para mejorar la formación de los estudiantes, lo que permite sostener que estos

profesores asocian el efecto del cambio con los ajustes en los planes de estudio y su propia actualización en sentido favorable.

Hay 3 profesores (12%) que relacionan los cambios de los últimos años con la visión sistémica que sobre la escuela genera el nuevo marco normativo, y otros 3 profesores (12%) asocian los cambios con la información necesaria sobre la gestión institucional.

Está presente en los profesores de esta escuela también el peso de una normatividad impuesta desde la lógica de lo instituido que atraviesa las dimensiones de lo cotidiano, sin embargo no se detectan rasgos relacionados con cambios en la práctica docente, lo que fortalece la hipótesis de que se trata de acciones y cumplimiento de metas institucionales que suponen actividades no docentes o de investigación que pasan debajo de las tareas determinadas por la función y el empleo formalmente contratado para convertirse paulatinamente en la razón misma de la vida institucional en aras de una rendición de cuentas que corre transversal a las acciones cotidianas.

☞ - En cuanto a la cuarta escuela la Normal de Amecameca se obtuvieron los siguientes datos; 3 profesores (16.7%) identifican que uno de los cambios más importantes es el referido a la modificación de funciones y la rotación de personal en la escuela, que en efecto ha sido una de las estrategias seguidas principalmente con la creación de áreas nuevas que implican para los profesores mayores actividades y tiempo dedicado a estas nuevas funciones de difusión, planeación y organización principalmente como ya se señaló en bloques y apartados de análisis anteriores, que afectan las actividades hasta hace poco normales de los profesores. Esta información cuando se contrasta con el valor operativo de PDI y PAT arroja los datos siguientes; 2 profesores (11.1%) mencionan el trabajo colegiado en la detección de necesidades y uno que señala otra opción, no explicitada.

De este primer bloque en la escuela de Amecameca se destaca que para este grupo de profesores hay una identificación de los procesos de flexibilidad como eje motor de la modernización del subsistema en tanto que involucra ajustes en sus actividades que aluden al peso que hoy tiene la poli-funcionalidad docente.

En un segundo bloque se puede observar que otro ajuste importante de los dos años anteriores ha sido el cambio de personal directivo, señalado por 3 profesores (16.7%) de los cuales 2 de ellos (11.1%) en la correlación con el valor operativo de la nueva planeación identifican que son los ejes estructurales de una visión sistémica de la escuela, y uno más (5.6%) identifica como efecto que señalan lo que la escuela debería hacer. Es decir, tenemos igualmente reflejado el efecto de la normatividad a la que se han sujetado las acciones de los profesores de manera intensa en los tiempos recientes.

Hay un tercer bloque de opiniones de los profesores referido al cambio que implica el poner más atención a la administración en la escuela 3 profesores (16.7%) que en la correlación con la variable del factor operativo de la planeación identifican uno (5.6%) como parte de la información sobre la gestión en la escuela, otro (5.6%) identifica estos ejes como lo que debería hacerse en la escuela, y un tercer profesor (5.6%) como parte de las acciones de mejora del plan de estudios.

Del bloque anterior se puede inducir que las acciones que generan tareas extras en el actuar institucional contemporáneo de los profesores de esta escuela se asocian a la administración y la gestión, que son la columna vertebral de la rendición de cuentas, por encima incluso de la preocupación por su propia práctica docente, como puede concluirse de la opinión referida a la mejora en los planes de estudio que pudiera derivarse de este cambio centrado en la administración de la institución.

En un cuarto bloque, podemos observar que 2 profesores (11.1%) señalan como uno de los cambios más importantes en los años recientes la inexistencia de

cambios relevantes, donde los dos profesores identifican la importancia operativa de la planeación en términos de una orientación para mejorar las tareas de formación de los futuros docentes. De estas respuestas podemos señalar que destaca justamente la no percepción de cambios estructurales significativos frente a una normatividad que ellos mismos reconocen como articuladora de la mejoría de sus tareas de formación de docentes. Estas respuestas pueden surgir de la visión que algunos profesores tienen del sistema que genera cambios para no cambiar, es decir que siempre hay cosas nuevas para seguir haciendo igual las tareas de siempre, que puede corresponder a profesores con al menos dos décadas de servicio

Hay un quinto bloque de respuesta de 2 profesores (11.1%) sobre los cambios asociados a la mejoría en la infraestructura y material de la escuela, que cuando se correlaciona con los aspectos operativos de la planeación institucional ambos la ubican como parte de las tareas colegiadas con fines de detección de necesidades, es decir del trabajo de planeación estratégica que ha llevado en años recientes a conformar escenarios de uso eficiente de recursos por área. Los datos de este bloque confirman el impacto de la estrategia de más largo plazo operada en este subsistema en la entidad, aunque llama la atención el porcentaje tan limitado de profesores que aluden a esta variable.

Hasta aquí están consideradas un total de opiniones de 13 profesores (72.2%) de la muestra en esta escuela que fue de 18 profesores, donde las otras cinco opiniones son dispersas en relación a otros cambios identificados.

En el balance de todas las opiniones sobre los cambios en correlación con el valor operativo tenemos los siguientes datos; 6 profesores (33.3%) reconocen la importancia de la participación colegiada en la detección de necesidades, lo cual constituye un señalamiento de las acciones de información y trabajo colectivo que se han llevado a cabo con fines de planeación y gestión de la organización y la administración institucional, otros 3 profesores (16,7%) aluden a la importancia de

la planeación como ejes que contribuyen a la sistematización de las acciones en la escuela, lo cual abona a favor de la planeación estratégica a nivel de la reordenación organizacional, otros 3 profesores (16.7%) aluden al peso que tiene esta planeación en la orientación para mejorar las acciones de formación, es decir la trascendencia que tiene en la organización de las tareas docentes desde la academia, dos profesores (11.1%) señalan la importancia de la planeación como referente de lo que debería hacerse en la escuela, otros 2 profesores (11.1%) se refieren a la planeación como la información para la gestión en la institución, y finalmente un profesor (5.6%) se refiere a la planeación como una acción de mejora en los planes de estudio, un profesor más (5.6%) señala otra opción no especificada.

De este ejercicio de correlación de respuestas en la escuela normal de Amecameca se puede señalar que el peso de las acciones de planeación de los dos últimos años ha privilegiado las tareas de organización, gestión y administración de la institución con un mínimo de impacto en la formación de los estudiantes y en las mejoras al plan de estudios.

☞ - En el caso de la Normal de Sultepec tenemos que en esta relación de las mismas respuestas se obtienen datos reveladores, habida cuenta que está detectado desde la valoración de algunas respuestas a las variables de organización y planeación que hay un problema generado por la rotación de directivos.

En la misma secuencia de orden de las anteriores escuelas tenemos que en un primer bloque de cambios significativos de los últimos años, 2 profesores (16.7%) señalan que ha sido el cambio de directivos, que se correlaciona en un caso (8.3%) con el valor de la planeación referido a la orientación para mejorar las acciones de formación, y en el otro caso (8.3%) con la participación colegiada para la detección de necesidades. Al respecto cabe señalar que siendo una situación que en otro momento se detectó como central para esta escuela, en estas

respuestas, por el número de casos que aluden a ella y por las razones vinculadas a la planeación, parece no ser tan importante para la escuela en la medida que está en similitud de significado que otros cambios, como ahora se expondrá.

En un segundo bloque de cambios 2 profesores (16.7%) señalan que un ajuste importante ha sido el tener una mayor carga de trabajo académico, que al correlacionar la respuesta con el valor operativo de la planeación un profesor (8.3%) señala que son los ejes institucionales para una visión sistémica de la escuela, y otro profesor (8.3%) menciona que mejora los planes y programas de estudio. Estas respuestas permiten identificar que si bien estos cambios han significado una mayor carga de responsabilidades en realidad, éstas se justifican en función a la necesaria visión sistémica de la escuela y la mejora de los programas de formación de los estudiantes, lo cual no quiere decir que así suceda en realidad, sin embargo la estrategia se vive con pesadez por estos docentes pero encuentra explicación en lo que se espera de tales acciones.

Un tercer bloque de respuestas se refiere a los ajustes que mencionan dos profesores (16.7%) como un incremento de la matrícula, que uno de los profesores (8.3%) asocia en cuanto a los valores operativos de la planeación como acciones que son difíciles de lograr ya que hay otras prioridades, otro profesor (8.3%) menciona que la planeación señala lo que se debería hacer. De este bloque de respuestas correlacionadas tenemos que un indicador singular es el incremento de matrícula cuando en el subsistema hay una tendencia decreciente de alumnos²³¹ por profesor en educación normal en la entidad, por otro lado, la alusión a la

²³¹ En el capítulo tres de este trabajo se señalan las proporciones de alumnos por profesor en las normales de la entidad. Una explicación posible es que dicho incremento sea en razón a los alumnos recomendados que envía el actual presidente municipal de este Municipio, que fuera hace dos años director de la escuela normal, como parte de esa tradición magisterial de ayudar a los conocidos cuando se puede desde un puesto de autoridad, de otro modo este señalamiento de los profesores parece fuera de contexto ya que es el CENEVAL el que asigna la matrícula a las escuelas en la entidad a través del resultado en el examen general de conocimientos para ingreso a licenciatura, y en ninguna otra escuela de la muestra aparece esta referencia explícita al incremento de matrícula como una expresión de los cambios actuales derivados de la política institucional de modernización para la descentralización.

excesiva carga de trabajo que se asume por uno de los profesores como algo inevitable derivado de la norma que señala el nuevo deber hacer.

Hasta aquí sería el balance de 6 profesores de esta muestra (50%) más dos que aluden a “otros cambios” que al relacionarlos con la planeación se expresan en acciones para una visión sistemática (1) de la escuela e información para la gestión (1). Hay en seguida un conjunto de respuestas señaladas por un profesor cada una, que por el tamaño y carácter de esta escuela que es pequeña (rural) presento de manera sumaria;

- un profesor (8.3%) que identifica el ajuste más importante en el cambio de funciones y la rotación de personal académico, que se asocia en la valoración operativa de la planeación con líneas de trabajo difíciles de lograr ya que hay otras prioridades.
- Otro profesor (8.3%) identifica el cambio con la participación de los docentes y el trabajo colegiado y lo asocia con la planeación en términos de las acciones institucionales para una visión sistémica de la escuela.
- Otro profesor (8.3%) señala que un cambio es el descuido de la vida académica y la actualización, que asocia con la planeación también en términos de las acciones institucionales para una visión sistémica de la escuela.
- Finalmente un profesor (8.3%) señala que no hay ningún cambio, y se asocia su respuesta con la planeación en líneas de trabajo difíciles de lograr ya que hay otras prioridades.

Del conjunto de estas últimas líneas se puede inducir que hay un 24.9% de este grupo disperso de respuestas que expresan una tensión con lo que están viviendo en la escuela, sea a través de la denuncia de descuido de lo académico, del cambio de funciones y rotación de personal, o de señalar que no hay ningún cambio, y sólo uno que menciona la participación de los docentes en el trabajo colegiado. Cuando se asocian estas respuestas con la importancia de la planeación, dos señalan que son líneas de trabajo difíciles de lograr porque

existen otras prioridades y los otros dos señalan que son los ejes para lograr una visión sistémica de la escuela.

Si atendemos a la dinámica seguida en la revisión de esta correlación de variables en las 4 escuelas anteriores, la revisar el plano vertical de las respuestas, es decir la identificación del valor operativo del PDI y PAT en esta escuela, donde del 100% de los profesores que participaron en esta muestra 4 de ellos (33.3%) reconocen a los planes como ejes troncales para sistematizar la vida de la escuela, 3 profesores de esa escuela (25%) señalan que son líneas de trabajo difíciles de lograr por que hay otras prioridades, después de estas respuestas que agrupan al 58% de los profesores hay un grupo disperso de respuestas, que en su conjunto dan una idea de la visión que se tiene sobre la planeación pero que expresa de manera dispersa, lo cual habría que valorar por el peso de tal implicación.

- un profesor (8.3%) reconoce la importancia de la participación colegiada.
- Otro profesor (8.3%) alude a la orientación para mejorar las tareas de formación.
- Un tercer profesor (8.3%) señala que es información sobre la gestión institucional.
- Un cuarto profesor (8.3%) identifica estos programas como información sobre lo que debe hacerse en la escuela.
- Un quinto profesor (8.3%) menciona que son una mejora para los planes y programas de estudio.

Al igual que en la escuela Normal de Neza, se puede identificar en esta escuela que hay dificultad para observar de fondo cuáles son las implicaciones laborales o profesionales que involucran en lo operativo y funcional de su trabajo docente las estrategias de planeación institucional y la reorganización académica, ya que es más fuerte la visión de los problemas inmediatos, aquellos que afectan sus intereses que pueden ser de grupo o individuales, ello por las expresiones de malestar que se manifiestan en función a lo inmediato, a la visión que los

profesores tienen de una causalidad que perciben amenazante, que si bien pueden identificar en términos de la normatividad que los acomete en su actuar cotidiano, en realidad no se identifican en sus respuestas los aspectos de trasfondo de los problemas que implica la flexibilidad y polivalencia de sus funciones actuales, salvo en aquellas expresiones aisladas de vivir una sobrecarga de trabajo que les impide cumplir cabalmente la norma, “porque hay otras prioridades”, aunque no se expresan estas últimas.

Si se hace un balance en la muestra estatal de esta última correlación de los cambios que más señalaron los profesores que aparecen en mayor número de escuelas, su orden de importancia según la cantidad de profesores que los identifican como cambio institucional, y la primera causa, por número de profesores que la identifican también relacionada con el valor operativo reconocido de los Planes de Desarrollo Institucional y Plan Anual de Trabajo, de modo que se puedan identificar algunos rasgos fundamentales del alcance de las estrategias puestas en operación a nivel de este subsistema en la entidad, que tienen un singular valor analítico en función a las prioridades que identifica cada escuela;

CAMBIO INSTITUCIONAL DE LOS DOS ÚLTIMOS AÑOS IDENTIFICADO POR PROFESORES:		
CAMBIO DE DIRECTORES		
	IMPORTANCIA	VALOR OPERATIVO DE PDI Y PAT (PLANEACIÓN)
TOLUCA	1º LUGAR	EJES ESTRUCTURALES PARA UNA VISIÓN SISTÉMICA DE LA ESCUELA
NEZA	3º LUGAR	DIAGNÓSTICO COLEGIADO
AMECAMECA	2º LUGAR	EJES ESTRUCTURALES PARA UNA VISIÓN SISTÉMICA DE LA ESCUELA
SULTEPEC	1º LUGAR	MEJORA DE LA FORMACIÓN

NOTA: En el caso de la normal de San Felipe del Progreso no se menciona este cambio en ninguna respuesta.

- i) Por el número de menciones en las escuelas de la muestra estatal y en el caso de 3 escuelas por el orden de importancia en que se identifica en las respuestas de los profesores, se puede considerar que esta acción (cambio de directores) operada por la administración estatal en 2006, como parte de estrategias de reordenamiento organizacional de orden informal, ya que no está señalada explícitamente en ningún

documento revisado sobre el proceso actual de cambio institucional, considero que constituye un ajuste con un enorme impacto en la medida que propicia una disfunción en la estructura parental de una organización que tradicionalmente se sustenta en la lealtad y el orden político, de este modo la acción del sistema se convierte para algunas escuelas en condición necesaria para eficientar la gestión y la administración para hacer eficaz la planeación institucional del sistema.

- ii) Desde una mirada del entorno inmediato de las políticas en educación normal podemos señalar que el que esta medida no se haya aplicado a todas las escuelas normales de la entidad lleva a sostener que fue selectiva y discrecional, que no estuvo directamente relacionada ni con la ubicación geográfica de las escuelas (urbanas o rurales), ni con el tamaño de éstas en función al número de profesores, que era uno de los sentidos iniciales de nuestra hipótesis de trabajo, sin embargo los mismos datos obtenidos en esta muestra llevan a inducir que si los puestos de directores de estas escuelas son de confianza, han sido removidos o rotados de escuela aquellos directores que por su trabajo y resultados en los dos años anteriores, pueden ser confiables a los ojos de la administración estatal en otro lugar para los fines de la planeación.

Si esto es cierto, serán transferidos aquellos que se han desempeñado con eficiencia y mantienen una línea de trabajo convergente con los trazos de la política de descentralización actual, sobre todo en escuelas de tamaño mediano o grande que por su número de profesores el cambio pudiera representar un potencial conflicto, sean escuelas urbanas o urbano marginales o rurales. En escuelas como San Felipe del Progreso los directores permanecen en sus puestos, y sólo en casos excepcionales los directores son transferidos a otros subsistemas o a funciones administrativas alejadas de la función directiva^{232 233},

²³² En el caso de la Normal N° 2 de Toluca, en este proceso de reorganización cambió la directora y subdirectora, la anterior fue a un puesto en la administración central y la subdirectora como docente a otra normal urbana. En el caso de la Normal de Sultepec en estos dos años han

CAMBIO INSTITUCIONAL DE LOS DOS ÚLTIMOS AÑOS IDENTIFICADO POR LOS PROFESORES: CAMBIO EN LA EVALUACIÓN Y PLANEACIÓN INSTITUCIONAL		
	IMPORTANCIA	VALOR OPERATIVO DE PDI Y PAT (PLANEACIÓN)
TOLUCA	2° LUGAR	EJES ESTRUCTURALES PARA UNA VISIÓN SISTÉMICA DE LA ESCUELA
NEZA	4° LUGAR	INFORMACIÓN SOBRE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL
SAN FELIPE	1° LUGAR	MEJORAR LA FORMACIÓN PROFESIONAL.

NOTA: En el caso de las normales de Amecameca y Sultepec no se menciona este cambio en ninguna respuesta.

i).- En este caso el cambio identificado con la evaluación y planeación institucional se asocia al peso que esta acción sistémica tiene en estos dos últimos años que se estudian para las escuelas con un mayor número de profesores, sobre todo si se considera que este cambio es la columna vertebral de las acciones de descentralización administrativa y organizativa y es el eje axial de las políticas de gestión sobre las que gira la flexibilidad laboral y la polivalencia al haber restringido desde el 2000 los criterios de acceso y recontractación que impiden incorporar personal de apoyo, que aún y cuando las tendencias son crecientes en los datos relacionados con la adscripción de docentes en las escuelas para los últimos cinco años, la prioridad es la docencia, principalmente del personal de base, sean investigadores o pedagogos como ya se señaló antes.

Se puede inducir que una razón para esta percepción es que dicho cambio ha significado para los profesores de estas escuelas el incorporarse a múltiples

cambiado dos directores, el primero fue comisionado temporalmente a otra escuela por así convenir a sus intereses y actualmente hay una investigadora como responsable del despacho, en el caso de la Normal de Neza meses antes de la aplicación de la encuesta hubo un cambio de director, el anterior fue transferido a otra normal, en un movimiento que se generó a medio año del 2006 donde se rotaron los directores. De la Normal de Amecameca se sabe que sólo cambiaron al subdirector administrativo a principios del año 2006, y en este caso por cuestiones relacionadas con el manejo de recursos financieros.

²³³ Esta es una práctica común en el sistema educativo nacional por una suerte de protección encubierta o abierta que hace de estos movimientos institucionales el Sindicato Nacional y los estatales, que opera igual en favor de los profesores cuando enfrentan dificultades con los padres de familia, protegiendo sus traslados a otras escuelas en ocasiones en mejores condiciones, sin sancionar las conductas lesivas en que puedan incurrir, pero igual el Sindicato opera a favor de la administración contra los profesores cuando se afectan los intereses de los directivos, siempre bajo el principio de lograr una negociación de intereses comunes, sobre todo en situaciones de orden político institucional.

comisiones y tareas que se traducen en sobrecarga de trabajo, menor atención a las tareas docentes y mayor tiempo invertido en acciones de tipo administrativo.

Que las escuelas de Amecameca y Sultepec no señalen que enfrenten este problema, no quiere decir que no tengan dificultades similares, ya que algunos profesores de Sultepec se quejan de sobre carga de trabajo, sin embargo operativamente puede ser menos complicado distribuir responsabilidades organizativamente con menos personal docente en la medida que las tareas pueden ser equilibradas numéricamente y profesionalmente puede ser menos complejo asumir sólo cierto tipo de compromisos institucionales, cosa que no siempre se puede hacer en escuelas grandes, donde el personal académico asignado a la escuela que está recomendado no se le exige igual que a los profesores que habitualmente cargan el peso de las tareas institucionales, si aceptamos que las escuelas grandes, sobre todo urbanas son espacios que pueden más fácilmente prestarse a este tipo de prácticas.

La estadística obtenida en este estudio de personal de carrera (pedagogos e investigadores) en estas escuelas que menciona realizar tareas ajenas a su nombramiento y función docente, donde hay 323 plazas de investigadores educativos en la entidad y 80 de ellos realizan funciones de investigadores, hay que agregar que de ellos 40 están adscritos a las cinco escuelas de la ciudad de Toluca y el resto en las otras 31 escuelas.

CAMBIO INSTITUCIONAL DE LOS DOS ÚLTIMOS AÑOS IDENTIFICADO POR LOS PROFESORES: ROTACIÓN DE PERSONAL Y CAMBIO DE FUNCIONES		
	IMPORTANCIA	VALOR OPERATIVO DE PDI Y PAT (PLANEACIÓN)
NEZA	2 LUGAR	EJES ESTRUCTURALES PARA UNA VISIÓN SISTÉMICA DE LA ESCUELA
SAN FELIPE	2 LUGAR	MEJORAR LA FORMACIÓN PROFESIONAL.
AMECAMECA	1º LUGAR	TRABAJO COLEGIADO Y PARTICIPACIÓN DOCENTE

NOTA: En el caso de las normales de Toluca y Sultepec no se menciona este cambio en ninguna respuesta

i).- En atención a los supuestos del cuadro anterior se puede sostener que este ajuste tiene por consecuencia una repercusión singular en las escuelas grandes

principalmente, sobre todo por la dinámica que involucra al personal de base, que en el caso de Neza es de 64.7%, que participó en esta muestra y donde el ingreso de profesores a la escuela es de 17.4% en los últimos cinco años. El problema de cambio institucional en los dos últimos años identificado en esta escuela es sólo inferior en importancia local a su cambio curricular y en lo general al cambio de director.

- En el caso de la Normal de San Felipe del Progreso hay un 56%, del personal que participó en la muestra con un ingreso del 36% de los profesores de la muestra en los últimos 5 años. Como problema institucional sólo está debajo del impacto que tuvo para esta escuela la evaluación y la planeación institucional,

En ambas escuelas es factible señalar que el impacto de la rotación de personal y funciones, es decir, el efecto de la flexibilidad y la polivalencia lo están cargando principalmente los profesores de base.

Para explicar la situación de la Normal de Toluca, escuela urbana, grande actualmente con más de 100 profesores, que participó en esta muestra con 61.6% de profesores de base, y con un 23% de nuevos ingresos a la escuela en el periodo 2000 a la fecha, una posible hipótesis es que ellos resienten en lo inmediato el cambio de director, como problema institucional más importante, y la directividad y burocracia que acompaña este cambio, problema en tercer lugar de importancia, de la mano de la planeación y evaluación institucional, lo cual supone un ajuste previo a las acciones de cambio, pero no la desaparición de la rotación o el cambio de funciones, en todo caso puede estar subsumido en los tres principales problemas detectados.

- En Amecameca el impacto es de un orden diferente si se considera que sólo el 27.8% de profesores que participaron en esta muestra eran profesores de base, y en cambio el 55.6% son de asignatura A y B, que se combina con el hecho de que un 33.6% de profesores ingresaron a trabajar entre el 2000 y el momento de este

estudio. De manera local se considera este cambio como el más importante, donde hay que señalar que en esta escuela no se detectaron problemas internos visibles que influyeran en la opinión de los profesores, lo cual se pueden tomar como un punto de referencia las razones que expresan los profesores a este aspecto de la rotación de personal, que en algunas escuelas rurales pueden estar “cargando” los profesores de asignatura.

- En el caso de la Normal de Sultepec, es evidente el peso que tienen los problemas locales, ya descritos antes en este estudio, lo cual no impide señalar que en menor envergadura, detrás del señalamiento de un exceso de trabajo académico pueda estar presente el cambio de funciones y la rotación de personal.

CAMBIO INSTITUCIONAL DE LOS DOS ÚLTIMOS AÑOS IDENTIFICADO POR LOS PROFESORES:		
NO HAY CAMBIOS RELEVANTES		
	IMPORTANCIA	VALOR OPERATIVO DE PDI Y PAT (PLANEACIÓN)
SAN FELIPE	3° LUGAR	TRABAJO COLEGIADO Y PARTICIPACIÓN DOCENTE
AMECAMECA	4° LUGAR	MEJORAR LA FORMACIÓN PROFESIONAL.

NOTA: No expresan opinión al respecto las normales de Sultepec, Toluca y Neza.

El que los profesores de estas dos escuelas, San Felipe del Progreso y Amecameca, reconozcan que no hay cambios relevantes en los dos últimos años de la mano del reconocimiento operativo a las actuales acciones de planeación lo que permite identificar es que las comunidades académicas de estas dos escuelas no han vivido amenazantes los efectos de la transición, en tanto que no les ha afectado ni en lo curricular, ni en lo académico o directivo de manera directa, sin embargo aún y cuando en lo laboral resienten ambas los efectos del cambio de funciones y la rotación de personal y de manera separada los efectos de la evaluación y la planeación (San Felipe) y el cambio de personal directivo(Sultepec), reconocen estos ajustes como parte del proceso normal de trabajo institucional acreditado al valor del trabajo colegiado y en aras de mejorar la formación.

Lo anterior muestra de manera general que hay una penetración de las formas eficientes de re-ordenamiento organizacional por la vía de las normas formales e informales que una comunidad con disciplina institucional derivada de una historia de organización social y gremial altamente jerárquica y autoritaria, puede pasar sin grandes dificultades hacia lo laboral.

5.2.2 En la perspectiva de la muestra total.

- De regreso a la muestra total de la entidad en esta misma secuencia de identificación del peso o impacto que tuvieron esos años preparatorios del 2000 al 2002 y después al 2005 para operar IBERMADE e IBERFOP en sus versiones estatales en el estado de México, encontramos que al preguntar a los profesores *¿Cuáles son las responsabilidades institucionales que les implica el trabajar bajo los proyectos académicos de un Plan de Desarrollo Institucional?*, que sería la antesala a lo que en 2006 fue el inicio de las auditorías académicas y la autogestión institucional en las normales para la rendición de cuentas, encontramos las siguientes respuestas; un 27% (38) de los profesores señala que es cumplir objetivos, metas y propósitos planeados, 22% (31) mencionan que es hacer lo mejor para la institución, con lo ambiguo que esta respuesta pueda connotar, 20.6% (29) profesores dicen que es el trabajo colegiado, tener actividades en equipo y la colaboración, cuestión esta última singular si se considera que justo la filosofía de la planeación por proyectos fomenta la participación individual para sumar colectividades en momentos y acciones estratégicos²³⁴, 17.7% (25) mencionan que se trata de cumplir con la norma

²³⁴ Un rasgo actual del efecto que ha tenido en los profesores de la educación normal en la entidad esta visión del trabajo colegiado ha sido el refugio en los grupos de amigos, de “aquellos con los que nos llevamos bien para trabajar” al decir de una profesora de la Normal N° 3 de Toluca, como una forma de protegerse frente a la fuerza que significa tener que enfrentar múltiples responsabilidades por la vía de comisiones locales, regionales y estatales que si bien son acciones colegiadas, no todas están directamente relacionadas con su función docente, ni son retribuidas en tiempo o con salario, aunado al hecho de que no hay una dispensa de tiempo aula para realizar tales actividades. Lo anterior confirma una parte de la hipótesis de esta investigación en el sentido de que la incorporación de formas de flexibilidad y polivalencia del trabajo académico que los profesores han ido asumiendo al irse construyendo formas emergentes de protección ante el embate normativo.

establecida, 5% (7) señalan la responsabilidad de actualizarse para mejorar su desempeño profesional

En este último indicador son, en realidad muy pocos profesores los que reconocen esta responsabilidad, que coincide con el hecho de que estos programas (PDI y PAT) no atendieron en su primera etapa la formación profesional de los docentes, donde además no hay evidencias empíricas que muestren que éste fue un cambio importante en los últimos años, un 2.8% (4) refieren que en realidad no hay cosas nuevas, es igual que antes, un 1.4% (2) señalan que no saben, .7% (1) dicen que ninguno, y 2.8% (4) señalan otras opciones:

Un comentario que se desprende de estas respuestas es que justo las fortalezas de las estrategias del Planeación Anual de Trabajo y el Plan de Desarrollo Institucional expresadas en la obligación desde el 2002 de elaborar un Plan de Desarrollo Institucional que supuso una presión colectiva de planeación y organizacional a las instituciones, es que un 69.6% de profesores de la muestra estatal identifican el trabajo colegiado, el cumplimiento de metas y objetivos trazados y tratar de hacer lo mejor para la institución como soportes estratégicos de dicho programa, en el caso del 17.7% que identifica el cumplir con las normas establecidas, puede estar más cercano al 2.8% que señala que no hay cambios, que las cosas son iguales. Llama la atención el grupo de profesores que alude a la actualización académica como uno de los rasgos de este proceso, entendible si se refiere a que se trata de profesores que asumieron tareas administrativas o de gestión para las cuales tuvieron que capacitarse en este periodo.

En términos reales desde el inicio del 2006 y hasta el febrero del 2007 se logró consolidar una propuesta de trabajo de un equipo académico estatal en el diseño de un Programa de Maestría para profesores de educación básica en servicio²³⁵ al

²³⁵ Esta convocatoria a un posgrado en Docencia para profesores de educación preescolar y primaria en servicio, impartida en las normales de la entidad, y que inicialmente incluía a un total de 6 normales sedes, en febrero de 2007 que fue cuando se publicó sólo mantuvo 3 sedes, bajo la perspectiva de que en las otras sedes no hubo demanda, habiendo quedado una en la ciudad de Toluca, otra en Atizapán y una más en Ciudad Neza.

cual podrán acceder como docentes de la misma los profesores de las normales que cumplan con el requisito de tener el grado de Maestros o Doctores. Esta situación plantea la posibilidad de cierta movilidad académica en el subsistema, para un número reducido de profesores que tengan el grado en busca de esos espacios docentes²³⁶ y por otro, incrementa los riesgos de mayor endogamia institucional en busca de estatus.

Por cuanto hace a la identificación de los aspectos que mejor caracterizan los beneficios del Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN 1.0), donde se les pidió identificar los cinco rasgos más importantes de este Programa. Al respecto encontramos los datos siguientes:

Cuadro N° 22 Aspectos que caracterizan los beneficios del Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal Versión 1.0

	1ª opción	2ª opción	3ª opción	4ª opción	5ª opción
Recibir financiamiento para infraestructura	31 22%	16 11.3%		11 7.8%	13 9.2%
Recibir capacitación profesional	25 17.7%		13 9.2%	12 8.5%	12 8.5%
Tener estrategias de planeación institucional	22 15.6%				
Mayor trabajo académico en equipo.	18 12.8%	16 11.3%	15 10.6%		
Tener apoyos didácticos	6 4.3%	15 10.6%			
Tener estrategias de planeación institucional		16 11.3%	14 9.9%	13 9.2%	
Participar en procesos de gestión institucional		14 9.9%	23 16.3%		11 7.8%
Programas de evaluación de la función docente			11 7.8%	13 9.2%	15 10.6%
Mejores planes de apoyo institucional				14 9.9%	12 8.5%

²³⁶ Un efecto predecible también lo es que en el corto plazo, un amplio sector de profesores que trabajan en las normales de la entidad demanden actualización para obtener el grado respectivo, recuérdese que si bien hay un 53.9% de profesores de esta muestra que dicen tener estudios de posgrado, sólo el 16.3% está titulado. Un punto clave en este proceso será la forma de incorporación de quienes deseen trabajar en este programa, del cual se anuncia que serán profesores comisionados de sus escuelas de origen a las normales sedes, que se traduce en mayor flexibilidad laboral, ya que por su salario actual asumirán responsabilidades en el posgrado como docentes, acompañantes tutores, asesores de proyectos de titulación en escuelas donde pueden estar sujetos a realizar actividades de apoyo docente ajenas al posgrado, al quedar bajo la supervisión laboral de los directores de las escuelas normales donde estén adscritos.

Si mantenemos una perspectiva desde fuera de la visión de los docentes pero convergente con la normatividad de la institución encontramos que el efecto de este programa en su primera versión (PEFEN 1.0), que marcó la transición apresurada, sin una evaluación interna en las entidades de sus alcances y limitaciones del PROMIN²³⁷, que ha sido un programa compensatorio desde finales de los años 90,s para dar paso a un programa de apoyo específico como lo es el PEFEN en el 2000, con un incremento en el proceso de descentralización a partir de la transferencia de responsabilidades institucionales de la federación a las entidades y de éstas a las escuelas a través de programas estratégicos principalmente en el nivel de financiamiento para adquisición y mejoramiento de infraestructura, de eficiencia en el manejo de planeación institucional, de incremento en las actividades colegiadas que implican trabajo en equipo, de apoyo a la capacitación para la gestión institucional principalmente en las áreas responsables de la función directiva y de planeación de la gestión institucional, acciones que en su conjunto en el 2005 / 2006 retoman los ejes axiales promovidos por el PDI y el PAT, y que por sus efectos marcan el alcance del ajuste estructural en el subsistema de Educación Normal, que en términos operativos buscan transitar de la cobertura en el servicio a la calidad del mismo, en la lógica de recompensas.

Los datos que arroja el cuadro anterior²³⁸, permiten constatar que hay un impacto directo de las políticas de re-organización de la vida académica que desde 1994 habían promovido la transición en el terreno institucional, ya que los resultados que arroja este estudio permiten señalar que en la selección de opciones los profesores reconocen en 4 de ellas (1, 2, 4 y 5) la *Recepción de Financiamiento para mejorar la Infraestructura Institucional*, que fue un objetivo que se propuso el PROMIN en tanto que programa compensatorio dirigido a la atención de este

²³⁷ Existen dos evaluaciones externas del PROMIN, realizadas una de la Universidad Veracruzana y otra de la Universidad Iberoamericana.

²³⁸ Se han tomado sólo las opciones de respuesta donde se agrupa el mayor número de respuestas, ya que también es significativo el grado de dispersión de las acciones señaladas y respuestas emitidas por los docentes, lo que permite sostener que hay un nivel singular de desinformación sobre la estructura de estos compensatorios fundamentalmente en cuanto a los alcances y el impacto de cada acción.

rubro. En segunda instancia se reconoce la *Recepción de Capacitación Profesional*, dirigida principalmente a la capacitación para la gestión institucional, también en cuatro de cinco opciones.

Si bien podría señalarse que estos dos aspectos identificados por los profesores constituyen una prueba de la trascendencia e impacto de 6 años previos de apoyos compensados en el subsistema, llama la atención en ambos casos el bajo porcentaje de profesores que los identifican, ya que la *Recepción de Financiamiento para mejorar la Infraestructura Institucional* sólo es identificada por el 22% (31) de la muestra, es decir menos del 25% del total que abarcó el estudio, en la primera opción, el 11.3% en segunda opción, 7.8% en cuarta opción y 9.2% en quinta opción, y en la *Recepción de Capacitación Profesional* el 17.1% en primera opción, 9.2% en tercera opción, 8.5% en cuarta y quinta opciones.

Estos resultados combinados con el hecho de una enorme dispersión de respuestas obtenidas en la muestra general de los profesores permite sostener que en realidad es hasta el momento de esta investigación, un sector reducido de profesores quienes pueden identificar y comparar el conjunto de los cambios institucionales a partir de los impactos tanto de la etapa fundante de esta estrategia, que se ajustó de manera puntual en el año 2000, para generar en el 2005 la transición a un mayor impulso estratégico de descentralización y transferencia de responsabilidades de organización, gestión y administración de los recursos a las escuelas normales que agudiza las acciones de reordenamiento institucional.

Hasta el momento actual y desde una mirada externa, se puede inferir que el impulso sostenido de estas estrategias de descentralización para la autogestión suponen el objetivo implícito de separar a las normales de la educación básica y con ello romper el compromiso laboral de la SEP con el subsistema a nivel estatal que supone generar una bolsa de trabajo.

Si lo que se señala es correcto, entonces tenemos que hay otra comprobación empírica de la hipótesis de este estudio en el sentido del corto alcance de la información, situación que puede corroborarse con los resultados obtenidos en esta misma variable en cada una de las escuelas de la muestra, para conocer si el impacto es mayor en escuelas rurales o urbanas.

☞ - En la escuela Normal de Toluca N° 2 los resultados acerca de los beneficios que han obtenido con el PEFEN, en orden de importancia, para la primera opción de respuesta es;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0 Otro	1	1.9	1.9	1.9
1 Recibir financiamiento para infraestructura	9	17.3	17.3	19.2
2 Tener apoyos didácticos	1	1.9	1.9	21.2
3 Participar en procesos de gestión institucional	1	1.9	1.9	23.1
5 Recibir capacitación profesional	16	30.8	30.8	53.8
7 Mejorar la administración de la escuela	2	3.8	3.8	57.7
8 Tener estrategias de planeación institucional	9	17.3	17.3	75.0
9 Mayor trabajo académico en equipo	5	9.6	9.6	84.6
10 Programas de evaluación de la función docente	1	1.9	1.9	86.5
14 Mayor reconocimiento al trabajo docente	2	3.8	3.8	90.4
18 Cambios de tareas y responsabilidades constantes	1	1.9	1.9	92.3
19 Mejores planes de apoyo institucional	1	1.9	1.9	94.2
20 Trabajo en academias y comisiones institucionales	1	1.9	1.9	96.2
33 No sé	2	3.8	3.8	100.0
Total	52	100.0	100.0	

De este conjunto de respuestas que aportan los profesores de la Normal urbana cita en la capital del estado, se destaca en primera instancia, el reconocimiento de un 30 % (16) profesores a la capacitación recibida como parte de los procesos de transición institucional, un segundo conjunto de profesores que hacen el 17.3% (9) aluden al beneficio de contar con financiamiento para infraestructura, un tercer bloque similar de 17.3% (9) identifica el poder contar con estrategias de planeación institucional, y un grupo de 9.6% (5) que señala el realizar mayor trabajo académico en equipo, para dar paso después a un conjunto de respuesta dispersas sobre diversos aspectos institucionales.

En al menos tres de estas cuatro respuestas más significativas, tenemos que sí hay en esta escuela un nivel importante de información sobre la planeación y evaluación institucional, caracterizada tanto por la capacitación que reciben los profesores en funciones de administración como por el hecho de identificar

estrategias de planeación que han utilizado en los dos últimos años de la mano de una respuesta que siendo limitada en el número de profesores es igualmente significativa, aquella referida al trabajo académico en equipo, que ha sido la base de las acciones sistémicas emprendidas con miras a elaborar los diagnósticos, realizar los inventarios y balances derivados de la operación del PEFEN 1.0 del 2006.

En este contexto, es singular que un grupo importante de profesores 17.3% (9) señale que recibir financiamiento para infraestructura sea un beneficio actual, habida cuenta que se trata del mayor beneficio recibido desde los años noventa y que hoy se rige por criterios de planeación y rendición de cuentas que son evaluados en las auditorías que se hacen por proyecto y área de trabajo institucional.

Lo que aquí se confirma es que esta escuela maneja un nivel importante de información sobre el proceso de transición y de manera convergente participa un número importante de profesores en esta dinámica, sin embargo cabe destacar por el número de respuestas dispersas, que hay un porcentaje importante (25%) de profesores que eventualmente no son parte estructural de este cambio o de la toma de decisiones.

☞ - En la escuela Normal de Neza los resultados acerca de los beneficios que han obtenido con el PEFEN, en orden de importancia, para la primera opción de respuesta es;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 Recibir financiamiento para infraestructura	10	29.4	29.4	29.4
2 Tener apoyos didácticos	5	14.7	14.7	44.1
3 Participar en procesos de gestión institucional	1	2.9	2.9	47.1
5 Recibir capacitación profesional	1	2.9	2.9	50.0
7 Mejorar la administración de la escuela	4	11.8	11.8	61.8
8 Tener estrategias de planeación institucional	1	2.9	2.9	64.7
9 Mayor trabajo académico en equipo	2	5.9	5.9	70.6
11 Mayor carga de trabajo y tareas institucionales	1	2.9	2.9	73.5
12 Mejores salarios y compensaciones a profesores	2	5.9	5.9	79.4
13 Peores condiciones de trabajo institucional	2	5.9	5.9	85.3
14 Mayor reconocimiento al trabajo docente	1	2.9	2.9	88.2
15 Más responsabilidades por el mismo sueldo	1	2.9	2.9	91.2
19 Mejores planes de apoyo institucional	2	5.9	5.9	97.1
20 Trabajo en academias y comisiones institucionales	1	2.9	2.9	100.0
Total	34	100.0	100.0	

De este cuadro se desprenden los siguientes aspectos en relación a los beneficios que ha significado la puesta en operación del PEFEN 1.0 en esta escuela Normal, donde destacan en primera instancia el 29.4% (10) profesores que reconocen como principal beneficio el recibir financiamiento para infraestructura, por lo ya señalado antes, en seguida un conjunto de 14.7% (5) profesores que identifican el contar con apoyos didácticos, y un 11.8% (4) profesores que señalan las mejorías en la administración de la escuela y después un amplio bloque de respuestas varias sobre diferentes aspectos del cambio (44%).

La alusión de las principales respuestas a problemas que pueden ser considerados periféricos al eje central del proceso actual llama la atención entre otras razones porque se trata de la escuela que está identificada en la revisión de las variables relacionadas con los cambios más importantes en los últimos años, con problemas relacionados con el cambio de director y de carrera en los últimos dos años, lo cual si bien está incidiendo en este conjunto de respuestas, sin embargo, para los fines de este apartado, es significativo que no existen referencias directas sobre el proceso de evaluación y participación en las acciones institucionales que han tenido una mayor incidencia en los dos años recientes.

En función a los indicadores del nivel de participación que se está buscando, caben al menos dos consideraciones; i) que las escuelas urbanas cercanas al centro de las decisiones reciben información diferenciada sobre el cambio institucional y las periféricas sólo la parte operativa de las acciones del subsistema, ii) que en las escuelas donde hay conflictos en potencia derivados de acciones previas a las centrales de reordenamiento organizacional a nivel estructural, se mantiene una estrategia de centralización de decisiones en las autoridades de la escuela, hasta que la cota de acciones de transición institucional no pueda ser alcanzada por una eventual participación centrífuga de los profesores que pudiera poner en riesgo el logro de las metas señaladas al conjunto del sistema, iii) que cada escuela aplica los recursos en función a

necesidades prioritarias en las que no todos los profesores participaron en su identificación

La revisión del resto de los casos permitirá valorar ambas opciones, que de ser correcta alguna de las anteriores explicaciones, de todos modos se confirma así sea parcialmente la hipótesis de esta investigación en relación a la existencia de acciones selectivas de información sobre la transformación institucional actual.

☞ - En la escuela Normal de San Felipe del Progreso los resultados acerca de los beneficios que han obtenido con el PeFEN, en orden de importancia para la primera opción de respuestas permite identificar los aspectos siguientes;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 Recibir financiamiento para infraestructura	4	16.0	16.0	16.0
3 Participar en procesos de gestión institucional	3	12.0	12.0	28.0
5 Recibir capacitación profesional	5	20.0	20.0	48.0
8 Tener estrategias de planeación institucional	5	20.0	20.0	68.0
9 Mayor trabajo académico en equipo	3	12.0	12.0	80.0
14 Mayor reconocimiento al trabajo docente	1	4.0	4.0	84.0
19 Mejores planes de apoyo institucional	2	8.0	8.0	92.0
20 Trabajo en academias y comisiones institucionales	2	8.0	8.0	100.0
Total	25	100.0	100.0	

En esta escuela aparecen en primera instancia un 20% (5) profesores que señalan que el mayor beneficio ha sido el recibir capacitación profesional, un segundo grupo también de 20% (5) que se refiere a contar con estrategias de planeación institucional, un tercer grupo de 16% (4) que alude al beneficio de recibir financiamiento para infraestructura, un 12% (3) que señala el poder participar en procesos de gestión institucional, y otro 12% (3) que alude a un mayor trabajo académico en equipo.

Aquí se destaca que no hay dispersión en las respuestas ya que el 20% alude de manera directa a las acciones relacionadas con el proceso de gestión, organización y valoración de la vida institucional. De estos datos se desprende a manera de hipótesis que la comunidad académica de esta escuela está más cercana a la dinámica de re-organización institucional, lo que permite señalar de manera inductiva que el cambio de autoridades, porque altera las relaciones

parentales o el cambio de carrera o el ajuste curricular en el entorno de este proceso, se convierte en un detonante singular para escuelas de tamaño mediano y grande, sin que influya de manera determinante la ubicación geopolítica de las escuelas.

☞ - En la escuela Normal de Amecameca los resultados acerca de los beneficios que han obtenido con el PEFEN, en orden de importancia para la primera opción de respuesta son los siguientes;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 Recibir financiamiento para infraestructura	6	33.3	33.3	33.3
5 Recibir capacitación profesional	1	5.6	5.6	38.9
7 Mejorar la administración de la escuela	1	5.6	5.6	44.4
8 Tener estrategias de planeación institucional	5	27.8	27.8	72.2
9 Mayor trabajo académico en equipo	4	22.2	22.2	94.4
33 No sé	1	5.6	5.6	100.0
Total	18	100.0	100.0	

De estos datos y de la información obtenida anteriormente se pueden identificar los siguientes aspectos; que hay un grupo importante de profesores del 33.3% (6) que identifican como principal beneficio el recibir financiamiento para infraestructura, en seguida un grupo del 27.8% (5) alude a tener estrategias de planeación institucional, y un grupo de 22.2% (4) profesores que refieren el contar con mayor trabajo académico en equipo.

La identificación que hace un 83.3% de los profesores de esta muestra en la normal de Amecameca de las acciones que son un beneficio sobre la transición alude en primera instancia a que hay una mejoría en las instalaciones que no necesariamente correspondería al último periodo que se analiza del PEFEN 1.0, sin embargo está presente la identificación de este apoyo, acaso por ser el más visible y de mayor impacto, en seguida destaca un grupo importante de profesores que alude al beneficio de contar con acciones de planeación institucional y otro grupo de similares proporciones que señala el trabajo colectivo lo cual permite señalar que esta escuela vive procesos de cambio y re-orientación organizacional, donde la participación de los docentes puede ser mayor, en la medida que influye

la ausencia de factores de normatividad institucional que generen tensión extra en la comunidad.

Llama la atención la poca referencia a la capacitación profesional y a una eventual mejora de la administración de la escuela, lo cual puede estar influido por el desarrollo de un ejercicio formal de trabajo de planeación que no necesariamente refleje menos autoritarismo o mayor participación de los profesores, en todo caso se fortalece la hipótesis en el sentido de que habiendo diferencias, éstas se agudizan en escenarios previos de ruptura de las relaciones internas por el cambio de directores o el ajuste curricular.

☞ - En la escuela Normal de Sultepec los resultados acerca de los beneficios que han obtenido con el PeFEN, en orden de importancia para la primera opción de respuesta son los siguientes;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 Recibir financiamiento para infraestructura	2	16.7	16.7	16.7
5 Recibir capacitación profesional	2	16.7	16.7	33.3
7 Mejorar la administración de la escuela	1	8.3	8.3	41.7
8 Tener estrategias de planeación institucional	2	16.7	16.7	58.3
9 Mayor trabajo académico en equipo	4	33.3	33.3	91.7
33 No sé	1	8.3	8.3	100.0
Total	12	100.0	100.0	

Por un lado tenemos un grupo de profesores 33.3% (4) de la muestra en esta escuela que expresa que hay mayor trabajo académico en equipos, otro grupo de 16.7% (2) alude a recibir financiamiento para infraestructura, un grupo más también de 16.7% (2) a recibir capacitación profesional, y un tercer grupo igual de 16.7% a tener estrategias de planeación institucional. El resto sería dos profesores que aluden a mejoría en la administración de la escuela 8.3% (1) y un no sé 8.3% (1).

Tenemos entonces que el 83.3% de los profesores de manera acumulada identifican beneficios como el trabajar colegiadamente en torno al proceso de innovación y adaptación institucional, como primera opción, lo cual resulta significativo en tanto que se trata de una escuela pequeña en zona rural que tiene

como antecedente en la identificación de los cambios más importantes en los últimos años, la rotación del director y según señalan los propios profesores, un incremento de matrícula, como aspectos singulares de la etapa de transición, de lo cual se puede inducir en un primer momento que el rechazo al cambio se asocia a la amenaza externa, sin embargo no hay impedimentos al trabajo colegiado, más aún, a reconocer la capacitación y el contar con estrategias de planeación institucional, de la mano del reconocimiento del apoyo que representa el contar con financiamiento para infraestructura.

Desde la mirada externa se puede identificar que en estas dos escuelas pequeñas/rurales, hay un porcentaje mayor al 20% de profesores que señalan el trabajo colegiado como un factor significativo, no así las escuelas urbanas y semi/urbanas.

Por otro lado, es evidente que hay constantes en este proceso relacionadas con: i) el impacto que ha tenido el recibir financiamiento para infraestructura, ii) las estrategias para la planeación y en algunas escuelas el contar con capacitación profesional, aspectos que se identifican como el soporte de la planeación estratégica en la entidad.

Lo anterior viene a mostrar que a nivel institucional y desde la mirada de los sujetos hay factores externos que juegan un papel importante, y éstos se refieren al trastocamiento de relaciones interpersonales, fundamentalmente en cuanto que impactan los procesos de socialización del proyecto institucional, y van conformado compromisos y responsabilidades de identidad con el sistema de planeación de metas, que no son impedimento para valorar el significado del trabajo que normativamente ellos deben hacer en aras del cambio, aún y cuando la consecución de esa meta haya sido la causa del desajuste interno en la comunidad académica.

Si hacemos un comparativo por el número de menciones que los profesores hacen de estos beneficios del PeFEN 1.0 por escuela encontramos los siguientes datos

que permiten realizar una valoración más aproximada de las diferencias y similitudes que existen entre las escuelas.

BENEFICIOS QUE HA APORTADO EL PeFEN 1.0:		
RECIBIR FINANCIAMIENTO PARA INFRAESTRUCTURA		
	IMPORTANCIA	% DE RESPUESTAS
TOLUCA	2° LUGAR	17.3%
NEZA	1° LUGAR	29.4%
SAN FELIPE	3° LUGAR	16 %
AMECAMECA	1° LUGAR	33.3%
SULTEPEC	2° LUGAR	16.7%

De este cuadro de información se puede desprender que para todas las escuelas ha sido muy importante el aporte de recursos financieros recibidos con fines de mejora de la infraestructura escolar, donde se puede destacar que no existen rasgos que permitan establecer diferencias geográficas significativas entre las escuelas, salvo por hecho de que escuelas como Neza, y Amecameca reconocen en primer lugar con cerca del 30% de los profesores estos beneficios y en el resto no es mayor al 17% aproximadamente, lo cual permite inducir que siendo un beneficio otorgado de manera general, por tratarse de una primera ocasión que se distribuía en base a planeación previa que fue revisada y aprobada por la administración federal.

Esta circunstancia permitió manejarse en razón a las prioridades fijadas por las autoridades estatales que administran el recurso en esta primera entrega a las escuelas y que se traduce en cantidades diferentes sin argumentar las razones de ello, con lo cual se cae en criterios discrecionales de aplicación de la norma, y puede variar la percepción ahora con la versión PeFEN 2.0 donde cada escuela habrá de señalar los montos que puede manejar por área o departamento.

BENEFICIOS QUE HA APORTADO EL PeFEN 1.0:		
RECIBIR CAPACITACIÓN PROFESIONAL		
	IMPORTANCIA	% DE RESPUESTAS
TOLUCA	1° LUGAR	30.8%
SAN FELIPE	1° LUGAR	20 %
SULTEPEC	3° LUGAR	16.7%

Al mantener una perspectiva desde la institución y los sujetos, esta segunda tabla muestra que hay diferencias en la percepción que los profesores tienen sobre este beneficio donde si bien no hay similitudes aparentes en cuanto al tipo de escuela, urbana o rural, si llama la atención la proporción de profesores que señalan la importancia de contar con este apoyo, más aún que otras dos escuelas ni siquiera mencionen esta opción cuando constituye una columna vertebral del proceso de transición que están viviendo, y cuando el propio PEFEN 1.0 señala la importancia de esta capacitación para el buen logro de las metas institucionales.

Lo anterior permite señalar que una posible explicación está en razón a dos tipos de factores; i) la ubicación geográfica de las escuelas que puede ser un factor que contribuya a facilitar el acceso a la información pero sobre todo a la capacitación necesaria para los profesores en tiempo y forma, ya que estas tres escuelas están en la región Norte del estado de México, una de ellas, con mayor porcentaje de respuestas en la capital del estado. Las normales de Amecameca y Neza están en el Valle de México, en el otro extremo de la capital del estado de México, y ii) que se envíe la información y deje en manos de los directores la tarea de capacitar a los profesores en zonas alejadas sobre los procesos de reorganización de la institución lo cual en el caso de Neza puede tener una explicación factible, y en el caso de Amecameca por una autoridad directiva en el proceso de transición.

BENEFICIOS QUE HA APORTADO EL PeFEN 1.0:		
TENER ESTRATEGIAS DE PLANEACIÓN INSTITUCIONAL		
	IMPORTANCIA	% DE RESPUESTAS
TOLUCA	3° LUGAR	17.3%
SAN FELIPE	2° LUGAR	20 %
AMECAMECA	2° LUGAR	27.8%
SULTEPEC	4° LUGAR	16.7%

Este tercer cuadro de datos nos muestra la importancia que los profesores reconocen en contar ahora con estrategias de planeación institucional, que ha sido uno de los ejes que mayor peso ha tenido desde 2000, pero sobre todo del 2005 a la fecha, el cual podría considerarse la cadena de transmisión del proceso de reordenamiento organizacional, en tanto que ha definido los escenarios de participación de los profesores, las metas, acciones, logros y desempeños esperados en cada área, es decir, el soporte de las acciones de flexibilidad en el trabajo docente y su articulación con lo administrativo y organizativo de la gestión, donde cabe destacar que si bien las escuelas son sistemas dinámicos que operan haciendo converger los esfuerzos del conjunto en el logro de las metas planeadas, las acciones institucionales privilegian el desempeño individual en la parte operativa del trabajo, que es donde podría identificarse el mayor impacto de esta transición.

Es entonces entendible que los profesores identifiquen en lugares secundarios estas acciones, aunque están presentes en 4 de las 5 escuelas de la muestra, donde destacan las escuelas que tienen un escenario laboral estable, Amecameca y San Felipe, con porcentajes por arriba del 20% en las respuestas de los profesores, mientras escuelas que líneas arriba señalaron que un cambio significativo fue la remoción de directores tengan porcentajes de respuesta del 15% aproximadamente, que es de todos modos alto.

En este señalamiento se incluye la situación de la normal de Neza, donde ningún profesor señala este indicador como factor benéfico a considerar en los efectos del PEFEN 1.0.

BENEFICIOS QUE HA APORTADO EL PeFEN 1.0:		
MAYOR TRABAJO ACADÉMICO EN EQUIPO		
	IMPORTANCIA	% DE RESPUESTAS
TOLUCA	4° LUGAR	9.6%
SAN FELIPE	5° LUGAR	12 %
AMECAMECA	3° LUGAR	22.2%
SULTEPEC	1° LUGAR	33.3%

De este cuadro de información destaca la situación de la normal de Sultepec, que es una escuela pequeña rural, donde se enfatiza que ante la eventual falta o debilidad de una dirección académica formal en este proceso, por el cambio de director, ha sido un beneficio del PEFEN el que los profesores se hayan podido organizar, así sea para poner en marcha un proceso institucional que tiende a normar sus tareas docentes con elevados niveles de flexibilidad laboral, lo cual nos lleva a sostener que es un gremio que en la parte operativa del trabajo se mueve bajo normas informales, aseguradas por la necesaria supervivencia de los grupos de poder, en ocasiones con tanto éxito como en las normas formales, y en casos extremos, puede llegar a hacerlo mejor sin dirección formal, que puede ser asumida por un líder de grupo, sobre todo si se considera que históricamente estas comunidades académicas han reconocido en los directores el liderazgo formal en lo académico-administrativo, hecho que hoy se contrapone a los principios de la planeación estratégica.

En el caso de las otras 3 escuelas tenemos que si bien ha sido importante, no constituye a la fecha un soporte sustantivo de la planeación institucional, acaso con la diferencia de Amecameca con porcentajes arriba del 20%, en las otras dos escuelas éste ha sido un factor relativo del trabajo de planeación, si esto es correcto, entonces estamos diciendo que está empíricamente comprobado que el esfuerzo actual lo siguen haciendo los directores y autoridades centrales estatales, con la colaboración de algunos profesores, y en casos excepcionales por grupos significativos de profesores, pero no es un ejercicio que opere bajo los principios de una participación voluntaria de la mayoría informada y convencida de este proceso.

Lo anterior se confirma con los resultados generales de la muestra estatal en las cinco escuelas, volviendo al cuadro sobre los beneficios del PEFEN 1.0, en la medida que si bien los profesores identifican el trabajo académico en equipo como una acción sistémica de la estrategia institucional, generada en los años 90,s cuando empezó esta transición, los datos obtenidos fortalecen la hipótesis de este

estudio en la medida que sólo el 12.8% (18) profesores identifican en la primera opción el *Incremento del Trabajo Colegiado en Equipo*, 11.3% en segunda opción y 10.6% en tercera opción, situación similar en el caso de *Tener Estrategias de Planeación Institucional*, con un 11.3% (16) en segunda opción, 9.9% en tercera y 9.2% en cuarta opción, ya que este aspecto constituye uno de los pilares del PROMIN.

Esta situación se reflejada con mayor claridad en el caso de la normal de Neza donde las opciones de respuesta sobre los beneficios son; en el segundo orden de importancia el recibir apoyo didáctico (14.7%), y en tercer lugar una mejoría en la administración de la escuela (11.8%) siendo esto último un tanto paradójico en la situación que los propios profesores señalan sobre el impacto del cambio de autoridades, más aún el no tener respuesta en los cuadros anteriores ni en las acciones de planeación institucional, como tampoco en trabajo colegiado, lo cual habla del tamaño de la crisis interna entre autoridades de la escuela y los profesores.

En el caso de la normal de San Felipe del Progreso, que es diametralmente diferente a la escuela de Neza su tercera opción, "*participar en los procesos de gestión en la escuela*" (12%) demuestra que guarda una total coincidencia con las tareas actuales de reorganización de la vida académica, si se hace una lectura integrada de las respuestas que vierten los profesores en esta investigación sobre este cambio.

En este mismo orden de cosas encontramos que *Participar en Procesos de Gestión Institucional*, al igual que el anterior, sólo es identificado por el 9.9% (14) profesores en segunda opción, 16.3% (23) en tercera opción y 7.8% en quinta opción. Si el Programa Iberoamericano para el Diseño de una Formación Profesional (IBERFOP) fue iniciado a finales de los noventa, el impacto ha sido limitado en el terreno de profesionalizar a los docentes en servicio en las normales de la entidad ya que tenemos que para el caso del *Programa de Evaluación de la*

*Función Docente*²³⁹ sólo un 7.8% (11) lo reconocen como una acción institucional en tercera opción, 9.2% en cuarta opción y el 10.6% en quinta opción.

De igual manera, resulta singular que acciones institucionales que fueron y han sido el soporte durante la operación del PROMIN, el PEFEN 1.0 y ahora el PEFEN 2.0 con los subprogramas ProGEN y ProFEN, como lo fue el *Tener Estrategias de Planeación Institucional* se reconozca en primera opción por un 15.6% (22) profesores y no se vuelva a mencionarse más, lo que nos lleva a señalar que durante los años críticos iniciales y ahora se mantiene una línea jerárquica vertical en la toma de decisiones a nivel de planeación, ejecución y evaluación institucional, como una muestra de la tradicional fortaleza de la función directiva acostumbrada a cumplir en tiempo y forma con las tareas requeridas aún y cuando la participación de las comunidades académicas, por muy intensa que sea y la vivan los propios docentes, queda separada de las acciones y comunicación básica directiva y de planeación del subsistema, subsumida por la prioridad administrativa.

La aseveración anterior se sostiene en que al identificar el *Contar con Mejores Planes de Apoyo Institucional* no la identifican los profesores como una acción compartida por los académicos de forma mayoritaria como un aspecto central de la experiencia vivida hasta la fecha, ya que sólo el 9.9% (14) lo señalan en cuarta opción como un aspecto del PEFEN, y un 8.5% en quinta opción. Lo cual viene a confirmar que si bien los profesores pueden identificar los ejes axiales, ello no supone que estos sean una expresión convergente en el cambio institucional imperante, ya que lo que emerge empíricamente es que estas acciones han operado como tareas paralelas que se encarnan en el espacio de la toma de

²³⁹ Desde una mirada externa, lo que emerge en todo caso es que el programa de profesionalización de los docentes se centró fundamentalmente en las acciones y comunicación relacionadas con las tareas directivas de gestión y organización institucional, y sólo hasta 2006, se da salida al propósito de atender las necesidades académicas de actualización docente, mediante un Programa de Maestría que de entrada limita la participación de profesores en servicio, por su baja cobertura al ser de autofinanciamiento, y de docentes de la misma Maestría, al marcar restricciones de orden financiero y administrativo que sólo permiten participar a profesores en servicio con grado a través de plazas comisionadas en las escuelas sedes, con los riesgos ya señalados en líneas anteriores.

decisiones, que se asume como parte explícita de la función directiva, y no en el espacio de participación académica donde interactúan los docentes.

Si aplicamos aquí una mirada externa podemos observar que éste es un rasgo cultural de la tradición en la organización y el sistema de trabajo normalista que aprendió a depositar en el director el liderazgo formal del trabajo académico-administrativo y en ocasiones el político, que actualmente bajo las presiones de una forma y sistema de organización centrado en la planeación estratégica, se crea un vacío en las comunidades que esperan las líneas de trabajo que emanan de la Dirección, y que en contra parte, los directores asumen el rol de liderazgo formal administrativo aunque no académico, por necesidad de cumplir con las prioridades señaladas por la administración central estatal, con lo cual generan un escenario institucional de confusión.

Que se tenga información sobre *Contar con Apoyos Didácticos* que no es un aspecto del PEFEN y es identificado por un 4.3% (6) de los profesores en primera opción, y 10.6% en segunda opción, nos permite señalar que estos apoyos son más un beneficio colateral de recibir financiamiento para infraestructura en las escuelas que un rubro separado del Programa, con lo cual, a pesar del bajo porcentaje de respuestas, se enfatiza el nivel de desconocimiento de los profesores sobre la parte estructural de cambio institucional que se promueve actualmente²⁴⁰.

²⁴⁰ Es decir, esta experiencia de transición institucional descentralizada de la Educación Normal, primero al territorio de la calidad educativa a través de la gestión, y a partir del 2005, al subsistema de Educación Superior, no ha trastocado aún las fibras sensibles de la más cara de las tradiciones magisteriales relacionada con el cumplimiento a tiempo de los ordenamientos que manda la autoridad inmediata superior, en todo caso lo que se destaca de este conjunto de referentes es que hay un número importante de profesores que identifican de mínima manera el sentido del cambio y los ajustes en su vida académica dentro de las instituciones y sólo cumplen con las normas establecidas, siguiendo de lejos, el rumbo que toman los cambios que se derivan del trabajo colegiado que realizan.

5. 3 El escenario institucional en una mirada de corto plazo.

Para tener una perspectiva más amplia del escenario institucional de fondo, en la perspectiva de los sujetos que viven directamente el efecto del cambio institucional, con la información obtenida sobre el impacto de estos cambios, se solicitó a los profesores que participaron en esta muestra que señalaran los cinco logros más importantes, en orden jerárquico que ellos identifican como parte del proceso de *Modernización de la Educación Normal en el subsistema de Educación Normal estatal*, a lo cual contestaron:

Cuadro N° 23 Logros más importantes del Programa de Modernización de la Educación para el subsistema de Educación Normal

	1ª opción	2ª opción	3ª opción	4ª opción	5ª opción
Mayor vida colegiada	28 19.9%	31 22%	13 9.2%	10 7.1%	6 4.3%
Formas de trabajo académico autónomo	25 17.7%	11 7.8%	8 5.7%	19 13.3%	14 9.9%
Gestión y administración de recursos financieros estatales	17 12.1%	15 10.6%	23 16.3%	15 10.6%	14 9.9%
Autonomía en el diseño de planes y programas de estudio	14 9.9%	5 3.5%	6 4.3%	6 4.3%	2 1.4%
Mayor rendición de cuentas local de la institución	13 9.2%	13 9.2%	12 8.5%	13 9.2%	15 10.6%
Diseño de planes de evaluación institucional	13 9.2%	29 20.6%	18 12.8%	12 8.5%	9 6.4%
Criterios de valoración del trabajo académico propias	8 5.7%	13 9.2%	28 19.9%	26 18.4%	30 21.3%
Formas de organización institucional regionales	6 4.3%	7 5.0%	14 9.9%	14 9.9%	8 5.7%
Mayor autonomía del Sindicato Estatal		4 2.8%	1 .7%	2 1.4%	1 .7%
Administración local de la institución educativa	8 5.7%	3 2.1%	5 3.5%	3 2.1%	16 11.3%
No sé	8 5.7%	8 5.7%	9 6.4%	8 5.7%	9 6.4%
No Contesta	1 .7%	2 1.4%	4 2.8%	13 9.2%	17 12.1%

Al igual que en los datos anteriores, los profesores identifican algunas de las opciones de respuesta en función a las acciones que han tenido mayor impacto fundamentalmente en los últimos dos años, entre otras razones por las repercusiones que éstas han tenido en su quehacer docente cotidiano, como sería *Gestión y Administración de Recursos Financieros Estatales*, que tiene un porcentaje significativo de respuestas y que si bien no es mayoritaria la respuesta en la primera opción si mantiene horizontalmente porcentajes significativos en las cinco opciones, los profesores indican como un logro central de la Modernización desde 1994.

Este aspecto es singular si se toma en cuenta, en líneas anteriores ya se señaló, que justamente no ha procedido una plena descentralización del financiamiento federal para educación pública a las entidades, ya que es un área que se mantiene bajo control estratégico de la Federación, sin embargo desde la perspectiva de los profesores esta acción es un logro evidente, en tanto que se asocia a la etapa de diagnóstico para el mejoramiento de la infraestructura que data del 1998 y se ha reforzado con gran intensidad en los años 2000 con PROMIN y de 2005 en adelante con PROGEN, y que puede valorarse también desde las condiciones precarias en que estuvieron sumidas estas escuelas hasta hace unos años

En el mismo sentido de una percepción significativa desde los profesores estaría la opción *Diseño de Planes de Evaluación Institucional*, que mantiene horizontalmente porcentajes por encima del 10% y sólo en la 4ª y 5ª opciones es menor, corresponde a las acciones de mayor significado como producto del proceso de Modernización de la Educación Normal que se encarnaron en el marco de acción del PROMIN, como parte estructural del Programa para Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las escuelas normales (1997), ya que si bien sus tres líneas de acción no contemplaron explícitamente esta tarea de evaluación institucional, su ejecución para el año 2000, se sostuvo en amplios procesos de evaluación institucional, primero como parte de la elaboración de indicadores y después de proyectos de mediano alcance y a partir del 2005 como eje troncal del cambio institucional, al ser el eje articulador a través de los diagnósticos y las acciones de planeación estratégica que acompañan a Progen 1.0 y 2.0

Este esfuerzo de principios de década permanece en la opinión de los profesores como una acción estratégica de la modernización de la educación normal en la medida que los ha involucrado desde entonces en tareas de participación colectiva e individual en largos procesos de identificación de necesidades institucionales bajo los principios de un sistema dinámico, donde importa lo colectivo en función a las responsabilidades que se asuman en lo individual, lo cual supone ajustes

significativos en el sentido de la vida académica con fuertes repercusiones en sus tradiciones y valores sostenidos en una normatividad informal.

Siguiendo la mirada de los profesores, en sentido horizontal y en orden de significancia, estaría al rubro "*Formas de trabajo académico autónomo*" que si bien no tiene porcentajes tan elevados, mantiene promedios importantes, y que constituye en la lógica actual de las acciones operativas del sistema de trabajo, uno de los sentidos más claros, entre otras razones porque trastoca las formas de vida académica tradicionales al generar formas de planear (identificar metas, objetivos y proponer métodos) y realizar el trabajo académico que no se sustentan en el actuar de un líder formal (director de la escuela y/o jefes de departamento) lo cual se traduce en ocasiones en tensiones tanto en la toma de decisiones colegiadas sobre las tareas a realizar, como en las formas de verificar los efectos de la realización de dichas acciones.

En orden de selección por el promedio horizontal de menciones correspondería en cuarta instancia a una *Mayor Rendición de Cuentas Local de la Institución*, que mantiene porcentajes significativos en las cinco opciones de respuesta, lo cual implica el sentido de relación de aquellas tareas de la primera época, (1997-1998) con las acciones de los últimos dos años, que desde la mirada de los docentes es de un mayor involucramiento en la identificación de metas, pero sobre todo en el accionar para realizar el trabajo a través de responsabilidades específicas, es decir en la interacción para vincular los factores institucionales internos con sus propias necesidades profesionales para la toma de decisiones en base a una rendición de cuentas, para mayor precisión del 2004 a la fecha. Desde fuera sería una visión que se construye del presente hacia el pasado por asociación de acciones, que si bien tienen un origen común, no se corresponden necesariamente en el tiempo.

En este mismo orden de ideas, resulta igualmente singular que en sentido horizontal, encontremos que "*Mayor vida colegiada*" sea el rubro que ocupa el 5°

lugar en señalamientos, en tanto que es un espacio donde mayor repercusión ha tenido la flexibilidad laboral al constituirse en cada escuela Consejos Académicos Internos, que definen las tareas, compromisos y responsabilidades colegiadas, espacio institucional “inédito” en la vida de estas instituciones hasta antes del año 2000.

En este sentido puede identificarse las menciones que hacen los profesores a “*Mayor Vida Colegiada*”, corresponde a una percepción colectiva derivada de la intensidad de las actividades que realizan desde los dos años últimos, con miras a obtener diagnósticos y obtener recursos financieros a partir de auditorías institucionales del trabajo académico.

“*Criterios de Valoración del Trabajo Académico Propias*”, constituye un soporte a esta forma de trabajo que se ha venido realizando particularmente desde el año 2000 a la fecha, por las razones arriba expuestas de las prioridades que atendió el PROMIN, centradas fundamentalmente en la modernización de la infraestructura y el fortalecimiento de la función directiva.

En un plano diferente pero igualmente coincidente con el punto anterior, deben señalarse las menciones a *Formas de Organización Institucional Regionales*, elección realizada en 7° lugar horizontal, con (9.9% en 3ª y 4ª opciones) en tanto que los ajustes del 2005 a nivel estatal reclaman hoy de los profesores una participación de elevada intensidad en la realización de múltiples tareas académicas, que les mueven a incorporarse en comisiones institucionales locales, regionales, estatales y nacionales, como parte de sus tareas cotidianas²⁴¹.

²⁴¹ Un ejemplo de lo señalado es que a partir de 2005, como parte de esta dinámica de mayor flexibilidad laboral, sustentada en la inminente incorporación de las normales a la educación superior, se iniciaron tareas institucionales, y con ellas comisiones pertinentes en cada escuela, en sus respectivos Departamentos de Investigación, para actualizar el Proyecto de un Marco Normativo Estatal para la Investigación Educativa en este subsistema, lo cual suena paradójico, si se toma en cuenta que la función, organización y administración de la investigación en las escuelas se realizó desde 1992, ya que existen investigadores que desempeñan esa función, sin embargo, el marco normativo y la coordinación estatal de investigación que tenía cobertura para la educación superior, incluidas las normales y las IES de la entidad, y que operaba a través de un Consejo Estatal de Investigación, fue desaparecida a finales de los años 90,s quedando adscrita esta

En el mismo orden de identificación en el plano horizontal, está en 8° lugar “No Sé” con porcentajes superiores al 5% en las cinco opciones de respuesta, lo cual constituye un referente del grado de desconocimiento del proceso de descentralización, particularmente en cuanto a la importancia que tiene la creación de áreas con funciones y acciones inéditas para los docentes, como pueden ser las tutorías de acompañamiento o la vinculación necesaria entre los espacios de docencia y los multimedios, así como la participación periódica en evaluaciones departamentales.

Finalmente llama la atención en el cuadro de información que un 9.9% (14) de los profesores señalen que un alcance importante de la modernización de la educación normal lo constituya la *Autonomía en el Diseño de Planes y Programas de Estudio*, cuando justamente es un área de la vida académica en este Subsistema que se mantiene bajo un estricto control federal con rasgos incluso autoritarios en cuanto a la interpretación de los planes de estudios de las diversas licenciaturas, ya que el programa oficial, la bibliografía básica y complementaria y las evaluaciones son prescripciones centrales de carácter obligatorio a los profesores. Esta respuesta nos habla de un desconocimiento de estos profesores de los alcances reales de la reforma que está viviendo el subsistema en el que trabajan al menos en el plano curricular.

Un señalamiento por separado se debe hacer a la respuesta *Mayor Autonomía del Sindicato Estatal*, ya que si bien se menciona por muy pocos profesores, las menciones se extienden desde la segunda a la quinta en el orden de 4 (2.8%), 1 (.7%), 2 (1.4%) y 1 (.7%) sucesivamente, lo cual permite sostener el supuesto de que dichos profesores; i) son profesores con poca experiencia docente en la entidad, es decir jóvenes que ingresan al servicio docente, eventualmente

función para las escuelas normales, bajo la supervisión administrativa de un Departamento subordinado a la Dirección de Educación Normal del Estado. Hoy se pretende reactivar la Investigación Educativa en las Normales, para hacerla converger normativamente con las IES de la entidad, en el mismo sentido existen hoy Comisiones Estatales integradas por profesores designados por región, bajo la responsabilidad de un director de escuela normal, para seguimiento de egresados y evaluación de los servicios que otorga cada escuela, meta 14.1 de PROGEN 1.0.

universitarios, y que en realidad son muy pocos profesores en educación normal en la entidad con este tipo de plazas o ii) son profesores que consideran que existe esta autonomía del organismo gremial por su carácter de organización gremial estatal desligada formalmente del SNTE.

Es singular lo anterior, no por los profesores que señalan tal autonomía, sino por que la gran mayoría descarta esta opción, lo cual confirma que los profesores que trabajan en las normales, tienen identificado en algún sentido el compromiso político del sindicato estatal de profesores con el gobierno del estado, de clara filiación priista, y con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Por último se revisa la información del Cuadro 24 sobre la identificación de algunos programas estratégicos del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de la Educación Normal, que hasta la fecha regula la transición del subsistema, y al cual se han agregado en esta última etapa de PROMIN mejorado 2005-2007 algunos ajustes que empiezan a operar desde el año 2006, esta información nos permite observar empíricamente el sentido de los cambios desde la participación directa de los profesores como parte de estas acciones, habida cuenta que desde 2002 de manera constante ha habido un proceso de incorporación colectiva de los profesores en la búsqueda de la eficiencia institucional.

Cuadro N° 24: Cuáles Programas son parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de la Educación Normal?.

	1ª opción	2ª opción	3ª opción	4ª opción	5ª opción
Reforma al Plan de Estudios 1999 (preescolar)	59 41.8%				
Programa para el Mejoramiento de la Planta Física y equipamiento	42 29.8%	45 31.9%	9 6.4%		
Programa para la Revisión de Conocimientos, Habilidades y Aptitudes	20 14.2%	14 9.9%			
Programa de Actualización y Perfeccionamiento Docente	6 4.3%	29 20.6%	43 30.5%	21 14.9%	
Programa de Normas y Orientaciones para una Gestión Eficiente		6 4.3%	14 9.9%	25 17.7%	14 9.9%
Programa sobre el Perfil Profesional de los Egresados		6 4.3%	15 10.6%	14 9.9%	17 12.1%
Programa para la Evaluación de la Educación Inicial de los Docentes		16 11.3%	18 12.8%		
Carrera Docente					8 5.7%
No sé	6 4.3%	6 4.3%	6 4.3%	6 4.3%	6 4.3%
N Contesta	1 .7%	12 8.5%	27 19.1%	59 41.8%	89 63.1%

En primera instancia y en una lectura horizontal tenemos que una fila completa de respuestas de los profesores corresponden al indicador *No Contesta* que a partir de la segunda opción se incrementa de manera (8.5% 12 casos) y progresivamente aumenta en la tercera opción (19.1% 27 casos) al punto que la cuarta y quinta opciones aglutinan en orden progresivo al 41 % (59 casos) y al 63.1 % (89 casos) respectivamente de las respuestas de los profesores, lo cual nos permite sostener que hay un desconocimiento normativo y operativo de parte de los profesores de algunos de los programas institucionales que se han operado en la entidad²⁴². De igual manera pero en proporciones menos significativas corresponde a la mención “*No Sé*”, aunque este último rubro se mantiene con un 4.3% (6 casos) en las cinco opciones, lo que permite suponer que se trata de los mismos profesores que expresan su desconocimiento de los componentes de este Programa Federal.

²⁴² El informe del PROMIN, titulado PEFEN 1.0 reconoce que hasta en 2006 se han logrado incorporar a la Actualización de directivos en proceso de organización académica y de gestión institucional a nivel federal a 1,880 profesores con funciones directivas (algunos habiendo tomado varios cursos) lo que significa según ese informe que en términos de porcentaje nacional para este subsistema se han cubierto hasta el 2006 al 40% de los directivos de las escuelas normales en este nuevo enfoque. Se menciona este dato porque explícitamente no hay referencia de la cobertura de información sobre este proceso a los profesores de grupo, lo cual deja establecido que la vía preferente de difusión de la información sean los propios directivos de la normales. Cfr. PROMIN / PEFEN 1.0 Subsecretaría de Educación Superior, Op.Cit. p. 19

En relación a lo expresado en las líneas anteriores tenemos que las menciones a la *Reforma al Plan de Estudios 1999*, que se responde sólo en la primera opción con un 41% (59 casos) y que es el porcentaje más alto, corresponde a una modificación que se hizo dentro del PTFEN en 1997-1999 para las licenciaturas de Educación Preescolar, por esta razón no aparece en las otras opciones, por ende no constituye ni temporal ni operativamente un ajuste del PROMIN Mejorado del 2005 al subsistema.

Cabe profundizar que el PROMIN Mejorado es la propuesta institucional de auto-evaluación operativa²⁴³ que incluye en uno de sus programas la reforma a los planes y programas de estudio vigentes en todas las escuelas, un programa de formación de profesores, programas de actualización de profesores, programa de mejora de la calidad de las licenciaturas y de la gestión institucional, programa de seguimiento de egresados y de impacto profesional en el sistema educativo, y un programa de becas a los estudiantes de educación normal²⁴⁴, programa de fortalecimiento del Trabajo Colegiado.

Sobre la base de esta precisión podemos observar que el señalamiento al *Programa para el Mejoramiento de la Planta Física y Equipamiento* corresponde en efecto al PTFAEN en la fase del 2002, pero no es una acción del actual PTFAEN / PEFEN 1.0 en estricto sentido, es sintomático que los profesores lo mencionen en las tres primeras opciones de respuesta con 29.8% (42), 31.9% (45) y 6.4% (9) sucesivamente, si se considera que ha sido el efecto más visible y de mayor impacto de las estrategias seguidas para el cambio estructural, pero no está ligado a los ajustes realizados en las metas de gestión, sino en las de mejora infraestructural de los últimos 5 años.

²⁴³ Esta versión del PROMIN es de alcance a las 32 entidades, ya que en 2002 se aplicó en 189 escuelas normales públicas, en 2003 se amplió a 207, en 2004 a 221.
Cfr. PEFEN 1.0 Ibid. p. 35.

²⁴⁴ Ejes de la agenda estratégica para el fortalecimiento de la educación normal 2005 – 2007, acordada en el marco de la Reunión Nacional de Autoridades Educativas celebrada el 2 de septiembre del 2005. Ibid. Pp. 34

En orden de importancia por el porcentaje de respuestas tenemos la mención al *Programa de Actualización y Perfeccionamiento Docente*, con 4.3% (6) en primera opción, 20.6% (29) en segunda opción, 30.5% (43) en tercera opción, 14.9% (21) en cuarta opción, que corresponde a un indicador incluido en la etapa actual del PEFEN 1.0, lo singular es que sea reconocido en segundo orden de importancia, después del apoyo a la infraestructura, cuando en análisis anteriores se ha observado que varios profesores identifican su importancia en este proceso que viven contemporáneamente e inclusive las escuelas han tenido que crear en su estructura organizativa una área de desarrollo docente para dar cabida a este Programa.

El siguiente aspecto en orden de importancia de este cuadro es el *Programa de Normas y Orientaciones para un gestión Eficiente* que corresponde a las acciones para la mejora de las licenciaturas y la gestión institucional, que es identificado en segunda opción con 4.3% (6) profesores, en tercera opción con 9.9% (14), en cuarta opción con 17.7% (25) y en quinta opción con 9.9% (14) profesores, donde lo singular es la poca cantidad de profesores que lo identifican y el lugar de importancia que le asignan, lo cual se puede explicar sólo en razón a que sean los profesores de esta muestra estatal que ocupan puestos directivos y/o los más estrechamente vinculados a las acciones de planeación y gestión institucional quienes tengan este referente como parámetro de lo que acontece normativamente, con lo cual se estaría confirmando que las acciones emprendidas por las dos vertientes del cambio identificadas; la infraestructura y la académico organizativa tiene mayor impacto la que está objetivamente más cerca de expresar un beneficio tangible para los profesores y lo es más si ha sido promovida y coordinada por los directivos y mucho menos en lo operativo por los profesores.

En el mismo tono de estos últimos señalamientos tenemos que los profesores de esta muestra estatal identifican el *Programa sobre el Perfil Profesional de los Egresados*, que supone el seguimiento y valoración del impacto profesional en el entorno de la educación básica como un programa del PEFEN 1.0 en el orden de

4.3% (6) para la segunda opción, 10.6% (15) para la tercera opción, 9.9% (14) para la cuarta opción y 12.1% (17) para la quinta opción. Si se parte del supuesto que estos programas son para los profesores de las normales de la entidad actualmente el marco normativo con muy pocas acciones específicas dentro de sus actividades cotidianas, se entiende que sólo aquellos que han leído o han sido parte de comisiones de trabajo institucional de evaluación de la calidad de los servicios y/o seguimientos de egresados por escuela puedan señalar su importancia, pero como parte de una acción institucional concertada con las comunidades²⁴⁵.

Hay una mención al programa para la *Revisión de Conocimientos, Habilidades y Aptitudes* docentes que en estricto sentido no es parte de manera explícita de esta etapa del PEFEN 1.0, sin embargo corresponde con una línea de trabajo centrada en reconocer el perfil deseable del docente de educación normal, que converge con los indicadores de desarrollo de acciones académicas, donde un 14.2% (20) profesores lo identifican en primera opción, y un 9.9% (14) en segunda opción, datos que confirman que desde la lógica de los profesores, se tiene la vivencia, se puede identificar, aún y cuando no se puede señalar el proyecto y su contexto, relacionado con la vertiente del trabajo académico correspondiente a esta 4ª etapa del proyecto de transformación del sistema nacional de educación normal, que es la parte más débil del proceso de transformación, frente a los cambios logrados en las acciones de gestión y organización interna de las escuelas al menos en esta entidad.

El señalamiento en una de las opciones del programa de Evaluación de la educación Inicial de los Docentes, correspondería a las acciones encaminadas a

²⁴⁵ Un indicador de la debilidad en el avance de estas acciones que son más de corte académico, y seguramente del logro en las metas respectivas ha sido la creación de comisiones estatales asignando por regiones profesores para hacer estas investigaciones con directores y subdirectores como responsables, algunas con apoyo de asesores externos, para hacerse cargo de estas tareas que son más especializadas; seguimiento y evaluación del impacto profesional de los egresados, elaboración de exámenes profesionales, elaboración de exámenes departamentales, entre las más importantes. Tareas que "normativamente" son una responsabilidad de cada comunidad escolar según el PEFEN 1.0, en el contexto de sus metas de auto-evaluación.

la renovación de planes y programas de estudio en las escuelas normales, que corresponde al territorio “natural” del actuar docente de estas escuelas, y sin embargo tenemos que un 11.3% (16) profesores reconocen este programa en segunda opción, y 12.8% (18) en tercera opción, con lo cual se confirman los señalamientos hechos en los últimos párrafos.

5.3.1 Sobre las responsabilidades y la participación por escuelas.

A).- Finalmente he tomado las respuestas por separado de las escuelas sobre *¿Qué tipo de responsabilidades institucionales le implica a cada profesor el que se trabaje actualmente en cada escuela con proyectos integrados?*, es decir, en el diseño de acciones, estrategias, metas y productos que involucran de manera articulada el quehacer individual y colectivo por áreas, departamentos e institución, ello con la intención de identificar la presencia de logros visibles sobre las metas académicas y organizativas de las actuales políticas educativas de gestión para la eficacia institucional, que permitan vislumbrar las condiciones de viabilidad académica para incorporar este subsistema a un patrón de excelencia ISO: 9001-2000, que es la meta final de todo este cambio estructural con miras a lograr la certificación internacional de calidad, hasta ahora en primera instancia en lo administrativo, que pudiera parecer es donde hay mayor desarrollo institucional, y eventualmente la incorporación individual de cada institución a la ANUIES.

El principio de esta última búsqueda se apega al supuesto de que el funcionamiento de un subsistema como el educativo que aquí se describe y analiza, opera en base a la conciencia de grupo que se construya, el orden y los procedimientos que se establecen de arriba hacia abajo en un juego de aparente participación voluntaria de los profesores, donde teóricamente no cabe la posibilidad de disfunción, si se quiere asegurar el éxito en la tarea. Como se ha venido señalando desde líneas anteriores, los soportes básicos de este proyecto de cambio estructural se sostienen en la planeación estratégica y el capital

humano, que generan ya algunos disloques con las tradiciones y cultura académica de estas comunidades.

Al respecto de este punto, falta saber sí se ha construido en estos cinco últimos años, de mayor intensidad en el despliegue de un orden procedimental, la idea de que los apoyos financieros en infraestructura han sido el eje integral que ha hecho posible introducir los parámetros de este nuevo sistema de reordenamiento organizacional en una cultura institucional; política y académicamente sustentada en tradiciones y valores entendidos que habrán de cambiar a fuerza se articular voluntades y acciones laborales concertadas desde el poder de decisión de los directores de las escuelas, paradoja que encierra la contradicción más significativa que conlleva la actual descentralización de la vida educativa del sistema público de formación de profesores a nivel nacional.

☞ - Normal de Toluca

Los datos que arroja el cuadro siguiente permiten observar que en esta escuela, la más grande de la muestra, urbana y cercana al centro difusor de información operativa y toma de decisiones políticas en este subsistema, y con una enorme influencia política en el subsistema, la principal responsabilidad para un importante grupo de profesores 32.7% (17) se asocia al cumplimiento de los objetivos señalados por la administración central estatal y las autoridades de la escuela, lo cual confirma que desde la visión de los profesores y el marco institucional se mantiene una jerarquía en las formas y el sentido del trabajo académico la cual gira en torno a los directores y menos a la dinámica de un trabajo de grupo que definen misión, visión y objetivos de trabajo.

Que para un grupo de profesores 28.8% (15) la principal tarea es hacer lo mejor para la escuela, hay otro grupo de 15.4% (8) profesores que identifican que su principal responsabilidad está en la participación en el trabajo colegiado, un 7.7% (4) que establece que su responsabilidad es cumplir con la norma, otro grupo de profesores 5.8% (3) señala que su responsabilidad es la actualización para

mejorar el desempeño profesional, un 5.8% (3) que aluden a otras opciones, un 1.9% (1) que no sabe y otro 1.9% (1) que señala que las cosas no han cambiado que la situación es igual que antes.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0 Otro	3	5.8	5.8	5.8
1 Trabajo colegiado, equipo, colaboración	8	15.4	15.4	21.2
2 Actualización para mejorar desempeño profesional	3	5.8	5.8	26.9
3 Cumplir objetivos, metas, propósitos planeados	17	32.7	32.7	59.6
4 Cumplir con norma establecida	4	7.7	7.7	67.3
5 Hacer lo mejor para la institución	15	28.8	28.8	96.2
6 En realidad no hay cosas nuevas, es igual que antes	1	1.9	1.9	98.1
33 No sé	1	1.9	1.9	100.0
Total	52	100.0	100.0	

La información de este cuadro en las respuestas de los profesores de la escuela Normal de Toluca sobre su responsabilidad actual cuando tienen que trabajar en conformar un proyecto institucional ponen de manifiesto varias cuestiones todas ellas importantes;

i) *cumplir con los objetivos, metas, propósitos planeados*, señalados ha sido una prioridad para casi el 33% de los profesores de esta escuela, que junto con el 7.7% que señala que su responsabilidad es cumplir la norma, tendríamos entonces un 40% de profesores que han colaborado por cumplir con lo que les han pedido, situación que refleja por un lado el peso de la autoridad directiva en este proceso participativo, que es la parte negada de su tradición institucional, lo que justamente se quiere cambiar,

ii) que los profesores que indican que su responsabilidad es *hacer lo mejor para la institución*, en esta escuela, constituyen lo que sería el “ideal” de este proceso si asumimos como cierto el principio de la toma de conciencia al construir un nuevo significado en los patrones culturales de la vida institucional, ya que construir un sistema institucional donde la escuela sea socialmente responsable tanto organizativa, administrativa y de gestión en sus opciones, representa para los profesores aceptar que hay patrones culturales y laborales diferentes que se asumen como opciones viables,

iii) que los profesores que aluden a su responsabilidad con el *Trabajo Colegiado*, se refieren a una meta, tal vez la única tangible lograda en este proceso, con resultados que si bien pudieran hablar de una participación presionada de los profesores en el trabajo institucional, es innegable su impacto, así sea en un porcentaje tan limitado como es el 15%, y

iv) quienes señalan que *Actualizarse para mejorar su desempeño*, es su mayor responsabilidad en este proceso aparece como una meta colectiva lejana a lograr, por los resultados obtenidos en esta escuela (5.8%) lo que demuestra que al privilegiar la línea de infraestructura si bien pudo ser una buena idea inicial, los resultados logrados en el terreno académico después de estos años muestran que no ha sido suficiente.

☞ - Normal de Neza

Los datos obtenidos en esta escuela, de tamaño medio en zona urbano marginal permiten identificar que un 26.5% (9) de los profesores asumen como una responsabilidad el *cumplir con los objetivos, metas y propósitos señalados*, que un porcentaje igual de profesores 26.5% (9) señalan que ha sido el *cumplir con la norma*, que un 23.5% (8) identifica como responsabilidad institucional el *hacer lo mejor para la escuela*, que un 8.8% (3) reconoce como responsabilidad el *trabajo colegiado y la colaboración*, que hay un 5.9% (2) cuya responsabilidad institucional es la *actualización para mejorar el desempeño profesional*, un grupo de 5.9% (2) profesores que señalan que *no hay responsabilidades nuevas*, que es hoy igual que antes, y un profesor 2.9% que señala otra responsabilidad.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0 Otro	1	2.9	2.9	2.9
1 Trabajo colegiado, equipo, colaboración	3	8.8	8.8	11.8
2 Actualización para mejorar desempeño profesional	2	5.9	5.9	17.6
3 Cumplir objetivos, metas, propósitos planeados	9	26.5	26.5	44.1
4 Cumplir con norma establecida	9	26.5	26.5	70.6
5 Hacer lo mejor para la institución	8	23.5	23.5	94.1
6 En realidad no hay cosas nuevas, es igual que antes	2	5.9	5.9	100.0
Total	34	100.0	100.0	

En la tónica seguida para valorar la anterior escuela, tenemos que en la Normal de Neza, escuela considerada mediana en zona urbano marginal, hay datos muy semejantes a la anterior;

i) que la prioridad en la conformación de responsabilidades institucionales ha estado ligada al cumplimiento de la normativa establecida, sea de manera formal o informal, lo que habla de la fortaleza de los patrones de la cultura institucional dominante, que en términos generales puede significar la percepción de más del 50% de los profesores de la muestra estatal,

ii) que hay en esta escuela, a pesar del efecto centrífugo que pueda tener el conflicto por el cambio de director, un compromiso de los profesores con la escuela, (23%) si esto es cierto, la hipótesis sobre el malestar como producto de una modificación de las relaciones de fuerza al seno de los grupos de poder, es cierta, y el cambio de carrera no constituye una acción igualmente ligada a los cambios organizacionales actuales, acaso la vivan como un hecho inevitable en la larga trayectoria de peticiones de apoyo no escuchadas,

iii) que la responsabilidad con el trabajo colegiado y la colaboración (8.8%) es reconocida también, con porcentajes menores pero presente en la vida de la escuela,

iv) que son muy pocos también los profesores en esta escuela que asumen la necesidad de actualización para mejorar su desempeño profesional, (5.9%) a pesar de ser un eje actual, que estado presente discursivamente desde 1994, no ha cobrado verdadera identidad institucional,

v) que hay profesores que siguen pensando que no pasa nada, que son cambios cosméticos los que se viven actualmente.

☞ - Normal San Felipe del Progreso

En esta escuela considerada pequeña, por el número de profesores y ubicada en una zona rural de influencia indígena, hasta hace pocos años era bilingüe; español y mazahua. Tenemos los siguientes datos en relación con la responsabilidad que se ha construido hasta hoy con el proceso de cambio que se vive;

- i) el 36% (9) profesores de esta muestra señalan que su mayor responsabilidad ha sido participar en el trabajo colegiado, de equipo y colaboración,
- ii) un 28% (7) profesores de esta muestra señalan que la mayor responsabilidad ha sido cumplir con la norma establecida,
- iii) el 16% (4) mencionan que ha sido cumplir con objetivos, metas y propósitos planeados,
- iv) el 12% (3) profesores mencionan que el hacer lo mejor por la escuela, 4% (1) profesor señala que es la actualización para mejorar su desempeño, y otro 4% (1) señala que ninguno de estos rasgos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 Trabajo colegiado, equipo, colaboración	9	36.0	36.0	36.0
2.-Actualización para mejorar desempeño profesional	1	4.0	4.0	40.0
3 Cumplir objetivos, metas, propósitos planeados	4	16.0	16.0	56.0
4 Cumplir con norma establecida	7	28.0	28.0	84.0
5 Hacer lo mejor para la institución	3	12.0	12.0	96.0
93 Ninguno	1	4.0	4.0	100.0
Total	25	100.0	100.0	

En esta escuela los profesores señalan que la mayor responsabilidad está en razón al trabajo académico, lo cual constituye una respuesta significativa si se toma en cuenta los rasgos y características del subsistema y su vinculación con la autoridad, una explicación posible se asocia a la inexistencia de factores amenazantes como el cambio de director, por el contrario hay un fuerte liderazgo de la dirección, lo que entonces permite sostener que la estrategia seguida de trabajar en colectivo el diseño de los planes institucionales integrales puede funcionar mejor, con mayor impacto donde las escuelas son pequeñas y tienen

una dirección estable. Esta tesis se había explorado líneas arriba y se asocia a la posibilidad de que una dirección consolidada pueda generar liderazgo en esta tarea.

Lo anterior parece confirmarse en el señalamiento que hacen los profesores en orden de importancia al cumplimiento de la norma como segunda opción de respuesta, donde se valida el efecto que ha tenido la imposición de una línea de trabajo externa, que aún y cuando el discurso alude a la participación por convencimiento, lo cierto es que la siguiente opción de respuesta; cumplir con los objetivos, metas y propósitos deja claro que en conjunto para el 44% de los profesores cumplir es lo más importante, y el trabajo colegiado también es una forma de cumplir la norma establecida.

Algún indicador que puede anunciar un eventual cambio de actitud es reconocer la necesidad de actualización profesional y considerar que lo que se hace es en beneficio de la escuela, en tanto que constituirían aspectos de una filosofía institucional que son una meta de largo plazo, ahora con indicios incipientes en este proceso.

☞ - Normal Amecameca

En esta escuela tenemos en el mismo rubro que un 38.9% (7) de los profesores de esta muestra señalan que cumplir con los objetivos, metas y propósitos de la planeación es la responsabilidad que mejor identifican, en seguida hay un grupo de 27.8% (5) profesores que identifican el trabajo colegiado como su responsabilidad importante, en un tercer grupo hay 11.1% (2) profesores que identifican el cumplir con la norma y otro 11.1% (2) que alude a hacer lo mejor para la escuela, un profesor 5.6% señala la actualización para mejorar el desempeño profesional, y otro más 5.6% señala no saber.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 Trabajo colegiado, equipo, colaboración	5	27.8	27.8	27.8
2 Actualización para mejorar desempeño profesional	1	5.6	5.6	33.3
3 Cumplir objetivos, metas, propósitos planeados	7	38.9	38.9	72.2
4 Cumplir con norma establecida	2	11.1	11.1	83.3
5 Hacer lo mejor para la institución	2	11.1	11.1	94.4
33 No sé	1	5.6	5.6	100.0
Total	18	100.0	100.0	

Los rasgos que aluden los profesores en las respuestas en esta escuela, en orden de importancia se refieren:

i) al cumplimiento de objetivos y metas establecidas, lo que supone el acatamiento de la disciplina, aún y cuando el hacerlo pueda estar trastocando sus condiciones laborales, como se ha señalado a lo largo de este estudio, que es convergente también con

ii) el señalamiento que hacen a la participación en trabajo colegiado, que si bien es un rasgo relativamente diferente la cultura institucional es, como ya se indicó también, un lineamiento que acompaña de manera integral el proceso actual de cambio,

iii) acaso algo que destaca por su carácter incipiente sea la idea de trabajar lo mejor para la escuela, con todo lo que ello implica en tanto que se trata de profesores que participan en esta etapa de cambio institucional sin haber solicitado ellos la transición, sino que surge como parte de una prioridad de las políticas públicas del gobierno federal en apego a los lineamientos de los organismos internacionales que buscan una certificación obligada de la educación pública.

☞ - Normal de Sultepec

No es diferente el escenario de la vida institucional en esta escuela frente a la asunción de responsabilidades de cara al cambio, ya que encontramos que en medio de una crisis por el cambio de director e incremento de matrícula, el trabajo

colegiado es reconocido como una responsabilidad por el 33.3% (4) de los docentes, de la mano de un 25% (3) que mencionan que es cumplir con la norma establecida, y otro 25% (3) que señalan que es hacer lo mejor por la institución, un profesor 8.3% que alude a cumplir con los objetivos, metas y propósitos establecidos, y uno más 8.3% que señala que no hay cosas nuevas, que ahora es igual que antes.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 Trabajo colegiado, equipo, colaboración	4	33.3	33.3	33.3
3 Cumplir objetivos, metas, propósitos planeados	1	8.3	8.3	41.7
4 Cumplir con norma establecida	3	25.0	25.0	66.7
5 Hacer lo mejor para la institución	3	25.0	25.0	91.7
6 En realidad no hay cosas nuevas, es igual que antes	1	8.3	8.3	100.0
Total	12	100.0	100.0	

Por la similitud de respuestas podemos considerar que los 3 rasgos más importantes, que en esta escuela se repiten, son un indicador en sí mismo del impacto que ha tenido la estrategia seguida, ya que si bien en esta escuela,

- i) se reconoce el trabajo colegiado en primera instancia, que según mi hipótesis emerge frente a la débil cobertura que puede dar un director ajeno a la comunidad al proceso que se vive (33.3%),
- ii) los siguientes datos reflejan el perfil de estas comunidades, cercano al acatamiento de la normatividad institucional (33.3%),
- iii) aunque hay un número singular en esta muestra del 25% que reconoce que se hace lo mejor para la escuela,
- iv) como también algún profesor que muestra el total escepticismo frente al cambio, a pesar de significar sobre cargas de trabajo señaladas por los propios profesores de esta escuela en la revisión de otras variables.

Si hacemos un cuadro comparativo de las tres principales responsabilidades reconocidas por los profesores de las cinco escuelas tenemos entonces un perfil mucho más detallado de lo que significan éstas en el contexto de la estrategia de cambio estructural:

	1° RESPONSABILIDAD	2° RESPONSABILIDAD	3° RESPONSABILIDAD
TOLUCA	3 Cumplir objetivos, metas, propósitos planeados 32.7% (17)	5 Hacer lo mejor para la institución 28.8% (15)	1 Trabajo colegiado, equipo, colaboración 15.4% (8)
NEZA 1	3 Cumplir objetivos, metas, propósitos planeados 26.5% (9)	4 Cumplir con norma establecida 26.5% (9)	5 Hacer lo mejor para la institución 23.5% (8)
SAN FELIPE DEL PROGRESO	1 Trabajo colegiado, equipo, colaboración 36% (9)	4 Cumplir con norma establecida 28% (7)	3 Cumplir objetivos, metas, propósitos planeados 16% (4)
AMECAMECA	3 Cumplir objetivos, metas, propósitos planeados 38.9% (7)	1 Trabajo colegiado, equipo, colaboración 27.8% (5)	4 Cumplir con norma establecida 11.1% (2)
SULTEPEC	1 Trabajo colegiado, equipo, colaboración 33.3% (4)	4 Cumplir con norma establecida 25% (3)	5 Hacer lo mejor para la institución 25% (3)

En primer lugar tenemos que la principal responsabilidad reconocida en la normal de Toluca que es la escuela grande y urbana, en la normal de Neza, escuela mediana semiurbana, y Amecameca, escuela pequeña rural es el cumplimiento de los objetivos, metas y propósitos institucionales, en un porcentaje entre 25 y 30%, lo cual constituye un indicador de la importancia que tiene el orden establecido para el desempeño de las tareas asignadas.

En este caso destaca que Amecameca pueda tener el porcentaje más alto, que puede atribuirse a la inexistencia de conflictos internos que se conjuga con el control que pueden ejercer las autoridades en el manejo de la planeación institucional, que siendo similar en Toluca y Neza, ahí influye la presencia de variables asociadas i) al cambio de directores en ambas, y ii) del cambio de carrera que puede explicar que de las tres escuelas sea la que tiene el porcentaje más bajo.

En el caso de San Felipe del Progreso y Sultepec, tenemos que la primera responsabilidad que identifican se asocia al trabajo colegiado, que es también normativamente impuesta por la necesidad de diseñar su planeación (PAT) a partir de planeación estratégica que reclama de la participación “voluntaria” de los miembros de la comunidad.

Las diferencias de porcentaje en estas dos escuelas es mínima, sí aceptamos que el trabajo colegiado, teniendo la normatividad presente, puede llegar a suplir la

ausencia o debilidad directiva entendemos por qué son coincidentes estas escuelas que son pequeñas y rurales, una de ellas en zona de influencia indígena, ya que en San Felipe tienen una directora con varios años al frente de la escuela y con un control singular del trabajo académico.

En Sultepec, la presencia de un investigador como responsable temporal de la dirección de la escuela hace posible que el trabajo de planeación se asuma en tiempo, en tanto que siguiendo la lógica de la hipótesis sobre la autoridad, se obedece a quien asume formalmente la responsabilidad, en este caso, se puede incrementar con el peso que tiene la autoridad académica del investigador y ahora líder formal, ya que el director que nos atendió cuando se aplicó la encuesta, hace 6 meses, solicitó su cambio a la escuela normal de Tejupilco, como subdirector académico, a pesar de tener menos de un año de haber llegado a esa normal. El mejor ejemplo de la funcionalidad del principio de autoridad es que la escuela cumple con las tareas encomendadas por la administración central.

En cuanto a las segunda responsabilidad de este bloque de escuelas. Para el caso de Neza, San Felipe y Sultepec, el cumplir con la norma constituye un referente institucional del orden de un 25% de los profesores, que es convergente con el señalamiento al trabajo colegiado que menciona la normal de Amecameca, y sólo es relativamente discordante en este tenor la mención de los profesores de Toluca que aluden a hacer lo mejor para la escuela, si aceptamos que seguir la norma puede ser lo mejor para todos en un subsistema con una historia de centralidad tan asfixiante como puede ser éste, entendemos que existan indicios suficientes de acciones o pensamientos divergentes a la planeación instituida por el gobierno federal y el estatal a pesar de pugnar ambos por una mayor autonomía de gestión y administración de la organización académica.

La tercera opción de respuestas sobre la responsabilidad sólo viene a confirmar el sentido de las aseveraciones hechas en los párrafos anteriores, con porcentajes mucho menores, salvo en el caso de Sultepec.

Como se puede apreciar en este último cuadro de datos, son claros los ejes colaterales al cambio en las formas de gestión y administración del sistema educativo estatal en el nivel de educación normal, al menos, donde el trabajo colegiado y el cumplimiento cabal a la normal establecida, acompañados de un convencimiento de hacer lo mejor por la escuela, son la manera eficaz de acercarse a la rendición de cuentas.

Esta transformación institucional responde a un marco de transición que subsume en las formas de gestión los impactos en lo laboral y organizacional, a través de un discurso de reforma académica estructural. Reforma educativa raquílica si entendemos por esto último un cambio en las acciones, metas y prioridades formativas que impacten la práctica profesional en sentido social, político o académico.

Las líneas de trabajo académico que se reiteran en el discurso son parte del hilo conductor en el proceso de reordenamiento organizacional, donde el punto de giro en el trabajo dentro de la escuela, no es percibido por los profesores que ahora dividen su tiempo laboral en i) aula, ii) institución y iii) entorno organizacional de la comunidad docente, donde sin aludir al aula de manera explícita, los datos revelan que el proceso de socialización dentro del modelo utilitario genera un incremento de tareas, responsabilidades, acciones, y actividades que impactan directamente el tradicional hacer docente, en territorios que no son del todo visibles aún para todos los docentes.

Noviembre, 2008.

Conclusiones.

El objetivo de esta investigación fue analizar los cambios en el empleo y la profesión de los profesores de las escuelas normales del estado de México, del año 1994 al 2007, para valorar los efectos sociales en su vida profesional y gremial por las nuevas funciones y organización institucional descentralizada e identificar los cambios en los métodos de trabajo y las concepciones que acompañan la formación de profesores, las nuevas habilidades y competencias profesionales que reclaman las funciones, demandas y necesidades del mercado laboral docente, por ende los hallazgos esbozados a lo largo del trabajo permiten señalar la convergencia de los resultados con el propósito de la búsqueda.

Es posible valorar por los resultados de este trabajo, algunos de los cambios fundamentales a nivel organizacional, laboral, profesional y del subsistema mismo, como parte de los ajustes que se han realizado desde la segunda mitad de los años 90,s, a la Educación Normal en la entidad, en el contexto de un ajuste en el sentido de las políticas públicas educativas, con fuertes implicaciones en la práctica profesional y la formación inicial de los profesores formadores.

A continuación se presentan de manera sintética algunas de las más importantes conclusiones de esta investigación.

1. La publicación de la Ley Orgánica de la Educación Pública en 1942, y la consiguiente reforma educativa a la Educación Secundaria de 1944, conformaron el marco de organización y normatividad a la Educación Normal, al surgir ésta directamente vinculada a la educación primaria y secundaria “oficiales”. A partir de entonces quedó establecido un compromiso normativo y operativo del sistema de formación de profesores para la educación básica pública cuyos procesos de selección, reclutamiento, socialización y certificación han estado bajo control directo del estado, incluido el otorgamiento de plazas a los egresados, lo cual

constituyó hasta los años recientes, una estructura altamente centralizada y sujeta a las prioridades de la política pública del gobierno federal.

2. Hay una singular y compleja historia de autonomía en la administración de la educación pública en el Estado de México, en todos los niveles y en particular en la formación de profesores, con una tradición en este último campo que data de finales del siglo XIX, y que cambia a partir de los años 60,s del siglo XX construyendo un escenario institucional de convergencia total con las políticas públicas federales de educación, que fue haciendo suyo el marco de necesidades de crecimiento urbano, económico y social del Distrito Federal, sobre todo en el cinturón de ciudades dormitorio de la franja conurbada que rodea a éste, hasta constituirse hoy en un espacio social y político donde se ponen a prueba algunas acciones institucionales relacionadas con la modernización y transferencia de responsabilidades educativas del Estado a la Sociedad.
3. El Estado de México se fue consolidando como un espacio estratégico en el sistema centralizado de formación de profesores en la Educación Pública Nacional, tanto por la cantidad de escuelas, 36 normales de un total de 218 a nivel nacional, como por la cantidad de recursos de la federación asignados a este subsistema para su mejora, 17% nacional en PROMIN, en el marco de las políticas públicas de cobertura, calidad y eficiencia. Apoyos y recursos que no se corresponden actualmente con el promedio de número de alumnos por profesor, de alumnos por escuela o de resultados en evaluaciones nacionales de conocimientos, al quedar por debajo de la media nacional. Resultados que agudizan la diferencia de compensaciones recibidas anualmente con otros subsistemas estatales de educación normal.
4. Existe al menos un aspecto que ha caracterizado al gremio de formadores de profesores en el país, con marcado énfasis en las normales de esta entidad, en su mayoría los formadores tienen una formación profesional inicial como profesores de educación básica (preescolar, primaria o secundaria) y que lograron históricamente transitar como docentes al nivel

de la Educación Normal, lo cual hasta antes de 1985 el propio estado consideraba a esta formación de tipo sub-profesional, por ser funcional a sus necesidades estratégicas de desarrollo.

En el marco de las exigencias educativas que impone a México la membresía actual a diversos organismos internacionales, se han puesto en evidencia en la última década dos rasgos característicos del gremio magisterial: i) una cultura organizacional tradicional de fuertes redes de lealtades y grupos de poder en las escuelas, y ii) una práctica profesional docente centrada en la práctica y experiencia, con algunas debilidades en la formación científico-disciplinaria. Estos rasgos, han sido un objetivo central de la estrategia de re-ordenamiento organizacional, que busca profesionalizar a los docentes de este subsistema a través de programas al mérito, como parte de las políticas federales de mejora del servicio público.

5. La cultura organizacional de este subsistema de formación de profesores de la educación normal, a nivel nacional y sobre todo en esta entidad, al cobijo del estado, construyó históricamente una estructura de significados, formas de dominación y legitimación como parte de un sistema de comunicación de su práctica cotidiana, que ha organizado y dinamizado las múltiples relaciones entre los diversos actores educativos y que han definido, en el actual proceso de cambio organizacional, una forma y sentido del trabajo profesional docente, que se busca hacer converger hoy, mezclándose, con las acciones que impulsa el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
6. La propuesta federal de una educación descentralizada de calidad y eficiencia organizacional para la rendición de cuentas en las Normales, ha generado por un lado, el surgimiento de nuevos empleos y funciones directivas centradas en tareas de supervisión de la administración y gestión de la academia, que fortalece el liderazgo del cambio en los directores de las escuelas, quienes apelan a las formas tradicionales de comunicación que devienen del código formal y gremial, frente al surgimiento de nuevas demandas y requerimientos organizacionales que genera la gestión escolar

para la rendición de cuentas, que reclama de ellos una información y formación acorde a los objetivos de tal proyecto, que al ser insuficiente y estar centralizada en la autoridad formal genera dinámicas de resistencia o comportamientos disfuncionales al propósito de cambio.

7. El argumento de incorporar formalmente el subsistema de educación normal al circuito de instituciones de educación superior desde el año 2000, en busca de su membresía en la ANUIES, a través del Programa de Transformación y Fortalecimiento de la Educación Normal, ha propiciado la dedicación de un mayor tiempo de los profesores formadores en las normales a las tareas organizativas, administrativas y de gestión de recursos, que corresponden al logro de cada función en detrimento del trabajo en el aula.

El 69.5% de los profesores que participaron en la muestra de este estudio, en su mayoría de tiempos completos, se incorpora en sus respectivas escuelas normales a las tareas administrativas, de gestión y organizativas principalmente, además de aquellas relativas a los rasgos propios de su nombramiento docente, que desde donde ellos la observan es una normatividad necesaria al trabajo académico.

Hoy se viven en las normales procesos institucionales complejos donde surgen tareas en colectivo y las comisiones que deben planearse en tiempos y horarios de clase para que los profesores participen en el cambio. Es decir, el trabajo colectivo o en grupo, que se reconoce en los resultados de este estudio en la mayoría de las escuelas, como uno de los logros de este proceso de reordenamiento institucional, si bien puede ser un factor académico que suma los esfuerzos individuales, hasta hoy ha constituido el mayor y casi único esfuerzo del cambio organizacional, esperando que los equipos hagan todo bien desde el principio, sin la debida capacitación, tiempo y posibilidades de trabajo para madurar sus logros.

8. En el contexto del Programa de Transformación de la Educación Normal, los cambios institucionales del año 2000 a la fecha, pero con particular énfasis desde 2005 en las Escuelas Normales del Estado de México, han

involucrado la concertación de acciones institucionales de política laboral entre el gobierno del estado y la representación gremial (local y nacional) para modificar de facto los criterios de contratación de profesores de nuevo ingreso, introduciendo reformas laborales que trastocan las figuras y rasgos del trabajo de los profesores al servicio del estado, que confirma, por los resultados de esta investigación, la existencia de formas de flexibilidad salarial y funcional, así como polivalencia en el trabajo de los formadores de formadores, que podría ser una tendencia a nivel nacional, sin que se tenga suficiente información de que estos cambios fueran presentados para su aprobación a las instancias legislativas respectivas.

9. En el escenario institucional actual de las Escuelas Normales en el Estado de México, el actual marco operativo que define el sentido y formas de organización del trabajo académico, destaca fundamentalmente un enfoque centrado en una postura de la teoría del Capital Humano, que sustenta el principio de empleabilidad, en tanto que no considera como importantes ni las fuentes ni las formas de adquisición de las competencias profesionales de los sujetos, como tampoco las formas de certificación o validación de las competencias profesionales, y que se expresa en las actuales formas de contratación y requerimientos a la fuerza laboral docente, ajustados a nuevos rasgos y responsabilidades laborales.
10. En términos generales los resultados de este estudio a nivel estatal muestran empíricamente que desde la perspectiva de los profesores de las escuelas normales hay un parcial desconocimiento del conjunto global de cambios normativos laborales pactados por el Sindicato de Maestros del Estado con el proyecto federal, que afecta las condiciones de su quehacer profesional, algunas opiniones de molestia con los cambios detectados en este estudio, se derivan de la construcción de las nuevas prácticas sociales al interior de las instituciones, es decir por el efecto de los patrones visibles del sistema que cambia, derivado de la pérdida de autoridad moral e institucional sobre su propio quehacer, producto del estatus histórico del subsistema, hacia las implicaciones que estos cambios acarrearán, el

malestar es generado por la cantidad de tareas que deben realizar, y menos por las repercusiones laborales de mediano y largo plazo que conlleva.

11. Se confirma el supuesto de este estudio sobre el inicio de un cambio estructural en el subsistema, que involucra nuevas formas de organización de la vida laboral y profesional de los profesores, sobre todo a partir de una conciencia práctica que conjuga habilidades y conocimientos sobre la institución y la norma que trastocan, al mezclarse, las tradicionales posturas fordistas propias de la burocracia federal y estatal; empleo pleno y empleo vitalicio, con algunos aspectos fragmentados de las actuales formas de organización de la producción de corte pre-toyotistas, en el surgimiento de políticas de flexibilidad laboral, salarial y funcional en las escuelas. La atención de servicios y de funciones que existen actualmente en las escuelas y la asignación de tareas que hacen los directivos de éstas no pasa aún por saber si la preparación profesional de los profesores es adecuada para cumplir con perfiles de bibliotecólogo, contador, administrador, responsable del manejo de equipo de cómputo o “jefe de personal”, entre otros. Algunas de estas funciones actuales fueron inexistentes antes del año 2000, lo cual coadyuva a generar mayores condiciones de flexibilidad laboral y funcional del subsistema al no identificar riesgos ni límites a cada acción profesional.

En una perspectiva sistémica se puede señalar que se está produciendo un cambio en una parte interna del sistema; las formas de organización académica y administrativa, que modifica las formas de comunicación entre las partes del mismo sistema, pero también hay cambios en el entorno, como pueden ser las condiciones laborales, en un proceso de interrelación que opera sobre códigos y significados que no han sido ajustados al objetivo que se pretende.

12. Desde el marco normativo del subsistema de educación normal vigente, uno de los cambios visibles desde fuera, en las escuelas que abarca este estudio, es que en los años del 2000 al 2006, se han modificado, ajustado o

combinado las relaciones entre el sentido y el orden de las tareas de docencia con las responsabilidades administrativas y organizativas, lo cual tiene que ver directamente con el desdibujamiento de trabajo y el puesto docente, en la medida que el cumplimiento actual de metas institucionales esbozadas en el nuevo contrato utilitario de la recompensa, obliga a los docentes al desarrollo de tareas y acciones operativas según una nueva normatividad, por área de ubicación laboral, quedando paulatinamente subsumidos los rasgos del puesto de trabajo docente bajo el peso de estas acciones, tareas y responsabilidades que abarcan las funciones que habrá de desempeñar un profesor en la escuela normal, aún y cuando siga teniendo un nombramiento de profesor.

13. Desde una mirada externa observo que los sistemas de recompensas o compensaciones económicas salariales, importantes por su monto y algunas cuyo origen laboral no es del todo claro, se otorgan a los profesores del sistema educativo público estatal, de manera general incluidas las del subsistema de escuelas normales, como un premio individual y no como un reconocimiento al trabajo colectivo de avance o madurez en el cambio organizacional logrado, lo cual construye un contra sentido y significado individual y colectivo sobre este esfuerzo institucional, que da paso a una nueva estratificación de los grupos de profesores, con lo que se construyen formas o reglas al proceso de socialización profesional en base a nuevas responsabilidades y compromisos con el contrato utilitario que acompaña la propuesta actual de mejora de los trabajadores de la educación normal al servicio del estado de México.
14. Desde una mirada externa se induce que la percepción que tienen los profesores del cambio en la organización de la institución y del subsistema en los últimos tres años, muestra que un número importante de los profesores de la muestra (20%) no identifican ningún cambio o no contestan, lo cual expresa por un lado que la comunicación inter-sistémica ha sido deficiente, y ello puede explicarse por el peso de la rutina en las prácticas sociales de este gremio, con el riesgo de constituirse en una

forma de resistencia al cambio. Para el 80% restante de los profesores que sí identifica algunos cambios significativos de diverso orden, principalmente en las tareas de planeación, organización y evaluación de la vida académica, supone un mayor nivel de interacción o comunicación de los ejes de la política de eficiencia de la mano de mejoras en la infraestructura. De ello se puede sostener que los nuevos comportamientos organizacionales individuales y grupales para un grupo significativo de profesores están siendo convergentes con los fines de un nuevo contrato social y profesional centrado en la obtención de recompensas a través del desempeño profesional eficiente, que valida cualquier esfuerzo individual, grupal y de la organización en su conjunto a pesar de no conocer los rasgos específicos de programas o políticas institucionales promovidas desde el año 2000.

15. Para los profesores de estas escuelas en general, el que aparezca como “natural” el ser asignados cada inicio de ciclo escolar a nuevas responsabilidades en la atención de los servicios que reclama la escuela, sin que ello suponga explícitamente, por que ellos lo señalen, una afectación a sus condiciones laborales o profesionales, como tampoco una visión estructurada del cambio en el entorno institucional y del subsistema en su conjunto, es la mejor expresión del peso de la socialización profesional de la vida institucional que conforma un convencimiento y una nueva identificación de la función docente y las formas de interacción entre aula, organización, subsistema y entorno. Es decir, de un nuevo entramado de diversas reglas, recursos y valores que soportan las nuevas prácticas sociales al interior de las instituciones.
16. En el contexto del Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de la Educación Normal, como parte de las políticas públicas de Calidad Educativa que se vive en estas escuelas desde el año 2000 y con mayor intensidad desde el 2005, actualmente hay condiciones de aplicación apremiantes de una normatividad utilitaria cuyas prioridades son la definición de la misión, visión, objetivos y una cultura organizacional en las

escuelas normales, como ejes del cambio, sin valorar el impacto que pueden tener a largo plazo en la dinámica de cambio estructural, los valores de la organización tradicional de los profesores, el tipo de prácticas administrativas tradicionales del subsistema, y lo más importante los complejos comportamientos individuales, grupales e institucionales del gremio, de la mano de algunas fallas como la asignación de recursos financieros discontinua y sujeta a la voluntad política del gobierno estatal.

17. Desde la perspectiva de los profesores en sentido estricto se puede decir que sobre la percepción de su situación laboral, en general hay una opinión positiva relacionada con un mayor trabajo colegiado, las tareas de planeación, de administración y evaluación, y sólo en los casos de tres escuelas; Neza, Sultepec y San Felipe del Progreso, hay un señalamiento de malestar por el re-ordenamiento organizacional, asociado en las dos primeras al cambio de directores en los tiempos recientes que es parte de la rotación de funciones que encierra el cambio estructural.

Se puede señalar que desde la normatividad vigente del subsistema, el problema percibido del cambio de directores no se ajusta necesariamente a las condiciones de ubicación geográfica de las escuelas, sino más bien a los efectos secundarios de decisiones de la administración central estatal que implica nuevas reglas de juego y medios para el logro de los fines que puede implicar más tareas, derivadas del cambio de un directivo que podría haber negociado la solución de algún problema de resistencia al cambio o disfunción al proceso de re-ordenamiento organizacional.

18. Desde una mirada externa, es visible la identificación en general del peso que tiene la directividad, centralismo y burocracia en la toma de decisiones en las escuelas, lo cual muestra que no ha sido fácil romper con los esquemas y soportes de las prácticas sociales de autoridad tradicionales de relación vertical en las escuelas, aún y cuando la normatividad y los principios de identidad del nuevo contrato definan una transición suave, es decir pactada a través del consenso. Esta percepción confirma que los cambios en lo académico y la vida colegiada y los señalados en las tareas

específicas individuales y grupales, siendo aceptados por un número importante de profesores, son una expresión forzada de la autoridad laboral o sindical, y no necesariamente el resultado una visión de conjunto sobre el cambio, la vida democrática del subsistema, o del marco estratégico y normativo del nuevo entorno institucional.

Es decir, está cambiando la estructura de reglas de significado, recursos y valores, en cuanto al habituarse a nuevas reglas de interacción, códigos de comunicación y otros medios para el hacer eficiente que utiliza este subsistema, pero también están cambiando los fines y el sentido del subsistema al modificar las prácticas y las formas de relación entre los miembros de este grupo profesional.

19. Más de la mitad de los profesores de esta muestra no saben ni tienen información sobre algunos de los cambios laborales estructurales al interior del subsistema, derivados de nuevas políticas laborales, en las formas de contratación actuales, pactadas a partir del 2000 por el Sindicato local y el Gobierno del Estado, como puede ser el límite de edad en la contratación de los varones, en la presentación de la carta de antecedentes no penales y sólo algunos conocen el requisito del examen médico obligatorio, y sólo el 10% identifica las fechas del cambio en lo contractual. Lo anterior apunta a la comprobación empírica de la hipótesis de este estudio, así sea parcialmente, en el sentido del corto alcance de la información que se brinda, aunque es claro que el Sindicato regala anualmente a cada profesor una agenda donde están desglosados cada uno de los logros sindicales de cada gestión.
20. Un rasgo homogéneo encontrado, cuyos matices varían, aunque no necesariamente en función a la ubicación geográfica de las escuelas, es la rotación de directivos, personal y funciones, como expresión de la flexibilidad laboral y la polivalencia de tareas, y que se amortigua en la escuela urbana (Toluca) a través de una dirección autoritaria y vertical, que impone una dinámica que evita la dispersión de tareas. En el caso de la escuela urbano marginal (Neza), se expresa de manera abierta por la

ausencia de una dirección autoritaria, como en el caso de la escuela rural de Sultepec, donde hay un efecto centrífugo, en ambas producto de la rotación de funciones, que los profesores identifican asociada al peso de la normatividad derivada de las acciones de planeación, administración y gestión de programas como PROMIN, que buscan orientar el trabajo institucional hacia la eficiencia, sobre la base de dos ejes; la obediencia del personal a las directivas escolares, y la reiteración de una estructura sistémica vertical y burocrática, donde la planeación estratégica tiende a fortalecer más las relaciones de lealtad entre profesores y autoridades.

21. En cuanto a la identificación de los beneficios obtenidos en los dos años del PeFEN 1.0 un rasgo singular que puede estar asociado en algún sentido a la ubicación geográfica, es que la escuela urbana reconoce en un 30% el recurso recibido para la capacitación profesional, y que si bien las escuelas rurales reconocen ese beneficio, lo hacen en porcentajes muy por debajo de la urbana, incluso la urbano marginal no lo señala como beneficio. Los indicios pueden estar ligados a la información o al abanico de oportunidades de capacitación por la centralidad de las opciones reales existentes, y con ello a los procedimientos administrativos que deben realizar.
22. Desde la perspectiva externa hay un ámbito de las políticas educativas modernizadoras que marca la diferencia entre las escuelas, siendo de mayor efecto en los profesores de las escuelas rurales principalmente, en aquellos aspectos relacionados con la movilidad laboral, como sería la titulación en posgrado a partir del año 2000 en tanto que obtener el grado si bien puede asociarse en lo explícito a la mejora en la escuela, en lo implícito es un argumento que puede coadyuvar a los profesores a moverse hacia zonas urbano marginales o urbanas del Valle de Toluca siendo ésta una diferencia notable en la información que se obtiene en este estudio.
23. En el mismo tenor otra diferencia posible entre las escuelas urbanas y urbano marginales y las rurales, operativamente está vinculada a la distribución de responsabilidades, donde los efectos son diferentes en las

escuelas pequeñas (rurales) ya que organizativamente al contar con menos personal docente las tareas pueden ser equilibradas numéricamente y profesionalmente puede ser menos complejo asumir sólo cierto tipo de compromisos institucionales, cosa que no siempre se puede hacer en escuelas grandes, (urbanas y urbano marginales) donde puede haber personal académico asignado a la escuela que está recomendado, al cual no se le exige igual que a los profesores que habitualmente cargan el peso de las tareas institucionales, lo anterior en base a que las escuelas grandes, son espacios que pueden más fácilmente prestarse a este tipo de prácticas, si se toma en cuenta la estadística obtenida en este estudio de personal de carrera (pedagogos e investigadores, con plaza de tiempo completo definitivos) que realizan tareas ajenas a su nombramiento y función docente. En todas las escuelas es visible el impacto de la rotación de personal y funciones, cuyo mayor efecto de flexibilidad y polivalencia lo están cargando principalmente los profesores de tiempo completo.

24. Caben al menos dos grandes señalamientos; i) que las escuelas urbanas cercanas al centro de las decisiones reciben mayor información sobre el cambio institucional y las periféricas sólo una parte operativa de las acciones del subsistema, ii) que en las escuelas donde hay conflictos en potencia derivados de acciones internas no siempre ligadas a cuestiones de organización institucional, se mantiene una estrategia tradicional de centralización de decisiones en las autoridades de la escuela, situación que muestra la reiteración de las prácticas sociales de este subsistema en una lógica y sentido organizacional diferente. Lo anterior es más visible en este estudio en las escuelas rurales pero también en la escuela urbana.
25. Desde un análisis externo sobre la relación autoridades / profesores en esta transición, podemos observar que se conforman en rutina las prácticas sociales de eficiencia al interior de las escuelas para mezclarse con la cultura de la tradición y compromiso normativo de la organización y el sistema de trabajo normalista, que aprendió a depositar en el director el liderazgo formal del trabajo académico y que actualmente bajo las

presiones de una forma y sistema de organización centrado en el consenso para planear y decidir, se crea una tensión en las comunidades académicas, principalmente en las rurales, que esperan las líneas de trabajo que emanan de la Dirección, en contra parte los directores asumen el rol de liderazgo formal con lo cual se reproducen en un contexto de reglas y medios diferentes, las prácticas de una relación que se estructura en un tiempo y un espacio determinado.

26. En perspectiva, se puede sostener que es factible a nivel estatal, esperar la ruptura en el mediano plazo (2012) con el compromiso de otorgar empleo a los egresados de este subsistema, una vez que en la lógica del gobierno federal puede transferirse a los municipios a corto plazo el control de los recursos financieros dirigidos a los servicios públicos, entre otros la educación básica y la formación de los docentes, aplicando el principio del “school choice”.

Agenda de Investigación

Del conjunto de temas tratados en esta investigación se desprenden una serie de ideas trabajo relacionadas con el Objeto de Estudio que podrían seguirse para ampliar la perspectiva sobre la Política Educativa desde la transición que vive el subsistema de formación de formadores a nivel nacional y local en su trayecto hacia la privatización.

Enumero aquellos aspectos temáticos que me parecen en este momento como claves de seguir en el mediano plazo, entre otras razones, por que la coyuntura entre el término de mi trabajo de investigación y la puesta en marcha de la Alianza por la Calidad de la Educación, entre el SNTE y la SEP; toca los aspectos centrales de la historia y la vida institucional de los formadores de profesores a nivel nacional que habrán de reclamar una mayor atención del gobierno federal y los estatales en tanto que se comprometen algunos logros institucionales promovidos desde 1992.

- Los cambios esperados en la profesión de los formadores de docentes en educación básica, desde una municipalización del servicio educativo público, en tanto que supone reclamos sociales diferentes a los actuales, al dejar de estar centralizada en el Gobierno Federal la formación, la contratación y el desarrollo profesional de los profesores.
- Las posibles modificaciones a la capacidad de trabajo colectivo de los formadores de formadores frente a una exigencia institucional de mejorar su desempeño individual y de construcción de capital cultural profesional.
- La profundización de los cambios en la vida laboral de los formadores de formadores al incrementarse los procesos de flexibilidad funcional, y su impacto en las tareas de enseñanza y el desarrollo de habilidades

docentes, donde radica la fortaleza del gremio.

- Habría un significado social y profesional diferente del quehacer docente de los formadores, insertos en educación superior, frente al capital tradicional de experiencia y práctica cotidiana del trabajo frente a grupo, para valorar el impacto de esta nueva profesionalización.
- En qué sentido puede variar el desempeño profesional actual de los formadores de formadores al incorporar con mayor intensidad tareas de gestión, organización y administración de la institución educativa, como entidad relativamente autónoma, frente al compromiso político y social que han expresado con el sindicato de profesores, a nivel estatal y nacional.
- Qué tanto puede cambiar la vida profesional de estos profesionales de la educación normal, al incorporar una perspectiva más técnica del trabajo docente, menos vinculada a las necesidades de la educación básica, en un contexto de política educativa nacional cuya prioridad es la calidad y eficiencia?.
- Analizar la importancia del trabajo y el aprendizaje individual y en grupo para el cambio organizacional, y qué tanto se han modificado las formas de organización informal.
- Cuál ha sido el proceso vivido por los alumnos y el personal de apoyo en las escuelas normales, quienes también han sido parte involucrada de manera explícita y dinámica en los compromisos de cambio institucional hacia la calidad educativa en estos últimos años.

Estos aspectos podrían ser algunas de las posibles líneas de trabajo a seguir en este escenario de cambios institucionales que se vislumbran detrás de los acuerdos y convenios firmados que comprometen incluso de manera directa la sobre-vivencia de este subsistema como entidad autónoma.

Bibliografía

ANDRADE Carreño Alfredo “Los planteamientos analíticos fundamentales de la Teoría de la Estructuración” en: *Los fundamentos del núcleo conceptual de la teoría de la estructuración*. Revista Acta Sociológica, México. Mayo – agosto 1999. pp. 125 –151.

BARAJAS Montes de Oca, Santiago *Derechos del trabajador asalariado*. Edit. Cámara de Diputados y UNAM. Colección nuestros derechos. LVIII Legislatura, México 2001. 73 pp.

BARNETT Ronald “La sociedad qué aprende? en: *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa Edit. Biblioteca de Educación – Educación Superior. Barcelona, julio 2001. pp. 27 – 84.

BOLIVAR Antonio “El centro como unidad básica de acción educativa y mejora” en: *Organización y gestión de centros educativos* (Juan Manuel Olmedilla. Coordinador) Unidad Didáctica Pedagogía UNED. Madrid, enero 2004. pp. 95 – 120.

BOSCH, G y Michon F “Reducción y flexibilización del tiempo de trabajo” en: *El empleo, la empresa y la sociedad*. Francois Michon y Denis Segrestin (comp.) Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid. España 1993. pp. 239 – 252.

C. NORTH Douglas *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. FCE. Economía Contemporánea. Primera edición en español de la segunda reimpresión en inglés. México. 1993. 190 pp.

CABELLO Bonilla Víctor F. “Por qué la educación es importante?” en: Revista Paradigmas Educativos. Órgano de Difusión de la Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa del D.F. Número 3, Época I, marzo 2000 – Agosto 2000. pp. 56 – 64.

CABELLO Bonilla Víctor et. al., “Impacto del Fondo de Apoyo a la Gestión Escolar en la participación social de la comunidad escolar. Estudio comparativo en las escuelas primarias de los estados de México y Puebla” en: Efectos del impulso a la participación de los padres de familia en la escuela” CONAFE - OEI. México 2006. pp. 17 – 60.

CASTELLS Manuel y Gosta Esping – Andersen “Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa” en: *La transformación del trabajo*. Edit. Los libros de la Factoría. España. 1999. pp. 23 - 47.

CASTRO Flores Lourdes y Rodolfo García Castillo. “La profesionalización en los espacios locales: apuntes sobre su instrumentación”. Revista Visión Metropolitana. Centro de Investigaciones y Docencia Económica. CIDE. México. S/f.

COLLINS Randall. *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Akal Universitaria. Madrid, España 1989. 246 pp.

COOMBS, H. Phillip “Funcionamiento interno de un sistema educativo” en: *La crisis mundial de la educación*. Ediciones Península. Historia, ciencia, sociedad 82. Cuarta edición 1978, Barcelona. 331 pp.

CORIAT Benjamín, “La cadena” en: *El Taller y el Cronómetro, ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Siglo XXI editores, 2da edición. México 1985. pp. 204.

CROZIER, Michel *Estado modesto, estado moderno: estrategia para el cambio*. Fondo de Cultura Económica. Economía Contemporánea. Segunda edición, México 1992. 292 pp.

CHARTIER, Roger. “Espacio social e imaginario social: los intelectuales frustrados del siglo XVII”, en: *El mundo como representación. Historia cultural; entre práctica y representación*. Edit. Gedisa. Quinta reimpresión, Barcelona 2002. 276 pp.

DE LA GARZA, Toledo, Enrique. *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. Editado por; Colegio de México, UAM, FLACSO, FCE. México 1ª. Reimpresión, 2003. 786 pp.

DE LA GARZA Toledo Enrique *Reestructuración productiva, empresas y trabajadores en México*. FCE. UAM –I. México 2006. 295 pp.

DEL RÍO Enrique et, al., en *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Edit. Paidós Papeles de Pedagogía. Barcelona, 1ª edición 1991. 145 pp.

ELLIOTT, Philip “Selección, reclutamiento, educación e instrucción” en: *Sociología de las Profesiones*. Edit. Tecnos. Colección Ciencias Sociales. Madrid, 1975. 166 pp.

ESCUADERO, Manuel “El entorno económico del desempleo actual” en: *Pleno Empleo*. Edit. Espasa Hoy. Madrid 1998. 301 pp.

FABILA Gilberto y Fabila Alfonso *México, Ensayo socioeconómico del estado*, vol. II, Talleres Gráficos de la Nación, México 1961.

GIDDENS Anthony *La construcción de la Sociedad: Bases para la teoría de la Estructuración*. Amorrortu editores. Primera reimpresión Buenos Aires, 1998. 412 pp.

GHIRALDI, Franco “Contenidos y paradojas del profesionalismo docente” en: *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Edit Gedisa, colección debate socioeducativo. Barcelona 1993. 160 pp.

GOMEZ Campo, Víctor Manuel. "Educación Superior, mercado de trabajo y práctica profesional: análisis comparativo de diversos estudios en México" en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, Vol. XII N° 3 1982, pp. 57 – 84.

GOODE, J, William en: "Las profesiones liberales" tomado de: "Las nuevas profesiones" Biblioteca Salvat de Grandes Temas. Edit. Salvat, Madrid 1974. 142 pp.

GUTIÉRREZ, Garduño María del Carmen "La construcción de un modelo educativo de utilidad social. La escuela de Artes y Oficios para señoritas del estado de México". En: *Experiencias Educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*. El Colegio Mexiquense, A.C. (Alicia Civera Cerecedo, coord.) México 1999. 609 pp.

IBARROLA, María, et. Al. *Quiénes son nuestros profesores?* Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. México 1997. 185 pp.

ISHIKAWA, Kaouro "Cómo proceder con el control" en: *Qué es el control total de calidad?*. Edit. Norma. Colombia, quinta reimpression, 1992. 209 pp.

LAVAL, Christian "El gran mercado de la educación" en: *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Edit. Paidós. Colección Controversia N° 1 .Barcelona 2004. 401 pp.

LÓPEZ Ponce Norberto "El gasto educativo: de Agustín Millán a Isidro Fabela".en: *Experiencias Educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*. El Colegio Mexiquense, A.C. (Alicia Civera Cerecedo, coord.) México 1999. 609 pp.

MARTÍNEZ della Rocca, Salvador *Estado, educación y hegemonía en México*. Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad Autónoma de Zacatecas, serie Estado y educación en México. Editorial Línea. México 1983. 210 pp.

MÉDA Dominique "La paradoja actual de las sociedades basadas en el trabajo" en: *El trabajo. Un valor en peligro de extinción*. Edit. Gedisa. Barcelona 1998. 287 pp.

MERQUIOR, José Guilherme " De los nuevos liberalismos a los neoliberalismos" en: *Liberalismo viejo y nuevo*. Fondo de Cultura Económica. México, 1993. 216 pp.

MERTENS Leonard (Consultor) *La gestión por competencia laboral en la Empresa y la Formación Profesional*. Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional. Cumbre Iberoamericana. OEI. Madrid 1998. 108 pp.

MOGUEL Idolina "La Educación general básica: balance y prospectiva". en: *Reunión de Análisis del Programa para la Modernización Educativa*. Recopilación

de ponencias de la reunión de análisis del Programa para la Modernización Educativa, Cuadernos del IEPES- PRI, 14 de diciembre de 1989. 45 pp.

OROVAL Planas Esteve / J Oriol Escardibul Ferrá. Universidad de Barcelona. 23 pp. España *Aproximaciones a la relación entre educación y crecimiento económico: revisión y estado actual de la cuestión.*.Mecanograma s/f. 25 pp.

OSZLACK, Oscar *Políticas Públicas y Regímenes Políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas.* Centro de Estudios de Estado y Sociedad. Buenos Aires. Volumen 3, N° 2, 1980.

OSZLACK Oscar "II. Estado y Sociedad: las nuevas fronteras" en: *El rediseño del Estado. Una perspectiva internacional.* (Bernardo Kliksberg, comp.). INAP – FCE. México, 1994. 275 pp.

PÉREZGÓMEZ Villalva, Jovita *Gobernantes del Estado de México, desde su erección 1824 – 1987.* Departamento de Tecnología Educativa, Gobierno del Estado de México. Toluca. Estado de México, febrero 1988. 41 pp.

PÉREZ, Pérez Gabriel "Flexibilidad laboral y modernización de las condiciones generales de trabajo en México de 1996 a 2000. Análisis de una revisión de contratos colectivos de trabajo efectuada por la Secretaría del Trabajo y Previsión Social", en: *Revista Contaduría y Administración*, No. 204, enero – marzo 2002. Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM. México.

PIPITONE, Ugo "Las tres puertas, reflexión introductoria sobre el desarrollo". *ISTOR Revista de Historia Internacional. Pasado y presente del Desarrollo.* Año II, Núm. 10, otoño 2002. CIDE. México. 183 pp.

REYES Heróles, Jesús. *Revolución Educativa Reunión de Trabajo con la Comisión de Educación de la H. Cámara de Diputados.* Cuadernos SEP. México 19 octubre 1983. 27 pp.

ROSENZWEIG, Fernando "Breve historia del estado de México", El Colegio Mexiquense, Gobierno del estado de México, Zinacantepec, 1987,. citado por: GUTIÉRREZ, Garduño María del Carmen "La construcción de un modelo educativo de utilidad social. La escuela de Artes y Oficios para señoritas del estado de México". 228 pp.

SOLIS Vanegas, Irene "Significados de la práctica Docente en Profesores de Escuelas Normales: Normalistas y Universitarios" Tesis de Maestría, Facultad de Psicología. UNAM. México 21 junio 2007. 149 pp.

STARR Paul. "El sentido de la privatización" en: *La privatización y el estado benefactor.* (Sheila B. Kamerman y Alfred J. Kahn compiladores) Fondo de Cultura Económica. México, primera edición en Español 1993. 317pp.

STEWART A. Thomas "El capital humano" en: La nueva riqueza de las organizaciones: el capital intelectual. Edit. Granica. 1998. Argentina. 394 pp.

STREET, Susan "Burocracia y educación: hacia un análisis político de la desconcentración administrativa en la Secretaría de Educación Pública" en: *Revista Estudios Sociológicos*. Vol. I. N° 2, mayo – agosto 1983. El Colegio de México. México. 404 pp.

VILLAREAL, René "Avances y retos del liberalismo social" en: *Liberalismo social y reforma de estado. México en la era del capitalismo posmoderno*. Edit Nacional Financiera y Fondo de Cultura Económica. México 1993. 395 pp.

Documentos organismos varios

Archivo Nueva Universidad UN/D/2 Documento de trabajo provisional, agosto 1970 Escuela Nacional Técnico Profesional. Proyecto. 16 pp

Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento Regional de Operaciones II, Nota Política "Un sexenio de Oportunidad Educativa México 2007-2012", Septiembre de 2006. mecanograma. Enero, 2007. 26 pp.

Banco Internacional de Fomento y Reconstrucción / Banco Mundial "El libro Blanco" 1992, Washington D.C. Primera edición en español, abril 1992. 77 pp.

Centre for Educational Reserch and Innovation. OECD. Human Capital Investment. An International Comparison. Reimprinted 1999. 113 pp.

Comisión de Educación del Sector Empresarial. Propuestas 1994- 2000. 1.8 Seguimiento a la reestructuración del Sistema de Formación de Docentes. México CCE. Pp. 11.

Constitución Política del estado libre y soberano de México, Talleres Gráficos de la E.I. de A y O., Toluca, 1936.

Ley General de Educación, Biblioteca "José María Luis Mora" de la H. Legislatura del Estado de México. Decreto núm. 17, septiembre 19 de 1918. artículos del 95 al 108.

OECD Measuring what people Know. Human capital accounting for the knowledge economy. Paris Cedex, 16 France 1996. 114 p.

OEI / Cooperación Iberoamericana "Análisis Ocupacional y funcional del Trabajo" Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral. México s/f. Mecanograma.

Organización de Estados Iberoamericanos "Presentación" La cooperación educativa en el marco de las Cumbres Iberoamericanas. Programas gestionados

por la OEI. Temas de Iberoamérica. Edit. OEI, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, Agencia Española de Cooperación Internacional. Madrid 2004.

Referencias electrónicas

Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/ Banco Mundial 1ª edición en español "Desempeño Sectorial" en: Descentralización y entrega de servicios para los pobres., agosto 2006, 48 pp. <http://siteresources.worldbank.org> / 16 febrero 2007.

INEGI, www.inegi.gob.mx

Periódico El Sol de Toluca "Entrevista a Evangelina Lara Alcántara, Subsecretaria de Educación Básica y Normal en el Estado de México", 18 de mayo del 2006. México. <http://www.oem.com.mx/elsoldetoluca/060518/local.asp>

RODRIGUEZ de Rivera, José: "El fordismo". Tomado de <http://academia.uprm.edu.-mvaldes|id29.htm>.

Notas de periódico

Periódico El Universal, nota de Nurit Martínez , Lunes 15 de mayo de 2006

Documentos oficiales SEP

Dirección General de Normatividad SEP. "La transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales". Líneas Generales de Acción. Orientaciones Académicas sobre el Desarrollo Curricular. México, octubre de 1996.

SEP. Programa de mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) Finalidades, características y estrategias de operación. Serie: Gestión Institucional # 2 Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México. 2003

Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa. SEP. México, mayo 18 de 1992.

SEP. Artículo 18 de la Ley Federal de Educación 1973. en: *La Profesionalización de la Educación Normal en México*. Documentos 1944 – 1984.. México, junio de 1984. pp. 23.

SEP. "Fragmentos de la ponencia presentada por el profesor Rafael Ramírez en el I Congreso Nacional de Educación Normal. Saltillo, Coah., abril de 1944.". en: La profesionalización de la Educación Normal en México. pp. 11

SEP. "Fragmentos del libro de Jaime Torres Bodet: Años contra el tiempo, 1969" en: La profesionalización de la educación Normal en México.. Pp. 16 y 17

SEP. Política Nacional para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica. Documento Rector. México 2004.

SEP. Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica. Documento de Trabajo. México 1994. 26 pp.

Programa Federal de Desarrollo Educativo 1995 – 2000, Poder Ejecutivo Federal, México 1995.

SEP Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Reunión con Directores de Escuelas Normales. Línea para la Modernización de los Recursos para la Enseñanza y el Mejoramiento de la Infraestructura Física y Académica de las Escuelas Normales (Informe de Avance) Dirección General de Normatividad. México, abril 1997.

10 Propuestas para asegurar la calidad de la Educación Superior. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. México, noviembre 1994. 142 pp.

Diario Oficial, Secretaría de Educación Pública, Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las escuelas normales públicas. Martes 18 octubre 2005, primera sección, página 50. México

Informe PEFEN 1.0 2001-2006 PRONAE Avance de metas para el mejoramiento de la Educación Normal. Subsecretaría de Educación Superior. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. México. S/f.

Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal PEFEN 1.0 Subsecretaría de Educación Superior, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. PROMIN / SEP. México s/f. 230 pp.

SEP. "La Carrera Magisterial" en: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México 18 mayo 1992. 10 pp.

Gobierno del Estado de México. Revisión de Plantillas de Personal Docente de las Instituciones de Educación Normal Ciclo Escolar 2004 – 2005. Segundo Semestre. Tríptico. 4 páginas

Dirección General de Operación Educativa. “Panorama de la investigación educativa (IE) en las escuelas normales del estado de México” Gaceta Acción Educativa Órgano de Información y Comunicación. Suplemento Especial. Subdirección de Investigación y Superación Académica. Mayo-junio 1991. Toluca, México. 32 pp.

Sindicato de maestros al servicio del Estado de México, Agenda Anual del Maestro. Toluca 15 de mayo 2005. s/p.

Gobierno del Estado de México. Reglamento Escalafonario para los Trabajadores Educativos al Servicio del Estado de México. México. Mecnograma, s/f. 17 p.p.

Periodo Sabático. Reglamento. Gobierno del Estado de México. Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social. Julio, 1993. 15 pp.

Convenio 0033/06 SEP-UV. IIE México, “Las Reglas de Operación. Capítulo I Evaluación Externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN 2005), resultados de la evaluación externa”. PROMIN 2005,

Anexo

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
POSGRADO EN SOCIOLOGÍA

Este cuestionario es parte de una investigación que se realiza en el posgrado de la UNAM, cuyo título es **“Formación, empleo y profesión; el caso de los profesores de las normales del Estado de México”**, le solicitamos su apoyo para contestar cada una de las preguntas

La información que se obtenga de este trabajo es confidencial y sólo se empleará para los fines de la investigación.

INSTRUCCIONES

1.- POR FAVOR LEA CON DETENIMIENTO CADA UNA DE LAS PREGUNTAS ANTES DE CONTESTAR, SI TIENE ALGUNA DUDA PREGUNTE A LA PERSONA QUE LE ENTREGÓ ESTE INSTRUMENTO.

2.-ALGUNAS DE LAS PREGUNTAS REQUIEREN RESPUESTAS ANOTADAS DE MANERA JERÁRQUICA, ES DECIR EN ORDEN DE IMPORTANCIA, POR FAVOR PREGUNTE SI NO ESTÁ SEGURO DEL TIPO DE RESPUESTA

- FORMATO DE CUESTIONARIO UTILIZADO EN LA INVESTIGACIÓN

NÚMERO DE FOLIO	
FECHA	

**POR FAVOR NO
INVADA ESTA ZONA**

1.- Anote el nombre completo de la Escuela Normal donde trabaja

1.0

2.- Señale Usted su edad en años cumplidos

_____ años

1.0

3.- Sexo

- 1) *Femenino* ()
2) *Masculino* ()

1.0

4.- Estado civil

- 1) *Soltera (o)* ()
2) *Casada (o)* ()
3) *Unión Libre* ()
4) *Divorciada (o)* ()
5) *Viuda (o)* ()

1.0

5.- Cuántas personas dependen económicamente de Usted?

1.0

6.- Señale, cuál es su nivel máximo de estudios?

- 1) *Bachillerato* ()
- 2) *Normal Básica 3 años* ()
- 3) *Normal Básica 4 años* ()
- 4) *Licenciatura de Normal* ()
- 5) *Licenciatura de UPN* ()
- 6) *Licenciatura universitaria* ()
- 7) *Especialización Docente* ()
- 8) *Maestría* ()
- 9) *Doctorado* ()

10

7.- Señale, cuál es el máximo grado en que está titulado?

- 1) *Bachillerato* ()
- 2) *Normal Elemental 3 años* ()
- 3) *Normal Elemental 4 años* ()
- 4) *Licenciatura de Normal* ()
- 5) *Licenciatura de UPN* ()
- 6) *Especialización Docente* ()
- 7) *Licenciatura universitaria* ()
- 8) *Maestría* ()
- 9) *Doctorado* ()

10

8.- Año en que se tituló en su último grado de estudios

10

9.- En qué institución realizó sus estudios profesionales como docente?

- ()
- 2) *No hice estudios como docente* ()

10

10.- Señale si ha realizado otros estudios profesionales de posgrado

- 1) *Sí* ()
- 2) *No* ()

10

11.- Cuál fue el año de su ingreso al Sistema Estatal de Educación Normal?

_____ año

ثقف

12.- Año de ingreso a trabajar en esta Escuela Normal?

_____ año

ثقف

13.- Cuál es su nombramiento actual en esta Escuela Normal?

- ثقف
- 1) Pedagogo "A" ()
 - 2) Investigador Educativo ()
 - 3) Subdirector Académico ()
 - 4) Subdirector Administrativo ()
 - 5) Hora Clase "A" ()
 - 6) Hora clase "B" ()
 - 7) Orientador Técnico ()
 - 0) Otro ()

Especifique: _____

14.- Cuál es su sueldo base mensual según su categoría?

\$ _____ . _____ pesos

ثقف

15.- Señale usted si recibe alguna gratificación mensual por estudios superiores?

- ثقف
- 1) Sí ()
 - 2) No ()
 - 33) No sé ()

16.- Está usted en el Programa de Carrera Docente?

- 1) Sí ()
- 2) No ()

ثقف

Si su respuesta es NO, pase a la pregunta N° 19

17.- En qué nivel de Carrera Docente esta Usted actualmente?

ثف

18.- Desde qué año ingresó Usted en el Programa de Carrera Docente?

ثف

_____ año

19.- Desempeña actualmente alguna actividad administrativa en la Escuela Normal?

ثف

- 1) Sí ()
2) No ()

Si responde SÍ, diga qué actividad desempeña: _____

20.- Cuenta usted en la Escuela Normal con el apoyo institucional y la infraestructura que se requiere para la formación de los alumnos?

ثفث

- 1) Sí ()
2) No ()
3) No sé ()

Por qué?: _____

21.- Cómo definiría las condiciones actuales de trabajo en la Escuela Normal?

ثفث

- 1) *Excelentes* ()
2) *Buenas* ()
3) *Regulares* ()
4) *Deficientes* ()
5) *Muy malas* ()
6) *Pésimas* ()
3) *No sé* ()

Señale usted porque: _____

22.- Señale, qué funciones desempeña actualmente en la Escuela Normal?

(Puede marcar más de una opción)

ث

- 1) *Docentes* ()
- 2) *Investigación* ()
- 3) *Administrativas* ()
- 4) *Difusión* ()
- 5) *Orientación y Tutoría* ()
- 6) *Directivas* ()
- 0) *Otras* ()

Señale

cuáles: _____

23.- Señale a partir de cuándo desempeña otras funciones además de las docentes y/o de investigación, en la Normal?

ث

- 1) *menos de un año* ()
- 2) *un año* ()
- 3) *dos años* ()
- 4) *cinco años* ()
- 5) *más de cinco años* ()
- 33) *No sé* ()

Señale por

qué: _____

24.- Señale, cuáles han sido los tres cambios más importantes que Usted ha observado en la escuela en relación a las tareas de planeación, organización, gestión y evaluación en los últimos 3 años? (**señale en orden de importancia**)

ث

- 1) _____

- 2) _____

- 3) _____

25.- Cuántas horas invierte Usted al día en la planeación, organización, gestión, ejecución y evaluación de sus funciones en la Escuela Normal

ث

- 1) Planeación _____ hrs ()
- 2) Organización _____ hrs ()
- 3) Gestión _____ hrs ()
- 4) Ejecución _____ hrs ()
- 5) Evaluación _____ hrs ()

26.- Señale usted cuáles han sido los tres cambios

institucionales más importantes en los últimos dos años en la Escuela, que más han afectado su trabajo académico? **(señale en orden de importancia)**

تتمة
تتمة

- 1) _____

- 2) _____

- 3) _____

27.- Señale usted cinco de los requisitos que actualmente se aplican para la contratación de personal de nuevo ingreso en el Sistema de Educación Normal?

تتمة

- | | |
|---|-----|
| 1) Tener título de profesor | () |
| 2) Recomendación sindical | () |
| 3) Constancia de estudios | () |
| 4) Menor de 40 años (varón) | () |
| 5) Último Nombramiento | () |
| 6) Solicitud | () |
| 7) Certificado médico | () |
| 8) Ser profesor de base | () |
| 9) Acta de nacimiento | () |
| 10) Constancia de no antecedentes penales | () |
| 11) Ser mexiquense | () |
| 12) CURP | () |
| 33) No sé | () |

28.- Cuánto tiempo hace que se hicieron ajustes a los criterios de contratación del personal de nuevo ingreso en la Educación Normal en la entidad?

تتمة

- | | |
|---------------------|-----|
| 1) menos de un año | () |
| 2) un año | () |
| 3) dos años | () |
| 4) tres años | () |
| 5) cuatro años | () |
| 6) cinco años | () |
| 7) diez años | () |
| 8) más de diez años | () |
| 33) No sé | () |

29.- Los actuales criterios de contratación de profesores en Educación Normal en la entidad, están avalados e instituidos formalmente por cuál de estas dependencias?:

تتمة

- | | |
|--|-----|
| 1) La SEP federal | () |
| 2) La SEP estatal | () |
| 3) El SNTE | () |
| 4) El SMSEM | () |
| 5) SEP y SNTE | () |
| 6) SEP Estatal y Gobierno del Estado de México | () |
| 33) No sé | () |

30.- Cuál es en su opinión el principal valor operativo del Plan Anual de Trabajo y el Plan de Desarrollo Institucional en el trabajo de los docentes de la Normal?

تتفق

تتفق

تتفق

31.- Qué responsabilidades institucionales le implica a Usted el que la Escuela trabaje actualmente por proyectos académicos su Plan de Desarrollo Institucional?

تتفق

32.- Qué aspectos de los siguientes pueden caracterizar mejor los beneficios del Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal? (señale los 5 más importantes en orden jerárquico; 1, 2, 3, etc, **Por favor lea todas las respuestas posibles antes de contestar**)

- 1) Recibir financiamiento para infraestructura ()
- 2) Tener apoyos didácticos ()
- 3) Participar en procesos de gestión institucional ()
- 4) Recibir equipo de cómputo y red satelital ()
- 5) Recibir capacitación profesional ()
- 6) Resolver evaluaciones institucionales ()
- 7) Mejorar la administración de la escuela ()
- 8) Tener estrategias de planeación institucional ()
- 9) Mayor trabajo académico en equipo ()
- 10) Programas de evaluación de la función docente ()
- 11) Mayor carga de trabajo y tareas institucionales ()
- 12) Mejores salarios y compensaciones a profesores ()
- 13) Peores condiciones de trabajo institucional ()
- 14) Mayor reconocimiento al trabajo docente ()
- 15) Más responsabilidades por el mismo sueldo ()
- 16) Poco reconocimiento al esfuerzo individual ()
- 17) Mayor fiscalización del trabajo académico ()
- 18) Cambios de tareas y responsabilidades constantes ()
- 19) Mejores planes de apoyo institucional ()
- 20) Trabajo en academias y comisiones institucionales ()
- 33) No sé ()

33.- Cuáles son los logros más importantes del Programa de Modernización de la Educación para la Educación Normal? (señale los 5 más importantes en orden jerárquico; 1, 2, 3, etc)

- ثقف
- 1) Formas de trabajo académico autónomo ()
 - 2) Administración local de la institución educativa ()
 - 3) Autonomía en el diseño de planes y programas de estudio ()
 - 4) Mayor autonomía del Sindicato estatal ()
 - 5) Mayor rendición de cuentas local de la institución. ()
 - 6) Gestión y administración de recursos financieros estatales ()
 - 7) Mayor vida colegiada ()
 - 8) Diseño de planes de evaluación institucional ()
 - 9) Formas de organización institucional regionales ()
 - 10) Criterios de valoración del trabajo académico propias ()
 - 33) No sé ()

34.- Cuáles de los siguientes programas institucionales son, en su opinión, parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de la Educación Normal?

- ثقف
- 1) Reforma al plan de estudios 1999 ()
 - 2) Programa para la revisión de conocimientos, habilidades y aptitudes docentes ()
 - 3) Programa para el mejoramiento de la planta física y equipamiento ()
 - 4) Programa para la evaluación de la educación inicial de los docentes ()
 - 5) Programa de actualización y perfeccionamiento docente ()
 - 6) Programa para la revisión de los problemas didácticos del plan de estudios ()
 - 7) Programa de normas y orientaciones para una gestión eficiente ()
 - 8) Programa sobre el perfil profesional de los egresados ()
 - 9) Carrera Docente ()
 - 33) No sé ()

AQUI TERMINA SU CUESTIONARIO
MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

POR FAVOR NO INVADA ESTA ZONA

	NOMBRE	FECHA
APLICÓ		
CODIFICÓ		
CAPTURÓ		
REVISÓ		