



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS EDUCADORAS  
SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA 2013**

**TESIS**  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTORA EN PEDAGOGÍA

**PRESENTA**  
MARÍA TERESA VERÓNICA PÉREZ GARCÍA

TUTORA: DRA. PATRICIA DUCOING WATTY  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN  
(IISUE)

COMITÉ TUTORAL:  
DRA. PATRICIA MAR VELASCO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN  
(IISUE)

DR. ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN  
(IISUE)

DRA. ROSA AURORA PADILLA MAGAÑA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (FFYL)

DR. JESÚS FELIPE MEJÍA RODRÍGUEZ  
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO (FAD)

CD. UNIVERSITARIA, CD. MX., NOVIEMBRE DE 2017.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

## RECONOCIMIENTOS Y AGRADECIMIENTOS

Un reconocimiento especial a la Dra. Ducoing, mi Tutora, por confiar en mí, por sus valiosas enseñanzas y por darme la oportunidad de trabajar con la Teoría de las representaciones sociales, la cual primero odié y luego amé.

A las doctoras Mar y Padilla porque siempre me abrieron las puertas para expresar dudas y sentimientos. En toda ocasión obtuve respuestas de su parte, las cuales me ayudaron a concluir esta investigación.

A los doctores Alcántara y Mejía por sus valiosas aportaciones. Al primero porque revisó conmigo los instrumentos de recolección de información y me dio la luz que necesitaba para empezar con el análisis; y al segundo por su cuidadosa lectura y atinadas correcciones, que representaron mejoras a la presente tesis.

A mi familia, que por años ha soportado —y sigue soportando— todas mis locuras. A José Ángel León, mi esposo, mi amigo, mi cómplice y más. A mis niños Diego y Alexander, quienes son una razón especial en mi vida. A mis hermanas Edith, Beba e Ivonne, un ejemplo y una guía para mí. Amo su fortaleza, tenacidad y pasión. Con ellas puedo reconocer que existe el *Ave Fénix*. A mi querida madre para quien no tengo otra palabra que gracias... Gracias por todo lo que ha hecho por mí.

A mis amigas y colegas Rosa Aurora Padilla, Martha Camacho, Yamille López, Belén Cruz y Lupita Gómez, por estar conmigo siempre, en las buenas y en las malas. Son una parte muy importante de mi vida.

A la Secretaría de Educación Pública por haberme apoyado mediante el otorgamiento de una Beca-Comisión durante tres años, gracias a lo cual realicé los estudios de Doctorado. En especial, agradezco la intervención de la Lic. Ana María Aceves Estrada, Coordinadora Nacional del Servicio Profesional Docente, cuyas gestiones hicieron posible el goce de la beca. Al biólogo Fernando Benítez Aguilar, mi superior jerárquico, por su apoyo y comprensión, lo mismo que a mis compañeros del Departamento de Análisis Documental: Marcela Camacho, Rosario Sandoval, Lilia Ornelas y Rodrigo López. Su lectura de los borradores de este trabajo y respectivos comentarios fueron útiles para mí, como benéfico fue su apoyo en cada uno de los momentos que los necesité.

Finalmente, no podía dejar de mencionar a dos personas que me ayudaron mucho en este proceso: Leslie Calva Gómez, quien me apoyó en la captura de los cuestionarios y entrevistas, así como Omar Fuentes León, mi infaltable acompañante a las bibliotecas, cuyo compromiso conmigo me hizo tener presente el que yo tenía con la culminación de la investigación.

¡Muchas gracias a Dios y a todos!

## DEDICADO A TODAS LAS EDUCADORAS DE MÉXICO



Fuente: Elaboración propia con base en datos empíricos

# ÍNDICE

<b>Resumen</b>	4
<b>Introducción</b>	5
<b>Capítulo 1</b>	
<b>La Reforma Educativa 2013: contexto y problemática de la investigación</b>	12
1. La Reforma Educativa 2013: Un problema de investigación actual	13
2. Antecedentes de la Reforma: El binomio <i>evaluación y calidad educativa</i>	20
3. La Reforma Educativa 2013	25
4. Posicionamiento epistemológico, teórico y metodológico	34
5. Preguntas y objetivos que orientan la investigación	38
<b>Capítulo 2</b>	
<b>La Teoría de las representaciones sociales</b>	40
1. Antecedentes y origen de las representaciones sociales	40
2. Noción de representación social	48
3. Dimensiones y funciones de las representaciones sociales	51
4. Proceso de construcción de las representaciones sociales: objetivación y anclaje	56
5. Diferentes enfoques para el estudio de las representaciones sociales	58
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Estrategia metodológica para conocer y analizar las representaciones sociales de la Reforma educativa 2013</b>	62
1. Orientación metodológica	63
2. La educadora como sujeto que elabora las representaciones sociales	64
3. Población y muestra	72
4. Instrumentos para la recolección de información	76
5. Trabajo de campo	80
6. Análisis de datos	87
<b>Capítulo 4</b>	
<b>La Reforma Educativa 2013 en el discurso cotidiano de las educadoras</b>	96
1. La población encuestada: condiciones de producción	96
2. Lo que saben, lo que leen y lo que escuchan las educadoras acerca de la Reforma	110
3. Emociones, actitudes y valoraciones hacia la Reforma	118
4. La representación de la Reforma	128
5. El uso de las metáforas en el discurso de las educadoras	132
<b>Reflexiones finales y nuevas preguntas</b>	137
<b>Referencias bibliográficas</b>	143
<b>Anexos</b>	151

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como propósito analizar e interpretar las representaciones sociales de un grupo de educadoras acerca de la Reforma Educativa 2013, que es la primera reforma estructural de la administración del Presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018), la cual continúa la política educativa gestada desde la década de los noventa.

Un componente normativo de la Reforma es la Ley General del Servicio Profesional Docente, que mandata la aplicación de cuatro evaluaciones a los docentes: ingreso, promoción, permanencia en el servicio, y una última para el otorgamiento de reconocimientos y estímulos.

El estudio se desarrolló desde el paradigma cualitativo, el cual implica la identificación e interpretación de ideas, percepciones, reflexiones, argumentaciones, actitudes, jerarquizaciones y otros constructos afines, que se presentan en la complejidad de la vida diaria. Los sujetos de esta investigación son docentes en servicio en el nivel de Educación Preescolar, quienes laboran en la Ciudad de México.

Dada la adopción del paradigma cualitativo y el enfoque procesual de las representaciones sociales, se derivó un procedimiento metodológico que condujo, entre otras implicaciones, a la elaboración de un cuestionario y una entrevista semiestructurada como instrumentos para la recolección de información.

El trabajo de campo permitió detectar las representaciones sociales que las educadoras participantes construyen acerca de la Reforma Educativa. Es importante señalar que se arribó a dichas representaciones tras el análisis de las tres dimensiones planteadas en la Teoría: información, actitud y representación.

**Palabras clave:** *Reforma educativa 2013, representaciones sociales y educadora.*

## INTRODUCCIÓN

La calidad de un sistema educativo nunca estará por encima de la calidad de sus docentes.

*Informe McKinsey*

En México, como en otros países de América Latina y el Caribe (ALC), la figura del docente ha estado asociada a debates, críticas y propuestas en los últimos años, los cuales apuntan a la problemática de la calidad educativa y sus efectos en la sociedad, la economía, la cultura y la ciudadanía. Generalmente, dichos debates terminan por focalizarse en dos aspectos: la profesionalización y la evaluación docente.

En este contexto, organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), vienen ejerciendo una influencia relevante en las políticas educativas de la región, que se expresa en el planteamiento de una serie de recomendaciones cuyo propósito es alinear las políticas educativas en torno a un concepto de calidad que ha de reflejarse en los sistemas educativos. En este sentido, es posible afirmar que parte de los proyectos de reforma operados en la región, tienen su base en conceptualizaciones que surgen de estos organismos, circulan de manera preponderante y llegan a constituir un discurso reformador que pondera condiciones, características y parámetros específicos.

El BM, por ejemplo, juega un papel muy importante en lo que se refiere al diseño e instrumentación de políticas educativas, pues siendo un organismo financiero que impulsa el desarrollo de las naciones en la región, tiene injerencia en las políticas sociales al ajustarlas a los presupuestos de cada país. Así, los principales ejes que plantea en los ámbitos de la educación básica, media y superior, de mujeres y grupos minoritarios son: acceso, equidad, eficiencia interna, calidad, financiamiento, administración, resultados e internacionalización en un contexto de globalización y competencia económica (Avellaneda, 2009).

En México, casi la tercera parte de los programas financiados actualmente por el BM corresponden al sector educativo en el nivel de la educación básica. Dichos programas refieren conceptos como: 1) *Flexibilidad*, entendida como el desarrollo de competencias básicas, acordes con las necesidades del mercado laboral; 2) *Autonomía escolar*, que promueve el impulso de proyectos para la aplicación de recursos adicionales concursables, surgidos en cada escuela;<sup>1</sup> 3) *Rendición de cuentas*, que se refiere al manejo transparente de los recursos económicos en el centro escolar; y 4) *Evaluación del aprendizaje*, como un insumo de referencia para elevar la calidad de la educación. Empero, introducen criterios de mercado, como *eficiencia* y *competitividad*.

---

1. Es el caso del Programa Escuelas de Calidad (PEC) y el de escuelas de jornada ampliada y tiempo completo.

Los cuatro conceptos mencionados devienen recomendaciones y líneas de acción que han estado presentes en las políticas educativas desde el inicio del milenio, manteniendo a la evaluación del aprendizaje como el elemento clave para determinar el logro educativo de los alumnos de educación básica y media superior. Ejemplo de ello son, a nivel nacional, el programa ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares), operado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) durante el periodo 2006-2013, así como el proyecto PISA (*Programme for International Student Assessment*), operado a nivel internacional desde el año 2000 y hasta la fecha.

Por su parte, el BID asocia el financiamiento que brinda a los países a la atención de dos rubros, los cuales considera prioritarios: la formación docente inicial y la formación continua. El primero atañe a la preparación de los futuros docentes y es prioritaria porque —de acuerdo con sus propios estudios en la materia— las instituciones formadoras de docentes arrastran deficiencias que dan como resultado egresados con un perfil insuficiente para desempeñar su labor de manera adecuada. En cuanto al segundo rubro, el BID concluye que no se ha logrado un perfeccionamiento del docente que mejore la calidad de los aprendizajes y redonde positivamente en los sistemas educativos nacionales. Dado lo anterior, este organismo considera necesario modificar los procesos de formación docente y, por otra parte, la contratación de maestros que cumplan estándares de calidad, quienes podrían proceder de cualquier tipo de institución de educación superior.

Con base esta perspectiva, el BID proyectó ocho metas para la formación docente, a saber: 1) Fijar expectativas claras para los docentes; 2) Atraer a los mejores a la docencia; 3) Preparar a los docentes con formación y experiencias útiles; 4) Asignar a los docentes donde más se les necesita; 5) Liderar a los docentes con buenos directores; 6) Evaluar el aprendizaje y la enseñanza; 7) Apoyar a los docentes para que mejoren la enseñanza; y 8) Motivar a los docentes para la mejora de su desempeño (*Cfr. Vegas y Ganimian, 2013*).

En lo que respecta a la UNESCO, este organismo recomienda elevar la calidad educativa a través de dos líneas de acción específicas; una es la formación docente inicial y continua, y la otra consiste en evaluar el desempeño profesional asociado a la calidad de los aprendizajes.

Para la UNESCO es necesario cambiar los procesos de ingreso a fin de garantizar que sean los candidatos idóneos quienes ocupen las plazas docentes; de igual manera, plantea como un imperativo crear sistemas de evaluación nacional del desempeño docente relacionando este aspecto con la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Las recomendaciones de la OCDE coinciden con las mencionadas. Para esta entidad, la calidad educativa se cifra también en la formación inicial y continua, así como en la evaluación docente. Sus propios análisis le llevan a concluir que las carencias en la formación inicial y continua de maestros y directivos escolares ha ocasionado rezago y falta de interés en los estudiantes por aprender.



En octubre de 2010, la OCDE dio a conocer el informe titulado *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*, mediante el cual presentó un diagnóstico de la situación en México y los retos del país en materia educativa. Un aspecto de interés en el informe es que la situación nacional es comparada con la del resto de los países miembros de la Organización, así como con la de otros países asociados. El objetivo del documento era contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad en el sistema educativo, poniendo a las escuelas y a los alumnos en el centro de las políticas educativas.

*Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México* incluye recomendaciones para mejorar la calidad y el potencial de los docentes mediante estándares nacionales, poniendo un mayor énfasis en su formación, desarrollo profesional, selección y contratación. En específico, en el informe la OCDE plantea las siguientes recomendaciones: 1) Producir e implementar un conjunto de estándares docentes; 2) Atraer mejores candidatos a la docencia y elevar la exigencia para el ingreso a la profesión; 3) Crear un sistema confiable de acreditación para todas las instituciones de formación inicial docente, desarrollando estándares para formadores de docentes y estableciendo mecanismos de control de calidad; 4) Revisar, mejorar y ampliar los mecanismos de diagnóstico que determinan si los candidatos a ingresar al servicio docente y quienes ya se encuentran laborando son los idóneos para enseñar; 5) Abrir progresivamente todas las plazas docentes a concurso y supervisar el proceso de asignación de las plazas; 6) Establecer un periodo de prueba para los docentes principiantes, durante el cual recibirían tutoría y apoyo intensivos, seguido de una evaluación del desempeño antes de recibir una plaza permanente; 7) Construir un sistema sobresaliente de desarrollo profesional integral que combine las opciones de desarrollo basado en la escuela con los cursos que se ofrecen en el Catálogo nacional de formación continua; y 8) Desarrollar e implementar un sistema riguroso de evaluación docente enfocado en la mejora (OCDE, 2010).

Las recomendaciones emitidas por los organismos internacionales en su conjunto se relacionan estrechamente con las metas establecidas por el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, que culminó en la Reforma Educativa 2013 presentada por el Presidente de la República, Enrique Peña Nieto, el 10 de diciembre de 2012. Al respecto, es importante señalar que para dar sustento a la Reforma<sup>2</sup> se modificaron los artículos 3º y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como algunos de la Ley General de Educación (LGE); asimismo, se promulgaron dos nuevas leyes secundarias: la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE).

Es oportuno precisar que, aunque la Reforma tiene varios planos y aristas, esta investigación se encuentra inserta en el marco de la LGSPD, debido a que este ordenamiento

---

2. A lo largo de este trabajo se escribirá “Reforma” para abreviar la denominación Reforma Educativa 2013. Por otra parte, se aplicará inicial mayúscula (“Reforma”) para diferenciar dicha reforma de otras a las que pueda hacerse referencia en el texto.

tiene como finalidad reglamentar todo lo concerniente al Servicio Profesional Docente (SPD).

La Reforma, pues, ubicó la evaluación docente en el centro de su acción; de ahí que sea obligatoria por mandato constitucional para efectos del ingreso al servicio, la promoción al interior de su estructura jerárquica, la permanencia en el servicio, y el otorgamiento de reconocimientos o estímulos. La evaluación, pues, constituye un elemento a través del cual el Estado pretende reordenar el Sistema Educativo Nacional (SEN), alejándolo de prácticas que el gremio magisterial consideraba naturales, como: la asignación de plaza a todos y cada uno de los egresados de las escuelas normales públicas por parte de la autoridad educativa; el otorgamiento de otra u otras plazas mediante la gestión del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); el ascenso a cargos directivos y de supervisión en virtud de criterios sindicales; lo mismo que la venta o legado de las plazas a un “comprador” o “heredero”, al margen de su perfil.

De acuerdo con la lógica de la Reforma, la evaluación garantiza que solo los aspirantes que den muestras de poseer el perfil establecido por la SEP —entendido como el perfil *idóneo*— sean quienes ingresen al servicio, sin que sea determinante si egresaron de una institución formadora de docentes o de otro tipo de institución de educación superior. En la promoción, la permanencia en el servicio y el otorgamiento de reconocimientos o estímulos, la evaluación garantiza que solo los docentes idóneos puedan ser promovidos a cargos directivos, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica, logren mantenerse en el sistema, y obtengan recompensas. Es decir que, bajo la perspectiva de los reformadores, la evaluación cumple un papel esencial en cuatro momentos de la trayectoria docente: 1) Ingreso al servicio educativo; 2) Promoción al interior de la estructura del sistema; 3) Permanencia en el servicio; y 4) Otorgamiento de reconocimientos o estímulos.

De los cuatro momentos mencionados, ha sido la evaluación para la permanencia en el servicio —denominada “evaluación del desempeño” en la LGSPD— la que ha tenido el mayor impacto en el magisterio, en particular porque los docentes concluyeron que quien no obtuviera el dictamen de idóneo sería despedido.

En efecto, durante 2015 circuló información diversa acerca de la evaluación del desempeño, lo que trajo consigo desconcierto y crispó las relaciones entre la SEP y el magisterio, por lo demás en permanente tensión. Cercano el proceso de evaluación —que inicia con un documento oficial que notifica al destinatario la obligación de sustentar una serie de pruebas—, el ambiente se pobló de frases como “Es una reforma laboral”, “Los docentes que no aprueben el examen serán despedidos” o “Solo estarán en las aulas los mejores maestros”.

Como se advierte, el universo del que forman parte las frases citadas genera formas de conocimiento, dado el intercambio de comunicaciones entre los integrantes del

magisterio como grupo social. Para los propósitos de este trabajo es fundamental hacer notar que dichas formas de conocimiento funcionan en la vida cotidiana como conjuntos relativamente estructurados (Moscovici, 1979) de nociones, creencias, imágenes, metáforas y actitudes con los que se descubre, nombra e interpreta la Reforma.

Desde la reforma del artículo 3° constitucional, la posterior publicación de la LGSPD, y en la medida que se aproximaba la realización de algún proceso de evaluación docente, diversos medios de comunicación señalaban que el país requería la Reforma. En numerosos casos, y a modo de argumento, se hablaba con énfasis de la mala formación de los docentes, señalándolos como únicos responsables de los resultados obtenidos por los alumnos en evaluaciones administradas a nivel nacional o internacional. Ante este escenario, se comprende que los docentes de educación básica y media superior hicieran de la Reforma el centro de sus conversaciones, dando lugar a representaciones sociales, que es el motivo de esta investigación.

En efecto, en los espacios de la vida diaria del magisterio se intercambian ideas producto de lecturas, vivencias o de lo que se escuchó o vio en un medio de comunicación. Con base en Moscovici (1979), Moscovici y Hewstone (1986), Jodelet (1986), Carugati (2000) y Abric (2001), cabe asumir que en estas conversaciones se sustituían o adaptaban conceptos de expertos para que fueran legibles y aplicables a las situaciones diarias. Es decir: el magisterio construyó representaciones sociales acerca de la Reforma a través del diálogo cotidiano entre pares e incluso mediante los que tienen lugar en el seno de cuerpos colegiados, como el Consejo Técnico Escolar.

Es momento de decir que las representaciones sociales son una expresión del conocimiento de sentido común, del nuevo sentido común (Moscovici, 1979 y 1986). Las expresa un actor y se refieren a algo o a alguien (Jodelet, 1986). Son un cuerpo de conocimiento que permite hilvanar ideas, así como clasificar objetos materiales, ideales o personas. De acuerdo con Moscovici (1979), fundador de la teoría de las representaciones sociales, este fenómeno permite explicar una situación, comprender un nuevo concepto, objeto o idea. Las representaciones sociales posibilitan tomar una decisión acerca de cómo actuar ante un problema, situación o conflicto, puesto que ayudan a los sujetos a interpretar la realidad y a determinar el comportamiento de los miembros de un grupo en su entorno social. Para Moscovici, la representación social es un corpus de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligibles la realidad física y social (1979: 18).

La presente investigación tiene como objetivo identificar, analizar e interpretar las representaciones sociales que elabora un conjunto de docentes de educación preescolar que laboran en la Ciudad de México acerca de la Reforma Educativa 2013. Al acogerse a la teoría de las representaciones sociales es factible explorar la manera como un conjunto de docentes de educación preescolar concibe la Reforma. La teoría de las representaciones sociales ofrece la posibilidad de aproximarse a la forma en que

los sujetos interpretan y construyen su conocimiento sobre la realidad y, en consecuencia, asumen comportamientos y actitudes específicos que operan en la vida cotidiana.

De acuerdo con Abric (2001), las representaciones sociales son el constructo que permite a las personas justificar sus decisiones, la posición que adoptan frente a su entorno y las conductas que asumen ante un hecho. Permiten, además, clasificar, explicar y evaluar afectivamente los objetos sociales, lo que finalmente orienta su acción. Las representaciones sociales abren la posibilidad de indagar en la complejidad de la construcción del pensamiento colectivo y comprender que la legitimidad de las normas se convertirá en modelos dominantes con una fuerte carga ideológica modelada y configurada en la interacción cultural (Páez, 1987).

Para poder analizar e interpretar una representación social se debe tomar una postura frente al objeto de representación, el cual debe satisfacer ciertas características, como ser relevante para el grupo y tener un significado inserto en su cultura, que defina ciertos valores, creencias, atribuciones e ideologías. De acuerdo con Flament (2001: 34), una de las cuestiones importantes no es tanto estudiar la representación de un objeto, sino saber primeramente cuál es el objeto de representación. En el caso de la presente investigación dicho objeto es la Reforma Educativa 2013, y cumple con las características citadas en las líneas precedentes.

Es importante resaltar que las representaciones sociales son una forma de conocimiento compartido. Lo social proviene del contexto donde se sitúan los individuos y los grupos, las interacciones comunicativas que se establecen entre ellos, los marcos de referencia provistos por su bagaje cultural, así como de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales (Moscovici, 1979).

Desde luego, los considerandos mencionados están presentes en esta investigación. De hecho, el enfoque elegido para desarrollarla consiste en la orientación de tipo procesual de las representaciones sociales, ya que brinda mayores posibilidades para lograr un contacto con los significados que poseen las educadoras<sup>3</sup> alrededor del objeto de representación.

Estudiar las representaciones sociales implica acceder al mundo del sentido común de los actores, significa rescatar su voz y tratar de interpretar sus palabras y acciones en el contexto donde se generan. Por eso en esta investigación se retomó una perspectiva en la cual la educadora ocupa un lugar central, pues da cuenta de sí misma y de la complejidad de su contexto, así como de la capacidad que tiene para resignificar conocimiento con base en la adopción de una postura ante el objeto representado.

Así, las representaciones sociales motivo de este trabajo articulan la información sobre el objeto de la representación, la Reforma Educativa 2013. Esto es: las nociones,

---

3. A lo largo de esta tesis se emplean los términos *educadora*, *profesora de educación preescolar* o *docente de educación preescolar* como sinónimos. Cabe señalar que esto no es arbitrario ni exclusivo del presente trabajo, sino que es una convención vigente y usual en el ámbito de la educación básica en el país.

creencias, imágenes, actitudes y metáforas construidas por las educadoras en tanto grupo, desde las cuales se preparan para la acción (Moscovici, 1996).

En términos de estructura, la presente tesis cuenta, además de esta “Introducción”, con cuatro capítulos y un apartado de conclusiones. El primer capítulo, “La Reforma Educativa 2013: contexto y problemática de la investigación”, plantea la construcción y relevancia de la investigación, presenta el posicionamiento epistemológico, teórico y metodológico donde se asienta, y establece las preguntas y supuestos que orientan la investigación.

El segundo capítulo, “La Teoría de las Representaciones Sociales” tiene como propósito explicitar la teoría que respalda la investigación. Primeramente, se abordan los antecedentes y el origen del concepto *representación social* como constructo teórico. En segundo lugar, se presenta una aproximación a dicho concepto y enseguida se abordan sus dimensiones —información, actitud y campo de la representación—, las cuales conforman la idea hipotética de Moscovici (1979) sobre las representaciones como universos de opinión, formadas por las proposiciones reacciones y evaluaciones que las personas generan. Asimismo, en este capítulo se exponen las funciones de la representación social, su proceso de construcción, objetivación y anclaje. El capítulo se cierra refiriendo los diferentes enfoques para su estudio.

En el tercer capítulo, “Estrategia metodológica para conocer, analizar e interpretar las representaciones sociales de la Reforma Educativa 2013”, se describe —como lo predica el título— la estrategia metodológica de la investigación. Para ello, se presenta su orientación metodológica, se caracteriza a la educadora como sujeto que elabora las representaciones sociales de la Reforma y enseguida se acota a las participantes del estudio. Como parte del capítulo se presentan los considerandos adoptados para la elección, el diseño y la aplicación de los instrumentos para la recolección de información, se detalla el trabajo de campo y, finalmente, se especifican los procedimientos utilizados para la sistematización y el análisis de la información recolectada.

El cuarto capítulo, “La Reforma Educativa 2013 en el discurso cotidiano de las educadoras”, se dan a conocer los resultados de la investigación. Por ejemplo, quedó de manifiesto el importante papel que cumplen las redes sociales (Facebook en primer lugar), los servicios de mensajería instantánea (Twitter y WhatsApp de manera preponderante) y otras aplicaciones digitales de comunicación (blogs y wikis) como principal fuente de comunicación entre el grupo de educadoras encuestadas, independientemente de que la información que comparten no sea oficial o verídica. Asimismo, la investigación confirma que las educadoras encuestadas atribuyen más aspectos negativos a la Reforma que positivos, particularmente en el caso de la evaluación del desempeño.

El apartado final de la presente tesis plantea, a manera de conclusión, algunas reflexiones y se formulan nuevas preguntas de investigación. ☞

## CAPÍTULO 1

### La Reforma Educativa 2013: contexto y problemática de la investigación

Las reformas educativas cada vez gozan, y con razón, de peor fama. Suele imputárseles su carácter meramente retórico, sus formalismos y burocratización, sus efectos imprevistos y no deseados, y su escasa incidencia en lo que realmente sucede en las cuatro paredes del aula.

*Antonio Viñao*

Para analizar y comprender la problemática abordada en este trabajo —que es identificar y analizar las representaciones sociales generadas por un grupo de docentes de educación preescolar que laboran en la Ciudad de México, acerca de la Reforma educativa 2013—, en el presente capítulo se expone la construcción y relevancia del objeto de estudio, se presenta el posicionamiento epistemológico, teórico y metodológico de la investigación, así como las preguntas y supuestos que la orientan.

A fin de centrar la temática, es importante señalar que desde la década de los noventa del siglo XX y hasta la actualidad, tanto en México como en América Latina, se han implementado varias reformas educativas, las cuales responden a diferentes momentos históricos y circunstancias político-sociales. En nuestro país, las reformas se han establecido con distintos propósitos e impacto; por ejemplo: abatir el rezago educativo y la deserción, sustentar y dinamizar la actualización docente, reformular los planes y programas de estudio, revalorar al magisterio a través de estímulos económicos, así como impulsar el aprendizaje por competencias y la articulación de los niveles de educación básica.

En general, la mayoría de las reformas de los últimos sexenios son modificaciones desvinculadas de la Ley General de Educación (LGE) y han tenido un alcance parcial. En cambio, la llamada Reforma Educativa 2013 plantea un giro radical que inicia con la reforma de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y culmina con la implantación de procesos controlados por la SEP para el ingreso al servicio docente, la promoción al interior de su estructura, la permanencia en el servicio y el otorgamiento de reconocimientos o estímulos.

Desde su anuncio, la Reforma ha enfrentado la resistencia de los docentes de educación básica y media superior, la cual se ha expresado a través de manifestaciones públicas de rechazo a nivel nacional y —llegado el momento en que se instrumentaron las evaluaciones previstas en la normatividad— a través de expresiones de renuencia y boicot. Al respecto, cabe recordar que “la experiencia ha demostrado que los cambios en la educación no se logran solo por decreto, y que no es posible sustentar una reforma por mucho tiempo si esta es percibida como un sistema de control y sanción” (Rueda y Nava 2013: 44).

Además de la resistencia de los docentes, la Reforma ha enfrentado obstáculos de carácter administrativo, como la insuficiencia del presupuesto asignado a la SEP para la formación y capacitación docente, así como una falta de claridad en la información o ausencia de la misma. Por ejemplo: la autoridad educativa no ha logrado explicar satisfactoriamente la escala de calificación con la que se emite el dictamen de *Idóneo* o *No idóneo*, que son las clasificaciones en que se ubica a las personas evaluadas.

A los obstáculos de índole administrativa hay que sumar los de tipo político, como el hecho de que, en días posteriores al anuncio de la Reforma, el Gobierno Federal emitió dos discursos acerca de los docentes opuestos entre sí. Uno descalificaba a todos por igual, responsabilizándolos de los problemas de la educación y en consecuencia de la sociedad, como si la educación fuera la causa única de la crisis económica y social del país; el otro consistía en un elogio de la labor docente en abstracto, sin hacer distinción alguna (Rockwell, 2013: 93-94). Esta situación creó un clima de tensión, desconcierto y malestar entre el magisterio.

### **1. La Reforma Educativa 2013: un problema de investigación actual**

La Reforma Educativa 2013 es la primera reforma estructural de la administración del Presidente Enrique Peña Nieto, que comprende el sexenio 2012-2018. Por su alcance puede considerarse como una de las políticas públicas más importantes de los últimos años. Su configuración retoma dos componentes educativos que han estado vigentes en el discurso oficial durante los últimos sexenios: la *evaluación* y la *calidad educativa*.

La Reforma se concretó en la modificación de los artículos 3° y 73 constitucionales, publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 26 de febrero de 2013.<sup>1</sup> A partir de tales modificaciones se logró la creación de un Servicio Profesional Docente (SPD)<sup>2</sup> como el instrumento que regula el ingreso, la promoción, la permanencia, y el otorgamiento de reconocimientos o estímulos, y se confirieron atribuciones al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para fungir como el órgano encargado de establecer los lineamientos y criterios para la evaluación de los docentes.

De acuerdo con las directrices del SPD, los docentes, directivos, supervisores y asesores técnico pedagógicos, están sujetos a cuatro tipos de evaluación a lo largo de su vida laboral, de las cuales dos son obligatorias —las que corresponden al ingreso y la permanencia en el servicio— y dos tienen carácter voluntario —las que corresponden a la promoción y a la obtención de un reconocimiento o estímulo.

El SPD establece que el mecanismo para el ingreso de los docentes al servicio docente en educación básica y media superior es un concurso cuyo elemento más visible es la evaluación de conocimientos y habilidades a través de exámenes. El tipo y cantidad

---

1. En el artículo 3° las modificaciones se reflejan en las fracciones II, III, VII y VIII, y se adiciona la fracción IX. En el 73 se reflejan en la fracción XXV.

2. Esta investigación se refiere a la Reforma en el marco del Servicio Profesional Docente.

de exámenes que sustenta un aspirante a ingresar al servicio profesional docente depende del nivel, modalidad y campo por el que se opte. Por ejemplo, este es el caso de educación preescolar:

CUADRO 1  
Exámenes del concurso de ingreso  
al servicio docente en educación preescolar

Indígena	No indígena
Examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente.	Examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente.
Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales.	Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales.
Examen complementario (dominio de una lengua indígena específica).	***

En la lógica del concurso, los exámenes tienen como propósito obtener evidencias para determinar la aptitud de las personas que aspiran a ocupar una plaza docente. Quienes obtienen el dictamen de *Idóneo* y por su ubicación en la lista de resultados son acreedores a una plaza, recibirán un nombramiento inicial con duración de tres años. Al término de los dos primeros, deberán presentarse a una evaluación diagnóstica, cuyos resultados permitirán determinar posibles medidas orientadas a la mejora de su práctica. Al término de los tres años —y como resultado de una evaluación para la permanencia— se determinará si su práctica favorece el aprendizaje de los alumnos, en cuyo caso recibirán un nombramiento definitivo.

La Reforma ha recibido juicios a favor y en contra por parte de diversos actores sociales. Para el sector empresarial, esta era necesaria a fin de garantizar el derecho constitucional de la población a recibir una educación de calidad. Para una mayoría de los medios de comunicación televisiva, es positivo que el Estado evalúe a los docentes. En contraste, los críticos del sistema señalan que la Reforma es producto de acuerdos, alianzas y pactos construidos durante los sexenios anteriores entre los poderes fácticos, nacionales e internacionales, dirigidos a la privatización de los servicios educativos todavía públicos. De igual modo, algunos investigadores y/o académicos, apuntan que el discurso de organismos internacionales, como la OCDE y el BM, y de organizaciones nacionales, como Mexicanos Primero, lograron introducirse en los artículos constitucionales que fueron modificados en 2013 (López, 2013: 55).

Cabe llamar la atención respecto a que, en este concierto, el SNTE acató la disposición de la SEP, pese a que la Reforma trastocaba los derechos laborales de los docentes en servicio y finiquitaba los mecanismos tradicionales para el ingreso, la promoción, la permanencia y el otorgamiento reconocimientos o estímulos, sobre los cuales ejercía un considerable control. En este sentido, no es fortuito que la lideresa vitalicia del



SNTE, Elba Esther Gordillo Morales, haya sido aprehendida el mismo día que se publicaban las reformas constitucionales, acusada de operaciones con recursos de procedencia ilícita.

Todo lo anterior manifiesta el inicio de un clima de tensión alrededor de la Reforma que se expresa hasta hoy en la vida diaria y hace eco en los medios de comunicación (ver Anexo 1). Al momento de escribir esta tesis es común leer o escuchar comentarios como: “Es una reforma laboral y administrativa”; “Su objetivo es elevar la calidad de la educación pública”; “Responsabiliza al gremio magisterial de la baja calidad educativa” y “Solo los mejores maestros estarán frente a grupo”.

En el ámbito docente se escucha una inconformidad general acerca de la Reforma, la cual se liga a las protestas expresadas en otros momentos cuando se han implantado políticas que el magisterio ha considerado adversos, como el Programa Nacional de Carrera Magisterial que, precisamente, antecede a la Reforma motivo de este estudio.

Así, la condición del docente como sujeto con saberes y experiencias profesionales que actúa dentro de una situación concreta de trabajo entra en contradicción con su propia imagen que es la de asumirse como un técnico operador de procedimientos diseñados por otros. De la misma manera que el magisterio se ha resistido a la implantación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (AN-MEB), promulgado en 1992, y a las reformas curriculares de 2004, 2006 y 2011, se resiste actualmente a la Reforma Educativa 2013. Cobra vigencia la conclusión de Díaz Barriga: “podemos reconocer que en general los docentes no comparten las tesis centrales de las reformas” (Díaz Barriga e Inclán, 2001: 17).

Viñao puntualiza que “las reformas educativas son intentos de transformación o cambio educativo generados e impulsados desde los poderes públicos, ya se trate de los gobiernos centrales o estatales, regionales o municipales” (2006: 43). Las políticas o reformas educativas buscan enseñar cómo debe estructurarse y funcionar el sistema educativo tanto administrativa como pedagógicamente, lo que origina un conflicto entre la reforma propuesta y quien la implementa, el magisterio. Este conflicto de tipo discursivo-operativo puede ser consecuencia de la intransigencia de los grupos de poder —diseñadores o decisores de la reforma educativa— frente al hecho de “divulgar, proponer y hasta obligar a hacer lo que desde arriba se considera que es el buen hacer” (Gimeno, 2006: 27).

En cuanto a la problemática de las reformas, Martinic (2013) afirma que, en el campo de la educación, estas promueven cambios sustantivos en las prácticas de enseñanza y en las modalidades de aprendizaje, así como en algunos procedimientos administrativos, por lo que —señala—no fructifican si las personas no se involucran y tejen mutuamente el cambio. Se asume así que la cooperación entre diferentes sujetos favorece la integración laboral y social de los actores responsables de llevarlas a cabo.

Regresando a Viñao: no todas las reformas educativas pretenden modificar todos y cada uno de los aspectos del sistema educativo, sino que es factible identificar cuatro

tipos: 1) Reformas estructurales; 2) Reformas curriculares; 3) Reformas organizativas; y 4) Reformas político-administrativas. Sus características son las siguientes:

- *Reformas estructurales*. Son aquellas que modifican los niveles, etapas o ciclos del sistema y, junto o no con ello, los requisitos para acceder a los mismos, los títulos o certificados que se expiden a su finalización y su valor o efectos académicos.
- *Reformas curriculares*. Son las que intentan establecer, por la vía legal y administrativa, una determinada concepción del currículum en relación con lo que se enseña (los contenidos), cómo se enseña (la metodología) y cómo y qué se evalúa.
- *Reformas organizativas*. Son aquellas que afectan la organización y estructura de los centros docentes, tanto si se trata de sus órganos de gobierno y gestión, como de su organización y estructura académica.
- *Reformas político-administrativas*. Son las que modifican el modo de gobernar, administrar y gestionar los sistemas educativos (Viñao, 2006: 44).

En México, las reformas educativas emprendidas durante las últimas cinco administraciones (1988-2018) iniciaron con el ANMEB, el cual signaron el Gobierno Federal —encabezado por Carlos Salinas de Gortari (1988-1994)— los gobiernos estatales y el SNTE en 1992. A través de este acuerdo se establecieron tres líneas de política educativa: 1) La profesionalización y evaluación de profesores e instituciones educativas; 2) La reorganización del sistema educativo; y 3) La reformulación de los planes y programas de estudio, así como de los materiales educativos. Aplicando la tipología planteada por Viñao, esta reforma se ubica en los aspectos estructurales, curriculares, organizativos y político-administrativos.

En 1994 y 1997, respectivamente, se implementaron sendos programas dirigidos a impulsar la formación magisterial: el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) y el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN). Siguiendo la caracterización de Viñao, ambos programas entrañan una reforma de tipo curricular y organizativo.

Casi al inicio del milenio, en 2002, la educación básica experimentó una reforma curricular que culminó hasta el 2011 con el “Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”. Dicho proceso de reforma tomó varios años debido a que se realizó en diferentes momentos para cada nivel educativo: en 2004 se implementó en educación preescolar, en 2006 en educación secundaria y entre 2009 y 2011 en educación primaria. Esta reforma fue nombrada: Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). La RIEB pasó por un proceso extenso de ajustes curriculares orientados —de acuerdo con los documentos respectivos— a mejorar el aprendizaje de los alumnos a través de la adopción de un conjunto de principios pedagógicos

orientadores y delimitadores, la articulación de los niveles y grados entre sí, el establecimiento de aprendizajes esperados y estándares curriculares, así como la elección del enfoque de aprendizaje por competencias. Por el peso de estos elementos la RIEB constituye fundamentalmente una reforma curricular.

A diferencia de las anteriores, la Reforma Educativa 2013 está inserta en el ámbito de las reformas político-administrativas, pues modifica drásticamente las relaciones laborales del magisterio con el Estado, al transformar los mecanismos para el ingreso, la promoción, la permanencia y el otorgamiento de reconocimientos o estímulos. El sistema de evaluaciones implantado con la Reforma constituye el rostro visible de un dispositivo complejo, el concurso de oposición, a través del cual se pretende garantizar “la idoneidad de los conocimientos y las capacidades que correspondan” a cada puesto (LGSPD, 2013).

El alcance de la Reforma queda de manifiesto si se tiene en cuenta la perspectiva de Arnaut (1998), quien señala que el gremio magisterial tenía el monopolio del ejercicio y la dirección de la profesión; de aquí la relevancia de las modificaciones a la fracción III del artículo 3º, la cual señala hoy que:

[...] el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan.  
[...] Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2012).

Sirva la cita anterior para señalar que la instauración del concurso de oposición y el concepto de idoneidad abrieron la brecha para que egresados del subsistema de educación superior, y no solamente los normalistas, puedan desempeñarse como docentes en la educación básica.

Dado lo anterior, se comprende que los docentes en servicio —e incluso los normalistas, quienes no son todavía trabajadores, pero se identifican con el magisterio en activo— perciban la Reforma como una amenaza, debido a que crea un nuevo tipo de relaciones laborales no contempladas anteriormente.

Es decir, la función magisterial tiene características que le brindan identidad propia y por tanto difieren de los demás trabajadores del Estado. Al respecto Ramírez, afirma que “sienta las bases para regular la dimensión profesional del trabajo docente de manera distinta al llamado ‘trabajo burocrático’ —considerado en el apartado B del artículo 123 de la Constitución—, al facultar al Congreso de la Unión para establecer el Servicio Profesional Docente al que se refiere el artículo 3º” (2013: 130).

Ingresar al servicio educativo por la vía de un concurso de oposición revoca dos circunstancias asumidas como derechos fundamentales por los docentes de educación básica: primera, la integración directa de los egresados de educación normal al servicio

educativo; y, segunda, el monopolio de las escuelas normales como las únicas instituciones formadoras de docentes. Con la Reforma, la SEP deja de tutelar a los egresados normalistas, pues el artículo 24 de la LGSPD expresa que:

En los concursos de oposición para el ingreso que se celebren en los términos de la presente Ley podrán participar todas las personas que cumplan con el perfil relacionado con el nivel, tipo, modalidad y materia educativa correspondiente; así como con los requisitos que establezca la convocatoria respectiva, en igualdad de condiciones, sin demérito de origen, residencia, lugar o formación profesional. En la Educación Básica dicho perfil corresponderá al académico con formación docente pedagógica o áreas afines que corresponda a los niveles educativos, privilegiando el perfil pedagógico docente de los candidatos; también se considerarán perfiles correspondientes a las disciplinas especializadas de la enseñanza (LGSPD, 2013: 13).

Respecto a la permanencia en el servicio, docentes y directivos afirman que el nuevo marco los coloca en riesgo, ya que —manifiestan— la Reforma “legaliza” la posibilidad de despedirlos, aun si cuentan con una plaza de base definitiva, en caso de no obtener el dictamen de *Suficiente* como resultado del proceso de evaluación. Se basan en el contenido de los artículos 52 y 53 de la LGSPD, que a la letra dicen:

Artículo 52. Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán evaluar el desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado.

La evaluación a que se refiere el párrafo anterior será obligatoria. El Instituto [Nacional para la Evaluación de la Educación] determinará su periodicidad, considerando por lo menos una evaluación cada cuatro años y vigilará su cumplimiento.

En la evaluación del desempeño se utilizarán los perfiles, parámetros e indicadores y los instrumentos que para fines de Permanencia sean definidos y autorizados conforme a esta Ley [...].

Artículo 53. Cuando en la evaluación a que se refiere el artículo anterior se identifique insuficiencia en el nivel de desempeño de la función respectiva, el personal del que se trate se incorporará a los programas de regularización que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado determine, según sea el caso. Dichos programas incluirán el esquema de tutoría correspondiente.

[...] En caso de que el personal docente no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nomenclario correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda.

De igual manera, la Reforma impide que los docentes sean promovidos “por escalafón”, sino que habrá de ser exclusivamente mediante el proceso de evaluación establecido en la LGSPD. Esta disposición desarticula la utilidad práctica del escalafón, que era constituir una ruta segura para la promoción. El artículo 26 de la Ley expresa:

La Promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados, se llevará a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias, además de haber ejercido como docente un mínimo de dos años [...] (LGSPD, 2013: 14).

Pero, de acuerdo con Ramírez (2013), el tema central del debate a propósito de la Reforma es la evaluación del desempeño docente y su papel en la determinación de la permanencia en el servicio. Este punto es el motivo de la gran incertidumbre y desconfianza que ha generado la Reforma entre el magisterio. Díaz Barriga e Inclán apuntan que la calidad educativa es correlativa a la calidad del docente idóneo, pero “en este contexto el docente no asume ni el nuevo *deber ser* de la educación, ni necesariamente logra mejorar su desempeño docente” (2001: 20).

En lo que concierne al reconocimiento, la Reforma crea un sistema para docentes en servicio basado en un proceso de evaluación que considera, de manera central, la contribución del maestro para mejorar el aprendizaje de los alumnos. “Los reconocimientos económicos de conjunto deberán considerar los resultados del aprendizaje de los alumnos, teniendo en cuenta las condiciones sociales y económicas de las escuelas” (LGSPD, 2013: 31).

Este cambio en las relaciones laborales es justificado por el Estado en nombre de la calidad educativa, verificable merced a la evaluación. Al respecto, Navarro destaca la frase “Evaluar es medir” que ha acompañado las acciones de implementación de la Reforma situando el binomio evaluación y calidad educativa en el centro (Navarro, 2013: 31).

Como puede advertirse a lo largo de estas páginas, el conjunto de transformaciones que implicó la Reforma actual provocó gran incertidumbre en el gremio magisterial; de ahí que haya construido conocimiento de sentido común conformado por sus opiniones, imágenes y representaciones. Analizar ese conocimiento permite dar cuenta del pensamiento socialmente compartido de las educadoras, que son el sujeto de interés. En este sentido, la presente investigación vincula el ámbito educativo con la problemática social en que se inscribe.

Considero, por lo tanto, que se está ante una valiosa oportunidad de estudio donde no solo están incluidos quienes promovieron y aprobaron la Reforma, sino los principales involucrados: el magisterio. Y pese a la naturaleza polémica del objeto de estudio, esta investigación no pretende verter opiniones favorables o desfavorables

acerca del tema, como tampoco analizar la política educativa de la que forma parte, sino identificar y analizar las representaciones sociales que construyen las educadoras.

La importancia de esta investigación radica en que la Reforma Educativa 2013 conlleva una problemática actual y compleja, que no ha sido abordada hasta el día de hoy desde una perspectiva que recoja lo que piensan y sienten los docentes o un recorte de este universo, como lo son las educadoras.

## **2. Antecedentes de la reforma: El binomio *evaluación y calidad educativa***

Para Popkewitz (2004), el concepto de *reforma educativa* convoca a múltiples expresiones orientadas a la transformación significativa del sistema educativo en su totalidad o una parte relevante del mismo, en favor de una mejora respecto a su situación anterior. Para comprender los destinos y alcances de la Reforma educativa actual, es necesario realizar un breve recorrido por las más recientes a fin de revisar de manera concisa su origen, así como el momento político y social en que se originaron.

La Reforma Educativa 2013 tiene como antecedentes las políticas educativas presentadas en los últimos 25 años, pues retoma dos componentes educativos que han estado vigentes en el discurso educativo a lo largo de ese periodo: evaluación y calidad educativa. Al respecto, Navarro afirma que

[...] los elementos constitutivos de esta reforma ya estaban insertos en el sistema educativo y fueron validados a través de las sucesivas reformas que antecedieron. Cuestiones relacionadas con el ingreso, evaluación, reconocimiento y contratación del trabajo docente se habían normado mediante diversos programas y lineamientos derivados de las políticas educativas en turno. La modificación de los derechos laborales del magisterio no se había planteado a nivel de un ordenamiento constitucional, como explícitamente ahora se define en esta reforma. Este es su rasgo distintivo y de mayor trascendencia (2013: 80).

Entre estos antecedentes destaca el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), a través del cual se pretendía mejorar la calidad educativa al vincular la educación con los objetivos del desarrollo nacional y responder a las demandas sociales, según se entendían por el Gobierno Federal, mediante el impulso a la participación de los padres de familia en la escuela. Recordemos que el ANMEB se firmó durante la administración del Presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), como se refirió en la “Introducción”.

Con el ANMEB se tiene una primera evidencia del vínculo entre evaluación y calidad educativa, lo cual se refleja en el “Estudio de evaluación y seguimiento de egresados de educación normal (1989-1991)” realizado por la Dirección General de Evaluación

(DGE)<sup>3</sup> de la SEP, instancia que también instrumentó el Concurso de Oposición para la Asignación de Plazas Docentes Federales.<sup>4</sup>

Bajo la perspectiva de que un elemento clave para el logro de la calidad educativa es el desempeño docente, el ANMEB planteó la creación del Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM) como un sistema horizontal de estímulos para los profesores basado en la evaluación de su preparación y el rendimiento académico de sus respectivos alumnos, asumido como reflejo de la acción docente.<sup>5</sup>

Acerca de la evaluación de la preparación de los docentes es importante señalar que se realizó año con año de 1993 a 2014, a través de un examen basado en los aspectos normativos que enmarcan el quehacer docente y, principalmente, en el currículo que se enseña: los llamados “contenidos curriculares” y los aspectos pedagógicos asociados (enfoque de enseñanza, secuencias y estrategias didácticas).

Durante dicho periodo, el examen fue elaborado por la DGE, instancia que también coordinaba su aplicación a nivel nacional, contando con la participación de las autoridades educativas estatales. La calificación de los exámenes también fue una fase a su cargo, pero en la subfase de validación —previa a la determinación de los ítems que habrían de considerarse para efectos de calificación— tomaba parte un colegiado académico del SNTE.

Originalmente, la participación de dicho colegiado era la de ser coadyuvante de la SEP en la evaluación de los docentes para lograr el objetivo del programa; mas, en la práctica, actuó como un grupo de presión que pugnaba por eliminar de la calificación los ítems ante los cuales los docentes mostraban un desempeño deficiente. Esta situación ponía a la vista la injerencia que llegó a tener el SNTE en el programa y explica en parte el porqué de su bajo impacto en el incremento de la calidad de la educación.

Otro momento donde se confirma la relación de la evaluación con la calidad educativa es el de la firma del documento México: Compromiso Social por la Calidad de la

---

3. La dependencia llamada Dirección General de Evaluación (DGE) de la SEP cambió su denominación y algunas funciones en 2003, cuando se creó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Su nombre a partir de esa fecha fue Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP). Para efectos de esta tesis, DGE y DGEP se refieren a una misma instancia, cuya función se refiere a la evaluación educativa en el contexto nacional.

4. Asimismo, la DGE realizó una evaluación a los egresados de normales públicas con la finalidad obtener un diagnóstico que permitiera identificar áreas de oportunidad en la formación docente para mejorar la calidad educativa. Paralelamente, aplicó exámenes para la asignación de plazas docentes federales a egresados de normales estatales, acción que inició Baja California Sur, Chiapas, Nayarit, Quintana Roo y Tabasco. Ambas acciones muestran que el ingreso al servicio docente mediante procesos de evaluación no es, en sentido estricto, una novedad impulsada por la Reforma Educativa 2013; como tampoco lo es la participación de instancias federales en los regímenes estatales.

5. Al interior del PNCM la evaluación de la preparación de los docentes se denominó factor “Preparación profesional” y al rendimiento académico de sus alumnos, factor “Aprovechamiento escolar”. Por su carácter, la evaluación del aprovechamiento escolar solo correspondía a los docentes frente a grupo participantes en el programa. Dado que se llevaba a cabo mediante pruebas escritas de opción múltiple, únicamente se examinaba al alumnado de tercero a sexto grados de educación primaria y de los tres grados de secundaria. Esto es, no se evaluaba a la población de educación preescolar. Es oportuno agregar que los contenidos de las pruebas eran los conocimientos y las habilidades prescritos en el currículo, susceptibles de medición a través de una prueba a gran escala.

Educación, firmado en 2002 por la administración del Presidente Vicente Fox Quesada (2000-2006) y el SNTE, a propósito del cual es importante decir que el pacto comprometía al gremio magisterial a

[...] impulsar acciones para alentar la capacitación permanente del magisterio; a fomentar la innovación desde la comunidad educativa e incidir en el fortalecimiento de los perfiles de los responsables de la docencia, la dirección, la supervisión y la jefatura de sector, promoviendo medidas para que el acceso a estos cargos sea mediante exámenes de ingreso al servicio y las promociones de los docentes y los directivos se lleven a cabo por medio de concursos de oposición.

Dado el interés de esta investigación, subrayo la mención explícita de los concursos de oposición y los exámenes asociados en la cita anterior, donde dice: “el acceso a estos cargos [docencia, dirección, supervisión y jefatura de sector] sea mediante exámenes de ingreso al servicio y las promociones de los docentes y los directivos se lleven a cabo por medio de concursos de oposición”.

Pero si bien los términos de México: Compromiso Social por la Calidad de la Educación no se tradujeron en acciones concretas, volvieron a estar presentes en el pacto que estableció la administración del Presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) con el SNTE en 2008, con el nombre de Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), entre cuyos propósitos se contaba la “transformación por la calidad de la educación”. Uno de los ejes de la Alianza,<sup>6</sup> el denominado “Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas”, estableció que todas plazas vacantes y de nueva creación se ocuparan a través de un examen de oposición, para lo cual se instituyó el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes.

De acuerdo con Echenique y Muñoz (2013), la convocatoria 2008-2009 del Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes, solo contempló las plazas de nueva creación y no las vacantes, lo que significó una primera adulteración del acuerdo. Según la misma fuente, en algunos estados el concurso fue cooptado por las representaciones sindicales locales, incluso en acuerdo con los gobernadores, y en otras entidades federativas la convocatoria al concurso no tuvo la amplia difusión que requería, con el obvio propósito de controlar el flujo de los posibles aspirantes.

Asimismo, Echenique y Muñoz señalan que no se explicitó información referente al proceso, como que el organismo a cargo de la elaboración del instrumento fue el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A. C. (CENEVAL) y que

---

6. Dichos apartados son: 1) Modernización de los centros escolares; 2) Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas; 3) Bienestar y desarrollo integral de los alumnos; 4) Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo; y 5) Evaluar para mejorar.



la responsabilidad de la SEP —a través de la DGEP— consistió en la aplicación de los exámenes, su calificación y la emisión de resultados.<sup>7</sup>

No obstante lo anterior, con el concurso en cuestión el título y la cédula profesional obtenidos por los egresados de las escuelas normales dejaron de ser la vía de acceso a una plaza docente; por el contrario, el concurso permitió diversificar el perfil de ingreso (López, 2013). Este mecanismo es recuperado y ratificado en la Reforma como mandato constitucional (Nava, 2013).

El 19 de octubre de 2010, la OCDE dio a conocer el acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de las escuelas,<sup>8</sup> a través del documento titulado: *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. Merced a este acuerdo se reformó la LGE,<sup>9</sup> contemplando las recomendaciones planteadas en este; por ejemplo, en lo que concierne a la regulación de los mecanismos de ingreso y promoción en el servicio docente, a la administración escolar, al otorgamiento de estímulos, así como a la individualización de las mejoras salariales con base en el resultado de evaluaciones. Las reformas también se refieren a la revisión y evaluación de los programas de estudios, y al establecimiento de perfiles de ingreso y egreso; a la creación de un registro nacional de emisión, validación e inscripción de documentos académicos de educación básica, y a la instauración de los perfiles de formación y certificación profesional docente. Por desgracia, a pesar del cúmulo de reformas a la LGE no se generaron las leyes secundarias que instrumentarían las acciones decretadas ni las normas operativas concomitantes (López, 2013).

Enseguida del paso anterior se estableció el Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos (AEUDD), suscrito el 31 de mayo de 2011, en el cual se señala que la evaluación a docentes y directivos será censal, tendrá carácter obligatorio y se aplicará cada tres años con la finalidad de brindar un diagnóstico integral sobre sus competencias profesionales, el logro académico de sus alumnos y aportar elementos relevantes para los procesos de formación continua.

La evaluación contemplada en el AEUDD consistía en un examen de opción múltiple, que se aplicaría conforme al siguiente calendario: docentes y directivos de educación primaria, 2012; docentes y directivos de educación secundaria, 2013; y en 2014 los de educación inicial, preescolar y especial.

---

7. Cabe señalar que con la Reforma Educativa 2013 se reedita la colaboración entre el CENEVAL y la SEP, donde el primero elabora los instrumentos, y la Secretaría organiza la aplicación de los exámenes, los califica y emite los resultados.

8. Las recomendaciones planteadas en el acuerdo concuerdan con las metas establecidas en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y los términos de la ACE.

9. La reforma aprobada fue enviada al Ejecutivo, quien la publicó en el DOF tres meses después, el 28 de enero de 2011. La SEP presentó un decreto en el que se reforman 23 artículos y se adicionan las fracciones VII y VIII del artículo 13 y la Fracción VI del artículo 65 de un total de 85 artículos de la Ley General de Educación.

Si bien esta evaluación no tenía consecuencias laborales en la permanencia ni se consideraba para efectos de promoción, generó gran controversia en el gremio magisterial, lo que desencadenó su suspensión. Sin embargo, y a pesar tal medida, la Cámara de Diputados aprobó un dictamen que reforma y adiciona los artículos 12, 13 y 20 de la LGE, para asentar un mecanismo para la evaluación del desempeño. Por ello, el AEUDD representa un antecedente importante de la actual Reforma en lo que respecta a la evaluación para la permanencia en el servicio.

Poco después de un año, ya durante la administración del Presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018), se firmó el Pacto por México, un convenio entre el Poder Ejecutivo y los partidos Acción Nacional, de la Revolución Democrática y Revolucionario Institucional, cuyo propósito era obtener la aprobación de las reformas planteadas desde la plataforma electoral, llamadas “reformas estructurales”. Dichas reformas correspondían a los ámbitos de la educación, las telecomunicaciones, la responsabilidad hacendaria y la deuda pública.

En materia educativa se planteaba la realización de una reforma legal y administrativa con tres objetivos: 1) Aumentar la calidad de la educación básica, de manera que se refleje en las evaluaciones internacionales como PISA; 2) Aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los subsistemas de educación media superior y superior; y 3) Recuperar, por parte de la autoridad federal, la rectoría del SEN, manteniendo el principio de laicidad.

Las acciones asociadas consistieron en la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa otorgando plena autonomía al INEE, fortaleciendo un sistema de evaluación integral, equitativo y comprehensivo, adecuado a las necesidades y contextos regionales del país,<sup>10</sup> y la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) como un dispositivo mediante el cual se diseñe y opere un sistema de concursos para la obtención de plazas, la promoción, la permanencia en el servicio y el otorgamiento de reconocimientos o estímulos.<sup>11</sup> Como puede verse, estas acciones se trasladaron a la Constitución para dar sustento legal a la Reforma. Al interior del contexto delineado líneas arriba se enfatiza que para elevar la calidad educativa son factores clave el desempeño de los maestros y el liderazgo de quienes desempeñan funciones de dirección y supervisión.

A modo de cierre del presente rubro cabe llamar la atención acerca de que, si bien en las últimas tres décadas se han implementado diversas acciones evaluativas, como resultado del posicionamiento de la evaluación en la agenda política, no es evidente su impacto en la mejora de la práctica docente ni en la calidad de los aprendizajes. Sin embargo, esto no significa que evaluación *per se* carezca de efecto sobre dichos aspectos, sino que ello depende de la manera como se le conceptúe, diseñe y opere. De acuerdo con Rueda y Nava (2013), para que la evaluación contribuya eficazmente a

---

10. *Cfr.* Compromiso 8 del Pacto por México.

11. *Cfr.* Compromiso 12 del Pacto por México.

elevar la calidad educativa y tenga implicaciones favorables se requiere una evaluación docente con finalidades formativas; es decir, con un enfoque orientado a valorar el desempeño del docente para que este y las autoridades educativas tomen decisiones sobre las trayectorias formativas. “Evaluar al maestro implica acceder a su práctica como indicador central” (46).

### 3. La Reforma Educativa 2013

Los objetivos de la Reforma Educativa 2013 consisten en: 1) Responder a una exigencia social para fortalecer la educación pública, laica y gratuita; 2) Asegurar una mayor equidad en el acceso a una educación de calidad; 3) Fortalecer las capacidades de gestión de la escuela; 4) Establecer un servicio profesional docente con reglas que respeten los derechos laborales de los maestros; 5) Propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos; 6) Sentar las bases para que los elementos del SEN sean evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente.

Para dar forma a los objetivos, la reforma constitucional otorgó al INEE el carácter de órgano constitucional autónomo y le confirió la responsabilidad de evaluar la calidad, el desempeño y los resultados en la educación básica y media superior. En concordancia, dentro de sus atribuciones destaca expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas para llevar a cabo la evaluación de docentes y directivos.

En lo que respecta a la creación del SPD, el texto constitucional declara que este se creó para asegurar que el ingreso, la promoción, la permanencia y el otorgamiento de reconocimientos o estímulos en la educación pública obligatoria se lleve a cabo mediante mecanismos que permitan acreditar el mérito de los participantes. A detalle, se determinaron las siguientes precisiones:

- *Ingreso.* El ingreso al servicio docente se realizará mediante un concurso de oposición público en el cual podrán participar todas las personas que cumplan con el perfil y los requisitos planteados en la convocatoria respectiva. Los aspirantes que resulten idóneos y, por su ubicación en la relación de resultados sean acreedores a una plaza, se incorporarán al servicio inicialmente por un periodo de inducción de dos años, durante los cuales recibirán apoyo para fortalecer sus capacidades, además de contar con el acompañamiento de un tutor designado por la autoridad educativa.<sup>12</sup>
- *Promoción.* Como en el momento anterior, la promoción a cargos con funciones de dirección o supervisión en la educación básica que imparta el Estado será a través de un concurso de oposición orientado a la valoración del mérito. Un

---

12. La reciente implementación de los mecanismos para el ingreso al SPD, aunado a vacíos de información, así como a una interpretación parcial de la convocatoria al concurso por parte de los participantes, han generado un problema consistente en que muchos de ellos suponen que recibirán una plaza por haber obtenido el dictamen de *Idóneo*; no advierten que esto depende de su ubicación en la relación de resultados —llamada “Lista de prelación”— y de la cantidad de plazas sometidas a concurso. Con todo, esta situación implica un conflicto para la Reforma.

aspecto fundamental del concurso es que la posibilidad de acceder a las funciones mencionadas no se encuentra asociada a los años en servicio, sino que los aspirantes pueden concursar habiendo cumplido solo dos años. Como es evidente, queda atrás el paradigma imperante hasta antes de la Reforma, que identificaba la antigüedad laboral con la competencia profesional para realizar funciones directivas o de supervisión: a mayor antigüedad, mayor capacidad.

- *Permanencia.* La evaluación para la permanencia es un aspecto que no se había contemplado en ninguna de las reformas anteriores; el marco normativo de la Reforma señala que esta se llevará a cabo mediante la evaluación del desempeño y será obligatoria en lapsos establecidos. De acuerdo con el diseño de esta evaluación, cuando un sustentante muestre insuficiencias deberá cumplir medidas remediales para contar con la oportunidad de evaluarse nuevamente hasta en dos ocasiones, a fin de mostrar que ha superado tales deficiencias.
- *Otorgamiento de reconocimientos y estímulos.* Al respecto, la Reforma crea un sistema para docentes en servicio basado en un proceso de evaluación, en el cual se considera la contribución de los maestros para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Como consecuencia de la reforma constitucional que nos ocupa, fue aprobada la LGSPD,<sup>13</sup> la cual tiene como objetivo: 1) Reglamentar todo lo referente al Servicio Profesional Docente, en particular lo concerniente a derechos y obligaciones; 2) Establecer los perfiles, parámetros e indicadores para cada figura integrante del servicio docente; y 3) Asegurar la transparencia del sistema y los mecanismos para la rendición de cuentas.<sup>14</sup>

En el Capítulo I de la LGSPD, “De los Propósitos del Servicio”, se establece que las funciones docentes, de dirección o de supervisión dentro de la educación básica están orientadas a brindar una educación de calidad; por lo que quienes desempeñen dichas tareas deberán reunir

[...] las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que corresponda” (LGSPD, 2013: artículo 12).

En este capítulo se presentan los propósitos de la LGSP, entre los que destacan:

- Mejorar la práctica profesional mediante la evaluación, con el fin de asegurar la idoneidad de los conocimientos y las capacidades del evaluado, y la posesión

---

13. En ese mismo año se aprobaron la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (LINEE) y las reformas a la Ley General de Educación (LGE).

14. *Cfr.* DOF, 11 de septiembre de 2013.

de un nivel de desempeño suficiente del personal docente y con funciones de dirección y supervisión.

- Otorgar los apoyos necesarios para que los docentes puedan desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades.
- Garantizar la formación, capacitación y actualización continua.
- Desarrollar un programa de estímulos e incentivos que favorezcan el desempeño eficiente del servicio educativo.

Respecto a los objetivos citados, es relevante destacar la aparición de conceptos que no figuraban anteriormente en el discurso educativo-laboral. Se trata de *idoneidad, permanencia y desempeño eficiente*, cuya interpretación por parte del magisterio en general se tradujo en la percepción de una amenaza contra los derechos laborales adquiridos, con carácter retroactivo y por lo tanto —en su concepto— inconstitucional.

Desde que se firmó el Pacto por México, en diciembre de 2012 —tendiente, como se ha señalado, a la aprobación de las reformas estructurales en el parlamento— la lidereza del SNTE, Elba Esther Gordillo, anunció una “resistencia pacífica y digna contra la reforma educativa” que se pondría en marcha el 5 de enero de 2013.

Algunas medidas de tal protesta fueron: no suspender clases sino realizar una resistencia pacífica, civilizada y digna del magisterio los sábados y domingos; solicitar el respaldo de los ciudadanos, a través de la recolección de firmas de apoyo y solidaridad con el magisterio en las plazas públicas del país; así como la distribución de volantes informativos explicando la Reforma. Al mismo tiempo se advertiría a otros trabajadores y la población en su conjunto sobre el riesgo que representa perder el empleo.<sup>15</sup>

Por otra parte —y apropiándose de una iniciativa de la Coordinadora Nacional Trabajadores de la Educación (CNTE)— el SNTE tramitó un amparo contra la Reforma. Al respecto Navarro afirma:

[...] Las jornadas se caracterizaron por una falta de estrategia de protesta homogénea en contra de la reforma educativa de parte de 55 secciones del SNTE. Mientras en algunas entidades se realizaron concentraciones, en otras se recurrió al volanteo y a la protesta pacífica en horas no hábiles, así como la integración de amparos. La realización de acciones aisladas y desarticuladas tuvieron muy poco impacto mediático relevante. Según algunos dirigentes gremiales, en muchas de las secciones sindicales hay “muchoa confusión, temor e incertidumbre de lo que vaya a ocurrir” (Navarro, 2013: 170-171).

Por su parte, desde que se divulgó la Reforma, la CNTE inició un intenso debate para analizar sus fines, al tiempo que llevaba a cabo acciones de protesta como marchas, concentraciones, bloqueos, toma de casetas de peaje en algunas autopistas del país,

---

15. Cfr. Cruz (20/12/2012).

reparto de volantes informativos, conferencias, así como asambleas a nivel estatal y nacional.

El 31 de mayo 2013 se llevó a cabo el “Primer Foro Regional de Análisis y Perspectivas sobre la Reforma Educativa” en Morelia, Michoacán. En este foro secciones de la CNTE de al menos 10 entidades,<sup>16</sup> exigieron la abrogación inmediata de las modificaciones a los artículos 3° y 73 e hicieron un llamado para realizar una consulta nacional popular, a fin de impulsar un nuevo proyecto educativo para México. Durante este foro el secretario de la Sección 18 de la CNTE en Michoacán aseguró que:

[...] un objetivo central de los nueve foros regionales y uno nacional acordados con el gobierno federal mediante la Secretaría de Gobernación, es que no venimos aquí solo a ser escuchados entre nosotros, queremos que las propuestas que aquí se presenten sean tomadas en cuenta. Como maestros, sabemos que nos asiste la razón. No es rechazo por capricho, tenemos las pruebas y los argumentos para demostrar que se trata de una reforma con tintes empresariales y privatizadores (CNTE, 2013:207).

Precisamente el magisterio de Michoacán, Guerrero y Oaxaca ha sido el más beligerante. Al realizar un paro de labores a la par de otras acciones de resistencia y protesta, lograron hacerse oír por los gobiernos locales y posteriormente por la Secretaría de Gobernación del Gobierno Federal (ver Anexo 2).

Las demandas de los docentes afiliados a la CNTE versan sobre dos puntos fundamentales: Primero, reestablecer la gratuidad de la educación pública, amenazada por el artículo 5° transitorio de la Reforma Educativa 2013; y, segundo, acotar los alcances y los contenidos de la evaluación con el objetivo de que se tomen en cuenta las condiciones particulares de las diversas regiones de los estados, y que el resultado de las mismas no sea utilizado para despedir a los maestros. El periodo de resistencia de la CNTE inició en 2013 y alcanzó los primeros meses de 2015; sin embargo, sus demandas no prosperaron (ver Anexo 3).

A pesar de las acciones en contra de la Reforma, en abril de 2015 —y con base en el marco normativo a que se ha hecho referencia en estas páginas— la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente de la Secretaría de Educación Pública (CNSPD) de la SEP dio a conocer los perfiles, parámetros e indicadores establecidos para la evaluación, y publicó la convocatoria para los concursos correspondientes a los procesos para el ingreso al servicio y para la promoción a cargos directivos y de supervisión. Asimismo, informó que en el ciclo 2015-2016 la evaluación del desempeño docente, referente de la permanencia en el servicio, se realizaría de septiembre a noviembre de 2015 y de febrero a mayo de 2016.<sup>17</sup>

---

16. Se trata de Ciudad de México, Chiapas, Guanajuato, Guerrero, Jalisco, Michoacán, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Sonora y Zacatecas.

17. La que se realizaría de febrero a mayo fue cancelada.

La evaluación del desempeño docente causó gran revuelo en el magisterio desde que se hizo pública y hasta el momento de su realización. A la resistencia mencionada habría de sumarse la gran inquietud que causaba la selección de quienes debían examinarse. Las preguntas y especulaciones del magisterio giraban en torno a lo siguiente:

- ¿A quiénes se va a evaluar?
- ¿De qué tratan los exámenes?
- ¿Con qué criterio se eligió a los docentes que deben examinarse?
- ¿Es cierto que únicamente fueron seleccionados docentes con quince años o más de servicio?
- ¿Es verdad que solo se evaluará a los profesores que tengan una escolaridad superior a licenciatura?
- ¿Es verdad que los directores de los planteles seleccionaron, de su planta docente, a quienes deberán examinarse?
- ¿Es cierto que los profesores seleccionados para ser evaluados son los que cuentan con los niveles más altos en el programa de CM?

Desde de la perspectiva del magisterio, las autoridades educativas locales y federales no despejaron satisfactoriamente las dudas de los docentes. Tampoco —manifestaron— contaban con algún documento de referencia, como las guías provistas en el programa de CM. Esta situación tensó aún más el clima de desencuentro entre el magisterio y la SEP; de aquí que el 29 de mayo de 2015 la CNSPD publicara el Comunicado 129, informando que: “Con motivo de nuevos elementos a considerar en el proceso de evaluación para el ingreso, promoción y permanencia en Educación Básica y Media Superior, quedan suspendidas indefinidamente las fechas publicadas para su realización” (ver Anexo 4).

Pero ante el contenido del comunicado, organizaciones de la sociedad civil, como Mexicanos Primero, México Evalúa y el Instituto Mexicano de la Competitividad (IMCO), reaccionaron acusando a la SEP de violar la ley. De igual forma, el sector empresarial, a través del presidente del Consejo Coordinador Empresarial (CCE), enfatizó que el atraso en lo estipulado en la Reforma enviaba una “mala señal” a los inversionistas extranjeros.<sup>18</sup>

Tras algunos días de silencio, el Secretario de Educación, Emilio Chuayffet Chemor señaló que la suspensión de la evaluación docente se dio a raíz de problemas técnicos y que las evaluaciones se aplicarían tal y cual estaban establecidas en el calendario.

---

18. Las especulaciones comenzaron de manera inmediata ante el anuncio de la SEP sobre la cancelación de la evaluación docente. En algunos medios se hizo notar que la cancelación se dio precisamente cuando representantes de la CNTE sostenían pláticas con la Secretaría de Gobernación y un escenario posible era el boicot del magisterio disidente a las elecciones intermedias que tendrían lugar el siete de junio.

Meses más tarde habría cambios en el gabinete presidencial, uno de los cuales fue la salida del Secretario Chuayffet.

Para comprender parte de la problemática que se suscitó respecto a la evaluación del desempeño es necesario tener en cuenta que le se concibe como un trayecto de cuatro etapas, donde a cada una de estas corresponde un instrumento de evaluación, conforme a lo siguiente:

CUADRO 2  
Instrumentos para la Evaluación del Desempeño  
[Proceso de permanencia en el servicio]

Etapa	Instrumento
1	Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales
2	Expediente de evidencias de enseñanza
3	Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos
4	Planeación didáctica argumentada

Respecto al primer instrumento (Etapa 1), la problemática consistió en que una mayoría de los directivos de las escuelas —a quienes se atribuye el papel de informantes— manifestaron no haber recibido indicaciones por parte de las autoridades educativas acerca de cómo obtener el instrumento ni cómo registrar la información. Por ello, fueron muchos los directores que no abordaron el instrumento, lo que significaría un hueco en el trayecto evaluativo de los docentes: la falta de la Etapa 1.

Por su parte, en cuanto al segundo instrumento (Etapa 2), los docentes se encontraron con obstáculos para usar la plataforma electrónica por medio de la cual debían depositar muestras del trabajo realizado por sus alumnos a fin de integrar el “Expediente de evidencias de enseñanza”. Descontando el tema de las habilidades digitales con que cuentan los docentes, que son heterogéneas, numerosos profesores expresaron no haber recibido el nombre de usuario ni la contraseña para ingresar a la plataforma, o bien —habiendo recibido tales datos de parte de la autoridad educativa— manifestaron no haber podido enviar archivos debido a la falta de una guía técnica. Quienes satisficieron la Etapa 2 lo consiguieron a fuerza de ensayo y error, y dinamizando sus habilidades digitales. Se sabe que a partir de estas experiencias exitosas, los docentes circularon información acerca del manejo de la plataforma a través de redes sociales.

No estuvo exenta de problemas la Etapa 3, pues el “Examen general de conocimientos y habilidades para favorecer el aprendizaje de los alumnos” se desarrolló a través de la resolución de casos de enseñanza, de manera semejante test utilizados en el contexto de la Medicina. La situación fue que al diseñar el instrumento no se previó la complejidad de cualquier caso en el ámbito educativo, lo que impide determinar cuál



es el proceder “correcto”. En este sentido, aunque los ítems del examen eran de opción múltiple, los docentes consideraron que todas las opciones daban respuesta al caso planteado, dependiendo de la perspectiva con que enfocara su solución.

De igual forma, la “Planeación didáctica argumentada” (Etapa 4), se convirtió en un problema puesto que no se produjeron guías que orientaran a los docentes acerca de cómo se esperaba que la elaboraran. De hecho, fue hasta finales de 2015 que el INEE y la CNSPD publicaron una guía al respecto.

No obstante la problemática señalada, el 16 de octubre de 2015, el titular de la SEP que sucedió a Emilio Chauffet, Aurelio Nuño Mayer, declaró que se despediría de manera inmediata a más 291 maestros que no realizaron la evaluación del desempeño. Al respecto, Ángel Díaz Barriga afirma que tal declaración constituyó “un acto de intimidación verbal por parte de la autoridad educativa” (2015). En virtud de dichas palabras, el magisterio fue presa de una incertidumbre laboral, pues el trasfondo del mensaje de la autoridad educativa se interpretó en el sentido de que no respetaría la definitividad de los trabajadores que se encontraran en ese estatus, pues su permanencia quedaría sujeta a presentar las evaluaciones y obtener ciertos resultados.

En abril de 2016, la SEP aseguró ante los medios de comunicación:

[...] los maestros que decidan ir al paro a que se está convocando [para manifestarse en contra de la Reforma], tengan la certeza de que tendrán el descuento como lo marca la ley. Deben tener la certeza de que la ley se va a aplicar para que no dejen a los niños sin clase y quien lo haga recibirá la sanción que marca la ley” (Méndez, 2016).

Así pues, la presente investigación surgió del reconocimiento del clima de tensión que vive el magisterio desde la implementación de la Reforma, lo que se refleja en sus comentarios cotidianos. En el caso particular de la educación preescolar, educadoras, directoras, supervisoras y asesoras técnico pedagógicas de la Coordinación Sectorial de la Ciudad de México expresan dicha tensión en términos como los siguientes: “esta reforma va contra el magisterio; al igual que en el sexenio calderonista, fue contra los electricistas,<sup>19</sup> esta va contra nosotros”.

Para las educadoras, la Reforma deteriora profundamente su imagen, ya que se las presenta ante la sociedad como responsables de la baja calidad educativa, como trabajadoras poco eficaces en su desempeño, que se rehúsan a ser examinadas para no perder sus prestaciones ni lo que refieren algunos medios de comunicación electrónicos como “sus privilegios”.<sup>20</sup>

---

19. La expresión alude al Decreto de extinción de la Comisión Federal de Electricidad expedido por el Presidente Felipe Calderón el 11 de octubre de 2009.

20. En especial en noticiero televisivo que conduce Carlos Loret de Mola y que se transmite por el canal 2, concesionado al Grupo Televisa.

Además, la Reforma implica ubicar a la educadora a un estado de excepción, bajo condiciones de trabajo que no tienen el resto de los trabajadores al servicio del Estado. Por ejemplo:

- En materia laboral, la Reforma establece nuevas reglas, al cancelar el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del personal de la Secretaría de Educación Pública, vigentes desde 1946. En el nuevo escenario, las Comisiones mixtas de escalafón vertical dejan de operar, lo que no corresponde con el apartado B del artículo 123 Constitucional. Asimismo, se eliminan normas reglamentarias, como la Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado. Ahora, de acuerdo con la LGSPD el incremento al salario de las educadoras es correlativo a su mérito académico y profesional, así como a su desempeño, todo ello considerado con base en los resultados obtenidos en la evaluación.

Otra implicación para las educadoras es la extensión de la su jornada laboral. En efecto, la Reforma señala que “la meta del sexenio es tener 40,000 escuelas de tiempo completo y de jornada ampliada”, lo que trae como consecuencia que desaparezcan las escuelas preescolares de turno vespertino; de igual manera, se aumenta la jornada laboral que pasa de 4 a 6 horas diarias, si bien al momento de redactar la presente tesis, no existe definición legal o administrativa que esclarezca categóricamente si la diferencia de horas conlleva su pago o si el salario permanece igual.<sup>21</sup>

- En materia sindical, la Reforma subordina tajantemente las acciones del SNTE a las decisiones del Gobierno Federal, de manera que “pierde margen como interlocutor del magisterio a nivel nacional y local en las negociaciones bilaterales SEP-SNTE” (Pérez, 2014: 183). La mejora salarial, por ejemplo, ya no será parte de esas negociaciones, sino que ahora estará determinada en función del reconocimiento al mérito *individual* a partir de los resultados de cada educadora. Pérez señala que

En tal perspectiva, al favorecer un sistema de resultados individualizados se erosiona un sentido de lo gremial o lo colectivo debido a que el desarrollo profesional, junto con sus posibles recompensas asociadas, se asume como una responsabilidad estrictamente individual. En consecuencia, las capacidades docentes se particularizan al incursionar a mecanismos de competencia y a un esquema de trabajo por resultados en línea directa con los principios de corte neoliberal. Esto entraña una contradicción ya que, por un lado, está la pretensión oficial de mejorar la práctica docente, que por definición supone un ejercicio compartido dentro de un entorno escolar y, por el otro, se instituyen

---

21. En algunas direcciones operativas de la Coordinaciones Sectorial de la Ciudad de México que fueron consultadas durante la investigación, la información que se tenía hasta marzo del 2016 es que la remuneración no se vería modificada por la extensión de la jornada laboral. Esta situación prevalece en octubre de 2017.

reconocimientos diferenciados a partir del establecimiento de programas de estímulos, lo cual acrecienta la segregación laboral de los maestros (2014: 183-184).

Más aún, el SNTE pierde espacios de intervención en lo concerniente a las plazas, nombramientos y ascensos de sus agremiados. En el caso de la Ciudad de México, cuando una educadora aspiraba a ingresar al servicio docente a través del sindicato, la Coordinación Sectorial le requería su título y cédula profesional, asumiendo que dichos documentos certifican su formación, y le aplicaba diferentes evaluaciones para contar con elementos de decisión: pruebas psicométricas, un examen de conocimientos generales y una planeación didáctica para abordar un campo formativo y grado específicos. Quienes no aprobaban estos requisitos, no se contrataban.

- En materia pedagógica, la Reforma no contiene en sí misma un planteamiento preciso, si bien en su narrativa están presentes los dos conceptos mencionados reiteradamente en las páginas anteriores: evaluación y calidad de la educación. Aunque se comprende que diseñar e instrumentar un nuevo currículum es una labor que exige tiempo y un proceso paulatino de implementación, lo que se observa en el caso de la Reforma es que se han mantenido vigentes los planes y programas producidos en la primera década del siglo XX, siendo que la Reforma arrancó en 2013.

Ciertamente, en marzo de 2017 la SEP anunció un “nuevo modelo educativo” que entrará en vigor en agosto de 2018, al iniciar el ciclo escolar 2018-2019. Dicho modelo plantea cinco ejes rectores:

- 1) *Escuela*. Plantea un sistema educativo horizontal, con autonomía, con participación de alumnos, maestros y padres de familia. Parte de un enfoque humanista y toma en cuenta los avances en los estudios del aprendizaje.
- 2) *Planes de estudio*. Comprende como puntos clave la enseñanza del lenguaje, el pensamiento matemático, la formación cívica y la ética.
- 3) *Maestros*. Propone la evaluación académica de los profesores, su profesionalización, que les permita obtener mejores salarios a partir de su desempeño.
- 4) *Inclusión y equidad*. Trata de crear condiciones para garantizar acceso efectivo a una educación de calidad y reconocer distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos y destinar mayores recursos educativos a la población en condiciones de vulnerabilidad.
- 5) *Gobernanza del sistema educativo*. Resalta la participación de maestros, educandos, padres de familia, gobiernos, organizaciones no gubernamentales, legisladores y el INEE.

Nótese que el punto tres se vincula directamente con la LGSPD y los aspectos tratados en la presente tesis.

Finalmente, en lo que respecta a la formación docente, el plan de estudios para la Educación Normal implementado en 2012 aún no muestra su potencial, pues la primera generación formada bajo ese dispositivo egresó apenas en 2016. Cabe insistir —para ubicar los hechos en perspectiva— que ese mismo año se expidió la primera convocatoria abierta al ingreso al SPD; es decir que, de acuerdo con los términos del concurso, podían participar egresados de las escuelas normales o de cualquier otra institución de educación superior.<sup>22</sup>

Pero ¿cómo piensan y reciben la Reforma las educadoras?, ¿cómo acogen los cambios que establece a través de la LGSPD? y ¿cuál es la actitud que toman frente a ella? Para dar respuesta a estas y otras interrogantes es necesario establecer el posicionamiento epistemológico, teórico y metodológico del que parte esta investigación.

#### **4. Posicionamiento epistemológico, teórico y metodológico**

En lo referente al posicionamiento epistémico, que se refiere a cómo se fundamenta y desde qué perspectivas se construye el conocimiento y a cómo se concibe la relación sujeto-objeto, esta investigación es fenomenológica, hermenéutica e interpretativa. Es decir, el énfasis está puesto en la interpretación, en la comprensión del fenómeno social como un todo y el significado que ello tiene para sus participantes.

Acorde con lo anterior, esta investigación se plantea desde el paradigma cualitativo por ser pertinente al objeto de estudio, dado que apunta a la indagación e interpretación de fenómenos ocultos a la observación de sentido común, al tiempo que posibilita interrelacionar la teoría con las observaciones y los datos empíricos de manera flexible, y concibe el aprovechamiento de la teoría como un proceso que puede ocurrir durante o después del trabajo de campo, y no necesariamente antes, como el punto de partida obligado de la investigación.

Taylor y Bogdan (1992, [citados por Gurdían-Fernández (2007: 125)] añaden como rasgos propios del paradigma cualitativo los siguientes:

- Es naturalista. Se centra en la lógica interna de la realidad que analiza. Trata de comprender el contexto y a las personas de acuerdo con el marco de referencia de ellas mismas.
- Es holístico. La investigadora o el investigador ven el escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad. Las personas, los escenarios o los grupos son considerados como un todo integral —holístico— que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación.

---

22. Solo durante 2014 y 2015, y de acuerdo con la LGSPD, las convocatorias para ocupar las plazas de Educación Preescolar y Educación Primaria sí quedaron “cerradas” a los egresados de escuelas normales.

- Es inductiva o, mejor dicho, cuasi-inductiva. Su ruta epistemológica-metodológica se relaciona con el descubrimiento y el hallazgo y no con la comprobación o la verificación.
- Es interactiva y reflexiva. Las investigadoras y los investigadores son sensibles a los efectos que ellas y ellos mismos causan sobre las y los sujetos actuantes.

Por otra parte, el paradigma cualitativo es congruente con el concepto de *complejidad* planteado por Morin (2005), quien llama la atención acerca de la necesidad de ver los hechos dentro un contexto, dentro de una globalidad multidimensional y dentro de su propia complejidad. Para Morin, los hechos se ubican dentro de un contexto, por lo que deben ser analizados tomando en cuenta los referentes culturales, los entornos sociopolíticos e históricos, así como los ambientes eco-físicos donde se manifiestan.

A propósito del marco anterior, cabe señalar que para efectos de este estudio la visión de contexto no impide una visión global de lo que está pasando junto a los hechos. Lo global es lo holístico, es lo que da sentido al contexto: se trata de ver las partes y la totalidad —contexto/globalidad— a fin de analizar una situación dada. Esto es que para poder comprender las representaciones sociales acerca de la Reforma Educativa 2013, los hechos deben ser examinados de manera multidimensional.

Por su parte, con la intención de estudiar la realidad desde la complejidad se ha adoptado el enfoque multirreferencial, entendiendo este concepto como la posibilidad de conocer la realidad desde distintas perspectivas que se articulan con el fin de abrir vías hacia la comprensión del fenómeno complejo, mas no se interpretan unas en otras. En palabras de Ardoino (1993), el objetivo de este enfoque no es el de *controlar* sino el de *comprender* el fenómeno.

El mismo autor propone un modelo de inteligibilidad que consiste en analizar el objeto de estudio desde la confluencia de lo institucional, lo organizacional, lo grupal, las interacciones y lo individual. Articular estos niveles no significa “buscar” la empatía de una totalidad en una forma armónica sino respetar la heterogeneidad del fenómeno y sus contradicciones; no se trata de sumar las distintas perspectivas sino de profundizar en el sentido de las interacciones emergentes de las relaciones entre los componentes del fenómeno. Cabe señalar que Ardoino tipificó la multirreferencialidad en tres fases: 1ª, Comprensiva del fenómeno, que implica una perspectiva holística; 2ª, Interpretativa, que convoca los sentidos y significados de la vivencia; y 3ª, Explicativa, que consiste en teorizar el fenómeno.

Trabajar dentro del paradigma de la complejidad y del enfoque multirreferencial permite es congruente con la adopción del paradigma cualitativo porque confluyen en el carácter procesal de la realidad humana. En tal sentido, la vida social es concebida como una sucesión de acontecimientos, donde el énfasis está puesto en los cambios que generan dichos procesos; igualmente, la vida cotidiana es percibida como un fluir de acontecimientos interconectados. Enfatizar la dimensión procesal de la vida social

se fundamenta en el supuesto de que quienes participan de la vida social la experimentan como un conjunto de procesos, lo que me permite percibir el orden social en términos de interconexión y cambio.

Dado lo anterior, se considera que aunque se estudien pocos casos es factible obtener una visión del fenómeno relevante para su descripción. En tal sentido, cada caso individual expresa en forma concreta tanto el fenómeno como la totalidad del fenómeno en estudio, en este caso la Reforma Educativa 2013.

En el entendido de que la realidad docente se traduce en creencias, valores, deseos y expectativas, que se constituyen en el origen simbólico de las actividades a través de las conductas, los pensamientos, sentimientos, juicios y formas de relacionarse con los demás, es preciso indagar el conocimiento de los docentes y sus visiones en dos niveles de análisis: 1) Sus definiciones e ideas conscientes, sistemáticas y explícitas; y 2) Sus concepciones de sentido común.

Para responder a esta situación se seleccionó la Teoría de las representaciones sociales para realizar esta investigación, pues permite acceder a los significados que los sujetos individuales o colectivos atribuyen a un objeto localizado en su entorno social y material, al tiempo que hace posible examinar cómo tales significados están articulados a su sensibilidad, sus intereses, sus deseos y sus emociones, así como también a su funcionamiento cognitivo (Jodelet, 2008: 52).

Las representaciones sociales se originan en las conversaciones, mediante las cuales los integrantes de un grupo comparten las informaciones. Así, el grupo consolida sus conocimientos sobre el tema de la discusión y lo revalorizan a través de sus relatos. Las representaciones sociales ponen en su lugar los valores y el grupo comienza a tener visiones de la realidad que los sujetos quieren transmitir en el medio donde interactúan. Las representaciones son evocadas cada vez que las personas abordan cuestiones de interés común (Calixto, 2015: 106).

Moscovici plantea que el conocimiento del sentido común es una pieza clave para sumergirnos en los sentidos y significados que las personas le asignamos a “algo” que forma parte de la vida cotidiana de las educadoras, la cual se comparte con otras personas. Las representaciones sociales establecen un saber implícito compartido por un grupo, no constituyen un conocimiento claramente definido y consciente; mas, sin embargo, nos indican la forma de interactuar ante situaciones sociales específicas, cumpliendo la función de defender la identidad social de los sujetos que pertenecen al colectivo. Todas, siempre, explican hechos y justifican interpretaciones, emociones y comportamientos desde un horizonte compartido (Páez, 1987).

La presente investigación pretende dar cuenta de una de las particularidades que rescata la Teoría de las representaciones sociales: hacer explícito lo no explícito, lo que permanece en el saber de sentido común de las personas, y que denota una forma de ver y entender determinada realidad.

De acuerdo con Marková (1996), la Teoría de las representaciones sociales es fundamentalmente una teoría del conocimiento ingenuo, que busca descubrir cómo los individuos y los grupos construyen un mundo estable y predecible partiendo de una serie de fenómenos diversos y estudia cómo, a partir de ahí, los sujetos “van más allá de la información dada”. A diferencia de otras teorías del conocimiento lego, la Teoría de las representaciones sociales se ocupa de la interdependencia de los procesos de pensamientos *conscientes* (reflexivos) y *no conscientes* (habituales, automatizados).

Las representaciones sociales son parte de un entorno social simbólico en el que viven las personas. Al mismo tiempo, este entorno se reconstruye a través de las actividades de los *individuos*, sobre todo por medio del lenguaje. Estos dos componentes de las representaciones sociales —lo social y lo individual— son mutuamente interdependientes. Además, estos dos elementos son rasgos fundamentales de todos los fenómenos socioculturales institucionalizados, como por ejemplo los idiomas, los paradigmas científicos o las tradiciones. Si no fuese por las actividades llevadas a cabo por los individuos, el entorno social simbólico no pertenecería a nadie y por consiguiente no existiría como tal (Marková, 1996: 163).

El enfoque elegido para este estudio coincide con la orientación de tipo procesual de las representaciones sociales, logrando así mayores posibilidades de contacto con los significados que poseen las educadoras alrededor del objeto de representación: la Reforma Educativa 2013. El enfoque procesual es un enfoque cualitativo, hermenéutico, centrado en la diversidad y en los aspectos significantes de la actividad representativa que concibe al objeto de estudio como instituyente más que como instituido (Banchs, 2000: 37). Cabe adelantar que este enfoque procesual parte de la propuesta original de Moscovici y ha sido desarrollado por diferentes autores, entre los cuales se encuentra Jodelet (1986, 2000).

El procedimiento clásico para la investigación desde el enfoque procesual consiste en la recolección de material discursivo a través de entrevistas, cuestionarios o fuentes documentales, los cuales se someten a técnicas de análisis de contenido (Araya, 2002).

En lo que respecta al posicionamiento metodológico de la presente investigación, es importante declarar que se apela a múltiples procesos para arribar a la construcción de conocimiento: desde las perspectivas básicas inductivas y deductivas hasta las formas más complejas empíricas de explicación causal de fenómenos, pasando por los procesos analíticos y sintéticos. Este recorrido da entrada a los procesos interpretativos que son del mayor interés en el trabajo. Por lo tanto, la metodología seleccionada es acorde con la naturaleza del objeto de estudio, así como con el marco teórico de la investigación (Abric, 2004: 54).

En congruencia con el posicionamiento epistemológico, teórico y metodológico, se plantean las preguntas y objetivos que guiarán a la investigación.

## 5. Preguntas y objetivos que orientan la investigación

Las representaciones sociales son polémicas, ya que surgen entre grupos que atraviesan por situaciones de conflicto o controversia social respecto a hechos u objetos sociales relevantes y ante los cuales expresan formas de pensamiento divergentes, tal y como es el caso de la Reforma Educativa 2013. De acuerdo con Moscovici (1996), las representaciones sociales son definidas como “universos de opinión” y estas pueden ser analizadas con fines empíricos en tres dimensiones: 1) La de la información; 2) La del campo de representación; y 3) La de la actitud. Por lo tanto, esta investigación parte de las siguientes tesis:

- Primera, relacionada con la dimensión de la información. Las educadoras cuentan con información sobre la Reforma, principalmente obtenida de las siguientes fuentes: los medios de comunicación, las redes sociales, los sindicatos, sus autoridades inmediatas y otros docentes. Del cúmulo de información obtenido, las educadoras seleccionan una parte por considerarla importante. A partir de esta primera tesis, se despliega la siguiente pregunta de investigación: **¿Con qué información cuentan las educadoras acerca de la Reforma Educativa del 2013?**
- Segunda, relacionada con la dimensión del campo de representación. Las educadoras están influidas por los contextos sociocultural, profesional y laboral donde se desenvuelven, y con base en los referentes que provienen de estos y la información que seleccionan, elaboran representaciones sobre la Reforma. Con base en esta segunda tesis surge la pregunta: **¿Qué representaciones construyen las educadoras acerca de la Reforma Educativa 2013?**
- Tercera, relacionada con la dimensión de la actitud. Las educadoras arriban a un juicio favorable o desfavorable acerca de la Reforma, lo cual conlleva reacciones emotivas, las cuales constituyen una expresión clara y concreta de la representación social elaborada. La pregunta respectiva es: **¿Cuáles son las actitudes, valoraciones y emociones que tienen las educadoras ante la Reforma educativa del 2013?**

Es muy importante destacar que las preguntas anteriores se conciben como la guía que, en virtud de la profundización que reclaman (Hernández Sampieri *et al.*, 2007) permiten entender el fenómeno de estudio. En este sentido, cabe subrayar que están alineadas al objetivo general de la investigación y sus objetivos particulares:

- Objetivo general  
Analizar e interpretar las representaciones sociales que elaboran las educadoras sobre la Reforma Educativa 2013.
- Objetivos particulares
  1. Identificar la información que tienen las educadoras con respecto a la Reforma Educativa 2013.



2. Conocer sobre las representaciones que elaboran las educadoras acerca de su ingreso, permanencia y promoción a partir de la Reforma Educativa 2013.
3. Indagar sobre el sentir y las actitudes que tienen las educadoras ante la Reforma Educativa 2013.

Para dar cuenta de ello, es necesario definir el fundamento teórico que dará soporte a la investigación. El siguiente capítulo tiene como propósito explicar el origen y los antecedentes del concepto de representación social, sus dimensiones y funciones, así como sus enfoques. ↪

## CAPÍTULO 2

### LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

[...] la representación social se muestra como un conjunto de proposiciones de reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares, emitidos en una u otra parte, durante una encuesta o una conversación, por el “corazón” colectivo del cual, cada uno quiéralo o no forma parte.

*Serge Moscovici*

La Reforma Educativa 2013 implica una transformación profunda en los criterios y mecanismos para el ingreso, la promoción, la permanencia y el otorgamiento de reconocimientos o estímulos en el ámbito de la Educación Básica y Media Superior; por ello es comprensible que exista una gran incertidumbre en la comunidad magisterial acerca de su futuro.

Tal incertidumbre es tema central de sus conversaciones. En su grupo social la educadora construye pensamientos, imágenes, creencias, costumbres, actitudes los cuales comparte y, a su vez, recibe de otras educadoras en un proceso dialógico. Así, lo individual y lo grupal se entrelazan para crear un pensamiento social que permite dar explicaciones y comprender la Reforma desde su perspectiva, constituyendo *representaciones sociales*. Las representaciones sociales configuran una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, son actividades mentales que construyen los sujetos sociales en su relación con el mundo, dado un contexto sociocultural determinado.

Desarrollar esta investigación con base en la Teoría de las representaciones sociales permitió acceder a la manera como las educadoras construyen e interpretan su conocimiento sobre la realidad y generan comportamientos y actitudes frente a esta; para efectos del presente trabajo, ante la Reforma Educativa 2013.

El presente capítulo tiene como propósito presentar la Teoría de las representaciones sociales y explicitar los aspectos necesarios para abordar la presente investigación. En primer lugar, se abordan los antecedentes y el origen del concepto *representación social* hasta ser un constructo teórico; en segundo lugar, se presenta una aproximación al concepto de representación social; y, posteriormente, se abordan las tres dimensiones que —gestadas en el seno de la teoría— son de suma importancia en este trabajo: 1) Dimensión de la información; 2) Dimensión del campo de la representación; y 3) Dimensión de la actitud. Asimismo, se expone el proceso de construcción de las representaciones sociales, sus funciones y los diferentes enfoques para su estudio.

#### **1. Antecedentes y origen de las representaciones sociales**

Los fundamentos de la Teoría de las representaciones sociales, planteada por Serge Moscovici (1925-2014), se encuentran en la obra *El Psicoanálisis, su imagen y su público*,

publicada en Francia en 1961. La Teoría llamó la atención de los medios intelectuales por la novedad de su propuesta; pero, aunque tuvo un gran impacto inicial, no logró afianzarse ante la hegemonía del positivismo en la Psicología y las Ciencias Sociales. Como otras contribuciones importantes, nació antes de su tiempo.

Así, la perspectiva moscoviciana permaneció enclaustrada en el Laboratorio de Psicología Social de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París, solo valorada por colegas como Claude Flament y Jean-Claude Abric en el sur de Francia, y por otros más dispersos por Europa. El aporte de Moscovici tendría que esperar dos décadas para reaparecer con fuerza total al inicio de los años ochenta (Arruda, 2012: 317).

El origen de la Teoría de las representaciones sociales se encuentra en distintas disciplinas, como la Sociología, la Antropología y la Psicología; sin embargo, aunque tuvo su desarrollo en la Psicología social, es la Sociología del conocimiento donde se encuentra el punto de origen del concepto *representación*. De hecho, Moscovici inició el recorrido de la teorización desde el concepto de *representaciones colectivas* acuñado por Émile Durkheim.

Durkheim fue pionero en abordar las representaciones con la noción de *representaciones colectivas*, en su obra *Las reglas del método sociológico* (1912), donde plantea que toda la vida social está hecha de representaciones que son estados de la conciencia colectiva, distintos de los estados de la conciencia individual. Durkheim (2004), argumenta la existencia de una conciencia colectiva que trasciende a los individuos como una fuerza coercitiva que se impone de forma objetiva y que es apreciada en productos culturales de la sociedad, como las creencias, los mitos y la religión.

Durkheim identifica que las representaciones se originan en un tejido mental y distingue un ser social y un ser individual, los cuales permiten el desarrollo de una conciencia colectiva:

En cada uno de nosotros puede decirse existen dos seres que, no siendo inseparables sino por abstracción no dejan de ser distintos. El primero está hecho de todos los estados mentales que se refieren únicamente a nosotros mismos y a los sucesos de nuestra vida personal: es lo que podía llamarse el ser individual. El otro es un sistema de ideas de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo, o los grupos diferentes de los cuales formamos parte; tales son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo género. Su conjunto forma el ser social (Durkheim, 2006: 14).

Para el sociólogo francés, la conciencia colectiva tiene sus propias leyes y requiere ser estudiada como a un todo. Concluye que “para comprender cómo la sociedad se representa a sí misma y al mundo que la rodea, es necesario considerar la naturaleza de la sociedad” (Durkheim, 2006: 23). Denomina a este hecho *institución*; es decir: todas

las formas de actuar y pensar ante condiciones sociales de determinados grupos. Cabe insistir en que Durkheim concibió el fenómeno de la representación colectiva, pero solo se ocupó de darle una explicación general sin adentrarse en la explicación detallada de su funcionamiento. Al respecto afirma:

Al contrario, si, como nosotros pensamos, las categorías son representaciones esencialmente colectivas, traducen ante todo estados de la colectividad dependen de la manera en que esta está constituida y organizada, de su morfología, de sus instituciones religiosas, morales, económicas, etc. Hay pues entre estas dos especies de representaciones toda la distancia que separa lo individual de lo social.

[...] La sociedad es una realidad *sui generis*; tiene sus caracteres propios que no se encuentran, o que uno no encuentra bajo la misma forma, en el resto del universo. [...] las representaciones colectivas son el producto de una inmensa cooperación que se extiende no solamente en el espacio sino en el tiempo; para hacerlas una multitud de espíritus diversos ha asociado, mezclado, combinado sus ideas y sus sentimientos; largas series de generaciones han acumulado en ellas una experiencia y su saber (Durkheim, 2006: 23-24).

El concepto que acuñó Durkheim sirvió a Moscovici para pensar que la vida social se construye con una estructura de pensamiento clasificado que se impone a los sujetos sociales; y que esto permite entender cómo piensan y actúan en la vida diaria los grupos que comparten una estructura simbólica. A este fenómeno le denomina *representación social*. De acuerdo con Castorina (2003), la noción de la representación social se inspira en el planteamiento Durkheim, pero sigue su propio sentido. El siguiente cuadro contrasta ambos conceptos:

CUADRO 3  
Diferencias significativas entre los conceptos  
representaciones colectivas y representaciones sociales

Representaciones colectivas (Durkheim)	Representaciones Sociales (Moscovici)
Rígidas y estáticas.	Dinámicas y flexibles.
La sociedad las impone a los individuos (poder coercitivo).	Son generadas por los sujetos sociales, construidas en la interacción social.
Carácter supraindividual.	Carácter individual.
Implica la reproducción de una idea social.	Concebidas como una producción y una elaboración de carácter social, no impuestas externamente a la subjetividad.

Fuente: Elaboración propia con base en Farr (1993).

Partiendo de la idea de que el ser individual y el ser social integran una misma estructura, Moscovici plantea que la vida en sociedad está impregnada de conciencias individuales activas, las cuales crean, construyen, reconfiguran las representaciones de las conciencias sociales. Las representaciones colectivas influyen en los individuos, es decir, la sociedad influye en los procesos cognitivos que dan pie a las construcciones culturales y a las explicaciones de la realidad que surgen desde la vida cotidiana.

En este sentido, por su naturaleza social, el ser humano se encuentra inmerso en un entramado de significados y símbolos que le permiten, a la par, construir su individualidad y configurarlo como ser social, a través de las instituciones sociales, como la familia, la religión o la escuela. A partir de este enfoque, Moscovici concibe las representaciones sociales como conjuntos dinámicos que se caracterizan por derivar en comportamientos y relaciones con el medio; constituyen una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, como tampoco una reacción ante un estímulo exterior (Moscovici, 1979: 33).

Es importante insistir en que si bien Moscovici parte del concepto de representación colectiva de Durkheim, se va distanciando de este. Expresa:

En el sentido clásico, las representaciones colectivas [de Durkheim] son un mecanismo explicativo, y se refieren a una clase general de ideas o creencias (ciencia, mito, religión), para nosotros [las representaciones sociales] son fenómenos que necesitan ser descritos y explicados; fenómenos específicos que se relacionan con una manera particular de entender y comunicar —manera que crea la realidad y el sentido común. Es para enfatizar esta distinción que utilizo el término “social” en vez de “colectivo” [...] (Moscovici, 1984 [citado por Perera, 1999: 5]).

Para Moscovici, las representaciones sociales son hechos sociales que se imponen a los individuos dando características particulares a la cultura de una sociedad. Las representaciones sociales proceden de observaciones, del análisis de estas observaciones; en su construcción, los sujetos se apropian de nociones y lenguajes de las ciencias o las filosofías para extraer conclusiones (Moscovici, 1979: 30). Es decir, son producto de la cultura y la sociedad contemporánea, debido a la inmensa cantidad de información con la que hoy día estamos en contacto, la cual se va incorporando al sentido común para resolver una necesidad de explicación de los fenómenos de la realidad.

La heterogeneidad de informaciones, referentes e intenciones que subyacen a cada grupo da como resultado que cada uno posee una representación distinta de un mismo suceso: son mínimas las representaciones que comparte toda la sociedad, por eso Moscovici acuñó el concepto de representación social, lo que representa un paso adelante en la perspectiva abierta por Durkheim (Piñero, 2008: 5). Moscovici explica el fundamento de su propuesta al señalar:

En nuestros días, por consiguiente, la representación colectiva tal como solía ser definida [con base en Durkheim] no es más una categoría general sino una

clase especial de representación entre muchas con diferentes características. Parece una aberración, de cualquier forma, considerar las representaciones como homogéneas y compartidas como tales por la sociedad entera. [...] Lo que deseamos enfatizar al abandonar la palabra *colectiva* era esta pluralidad de representaciones y su diversidad dentro de un grupo. [...] En efecto, lo que teníamos en mente fueron representaciones que estaban siempre en construcción, en el contexto de interrelaciones y acciones en continua producción. (Moscovici, 1988 [citado en Jovchelovitch, 2001: 167]).

Como puede observarse, Moscovici reformula las relaciones entre pensamiento y cultura en términos psicosociales. Para él, las representaciones sociales poseen un carácter dinámico, son construcciones simbólicas que se originan en la interacción social y se recrean a lo largo del tiempo. Asimismo, son de orden cognitivo, dado que los individuos no son pasivos frente a la información que reciben del grupo, sino que construyen significados y “teorías” sobre la realidad, en una vinculación dialéctica entre lo individual y lo social. El propio Moscovici (1979), afirma que el concepto no es fácil de definir a causa de varias razones, entre ellas, el ser un concepto limítrofe entre la Sociología y la Psicología (Mazzitelli, 2008: 266).

De acuerdo con Arruda (2012: 317), el concepto de representaciones colectivas es poco operacional. Moscovici remodeló el concepto durkhemiano, buscando así rellenar esa laguna, guiado por la necesidad de actualizar el concepto, traerlo a las condiciones de la sociedad contemporánea, inmersa en la intensa división del trabajo donde la especialización se ha vuelto un componente decisivo en la vida de las personas y de los grupos. *Actualizar* significaba, al mismo tiempo, volver operacional el concepto para hacerlo aplicable a una sociedad en la que la velocidad con que se genera y propaga la información no da tiempo para que esta se sedimente en la tradición.

Crear un concepto operativo, tal como se ve en *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, y formalizarlo en una teoría, exigió Moscovici recurrir a otros teóricos, entre los que se cuentan: Piaget, Lévy-Bruhl y Freud, Heider y Berger y Luckmann, cuyo vínculo con la Teoría de las representaciones sociales se expone enseguida.

De acuerdo con Castorina y Barreiro (2004), resulta poco creíble conciliar la Teoría de Moscovici —interesada en reivindicar el sentido común— con la psicología piagetiana —interesada en el pensamiento científico. Sin embargo, hacia la mitad del siglo XX, Piaget participó en discusiones acerca de las representaciones colectivas desde los enfoques de la Psicología y las Ciencias Sociales. Puede decirse que, en efecto, las ideas del psicólogo ginebrino no fueron precursoras del concepto de representaciones sociales, pero su epistemología y sus estudios sobre el conocimiento infantil inspiraron a Moscovici.

De hecho, para Moscovici es Piaget quien establece la especificidad de las representaciones en términos psíquicos y quien, en particular, señala la relevancia del lenguaje en los procesos de construcción de la inteligencia. Ciertamente, Piaget solo avizoró el desarrollo individual-social de las representaciones y no el que va de lo social a lo

grupal, lo cual lleva a suponer que posiblemente Moscovici también se nutrió de las propuestas de Vygotsky.

En cuanto al aporte de Lévy-Bruhl, es preciso señalar que proviene de sus estudios en torno a los mitos y las formas de pensamiento de las sociedades primitivas, que se desdoblaron en dos vertientes: una antropológica y otra sociológica. En sus estudios sobre el pensamiento místico de pueblos distantes, Lévy-Bruhl señala la existencia de formas para pensar el mundo basadas en principios distintas a la “lógica” del pensamiento occidental, tal como el principio de participación. Considera de vital importancia centrar la observación sobre el conjunto de creencias que tiene un grupo, superando o tratando de superar la dialéctica entre lo individual y lo colectivo, y propone en su lugar una oposición de mecanismos psicológicos y lógicos en dos tipos de sociedades: la primitiva y la civilizada.

Si bien es con las representaciones colectivas de Durkheim que se había hecho presente el elemento simbólico que opera en la manera como las sociedades conciben su realidad, es con Lévy-Bruhl que se ingresa a un segundo estudio de la representación, desplazándose así la atención de lo adjetivo a lo sustantivo; es aquí donde la representación se dinamiza y cobra un carácter que sobrepasa el carácter colectivo.

De acuerdo con Araya (2002), no obstante que la Teoría de las representaciones sociales no se ocupa del inconsciente u otras categorías abordadas por Freud, el análisis que este realizó de Freud acerca de cómo los infantes elaboran e interiorizan sus propias conjeturas acerca de la sexualidad ejerció gran influencia en las ideas de Moscovici, en la medida que refiere el curso de las explicaciones que produce el sujeto sobre su mundo social, a partir de la experiencia vivida en su grupo, en la sociedad y en el diálogo con otros infantes (Arruda, 2012: 326).

Cuando Moscovici decide integrar su concepto representación a lo social, es decir, cuando adjetiviza la representación como una representación social está remitiendo a un elemento básico de su teoría: toda representación social contribuye al proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales, elemento que, sin lugar a duda, retomó de Freud.

En relación con la influencia de Heider, se observa que es Moscovici quien acudió a la Psicología de sentido común presentada en *The Psychology of Interpersonal Relations* (1958) por el psicólogo austriaco. El punto de interés fue la idea de que la vida cotidiana es el sitio donde todo fenómeno ocurre “en la superficie” y a un nivel consciente. Obsérvese el contraste con el Psicoanálisis, donde se pondera el inconsciente.

De acuerdo con Araya (2002), Heider se proponía descubrir cómo los seres humanos perciben y explican el comportamiento y el de los demás en situaciones de la vida cotidiana. En oposición al pensamiento prevaleciente en su época, consideraba importante el conocimiento ordinario debido a su papel fundamental para comprender y explicar las conductas. Su tesis fundamental es que la gente trata de desarrollar una

concepción ordenada y coherente de su medio y construye así una psicología ingenua, muy parecida a lo que es una ciencia.

La concepción heideriana, ejerció influencia sobre el pensamiento de Moscovici, especialmente en cuanto a su planteamiento de que las representaciones, implican un pensamiento social, cuyo valor está fundado en la vida cotidiana de los sujetos. Asimismo, la postura de la Psicología común de Heider es cercana a la postura del interaccionismo simbólico y al enfoque cualitativo en la investigación con los que comulga Moscovici (Araya, 2002: 25).

En lo que se refiere a la aportación que toma Moscovici de Berger y Luckmann, esta reside en la afirmación de que la realidad no está dada, sino que se construye socialmente. La realidad, pues, es entendida como una serie de fenómenos externos a los sujetos, rodeada de conocimientos sobre los fenómenos, lo cual en conjunto forma parte de la vida cotidiana:

La realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia. Estoy solo en el mundo de mis sueños, pero sé que el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para mí. En la realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros. Sé que mi actitud natural para con este mundo corresponde a la actitud natural de otros, que también ellos aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, que también ellos organizan este mundo en torno del “aquí y ahora”, de su estar en él y se proponen actuar en él (Berger y Luckmann, 2000: 38-39).

Berger y Luckmann exponen que, durante la construcción de la realidad, están inmersas los conocimientos para definirla: en ella los intercambios sociales cara a cara (comunicación) son relevantes, ya que se generan intercambios sociales (interacción) que permiten significar y expresar la subjetividad, experiencia y conocimiento de la vida diaria de un individuo dentro de la sociedad. De ahí que el sentido común sea el elemento constituyente para imponerse sobre la conciencia de las personas. De acuerdo con Elejabarrieta (1991), el trabajo de Berger y Luckmann aporta elementos esenciales a la Teoría de las representaciones sociales: el carácter generativo y constructivo que tiene el conocimiento en la vida cotidiana.

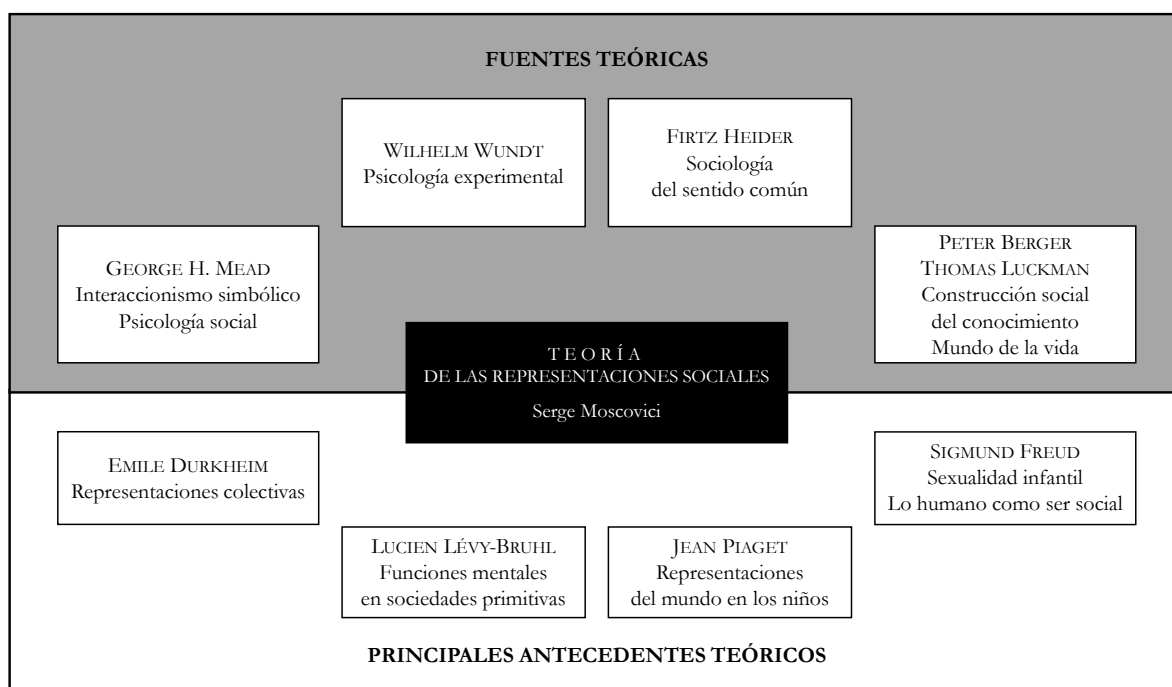
La interacción entre individuo-grupo-instituciones y la importancia del lenguaje y la comunicación como mecanismos en los que se transmite y crea la realidad, por una parte, y como marco en que la realidad adquiere sentido, por otra, son los elementos que permiten definir las relaciones que se construyen en la vida cotidiana como universos simbólicos y permiten establecer la posición individual y grupal que un sujeto tiene dentro de un contexto determinado. Gracias a las representaciones sociales lo extraño se vuelve familiar, pues en la apropiación se hace común y se reconstruye en colectivo (Araya, 2002: 26).



Así, la representación social no es un *reflejo* de la realidad, sino una *organización significativa* en tanto expresa el proceso en el que un sujeto o grupo reconstruye la realidad que enfrenta atribuyéndole una significación específica (Abric, 2001: 13). Para Moscovici el sujeto reproduce, construye y reconstruye el conocimiento común con base en los elementos que la sociedad pone a su disposición: los cognoscitivos, simbólicos y culturales. Por ende, toda representación social reestructura la realidad para permitir una combinación de las características del objeto, con su experiencia, así como las normas sociales establecidas.

A manera de resumen de lo expuesto hasta aquí, se presenta el siguiente esquema:

ESQUEMA 1  
Principales referentes teóricos  
presentes en la Teoría de las representaciones sociales



Fuente: Elaboración propia con base en referentes teóricos.

Para cerrar este rubro es necesario enfatizar que los referentes teóricos revisados contribuyeron de manera rotunda a la gestación y consolidación de la Teoría de las representaciones sociales, a la cual se acoge la presente investigación para identificar e interpretar la perspectiva de las educadoras. Como se advierte, se tendrá en cuenta que a partir de la comprensión del pensamiento de sentido común será posible entender la propuesta de Serge Moscovici en la construcción y reconstrucción de los significados del hombre en su cotidianidad.

## 2. Noción de representación social

Antes de abordar la noción de la representación social se debe considerar la advertencia que hace el propio Moscovici en *El Psicoanálisis, su imagen y su público* (1961): "...si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es". Parece que, en este sentido, las representaciones sociales son entidades casi tangibles: circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos y de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas (Moscovici, 1979: 27).

La dificultad para centrar la noción de representación social obedece a dos causas. La primera es que se trata de un concepto *híbrido*, por ser producto del cruce de distintas disciplinas. En este confluyen nociones sociológicas —tales como cultura e ideología— y nociones de procedencia psicológica —como imagen y pensamiento. Es una noción *psicosociológica*. La segunda causa es que presenta una *composición polimorfa*, ya que recoge e integra en sí una serie de conceptos menores, los cuales conjugan elementos de muy distinta naturaleza, tales como creencias y actitudes. Esto lo convierte en un *concepto marco* que apunta hacia un conjunto de fenómenos y procesos, más que hacia mecanismos plenamente definidos.

Debido a lo anterior, Moscovici (1979), Jodelet (1986), Ibáñez (2001) y Farr (2003), entre otros autores, procuran acotar el término a partir de distintos enfoques: por sus características, por su funcionalidad, por su estructuración. Para exponer una visión general del concepto de representación social se enunciarán distintos acercamientos a la noción entreverando a los autores; de esta forma se intentará acotar las características que lo definen.

Moscovici la define como un corpus organizado de conocimiento y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen tangible la realidad. Son conjuntos dinámicos de significado, que redundan en la producción de comportamientos y relaciones con el medio. Es, asimismo, una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, como tampoco representa una reacción ante un estímulo exterior. En las representaciones sociales se advierten sistemas que tienen una lógica y un lenguaje particulares, una estructura de implicaciones que se refieren tanto a valores como a ideas, un estilo de discurso que le es propio, destinadas a interpretar y a construir lo real (Moscovici, 1979: 18, 33).

Clarificando su planteamiento, Moscovici hace una distinción entre *presentar* y *representar*. Presentar conlleva que un concepto o idea *no* haya sido expuesto previamente, siendo por primera ocasión articulado; en cambio, representar conlleva *volver* a presentar y ordenar algo que ya había sido presentado y ordenado por alguien: al representar un objeto o concepto se reconstruye, ya que se repiensa y se rehace a nuestro modo concreto (Moscovici, 1979).

Para Flores (1993), una representación únicamente será social si es compartida por un grupo y si es además elaborada por este, con el fin de clasificar al objeto al que se refiere y explicar sus características para incorporarlo a su realidad social. Lo anterior, devela con claridad lo *social* en una representación.

Bajo esta misma perspectiva, Jodelet afirma que

La noción de representación social [...] antes que nada concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan. [...] En pocas palabras, es conocimiento espontáneo, ingenuo [...], ese que habitualmente se denomina sentido común, o bien, pensamiento natural, por oposición al conocimiento científico. Este conocimiento se construye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo. (Jodelet, 1986: 474).

En consecuencia, para Jodelet la representación social constituye la designación de fenómenos múltiples, los cuales se observan y se estudian en variados niveles de complejidad —como individuales y colectivos, sociales y psicológicos— como fenómenos representativos.

Por su lado, Doise (1984) puntualiza la representación social como un principio generativo de tomas de postura que están ligadas a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales, y que organizan los procesos simbólicos implicados en esas relaciones. De esta manera, Doise subraya el rol social, el papel que desempeñamos, la posición social y económica que tenemos, los intereses particulares, las experiencias concretas y las influencias culturales en la construcción de la realidad.

Para Moscovici (2003), existen tres criterios básicos para determinar una representación social:

- La primera. Las representaciones sociales se identifican con el pensamiento reflexivo: los sujetos no están en relación con las cosas en sí, sino con las cosas tal como hasta ese momento han podido establecerlas, definirlas, construirlas a través del uso.
- La segunda. En cada grupo se construyen las representaciones en un proceso de actividad cultural, son un fenómeno histórico y social de la sociedad contemporánea.

- La tercera. La construcción está fuertemente relacionada con las prácticas culturales que los sujetos realizan en su grupo, construidas socialmente, y compartidas por los sujetos en la comunicación cotidiana.

Bajo esta perspectiva, Moscovici propone que las representaciones sociales son producto de la identidad, de un proceso social, porque surgen y se desarrollan en su interacción cotidiana con el entorno social: la representación es portadora de un significado asociado que le es propio al sujeto. E insiste en que, al ser formulada por sujetos sociales, no se trata de una simple reproducción sino de una complicada construcción, derivada del carácter creativo y creador de cada individuo, el grupo al que pertenece y el contexto que lo rodea.

La representación social constituye una modalidad de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Peña-Zepeda y González (2001) afirman que la representación social debe entenderse como la construcción del objeto representado, el cual posee espacios de autonomía y de creación, tanto de manera individual como colectiva. “La intervención de lo social, entonces, se traduce en el significado y la utilidad que les son conferidos a las representaciones”, así como tener una correspondencia con la realidad (Peña-Zepeda y González, 2001: 329).

Para autores como Herzlich, Farr e Ibáñez, las representaciones sociales son ante todo “productos socioculturales”; es decir, estructuras que emanan de la sociedad y que nos informan, por lo tanto, sobre las características que esta posee. Por ello, el estudio de los contenidos concretos nos permite aproximarnos a las características de una cierta sociedad en un momento preciso de la historia.

En conclusión, la noción de representación social se presenta como un concepto macro, polifacético, difícil de condensar en pocas palabras, pero de ninguna manera ambiguo. Entre las aproximaciones expuestas no existe contradicción, sino que, por el contrario, se observa una lógica de complementación, ya que hacen énfasis en aspectos diferentes, pero presentes todos en el fenómeno representacional.

Para efectos de esta investigación, la noción que se asume es preponderantemente la del propio de Moscovici (1979), entendiendo que la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la de dar un marco a la comunicación entre los individuos y elaborar comportamientos. Igualmente, se comprende que son campos conceptuales o sistemas de nociones y de imágenes que condicionan la experiencia de las personas, pero al mismo tiempo les permiten comunicar su realidad y darle un significado para explicarla.

Moscovici y Farr (1984) ejemplifican la presencia de las representaciones sociales en la vida cotidiana de esta manera: 1) La observación muestra que no nos enteramos de las cosas más obvias, que fracasamos al ver lo que está ante nuestros ojos. Esto es como si nuestra vista o percepción fuera obscurecida por una clase dada de personas;

2) Frecuentemente notamos que algunos hechos que damos por sentados y que son básicos para nuestro entendimiento y conducta pasan súbitamente a las cosas, pero distinguimos esto, precisamente, porque podemos cambiar desde la apariencia a la realidad por medio de alguna noción o imagen; y 3) Nuestras reacciones a los eventos, respuestas a los estímulos están relacionadas a una definición dada, común para todos los miembros de la comunidad a la que pertenecemos.

La importancia que las representaciones sociales tienen en la vida diaria responde al grado de significación que los sujetos insertos en un grupo social dan a un fenómeno determinado. Merced a las representaciones sociales guían las acciones frente a un objeto o fenómeno.

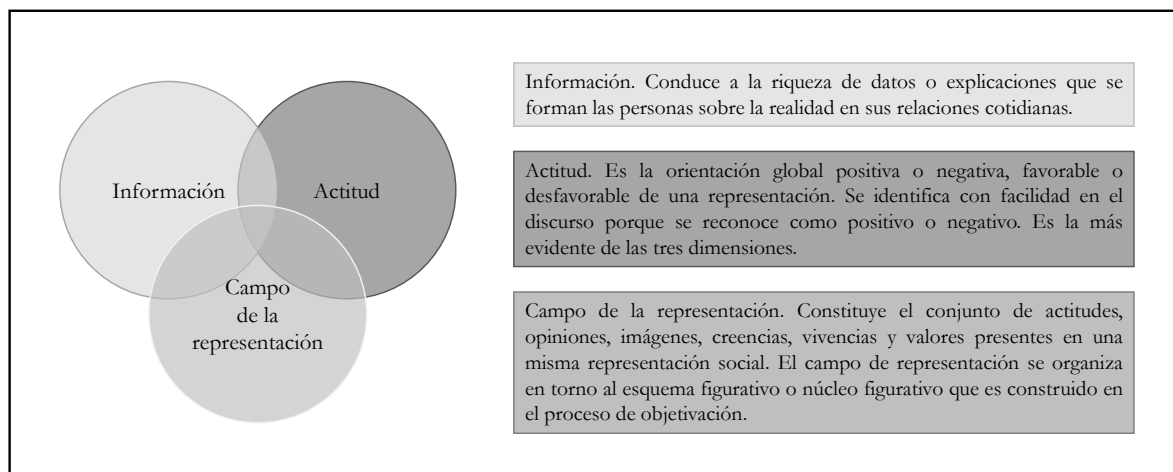
Para tener un acercamiento a la comprensión de las representaciones sociales es necesario conocer las dimensiones que la estructuran y que permiten a un grupo o sujeto ordenar nuevos conocimientos comunes de la realidad frente a un objeto novedoso.

### 3. Dimensiones y funciones de las representaciones sociales

De acuerdo con Moscovici (1979), la representación social se muestra como un conjunto de proposiciones, reacciones y de valoraciones referentes a puntos particulares emitidos en una conversación. Se precisa que estén organizadas en formas diversas, según las clases, las culturas o grupos y constituyen tantos universos de opiniones como clases, culturas o grupos que existen. En este sentido, las representaciones sociales — señala— son “universos de opinión” y cada universo tiene tres dimensiones: la de la información, la del campo de representación o imagen y la de la actitud. Cabe señalar que, en la práctica, tales dimensiones están interrelacionadas, establecen conexiones entre una y otra sin un orden obligatorio para su encuentro. Léase así el siguiente esquema:

#### ESQUEMA 2

#### Dimensiones de las representaciones sociales



Fuente: Elaboración propia con base en Moscovici (1979).

Para los fines de esta investigación es imprescindible ampliar la caracterización de las dimensiones mencionadas anteriormente y presentadas en el Esquema 2. Así pues, agregamos lo siguiente:

- *Dimensión de la información.* Esta dimensión hace referencia a la información o conocimiento que se tiene del objeto representado. En palabras de Moscovici, “se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (Moscovici, 1979: 45).

La dimensión de la información es, también, un proceso selectivo durante el cual los grupos captan y recortan la información que consideran adecuada en aras de explicarse algún aspecto de la realidad. La información comprende la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento.

Para Moscovici (1979), en la sociedad contemporánea los sujetos y grupos sociales se nutren en dos niveles de información para estructurar sus representaciones. El primer nivel consiste en conversaciones cotidianas, opiniones, y transmisión de valores “cara a cara”; en el segundo, la información que está mediada por la comunicación interpersonal, como es el caso de la que emite a través de los medios de comunicación y las redes sociales.

Respecto a este segundo nivel cabe agregar que, para Moscovici (1979), los medios de comunicación y la prensa escrita poseen un peso importante en las sociedades modernas, pues tienen un alto grado de influencia sobre las personas.

Moscovici (1979), remite la dimensión de información a la suma de conocimientos poseídos acerca de un objeto social, a su cantidad y a su calidad, más o menos estereotipada, que se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo; es decir, la información organiza los conocimientos que poseen los sujetos sobre un objeto. Esta dimensión nos lleva a la riqueza de datos o explicaciones los individuos intercambian en sus relaciones cotidianas.

- *Dimensión del campo de representación.* El campo de representación ordena y jerarquiza los elementos que configuran el contenido de la misma. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas en un constructo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación con sus fuentes inmediatas. Por lo tanto, “...debe analizarse en función de la totalidad del discurso sobre un objeto y no solo en un párrafo o en una frase” (Banchs, 1984: 9).

En esta dimensión se encuentra el núcleo central o esquema figurativo de la representación, que es su parte más firme y sólida, aquella donde intervienen

elementos cognitivos que permiten al grupo atribuir un significado. Como hemos dicho, expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior de un mismo grupo, por lo que nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación (Moscovici, 1979: 46).

Para Abric (1976), una representación está organizada en un sistema central y otro periférico. Así, en este campo se aprecia la relevancia, contenidos y significados que están fuertemente anclados sobre la memoria colectiva del grupo, lo cual permitirá que la representación adquiera un matiz de permanencia, en el cual se crea o se transforma y da significación a otros elementos constitutivos de la representación.

El análisis tridimensional de la representación social —información, actitud y campo de representación— en el ámbito operacional, tiene ventajas importantes: permite detectar su estructura, su tendencia evaluativa, y los contenidos concretos sobre los que se articula. Al mismo tiempo, posibilita ver en qué medida la representación del grupo se asienta sobre unos o sobre otros contenidos, se articula sobre qué cantidad y qué calidad de información o se orienta en una dirección determinada. Por otra parte, ofrece la posibilidad de analizar al grupo social en función de esas características.

- *Dimensión de la actitud.* La actitud corresponde a la disposición afectiva que influye en la toma de posición frente al objeto, tiene una importancia fundamental en la formación de las representaciones sociales, así como en las prácticas que los sujetos llevan a cabo. Esta dimensión corresponde a la toma de una postura respecto al objeto.

Las actitudes son consideradas como respuestas anticipadas, como una preparación para la acción (Herzlich, 1979). Una actitud es más estable, más duradera y más compleja que una opinión. Debido al grado de implicación que un grupo tiene en relación con el objeto de representación es posible que se establezcan lazos que se manifiestan por medio de las acciones frente al fenómeno.

Esta dimensión define el carácter dinámico de la representación dotándolo de reacciones emocionales de diversa intensidad y dirección, orientando el comportamiento de un grupo social.

Las dimensiones señaladas, constituyen la representación que permite identificar la estructura de la representación social de forma tangible, sin embargo, el proceso de construcción permite dar cuenta del proceso de contradicción y transformación de las representaciones. Estos procesos ayudan a identificar cómo lo extraño se va acoplado a los esquemas familiares. Los procesos de *objetivación* y *anclaje* son elementos

primordiales e interdependientes que se insertan a su vez en otros procesos de construcción que, de igual manera, conforman a las representaciones sociales: las dimensiones de contexto y de pertenencia, con las cuales se enfatiza la participación de los valores e ideologías con sentido social y contextualmente elaborado (Jodelet, 2002: 479).

En lo que se refiere a la conformación de una representación social y con base en los autores antes citados, la representación social tiene algunas características fundamentales, como son: 1) Siempre se constituyen como la imagen, o alusión de un objeto, persona, acontecimiento, idea..., de aquí la denominación representación; y 2) Tiene un carácter simbólico y significante: la representación como imagen, concepto, etc. no es una mera reproducción del objeto ausente, sino que es una construcción, donde el sujeto aporta algo creativo, por lo que puede afirmarse que tiene un carácter constructivo, a la vez que resulta medianamente autónomo y creativo.

Así, las representaciones sociales surgen de una actividad cognitiva del sujeto que la construye en función del contexto, o sea de los estímulos sociales que recibe, y en función de valores, ideologías y creencias de su grupo de pertenencia, ya que el sujeto es un sujeto social. Cabe señalar que la representación social se construye como una forma de lenguaje, de discurso, típico de cada sociedad o grupo social.

Lacolla (2005) señala que es extensa la lista que podría hacerse acerca de la diversidad de situaciones y temas que atraen la atención de las personas, las cuales demandan su comprensión y las obligan a pronunciar una opinión al respecto. También son incontables las situaciones en las cuales se requiere en cada sociedad la interacción de las personas que allí se desenvuelven. Es en cada una de estas situaciones y comunicaciones donde se van forjando las representaciones sociales.

De acuerdo con Jodelet (2002), las representaciones sociales no son simple reproducción porque, al ser una construcción, implican cierta autonomía, que atribuye importancia a la función individual y social que es proyectada en las experiencias obtenidas del mundo social:

Estar con personas que ven el mundo tal y como lo vemos no solo permite establecer unas relaciones más relajadas y satisfactorias, sino que nos proporciona una cierta confianza en la validez de nuestros criterios y en la bondad de nuestra forma de ser (Ibáñez, 1994: 192).

Ahora bien, hasta el momento se ha visto la intervención de lo individual y social en la conformación de las representaciones sociales, pero otra de las cuestiones que importa referir es cómo estas, a su vez, intervienen en la construcción de lo social. Para ello Moscovici planteó dos procesos que dan cuenta de esta circunstancia: la objetivación y el anclaje. Hay que considerar que tanto los sujetos como los objetos representados poseen la interacción de estas dos dimensiones, pues como sostiene Moscovici “el objeto está inscrito en un contexto activo, móvil, puesto que, en parte, fue concebido por la persona o la colectividad como prolongación de su comportamiento



y solo existe para ellos en función de los medios que permiten conocerlo” (Moscovici, 1979: 32).

La función principal de las representaciones sociales es la de permitir la interpretación, explicación y el dominio de los hechos en la vida cotidiana, por eso se refieren a modalidades de conocimiento social mediante el cual las personas interpretamos, comprendemos, pensamos y actuamos nuestra realidad, a través de la construcción y significación de una representación.

Dada esta función principal —y de acuerdo con Moscovici y Farr—, en nuestra conducción diaria las representaciones sociales tienen dos funciones que las caracterizan: 1) Convencionalizan a los objetos, personas y eventos a que nos enfrentamos porque, dándoles una forma definida, los colocan en una determinada categoría y gradualmente los establecen como un modelo compartido; y 2) Al ser prescriptivas, se imponen sobre nosotros como una fuerza irresistible: “Esta fuerza es una combinación de una estructura...y de una tradición que decreta qué debíamos creer” (Moscovici y Farr, 1984).

Darío Páez (1987) desgrana las funciones que cumplen las representaciones sociales en cuatro:

1. Privilegiar, seleccionar y retener hechos relevantes del discurso ideológico, concernientes a la relación sujeto en interacción; es decir, descontextualizar algunos rasgos de este discurso.
2. Descomponer este conjunto de rasgos en categorías simples, naturalizando y objetivando los conceptos del discurso ideológico referente al sujeto en grupo.
3. Construir un “mini-modelo” o teoría implícita, explicativa y evaluativa del entorno, a partir del discurso ideológico que impregna al sujeto.
4. Reconstruir y producir la realidad otorgándole un sentido y procurando ser una guía operacional para la vida social, la resolución de los problemas y conflictos (1987: 316-317).

Abric (2004), por su parte, identifica cuatro funciones básicas de las representaciones sociales:

1. Funciones del saber. Permiten entender y explicar la realidad.
2. Funciones identitarias. Definen la identidad y permiten salvaguardarla de la especificidad de los grupos.
3. Funciones de orientación. Conducen los comportamientos y las prácticas
4. Funciones justificadoras. Justifican *a posteriori* posturas y comportamientos.

Dado todo lo anterior, se concluye que las representaciones sociales no solo inciden en la visión de la realidad social que asumen las personas, sino que también participan en su construcción efectiva.

#### 4. Proceso de construcción de las representaciones sociales: objetivación y anclaje

En la ya citada obra *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, Moscovici estudió el proceso de injerencia de una ciencia, el Psicoanálisis, en la sociedad francesa de los años cincuenta. Pudo distinguir dos procesos que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación colectiva, y cómo esta misma modifica lo social. Dichos procesos son la objetivación y el anclaje. De acuerdo con Mora (2002), se refieren a la elaboración y al funcionamiento de una representación social mostrando la interdependencia entre lo psicológico y las condicionantes sociales.

La objetivación suele definirse como una operación formadora de imagen y estructurante. Permite poner en imagen las nociones abstractas, dando cuerpo así a las ideas. Moscovici afirma que “objetivar es reabsorber un exceso de significados materializándolos”. En general se acepta que la experiencia cotidiana es la que interviene al aportar datos sensibles que permiten reinterpretar conceptos abstractos definidos científicamente. En este sentido, la objetivación concierne al modo como los saberes y las ideas acerca de determinados objetos sufren una serie de transformaciones específicas para después formar parte de las representaciones sociales de dichos objetos.

La representación permite intercambiar percepción y concepto a través de la imagen, ya que las ideas abstractas se convierten en formas icónicas y este proceso se materializa en imágenes concretas. La objetivación, no obstante, es puramente conceptual. Al poner en imágenes las nociones abstractas, da una textura material a las ideas.

En palabras de Jodelet, la objetivación es la “operación formadora de imagen y estructurarte” (Jodelet, 2002: 481). Estructurarte porque es la que da pie a la construcción del pensamiento social, cuya principal característica es precisamente volver concreto lo abstracto. Así, la objetivación es el proceso de transformación que lleva a cabo el paso del conocimiento científico al conocimiento del sentido común. Gracias a la objetivación, las personas que no pertenecen “al gremio científico” pueden apropiarse y hacer uso de cada uno de los conocimientos obtenidos en ese ramo, incorporándolo a su bagaje cultural.

La objetivación presenta tres fases:

- La primera, conocida como “construcción selectiva” (Jodelet, 2002), consiste en la selección y descontextualización de los elementos de la teoría o, también, en la selección de informaciones disponibles acerca de un objeto, una temática científica o especializada. Una vez seleccionada la información se procede a descontextualizarla; esto es, a separarla del campo científico al que pertenece para ser apropiadas por un grupo.
- Una vez descontextualizada la información se procede a la formación de un esquema o núcleo figurativo, de ahí que esta segunda fase se le nombre “esquemmatización estructurante”. El paso de la información teórica a la formación

de una imagen o conjunto gráfico acerca de un conocimiento determinado permite o facilita aprehender el sentido y significado que le conferiremos, de acuerdo con las experiencias obtenidas de nuestro entorno social.

- A la última fase se le conoce como “naturalización”. En esta se coordinan cada uno de los elementos del pensamiento que se convierten en elementos de la realidad, referentes del concepto en cuestión. El esquema figurativo adquiere estatus ontológico como un componente más de la realidad objetiva, se olvida el carácter artificial y simbólico del núcleo figurativo y se le atribuye existencia fáctica; esto es: existe efectivamente. Por último, el pensamiento social separa los procesos y los productos, quedándose sólo con el resultado, ignorando el proceso de producción del producto. El modelo figurativo adquiere estatus de evidencia, integrando una ciencia de sentido común.

Como se desprende de lo anterior, la objetivación es un proceso esencial en la elaboración de las representaciones sociales, al hacer posible el paso de una información científica a un conocimiento común, mediante la construcción de una imagen o conjunto gráfico, al cual atribuimos sentido y significado particular, acorde con el conocimiento científico aludido y las experiencias que desarrollamos con el mundo social que nos rodea.

Ahora bien, así como la objetivación da cuenta de la formación de las representaciones sociales, veamos ahora cómo la representación social, ya formada, interviene en lo social. Para ello revisemos el proceso del anclaje.

Como segundo proceso de las representaciones sociales, el anclaje es subsecuente a la objetivación. Se trata de procesos secuenciales y complementarios. El anclaje se refiere a la atribución de sentido y el significado a la imagen estructurada del objeto representado, en el contexto del mundo social donde interaccionan las personas. Esto es que para la construcción de un pensamiento social se requiere no solo del objeto o la imagen representada, sino que se necesita también la integración de lo social, puesto que es en este escenario donde tiene lugar la transferencia de contenido.

Jodelet señala que el anclaje es el proceso que da “enraizamiento social a la representación y su objeto” (2002: 486). En otras palabras: el anclaje relaciona la imagen de un objeto determinado con su significado y sentido, lo que hace posible su instalación en nuestro sistema de pensamiento ya constituido, convirtiéndose así en categorías y/o visiones que nos brindan la oportunidad de relacionarnos con el entorno.

Una de las primeras implicaciones (o bien modalidades, como la denomina Moscovici) que posee el anclaje es la asignación de sentido a la representación social que se forjan las personas acerca de un objeto determinado. El sentido asignado emana de la continua interacción que estas tienen, situación que pone en juego las subjetividades. Dado que las personas se desenvuelven en escenarios diferentes, no tienen la misma representación social de un mismo objeto.

[...] un grupo expresa sus contornos y su identidad a través del sentido que confiere a su representación. Este aspecto del proceso de anclaje resulta importante desde el punto de vista del análisis teórico de una representación. Al poner de manifiesto un “principio de significados”, provisto de apoyo social, se asegura la interdependencia de los elementos de una representación y constituye una indicación fecunda para tratar las relaciones existentes entre los contenidos de un campo de representación (Jodelet, 2002: 487).

Como segunda implicación, derivada de la anterior, encontramos que las representaciones sociales expresan la forma en que las personas interactúan con el mundo social. Moscovici concibe al como una instrumentalización del saber, en tanto las representaciones sociales funcionan como guía de lectura para comprender los pensamientos y comportamientos de un determinado grupo social.

Se puede afirmar, asimismo, que el anclaje permite integrar la información sobre un objeto a nuestro sistema de pensamiento, afrontando la incorporación de los objetos que no nos son familiares. Este proceso es comparable a la *acomodación* planteada por Piaget, ya que desde ambas perspectivas nueva información-experiencia se ubica en un esquema dado actuando paralelamente como modificante y modificado.

De manera sintética, Moscovici aclara ambos procesos señalando que la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser, mientras el anclaje la delimita en el del hacer (1979: 21). Abundando: así como la objetivación presenta cómo los elementos de la ciencia se articulan en una realidad social, el anclaje hace visible la manera en que contribuyen a modelar las relaciones sociales y también cómo se expresan (Mora, 2002: 12).

## **5. Diferentes enfoques para el estudio de las representaciones sociales**

Los diferentes enfoques para abordar el estudio de las representaciones sociales apuntan al entendimiento de la dinámica de las interacciones sociales y al descubrimiento de los determinantes de las prácticas sociales. De acuerdo con Weinstein (2000 [citado en Mora, 2002]), los diferentes desarrollos teóricos y perspectivas analíticas dentro de la Teoría de las representaciones sociales se presentan como una tradición de investigación que promueve su utilidad para la comprensión de las relaciones entre la persona y la sociedad, tensión que se encuentra en el origen de la disciplina.

Existen tres líneas de investigación de las representaciones sociales: la primera la Escuela Clásica establecida por Moscovici (1979), continuada por Banchs (2000), Jodelet (2008) y Vergara (2008), quienes enfatizan el aspecto constituyente sobre el constituido. En su trabajo, recurren al uso de técnicas para la recolección de información propias del paradigma cualitativo, como entrevistas a profundidad y análisis de contenido. La segunda es la que sigue la Escuela de Aix-en-Provence, desarrollada por Abric (2004). Esta se centra en los procesos cognitivos y se conoce como el enfoque estructural de las representaciones sociales; se apoya en técnicas experimentales o de

corte cuantitativo. Finalmente, la Escuela de Ginebra —cuyo representante es Willem Doise— es conocida como la Escuela Sociológica, pues se centra en las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales.

El enfoque procesual, acaudillado por la Escuela clásica, es un enfoque cualitativo, hermenéutico, centrado en la diversidad y en los aspectos significantes de la actividad representativa; un uso más frecuente de referentes teóricos procedentes de la Filosofía, la Lingüística y la Sociología (Banchs, 2000: 37).

Un interés focalizado en el objeto de estudio, sus vinculaciones sociohistóricas y culturales específicas, así como una definición del objeto como instituyente más que como instituido serían, entre otras, características distintivas del abordaje procesual de las representaciones sociales.

Para acceder al contenido de una representación, el procedimiento clásico utilizado por este enfoque es la recopilación de un material discursivo producido en forma espontánea (conversaciones), o bien, inducido por medio de entrevistas o cuestionarios. Los discursos cristalizados en obras literarias, soportes periodísticos, grabaciones de radio pueden ser también objeto de análisis. Independientemente de su modo de producción, este material discursivo es sometido a tratamiento mediante las técnicas clásicas de análisis de contenido. Este tratamiento proporciona una serie de indicadores que permiten reconstruir el contenido de la representación social.

De acuerdo con Banchs (2000: 37), la naturaleza del objeto de estudio que se intenta aprehender por este enfoque alude a un conocimiento de sentido común versátil, diverso, caleidoscópico. En palabras de Spink, siguiendo a Geertz (1983), al trabajar con el sentido común no cabe catalogar los contenidos en busca de lo estable y consensual porque ellos son esencialmente heterogéneos. Al profundizar en el análisis del sentido común, nos encontramos no sólo con la lógica y la coherencia, sino también con la contradicción. En palabras de Flick (1992: 47): Tenemos que preguntarnos cómo proceder para obtener un verdadero caleidoscópico desde múltiples enfoques, y un retrato del objeto bajo estudio que realmente incluya diferentes perspectivas.

Esta meta puede obtenerse cuando combinamos perspectivas y métodos que buscan dos aspectos centrales y diferentes de las representaciones sociales: el conocimiento (subjetivo y social) y las actividades a través de las cuales son producidas, aplicadas y difundidas.

El enfoque estructural propio de la Escuela de Aix-en-Provence tiene como propósito la definición teórica y metodológica de la estructura de las representaciones sociales. De acuerdo con Abric, las representaciones sociales son conjuntos organizados y estructurados de creencias, opiniones, informaciones y actitudes en torno a un determinado objeto social y, por lo tanto, toda representación social posee una organización interna en la cual se presenta una jerarquización de los elementos que la componen y de las relaciones que se establecen entre ellos (Abric, 2001).

En atención a lo anterior, Abric desarrolla un modelo conceptual para explicar la organización de las representaciones sociales a partir de dos sistemas denominados núcleo central y sistema periférico. El núcleo central es el aspecto fundamental de la representación puesto que es este el que determina la significación y su forma de organización. Es el elemento más estable de la representación y cumple dos funciones: una generadora; y otra organizadora. La primera hace referencia al elemento mediante el cual adquieren sentido los demás componentes de la representación y la segunda es el elemento que da cohesión a la representación al determinar la naturaleza de las relaciones entre los elementos que la constituyen.

Este núcleo central se define a partir de tres factores: 1) La naturaleza del objeto representado; 2) La relación que la persona o el grupo mantiene con dicho objeto; y 3) El sistema ideológico (valores, normas) que enmarca la relación entre el sujeto y el objeto. El núcleo central puede tener dos dimensiones distintas: una dimensión normativa, con una fuerte carga socioafectiva e ideológica que usualmente está formada por prejuicios, normas, actitudes o estereotipos; y una dimensión funcional con una finalidad operatoria de la forma de funcionamiento del objeto de representación (Abric, 2001).

El sistema periférico constituye lo esencial del contenido de la representación y se organiza en torno al núcleo central de donde se deriva su nombre: sistema periférico. Los componentes del sistema periférico son los “mediadores” entre el núcleo central y la acción concreta, y también tienen una organización jerárquica. Los elementos más cercanos al núcleo central cumplen una función de concreción del significado y los más distantes aclaran y justifican dicha significación.

Este sistema cumple tres funciones fundamentales:

1. Función de concreción. Hace más concretas las representaciones.
2. Función de regulación. Permite su adaptación a las modificaciones del contexto.
3. Función de defensa. Constituye el sistema de defensa del sistema central (Abric, 2001).

A nivel metodológico, el enfoque estructural demanda métodos que permitan, por un lado, la identificación de los componentes de la representación, y, por el otro, conocer la organización y jerarquización de dichos elementos en torno al núcleo central (Abric, 2001). Para tal fin, se apoya fundamentalmente en técnicas de análisis multivariado y ecuaciones estructurales, a partir de las cuales se logra identificar el núcleo de las representaciones y explicar las funciones de dicha estructura (Banchs, 2000).

La Escuela de Ginebra de Doise hace énfasis en la inserción de las estructuras sociales en la constitución de las representaciones, se interesa por las condiciones en las que las mismas se producen y, desde el punto de vista metodológico, privilegia los métodos estadísticos y los cuestionarios rigurosamente contruidos. En este enfoque se

otorga un peso más significativo a los procesos, como el anclaje, para considerar las determinantes sociales como fundamentales y para encontrar el principio organizador de las representaciones (Arruda, 2012: 333).

Cabe señalar que el enfoque del núcleo central y perspectiva psicosociológica no son vistas como antagonistas en el campo de los estudios sobre representaciones sociales, sino que se les ve como frutos de la amplia teoría de Moscovici. Doise expresa que son esfuerzos de aplicación y profundización, cuyas características las vuelven más adecuadas o más interesantes, según el objeto y el objetivo que se pretende investigar.

Considero haber expuesto los referentes que ponen de manifiesto cómo la Teoría de las representaciones sociales es el marco adecuado para la presente investigación, en virtud de que permite entender cómo los sujetos sociales actúan en su vida para dar sentido a lo que hacen, como es el caso de las representaciones sociales generadas por las educadoras ante la Reforma Educativa 2013. ✍

## CAPÍTULO 3

### Estrategia metodológica para conocer, analizar e interpretar las representaciones sociales de la Reforma Educativa 2013

Hace falta ver la complejidad allí donde ella parece estar, por lo general, ausente, como, por ejemplo, en la vida cotidiana. [...] la vida cotidiana es, de hecho, una vida en la que cada uno juega varios roles sociales [...] cada ser tiene una multiplicidad de identidades, una multiplicidad de personalidades en sí mismo, un mundo de fantasmas y de sueños que acompañan su vida.

*Edgar Morin*

En el ámbito educativo, la presencia de las mujeres ha marcado un parteaguas en el trabajo docente. En México, la labor de la profesora del jardín de niños se retoma —según los historiadores— como una práctica a medio camino entre ser madre, cuidadora de infantes y educadora. Al igual que el resto de los docentes de Educación Básica, su labor se ha ido transformando históricamente; por ejemplo, pasó de ser un oficio a ser una profesión, lo que la situó en el papel de profesionista. Una profesionista, por cierto, destinada al esfuerzo, recta y modesta en su vivir, acorde con el paradigma del apostolado magisterial.<sup>1</sup> Otro hito en la conceptualización de la educadora ocurre cuando, con el surgimiento del SNTE en 1943, se convirtió en una empleada sindicalizada.

En varios momentos de la historia reciente del país, pero especialmente a partir del movimiento magisterial de 1989 —durante la administración de Carlos Salinas de Gortari—, el desempeño del magisterio ha sido objeto de críticas. Hoy, con la entrada en vigor de la Reforma Educativa 2013, el magisterio ha vivido una nueva ola de reprobaciones y amenazas. Con excepción de unos pocos medios de comunicación que han adoptado una perspectiva analítica del problema, los electrónicos y convencionales han responsabilizado al profesorado de la baja calidad de la educación, según las muestran las evaluaciones nacionales e internacionales aplicadas desde el año 2000.

Es ante esta nueva ola de reprobaciones y amenazas que la Reforma ocupa el centro de las conversaciones de los docentes de Educación Básica, y bajo este contexto han ido construyendo las representaciones sociales motivo de esta tesis.

En el presente capítulo se describe la estrategia metodológica de la investigación. Primero se presenta la orientación metodológica adoptada, posteriormente se caracteriza a la educadora como sujeto que elabora las representaciones sociales, se detalla la población de estudio, el diseño de los instrumentos para la recolección de información,

---

1. La idea del magisterio como apostolado proviene de la política educativa de José Vasconcelos, primer Secretario de Educación (1921-1924) del México postrevolucionario, quien planteó que cada profesor era un “apóstol” de la educación.



así como el trabajo de campo. Por último, se trata lo concerniente al análisis de la información.

### **1. Orientación metodológica**

Como se expuso en el Capítulo 1, esta investigación se ubica en el paradigma cualitativo, cuyo propósito es comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Esta orientación metodológica es la idónea para recuperar la perspectiva de las educadoras acerca de la Reforma, profundizar en sus experiencias, perspectivas y opiniones, así como para identificar los significados que le atribuyen, de manera que queden a la vista las representaciones sociales que han elaborado.

El paradigma cualitativo se aviene a los principios epistemológicos de la fenomenología, la hermenéutica y la interacción social, y valida el empleo de métodos como la encuesta para la recolección de datos. De igual manera, es congruente con la Teoría de las representaciones sociales.

Al respecto, recordemos que esta Teoría sustenta el propósito de identificar y analizar cómo determinado grupo social “ve”, “interpreta”, “da sentido”, a una zona de sus vivencias individuales y colectivas (Rodríguez, 2007: 157). Como se explicó en el capítulo anterior, las representaciones sociales son, al mismo tiempo, pensamiento constituido y pensamiento constituyente; es decir, tienen una dimensión de proceso dentro de la configuración de la realidad social y al mismo tiempo constituyen un contenido organizado en torno a una estructura. Esta doble dimensión —proceso y estructura— ha dado lugar a dos enfoques particulares: el clásico, o procesual, y el estructural (Banchs, 2000).

El enfoque procesual señalado por Banchs (2000: 36), resulta apto para lograr el objetivo de esta investigación, que es, como se precisó con anterioridad, analizar e interpretar las representaciones sociales que elaboran las educadoras sobre la Reforma Educativa 2013. En efecto, el enfoque procesual tiene como premisa que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos. Por lo tanto, se considera importante:

- La recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana.
- La reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad sociocultural e histórica.
- La intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder a un conocimiento válido de la realidad humana.

Obsérvese, pues, que la pauta de esta investigación es la reivindicación de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo significativo y lo particular, categorías que devienen prioridades

de análisis para la comprensión de la realidad social. Al respecto, es oportuno señalar que se concibe al sujeto como quien, en su acto de conocer, recibe las imágenes del mundo, las procesa y explica a través del lenguaje, generando una valoración o juicio: el sujeto es un ser activo y creador, que desborda los límites de los sentidos en la infinita riqueza de la imaginación (Guardián-Fernández, 2007: 96, 99).

Dados estos elementos, es importante advertir al lector que el hecho de apelar al paradigma cualitativo no implica renunciar a las herramientas cuantitativas o numéricas, cuyo aporte resultó necesario y valioso. Por lo demás, diversas rutas de la investigación cualitativa se han desarrollado bajo esta consideración.

Ya que hemos declarado nuestra focalización en el sujeto, en el siguiente rubro damos cuenta de las características generales de las educadoras participantes del estudio.

## **2. La educadora como sujeto que elabora las representaciones sociales**

Para conocer, analizar e interpretar las representaciones sociales de las educadoras acerca de la Reforma Educativa 2013, se retomó la perspectiva en la cual el sujeto —la educadora— ocupa un lugar central, que da cuenta de él y de la complejidad del contexto en el que se desarrolla, así como de la capacidad que tiene para resignificar conocimiento, al tener una postura ante objeto representado y, por tanto, actuar en consecuencia. Así, el sujeto es actor en la construcción del conocimiento, tiene una naturaleza reflexiva y, de acuerdo con Mejía (2001), se encuentra en una doble situación, cumple un doble papel: el de sujeto *sujetado* por las condiciones socioculturales y el de sujeto que *modifica* el objeto social.

En la primera situación, el proceso de conocimiento es producto de la mentalidad de una época. Tal y como Moscovici lo planteó en *El psicoanálisis, su imagen y su público*, el sujeto se encuentra enmarcado en una época narrativa, es parte de un orden simbólico, es parte de las posibilidades cognoscitivas de su sociedad. Es decir, la realidad subjetiva del individuo se construye socialmente, por lo que es un *sujeto sujetado* (Ibáñez, 1985: 17). En el acto cognoscitivo, el sujeto establece los límites de su propia acción definido por el marco del orden social en que se ubica históricamente.

La realidad subjetiva se gesta en la vida del sujeto en el transcurso de los procesos sociales y se reproduce solo por los mismos procesos sociales, ya que no se trata de un sujeto fuera del mundo social sino de un sujeto situado en este. La capacidad de conocer de los sujetos se encuentra delimitada por sus peculiaridades naturales, pero fundamentalmente por los límites de su conciencia (Mejía, 2001: 203).

Con relación al segundo papel, el del sujeto que modifica al objeto social, su naturaleza se define no solo porque influye en la realidad con el conocimiento que construye, sino que él mismo influye en la medida que forma parte de la realidad. De acuerdo con Ibáñez, al estudiar la realidad social el sujeto la modifica en cuanto sujeto cognoscente (Ibáñez, 1998: 179).

Para saber quiénes son nuestros sujetos de investigación, establecimos una caracterización que nos permite aprehender a las educadoras como parte de un grupo social. En esta investigación se entiende por *grupo social* al conjunto de sujetos que configuran y comparten ciertas características a través de las cuales comprenden, clasifican y nombran su entorno (Valera, 1997). El grupo es el lugar donde los integrantes construyen las representaciones sociales a través del pensamiento de sentido común; es la instancia intermedia entre la experiencia singular y su relación con el mundo social. De esta manera, la educadora es parte de un grupo profesional, ubicada en un contexto político, social e histórico determinado.

Por su parte, los miembros del grupo comparten situaciones de vida, valoraciones y se encuentran en una posición común con relación al objeto social de representación (Moliner *et al.*, 2004). A continuación, se describen las características comunes que permiten comprender a las educadoras como sujetos y como parte de un grupo social.

a) *Formación académica.* La Educación Preescolar en México tiene su génesis durante el Porfiriato, de manera paralela al origen de las Escuelas Normales. Durante más de medio siglo, la única vía de formación docente fue la Escuela Normal. Como los demás docentes de Educación Básica, las educadoras “poseen una formación que les permite ingresar a un sistema escolar y a una organización que reclama para sí el monopolio del ejercicio y la dirección de la profesión” (Arnaut, 2012: 206).

Uno de los cambios más destacados en la formación académica de la maestra de jardín de niños tuvo lugar en 1972, cuando la carrera de educadora se consideró equivalente al bachillerato, lo que permitía a las egresadas acceder posteriormente a estudios de nivel superior.

En 1984, una reforma curricular modificó el antecedente académico para ingresar a los estudios de Educación Normal, que pasó de ser la Educación Secundaria a ser el Bachillerato. Este cambio trajo como consecuencia un conflicto al interior del colectivo docente: la división entre quienes cursaron estudios de “normal básica” (anterior a la reforma curricular de 1984) y quienes cursaron estudios de Licenciatura en Educación Normal (instaurada en 1984). Este conflicto sigue presentándose, dada la permanencia en los planteles de educadoras con 30 años o más de servicio, quienes se formaron en el esquema de “normal básica”.

Otro cambio que afecta a este grupo se dio en 2002, cuando la SEP prescribió la obligatoriedad de contar con estudios específicos de Educación Preescolar para ser maestra frente a grupo.<sup>2</sup>

---

2. Aunque el jardín de niños cuenta con más de cien años de existencia en México y una matrícula que se ha incrementado considerablemente en los últimos veinte años a consecuencia de la pirámide poblacional, la Educación Preescolar no había sido, hasta ese momento, una prioridad del Gobierno Federal como tampoco de los estatales, y no había merecido atención como un tema de interés por parte de especialistas e investigadores.

- b) *Actualización y capacitación docente.* La actualización y capacitación docente se entiende como aquellos espacios de trabajo académico orientados al perfeccionamiento profesional que permiten a las educadoras recuperar sus saberes y prácticas, así como construir otros nuevos. De igual manera, se viven como oportunidades para ponerse en contacto unas con otras para conocer y/o reconocer nuevos aspectos de la función docente.

Históricamente, el maestro de Educación Básica ha estado inmerso en acciones de actualización y capacitación. Pensemos en las Misiones Culturales implementadas por Vasconcelos, el Instituto de Formación y Capacitación del Magisterio —que fue una de las acciones más importantes en materia de formación docente, pues tenía como objetivo preparar y certificar a maestros en todo el país—, el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), sucesor del mencionado Instituto, y los actuales Centros de Maestros.

En este renglón se ubica también el Programa de Desarrollo Profesional contemplado en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y el Programa Sectorial de Educación para el mismo periodo (ver Anexo 5).

- c) *Competencias pedagógicas.* Una cuestión que integra a las educadoras como grupo social es contar con un perfil de egreso mayoritario: el de la Licenciatura en Educación Preescolar. Al respecto, Gysling señala que la identidad profesional docente constituye el “mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores” (1992: 12).

De manera general, esta categoría define a la educadora en cuanto a sus competencias pedagógicas, centradas en un dominio de la didáctica,<sup>3</sup> lo que la hace diferente a otras profesiones relacionadas con la educación.

- d) *Situación laboral.* El personal docente de la educación pública representa una parte de los trabajadores al servicio del Estado y, por lo tanto, está sujeto a las condiciones generales que establece el marco normativo correspondiente. Por ejemplo, cuenta con prestaciones como el otorgamiento de servicios de salud a cargo del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE), y de crédito para vivienda, a través del Fondo de la Vivienda del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (FOVISSTE).

En cuanto al turno en que laboran las educadoras, debe decirse que son diversos:

- Matutino, de 8:30 a 12:30 horas.
- Vespertino, de 14:00 a 18:00 horas.

---

3. En el contexto de las educadoras, la didáctica se entiende como diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades que favorecen el aprendizaje de los alumnos; así como reconocer el valor pedagógico del juego, aplicar estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación, seleccionar y diseñar materiales congruentes con el enfoque del programa de estudios y los propósitos de la Educación Preescolar.

- Tiempo completo, de 8:30 a 16:30 horas.
- Jornada ampliada, de 8:30 a 14:30 horas).

Incluso hay educadoras que por tener doble plaza, cubren dos jornadas diarias, ya sea en el mismo centro de trabajo o en dos diferentes.

En lo que respecta a su contratación, este grupo ha pasado por tres momentos significativos: El primero —que se extiende desde la creación de las escuelas normales hasta principios de los años noventa— se caracterizó por la contratación inmediata de las egresadas de Educación Normal, lo que significaba la garantía de un empleo, una remuneración, acceso a prestaciones y condiciones laborales estables. El segundo —de fines de los noventa a la primera década del siglo XXI— se distingue por una relación deficitaria entre la cantidad de egresadas y la de plazas disponibles. Durante este momento, se inició la contratación por concursos de oposición. No obstante, a principios del milenio, los mecanismos de contratación funcionaban de manera desigual en el país. De acuerdo con la OCDE, de las 32 entidades federativas, 13 aplicaban algún mecanismo de selección para incorporar docentes al servicio, en tanto que 19 no lo hacía.

Estas prácticas discrecionales para decidir sobre el ingreso de los docentes al servicio prevalecieron hasta que en 2008 el SNTE y la SEP firmaron el acuerdo Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) [...] por primera vez, en agosto de ese año, se llevó a cabo el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes como mecanismo para seleccionar a los maestros que se incorporarían a las aulas [...]” (INEE, 2015: 127).

Otras formas de ingresar a la docencia previas a la Reforma eran a través de la selección libre de los servidores públicos<sup>4</sup> o por recomendación del SNTE.<sup>5</sup>

El tercer momento es el de la actual Reforma. La mayoría de las educadoras incorporadas al servicio docente durante los ciclos 2014-2015 y 2015-2016 solo están contratadas para cubrir un interinato; es decir, sustituyen temporalmente a una profesora titular que se encuentra comisionada o con licencia sin goce de sueldo. Solo una pequeña fracción se encuentra contratada como educadora titular. Para las educadoras que cubren interinatos, esta situación implica que habrán de laborar en distintas escuelas, factor que limita su arraigo en una comunidad, obstaculiza la continuidad de su trabajo y merma su compromiso con el contexto externo e interno de la escuela, cuestión que impacta negativamente en su labor profesional.

---

4. Esto se realizaba a través de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, para el caso de la Ciudad de México.

5. La recomendación del SNTE exigía a las aspirantes a ingresar al servicio realizar un examen de conocimientos generales, un examen psicométrico, así como la elaboración de un plan de clase.

En el caso de la promoción, las integrantes del grupo podían transitar dos vías hasta antes de la Reforma: Escalafón Vertical y CM. De hecho, las educadoras podían estar inscritas en ambos programas.

Los criterios de evaluación del sistema de Escalafón Vertical se basaban en cuatro factores:

- 1) Conocimientos
- 2) Aptitudes
- 3) Antigüedad
- 4) Disciplina y puntualidad.<sup>6</sup>

Ascender en el escalafón estaba condicionado a la creación de plazas y sobre todo a la espera de jubilaciones, renuncias o decesos de quienes ocupaban una posición más elevada en la estructura jerárquica del sistema. La educadora promovida a funciones directivas estaba obligada a dejar de dar clases, por lo que con frecuencia, tal y como lo señala Cervantes (2003), el servicio docente perdía a sus más experimentadas educadoras.

Por su parte, el programa de CM, cancelado a partir de la entrada en vigor de la Reforma, fue un sistema de promoción que permitía la movilidad a las maestras y una mayor remuneración realizando la misma función. La operación del programa era responsabilidad de la comisión nacional SEP-SNTE, como máximo órgano autorizado para normarlo, supervisararlo y evaluarlo.

La participación en el programa era voluntaria, y quien se inscribía se evaluaba cada año, aunque solo podía concursar por una promoción a otro nivel después de permanecer un tiempo determinado en el anterior. Las oportunidades de movilidad en este sistema eran dos:

- De un nivel a otro dentro de una misma función.
- De una vertiente a otra.<sup>7</sup>

Para ambos tipos de movilidad existían cinco niveles (A, B, C, D y E), con requisitos específicos para cada uno.

Los factores de evaluación eran ocho, cada uno de los cuales tenía una ponderación establecida. Estos eran:

- 1) Antigüedad
- 2) Grado académico
- 3) Preparación profesional

---

6. El escalafón contenía el componente y la puntuación requerida para cada factor.

7. Existían tres vertientes: 1ª vertiente: Maestros frente a grupo; 2ª vertiente: Directores escolares y supervisores; y 3ª vertiente: Personal de apoyo técnico pedagógico.

- 4) Cursos de actualización y superación profesional
- 5) Desempeño profesional
- 6) Aprovechamiento escolar
- 7) Desempeño escolar
- 8) Apoyo educativo

Según el punto de vista de algunos expertos, los criterios de promoción tanto del Escalafón Vertical, como de CM se alejaron de su objetivo inicial y, en cambio, favorecieron prácticas no deseadas, como la asistencia a programas de formación continua solo como un medio para acumular puntos (SEP, 2004).

Respecto a la permanencia en el servicio, este grupo tiene características que le dan identidad propia y lo distinguen del resto de los servidores públicos. En efecto, hasta antes de 2013, quienes ejercían la docencia en la Educación Básica que imparte el Estado tenían garantizada su permanencia en el servicio después de haber basificado su plaza; entonces las educadoras se referían a esta como “mi plaza”. Sin embargo, a partir de la entrada en vigor de la Reforma, el grupo percibe un riesgo sobre la “propiedad” de la plaza, asumiendo que una educadora puede ser despedida de su empleo si obtiene un resultado deficiente. Pese a que esta percepción es generalizada, durante esta investigación no se encontró ningún caso documentado de despido.

- e) *Filiación sindical.* La pertenencia al SNTE es un rasgo importante de este grupo, y tiene un matiz identitario. Las maestras de jardín de niños que laboran en el sector público quedan afiliadas a la Sección IX del SNTE<sup>8</sup> al momento de firmar el contrato de prestación de servicios con la SEP, sea para ocupar una plaza de base o un interinato limitado o ilimitado. En este sentido, no tienen elección.

Otra asociación gremial de docentes muy importante es la CNTE, que se ha mantenido a contracorriente del SNTE desde su creación en 1989. Pese al control que ejerce el sindicato, las profesoras que laboran en escuelas públicas tienen la libertad de acercarse a la CNTE para solicitar asesoría o apoyo en materia laboral. De acuerdo con Loyo (2003), las opiniones sobre el sindicalismo se polarizan entre las docentes en cuanto al corte positivo o negativo de esta organización. La militancia entre las docentes puede ser activa o pasiva, pero la postura que tenga se reflejará en su punto de vista sobre la Reforma.

- f) *Cantidad de docentes de Educación Preescolar.* Dadas las características de este grupo, existen tres tipos de servicio: 1) General; 2) Indígena; y 3) Comunitario. Según el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CE-MABE), levantado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, durante el ciclo escolar 2014-2015 a nivel nacional se atendió a 4’786’956

---

8. La Sección IX del SNTE es la que agrupa a las educadoras en la Ciudad de México.

alumnos en 91'141 escuelas, y la cantidad de educadoras frente a grupo fue de 227'356. Los datos del CEMABE arrojan que las escuelas de Educación Preescolar son atendidas por mujeres y existen 93 educadoras por cada 100 docentes. Sus edades oscilan entre los 37 y los 42 años.

Por su escolaridad, las educadoras se distribuyen así: 13% cuenta con estudios de “normal básica”; el 51.6% concluyó la Licenciatura en Educación Preescolar; con estudios de Posgrado se encuentra un 9%; y solo el 8% reportó como máxima escolaridad el bachillerato, lo cual indica la presencia de auxiliares de educadoras. La cantidad de educadoras con estudios truncos no llega al medio punto porcentual y la de quienes cursaron estudios de Licenciatura en Educación Primaria, Educación Secundaria o Normal Superior es de alrededor del 17% (INEE, 2015: 40). Estos datos reflejan las dimensiones de este grupo.

Con la finalidad de acotar la investigación. Se trabajó solo con maestras de Educación Preescolar de la Ciudad de México. De acuerdo con información de Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, en el ciclo escolar 2014-2015, la cantidad de educadoras fue de 14'751 distribuidas en 3'207 escuelas ubicadas en las 16 delegaciones, donde se atendió a 296'415 alumnos.

- g) *Perfil deseable de la docente de Educación Preescolar.* En la actualidad, ser educadora se ha convertido en una profesión compleja. Hoy, más que nunca, la sociedad exige del docente de Educación Básica conocimientos y competencias que van más allá de su formación inicial y de la propia experiencia. En este sentido, los organismos internacionales ejercen una influencia determinante en las políticas educativas.<sup>9</sup> Por ejemplo, la OCDE plantea que “A medida que avanza en la aplicación de las reformas, México debería enfocarse en aumentar la calidad, tanto de la Educación Preescolar como de la atención a la primera infancia, mediante la capacitación del personal y las mejoras pedagógicas” (OCDE, 2012: 40).

Como apuntamos en el Capítulo 1, en octubre de 2010 la SEP y la OCDE establecieron el Acuerdo de Cooperación México-OCDE para Mejorar la Calidad de la Educación en las Escuelas Mexicanas, uno de cuyos componentes trata sobre el desarrollo de políticas y prácticas adecuadas para evaluar la calidad de los centros educativos y los maestros, y para vincular los resultados con los incentivos a fin de impulsar procesos de mejora. Dicho componente se vio reflejado en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, donde quedan asentados las siguientes estrategias y líneas de acción:

- 1) Establecer los perfiles de desempeño de los docentes en servicio, con el fin de encauzar la formación continua hacia el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para afrontar los retos de educación del Siglo XXI.

---

9. Banco Mundial, UNESCO, OCDE y BID.



- 2) Definir un perfil de competencias para el desempeño profesional de los docentes e implantar concursos de oposición para el ingreso a todas las posiciones docentes y directivas.
- 3) Crear mecanismos de reconocimiento social a la labor de los profesionales de la educación.

Ante estos retos, las educadoras enfrentan grandes desafíos. De acuerdo con la Reforma y lo dispuesto en el artículo 52 de la LGSPD, se crean los perfiles, parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño de los docentes, en los cuales se plasman las competencias que deben mostrar para ser idóneos, término que antes de la Reforma nunca se había utilizado.

De acuerdo con la CNSPD, el perfil de la docente de Educación Preescolar tiene un carácter nacional y está integrado por cinco dimensiones, a través de las cuales se describen los dominios fundamentales de su desempeño. El siguiente cuadro presenta dicho perfil:

CUADRO 4  
Perfil del docente de Educación Preescolar

Dimensión	Descripción
1	Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
2	Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.
3	Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
4	Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a la profesión para el bienestar de los alumnos.
5	Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Fuente: SEP (2015). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica. Educación Preescolar.

Las cinco dimensiones presentadas en el cuadro se derivan en 17 parámetros, los cuales describen aspectos del saber y del quehacer docente. A su vez, a cada parámetro corresponden un promedio de cuatro indicadores que señalan el nivel y las formas en que los saberes y quehaceres se concretan. La cantidad de indicadores de desempeño es de 68 (SEP, 2015: 17-27). Los perfiles, parámetros e indicadores en cuestión están relacionados con las *Diez Nuevas Competencias para Enseñar* de Philippe Perrenoud, lo mismo que con las recomendaciones realizadas por la OCDE a través del estudio *Mejorar las escuelas. Estrategias para la*

*acción en México*, en donde se señala la necesidad de definir con claridad los estándares de la profesión docente (OCDE, 2010: 6).

La caracterización del sujeto que elabora las representaciones sociales permite conocer, comprender e interpretar a la población muestra de la investigación con mayor claridad y coherencia.

### **3. Población y muestra**

El acceso a las escuelas públicas con fines de investigación académica es una odisea. Esta situación muestra la profunda desvinculación que existe en México entre el escenario de la práctica y el de la investigación. El que esto sea así, no deja de suscitar reflexiones acerca de cuál sería el estado del conocimiento en materia de enseñanza si los planteles escolares se abrieran a la investigación.

La primera tentativa para ingresar a las escuelas con el fin de llevar a cabo el trabajo de campo previsto en la investigación fue a través del SNTE, para lo cual obtuvimos una entrevista en marzo de 2015, con una profesora comisionada en la Sección IX. El lugar del encuentro fue su oficina, ubicadas en la Delegación Iztapalapa de la Ciudad de México.

Le expuse las generalidades de la investigación y mi necesidad de realizar trabajo de campo, contando con la participación de cierta cantidad de educadoras. Después de escucharme formuló varias preguntas acerca de la investigación, orientadas a confirmar que su tema se relacionaba con la Reforma. Acto seguido, concluyó que no veía caso a “alborotar a las maestras, con ese tópico que solo las confunde y les causa problemas, ya que muchas están renuentes a evaluarse”. Agregó, condescendiente, que si yo lo quería, apoyaría mi solicitud convocando a algunas educadoras en servicio para que les aplicara los instrumentos dentro de las oficinas del SNTE.

Pero colaborar conmigo tenía una condición: conocer los instrumentos por anticipado para “revisarlos” y “seleccionar” las preguntas. Agradecí la atención acordando regresar días después, cosa que desde luego no hice para salvaguardar la investigación de una intervención espuria que sesgaría los instrumentos, atentando contra su validez.

La segunda opción que pensé para establecer contacto con las profesoras de Educación Preescolar fue a través del muestreo en cadena o por redes, mejor conocido como “bola de nieve”. Esta estrategia consiste, como se sabe, en usar la red social de unos individuos iniciales para contactar a muchos más.

La factibilidad de esta estrategia descansaba en el hecho de que algunas exalumnas, amigas y familiares laboraban en escuelas públicas de Educación Preescolar como maestras o directoras, de manera que podrían servir como enlaces. El inconveniente era que el contacto con las nuevas educadoras podría demorar, y el periodo para la recogida de la información variarían de una educadora a otra.

Otro factor adverso era que la información sobre la Reforma disponible en esas fechas había exacerbado la confusión y discusión entre el magisterio. En efecto, en abril de 2015 las autoridades educativas publicaron dos documentos importantes relacionados con la evaluación de los docentes: el denominado “Etapas, aspectos, métodos e instrumentos para el proceso de evaluación. Educación Básica” y el que lleva por título “Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica”. El primero contiene información sobre la estrategia para la evaluación, mientras que el segundo establece los conocimientos, habilidades y actitudes deseadas en los docentes, que constituyen el marco de referencia para la evaluación.

Pero si la publicación de los documentos mencionados tuvo gran impacto entre el magisterio, fue mayor el del “Comunicado 108” de la SEP, en el que se informaba a los docentes que la primera evaluación del desempeño se realizaría de septiembre a noviembre de 2015 y de febrero a mayo de 2016. Conforme a tal programación, en el transcurso de mayo de 2015 las autoridades educativas notificaron por escrito a docentes seleccionados que serían evaluados. Esto provocó una serie de emociones entre las educadoras.

Dados los hechos anteriores, advertí que el muestreo en cadena no era la mejor estrategia para los propósitos de la investigación; de ahí que haya visualizado una tercera posibilidad para contactar a la población, la cual consistió en reactivar directamente el contacto que sostuve con el colectivo del jardín de niños donde realicé la fase de trabajo de campo correspondiente a mi investigación de Maestría en el año 2008.

Una circunstancia que me animaba a seguir esta ruta era que, en su momento, la directora de aquel centro escolar me expresó que ojalá se diera cuenta a las autoridades educativas de lo que yo había investigado en el plantel a su cargo, a fin de tenerlo en cuenta para proveer mejores condiciones de enseñanza y reconocer el esfuerzo de las educadoras. Estas palabras quedaron presentes en mi memoria.

No obstante, la opción se vio frustrada porque, de acuerdo con lo establecido en la “Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de escuelas públicas en el Distrito Federal”, no está permitido el ingreso al plantel a ninguna persona externa, a menos que cuente con la autorización de la autoridad educativa local. Esto bajo el argumento de preservar la integridad física, psicológica y social de los alumnos durante su permanencia en los planteles educativos.

La cuarta opción para contactar a la población de estudio fue solicitar el apoyo de la Dirección de Evaluación y Análisis del Proceso Educativo (DEAPE) de la DGEP, instancia que me apoyó en 2009 para trabajar con estudiantes del 7º semestre de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), como parte de la segunda fase del trabajo de campo de mi investigación de Maestría.

Sin embargo, esta vez no tuve la misma suerte porque se había diluido mi contacto con la dependencia —a la cual estoy adscrita— debido a que contaba con la licencia

asociada a la Beca-Comisión para realizar estudios de posgrado que otorga la SEP, y porque la DEAPE había sido transferida en su totalidad a la CNSPD, lo cual significó una transformación total de sus funciones.

A la postre resultaría exitosa una quinta opción, que consistió en acudir a la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, perteneciente a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. La decisión de apelar a esta instancia tenía una base sólida, pues en 2008 había obtenido autorización de su parte para realizar el trabajo de campo contemplado en mi investigación de Maestría.

En esta ocasión —corría el mes de mayo de 2015— me abrí camino presentando el artículo “El caso de Juan, el niño triqui. Una experiencia de formación docente en educación intercultural”, en el cual participé como parte de la investigación realizada en los estudios de Maestría.<sup>10</sup>

En la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar entré en contacto con una de las autoridades, a quien agradecí la autorización que había recibido en 2008 para ingresar al jardín de niños antes citado, y a quien entregué un ejemplar de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, donde aparece el artículo. Le comenté brevemente su contenido, así como la importancia que tiene para la formación docente. Cabe detallar que esta última cuestión queda demostrada por el hecho de que la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) de la SEP, incluyó la publicación como parte de los materiales de consulta correspondientes a la asignatura Atención a la diversidad, que se imparte en el 5° semestre en las licenciaturas de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, del Plan de Estudios de Educación Normal 2012.

La autoridad me escuchó con atención y agradeció la publicación. Me pidió datos de contacto y me dijo que estuviera pendiente de su comunicación, la cual ocurrió pocos días después, a principios de junio. El documento que recibí me autorizaba el acceso a 15 planteles de Educación Preescolar en la Ciudad de México. Ciertamente, no se me informó cuáles fueron los criterios para la selección de las escuelas, pero algo que hacía confiable la selección era que durante la entrevista que sostuve días atrás no mencioné el tema ni el objetivo de la investigación ante la autoridad educativa que me recibió. Es decir, en la selección no pudo existir un criterio que se tradujera en sesgo.

Las escuelas a las que se me brindó acceso se ubican en quince de las dieciséis delegaciones políticas de la Ciudad de México. La única no representada es la Delegación Iztapalapa, pero esto se debe a que tal demarcación no es administrada por la Dirección General de Operaciones de Servicios Educativos (DGOSE) —relacionada con la autorización que obtuve—, sino por la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSII).

---

10. Escribimos el artículo la Dra. Frida Díaz-Barriga, la Mtra. Verónica Vázquez Zentella y yo. Fue publicado en 2014 en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (vol. 19, núm. 60, pp. 129-154).

Con base en la cantidad de jardines de niños, participaron 80 educadoras, tal y como se muestra en el siguiente cuadro:

CUADRO 5  
Cantidad de escuelas muestra por Delegación Política  
y cantidad de educadoras que participaron en el estudio

Escuelas	Turno/Modalidad	Delegación	Educadoras participantes
4	Matutino	Álvaro Obregón	5
		Azcapotzalco	6
		Cuauhtémoc	6
		Gustavo A. Madero	6
3	Vespertino	Benito Juárez	3
		Venustiano Carranza	3
		Tláhuac	3
4	Jornada ampliada	Coyoacán	6
		Milpa Alta	6
		Tlalpan	6
		Xochimilco	6
4	Tiempo completo	Cuajimalpa	6
		Iztacalco	6
		Magdalena Contreras	6
		Miguel Hidalgo	6
Total = 15			Total = 80

Fuente: Elaboración propia con base en datos empíricos.

Como se aprecia en la segunda columna del Cuadro 5, además de que las escuelas muestra cubren prácticamente la totalidad de las delegaciones de la Ciudad de México, también representan las cuatro modalidades que existen en el país: turno matutino, turno vespertino, jornada ampliada y tiempo completo, lo cual favoreció al estudio.

Por su parte, las educadoras tienen las siguientes características:

- Laboran como docentes.
- Cuentan con título y cédula profesionales de la Licenciatura en Educación Preescolar o con el de Profesora de Educación Preescolar.
- Poseen información acerca de la Reforma Educativa 2013.

Una vez que conocí la lista de escuelas muestra identifiqué los siguientes datos:

- Nombre del jardín de Niños.
- Clave del centro de trabajo.
- Modalidad/Turno.

- Dirección y teléfono.
- Nombre de la directora.

Con base en dicha información, establecí contacto con la autoridad responsable del jardín de niños, a fin de fijar una fecha para visitar el plantel y aplicar los instrumentos.

#### **4. Instrumentos para la recolección de información**

Al diseñar los instrumentos para la recolección de información se cuidó la coherencia entre la teoría que sustenta la investigación, sus objetivos, las preguntas que la orientan y los sujetos que elaboran las representaciones sociales. El método seleccionado para la recolección de información fue la encuesta porque permite investigar fenómenos como los conocimientos, las actitudes o los campos de comportamiento, donde los participantes son los informantes.

Los instrumentos utilizados fueron dos: un cuestionario y una entrevista semiestructurada. En los dos, los ítems deberían explorar cuatro ejes establecidos con anticipación: *a)* Condiciones de producción de las representaciones sociales; *b)* Campo de la información; *c)* Campo de la actitud; y *d)* Campo de la representación.

Ambos se realizaron con carácter anónimo, con el propósito de tener garantías de la veracidad de la información. En caso contrario, se hubiese corrido el riesgo de que las educadoras emitieran el tipo de respuestas que buscan aceptación —lo que se denomina “deseabilidad social”—, en lugar de respuestas que reflejen sus ideas o su verdadero comportamiento.

De acuerdo con su diseño, el cuestionario y la entrevista se conciben como instrumentos complementarios al servicio del mismo fin. Su aplicación sigue necesariamente el orden cuestionario → entrevista, en virtud de que esta última tiene como objetivo profundizar en aspectos abiertos mediante el cuestionario.

Respecto al cuestionario es conveniente decir que constituyó una herramienta fundamental para obtener información sobre la población investigada; de ahí la necesidad de elaborarlo con rigor y precisión. En su última parte incluyó una sección de asociación libre de palabras en la cual se pide a la educadora escribir, en orden de mayor a menor importancia, tres palabras que relacione con la Reforma Educativa 2013. Se incluyó esta sección con el convencimiento de que la asociación libre de palabras permite un acceso privilegiado al núcleo figurativo de la representación social.

En cuanto al guion de la entrevista —desarrollado con base en los mismos ejes de análisis que el cuestionario, como se dijo arriba— es importante recalcar que se diseñó con el propósito de lograr un mayor acercamiento a los puntos que abre el cuestionario, de modo que las educadoras tuvieran oportunidad de producir un discurso libre y más amplio, logrando mayor calidad y confiabilidad en la información recabada. La entrevista permitió

[...] acceder al universo de pensamiento del sujeto y al contenido de la representación social. Para autores como Moscovici (1979) y Jodelet (2003), esta es una herramienta indispensable en cualquier estudio de representaciones sociales, ya que se dirige a conocer el discurso de los sujetos, que es donde se plasman las representaciones, razón por la cual la naturaleza discursiva de la entrevista le confieren una riqueza y profundidad únicas (Cuevas, 2016: 118).

En la elaboración de los instrumentos se reconocen dos etapas: 1) Diseño y construcción; y 2) Validación. A continuación se exponen los pormenores de cada una.

*Etapas 1. Diseño y construcción de los instrumentos.* El diseño de los instrumentos partió de una revisión teórica sobre representaciones sociales y de la exploración del estado del arte de investigaciones que guardaran similitud con el nuestro objeto de investigación y la población informante. También recuperé experiencias de mi participación como invitada en el proyecto “La reforma educativa vista por sus actores. Un estudio en representaciones sociales”, a cargo de la Dra. Yazmín Cuevas Cajiga, desarrollado con financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Posteriormente, se determinaron los siguientes ejes de análisis que, de acuerdo con Cuevas (2016), son una construcción generada por el investigador considerando a la vez el problema de investigación y el referente empírico.

1. Condiciones de producción de las representaciones sociales.
2. Campo de la información.
3. Campo de la actitud.
4. Campo de la representación.

Una vez determinados los ejes, se procedió a construir las preguntas. Es importante hacer énfasis en que después de contar con un primer banco de preguntas, se revisaron con el fin de depurarlas. Así, algunas fueron descartadas, otras se modificaron, algunas permanecieron sin cambio y se elaboraron otras más para sustituir las descartadas. Las preguntas del cuestionario fueron agrupadas en los ejes así:

CUADRO 6  
Estructura del cuestionario

Eje de análisis	Tópicos	Preguntas
Condiciones de producción de las representaciones sociales	Datos generales de las educadoras participantes.	13
Campo de la información	Datos o explicaciones acerca del concepto de Reforma.	9
Campo de la actitud	Reacción emocional acerca del objeto o del hecho.	9
Campo de la representación	Significado subjetivo de la Reforma.	9

El cuadro muestra la relación existente entre los ejes de análisis, los tópicos que contiene cada uno de ellos y la cantidad de preguntas asociada. El primer eje, “Condiciones de producción de las representaciones sociales” permite obtener información del perfil de las educadoras participantes, como: edad, antigüedad docente, tipo de plaza, y grado máximo de estudios, entre otros. Es el eje con más preguntas, 13, las cuales son cerradas.

El segundo eje de análisis se refiere al campo de la información y contiene 9 preguntas semiabiertas, diseñadas para identificar la riqueza de datos o explicaciones que se forman las educadoras en su vida cotidiana acerca de la Reforma. Se pretendía, además, reconocer la cantidad de información que posee cada una de las educadoras, así como su calidad. Al respecto, es necesario mencionar que la información que poseen los sujetos está influida por su ubicación social, por lo cual es pertinente preguntar sobre el origen de esa información.

El tercer eje de análisis, integrado por 9 preguntas, se refiere al campo de la actitud. Se pretende que las preguntas rescaten el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto. El aspecto afectivo se considera el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y siempre está presente, por eso se contemplaba que todas las educadoras mostraran una reacción emocional ante la Reforma, sin que necesariamente contaran con suficiente información sobre esta. Solo una pregunta del eje es abierta, tres son semiabiertas, dos son cerradas y dos son escalas de Likert, conformadas por 19 enunciados en total.

El cuarto eje contiene 4 preguntas semiabiertas, referentes al campo de la representación. Los cuestionamientos generados se abocan a comprender el significado que la educadora tiene de la Reforma, el cual hace evidente a través de opiniones y elementos culturales. En esta sección se incluye la asociación libre de palabras (ver Anexo 6).

El guion de la entrevista se basa en los mismos ejes de análisis que el cuestionario, y da lugar a una entrevista semiestructurada con el propósito de ampliar las respuestas que pudieron resultar cortas en el cuestionario (ver Anexo 7).

Se eligió la entrevista porque es congruente con el paradigma cualitativo, entendiendo este recurso como un instrumento que apunta a la indagación e interpretación de fenómenos ocultos a la observación de sentido común. Dadas las circunstancias prácticas de la investigación, la entrevista se llevó a cabo mediante grupos focales, para lo cual se tuvo en cuenta que su característica principal es la participación dirigida y consciente del investigador para llegar a conclusiones, producto de la interacción y elaboración de acuerdos entre los participantes.

El punto clave de las entrevistas fue obtener información profunda asociada a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias de las docentes, a los que no sería posible acceder solo con el cuestionario. Si bien estas actitudes sentimientos



y creencias pueden ser parcialmente independientes de un grupo o su contexto social, se revelan también mediante la interacción colectiva. Para esto, durante la aplicación de la entrevista se creó un ambiente de confianza y seguridad, y se promovió la auto-apertura de las participantes. Cabe destacar que algunas de ellas manifestaron que expresar sus ideas frente a otras personas les resulta fácil, natural y cómodo.

*Etapas 2. Validación de los instrumentos.* Una vez definidos el cuestionario y la entrevista se realizó una prueba piloto para valorar su funcionalidad y potencia como instrumentos para recolectar información. Los aspectos observados fueron:

- Claridad de las instrucciones.
- Claridad de las preguntas (lenguaje, redacción, ambigüedades).
- Orden de preguntas (secuencia lógica).
- Tiempo necesario para la resolución del cuestionario.
- Tiempo necesario para el desarrollo de la entrevista.

La prueba piloto se llevó a cabo a fines de abril de 2015, con 12 educadoras de un jardín de Niños de tiempo completo, localizado en el centro de la Ciudad de México. Con base en los resultados de la prueba se procedió a realizar ajustes en ambos instrumentos, consistentes en la corrección de las instrucciones para lograr mayor claridad y el rediseño de algunas preguntas.

En el caso particular de la entrevista se pudo verificar que su aplicación era problemática debido a tres factores fundamentales:

- 1) La insuficiente disponibilidad de tiempo de las educadoras. Una mayoría de las educadoras participantes en la prueba piloto no podía dedicar mucho tiempo a la entrevista después de su jornada laboral, ya sea por tener alguna otra actividad profesional o por verse en la necesidad de cumplir compromisos familiares, como recoger a sus hijos. Este aspecto motivó algunas reconsideraciones del plan original para aplicar las entrevistas.
- 2) El tiempo que toma desarrollar cada entrevista. Dadas las actividades del jardín de niños, solo pude aprovechar un máximo de tres horas, insuficiente para aplicar varias entrevistas. Esta situación mostró que entrevistar a un grupo numeroso de informantes como se tenía contemplado originalmente, implicaría un periodo muy extenso, lo cual sería un inconveniente para el estudio. Así pues, realicé modificaciones al plan original.
- 3) La reticencia de varias educadoras para ser grabadas. No todas las educadoras accedieron a que se les grabara cuando emitían sus respuestas; por lo tanto, se decidió realizar la entrevista como modalidad grupal, respetando la decisión de cada educadora respecto a seguir participando o no en la investigación.

Una vez que los instrumentos fueron adecuados con base en el resultado de la prueba piloto, se procedió a realizar el trabajo de campo en las escuelas de Educación Preescolar de la Ciudad de México a las que se me brindó acceso.

## **5. Trabajo de campo**

A fin de aportar elementos para enmarcar el trabajo de campo realizado, a continuación se presentan los rasgos característicos los planteles escolares donde se llevó a cabo. Se trata de cuatro ejemplos que permiten al lector visualizar las condiciones de similitud y diversidad en que se llevó a cabo la fase de trabajo de campo.

Como criterio organizador se eligió el turno/modalidad, pues la observación nos reporta que este es un factor relevante en la conformación del contexto interno y externo de la escuela. La importancia del contexto radica en que es determinante en la construcción de las representaciones sociales. Entiéndase el contexto como un cúmulo de significados, principios, valores y creencias compartidas por los miembros de una comunidad, que le dan una identidad propia. Es decir, que determinan y explican la conducta de los individuos. El contexto es, en este sentido, el elemento que construye a la escuela, que le da particularidad, que las distingue de las demás y, por ende, es una influencia ineludible de los procesos de construcción de las representaciones sociales.

*Ejemplo 1. Turno matutino.* Esta escuela se encuentra ubicada al Norte de la Ciudad de México, en la Delegación Gustavo A. Madero. En sus alrededores se ubica un Centro de Desarrollo Comunitario, un Centro de Salud, así como una lechería de Liconsa (Leche Industrializada CONASUPO S. A. de C. V.).

Es importante mencionar la labor que desempeña el Centro de Salud en beneficio de la comunidad escolar, ya que provee a la escuela de atención médica durante las campañas de vacunación a cargo de la Secretaría de Salud, al tiempo que, durante el ciclo escolar, proporciona servicios de salud bucal, realizando visitas quincenales al plantel. De esta manera, incide en la formación de hábitos de higiene personal, muy necesarios en esta etapa de formación.

El nivel socioeconómico de esta comunidad es bajo. Los alumnos pertenecen a familias nucleares, extensas y monoparentales. Las actividades económicas a que se dedican los padres de familia son, en general: albañilería, servicio doméstico y comercio. La responsabilidad de la educación de los hijos recae en las madres de familia, quienes en un 60% son mujeres muy jóvenes (15-22 años) que no concluyeron los estudios de secundaria; otro 30% son mujeres analfabetas de alrededor de 32 años. En general, no se cuenta con el apoyo de los padres para la realización de actividades académicas y culturales. La mayoría de ellos argumenta no tener tiempo para ello, dado que trabajan diariamente más de 8 horas.

La escuela cuenta con una matrícula total de 238 alumnos, de los cuales 122 son niñas y 116 niños. Este total se distribuye en siete grupos de la siguiente manera:

- Dos grupos de primer grado con 25 y 26 alumnos, respectivamente.
- Dos grupos de segundo grado con 38 alumnos cada uno.
- Tres grupos de tercer grado con 37 alumnos cada uno.

En cuanto al personal, la plantilla laboral está integrada por:

- La directora del jardín de niños.
- Una subdirectora de gestión escolar.
- Una maestra de apoyo técnico.
- Siete maestras frente a grupo.
- Dos profesores de Educación Física.
- Un acompañante de música.
- Un especialista de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEII).
- Dos intendentes.

El jardín de niños cuenta con los siguientes servicios:

- Agua potable y suministro de energía eléctrica.
- Conexión a internet y pantalla de proyección.
- Ocho aulas equipadas con pizarrones.
- Sala de usos múltiples y para cantos y juegos.
- Patio general.
- Sanitarios separados para niñas, niños y personal del centro.
- Los materiales de construcción son diversos, acordes con la función de los espacios.

En relación con el alumnado, se reportan tres infantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) —problemas de lenguaje, trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH)— y cinco que presentan intolerancia a la lactosa.

*Ejemplo 2. Turno vespertino.* La escuela se encuentra ubicada en la Delegación Benito Juárez. En los alrededores se encuentran vialidades muy importantes de la Ciudad de México, como la Avenida División del Norte y la Avenida Cuauhtémoc. La zona es muy transitada y cuenta con servicio público de transporte (metro, metrobús y trolebús), hospital, centros comerciales y escuelas públicas y privadas de todos los niveles educativos.

La mayoría de las familias son uniparentales provenientes de colonias cercanas a la escuela. Sin embargo, un 10% de los alumnos pertenecen a familias que se trasladan

a la zona desde los municipios de Netzahualcóyotl y Chimalhuacán pertenecientes al Estado de México, lo que ocasiona que el dilatado tiempo de traslado sea agotador para los niños, de manera que llegan al plantel sin energía para trabajar.

Más de mitad los padres de familia se dedican al comercio, un 10% son profesionistas que trabajan por su cuenta, 20% son empleados en alguna dependencia gubernamental y el 10% restante trabajan por proyectos u honorarios, situación que merma la regularidad de sus ingresos. La relación del jardín de niños con los padres de familia es apropiada: cooperan en las tareas de los niños y apoyan a las educadoras en los eventos escolares.

El plantel tiene una matrícula de 95 alumnos, de los cuales 57 son niñas y 38 niños, distribuidos en tres grupos de la siguiente manera:

- Un grupo de primer grado con 30 alumnos.
- Un grupo de segundo grado con 30 alumnos.
- Un grupo de tercer grado con 35 alumnos.

La plantilla laboral está integrada por:

- La directora del jardín de niños, quien funge también como maestra frente a grupo.
- Dos maestras frente a grupo.
- Una profesora de Inglés.
- Un profesor de Educación Física.
- Un profesor de música.
- Un especialista de la UDEII.
- Un intendente.

El jardín de niños cuenta con los siguientes servicios:

- Agua potable y suministro de energía eléctrica.
- Conexión a internet.
- Ocho aulas, de las cuales solo se ocupan tres.
- Salón de cantos y juegos.
- Biblioteca.
- Oficina para la Dirección del plantel.
- Cocina.
- Dos bodegas pequeñas.
- Dos patios.

- Parque de juegos.
- Campo vial.
- Alberca de pelotas.
- Espejo de agua.
- Seis sanitarios.
- Estacionamiento.

En relación con el aprendizaje de los alumnos, se reportan dos niños que presentan BAP: problemas de conducta y autismo.

*Ejemplo 3. Jornada Ampliada.* La escuela está ubicada al Sur de la Ciudad de México, en la Delegación Xochimilco. En los alrededores hay un Centro Deportivo y un Centro de Salud. Con base en testimonios y observaciones propias, se concluye que el jardín de niños se encuentra en una zona de riesgo debido a la presencia de personas en situación de calle y la prevalencia de alcoholismo, drogadicción, robo a transeúntes, violencia y secuestro. Estas amenazas se ven incrementadas por el hecho de que la escuela está ubicada en una calle cerrada, lo que la sustrae del paso normal de personas y vehículos, situación que favorece la comisión de actos ilícitos que ponen en peligro la seguridad de docentes, alumnos y padres de familia.

Gran parte de la población escolar está constituida por migrantes de los estados de Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca y Puebla, principalmente. Otra parte de la población es originaria de los barrios de Xochimilco, por lo que mantienen un fuerte compromiso con la preservación de sus tradiciones y costumbres, como las fiestas de los Santos Patronos de cada barrio y el culto al *niño pa*, imagen del Niño Jesús venerada en Xochimilco desde el Siglo XVI.

Más de la mitad de los infantes proviene de familias monoparentales, por lo que, en general están al cuidado de los abuelos maternos, quienes difícilmente están involucrados en las tareas de sus nietos y solo ocasionalmente participan en las actividades escolares.

Los padres de familia de esta localidad se dedican al comercio o a oficios como la carpintería, la herrería y la albañilería; por su lado, un número reducido de madres de familia son empleadas domésticas. Una mayoría de las familias percibe de dos a tres salarios mínimos. En cuanto a la escolaridad de los padres, la mayor parte dejó trunca la primaria y solo una fracción declara haber terminado una carrera técnica.

La escuela tiene una matrícula total de 213 alumnos, de los cuales 104 son niñas y 107 niños. La distribución por grupos es la siguiente:

- Dos grupos de primer grado con 31 alumnos cada uno.
- Dos grupos de segundo grado con 37 y 34 alumnos, respectivamente.

- Dos grupos de tercer grado con 40 alumnos cada uno.

En cuanto al personal, la plantilla laboral está integrada por:

- La directora del jardín de niños.
- Una subdirectora de gestión escolar.
- Seis maestras frente a grupo.
- Un profesor de Educación Física.
- Un especialista de la UDEII.
- Dos intendentes.

Aunque es evidente que las instalaciones requieren un remozamiento general, el plantel cuenta con los siguientes servicios:

- Agua potable y suministro de energía eléctrica.
- Conexión a internet.
- Seis aulas.
- Sala de usos múltiples.
- Oficina para la Dirección del plantel.
- Materiales para uso de los niños (llantas, pelotas, bloques de construcción).
- Bodega para el almacenamiento de material de papelería.
- Áreas verdes.
- Sanitarios separados para niñas, niños y personal del centro.

Del alumnado, se reportan siete infantes que presentan BAP: tres con problemas de lenguaje, tres con problemas de conducta y uno con síndrome de Asperger.

*Ejemplo 4. Tiempo Completo.* Esta escuela se encuentra ubicada en la Delegación Iztacalco, en colindancia con la delegación Iztapalapa. En sus cercanías existen vialidades importantes, como la Calzada de la Viga. La colonia donde se ubica el jardín de niños cuenta con todos los servicios públicos, como suministro de agua potable y electricidad, transporte, tiendas de autoservicio y farmacias. La zona donde se encuentra es de riesgo, pues ocurren con frecuencia robos a casa habitación, robo de autopartes e incluso de automóviles, así como asalto a transeúntes.

En su mayoría, los alumnos viven en colonias cercanas a la escuela. Los menos residen en otra delegación, pero debido a que sus padres trabajan en la Central de Abasto de la Ciudad de México, llevan a sus hijos a este plantel.

Los alumnos provienen de familias nucleares y uniparentales. Más de la mitad de los padres de familia son comerciantes, los demás son empleados de empresas privadas

o dependencias gubernamentales. En cuanto a su nivel de estudios, en números redondos el 90% tiene estudios de secundaria o carrera técnica concluidas, y solo un 10% cuenta con estudios de licenciatura.

La relación de la escuela con los padres de familia no es la que favorece el aprendizaje del alumnado, ya que trabajan la mayor parte del día. En general, no se involucran en el acompañamiento de sus hijas e hijos ni participan en las actividades de la comunidad escolar.

La matrícula de la escuela es de 188 alumnos, de los cuales 96 son niñas y 92 niños. Los seis grupos con que cuenta están conformados así:

- Un grupo de primer grado con 30 alumnos.
- Dos grupos de segundo grado con 34 cada uno.
- Tres grupos de tercer grado con 30 alumnos cada uno.

La plantilla laboral está integrada por:

- La directora del jardín de niños.
- Una secretaria de la Dirección.
- Nueve maestras frente a grupo.
- Una profesora de Inglés
- Una profesora de Educación Física.
- Un especialista de la UDEII.
- Tres trabajadores de cocina
- Tres intendentes.

El jardín de niños cuenta con los siguientes servicios:

- Agua potable y suministro de energía eléctrica.
- Conexión a internet.
- Seis aulas.
- Sala de usos múltiples.
- Oficina para la Dirección del plantel.
- Un patio pequeño.
- Un comedor (porque, dado que el centro es de tiempo completo, el alumnado recibe alimentos de 12:30 a 13:00 h y después continúa la jornada escolar).
- Bodega para el almacenamiento de material de papelería.
- Sanitarios separados para niñas, niños y personal del centro.

En relación con el aprendizaje, se reportan siete niños que presentan BAP: cinco con TDA y dos con TDAH.

Una vez presentados los ejemplos que permiten visualizar el contexto donde laboran las educadoras encuestadas, pasemos a la descripción del trabajo de campo, comenzando por precisar que esta fase de la investigación se llevó a cabo en dos fases.

La primera se realizó a lo largo de dos semanas, del 22 junio al 3 de julio de 2015, en los quince planteles públicos de Educación Preescolar de la Ciudad de México donde se me autorizó el acceso. En su conjunto, fueron 80 las educadoras las que respondieron el cuestionario. Es importante tener en cuenta este dato porque la cantidad de informantes disminuyó en la segunda fase, misma que se describirá posteriormente.

El horario para la aplicación del instrumento a las 80 educadoras no fue uniforme debido al tiempo disponible por parte de ellas y/o a las actividades y compromisos académico-administrativos de sus respectivos centros escolares. Por esta misma situación, no se recabó la información en una sola fecha sino —como señalamos— a lo largo de dos semanas.

La administración de los instrumentos se realizó en diferentes espacios: salón de clase, aula de cantos y juegos, biblioteca, dirección... Las educadoras respondieron las preguntas en un lapso de entre 25 y 60 minutos aproximadamente. El único factor observable fue la manera como cada docente asumió su participación.

La segunda fase tuvo lugar del 16 al 30 de noviembre de 2015 y consistió en la aplicación de la entrevista, lo cual se hizo a través de la técnica de grupos focales. Se trabajó con seis grupos en solo seis de las quince escuelas que participaron en la primera fase, contando con la participación de 38 de las 80 educadoras iniciales, quienes aceptaron ser grabadas.

Las seis entrevistas fueron grabadas con la autorización y conocimiento de todas y cada educadora. Su duración osciló entre 60 y 90 minutos aproximadamente. Se realizaron dos entrevistas en jardines de Jornada ampliada, dos en jardines de tiempo completo y dos de turno matutino.

Para llevar a cabo las entrevistas se identificó un espacio del jardín de niños donde el ruido del ambiente fuera mínimo, a fin de lograr que la grabación alcanzara la mejor calidad posible. No obstante esta previsión, en dos de las escuelas participantes se tuvieron dificultades al respecto debido a que se ubican cerca de avenidas muy transitadas o en la ruta del tráfico aéreo que llega al aeropuerto de la Ciudad de México, de manera que por momentos se pierde la voz de las participantes.

Durante el trabajo con los seis grupos focales se creó un ambiente de respeto y asertividad que fue clave para lograr una comunicación fluida con las educadoras.

El cuadro de la siguiente página sintetiza las dos fases del trabajo de campo:



CUADRO 6  
Trabajo de campo.  
Recopilación de la información. Fases 1y 2

Escuelas	Turno/modalidad	Educadoras participantes	Fecha de acopio 1ª fase 2015	Fecha de acopio 2ª fase 2015
1	Matutino (1)	6	22/06	***
2	Vespertino (1)	3	22/06	***
3	Tiempo completo (1)	6	23/06	16-17/11
4	Vespertino (2)	3	23/06	***
5	Matutino (2)	6	24/06	26, 27 y 30/11
6	Jornada ampliada (1)	6	24/06	24-25/11
7	Jornada ampliada (2)	3	25/06	26-27/11
8	Vespertino (3)	6	25/06	***
9	Matutino (3)	6	29/06	20-23/11
10	Tiempo completo (2)	6	29/06	18-19/11
11	Matutino (4)	5	30/06	***
12	Jornada ampliada (3)	6	30/06	***
13	Jornada Ampliada (4)	6	01/07	***
14	Tiempo completo (3)	6	02/07	***
15	Tiempo completo (4)	6	03/07	03/07

Fuente: Elaboración propia con base en datos empíricos.

## 6. Análisis de los datos

El análisis de datos es la fase que sigue al trabajo de campo y que precede a la elaboración del informe de investigación, aunque bajo el enfoque cualitativo esto no es necesariamente así (García, Gil y Rodríguez, 1994). Cuando se hace frente al análisis de la información recolectada, se produce incertidumbre, desazón y angustia ya que se confrontan la interpretación de los sujetos, la comprensión del mundo simbólico, representado y organizado por el lenguaje, y de sus prácticas o acciones concretas.

Por lo tanto, una de las decisiones más importantes del análisis cualitativo se manifiesta cuando la información obtenida debe ser reducida para poder así pensar en significados, en sentidos, en categorías y, finalmente, en conclusiones. La información que se presenta es infinita y, por ello, se debe almacenar, precodificar, codificar, cortar, agregar, examinar y considerar (Schettini, 2015). Por análisis de datos cualitativos se entiende el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida

durante la investigación para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y obtener conclusiones (Rodríguez y Clemente, 2005: 137).

### A. Análisis de datos del cuestionario

Como primer paso, se procedió a identificar la información del recuadro de datos de cada cuestionario. Un primer conjunto de datos fueron los siguientes:

- Fecha de aplicación
- Clave del Centro de Trabajo
- Turno

Un segundo conjunto de datos se tradujo en una clave alfanumérica asociada a cada educadora participante. Este es un ejemplo de clave: JNTC01\_1, cuya estructura significa lo siguiente:

JN = Jardín de niños. Este componente de la clave es fijo.

TC = Tiempo completo. Esta parte de la clave reporta la modalidad/turno del jardín, por lo que es cambiante. Sus valores son: TM, turno matutino; TV, turno vespertino; TC, tiempo completo (como en el ejemplo) y JA, jornada ampliada.

01 = Número progresivo. Esta parte de la clave es un folio que reporta el número del instrumento. En el caso del cuestionario sus valores van del 01 al 80.

1 = Cuestionario. Esta parte de la clave reporta el tipo de instrumento: 1 significa “cuestionario”. El valor 1 es fijo.

La información recabada se vació en una matriz concentradora generada en el programa Excel. Enseguida se presenta la estructura de la matriz es la siguiente:

CUADRO 8  
Estructura de la matriz concentradora  
de la información recabada mediante el cuestionario

Columna	Etiqueta de la columna	Información capturada
A	Número de cuestionario	Folio del cuestionario.
B	Edad	Edad de la educadora informante.
C	Función que desempeña en la escuela	Función que desempeña la educadora informante.
D	Plaza	Tipo de plaza.
E	Turno CCT	Modalidad/turno del jardín de niños.
F	Años de servicio	Antigüedad laboral.
G	Grado máximo de estudios	Grado máximo de estudios.

H	Título de licenciatura en Educación Preescolar.	Estudios concluidos o incompletos de Licenciatura en Educación Preescolar.
I	Su ingreso al servicio docente fue a través de	Medio de ingreso al Servicio Profesional Docente.
J	Incorporación al PMC.	Año de incorporación al Programa CM, si es el caso.
K	Nivel de CM.	Último nivel obtenido en CM, si es el caso.
L	Labora en otra escuela.	La educadora labora en otra escuela, si es el caso.
M.	Tiene un empleo adicional.	La educadora tiene otro empleo, además de su ocupación como docente.
N	Miembro activo del SNTE.	La educadora está afiliada al SNTE y participa en sus actividades.

Fuente: Elaboración propia con base en datos empíricos.

Es importante señalar que los valores de cada columna se registraron usando una codificación numérica. Por ejemplo, para el caso de la columna 2 (Edad) se asignó una clave numérica a uno de los rangos de edad establecidos en el estudio; para la columna 3 (Función que desempeña en la escuela) se asignó la clave numérica 1 para función docente y la clave 2 para la función docente y directiva a la vez; y —cerrando los ejemplos— en la columna M (Tiene un empleo adicional) se asignó la clave 1 para respuesta afirmativa, y 2 para la negativa. Esto permitiría procesar la información por medios computarizados.

En efecto, una vez que creó la matriz (tabla de datos en formato \*.xlsx) se exportó al programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) que es una aplicación para la obtención de información estadística, como frecuencias y promedios, entre muchos otros valores. Es importante señalar que este programa es una herramienta de ayuda en el proceso de análisis de datos cualitativos, nunca un instrumento de análisis. Esto es que el producto del procesamiento requiere la mediación del investigador, quien —en función del marco de referencia del estudio, sus objetivos e información que no es reductible a valores numéricos, como sus propias observaciones— realiza la interpretación de los datos y arriba a conclusiones.

## **B. Análisis de datos de la entrevista grupal**

La entrevista grupal fue un instrumento de gran utilidad para la investigación, ya que —como se ha dicho— permitió acceder al universo del pensamiento del sujeto. Las entrevistas fueron grabadas con la autorización y conocimiento de cada educadora. Como en el caso del cuestionario, en el guion de entrevista se registró un primer conjunto de datos:

- Fecha de aplicación
- Clave del Centro de Trabajo
- Turno

De la misma manera que se procedió con el cuestionario, en la entrevista se registró un segundo conjunto traducido a una clave alfanumérica. Este es un ejemplo de clave: JNTC01\_2E01, donde:

JN = Jardín de niños. Este componente de la clave es fijo.

TC = Tiempo completo. Al igual que en el cuestionario, esta parte de la clave reporta la modalidad/turno del jardín, por lo que es cambiante. Sus valores son: TM, turno matutino; TV, turno vespertino; TC, tiempo completo (como en el ejemplo) y JA, jornada ampliada.

01 = Número progresivo. Así como en el cuestionario, esta parte de la clave es un folio cuyos valores van del 01 al 06.

2 = Encuesta. Esta parte de la clave reporta el tipo de instrumento para la recolección de información utilizado. Su valor es fijo: 2, que significa “encuesta”.

La repetición de patrones en los dos conjuntos de información fue necesaria para enlazar con certeza absoluta cada cuestionario con su entrevista correspondiente.

Para analizar la información el primer paso consistió en escuchar en repetidas ocasiones las entrevistas, con la finalidad de recordar momentos clave de su realización, como: lenguaje paralingüístico, risas, llantos y silencios significativos, entre otros.

El segundo paso consistió en transcribir las respuestas. Cabe recordar, pues se ha dicho previamente, que las entrevistas oscilan entre 60 y 90 minutos aproximadamente. La suma total de los registros de audio es de 8 horas con 13 minutos.

Con las entrevistas transcritas en su totalidad y los resultados arrojados por el SPSS se procedió a la interpretación de la información, en relación con los ejes de análisis. Cabe subrayar que los datos personales de las docentes encuestadas, como: edad, años de servicio, grado máximo de estudios, filiación sindical... son relevantes porque son aspectos intervinientes en la construcción de la representación social. Para examinar e interpretar los ejes de análisis se analizó el discurso desde la perspectiva de la lógica natural de Jean-Blaise Grize, quien define la argumentación como un proceso de esquematización o de representación de la realidad, a partir de premisas ideológicas que son compartidas por un grupo en un lugar determinado (Gutiérrez, 2014: 137).

De acuerdo con Grize (1993 [citado por Gutiérrez, 2014: 137]) cuando una persona emite un discurso para alguien más, este le propone una imagen verbal de aquello que está en cuestión; esto es, una esquematización. Por el hecho de ser construida por medio de una lengua natural, una esquematización implica cuatro cuestiones:

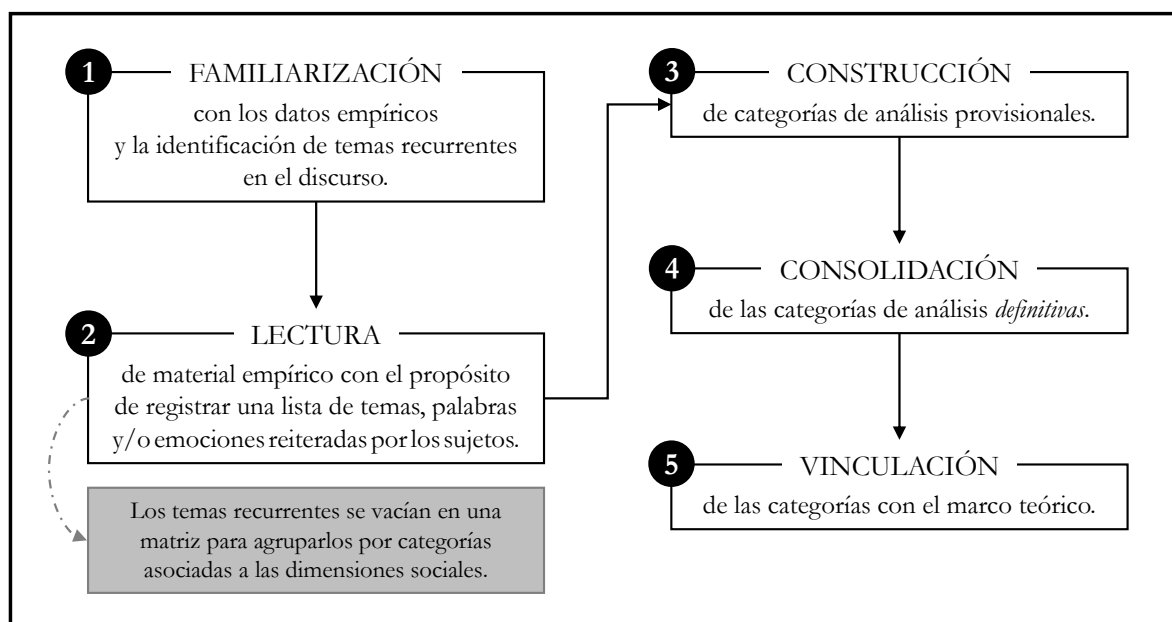
- 1) Es el resultado de un comportamiento social.

- 2) Es un componente en un proceso de comunicación.
- 3) Contiene las marcas del sujeto enunciator: no está hecha de proposiciones falsas o verdaderas, sino de enunciados.
- 4) No es formalizable en el sentido estricto del término, en la medida en que están presentes las marcas del sujeto.

De esta manera, una esquematización es una representación discursiva sobre aquellos puntos que el sujeto elaborador concibe o imagina de cierta realidad, con la finalidad de compartir con otros esa concepción.

Para llevar a cabo el análisis e interpretación de la información recabada y así poner la investigación en la ruta de develar las representaciones sociales construidas por las educadoras encuestadas, se siguió la propuesta de Cuevas (2016), la cual comprende las cinco etapas referidas en el siguiente esquema:

ESQUEMA 3  
Etapas del análisis para identificar las representaciones sociales  
y la interpretación de su contenido



Fuente: Elaboración propia con base en Cuevas (2016).

Agreguemos:

*Primera etapa. Familiarización con datos empíricos e identificación de temas recurrentes en el discurso.* Desde la captura del cuestionario y la transcripción de las entrevistas se identificaron algunas temáticas repetidas en sus discursos. Por ejemplo, CM y papel del SNTE.

*Segunda etapa. Lectura del material empírico.* La lectura tiene el propósito de registrar una lista de temas, palabras y emociones experimentadas por los sujetos, la cual se introduce en un cuadro de doble entrada para relacionarla con los ejes de análisis.

*Tercera etapa. Construcción de categorías de análisis provisionales.* El investigador construye categorías de análisis, cuya funcionalidad pone a prueba en la práctica.

*Cuarta etapa. Consolidación.* Las categorías funcionales se consideran definitivas.

*Quinta etapa. Vinculación de las categorías definitivas con el marco teórico.* Finalmente, se asegura la adecuada relación de las categorías y análisis definitivo con el marco teórico de la investigación.

A partir de la propuesta de Cuevas fue posible conocer, analizar e interpretar el contenido de las representaciones sociales de la Reforma Educativa 2013 elaboradas por las educadoras, pero sobre todo fue posible visualizarlas de manera holística (ver Anexo 8).

Para la asociación libre de palabras, se procedió a trabajar con la técnica de redes semánticas naturales. En síntesis, la técnica — explicada a detalle por Valdez (2000) y por Vera Noriega, *et al.* (2005)— consiste en:

1. Seleccionar una o más palabras o frases estímulo cuyo significado atribuido por los sujetos de grupo es motivo de indagación. en particular.
2. Requerir a los sujetos que asocien al estímulo un mínimo de tres palabras sueltas, que pueden ser verbos, adverbios, adjetivos, sustantivos, nombres o pronombres, sin utilizar artículos ni proposiciones.
3. Requerir a los sujetos que jerarquicen las palabras emitidas de acuerdo con la importancia que les atribuyen, donde 1 es la más importante (cerca al estímulo), dos le sigue en orden decreciente, y así hasta agotar todas las palabras asociadas, llamadas por Hinojosa “definidoras” (2008: 135).

La información se vació en una hoja de cálculo de Excel de la cual se transcribe un fragmento:

CUADRO 8  
Vaciado de las palabras asociadas  
a la frase estímulo “Reforma Educativa 2013”.

Educadora	Palabras-Jerarquía		
	1	2	3
N1	Violación	Imposición	Control
N2	Impuesta	Anticonstitucional	Política
N3	Control	Punición	Despido
N4	Superficial	Impuesta	Administrativa
N5	Violación	Despidos	Privatización

Fuente: Elaboración propia con base en datos empíricos.

Después de construir una tabla con todas las palabras definidoras emitidas se calcularon los siguientes valores:

- J. Valor de la red semántica.
- M. Peso semántico de cada palabra.
- FMG. Distancia entre las palabras definidoras.
- SAM. Palabras a considerar para la representación del significado.

Para determinar el valor J se realizó el conteo del total de palabras emitidas y del total de palabras definidoras. El conteo arrojó los siguientes valores:

Total de palabras emitidas, 240.

Total de palabras definidoras, 132.

De acuerdo con Valdez (2000), el total de palabras definidoras (J) es un indicador de la riqueza semántica de la red: a mayor cantidad de palabras definidoras, mayor riqueza semántica. En este caso, J es igual a 132. Aclaramos que para calcular con veracidad este valor, se procedió al análisis y depuración de las palabras emitidas, excluyendo del análisis las que denotaban elementos o la realización de acciones desvinculadas de la frase estímulo (Reforma Educativa 2013). En su caso, se revisó si podían ser asimiladas a otra palabra, a fin de evitar pérdidas.

Por otra parte, el valor “M” indica el peso semántico de cada palabra definidora. Tras la asignación de los valores semánticos 1, 2 y 3 a cada una de las posiciones jerárquicas, se asume que las palabras ubicadas en primer lugar son las que tienen más peso semántico. Para calcular el valor de M se invirtieron los valores mencionados con la siguiente regla: Si el orden jerárquico va decreciendo —1 tiene la mayor jerarquía y 3 la menor—, los pesos respectivos son 3 (el mayor peso semántico), 2 (menor peso que 3) y 1 (el menor peso semántico).

Bajo la propuesta de Hinojosa (2008) se calculó el valor de M, se multiplicó la frecuencia de aparición en cada lugar de la jerarquía por el valor semántico que se da a esa jerarquía y se sumaron los resultados obtenidos para las tres posiciones jerárquicas.

En cuanto al valor FMG, este se obtuvo para todas las palabras a través de una regla de tres, tomando como referencia el valor M más alto, el cual representa el 100%, lo cual permite identificar la distancia entre las palabras definidoras.

Finalmente, se identificó el conjunto SAM (*Semantic Association Memory*) para contar con la base para realizar comparaciones y correlaciones posteriores intra e intergrupos focales. Es importante señalar que el conjunto SAM constituye el agregado de palabras a considerar para la representación del significado; es decir, constituye el núcleo central la red. De acuerdo con Valdez, es posible tomar hasta 15 palabras definidoras, sin que estas rebasen el rango de 18% de distancia con respecto a la más alta para contar con dicho núcleo.

En el siguiente cuadro se muestran las categorías semánticas de la frase “Reforma Educativa 2013”, y con ello el núcleo central de la representación:

CUADRO 9  
 Conjunto SAM.  
 Núcleo central de la red Reforma Educativa 2013

Núm.	Palabra definidora	Valor M	Valor FMG
1	Evaluación	50	100.00%
2	Imposición	50	100.00%
3	Desempleo	33	66.00%
4	Engaño	27	54.00%
5	Anticonstitucional	24	48.00%
6	Inseguridad	21	42.00%
7	Confusa	17	34.00%
8	Apresurada	16	32.00%
9	Castigo	16	32.00%
10	Control	15	30.00%
11	Cambio	12	24.00%
12	Inequidad	11	22.00%
13	Certificación	9	18.00%

Fuente: Elaboración propia con base en datos empíricos.

A lo largo del análisis e interpretación del discurso de las educadoras se encontró una serie de metáforas. La metáfora, como estructura retórica, se ha estudiado desde distintas perspectivas. De acuerdo con Lakoff y Johnson (1980), las metáforas son algo más que solo habla poética: constituyen una expresión genuina de lo que se “ve”, “cree” o “siente” sobre el objeto representado. Dado el universo de metáforas identificadas, se clasificaron en conceptuales y de personificación.

Las primeras son esquemas abstractos que sirven para agrupar expresiones. Por ejemplo: “Me cuesta digerir tanta información de la ley docente”; “No me trago lo que dicen que es por la calidad educativa”. Como instancias de la metáfora conceptual las ideas son alimentos. Aquí se habla sobre ideas en términos provenientes del ámbito conceptual de los alimentos.

Para explicar mejor la estructura interna de este tipo de metáfora se puede utilizar los términos *dominio origen* y *dominio destino*: El dominio origen es el que “presta” sus conceptos (en nuestro caso los alimentos) y el dominio destino es el que “toma prestado” dichos conceptos (en nuestro caso las ideas) (Cuenca y Hilferty 2009: 101). Normalmente el dominio origen es más concreto y accesible que el dominio destino, como



es el caso en su ejemplo donde los alimentos son más concretos y accesibles que las ideas.

Por su parte, las metáforas de personificación descritas por Lakoff y Johnson (1980) son aquellas que describen otro tipo común de metáfora: la atribución de características humanas a cosas no humanas, como se puede ver en los siguientes ejemplos: “Se dice mucho que la reforma es buena que ayudará mucho a elevar la calidad de la educación” y “Sabemos todas que la reforma responde a los organismos internacionales”. Estos ejemplos muestran cómo la reforma tiene habilidades y características humanas, es *buena*, *ayuda* y *puede dar respuestas*.

Por tanto, se puede decir que la reforma es una persona, pero no solo es una persona, es una persona con intenciones, por lo cual, se puede proyectar una persona de manera negativa: “La reforma es un golpe, amenaza nuestra seguridad laboral” y “La reforma va contra nosotros, engaña al magisterio y puede destruir todo lo que hemos construido como gremio.” Entonces se puede decir que la reforma está presentada como algo negativo, se puede derivar que la reforma es un enemigo ya que *amenaza*, *golpea*, y *engaña*.

Lakoff y Johnson señalan que la personificación nos permite entender cosas abstractas o complejas gracias a nuestra capacidad de asociar elementos. Se sabe mejor qué hacer para manejar la reforma y legítimas medidas drásticas y fuera de lo normal ya sea para apoyarla o para combatirla.

En el siguiente capítulo se presentan los resultados obtenidos de esta investigación, con relación en las preguntas de investigación, ejes y categorías de análisis aquí descritas. ☞

## CAPÍTULO 4

### La Reforma Educativa 2013 en el discurso cotidiano de las educadoras

[...] la representación social es un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres vuelven la realidad física y social inteligible, se insertan en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan el poder de su imaginación.

*Moscovici*

Este capítulo tiene como propósito develar la presencia de las representaciones sociales acerca de la Reforma Educativa 2013 que figuran en el discurso cotidiano de las educadoras, entendiendo como *cotidianidad* el conjunto de secuencias preestablecidas que constituyen aquello que permite a las personas definir, comprender y actuar en su medio. De acuerdo con Seidmann (2009), en la cotidianidad se entrelazan lo objetivo y lo subjetivo, de tal manera que el perfil de los hechos sociales es siempre una exteriorización de alguna subjetividad histórica y cultural depositada en elementos externos a partir de procesos inherentes a la misma construcción de la realidad.

A fin de develar la presencia de representaciones sociales de la Reforma, se presentará inicialmente el perfil de las 80 educadoras encuestadas a través de las condiciones de producción de las representaciones, enseguida se expondrá el eje de análisis campo de la información y, posteriormente, el análisis de los ejes: actitud y campo de la representación. Finalmente se expone el análisis de las metáforas en los discursos de las educadoras.

#### 1. La población encuestada: Condiciones de producción

Desde la aprobación de la Reforma y de manera más evidente con su puesta en práctica, se generó un ambiente de tensión entre el magisterio y la SEP. Dicha tensión se expresó en marchas de protesta en la Ciudad de México y otras ciudades del país. El reclamo magisterial se enfocó contra el marco legal que la sustenta, en particular la LGSPD.

En paralelo a los reclamos del magisterio, se expresaron críticas a favor y en contra de la Reforma por parte de especialistas, investigadores, dirigentes de partidos políticos y voceros o representantes de organizaciones nacionales e internacionales interesadas en la educación.

La fase de trabajo de campo de esta investigación se llevó a cabo cuando el panorama esbozado arriba se encontraba en un momento crítico, debido a que era muy próxima la realización de la evaluación del desempeño, la cual impacta —como he apuntado en páginas anteriores— en la permanencia de los docentes dentro del SEN. Cuando contacté a las educadoras, había iniciado el proceso de notificación, lo que materializaba sus temores.

Para poder develar las representaciones sociales se tomó como primer eje de análisis el aspecto condiciones de producción de la población encuestada. Las condiciones de producción de la representación afirman con énfasis la marca social de las representaciones, así como su función simbólica y su carácter práctico (Arruda, 2012). Retornando a Ibáñez (1988), las representaciones sociales son fenómenos cuyas condiciones de producción son inequívocamente de tipo social porque son colectivas y son compartidas por conjuntos más o menos amplios de personas. El papel que desempeñan en la configuración de los grupos sociales y el de la conformación de su identidad, los instituyen como inconfundibles fenómenos sociales.

Para conocer las condiciones de producción, el contexto juega un papel fundamental ya que las representaciones sociales son producto del lugar, espacio y tiempo donde se ubica el sujeto.

En este eje de análisis fue necesario tomar en cuenta los antecedentes, la problematización, las preguntas de investigación y los supuestos de la investigación, con el fin de concentrar los aspectos que se considera influyen en la construcción de la representación social (Cuevas, 2016: 21). Por ello, se recabó información acerca de los siguientes aspectos:

- a. Edad de la educadora.
- b. Función que desempeña en la escuela.
- c. Tipo de plaza y turno en que labora.
- d. Tiempo de traslado al centro de trabajo.
- e. Antigüedad laboral (años de servicio) y mecanismo de ingreso al servicio.
- f. Máximo grado de estudios alcanzado e institución donde realizó los estudios.
- g. Incorporación y nivel en el programa CM.
- h. Cuenta con un empleo adicional.
- i. Miembro activo del SNTE.

*a. Edad.* Las maestras de Educación Preescolar trabajan con infantes de tres a cinco años, lo que les implica contar con conocimientos, hábitos, habilidades y destrezas que les permitan descubrir y aprovechar las potencialidades de esta población. Por la naturaleza de su labor, es necesario que cuenten con salud física y mental, ya que el trabajo con preescolares exige una actividad continua y están expuestas a enfrentar diversas reacciones de los infantes. Por esto, la edad de la educadora se considera un factor de gran relevancia.

Con relación a la edad de los docentes, Sikes (1985) distingue cinco fases o ciclos de vida profesional: Primera, de los 21 a los 28 años, ciclo de ingreso en el mundo adulto; segunda, de los 29 a los 33 años, fase de renovación y madurez; tercera, de 34 a 40 años, fase de estabilización y compromiso; cuarta, de 41 a 55, profesionalización; y, quinta, a partir de los 55 años, ciclo de estancamiento y jubilación.

A fin de presentar en una mirada los datos recabados se presenta el siguiente cuadro:

CUADRO 10  
Edad de las docentes encuestadas

Edad (años)	Casos	%
25 o menos	7	9.0
Entre 26 y 30	12	15.0
Entre 31 y 40	26	33.0
Entre 41 y 50	26	33.0
Entre 51 y 60	8	10.0
Sin respuesta	1	1.0
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia con base en datos empíricos.

Con base en la información recopilada, se observa que el 9% de las educadoras encuestadas tiene 25 años o menos, lo que indica que son profesoras recién egresadas por lo que se encuentran en la primera fase señalada por Sikes. Para Marcelo (1991), alrededor de ese rango de edad las personas se ubican en la transición de estudiantes a profesionales. Este periodo —plantea— se caracteriza por tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual habrán de adquirir conocimiento profesional, además de mantener un cierto equilibrio personal. A manera de conjetura, parece que las circunstancias observadas por Marcelo pueden traducirse en la posibilidad de que las educadoras de este grupo se adapten más fácilmente a la Reforma que quienes se ubican en otros rangos de edad.

Relacionando con cierta licencia los rangos establecidos para recabar la información con los ciclos propuestos por Sikes, se observa que un 48% de las maestras en servicio se encuentra en los ciclos de renovación y madurez, y de estabilización y compromiso (filas 2 y 3 del Cuadro 10); en tanto que un 43% se ubica en los ciclos de profesionalización y estancamiento y jubilación (filas 4 y 5).

Dado que a partir de la Reforma el escenario han cambiado, un porcentaje considerable de las educadoras que se encuentran en su último ciclo de vida profesional están dispuestas a jubilarse si son seleccionadas para ser evaluadas. Así lo muestran algunas entrevistas:

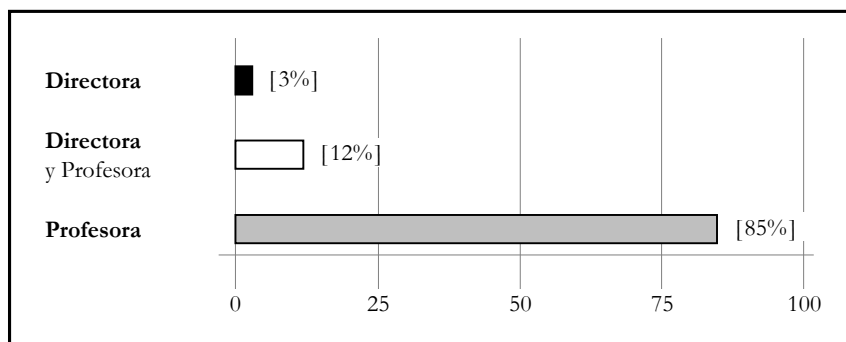
He pasado muchos años de mi vida enseñando y no considero justo que ahora me evalúen para decidir si me despiden o no. ¡Si a mí me llega notificación, pues yo **mejor me jubilo!** [JNTM052E32\_20-11-17]<sup>1</sup>

1. Se consideró conveniente incluir el código asignado a la entrevista, cuya estructura se describió en el Capítulo 3.

Ya mi hijo está por terminar su carrera, entonces no veo el porqué de quedarme a sufrir. Prefiero jubilarme que evaluarme... Y no es capricho: no se vale que después de tantos años que le dediqué a la docencia, con un solo examen me corran. [NJA032E15\_24-11-17]

*b. Función que desempeña en la escuela.* Como puede apreciarse en la Gráfica 1, el 85% de las educadoras encuestadas, realiza la función docente; el 12% la de directora y un 3% cumple ambas funciones en una misma escuela y turno. La situación de estas últimas es singular en el sentido de que realizan actividades de gestión escolar en el contexto del plantel, así como de planeación y evaluación del aprendizaje para el grupo a su cargo, recibiendo únicamente el sueldo correspondiente a profesora frente a grupo: su función directiva es emergente, pues la desempeñan en tanto se nombra a la directora del plantel.

GRÁFICA 1  
Función que desempeñan las educadoras  
encuestadas en el jardín de niños



Fuente: Elaboración propia con base en datos empíricos.

*c. Tipo de plaza y turno en que labora.* En lo que se refiere al tipo de plaza que ocupan las educadoras encuestadas, los datos arrojan que el 62 % tiene una plaza en propiedad. Al respecto, es importante recordar que hasta antes de la Reforma, las condiciones laborales hacían posible que un docente de Educación Básica tuviera una plaza (e inclusive varias) “en propiedad”, con tan solo haberla ocupado durante un tiempo determinado. De hecho, entre el magisterio era habitual escuchar frases como: “mi plaza”, “soy dueña de la plaza” o “está plaza es mía”.

Es del dominio público que cierta interpretación de “propiedad” dio lugar a prácticas como el traspaso y venta de plazas, lo cual convirtió una recurso administrativo-laboral en una mercancía. Justamente uno de los argumentos de la Reforma consistió en que su implantación ponía fin a esta problemática, cuyos efectos consistían, por un lado, en propiciar el acceso al servicio docente a quien “comprara” la plaza, independientemente de su perfil profesional y aptitud; y, por el otro, en obstaculizar el acceso a quien contara con los méritos suficientes para ingresar al servicio educativo.

De acuerdo con los resultados de la encuesta, el 16% de las educadoras ocupa una plaza en la modalidad de interinato limitado. Este tipo de plaza se ocupa durante un lapso perentorio; por ejemplo: un ciclo lectivo, seis meses o aun menos. Responde a la necesidad de ofrecer el servicio educativo sin interrupciones, supliendo a las educadoras que se ausentan por gravedad, motivos de salud o licencia laboral.

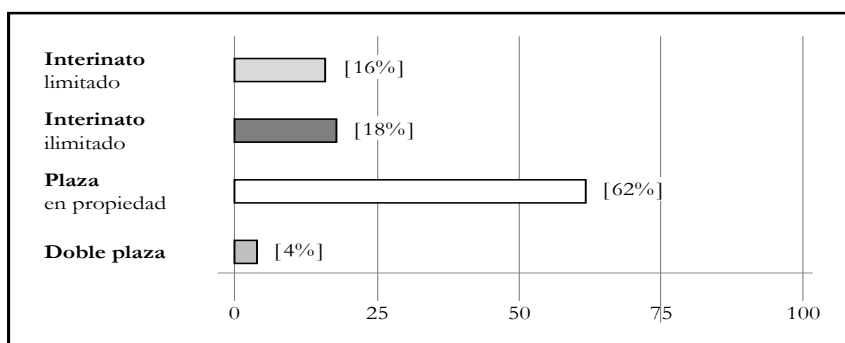
El 18% de las educadoras encuestadas tiene el tipo de plaza denominado interinato ilimitado. Estas docentes no ostentan la propiedad de la plaza, la cual tiene “dueña”; no obstante, pueden ocuparla por lapsos muy prolongados e incluso hasta el momento en que se retiran del servicio, lo cual depende de que la profesora “propietaria” de la plaza se reincorpore o no al servicio.

Por su parte, el 2% de las educadoras participantes del estudio, reportan tener doble plaza como docente frente a grupo, y otro 2% manifestó tener dos plazas en propiedad: una como docente frente a grupo y otra como directora.

De acuerdo con la LGSPD, todas las educadoras consideradas en la investigación están obligadas a sustentar la evaluación del desempeño para permanecer en el servicio. Para noviembre de 2016, más de la mitad de ellas debió realizar la evaluación para la promoción o para el reconocimiento, y un 16% debió evaluarse para el ingreso, a fin de obtener una plaza de base definitiva.

La siguiente gráfica presenta los datos descritos previamente.

GRÁFICA 2  
Tipo de plaza  
de las educadoras encuestadas



Fuente: Elaboración propia con base en datos empíricos.

Acerca del turno en que laboran las educadoras, los datos de la encuesta arrojan que se encuentran distribuidas de la siguiente manera: el 35% lo hace en el turno matutino (8:30 a 12:30); el 12% en el turno vespertino (14:00 a 18:00); y el 50% labora en escuela de jornada ampliada (8:30 a 14:30) o de tiempo completo con ingesta (8:30 a 16:30).

Respecto a los turnos —incluidos el matutino y vespertino— es importante apuntar que, si bien las jornadas suman menos horas de las que se cuentan en otras actividades, información recabada en varios momentos y durante esta investigación permite concluir que el trabajo de la educadora es arduo, pues los infantes necesitan cuidados y

vigilancia permanente a causa del rango de edad donde se ubican y al hecho de que los grupos cuentan con entre 25 y 42 prescolares. Solo en el turno vespertino se reportan grupos de menos de 30 niños, situación que no disminuye la actividad de la educadora.

*e. Tiempo de traslado al centro de trabajo.* El 50% de las docentes encuestadas mencionó que utiliza dos medios de transporte para llegar a su centro de trabajo. Los más utilizados son el Sistema de Transporte Colectivo (metro) y el servicio de microbús.

Solo un 10% de las educadoras viven en la misma colonia donde se ubica el jardín de niños donde laboran o en una colonia muy cercana, por lo que el tiempo de traslado es corto. En contraste, el 40% de las docentes recorre a diario una distancia muy larga desde el lugar donde residen al centro de trabajo, lo cual conlleva un desgaste físico y emocional e implica un gasto que llega a rebasar a la décima parte de su salario. Se trata de traslados de más de dos horas, durante las cuales se vive una situación de incertidumbre y riesgo debido a factores como: deficiencia de los servicios de transporte, alta probabilidad de incidentes e inseguridad pública. Los siguientes testimonios recabados son ilustrativos al respecto:

Después de cinco años ya me acostumbré, pero vivo muy lejos del jardín, algo que ayudó fue el metro de la “Línea dorada”, pero eso sin contar que llueva o exista alguna falla. [JNTM062E33\_26-11-17]

Es un gasto muy fuerte el de transporte. Son 500 pesos a la quincena lo que me gasto exclusivamente para transporte y luego cada ratito se suben a asaltar. [JNTC012E05\_16-11-17]

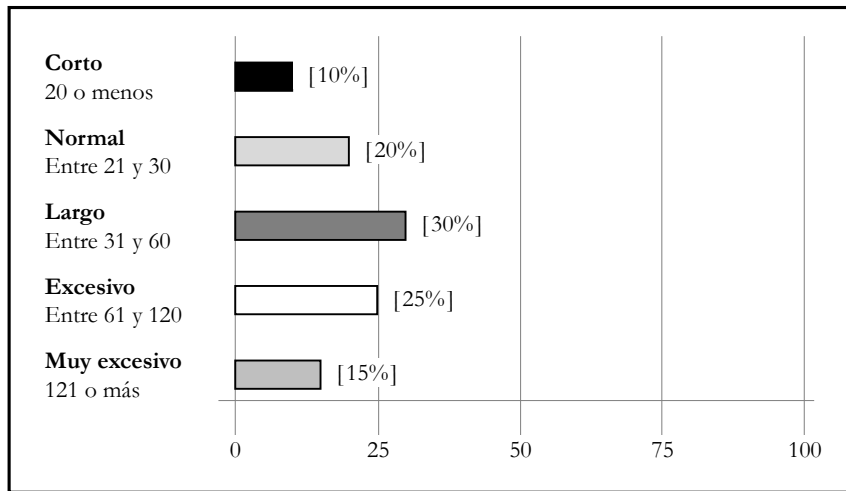
Por otra parte, en sus discursos, las educadoras afirman que el tiempo que dedican de traslado diario de su residencia a la escuela tiene un impacto en su práctica docente. Por ejemplo, el estrés que sufren por llegar a tiempo a sus labores genera una tensión que afecta la manera como se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, perturba la atención que brinda la educadora a los padres de familia y altera la realización de tareas de organización y gestión:

Llego sumamente estresada. En ocasiones, aunque salgo muy temprano, de repente suceden imprevistos en la carretera, y luego tomar el metro en la estación Indios verdes no es fácil en la mañana... [JNJA042E22\_26-11-17]

Es muy estresante llegar tarde y más cuando citas a los papás, porque quedas muy mal ante ellos, como si fueras impuntual. Voy toda tensionada. [JNJA042E26\_26-11-17]

Véase la gráfica de la siguiente página:

**GRÁFICA 3**  
**Tiempo de traslado que toma a las educadoras encuestadas trasladarse de su domicilio al centro de trabajo**  
 [Unidad de medida: Minutos]



Fuente: Elaboración propia con base en datos empíricos.

*e. Antigüedad laboral (años de servicio).* En relación con este aspecto, los datos de la encuesta muestran que el 45% de las educadoras participantes tiene entre 11 y 20 años de servicio en escuelas de sostenimiento público. Esto significa que casi la mitad de ellas vive un *antes* y un *ahora* en relación con la Reforma, pues al momento de su incorporación al servicio y durante más de una década, los mecanismos para el ingreso, la promoción y el otorgamiento de reconocimientos y estímulos eran completamente distintos a los que se plantean en la LGSPD. Además, la evaluación del desempeño docente, asociado a la permanencia, lo mismo que el concepto de idoneidad para el ejercicio de la función docente son temas que no se vislumbraban.

El panorama relativo a la antigüedad laboral indica que las educadoras participantes en el estudio ingresaron al servicio docente en el contexto de la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado (LFTSE) promulgada en 1963 y vigente hasta antes de la Reforma Educativa 2013. Es importante citar que el artículo 6° de la LFTSE establecía que tras el ingreso al servicio y “...luego de seis meses de servicios sin nota desfavorable en su expediente [los docentes] serán inamovibles”. Este artículo fue la piedra angular del procedimiento administrativo llamado *basificación*, el cual consistía en garantizar la permanencia de los docentes en el servicio (Ramírez, 2016: 47).

A partir de 2013, la permanencia de las educadoras en el sistema educativo queda sujeta a la obtención de un resultado, el de *Suficiente*, en la evaluación del desempeño. Cabe puntualizar que, en términos de la LGSPD, los docentes deberán sustentar esta evaluación cada cuatro años, una vez obtenido el nombramiento definitivo.

El siguiente cuadro concentra la información recabada respecto al presente rubro:



CUADRO 11  
Antigüedad laboral

Años de servicio	Casos	%
Menos de un año	3	3
Entre 1 y 5 años	16	20
Entre 6 y 10 años	20	25
Entre 11 y 20 años	25	31
Entre 21 y 25 años	11	14
Más de 25 años	3	4
Sin respuesta	2	3
Total	80	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en datos empíricos.

Aunada a la pregunta relativa a la antigüedad laboral, se interrogó a las educadoras acerca de la manera como ingresaron al servicio docente público. Estas son algunas respuestas representativas:

Yo entré porque quise hacer el examen del ACE.<sup>2</sup> Trabajé un año en un jardín de niños privado y las condiciones no eran buenas: nunca nos pagaba a tiempo la dueña. Una amiga que labora en SEP me animó y me dijo que hiciera el examen para conseguir una plaza. Yo no creía mucho en eso, pero estudié, estudié mucho y... ¡Sorpresal! ¡Sí me quedé y me dieron una plaza en Coyoacán! Ahora quiero concursar para el de promoción, para ATP de Pensamiento Matemático. [JNTC022E14\_18-11-17]

Participé en el concurso de oposición para el otorgamiento de plazas con lo de Alianza por la Calidad, en una convocatoria que lanzaron en el ciclo 2008-2009. Ya yo estaba cubriendo un interinato, porque primero entré por propuesta del SNTE; pero, la verdad, como a mí me dijeron que entregara mis documentos en la Sección IX, pero no conozco a nadie, me mandaron bien lejos y cubrí una maternidad en la zona alta de Xochimilco, en una zona de muy difícil acceso. Después me renovaron el contrato para otro jardín de niños ubicado en Tlalpan solo por dos meses para terminar el ciclo y fue cuando salió esta convocatoria. Me confortó ya que era especial para los maestros que teníamos plaza provisional... ¡Y pasé! ¡Ya tengo aquí seis años! [JNTM062E34\_26-11-17]

2. La educadora hace referencia al concurso para la obtención de plazas docentes realizado en el marco del Acuerdo por la Calidad de la Educación, mencionado en el Capítulo 1 de esta tesis.

En sus discursos las maestras ven con beneplácito el ingreso al servicio docente a través de la evaluación. Una de ellas llega a afirmar que participará en el concurso de promoción en busca de la plaza de asesor técnico pedagógico.

Cabe recordar que como parte de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) se implementó el Examen para el Otorgamiento de Plazas a Docentes, a través del cual se concretó el acuerdo SEP-SNTE para el otorgamiento de todas las plazas de nueva creación y de todas las vacantes definitivas. Este examen se inscribió en el contexto de un concurso nacional público que tuvo como finalidad erradicar prácticas discrecionales en el otorgamiento de plazas en el sistema de educación pública (SEP-SNTE: 2008).

Fueron 23 de las 80 educadoras encuestadas quienes dicen haber ingresado al servicio docente a través de este medio, lo que crea diferencias entre la forma de ver la Reforma entre unas educadoras y otras. Sin embargo, en lo que ellas y las demás coinciden es en considerar impropio la evaluación del desempeño como medida para permanecer en el servicio.

No se me hace justo la evaluación de la permanencia. Creo que si ya entré por concurso está bien; entonces por qué me tiene que evaluar. [JNTC012E07\_16-11-17]

Creo que las reglas son claras para el ingreso y la promoción, pero la evaluación que no debía existir es la de permanencia, pues es la que pone en riesgo nuestro empleo y creo que con un examen no se sabe si eres idónea o no idónea. [JNJA032E16\_24-11-17]

Es bueno que existan diferentes evaluaciones para el ingreso, promoción y el reconocimiento, pero la que no está bien hecha es la de la permanencia. [La evaluación] debe de tener el enfoque formativo que tanto nos están diciendo y no sólo el acreditar o certificar los conocimientos para permanecer en el empleo. [JNJA042E24\_26-11-17]

El 30% de las educadoras encuestadas reportan su ingreso a través de la intervención del SNTE:

Cuando yo ingresé a la SEP acababa de terminar la carrera, pero como estudié en normal particular no tenía posibilidades de [obtener] una plaza. Entonces por esos años yo tenía una vecina que su hijo era maestro de primaria y que conocía gente en el sindicato y que me podía ayudar a conseguir una plaza. Me acompañó al SNTE, a Preescolar, y de ahí me enviaron con un oficio a la Coordinación Sectorial de Preescolar. Me presenté con mis documentos: título, cédula y todo lo demás. Luego me llamaron. Hice un examen psicométrico y después me pidieron en ese momento que hiciera una planeación. Pasé a una entrevista y ya me dieron la orden de presentación. Y [así] hasta hoy trabajo por acá. [JNTM052E27\_20-11-17]

Yo hice examen en 2010 y 2011 de los de la Alianza, pero de acuerdo con su lista de asignación de plazas me quedaban bien lejos todos los jardines [de niños] y quedé en el lugar 60. Me tocó ahí por Tláhuac, y la verdad fui a ver la ubicación y me quedaba muy lejos. No me convino: iba a gastar más en pasaje y comida que lo que iba a ganar. Entonces, yo conocía a una maestra que era supervisora y le dije que había concursado y que pasé [el examen], pero que no me convenía [el lugar asignado] porque estaba muy lejos. Ella me recomendó con una maestra del SNTE y esta me entregó una carta con la propuesta para ocupar una plaza y la llevé a la Coordinación de Preescolar. Ahí me iban hacer examen, pero como vieron que yo ya lo había hecho el de Alianza, pues entonces no me lo hicieron y entré luego, luego. [JNJA032E20\_24-11-17]

Hace muchos años, entré a través de una amiga, una maestra que estaba comisionada en el SNTE, así pude tener mi plaza. [JNTM062E38\_26-11-17]

Como puede verse en los fragmentos anteriores, las maestras narran que su ingreso al SEN fue a través de la recomendación de alguna persona ligada al SNTE. Llama la atención que ninguna educadora participante en la investigación menciona haber “pagado por el favor con dinero o con algún bien material”. En dos de los tres discursos mencionan que, aunque llevaban recomendación del SNTE, tuvieron que someterse a diversos tipos de examen para poder acceder a la plaza. De igual forma, la maestra que había realizado el examen de la ACE señala que ya no debió seguir un procedimiento adicional, sino que por haber acreditado dicho examen obtuvo una plaza de manera directa, lo cual indica que se reconoció la validez del concurso.

El 47% de las educadoras afirma que su ingreso al servicio se dio por haber estudiado en una escuela normal pública. Es importante recordar que la LGSPD ha venido a sustituir las diferentes y antiguas vías de ingreso, mediante las cuales los egresados de las escuelas normales accedían al SEN.

En lo que se refiere al ingreso a través de otro medio, el 4% de las educadoras menciona que fue de la siguiente manera:

Bueno, pues yo... a mí me la dejó mi querida tía: se jubiló y tuve la oportunidad de quedarme con su plaza, pues en ese entonces nos apoyó mucho el SNTE. [JNTM052E31\_20-11-17]

¡Híjole! Hace muchos años era posible que te dejarán una plaza. En mi caso un familiar tuvo una mejor oportunidad fuera de México y entonces yo ocupé su plaza. [JNTC012E03\_16-11-17]

En sus discursos las educadoras narran cómo obtuvieron su plaza, y dejan en claro que fue a través de la herencia. En relación con estos testimonios, cabe mencionar que en su 4° Informe de Gobierno, rendido en 2016, el Presidente Enrique Peña Nieto hace mención de la venta y herencia de plazas. Esta fue la primera ocasión que se refirió el tema de manera pública desde la propia Presidencia de la República. Su

discurso estuvo centrado en la evaluación docente para el ingreso y la permanencia del magisterio. Aseguró que, gracias a la actual Reforma, se rompían los “vicios” de la venta y herencia de plazas docentes.

El siguiente cuadro sintetiza la información recolectada.

CUADRO 12  
Mecanismo de ingreso al servicio docente

Mecanismo	Frecuencia	%
Alianza por la Calidad de la Educación Examen para el Otorgamiento de Plazas a Docentes 2008-2012	13	16
Propuesta sindical (SNTE)	24	30
Asignación docente (escuela normal pública)	38	47
Otro	3	4
Sin respuesta	2	3
Total	80	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en datos empíricos.

*f. Máximo grado de estudios alcanzado e institución donde realizó los estudios.* Respecto a la escolaridad de las educadoras, la encuesta arroja que el 90% tiene estudios de Licenciatura en Educación Preescolar. El 47% los realizó en la Escuela Nacional de Maestras de Jardín de Niños, el 24% los cursó en escuelas normales privadas; el 10% en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el 9% obtuvo la certificación correspondiente a través del proceso de evaluación que acredita los conocimientos y habilidades de la Licenciatura en Educación Preescolar, adquiridos de forma autodidacta, con base en la experiencia laboral, en términos del Acuerdo Secretarial 357 de la SEP. Solo un 10% cuenta con estudios de Maestría relacionada con el campo de la educación.

Lo que pasa es que yo estudié en particular, en la Bertha Vön Glumer... Estaba embarazada y no pude entregar mi trabajo recepcional a tiempo y no me titulé y pasaron los años y así estaba. [...] Fue hasta que el nivel de preescolar formó parte de la Educación Básica, en 2004, y que se empezó a decir que quien no tuviera título no iba a poder dar clase y lo hice con la opción del Acuerdo 357 de la SEP. [JNTC022E13\_18-11-17]

Es que yo sí estudié en la normal, pero cuando no era licenciatura. Tengo mi título de profesora de Educación Preescolar, pero después supe lo del Acuerdo 357 y así pude sacar mi licenciatura. Además, es una mentira que sea por experiencia laboral, porque el examen que yo hice era de los propósitos y contenidos de la Educación Preescolar y de competencias didácticas, tal y como era el plan de estudios 99. Entonces pasé con sobresaliente y no tuve que entregar clase videograbada ni plan de clase ni nada. [JNJA042E21\_26-11-17]

Como puede verse en los discursos anteriores, las maestras se sienten orgullosas de ser normalistas y, aunque dicen que obtuvieron el título de la licenciatura a través del Acuerdo Secretarial 357 de la SEP,<sup>3</sup> afirman vehementemente que son egresadas de una escuela normal. Este rasgo es muy importante ya que define y da identidad al gremio normalista.

*b) Incorporación y nivel en el programa CM.* El Programa Nacional de Carrera Magisterial que operó del ciclo escolar 1992-1993 al 2013-2014, fue sustituido por el Programa de Promoción por Incentivos en Educación Básica, tal y como se especifica en el artículo 37 de la LGSPD. En relación con la información proporcionada por las educadoras encuestadas, la liquidación del programa de CM les causó gran preocupación, debido a que cerca de la tercera parte de ellas participaba en el mismo. El 29% de las encuestadas se encuentra en alguno de los cinco niveles de estímulos establecidos (A, B, C, D y E):

... Ahora que vino el retroactivo al aumento salarial no consideraron el concepto del pago de Carrera, cosa que antes se hacía... Ahora vamos para atrás. [JNTC022E08\_18-11-17]

En especial yo tengo miedo, porque no quiero que me quiten lo de Carrera. Aunque no tengo el nivel más alto, me afectaría mucho [porque] soy un sostén importante de mi familia. [JNTM062E36\_26-11-17]

El contenido de los discursos subraya la importancia de percibir un ingreso mayor. Conforme a lo establecido en el artículo 10° transitorio de la LGSPD, se manifiesta que los beneficios adquiridos por las docentes gracias al programa continuarían; sin embargo, a partir de 2015, el ISSSTE paga las jubilaciones sin tomar en cuenta el concepto de CM. Asimismo, desde esa fecha no se refleja incremento en dicho concepto cuando se incrementa el salario docente. Cabe señalar que un porcentaje importante de docentes de Educación Básica de la Ciudad de México se ve afectados debido a que en las escuelas urbanas se ubica la mayor cantidad de docentes incorporados a CM (49.3%) (INEE, 2013).

*i) Cuenta con un empleo adicional.* Para comprender la dimensión del presente rubro, es conveniente señalar —a modo de contexto— que, de acuerdo con la OCDE (2012), México es uno de los cinco países donde las remuneraciones salariales para los docentes son más bajas. Solo se ubica arriba de Estonia, Eslovaquia, Hungría y Polonia. Esta situación haría suponer que los docentes buscan otros ingresos para afrontar sus requerimientos.

No obstante, el 21% de los docentes de educación básica del país destina de 30 a 40 horas a la semana a las labores docentes y 51% trabaja más de 40 horas dentro y fuera

---

3. La instancia responsable de elaborar los instrumentos previstos en el Acuerdo 357 es el CENEVAL.

de la jornada remunerada. Además, 62% de los profesores tienen una carga extra laboral alta y 8% muy alta, que comprende: la evaluación diagnóstica, intermedia y final del grupo, reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE), instrumentación de programas, como el Proyecto a favor de la Convivencia Escolar (PACE), y planeación didáctica. Las demandas durante la jornada laboral son tales, que el tiempo promedio de descanso durante la jornada oscila entre menos de 5 y hasta 15 minutos al día (UNESCO, 2005). Estos datos explican de manera contundente por qué los miembros de este grupo difícilmente tienen la posibilidad de buscar otra fuente de ingresos.

En efecto, el 80% de las docentes encuestadas afirman que no tienen otro trabajo:

No tengo otro trabajo y no por falta de ganas o porque me sobre el dinero, simplemente es por mis hijos: aún están en la primaria y mi horario es muy compatible con el de ellos, así no descuido a mi familia y hago con ellos la tarea. [JNJA032E18\_24-11-17]

Es que soy mamá y este trabajo me da para cuidar a mis hijos. Si tuviera otro empleo sería imposible. [JNTM052E28\_20-11-17]

Pues más que nada es porque llego temprano a casa y puedo convivir y atender a mi familia. Es un trabajo muy cansado: el trabajar con niños te deja muy agotada... Y ¡luego llegas a casa a lidiar con los tuyos! Sería casi imposible para mí tener otro trabajo. Hay que llegar hacer comida y sobre todo tarea con mis hijas. [JNTC012E01\_16-11-17]

En estos fragmentos, las educadoras dicen que no tienen otro trabajo, porque es muy ardua su labor docente. Esto confirma las consideraciones anteriores en el sentido de que los grupos son muy numerosos: existen jardines donde se registran grupos de más de 40 alumnos por aula. Tal situación se agrava cuando llega a faltar alguna educadora al plantel, pues los alumnos a su cargo son repartidos en los demás grupos, por lo que una educadora puede quedar al frente de hasta de 60 educandos.

Por otro lado, la información recabada permite suponer que al desempeñarse como educadora, las personas encuentran la ventaja de armonizar su actividad profesional con las personales: ser madre y ama de casa.

Las que laboran para tener ingresos adicionales, lo hacen en actividades que implican el contacto con niñas y niños o producir objetos mediante la manipulación de materiales y aspectos como la forma o el color:

Aquí en las escuelas de jornada ampliada, aunque parece que dos horas más son poquitas respecto a un jardín regular, es sumamente desgastante. Llegó [a casa] muy cansada. Yo sólo trabajo [adicionalmente] los sábados en salones de fiesta como “pintacaritas”, ya con eso y mis hijos tengo [suficiente actividad]. [JNJA032E17\_24-11-17]

Yo tengo muchos años de trabajar únicamente los sábados en “Fantasías Miguel”, donde doy clases de manualidades. Es poco [el ingreso que percibo],

pero es un ingreso más. Mi esposo se queda el sábado con los niños.  
[JNTC022E12\_18-11-17]

Cabe señalar, que solo tres educadoras que participaron en la investigación reportaron tener doble plaza, es decir, que trabajan tanto en turno matutino como en turno vespertino. Dos de ellas en el mismo jardín.

*i. Miembro activo del SNTE.* De las 80 educadoras encuestadas, el 25% informó ser miembro activo del SNTE; es decir, algunas de ellas fungen como representantes sindicales en la escuela donde laboran. Su función es desempeñarse como enlace permanente y de comunicación entre el sindicato y las educadoras. Les corresponde ser la primera instancia de gestión de los diversos asuntos de sus compañeras representadas.

Aunque la mayoría informó que en realidad no hacen ningún tipo de gestión sindical, en sus discursos destacan que buscan el apoyo del SNTE en los siguientes casos:

En realidad, no se hace ningún tipo de trabajo, más bien cada una ve los suyos. Es algo individual. Por ejemplo, yo voy al SNTE a la Sección IX. Ahí en San Antonio Abad se tramitan los días económicos o ahora también ya se pueden hacer en línea. Pero yo no estoy de acuerdo con los dirigentes ni con su forma de actuar con los partidos. [JNTC012E02\_16-11-17]

Cuando yo tengo necesidad acudo, es decir, yo voy por mi propia cuenta. Una vez una mamá la traía conmigo: me acusaba de todo y por todo... Que porque no le hacía caso a su hijo —¡son cuarenta y dos y no le hago caso!... Que porque le hacía mucho caso, que necesitaba que le dejara más tarea, etcétera. Usted sabe, maestra, ya me sentía acosada. Entonces fui al sindicato para ver si me podían cambiar [de plantel] porque en verdad me daba mucho miedo la señora. Algo que no me gusta es que digan que “todos los maestros” somos del Partido Nueva Alianza. [JNTC022E10\_18-11-17]

Yo voy al sindicato a tramitar un préstamo, por lo de la beca para mis hijos o cuando necesito un día económico, para esos asuntos acudo. Pero no me gusta que me confundan con los acarreados de mítines del partido PANAL. Con ese partido no nos identificamos muchos de los maestros. [JNJA042E23\_26-11-17]

Como puede verse en los discursos de las educadoras, conciben al SNTE como una instancia de trámites y de defensoría de derechos, pero no se sienten parte de la organización y menos de su ideología o actividad política. Al respecto, considero relevante agregar que el SNTE es una de las organizaciones gremiales más grandes de América Latina, con alrededor de 1.5 millones de afiliados. De acuerdo con los estatutos del SNTE cada docente aporta el 1% de sus ingresos mensuales, lo que varía entre 63 y 300 pesos por agremiado (Rivera, 2013). Para los docentes de Educación Básica, la afiliación al SNTE es obligatoria conforme a lo estipulado en el Decreto Presidencial

del 15 de marzo de 1944, que reconoció al SNTE como la única organización representante de los maestros y le otorgó el derecho a cobrar cuotas con base en los salarios (Benavides y Velasco, 1992).

## **2. Lo que saben, lo que leen y lo que escuchan las educadoras acerca de la Reforma**

Indagar lo que saben, leen y escuchan las educadoras acerca de la Reforma nos da acceso al campo de información con que cuentan, constructo que se asume como eje de análisis en este trabajo. El campo información, como señala Moscovici, “se relaciona con la organización de conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (1979: 45).

Para efectos de la presente investigación, delimitar dicho campo implicó identificar la información que seleccionan las profesoras acerca de la Reforma, así como detectar los medios por los cuales accedieron a esta y las fuentes correspondientes.

En este eje de análisis se identificaron cuatro categorías:

1. La evaluación como sinónimo de exámenes, vigilancia, castigo, control y despido.
2. La ausencia del SNTE como canal de información acerca de la Reforma.
3. Las redes sociales como la principal fuente de comunicación.
4. El programa Nacional de Carrera Magisterial como referente de evaluación docente.

A continuación se presenta el análisis de cada una de ellas.

CATEGORÍA 1. *La evaluación como sinónimo de exámenes, vigilancia, castigo, control y despido.* De acuerdo con establecido en la Reforma Educativa 2013, la evaluación docente debe regirse por cinco principios que el INEE ha caracterizado en cumplimiento de la ley. El primer de ellos alude a la mejora educativa. Sostiene que la evaluación educativa debe permitir retroalimentar tanto a los sujetos evaluados como a las instituciones, los sistemas y los subsistemas que la gestionan, aportando elementos para identificar lo que debe hacerse para solventar las causas que producen brechas en la atención educativa y en los resultados del SEN.

El segundo principio es la equidad que prescribe que a partir de la evaluación se tomen decisiones para alcanzar la equidad del sistema. Esto podría traducirse, por ejemplo, en otorgar más apoyos a los docentes que trabajan en situaciones de desventaja o en contextos de alta vulnerabilidad.

El tercer principio hace énfasis en que la evaluación debe ser justa, respetando en todo momento los derechos de las personas. Por tanto, las evaluaciones docentes serán imparciales, objetivas, transparentes y pertinentes a las características o atributos que se busquen evaluar.



El cuarto principio subraya la necesidad de reconocer, valorar y atender la diversidad. Este principio sostiene que los sujetos educativos, incluso al interior de una misma escuela o aula, son diversos entre sí. De esta manera, la evaluación debe tomar en cuenta las diferencias contextuales y culturales, tanto para determinar lo que se evalúa como la interpretación de la evaluación.

El quinto principio se refiere a la participación y señala que en la medida en que se logren consensos sociales entre los sujetos evaluados respecto a lo que debe ser evaluado, cómo evaluarlo y qué hacer con los resultados de la evaluación, se logrará que la evaluación no solo sea aceptada, sino vista como una oportunidad para crecer y mejorar (INEE, 2014: 18).

Pese a la existencia de este marco, ninguna de las educadoras menciona alguno de los principios establecidos; por el contrario, en sus discursos se observa una idea de evaluación asociada a la aplicación de exámenes. Así se desprende de los datos obtenidos. Véanse los aspectos del siguiente cuadro y sus respectivas frecuencias:

CUADRO 13  
Aspectos mencionados por las educadoras encuestadas  
en relación con la Reforma Educativa 2013

Aspecto mencionado	Frecuencia	%
Evaluación (exámenes)	51	64
Examen para la permanencia	15	19
Examen para el ingreso-promoción	8	10
Mejorar la calidad educativa	6	7
Total	80	100

Fuente: Elaboración propia con base en datos empíricos.

La mayoría de las docentes que participaron en la investigación expresan que la Reforma les implica someterse a un proceso de evaluación que no vinculan con la mejora de la calidad educativa ni con la optimización de la organización escolar para el logro de los propósitos educativos. En todo caso, identifican de manera puntual que su desempeño docente habrá de medirse con exámenes, como se ilustra en los siguientes fragmentos:

Yo sé que nos van hacer exámenes para todo. O sea: estas evaluaciones son para la promoción, para permanencia, para que ingresen. Pero no creo que con eso se vaya a eleva la calidad de la educación, porque las evaluaciones van hacer como siempre tiene uno que saberse de memoria hasta los aprendizajes esperados de cada campo formativo para poder pasar. ¡Lo importante es la acción, es decir, lo que sucede en el aula, la intervención, como interactuó con los niños para favorecer su aprendizaje! [JNTM052E29\_20-11-17]

Yo estoy segura de que vamos a seguir igual, no se va elegir la calidad educativa ni los propósitos. Solo hay que evaluarse y hacer examen. ¿No? [JNTM062E33\_27-11-17]

Lo que tengo entendido y lo que me han informado, es que se van realizar una serie de evaluaciones. O sea: diferentes exámenes a todos los maestros, que para la promoción, que para la permanencia que para el reconocimiento. Que, porque la finalidad es la calidad educativa, pero no ven que nosotras solas no podemos, no se dan cuenta que influyen otras cosas como la organización de la escuela. [JNTC012E04\_16-11-17]

En años recientes, la evaluación docente ha sido un tema relevante para alcanzar niveles de eficiencia y eficacia que permitan elevar la calidad de la enseñanza y fortalecer la formación docente. Por tanto, la evaluación del desempeño docente debe cumplir con dos propósitos: formativo y sumativo.

Las evaluaciones formativas sirven para conocer el desempeño de los docentes y establecer trayectos de formación continua, de acuerdo con sus necesidades de capacitación, propósito contemplado en la actual reforma y establecido en LGSPD. Al no tener consecuencias prácticas, se les considera de bajo impacto.

El segundo propósito refiere las evaluaciones sumativas, las cuales buscan regular el tránsito por la carrera docente, para lo cual se utilizan estándares de referencia para cada una de las etapas que se definan. Es decir, se refieren a lo planteado en la definición del perfil, los parámetros e indicadores publicados por la SEP. Al tener consecuencias se les considera de alto impacto, ya que implica una movilidad laboral: si la docente no es idónea realizará funciones administrativas o, en su caso, queda sin efecto su contrato. Es por este motivo que en los discursos de las educadoras, se manifiesta la evaluación como mecanismo de control, castigo y verificación del desempeño:

Lo que yo sé es que esta evaluación, la evaluación del desempeño docente, es para controlarnos, algo así como [decir]: “Sí sirves”. Pero si no, hay posibilidad de despido. Se dice que ya no hay dinero y que somos muchos maestros, por eso ahora [las autoridades] están para todo con los exámenes. [JNJA032E19\_24-11-17]

¡Se dicen tantas cosas! Yo sé que la cosa es evaluar al docente, entonces a todos nos van a vigilar y controlar con puro examen. [JNTM062E35\_26-11-17]

Yo creo que es una especie de vigilancia, ahora sí como que [las autoridades] necesitan tener el control, por eso van a realizar tanto examen. [JNTC012E06\_16-11-17]

No sé: muy probablemente sea como una especie de verificar quién es buena educadora y quién no. Y en lugar de venir a la escuela, ver nuestro desempeño... pues es más fácil controlar con un examen, y ahí nos van a preguntar elementos curriculares y con eso nos premian o castigan. ¿No es así? [JNTC022E09\_18-11-17]

Los discursos citados ponen de manifiesto la distancia que existe entre la representación de las educadoras y lo planteado por la LGSPD, donde la evaluación docente se concibe como un proceso sistemático de valoración en torno al desempeño de los docentes en diferentes espacios, que tiene como finalidad retroalimentar y mejorar tal desempeño. Más aún: de acuerdo con el INEE (2015) la figura del docente es el factor más importante para lograr una enseñanza de calidad y, en consecuencia, un buen aprendizaje. Por lo tanto, el propósito de la evaluación docente es la mejora de la práctica educativa.

Con base en los datos de la CNSPD (2016), una tercera parte de los docentes en servicio del país debían presentar las evaluaciones del desempeño durante 2015; sin embargo, muchos de ellos se rehusaron a presentarla por el temor a ser despedidos, lo cual generó una enorme controversia entre diversos actores sociales, misma que se expresó en los medios de comunicación, las redes sociales y la opinión pública. Lo que es un hecho es que esta evaluación es irrevocable por estar fundamentada en artículo 12 de la LGSPD.

**CATEGORÍA 2:** *La ausencia del SNTE como canal de información.* A lo largo de su existencia, el SNTE se arrogó la realización de ciertos procesos de carácter laboral y administrativos dentro del SEN, que tuvieron un amplio impacto en la vida cotidiana de los docentes. A través de la gestión de cambios de adscripción, por ejemplo, el sindicato podía determinar qué docentes eran asignados a un plantel ubicado en una zona urbana, accesible, prestigiada, y a quiénes se asignaba un centro escolar ubicado en un contexto opuesto. Determinar cuestiones de índole laboral como esta, permitió a los gestores sindicales tener influencia y control sobre “la base” magisterial.

Muñoz (2008) señala que, a diferencia de otras organizaciones gremiales de carácter nacional, el SNTE tuvo un papel crucial por más de tres décadas en la administración y control de recursos del espacio político-administrativo. Al respecto podría referirse una larga lista de militantes del sindicato que, a partir de ahí, obtuvieron cargos de elección, como presidencias municipales y diputaciones locales y federales.

Con todo, a partir de la Reforma empieza a ser evidente una creciente debilidad. Es muy probable que esto explique por qué solo el 5% de las encuestadas afirmó que había obtenido información acerca de la Reforma por medio del sindicato:

CUADRO 14  
Fuentes de información consultadas  
por las educadoras encuestadas

Fuente	Frecuencia	%
Internet (redes sociales)	24	29
Otras educadoras (pares)	18	23
Televisión	16	20

Fuente	Frecuencia	%
Periódicos	11	14
Radio	5	6
Delegada sindical o SNTE	4	5
Directora del plantel	2	3
Total	80	100

Fuente: Elaboración propia con base en datos empíricos.

Los datos muestran cómo, en el contexto de la Reforma, el SNTE figura como gran ausente. Este hecho es fundamental, en el sentido de que trasluce un cambio en la relación del Estado con el magisterio que deja atrás los esquemas de negociación tradicionales. Por esto, no sorprende que en algunos discursos de las educadoras encuestadas se eche de menos a Elba Esther Gordillo, quien —de acuerdo con el discurso de las docentes— era una líder sindical nacional que sí las informaba y defendía:

Yo pienso que no hay una buena información. El sindicato no nos ha dicho nada. Parece mudo desde que agarraron a Elba Esther... Aunque a mí la maestra no me caía bien, por lo menos estábamos mucho más informadas. [JNJA042E25\_26-11-17]

Yo creo que no hay información buena y confiable, por eso estamos preocupadas. Y el SNTE — como se dice— “brilla por su ausencia”, ya que se dice mucho que la evaluación de la permanencia es para despedirnos, que quién no pase sus exámenes nos cantaran “las golondrinas” y ahí termina nuestro ciclo en SEP. Desde que se fue la maestra [Elba Esther Gordillo], en verdad todo cambió. Creo que por lo menos servía para algo. [JNTC022E14\_18-11-17]

Las entrevistas muestran que las educadoras tienen muy claro que el SNTE ya no cumple una función informativa y menos aún de defensoría, pues hoy se ven notoriamente subordinadas a los criterios de evaluación de la actividad docente. Pérez (2014) precisa que el fin del monopolio político del SNTE alteró la relación laboral entre el magisterio y el Estado. Recordemos que desde 1980 y hasta antes de la Reforma, el sindicato controlaba los ascensos de las docentes y el nombramiento de directoras y supervisoras de Educación Preescolar, así como la asignación de nuevas plazas. La organización sindical llegó a administrar el 50 por ciento de las plazas vacantes y a manejar situaciones, tales como el que algunas de sus agremiadas detentaran simultáneamente dos plazas.

Algunas de estas facultades se ajustaban a convenios entre la SEP y el SNTE, pero otras se ejercieron de facto. El hecho es que el sindicato las tradujo en prácticas de control, por lo que los docentes asumían que el sindicato facilitaba o no su trayectoria profesional (Trejo, 2002).

No tengo información clara, hace unos días Juan Díaz de la Torre dijo algo así, como así: que la Reforma y la calidad educativa no riñen con los derechos de los maestros. ¡Qué ondal! ¡Ahora él está en contra de nosotras! O sea, ¡es un charro! [JNTM052E30\_20-11-17]

Yo siento que la información no es buena ni oportuna. Pensé que el SNTE iba a actuar de otra manera. O sea, que nos iba a convocar a [realizar] algún plantón, manifestación o algo. Yo creo que Juan Díaz tiene miedo de que también a él lo agarren como a la maestra [Elba Esther Gordillo]. Entonces mejor se pone en contra de nosotras. [JNTM062E37\_26-11-17]

En sus discursos, las educadoras evocan la figura del nuevo presidente del SNTE, Juan Díaz de la Torre, con el calificativo de “charro”, usado para todos aquellos líderes al servicio del poder. La frase que menciona una de las maestras, proviene de una entrevista al líder sindical, al término de un evento oficial convocado por la SEP.<sup>4</sup>

La percepción de varias educadoras sobre el SNTE es que no entabló un diálogo respecto a las políticas educativas implementadas, sino que más bien se sometió y apoyó la Reforma. Es decir, el sindicato no fue capaz de defender los derechos laborales del magisterio y amparado en el propósito de ofrecer “una educación de calidad” acató la LGSPD. Uno de los discursos señala:

Yo pienso que como no nos dice nada, el SNTE se convierte en cómplice [de la implementación de la Reforma]. ¡Yo ya le perdí el respeto! [JNJA042E21\_26-11-17]

De acuerdo con los discursos de las educadoras, la Reforma no desmantela el régimen autoritario del contexto educativa, solo lo transforma. Es el Estado la instancia que lo ejerce mediante un modelo paternalista, que reparte premios y castigos, ostentando el control de los recursos humanos y presupuestales. Esto seguirá garantizando al Estado el control político del magisterio, pero esta vez de manera directa, pues no requiere la mediación del viejo e ineficaz SNTE, al que sigue manteniendo vivo más para evitar la formación de organizaciones emergentes, que como real interlocutor en el desarrollo planeación e implementación de nuevas políticas educativas (Perea, 2016: 127).

*CATEGORÍA 3: Las redes sociales como la principal fuente de información y comunicación.* Las redes sociales tienen una gran influencia en la vida actual y el magisterio no es la excepción. Ante la pregunta del cuestionario referente a la fuente por medio de la cual las educadoras habían obtenido información acerca de la Reforma (¿Fuente por la cual

---

4. La prensa cita las siguientes palabras: “Requerimos implementar la reforma, aplicarla y ello precisa reconocimiento a los maestros, acompañamiento de los padres de familia, recursos, infraestructura, equipamiento, materiales educativos y competitividad; es una tarea titánica, pero hay que hacerla, y la sociedad debe tener claro que cuenta con sus maestros”. *Cfr.* [www.razon.com.mx/snte-respalda-reforma-educativa](http://www.razon.com.mx/snte-respalda-reforma-educativa).

se enteraron de los aspectos legales y normativos de la actual Reforma<sup>2</sup>), 29% respondió que a través de las redes sociales (ver Cuadro 14):

A través del internet, ahí vienen noticias y artículos que no dicen en la tele o en los periódicos, además de lo que suben en el Face o mandan por Whats o Twitter, porque la directora está igual que nosotras: ella es quien nos pregunta. [NJA032E17\_25-11-17]

Lo que yo sé, es gracias a las redes sociales, en Face y en Whats, nos han reenviado información sobre la Reforma, sus evaluaciones y sus repercusiones. Y la verdad sí es para que estemos preocupadas, porque ni la SEP ni el INEE, dicen nada claro... Siquiera antes nos daban el temario de lo de Carrera Magisterial, pero ahorita ni cómo [prepararse para el examen]. ¡Yo estoy muy preocupada porque me llegó notificación y, me guste o no, ¡me tengo que evaluar! [NJA032E19\_25-11-17]

Aquí tenemos un grupo de WhatsApp y además de tenerlo por cosas de la escuela, es el medio de información que utilizamos, ¿verdad? Entonces lo que cada una sabe o le llega por otro medio lo pública y así sabemos por dónde va la Reforma. Pero ahora sí el SNTE no nos ha dicho nada. Antes nos hacía llegar información de Carrera, pero ahora no. [NTM062E33\_26-11-17]

De lo que yo me entero es gracias a las redes sociales. En el Face hay un grupo de maestros que informan a través de este medio y por eso sé algo, porque creo que todas estamos por igual: nadie nos dice nada. Ya no es como era en Carrera. [NTM052E32\_20-11-17]

Como puede verse, las redes sociales cumplen un papel relevante. No está de más señalar que estas constituyen canales de comunicación más rápidos, sencillos, fáciles de usar que los tradicionales. Además, están siempre a la mano, debido a que están plenamente integradas a los teléfonos inteligentes. De acuerdo con Hütt (2012), en la actualidad no se habla de medios de comunicación, sino de medios de difusión, pasando así de un esquema tradicional a un proceso interactivo, cambiante y dinámico.

Desde otro punto de vista, se puede afirmar que las redes sociales son un espacio de catarsis para grupos que se ven afectados, como es el caso de los docentes y la Reforma. Esto es, sirven como portales de denuncia o de exhibición de situaciones que les afectan:

A mí me dan mucha risa los memes que circulan en Whats y en Face: las maestras desmayadas porque les llegó la notificación de la evaluación de la permanencia. Es una forma de catarsis ante lo que nos sucede [NTM062E34\_27-11-17]

En WhatsApp enviaron unos videos de You Tube de cómo corrieron a los maestros de la CNTE del zócalo [de la Ciudad de México]. Fue una agresión

total por parte de las autoridades. No se vale, pues no son delinquentes... Solo porque no aceptan lo que dicen la Reforma. [JNTC022E13\_18-11-17]

Los discursos anteriores reflejan el uso de las redes sociales entre el magisterio. Mas, siguiendo a Hütt (2012) cabe tener en cuenta que no toda la información que circula por estas es verídica, ya que el carácter horizontal de los grupos que las utilizan se refleja en que no hay reglas para los usuarios; es decir, no hay censura, línea editorial o restricción (Hütt, 2012: 123).

CATEGORÍA 4: Carrera Magisterial como referente de evaluación docente. En México, el hablar de evaluación docente nos remite al Programa Nacional de Carrera Magisterial, creado —como ya se precisó en este trabajo— en respuesta a lo establecido por el ANMEB. Esto se tradujo en un sistema de promoción horizontal que se considera pionero en la línea de sistemas nacionales de incentivos docentes (Santibáñez *et al.*, 2006). Recordemos que CM tenía como propósito reconocer el desempeño docente otorgando bonos salariales, por lo cual es lógico que las maestras evoquen el programa en sus discursos:

No sé si vayan a hacer los exámenes como los de Carrera. [JNTM052E27\_20-11-17]

...Yo espero que nos hagan llegar el temario como los de Carrera Magisterial, los que daban para el examen de Preparación Profesional. [JNJA032E16\_24-11-17]

Ojalá y que el sindicato haga lo mismo en esta evaluación que nos haga llegar los temarios para que tengamos una guía de lo que hay que estudiar. [JNTC012E02\_16-11-17]

En los fragmentos anteriores, las educadoras señalan “temarios”, “guías” y “exámenes”. Aluden a documentos elaborados en el seno de la Comisión Mixta SEP-SNTE a cargo de la administración de CM. Las guías y temarios eran difundida por el SNTE, la SEP y las autoridades educativas de cada entidad federativa.

Un aspecto que probablemente tuvieron en cuenta las educadoras encuestadas al citar los documentos de referencia de CM, es que la bibliografía presentada en estos especificaba, en la mayoría de los casos, las páginas concretas que los docentes debían estudiar para presentar los exámenes. Esto, como se advierte, les aportaba gran certidumbre. En sentido opuesto, para el momento en que se realizó el levantamiento de datos de esta investigación, ni el INEE ni la SEP habían publicado información sobre el proceso de evaluación del desempeño, lo cual generó un clima de tensión:

Mi mayor preocupación es lo que va a venir en el examen. O sea, si nos van hacer el examen como el de Carrera sobre el Programa de Preescolar está bien, lo que no me gusta es lo de legislación. Nunca se entienden las preguntas. [JNJA032E19\_25-11-17]

No sé, pero supongo que el examen va ser muy similar a lo que preguntaban en Carrera Magisterial, hay que aprenderse bien, casi de memoria, los aprendizajes esperados y cada una de las competencias del programa. ¿A poco no todas lo sabemos? [JNTM062E33\_26-11-17]

En sus discursos las educadoras, muestran alguna certeza acerca de que los exámenes se referirán al currículo y no a la intervención docente. Es decir, ponen en duda que se explore verdaderamente su desempeño.

### **3. Emociones, actitudes y valoraciones hacia la Reforma**

Con base en (Moscovici, 1979), el eje de análisis campo de actitud se conforma por expresiones de carácter evaluativo con relación al objeto de representación. La actitud es de índole afectivo-emocional y constituye el factor diferenciador y motor de conductas o comportamientos (Asencio, 2002: 53).

Al hablar de las actitudes hacia algo no se pretende destacar el aspecto racional que puede llevar al pensamiento a decantarse por una u otra actuación, sino a la dimensión afectiva que impregna y orienta nuestro obrar. Las evaluaciones, conscientes o inconscientes, que realizan las personas y se reflejan en sus actitudes, tienen que ver con lo que les gusta o disgusta, con lo que desean o repudian, no con lo que es lógico o ilógico, verdadero o falso.

La actitud, también denominada función simbólica, es la más frecuente de las tres dimensiones de la representación. Los marcos valorativos y normativos filtran los elementos a partir de los cuales se construye la representación. Los elementos cargados valorativamente se convierten en marcos de interpretación y categorización de nuevos datos, constituyéndose entonces en sistemas de significación central que van a orientar los comportamientos (Parales-Quenza, 2007: 357). Esto es que la actitud antecede a las otras dimensiones: nos informamos y nos representamos *después* de haber tomado una posición y en función de la posición tomada (Moscovici, 1979: 49).

La posición adoptada por las educadoras y las apreciaciones que tienen sobre la Reforma se encuentran sustentadas en experiencias anteriores, así como en la cantidad y calidad de la información que poseen, mismas que comparten en sus discursos cotidianos con sus pares.

En este eje de análisis se identificaron dos categorías: emotiva y conductual.

CATEGORÍA 1: Emotiva. Durante sus discursos las educadoras mencionaron en diferentes ocasiones las emociones y los sentimientos que despierta en ellas la Reforma. Estudios recientes de lo que se denomina comúnmente “emociones” (miedo, cólera; vergüenza, orgullo; odio, amor; piedad, indignación; alegría, tristeza...) muestran que estas no pueden ser reducidas a sensaciones puras, a reacciones simples o impulsos (Gutiérrez, 2014).

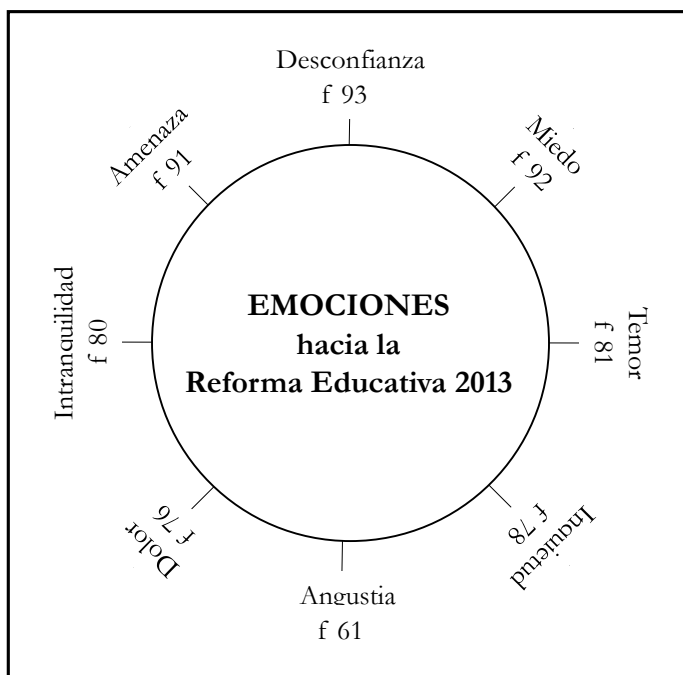


Esta categoría está constituida por expresiones de sentimiento-emoción hacia el objeto de representación. En palabras de Gutiérrez:

Las emociones están presentes en la vida, prácticamente en todas las actividades que se desempeñan. El estado emocional de una persona determina, en gran parte, la forma en que percibe el mundo y en esa percepción que se tiene del mundo las representaciones sociales juegan un rol fundamental. El tema de las emociones es de gran importancia en el estudio de las representaciones sociales ya que indican, expresan o revelan las ideas, percepciones y creencias que los individuos construyen sobre aquellos temas que los tocan de manera sensible (2014: 17).

De acuerdo con Gutiérrez, Arbesú y Piña (2004), en el estudio de las representaciones sociales, las emociones y sentimientos revelan las ideas, percepciones y creencias que los individuos construyen sobre aquellos temas que los tocan de manera sensible. Al indagar lo que las educadoras pensaban sobre la Reforma, la mayoría de ellas evocó emociones negativas, tal y como se representa en el siguiente esquema:

ESQUEMA 4  
Emociones de las educadoras hacia la Reforma Educativa 2013



Fuente: Elaboración propia con base en datos empíricos.

La desconfianza fue la emoción que las educadoras expresaron en más ocasiones (frecuencia de 93). Esta emoción es negativa e implica inseguridad sobre las acciones que se tomarán respecto a su empleo en el futuro. Puede decirse que la desconfianza es la previsión o anticipación de una conducta ante un hecho futuro. Las educadoras desconfían e intuyen que algo perjudicial les sucederá; por eso, a partir de esa creencia, no otorgan su confianza a la Reforma.

La desconfianza también puede surgir como resultado de cierta interpretación de sucesos pasados presentes, tal y como lo manifiestan los siguientes discursos:

[...] más bien es desconfianza... Es que la Reforma no es clara y por eso genera ese sentimiento ¿Si no pasamos [la evaluación] nos van a correr? [JNTC022E08\_19-11-17]

...Desconfianza... No sé como califican su “idóneo” y “no idóneo”. ¿Qué tal si es puro fraude para despedirnos, como desaprecieron a los [trabajadores] de la Compañía de Luz [y Fuerza del Centro]? [JNJA042E22\_27-11-17]

Lo que genera desconfianza es que no nos hablan claro. Que digan: “¡Las vamos a despedir!”. Y ya... ¡Se ahorran mucho dinero en hacer exámenes! [JNJA042E22\_27-11-17]

El miedo fue otra de las emociones que manifestaron en numerosas ocasiones (frecuencia de 92). Es decir que las educadoras se encuentran con una perturbación del ánimo que les causa angustia por un riesgo que puede ser imaginario o real, no solo del presente sino también de su futuro:

Me da mucho miedo. No puedo dormir ahora que están llegando las notificaciones [para presentar la evaluación]. Pienso: “¡Dios mío, que no me toque a mí!”. [JNTC012E07\_17-11-17]

Todas tenemos miedo, yo creo que es por perder nuestro trabajo. [JNTC022E13\_19-11-17]

Creo que es miedo, pues ahorita nadie está segura [...]. Estamos en estado de alerta. Cuando llegó la notificación de la evaluación del desempeño al jardín, todas nos pusimos súperpálidas: nos temblaban las piernas, el corazón [latía] rápido, rápido. Fue una sensación muy fea. [JNJA032E17\_25-11-17]

Como puede verse en los discursos anteriores, las maestras afirman tener miedo y experimentan la sensación de estar frente algún peligro posible o ante algo desconocido, que acarrea una pérdida de la seguridad. Es revelador que manifiesten reacciones físicas, como temblor, escalofrío, palidez.

La amenaza es otra emoción que se manifestó de manera frecuente en los discursos (91). La palabra “amenaza” hace referencia a un riesgo o posible peligro, es decir, puede entenderse como un peligro que está latente, que todavía no se ha desencadenado, pero que se avizora:

Mas bien, es lanzar una amenaza: que quien no se quiera evaluar se va. Y como ahora el SNTE está de su lado, pues nosotras estamos solas. Y aunque no quieras te tienes o tendrás que evaluar. ¿Verdad? [JNTM052E27\_23-11-17]

[...] Son puras amenazas: que si no te evaluas, te corro; que si no pasas, también te corro; que a quién no le parezca, que se vaya. Para mí es el sexenio de la amenza. [JNTM062E38\_27-11-17]

¡Estamos en riesgo de perder el trabajo a las que nos llegó la notificación de la evaluación del desempeño! [JNTC022E14\_19-11-17]

Pienso igual que mis compañeras, la evaluación no debe ser vista como una amenza, nos dicen y nos dicen en los cursos y diplomados que la evaluación la debemos llevar a cabo en el aula con un enfoque formativo y en cambio a nosotras nos aplican lo contrario es una evaluación para amenzar. [JNJA042E26\_27-11-17]

El temor también fue nombrado con frecuencia. Este es un sinónimo de miedo. Las educadoras dicen sentir temor porque están seguras de que algo negativo les ocurrirá a causa de la Reforma. Sospechan que la evaluación del desempeño puede conllevar un efecto perjudicial:

Con certeza no sé bien cómo vaya a estar lo de la evaluación de la permanencia. Me genera mucho temor, no sé como se vayan a poner las cosas, es decir, qué impacto va a tener en nuestro empleo. [JNTM052E29\_23-11-17]

Nosotras, a las que nos tocó evaluarnos, tenemos temor de que nos corran. Los rumores son muy fuertes de [que] la evaluación tiene un efecto negativo. [JNTC012E01\_17-11-17]

Por su parte, intranquilidad e inquietud fueron también emociones que se nombraron reiteradamente en el discursos de las educadoras. Sus respectivas frecuencias alcanzaron 80 y 78. Sienten que no tienen paz interior ni puede relajarse. Les preocupa ser notificadas: eso les genera gran preocupación. Al estar inquieta, una persona no puede concentrarse en lo que está haciendo, debido a que su atención y sus pensamientos están focalizados en otra cuestión. Observemos los siguientes extractos:

Yo pienso que hay un ambiente de intranquilidad en todo el gremio magisterial. Así como destruyeron al sindicato de electricistas en el sexenio pasado, ahora van contra nosotros... [JNJA032E20\_25-11-17]

Estoy muy inquieta. No sé si vaya yo hacer notificada. Aquí estamos en suspenso: ya no tengo paz interior, ni puedo concentrarme en actividades cotidianas. [JNTC022E11\_19-11-17]

Siento que la Reforma despierta mucha inquietud porque no hay claridad en sus supuestos. Por ejemplo, necesitamos que nos expliquen lo de las tres oportunidades de la evaluación del desempeño, y lo que según ellos entienden por docente “idóneo”. Y que si no entré por concurso, tengo que hacer examen de ingreso... O sea: no hay nada claro, no estoy tranquila. [JNTM062E36\_27-11-17]

Para nosotros es dolor. Las que tenemos más de 20 años de servicio compartimos este sentimiento: dedicas toda tu vida a enseñar y luego resulta que cambian las leyes. ¡No tienes ninguna seguridad laboral! ¡En un ratito te vas! [JNTC012E04\_17-11-17]

En el discurso de esta última educadora encontramos el dolor emocional, que es un sentimiento negativo que suge ante la evaluación del desempeño. El discurso manifiesta claramente una sensación de pérdida: la pérdida del trabajo y del reconocimiento a los años de antigüedad en el servicio, que se aluden como experiencia. Como el discurso de esta educadora, el dolor fue mencionado 76 veces en otros discursos.

La angustia fue otra emoción citada, con una frecuencia de 61. Tal estado emocional implica un malestar psicológico, cuya intensidad se ve acompañada por cambios en el organismo (temblores, taquicardia, sudoración excesiva o falta de aire).

Me genera mucha angustia porque las notificaciones están llegando. A dos amigas que tengo de otro jardín de la DO<sup>5</sup> ya les llegó la notificación y andan muy mal porque no es clara la evaluación del desempeño y esto las puede perjudicar. Qué tal si las despiden... No me siento a salvo, yo creo que todas compartimos esa angustia ¡Ando hasta con taquicardia! [JNJA042E24\_27-11-17]

Es una angustia imaginar que salgas notificada, es que no nos han dicho los criterios de selección [de las educadoras que serán evaluadas]. Hay personas que nos han dicho que son las directoras [quienes realizaron la selección], que a ellas les pidieron los nombres. Entonces, con esa información... pues ¡me pongo a sudar! [JNJA032E15\_25-11-17]

Estoy muy angustiada. Ojalá y esta vez no me toque [ser seleccionada] porque no sé que van a preguntar en el examen. No sé cómo será [el examen]? [JNTM062E37\_27-11-17]

Como puede apreciarse en los tres fragmentos, las educadoras están angustiadas solo de imaginar que puedan ser notificadas para realizar la evaluación. Esta reacción se genera porque visualizan el peligro de ser despedidas. Además, la última educadora se siente angustiada por el hecho de no conocer los contenidos del examen, así como no saber qué tipo examen realizaría en caso de ser seleccionada para evaluarse.

Cabe señalar que cuando se levantó la información de esta investigación las notificaciones estaban llegando por primera ocasión a las escuelas, en medio de mucha especulación respecto al método utilizado para la selección de los docentes que se

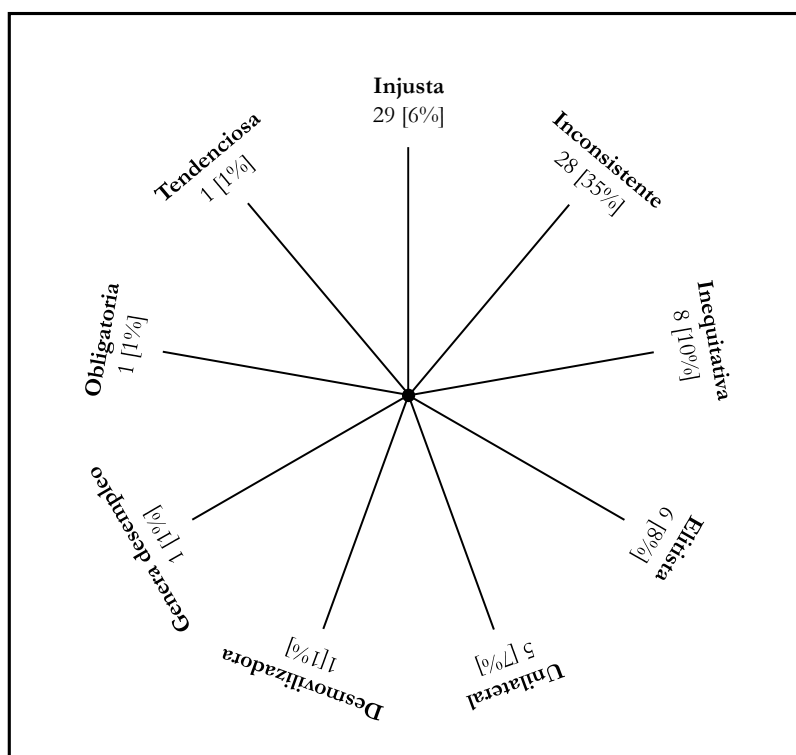
---

5. DO son las siglas de Dirección Operativa, una instancia de la Administración Federal de los Servicios Educativos en el Distrito Federal encargada de generar condiciones para el adecuado funcionamiento de los centros escolares, brindar apoyo académico-administrativo y supervisar sus actividades.

evaluarían por primera vez. En este sentido, es comprensible que las educadoras manifiesten angustia, ya que el evento que tenían ante sí era inédito.

**CATEGORÍA 2. Conductual.** Esta categoría aparece vinculada a las actitudes y valoraciones hacia la Reforma. Al solicitar al grupo de educadoras que mencionaran una debilidad de la actual Reforma, el 36% señaló que era injusta, seguida de un 35% que refirió que era inconsistente.

GRÁFICA 4  
Debilidades de la Reforma Educativa 2013  
de acuerdo con las educadoras encuestadas



Fuente: Elaboración propia con base en datos empíricos.

En sus discursos las educadoras señalan el porqué de su respuesta:

Yo tengo 25 años de trabajo. Sí, de trabajo duro...Y ahora es muy fácil para la SEP decirte: ¡No sirves, ya vete! Es muy injusta la Reforma. [JNTC012E02\_17-11-17]

¡Claro que es injusta! Nosotras tenemos derechos creados desde hace años, ahora ¡no, nos los quiten! [JNTM052E30\_23-11-17]

Creo que muy injusta, porque yo he dado muchos años de mi vida, desde que era muy jovencita y ahora, vieja, me dicen: “¡No eres idónea!”. [JNJA032E18\_25-11-17]

Al analizar los discursos de las estas tres educadoras, vemos que relacionan su reacción con sus años de servicio. Es decir que las profesoras con mayor edad, y por ende con más experiencia, son las que argumentan que la Reforma es injusta por no tomar en cuenta su experiencia ni los años de servicio. Las docentes ven vulnerados los derechos adquiridos con el tiempo.

Por su lado, en el caso de las educadoras que califican la Reforma de inconsistente, se observa lo siguiente:

Yo pienso que es inconsistente. En mi caso porque yo estoy cubriendo a la directora. Desde que inició este ciclo escolar la maestra Anita se puso un día muy enferma y ya no le fue posible regresar. A mí la supervisora me dejó cubriendo la dirección y me dijo que ella iba hablar con la DO4 y que me iban a dejar a mí, porque los papás, los niños y las educadoras están contentos con mi gestión. Pero, con la Reforma, dicen que tengo que hacer examen y aunque lo apruebe, que no me quedo aquí... Entonces, ¿es inconsistente porque yo ya demostré mi desempeño en esta escuela y conozco el contexto de la misma! ... ¿A poco no es inconsistente ya demostré ser idónea? [NJA032E16\_25-11-17]

Pues, sí [es inconsistente] porque no sé cómo se va a evaluar nuestra práctica docente: no hay lineamientos claros donde se exprese. Por eso considero que es una inconsistencia. [NJC022E09\_19-11-17]

Es que no es clara. O sea, no nos han dicho bien, bien de qué se trata tanta evaluación, [sino] solo que nos van a evaluar cada tres años. Y no hay algo por escrito que nos diga en qué consiste y cuál es la finalidad de las evaluaciones. [NJA042E21\_27-11-17]

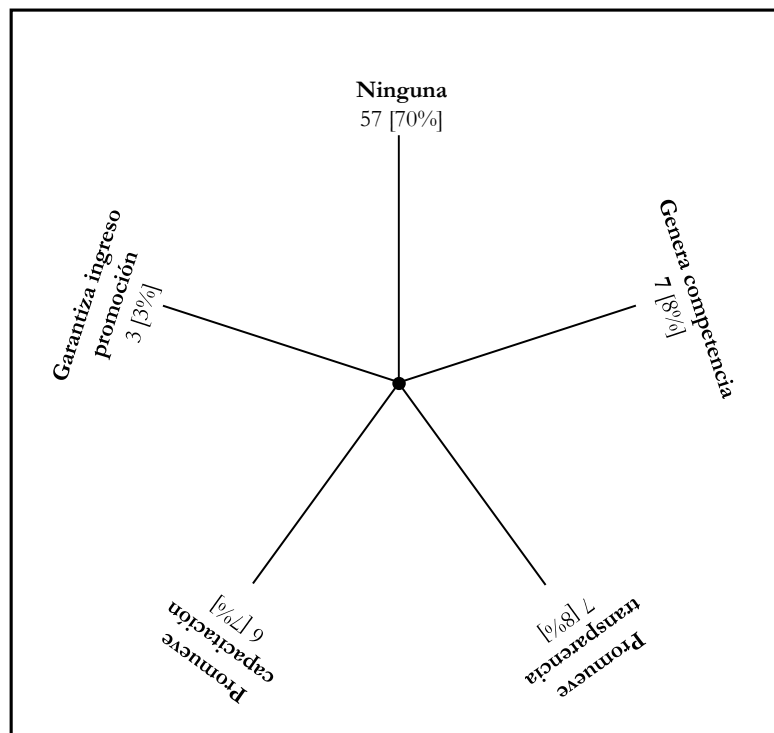
En su discurso, la primera educadora menciona que ella ya demostró su desempeño como directora y que, de acuerdo con lo establecido por LGSPD, es necesario que participe en la evaluación de promoción para acceder a la plaza de directora. Encuentra la inconsistencia en que ella *ya* demostró que es capaz de realizar actividades de gestión escolar y que la comunidad educativa aprueba su desempeño. Avizora que, aun en el mejor de los casos, no sería asignada al jardín de niños donde labora, sino a aquel que le corresponda conforme al lugar que ocupe en la lista de prelación.

La segunda y tercera educadoras coinciden en que una debilidad de la Reforma es que no es clara y no se cuenta con los lineamientos donde se explique cómo se les va a evaluar a y con qué instrumentos. Al respecto, es importante señalar que 25 educadoras más comparten este mismo punto de vista. Lo anterior se entiende porque en el momento en que se levantó la información para esta investigación, no existía ninguna guía que orientaran los diferentes procesos de evaluación, como se señaló en páginas anteriores.

De manera contraria, se pidió a las educadoras que mencionaran una fortaleza de la Reforma. El 70% de ellas manifestaron que no tiene fortalezas, el 3% mencionó que garantiza el ingreso y la promoción al SEN, un 7% señaló que promueve capacitación

y un 8% que promueve competencia; de igual forma, un mismo porcentaje afirmó que promueve transparencia.

GRÁFICA 5  
Fortalezas de la Reforma Educativa 2013  
de acuerdo con las educadoras encuestadas



Fuente: Elaboración propia con base en datos empíricos.

Los discursos revelan lo siguiente:

No veo ninguna fortaleza, solo es despedirnos sin indemnización. Es más una imposición que una evaluación para ver nuestro rendimiento. [JNTC012E03\_17-11-17]

En realidad no veo la mínima fortaleza, es solo un engaño para decir que nos evaluaron y no servimos. Es mentira que sea una herramienta para la mejora de la calidad [de la educación]. [JNTC022E12\_19-11-17]

Creo que es para despedirnos, pero con la Constitución en la mano. Ese es el puro engaño de sus evaluaciones. Sales mal y no te dicen como le tienes que hacer para mejorar. [JNJA032E19\_25-11-17]

No hay ninguna [fortaleza]; es un vil engaño, porque no se va a elevar la calidad de la educación, ni todas vamos a ser idóneas... Sí idóneas, pero para el despido. No les importa el contexto en el que nos desempeñamos. [JNTM052E28\_23-11-17]

La percepción de que no existe ninguna fortaleza en la Reforma es expresada por el grupo de educadoras que tienen más años de servicio; en contraste, las profesoras que tienen menos de cinco opinan que una fortaleza es que garantiza el ingreso y la promoción, siempre y cuando exista garantía de transparencia, legalidad y justicia:

Yo sí creo que una fortaleza es que se garantice el ingreso y la promoción, yo entré con examen y también creo que me puedo promover de igual forma, sin palancas<sup>6</sup> o sin estar pidiendo favores, siempre y cuando exista transparencia en los procesos de evaluación. Que haya legalidad y se haga justicia. [JNTC012E05\_17-11-17]

Pienso que la fortaleza se encuentra en que la promoción será a través de un concurso, con el examen. Eso me parece bueno y ya tú decides, porque ahora que ya no hay escalafón eso me parece legal. [JNJA042E23\_27-11-17]

¡Creo que es una fortaleza que se garantice el ingreso y la promoción a través de evaluaciones! Lo considero justo y equitativo para todas. Así ya no me tengo que esperar hasta que tenga 40 años para ser directora. Sin embargo, la SEP nos debe dar la certeza de que estas evaluaciones serán [realizadas] con estricto apego a la legalidad, y que de alguna manera se transparenten los procesos de cada etapa de evaluación. [JNJA042E23\_27-11-17]

Considero que lo mejorcito de esto es la promoción. Claro, en nuestro caso, las que ya estamos adentro, es una forma de dar oportunidad a todas; pero debe existir garantía y transparencia y ser un examen acertado y confiable. [JNJA042E23\_27-11-17]

Los conceptos que utilizan las educadoras para mencionar la fortaleza de la Reforma en los discursos transcritos y otros más recabados durante el trabajo de campo, son: justicia, transparencia y legalidad. En sus discursos, expresan que la evaluación debe ser adecuada y transparente, que sus reglas deben ser explícitas y que sus objetivos deben estar vinculados con su práctica docente, tomando en cuenta el contexto de la escuela. Asimismo, consideran la necesidad de una retroalimentación positiva que fortalezca su desempeño, de modo que la evaluación sea una herramienta para mejorar y no un recurso para castigar o despedir.

Es importante resaltar que de las cuatro evaluaciones que se establecen en la Reforma la evaluación que causa conflicto es la evaluación del desempeño; las demás son vistas con beneplácito, pues garantizan igualdad de oportunidades.

Como parte del análisis del eje, se solicitó a las educadoras de cada grupo focal que mencionaran los aspectos positivos y negativos de la Reforma y, en consenso, los

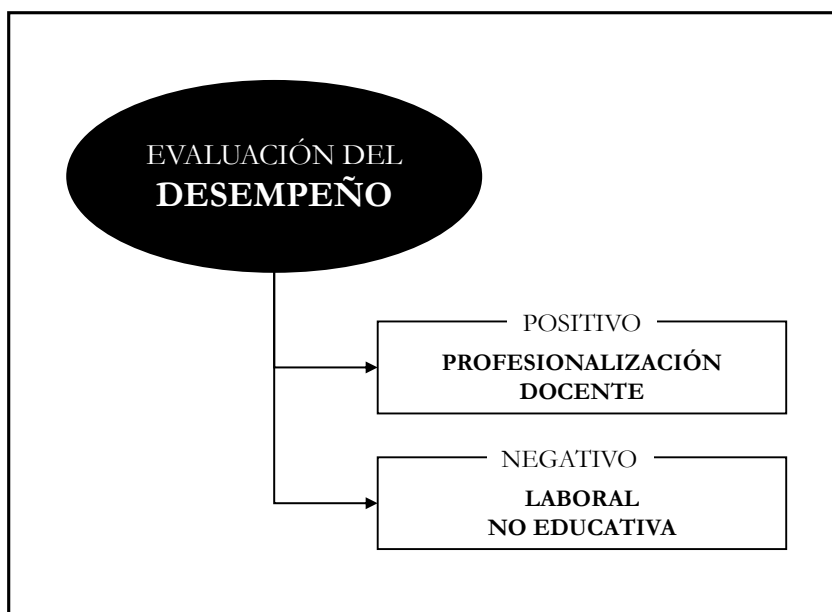
---

6. La palabra “palanca” pertenece a la jerga de la corrupción en el ambiente magisterial y social, y se emplea para referir el apoyo de una tercera persona para alcanzar, sin mérito, sino con su intervención espuria, un beneficio, como la promoción a un cargo superior en el caso del discurso citado.



justificaran. Los seis grupos reportaron que la evaluación para la promoción es positiva, pero en sus discursos insisten en los conceptos ya mencionados: legalidad, transparencia y confiabilidad. Otro aspecto positivo referido por los grupos focales es la profesionalización docente. Manifiestan que, si la evaluación no es vista de manera tradicional, favorece la profesionalización.

ESQUEMA 5  
Aspectos positivos y negativos  
de la Reforma Educativa 2013



Fuente: Elaboración propia con base en datos empíricos.

En los aspectos negativos, los grupos focales insisten en que la Reforma no es educativa, sino laboral, y que atenta contra las condiciones del magisterio. En consecuencia, opinan que no contribuye a elevar la calidad de la educación. En otro orden de ideas, argumentan que es ilegal y manifiestan que en ningún otro campo se evalúa a los profesionales como se hace con los docentes. A modo de ejemplo citan el caso de los médicos.

Ante la pregunta “¿Cómo califica la Reforma Educativa 2013?”, un 88% de las educadoras respondió “Mala” o “Inadecuada”, argumentando que carece de sentido pedagógico. Cabe señalar que en el momento en el que se llevó a cabo el levantamiento de la información aún no se daba a conocer el Nuevo Modelo Educativo. Este se presentó hasta 2016.

Yo la califico como mala: nada más habla de cómo controlar a todos los maestros y carece de todo contenido pedagógico. [JNTC012E06\_17-11-17]

Pues la califico de totalmente inadecuada. Debería ser reforma laboral y no educativa. ¿No creen? [JNJA042E25\_27-11-17]

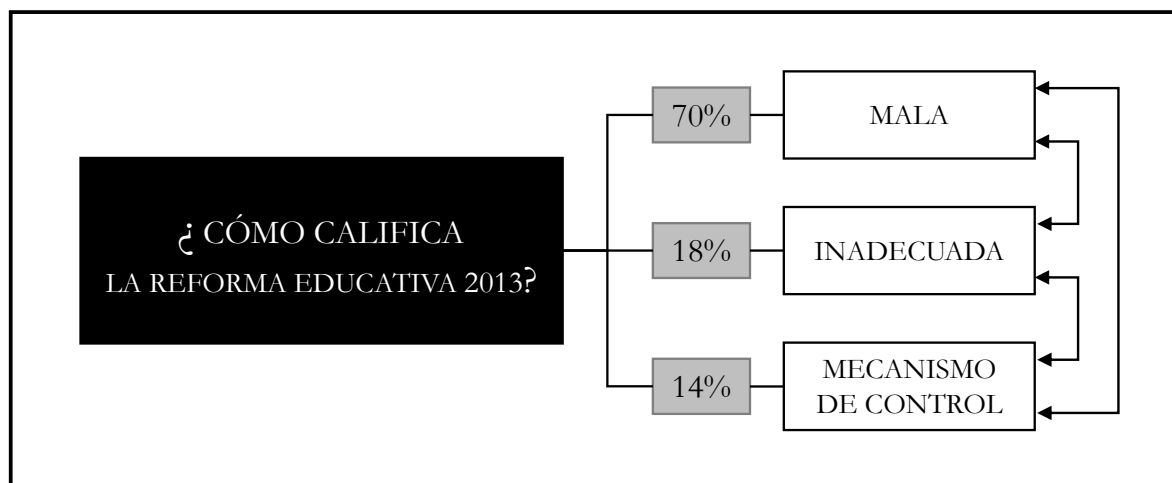
Un 12% de las educadoras la califica como un mecanismo de control para el magisterio. Lo que queda claro es que existen desacuerdos entre lo que las educadoras piensan y lo que establece la Reforma a través de la LGSPD, el propósito de elevar la calidad educativa no se ve reflejado en sus discursos.

Nosotros hemos pensado que la Reforma debe ser calificada como un mecanismo de control para todos los docentes, ahora no solo de [Educación] Básica, sino también de [Educación] Media Superior. [JNTM062E33\_28-11-17]

Se puede calificar como mala, no hay nada educativo, solo control magisterial. [JNTM052E31\_23-11-17]

Véase el siguiente esquema:

ESQUEMA 6  
Calificación que adjudican a la Reforma Educativa 2013  
las educadoras encuestadas



Fuente: Elaboración propia con base en datos empíricos.

#### 4. La representación de la Reforma

En relación con el eje de análisis campo de representación, Moscovici advierte que este constructo nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación (1979: 46).

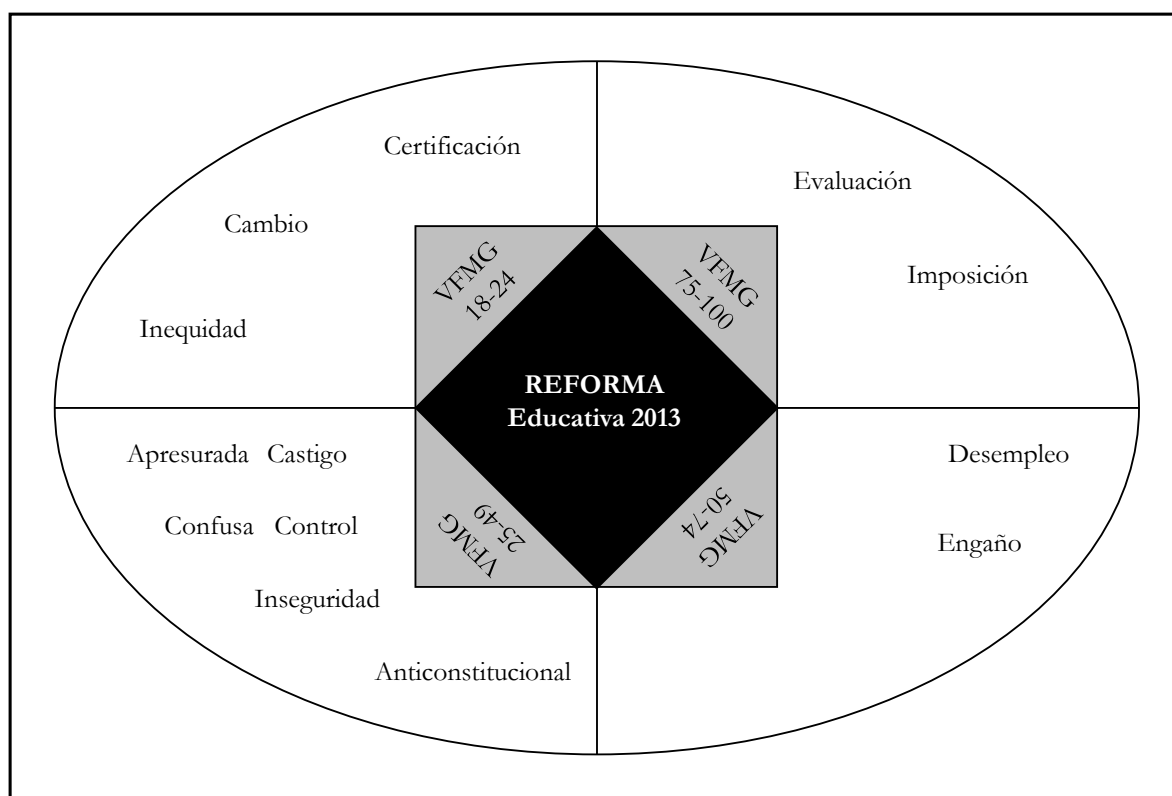
El campo de representación comprende los significados que se le asignan al objeto de representación y que pueden ser diversos: juicios, aserciones, tipologías, creencias, elementos culturales (Jodelet, 1989). Tales elementos se ordenan y jerarquizan de acuerdo con el contenido de la representación. Para abordar este eje se generaron preguntas de evocación de modo que las educadoras expresaran con qué o quién se relaciona Reforma, qué significados se le atribuyen y con cuáles elementos de la vida

cotidiana se vincula. De acuerdo con Abric (2001), una representación social es la imagen sobre algo, pero no todo es objeto de representación y, de serlo, no todas las personas la construyen de la misma manera.

Para abordar la Reforma como objeto de representación se utilizó la asociación libre de palabras con la frase detonadora “Reforma Educativa 2103” que, siguiendo la organización de Mireles (2012), constituye el núcleo central de la representación y sirve para asegurarnos de que la Reforma es, en efecto, un objeto de representación. Se hace esta advertencia porque no cualquier objeto es necesariamente objeto de representación: se requiere que los elementos organizadores de su representación formen parte o estén directamente asociados con el objeto mismo (Abric, 2001: 23).

Como puede apreciarse en el siguiente esquema, la red semántica evidencia que la representación de la Reforma se organiza en torno a dos elementos: “Evaluación” e “Imposición”, los cuales tienen el mayor peso semántico. La frecuencia con que se mencionaron dichos elementos permite afirmar que ambas palabras constituyen el núcleo organizador de la red, es decir, la representación social. Cabe señalar que las palabras del núcleo tienen una relación complementaria entre sí. El esquema en cuestión se organizó de acuerdo con el valor VFMG (de mayor a menor peso semántico) y se lee en el sentido de las manecillas del reloj.

ESQUEMA 7  
Red semántica de la Reforma Educativa



Fuente: Elaboración propia con base en datos empíricos.

Obsérvese que el cuadro principal (rotado en el gráfico) se divide en cuatro paneles: el panel superior derecho concentra los valores mayores en dos palabras; continúa en orden decreciente el panel inferior derecho con dos palabras; le sigue el panel inferior izquierdo que aglutina seis palabras; y, por último, el panel superior izquierdo que con los valores menores agrupa tres palabras.

El esquema permite pensar en el campo de representación en el que, de acuerdo con Guimelli (2004: 65), se incluyen diversas nociones que, dispuestas en determinada forma, constituyen lo esencial de la representación. En este entendido, el núcleo figurativo —o núcleo central, en palabras de Abric— de la Reforma educativa presenta, en forma consensuada y colectiva, lo que las docentes de educación preescolar llaman “Reforma educativa 2013” en la experiencia cotidiana.

A fin de poder ampliar la relación que existe entre el concepto y las definiciones que se dan al interior de la cotidianidad, se aglutinaron las siguientes palabras: “La evaluación es... con examen”, “La evaluación por medio de exámenes”, “Los exámenes como una forma de evaluación”, “La evaluación a través de un examen de opción múltiple es una imposición” “...es a la fuerza”, “...se impone” “...tienes que cumplir con ella”, “...es impuesta”, “...tienes que aceptarla”, “...hay que soportarla porque es una imposición”. Todo este conjunto de palabras deja en claro la serie de acciones socialmente aceptadas que implica la Reforma.

De acuerdo con Mireles (2012), los gráficos como el anterior muestran, tres características de la representación encontrada: consenso, unidad y complementariedad. Consenso, porque los mayores valores se agrupan en par; unidad porque todas las palabras del núcleo están relacionadas entre sí; y complementariedad porque cada palabra se adhiere fácilmente a las demás para dar un significado al término:

1. Evaluación, entendida como sinónimo de examen de opción múltiple mediante el cual se acreditará o certificará el conocimiento de los todos los docentes
2. Imposición, porque se obliga al magisterio a cumplir, soportar y/o aceptar la evaluación debido a que tiene un carácter obligatorio sustentado en la ley.
3. Engaño, referida al conjunto de palabras o acciones con que se hace creer algo que no es verdad. Por ejemplo, que se va a elevar la calidad educativa o que solo los mejores docentes serán los que estén en las escuelas.
4. Despido, como una repercusión de la evaluación que conlleva a la cancelación de un contrato de trabajo por decisión unilateral y/o a separar a alguien de su puesto de trabajo por no desempeñarse con idoneidad.
5. Anticonstitucional, porque indica que la LGSPD es contraria a la letra y espíritu de la Constitución, ya que —de acuerdo con sus discursos— no respeta los artículos 3º y 123º.
6. Inseguridad, porque a través de la Reforma y lo planteado en la LGSPD, las docentes tienen la sensación de que están por sufrir el grave perjuicio de perder su empleo y los derechos obtenidos a lo largo del tiempo.

7. Confusa, pues las docentes narran en sus discursos que existe confusión en el planteamiento de la Reforma y que en la LGSPD no hay claridad; expresan tener dudas respecto a la manera como se realizarán las evaluaciones, sobre todo en lo que se refiere a la evaluación del desempeño; dicen no haber sido informadas de los criterios de selección para ser evaluadas ni los instrumentos que comprende el proceso.
8. Apresurada, debido a que, desde su promulgación en 2013, así como de la aprobación de las leyes secundarias (LINEE y LGSPD), los hechos se han dado de manera rápida y sin consultar al magisterio —según los observan las educadoras encuestadas.
9. Castigo, que es un sinónimo muy utilizado en la vida cotidiana para indicar la sanción que se impone a alguien por haber incumplido. En este caso, por no brindar una educación de calidad a los alumnos.
10. Control, entendido como un mecanismo a través del cual se realizará un seguimiento estricto de cada docente, con la finalidad de mejorar la calidad educativa. La idea de control está vinculada a la realización de jornadas evaluativas que se emplearán para detectar si la profesora es idónea o no idónea, y así permanecer en funciones o ser separada del cargo.
11. Cambio, se toma como una alteración en su empleo contrastando un estado anterior —en el cual existían otros mecanismos para el ingreso, la promoción, la evaluación del desempeño y el reconocimiento— y uno actual, definido por nuevas políticas en el contexto educativo. Las educadoras perciben un giro en su vida laboral.
12. Inequidad, percibida por las educadoras como desigualdad respecto a las condiciones de otros profesionales, quienes —de acuerdo con su percepción— no requieren probar su calidad: “Los médicos no se evalúan y no sólo los idóneos están en los hospitales”.
13. Certificación, que se relaciona con el acto mediante el cual la docente recibe un documento donde se certifica que es idónea para continuar en el servicio docente, el cual solo obtiene a través de un proceso de evaluación.

Como puede verse, la estrategia metodológica seguida con el uso de las redes semánticas naturales dio cuenta de la riqueza semántica y discursiva con que las educadoras construyen su representación de la Reforma Educativa 2013. Asimismo, la utilidad de las redes como recurso metodológico y técnico queda de manifiesto con la obtención de los diferentes valores de las asociaciones semánticas, la conformación de categorías y la construcción del esquema conceptual que nos permite ver cómo la Reforma Educativa 2013 deja de ser un concepto ajeno para volverse familiar, generando que este grupo de educadoras tomen postura y actúen en función de ella.

## 5. El uso de las metáforas en los discursos de las educadoras

A partir de los planteamientos de Moscovici, algunos teóricos como Doise (1991), Ibáñez (1988) y Giménez (1999) coinciden en que la objetivación es la forma en que los saberes y las ideas acerca de determinados objetos entran a formar parte de las representaciones sociales mediante una serie de transformaciones específicas. Es decir, la objetivación de la representación procede por una vía que va de lo abstracto a lo concreto, de la imagen a la palabra, dado que esta permite tener una expresión concreta.

El análisis del discurso de las educadoras permitió identificar una serie de metáforas, las cuales extienden el significado, gracias a lo cual podemos comprender el sentido propuesto. Como se dijo en el capítulo anterior, la metáfora implica un significado más allá del literal, no es un simple adorno del discurso pues nos ofrece una nueva información acerca de la realidad. Al respecto Rodríguez afirma:

Las metáforas y las aserciones fácticas constituyen significados que han sido transmitidos y retransmitidos a través de la socialización y asumidos como modos de comprensión práctica. Las suposiciones metodológicas que avalan la consideración de ambos tipos de expresiones discursivas como medios analíticos para identificar que una representación social opera en el ámbito de la conciencia práctica [...] las metáforas permiten comprender situaciones y estados del mundo social, a la vez que posibilitan la acción. Lejos de ser meros adornos del lenguaje, son elementos constitutivos de la experiencia en la vida cotidiana y tienen repercusiones cognitivas, emocionales y prácticas (2002: 32-33).

A continuación, se presentan las metáforas identificadas, que para efectos analíticos se clasificaron en dos grupos: las conceptuales y las de personificación.

CUADRO 15-A  
Metáforas conceptuales en el discurso de las educadoras

Temática	Metáfora	Interpretación
Los animales	...primero fue contra los de la Compañía de Luz y ahora contra <u>nosotras, nos quieren agarrar de su puerquito</u> ...	La educadora hace alusión al sufrimiento del “puerco” cuando va a ser sacrificado, identificándolo, primero, con los electricistas y, después, con el magisterio. La metáfora simula que las educadoras van a ser sacrificadas usando un examen y seguramente perderán su trabajo.
	Si no apruebas eres no idónea o <u>una burra</u> , es igual.	Coloquialmente, la palabra “burro” designa a una persona ignorante o a quien le cuesta mucho trabajo entender, aprender. Asimismo, alude a ser obstinada, terca, testaruda. Esta expresión da a entender que quién no obtenga el dictamen

		de “idónea” será etiquetada como “burrá”.
Los instrumentos	Tienes que ponerte <u>las pilas</u> para estudiar.	Con esta expresión se da a entender que no es un momento para estar desanimadas y sin energía para enfrentar la Reforma. “Ponerse las pilas” es animarse, esforzarse y estudiar para no perder el empleo.
	Ahorita a todos los <u>maestros</u> nos tienen <u>bajo la lupa</u> .	La lupa es un instrumento óptico que permite amplificar la visión del objeto observado: En este momento los maestros se sienten observados y vigilados con rigor, no solo las educadoras: la profesora incluye a todos.
La fiesta	¡No creo que el examen sea un <u>regalo</u> !	Un regalo es un premio, un obsequio que se da a una persona para celebrar alguna fecha importante; en esta expresión, la frase es irónica: sugiere que seguramente no será fácil obtener superar la evaluación.
	La notificación fue algo así: ¡ <u>Sorpresa, felicidades</u> , vas a evaluarte!	Esta frase también es irónica. Es empleada para expresar que haber recibido la notificación para evaluarse no fue de su agrado.
	Yo espero que con esta Reforma no nos <u>lleven al baile</u> y anulen nuestros derechos laborales.	La expresión, “llevar al baile” refiere un engaño. Las educadoras tienen miedo de que sus derechos laborales sean anulados con lo establecido en la Reforma a través de la LGSPD.
La religión	¡Ahora se volvió un <u>calvario</u> mi trabajo!	Cuando la educadora expresa que su trabajo se convirtió en “un calvario”, alude a que va a recorrer un trayecto que le implica sacrificio, sufrimiento e incluso una muerte figurada. En su riqueza, la metáfora plantea que el momento de evaluarse es el de morir. El trayecto es un camino que sufrirá durante el proceso de evaluación de la permanencia.
	Lo malo es que hay que estudiar todo un <u>rosario</u> para aprobar.	Estudiar un “rosario” se refiere a dos cosas: la primera apunta a que son muchos contenidos y la segunda a qué hay que memorizar contenidos curriculares, como las oraciones que componen el rezo del rosario.

CUADRO 15-B  
Metáforas de personificación en el discurso de las educadoras


Temática	Metáfora	Interpretación
Enemiga	A mí la Reforma me está <u>matando</u> ... son tantos cambios.	Desde luego, no es que la Reforma sea capaz de matar a la maestra, sino que la metáfora comunica la idea de que la Reforma está causando muchos males-tares, y los cambios que se presentan en los mecanismos de reconocimiento, promoción y desempeño aún no han llegado a ser asimilados.
	Me <u>pegó muy fuerte</u> la noticia: ¡me tocó evaluarme!	Esto nos indica la manera en que la noticia impacta a la educadora dando a entender algo psíquico y no físico, pero es expresado a través de la experiencia de recibir un golpe.
	La Reforma <u>declaró la guerra</u> contra los maestros.	El discurso remite a un enfrentamiento entre el Estado, el SNTE y los maestros. Alude a violencia y destrucción. Subyace la idea de pérdida del empleo y el miedo a enfrentarse a las nuevas condiciones laborales.
Primera Infancia	Ahorita la Reforma <u>está en pañales</u> , yo pienso que hay que esperar...	La metáfora alude a que la Reforma recién comienza, que está en su primera etapa, y a que hay que ser pacientes y esperar con la esperanza de que mejoren las cosas.
	La Reforma <u>aún no camina</u> y la quieren <u>poner a correr</u> .	Esta expresión insinúa que es una reforma en proceso, no afinada. Trasluce la idea de que no se han dado a conocer los instrumentos de evaluación con los cuales se evaluará a las docentes en su desempeño, pero ya se tiene claro que si no las docentes evaluadas no resultan idóneas se les despedirá sin importar, por ejemplo, su antigüedad laboral.
Discapacidad	...está <u>ciega</u> , no quiere ver la realidad; con esa medida no se elevará la calidad de la educación.	No es, obviamente, que la Reforma tenga ojos y pueda ver, sino que significa que se aferran las autoridades a decir que con ella se va a elevar la calidad de la educación en todo el país.



	La Reforma y sus leyes no tienen <u>pies ni cabeza</u> . ¿Dónde está lo educativo?	Dado que los pies y la cabeza son extremidades del cuerpo que permiten desempeñar distintas funciones motrices, la docente expresa que la Reforma carece de coherencia y dirección, ya que no presenta ningún contenido educativo siendo que se anuncia como una reforma educativa.
	La evaluación de la permanencia es la que anda <u>cojeando</u> , ¿cómo y con qué instrumentos evaluarán?	Esta expresión se refiere a la incapacidad de caminar con ambos pies. Las personas que presentan esta alteración lo hacen lentamente y con dificultades; de esta manera, la educadora ve la evaluación del desempeño con muchas dificultades para seguir adelante, con un avance en diferentes direcciones.

Fuente: Elaboración propia con base en datos empíricos.

Para cerrar lo concerniente a las metáforas identificadas, es importante citar a Moscovici quien destaca su función en la vida cotidiana como portadoras de significados representacionales.

Toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes. [...] Se aprovecha el lenguaje para cercarlo, arrastrarlo en el flujo de sus asociaciones, investirlo de sus metáforas y proyectarlo en su verdadero espacio simbólico. Por eso una representación (1979: 81) 

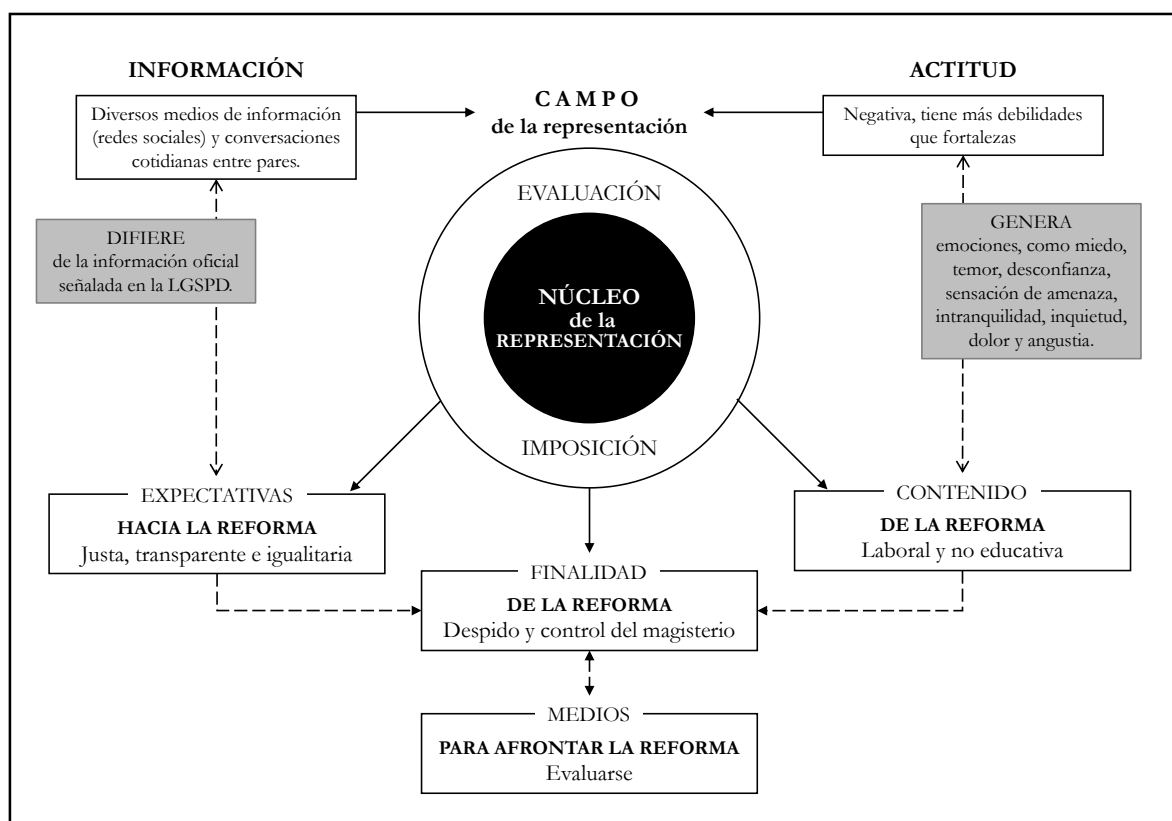
A manera de conclusión del presente capítulo planteamos que las educadoras participantes en el estudio construyeron un conocimiento de sentido común ante la actual Reforma, que les permite comprenderla y explicarla a través de sus conversaciones cotidianas.

El análisis tridimensional de las representaciones sociales permitió conocer el campo de la información; al respecto, se observó que, aunque mencionan algunos contenidos de la LGSPD, es notoria la inexactitud con que lo hacen. De hecho, la calidad y la cantidad de la información que poseen proviene de diálogos entre pares, así como de diversos medios, entre los cuales sobresalen las redes sociales.

Por su parte, el campo de la imagen de la Reforma está organizado en torno a la evaluación, vista como una imposición gubernamental, en tanto que el campo de la actitud revela que las participantes han adoptado una postura negativa hacia dicha política.

En síntesis, se identificó que las educadoras encuestadas coinciden en gran medida en su postura, opiniones, creencias e ideas sobre la Reforma. Es decir, existe consenso, unidad y complementariedad en las tres dimensiones, lo cual es posible esquematizar de la siguiente manera:

ESQUEMA 8  
Representación social de la Reforma Educativa  
construida por las educadoras encuestadas



Fuente: Elaboración propia con base en datos empíricos.



## REFLEXIONES FINALES Y NUEVAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se plasman las conclusiones de la tesis. Para ello, es necesario reiterar que esta investigación se inscribe en el campo de la vida cotidiana y el pensamiento de sentido común, asumiendo que su estudio es fundamental para comprender la dinámica de las representaciones sociales. En efecto, la investigación desarrollada permitió cumplir el objetivo de identificar las que han elaborado un grupo de educadoras que laboran en la Ciudad de México, acerca de la Reforma Educativa 2013.

Dicha Reforma conlleva cambios profundos en diversos espacios y niveles del Sistema Educativo Nacional (SEN), que desde el momento de su implantación se han traducido en una serie de controversias que derivan en escenarios de tensión y conflicto para las educadoras. En efecto, los contenidos de la Ley del Servicio Profesional Docente (LGSPD) implican un nuevo régimen laboral para el magisterio, en la medida que norman el ingreso, la promoción, la permanencia y el otorgamiento de reconocimientos y estímulos. El aspecto palpable de esta transformación se manifiesta en los procesos de evaluación que sujetan a los docentes de Educación Básica y Media Superior, así como a los aspirantes a ingresar al servicio docente en dichos niveles.

Este escenario genera al magisterio la necesidad de construir, en colectivo, un pensamiento social que da pauta a la formación de representaciones sociales. Los factores detonantes son la incertidumbre y —como la otra cara de la moneda— la carencia de información acerca de la Reforma. Las educadoras, para centrarnos en la población de estudio, se preguntan: “Si no obtengo el dictamen de ‘idónea’ como resultado de la evaluación, ¿me despedirán?”. Inquieren: “¿Bajo qué criterios voy a ser evaluada?”. Como se advierte, el alcance de ambas preguntas es tal, que constituye una *amenaza* en términos del futuro laboral de las docentes. En otras palabras: se confirmó que el tema de la Reforma cumplía con lo que teóricamente se denomina objeto de representación social.

La investigación se desarrolló en el paradigma de la investigación cualitativa y al amparo de la Teoría de las representaciones sociales. Gracias a estos recursos fue posible el diseño de los instrumentos para la recolección de información y la aplicación de una estrategia para el análisis de los datos recabados, lo cual hizo posible responder las interrogantes que motivaron el trabajo.

*¿Con qué información cuentan las educadoras acerca de la Reforma Educativa 2013?*

La ruta de la investigación nos condujo al hallazgo de que las educadoras cuentan principalmente con información sobre la Reforma, extraída de las redes sociales y los medios de comunicación electrónica. De manera muy secundaria consideran como fuente la información oficial y más lejos aún, pueden recabarla por parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Respecto al papel de las redes sociales, en esta investigación se puso de manifiesto que constituyen el medio más efectivo —y por lo tanto utilizado— de comunicación entre las maestras. Las dinámicas que conllevan y probablemente la inmediatez de su acceso, son características que se privilegian por encima de la confiabilidad de la información que se difunde a través de estas, situación que impacta en la manera como se produce la representación social de la Reforma.

Al paso, se puede destacar que las redes sociales son un espacio amplio para investigaciones en el ámbito social y educativo, como ya lo concibe el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET) de la UNAM, coordinado por la Dra. Frida Díaz-Barriga, desde el cual se afirma que la utilización de las redes sociales es esencial para el desarrollo de proyectos pedagógicos, sociales, cívicos o políticos, si se les emplea con sentido y responsabilidad.

Durante el proceso de recopilación y análisis identifiqué que la información que poseían las educadoras respecto a la evaluación del desempeño era insuficiente, y en algunos casos carecía de veracidad. Me refiero a esta evaluación en concreto porque es la que consideré en el estudio y, lógicamente, la que estaba por realizarse al emprender la fase de trabajo de campo. Sin embargo, la insuficiencia de información no fue impedimento para que las educadoras expresaran, explicaran y mencionaran lo que comprendían de la Reforma. Este comportamiento está contemplado en la teoría y de hecho se refiere como típico.

Con todo, las educadoras encuestadas tienen claro que la Reforma les significa someterse a un proceso de evaluación del desempeño que visualizan instrumentado exclusivamente mediante exámenes, a través de los cuales el Estado ejerce vigilancia, castigo y control, con la finalidad de determinar qué docente permanece en el servicio y qué docente es despedido. Bajo este panorama, las educadoras participantes no creen que la evaluación asociada al Servicio Profesional Docente tienda a mejorar la calidad educativa.

Respecto al acceso y uso de información acerca de la Reforma, la investigación identificó que el SNTE no fungió como proveedor, a diferencia de lo que sucedió durante más de dos décadas en el marco del Programa Nacional de Carrera Magisterial. En la visión de las educadoras, el sindicato fue el “gran ausente”. Detectamos referencias a Elba Esther Gordillo, lideresa del SNTE hasta 2013, a quien se le atribuyó un interés por informar al magisterio de los temas que le afectan, en contraste con el comportamiento del líder actual, Juan Díaz de la Torre, a quien califican de “charro” sin rumbo ante un nuevo escenario. Cabe señalar que el contraste señalado por las informantes responde en gran medida al hecho de que el Estado gestó la Reforma —y esto ha sido explícito en el discurso oficial— con el propósito de recuperar su rectoría sobre el Sistema Educativo Nacional (SEN). Por eso, las leyes secundarias acotan la intervención sindical. Cabe decir que esta, a diferencia del protagonismo que tuvo en el programa de Carrera Magisterial, en el contexto de la Reforma solo ha mantenido contacto con sus agremiados a través de un curso de cuatro horas.

Precisamente ante los dos referentes, las educadoras participantes externaron varios comentarios acerca de Carrera Magisterial, de los que llaman la atención aquellos que identifican los exámenes de aquel programa con los de la Reforma.

*¿Cuáles son las actitudes, valoraciones y emociones que tienen las educadoras ante la Reforma educativa de 2013?*

Ciertamente, los instrumentos para la recolección de información que se diseñaron permitieron recabar el universo de actitudes, valoraciones y emociones que suscita la Reforma en las educadoras. Es decir, cumplieron satisfactoriamente su propósito.

Así, se identificó que, en su gran mayoría, de estos índices fueron negativos. “Desconfianza” fue el término más recurrente. Alcanzó una frecuencia de 93. Esta emoción acusa la inseguridad que sienten las educadoras participantes del estudio respecto a las acciones futuras que —suponen— se tomarán sobre su empleo. El miedo fue otra emoción que evocaron con gran frecuencia (92). Es decir, experimentan una perturbación del ánimo que les causa angustia ante un riesgo que puede ser imaginario o real, y puede estar presente ahora mismo o en el futuro.

Las educadoras reportaron sensaciones físicas como temblor, escalofrío y palidez, las cuales denotan la intensidad de las emociones mencionadas arriba. Estas reacciones eran motivadas por la inminencia de recibir la notificación de que deberían someterse a la evaluación del desempeño, situación que se presentaba por primera ocasión al momento de realizar el estudio de campo.

En torno a la evaluación del desempeño, expresaron la idea de que es injusta; y al ser interrogadas acerca de las fortalezas de la Reforma, más de la mitad de las educadoras refirió que no cuenta con ninguna fortaleza. Antes bien, se le entiende como una reforma laboral sin contenido pedagógico.

Es significativo que solo aquellas que han transitado por procesos de selección o de asignación mediante concursos en los que se contempla la aplicación de exámenes, encontraron como fortaleza el que la Reforma garantiza el ingreso y la promoción en términos equitativos. Señalan, eso sí, que para concretarse y ser convincente se requiere que las acciones de la autoridad sean legales, justas y transparentes.

Esta investigación aporta elementos para suponer que muchas de las emociones que experimentan las educadoras e inciden en su percepción de la Reforma obedece al hecho de que —para el momento en que se realizó el trabajo de campo— ni el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ni la SEP habían realizado acciones pertinentes de información que despejaran dudas en el magisterio y atrajeran confianza. De hecho, a varios meses de distancia, no se observan aún medidas en este sentido, por lo que la tensión subsiste.

Por otra parte, identifiqué que la evaluación para el ingreso al servicio docente es asumida de manera distinta por la población muestra. En efecto, no le atribuyen el

mismo sentido de amenaza que a la evaluación del desempeño, no obstante que ambos procesos están mandados por la misma. Conviene, pues, recordar que de acuerdo con lo señalado con el artículo 22 de la LGSPD, el ingreso se dará únicamente a través de concursos de oposición. Estos concursos tienen como propósito garantizar la idoneidad de conocimientos y capacidades de los postulantes. El personal de nueva incorporación contará con una tutoría durante dos años y, al término del periodo mencionado, será evaluado para determinar si en la práctica favorece el aprendizaje de los alumnos y si cumple con los requerimientos de la función docente, tras lo cual recibirá un contrato definitivo.

Por su lado, el artículo 53 de la LGSPD señala que las autoridades educativas deberán evaluar el desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión. Dicha evaluación será obligatoria. La normatividad menciona que cuando en su primera evaluación un docente muestre insuficiencias deberá incorporarse a programas de regularización. El personal sujeto a estos programas tendrá una segunda oportunidad de evaluación, en un plazo no mayor de doce meses después de la primera evaluación. Si muestra insuficiencias nuevamente, el evaluado se reincorporará a los programas de regularización y habrá de sustentar una tercera evaluación. En caso de que el docente no alcance un resultado suficiente en esta tercera evaluación será separado de sus funciones y trasladado a una plaza de carácter administrativo.

Si bien existen lagunas y distorsiones de información, la investigación realizada sugiere que las educadoras cuentan con algunos aspectos del escenario descrito, de donde derivan sus grandes temores.

Con todo, no es posible hablar de que generalizan sus percepciones, pues así como matizan su idea de la evaluación para el ingreso, lo hacen también para la de promoción. En efecto, comprenden su carácter opcional y visualizan su viabilidad si se desarrolla como un proceso equitativo, transparente y justo. En este sentido, valoran que permita superar prácticas corruptas.

Desde la perspectiva de investigadora, me pregunto si tienen entendido de que a la postre, quienes obtengan una promoción estarán sujetas, en su momento, a la correspondiente evaluación del desempeño.

*¿Qué representaciones construyen las educadoras acerca de la Reforma Educativa 2013?*

La asociación de palabras, trabajada con la técnica de redes semánticas naturales, permitió un acercamiento al contenido, organización y jerarquización de los elementos que otorgan significado a la Reforma Educativa 2013 desde el punto de vista de las educadoras encuestadas. Así, esta se representa en torno a dos palabras por mayor peso semántico en la red: *evaluación* e *imposición*. Ambas palabras constituyen el núcleo organizador de la red; es decir, de la representación social. En este caso queda de manifiesto que cumple con los criterios de consenso, unidad y complementariedad.

A lo largo de la investigación, se observó que para las educadoras la representación no es un simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa, la cual depende de diversos factores como lo es el contexto social, el ideológico, el grupo, las situaciones sociales, su historia, así como el lugar que ocupa en su medio social y cultural. Tanto sus creencias, sus representaciones pasadas y presentes influyen en la exteriorización de conocimientos de sentido común y la postura que han tomado respecto a esta.

A manera de reflexión señalamos los siguientes aspectos:

- Aunque consideramos que los resultados de esta investigación son robustos, no pueden generalizarse, pues solo participó un grupo pequeño de educadoras de la Ciudad de México.
- Durante el periodo de recopilación de la información, que tuvo lugar en 2015, las autoridades educativas estaban haciendo llegar por primera ocasión las notificaciones de evaluación del desempeño a docentes seleccionados. Esta acción provocó un clima de tensión entre las educadoras participantes, sobre todo de las que recibían la notificación.
- Un factor tensionante era la ausencia de materiales de referencia e informativos. Solo posteriormente se publicarían guías académicas y documentos normativos de mayor alcance, como el titulado “Etapas, aspectos, métodos e instrumentos”.
- Desde su anuncio la Reforma educativa 2013 ha pasado por diferentes momentos. El primero corresponde a lo vivido en esta investigación; en el segundo se anunció el Nuevo Modelo Educativo que actualmente se encuentra en la fase de pilotaje; el tercer momento corresponde al replanteamiento del modelo de evaluación del desempeño, el cual constituye la respuesta de las autoridades educativas a las diversas críticas de especialistas, el magisterio y otros actores sociales (la propia autoridad reconoció que, en la práctica, la evaluación del desempeño era “poco justa y poco pertinente”). Por lo tanto, se puede afirmar que la Reforma sigue en proceso de construcción.
- Ninguna investigación puede darse por concluida, se generan propuestas para continuar el proceso investigativo y de construcción de conocimiento. Por ello, abrimos las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y capacidades idóneas que debe poseer una educadora y cómo pueden ser comprobados?

¿Qué diferencia existe entre evaluar a través de un concurso de oposición y un examen de opción múltiple?


¿El concurso de oposición a través de un examen de opción múltiple puede garantizar la idoneidad de la intervención docente?

¿De qué forma los procesos evaluativos del SPD, han contribuido a mejorar la calidad en este nivel educativo?

¿Cuál es la calidad técnica de los instrumentos de evaluación que se aplican a las educadoras?

¿Cuáles son las políticas públicas que ha propuesto el INEE para mejorar las prácticas escolares a partir de los resultados de las evaluaciones?

¿Cómo concretar el lema “Evaluar para mejorar”?

¿Qué aspectos de la evaluación docente deben mejorar en cada uno de sus procesos? 



## REFERENCIAS

- Aboites, Hugo (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México*. México: CLACSO/UAM/Ítaca.
- Abric, Jean-Claude (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Arnaut, Alberto (1998). “Los maestros de educación primaria en el siglo XX”. En Pablo Latapí [coord.]. *Un siglo de educación en México*, t. II. México: FCE, pp. 195-229.
- Araya, Sandra (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. San José: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Ardoino, Jaques (1991). “El análisis multirreferencial” [documento capturado]. En Jaques Ardoino *et al*, Sciences de l'éducation, sciences majeures. Actes journées d'étude tenues a l'occasion des 21 ans des Sciences de l'éducation. Issy-les-Moulineaux. EAP. Colección Recherches et Sciences de l'éducation, pp. 173-181. (Tr. Patricia Ducoing Watty; Rv. Monique Landesmann.
- Arruda, Ángela (2012). “Teoría de las representaciones sociales y teorías del género”. En: Fátima Flores, Norma Blázquez y Maribel Ríos [coords.] (2012). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: UNAM/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, pp. 317-338.
- Avellaneda, Zulma y Nohra López (2009). *Influencia de las políticas educativas de los organismos internacionales en la educación superior* [en línea]. Disponible en: <https://studylib.es/doc/196125/influencia-de-las-pol%C3%ADticas-educativas-de-los-organismos>. [Fecha de consulta: 16 de noviembre de 2016.]
- Badilla, Leda (2006). “Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa”. En *Revista de Ciencias del ejercicio y la salud* [en línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4790881.pdf>. [Fecha de consulta: 23 de marzo de 2015.]
- Banchs, María (2000). “Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales”. En *Papers on Social Representations. Textes sur les représentations sociales* [en línea]. Disponible en: [http://www.psr.jku.at/PSR2000/9\\_3Banch.pdf](http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf). [Fecha de consulta: 30 de mayo de 2016.]
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1966). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortú.
- Calixto, Raúl (2009). *Representaciones sociales del medio ambiente*. México: UPN.
- Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (2013). *Análisis y perspectivas de la reforma educativa Memorias y resolutivos. Julio 2013*. México: CNTE.

Congreso de la Unión (2013a). “Ley General del Servicio Profesional Docente”. En México: DOF, 11/09/2013. Disponible en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013).

Congreso de la Unión (2013b). “Ley de Instituto Nacional para la Evaluación Educativa”. En México: DOF, 11/09/2013. Disponible en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013).

Carugati, Felice y Patrizi Selleri (2000). “Pratiques éducatives, socialisation et représentations sociales”. En *Représentations sociales et éducation*. Québec: Éditions Nouvelles.

Castorina, José Antonio (2003). *Representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.

Castorina, José Antonio y Alicia Barreiro (2004). “Moscovici y Piaget: el origen de las representaciones sociales”. En *XI Jornadas de Investigación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/Facultad de Psicología.

Cuenca, María y Hilferty, Joseph (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

Cuevas, Yazmín (2016). “Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa” [en línea]. Disponible en: <https://www.culturayrs.org.mx/revista/num21/5Cuevas1>. [Fecha de consulta: 8 de enero de 2016.]

Díaz-Barriga, Ángel e Inclán Catalina (2001). “El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos” [en línea]. Disponible en: <http://rieoci.org/rie25a01.htm>. [Fecha de consulta: 7 de diciembre de 2015.]

Díaz-Barriga, Ángel (18 de noviembre de 2015). “Despedir docentes por no presentarse a la evaluación, ¿algo que festejar?” [en línea]. Disponible en: <http://educacion.nexos.com.mx/?p=85>. [Fecha de consulta: 17 de febrero de 2016.]

Durkheim, Emilio (2006). *Las reglas del método sociológico*. México: FCE.

Echenique, Leticia y Aldo Muñoz (2013). “Los alcances de la reforma educativa en México y el difícil equilibrio entre autoridad del gobierno y gobernabilidad sindical” [en línea]. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67626913010>. [Fecha de consulta: 20 de julio de 2016.]

Elejabarrieta, Francisco (1991). “Las representaciones sociales”. En A. Echevarría, *Psicología social socio-cognitiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Farr, Robert (1993). “Las representaciones sociales”. En Serge Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_ (2003). “De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta”. En José Antonio Castorina [comp.], *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa, pp. 153-175.

Flament, Claude (2001). “Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales”. En: Jean-Claude Abric, *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Co-yoacán, pp. 33-52.

Gimeno, José [comp.] (2006). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.

Gurdián-Fernández, Alicia (2007). “El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa”. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana/Agencia Española de Cooperación Internacional.

Gutiérrez, Silvia, Isabel Arbesú y Juan Piña (2012). “Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos”. En O. Mireles [coord.], *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*. México IISUE/UNAM.

Gutiérrez, Silvia (2014). “Emociones y representaciones sociales. Reflexiones teórico-metodológicas”. En F. Flores-Palacios [coord.], *Representaciones sociales y contextos de investigación con perspectiva de género*. México: UNAM/Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, pp. 17-41.

Gysling, Jaqueline (1992). *Profesores: Un análisis de su identidad social*. Santiago de Chile: CIDE.

Herzlich, Claudine (1979). “La representación social: sentido del concepto” En Serge Moscovici [compilador]. *Introducción a la Psicología social*. Barcelona: Planeta.

Hernández, Luis (22 de octubre de 2013). “La revuelta magisterial: ocho meses”. En *La Jornada*, p. 31.

Hernández-Sampieri (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw.

Hinojosa, Guillermo (2008). “El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales” [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65411190007> [Fecha de consulta: 6 de octubre de 2016.]

Hütt, Harold (2012). “Las redes sociales: una nueva herramienta de difusión” [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/729/72923962008.pdf>. [Fecha de consulta: 4 de agosto de 2015.]

Ibáñez, Jesús [coord.] (1990). “Nuevos avances en la investigación social. La investigación social de segundo orden”. En *Anthropos*, suplementos 22.

Ibáñez, Tomás (2001). “Representaciones sociales. Teoría y método”. En: *Psicología social constructorista*, México: Universidad de Guadalajara, pp. 153-216.

INEE (2013). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2012. Educación básica y media superior*. México: INEE. Disponible en [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx).

\_\_\_\_\_ (2014). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior 2014*. México, INEE.

Jodelet, Denise (1986). “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”. En Serge Moscovici (1993). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, pp. 469-506.

\_\_\_\_\_ (2000). “Representación social: contribución a un saber sociocultural sin fronteras”, en Denise Jodelet, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: UNAM/Facultad de Psicología.

\_\_\_\_\_ (2003). S/T. Conferencia en las primeras jornadas sobre representaciones sociales. Buenos Aires, UBA [en línea]. Disponible en <http://www.cbc.uba.ar/dat/sbe/reposoc.html>. [Fecha de consulta: 11 de septiembre de 2015.]

\_\_\_\_\_ (2008). “El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales”. En: *Cultura y representaciones sociales*, año 3, núm. 5. México: UNAM/Instituto de Investigaciones Sociales, pp. 32-61.

Lacolla, Liliana (2005). “Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos” [en línea]. Disponible en: <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>. [Fecha de consulta: 27 de septiembre de 2016.]

López, Martha de Jesús (2013). “Una reforma ‘educativa’ contra los maestros y el derecho a la educación” [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527012005>. [Fecha de consulta: 1 de abril de 2015.]

Marcelo, Carlos (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC/CIDE.

Mardones, José María y N. Ursúa (2010). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Ediciones Coyoacán.

Marková, Ivana (1996). “En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales”. En Darío Páez y Amelio Blanco [eds.] (1996). *La Teoría sociocultural y la Psicología social actual*. Madrid: Aprendizaje.

\_\_\_\_\_ (2003). “La representación de las representaciones: diálogo con Serge Moscovici”. En José Antonio Castoriana [comp.], *Representaciones sociales problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa, pp. 111-154.

Martinic, Sergio (2001). “Reformas educativas: mitos y realidades” [en línea]. Disponible en: <http://rieoci.org/rie27a01.htm>. [Fecha de consulta: 16 de febrero de 2016.]

Mazzitelli, Claudia (2009). “Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura”. [en línea]. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a14mazzitelli.pdf>. [Fecha de consulta: 11 de octubre de 2016.]

- Mejía, Julio (2002). “Perspectiva de la investigación social de segundo orden” [en línea]. Disponible en: <https://moebio.uchile.cl/14/mejia.html>. [Fecha de consulta: 9 de marzo de 2015.]
- Méndez, Karla (14 de abril de 2016). “Advierte SEP: Maestro que vaya a ‘paro’ será sancionado” [en línea]. Disponible en: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/04/14/1086575>. [Fecha de consulta: 13 de junio de 2016.]
- Mireles, Olivia (2012). “¿Qué es la excelencia académica? Representaciones sociales en el posgrado”. En O. Mireles [coord.], *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*. México: UNAM/IISUE.
- Moliner, Pascal *et al.* (2004). *Las representaciones sociales: práctica de los estudios de campo*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes [en línea]. Disponible en: <http://recherche.univ-montp3.fr/chercheurs/moliner-pascal/>. [Fecha de consulta: 6 de febrero 2016.]
- Mora, Martín (2002). “La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici” [en línea]. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>. [Fecha de consulta: 17 de febrero de 2016.]
- Morin, Edgar (1993). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, Serge (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- \_\_\_\_\_ (2003). “Notas hacia una descripción de la representación social”. En *Psicología social*, vol. 1, núm. 2, pp. 67-118.
- Moscovici Serge y Miles Hewstone (1986). “De la ciencia al sentido común”. En Serge Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, pp. 679-710.
- Navarro, César (2013). “La reforma educativa: despojo y castigo constitucional al magisterio” [en línea]. Disponible en: <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/17906.pdf>. [Fecha de consulta: 25 de marzo de 2016.]
- Navarro, Luis. (2013). *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial*. México: Fundación Rosa Luxemburgo/Brigada para leer en libertad.
- OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas* [en línea]. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>. [Fecha de consulta: 1 de noviembre 2015.]
- OCDE-SEP (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategia para la acción en México* [en línea]. Disponible en <https://www.oecd.org>. [Fecha de consulta: 4 de octubre de 2014.]
- Páez, Darío [comp.] (1987). *Pensamiento, individuo y sociedad: Cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos.

Parales-Quenza, Carlos José y Milcíades Vizcaíno-Gutiérrez (2007). “Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual” [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80539210>. [Fecha de consulta: 16 de junio de 2017.]

Peña-Zepeda, Jorge y Osmar. Gonzáles (2001). “La representación social: teoría, método y técnica”. En: María Luisa Tarrés [coord.]. *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa, pp. 327-372.

Piñero, Silvia (2008). “La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual” [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121713002>. [Fecha de consulta: 10 de junio de 2016.]

Popkewitz, Thomas (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

Ramírez, Rodolfo (2013). “La reforma constitucional en materia educativa: ¿Una nueva estrategia para mejorar la calidad de la educación básica?”. En Ramírez, Rodolfo [coord.] *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República, pp. 123-140.

Ramírez, Rodolfo (2016). *Reforma en materia educativa. Un análisis de su diseño y aplicación, 2012-2016*. México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República.

Rivera Gabriela (27 de febrero de 2013). “Las cuentas millonarias del SNTE” [en línea]. Disponible en: <http://www.24-horas.mx/las-cuentas-millonaria-del-snte/>. [Fecha de consulta: 13 de mayo de 2013.]

Rockwell, Elsie (2013). “La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En Rodolfo Ramírez [coord.], *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*, México, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, pp. 77-110.

Rodríguez, Clemente *et al.* (2005). “Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad” [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>. [Fecha de consulta: 14 de junio de 2017.]

Rodríguez, Tania (2003). “El debate de las representaciones sociales en la psicología social” [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13709303>. [Fecha de consulta: 10 de octubre de 2016.]

Rodríguez, Tania y María de Lourdes García [coord.] (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. México: UG.

Rodríguez, Tania (2003). “El debate de las representaciones sociales en la Psicología social” [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/137/13709303.pdf>. [Fecha de consulta 06 de diciembre de 2015.]

Rueda, Mario y Minerva Nava (2013). “El nuevo escenario para el desarrollo profesional de los docentes y el Sistema Nacional de Evaluación Educativa”. En Rodolfo Ramírez [coord.], *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República, pp. 43-56.

Santibáñez, Lucrecia y José Felipe Martínez (2010). “Políticas de incentivos para maestros: Carrera Magisterial y opciones de reforma”. En Alberto Arnaut y Silvia Giorguli [coords.]. *Los grandes problemas de México*. México: El Colegio de México, pp. 125-158.

Schettini Patricia y Cortazzo Inés (2015). *Procedimientos y herramientas para la interpretación de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Universidad de La Plata.

SEP (2002). *La experiencia de la Dirección General de Evaluación en la Educación Básica y Normal. 30 años de medición del logro educativo*. México: SEP-DGEP.

\_\_\_\_\_ (1992). *Acuerdo Nacional de Modernización Educativa*: México: SEP.

\_\_\_\_\_ (2007). Programa Sectorial de Educación 2012-2018 [en línea]. Disponible en [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx). [Fecha de consulta: 17 de febrero de 2016.]

\_\_\_\_\_ (2010). Alianza por la Calidad de la Educación [en línea]. Disponible en [https://www.sems.gob.mx/en\\_mx/sems/291008\\_la\\_alianza\\_por\\_la\\_calidad\\_de\\_la\\_educacin\\_tr](https://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/291008_la_alianza_por_la_calidad_de_la_educacin_tr). [Fecha de consulta: 30 de mayo de 2015.]

\_\_\_\_\_ (2012). “Evaluación universal de docentes y directivos en servicio en Educación Básica. Información general del programa. Resultados de la aplicación junio 23 y 24 y medidas de seguridad” [en línea]. Disponible en: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2594/1/images/Evaluaci % C3%83%C2%B3nUniversalConferenciadePrensaJunio272012-1.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2594/1/images/Evaluaci_%20C3%83%C2%B3nUniversalConferenciadePrensaJunio272012-1.pdf). [Fecha de consulta: 08 de diciembre de 2015.]

\_\_\_\_\_ (2012). Programas de Estudio 2011. Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica [en línea]. Disponible en: [https://www .sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7.../a592.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7.../a592.pdf). [Fecha de consulta: 7 de julio de 2016.]

\_\_\_\_\_ (2017). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes [en línea]. Disponible en: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI\\_INGRESO\\_EB\\_2017\\_2018.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_INGRESO_EB_2017_2018.pdf). [Fecha de consulta: 12 de marzo de 2017.]

\_\_\_\_\_ (2016). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Educación Básica 2015-2016 [en línea]. Disponible en: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/EAMI\\_dytd.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/EAMI_dytd.pdf). [Fecha de consulta: 26 de noviembre de 2016.]

\_\_\_\_\_ (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización Básica*. México, SEP.

\_\_\_\_\_ (2002). *México: Compromiso Social por la Calidad de la Educación*. México, SEP.

\_\_\_\_\_ (2012). “Evaluación universal de docentes y directivos en servicio en educación básica. Información general del programa, resultados de la aplicación, junio 23 y 24 y medidas de seguridad” [en línea]. Disponible: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2594/1/images/Evaluaci%C3%83%C2%B3nUniversalConferenciadePrensaJunio272012-1.pdf>. [Fecha de consulta 08 de diciembre de 2015.]

SEP-SNTE (1973). Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública [en línea]. Disponible en: <http://www.snte.org.mx/assets/ReglamentodeEscalafondelosTrabajadoresdelaSEP.pdf>. [Fecha de consulta: 5 de febrero 2016.]

\_\_\_\_\_ (2011a). Programa de estímulos a la calidad docente [en línea]. Disponible en: <http://www.programaestimulos.sep.gob.mx/docs/Lineamientos2013.pdf>. [Fecha de consulta: 6 febrero 2016.]

\_\_\_\_\_ (2011b). Evaluación universal de docentes y directivos en servicio de Educación Básica [en línea]. Disponible en: <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/lineamientos.pdf>. [Fecha de consulta: 6 de febrero 2016.]

SNTE (2013). Respuesta salarial y de prestaciones 2013. México: SNTE.

Schettini, Patricia e Inés Cortazzo [coords.] (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.


Sikes, Patrick (1985). “The life cycle of the teacher”. En S. J. Ball e I. F. Goodson [eds.] (1993). *Teacher’s life and careers*. London: Palmer Press, pp. 27-60.

Valdez, José Luis (2002). *Las redes semánticas naturales. Uso y aplicaciones en Psicología social*. México: UNAM.

Valera, Sergi (1997). “Estudio de la relación entre el espacio simbólico urbano y los procesos de identidad social”. En *Revista de Psicología Social*, núm. 12, pp. 17-30.

Vegas, Emiliana y Alejandro Ganimian (2013). *Teoría y evidencias sobre las políticas docentes en países desarrollados y en desarrollo*. Biblioteca Felipe Herrera del Banco Interamericano de Desarrollo.

Viñao, Antonio (2006). “El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones, posibilidades”. En José Gimeno [comp.], *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata, pp. 43-60.

Zorrilla, Margarita (2002). “Diez años del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: retos, tensiones y perspectivas” [en línea]. Disponible en <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/63/1206>. [Fecha de consulta 27 de abril de 2014.] 



## **ANEXOS**

Corresponde al Estado rectoría en la materia PFI, PNV y PSD  
**Obtiene consenso reforma educativa**



**INICIATIVA DE REFORMA EDUCATIVA**  
Ciudad de México, 10 de diciembre de 2013

El presidente Enrique Peña Nieto anunció el día de hoy el inicio de la reforma educativa, que incluye la creación de un nuevo sistema de gestión y la implementación de un modelo de financiamiento que permita mejorar la calidad de la educación pública.

**Videgaray: proyecto prudente, ante riesgos internacionales**

El secretario de Economía, Ildefonso Guzmán, calificó el paquete de reformas económicas como un proyecto prudente y necesario para enfrentar los riesgos internacionales que enfrenta México.

**Se fortalecerá protección a los derechos humanos**

El presidente Peña Nieto anunció que se fortalecerá la protección de los derechos humanos a través de la creación de un nuevo sistema de gestión y la implementación de un modelo de financiamiento que permita mejorar la calidad de la educación pública.

**DE NOTICIAS**

- EL SEÑAL DE LA POBREZA A LA TAZA**
- SENNI, DE LA POBREZA A LA TAZA**
- LA REFORMA EDUCATIVA**

**Pacto por México: ¿de qué depende?**

33	43	19	62
Partido Acción Nacional	Partido Revolucionario Institucional	Partido de Acción Independiente	Partido Encuentro por México

**Presenta Peña reforma al Artículo 3º... sin Gardillo**

**Obligarán, por ley, evaluar a maestros**

El presidente Peña Nieto anunció la reforma al Artículo 3º de la Constitución, que obliga a evaluar a los maestros y a reducir la nómina de la burocracia.

**Buscan reducir 5% la nómina a alta burocracia**

El presidente Peña Nieto anunció que se buscará reducir en un 5% la nómina de la alta burocracia a través de la implementación de un modelo de financiamiento que permita mejorar la calidad de la educación pública.

**Amarran el fisco gastos médicos**

El presidente Peña Nieto anunció que se amarrarán los gastos médicos a través de la implementación de un modelo de financiamiento que permita mejorar la calidad de la educación pública.

**Llevan a Monterrey restos de Jenni**

El presidente Peña Nieto anunció que se llevarán a Monterrey los restos de Jenni, a través de la implementación de un modelo de financiamiento que permita mejorar la calidad de la educación pública.

**ESPÍRIMA.COM**

**NO DESPRECIAR LOS APUNTES**

**RECURSOS PARA APUNTES**

**Peña lanza reforma para retomar el control educativo**

**La iniciativa, sin dedicatoria a Gardillo, asegura Chuyffet**

Presenta el rector Narro plan educativo para 10 años

**Hay que "refirmar" la rectoría del Estado en ese terreno: el Ejecutivo**

**La evaluación a maestros será obligatoria, subraya el titular de la SEP**

**Advierte que ya no estará sujeta a "capchecos o intereses particulares"**

**Videgaray: metas "prudentes" en el paquete económico 2013**

**Habría recorte de 5% a sueldos de mandos de la burocracia**

**Recibe Solalinde premio nacional por su labor de apoyo a migrantes**

**ACUERDOS SOBRE LA ENSEÑANZA**

11 de diciembre de 2013

ANEXO 1  
Anuncio de la Reforma Educativa 2013  
Primeras planas de 3 diarios de circulación nacional

## ANEXO 2

### Anuncio de la Reforma Educativa 2013 Primeras planas de 3 diarios de circulación nacional (2012-2015)

Titular	Periódico	Fecha
Toma Peña riendas de política educativa	Reforma	02/12/12
Concreta Peña Nieto la firma del Pacto por México	La Jornada	03/12/12
Busca quitar Peña control de plazas al SNTE	El Universal	10/12/12
Obliga a calidad docente, EPN se congratula por la aprobación	El Universal	22/12/2012
EPN: reforma educativa, de la mano con los maestros	El Universal	02/03/2013
Promulga Peña la reforma educativa: Gordillo, ausente	La Jornada	26/02/13
Muestra Peña su poder; cae Elba Esther Gordillo	La Jornada	27/02/2013
El dinero no es de los líderes: Peña	Reforma	28/02/2013
Fija EPN 120 días para las reformas	Reforma	03/09/2013
Nadie frenará la reforma educativa, advierte Peña Nieto	La Jornada	04/04/2013
Peña asume costos del uso de la fuerza contra los maestros	La Jornada	07/04/2013

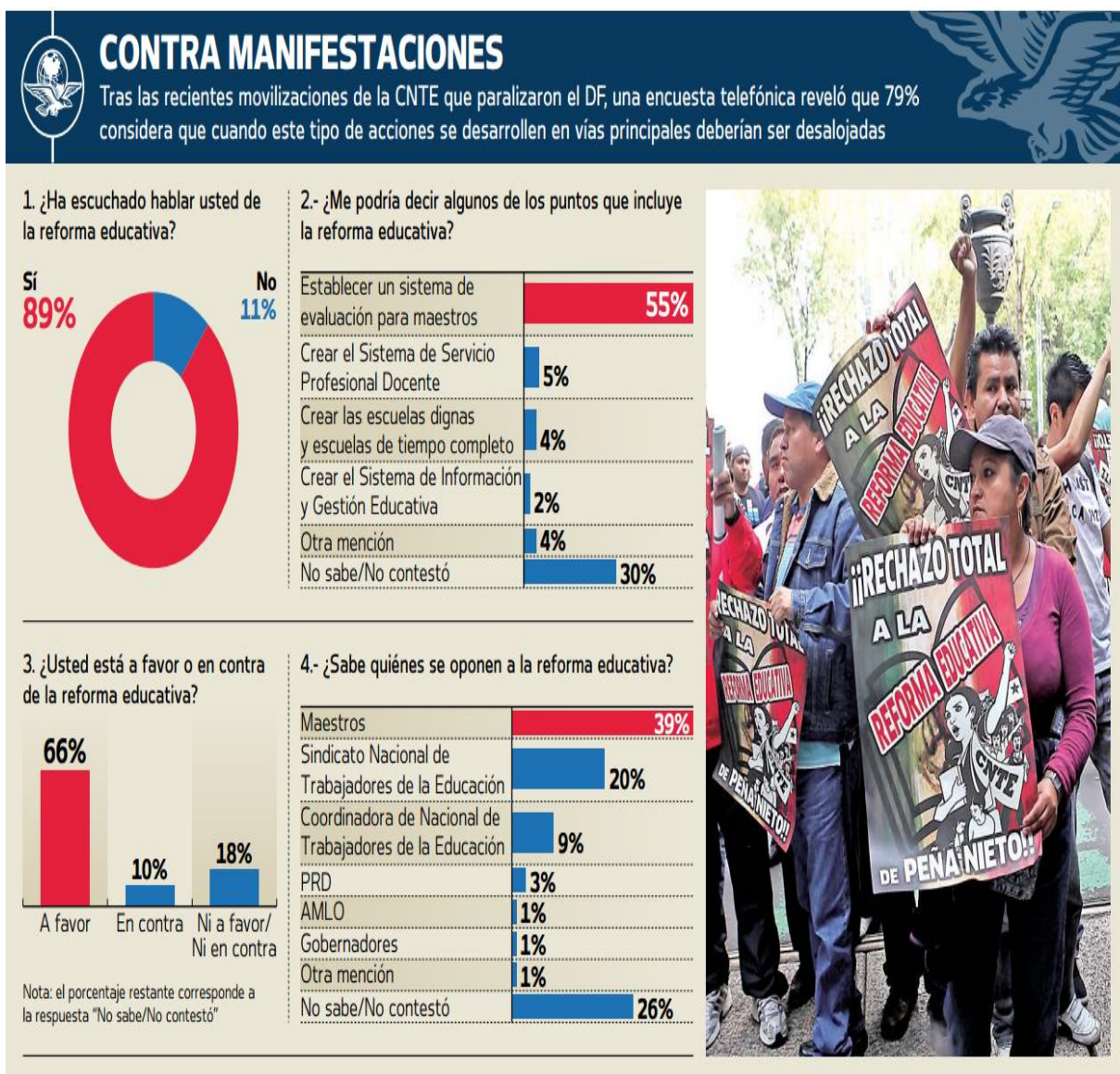
Titular	Periódico	Fecha
Peña confía en que se apruebe pronto la ley para evaluar a docentes	La Jornada	27/08/2013
Hay diálogo pero la ley educativa no cambia: Peña	La Jornada	07/09/2013
La CNTE investiga agresión a Chuayffet; “se asumirá responsabilidad.” Dirigencia	La Jornada	10/02/2014
CNTE se deslinda de agresión a Chuayffet	El Universal	11/02/2014
Reforma educativa: controversia y conflicto	La Jornada	16/04/2014
En 2015 <i>preparan duro golpe</i> a normalistas, advierten profesores. La reforma educativa no tiene impacto sobre el proceso de enseñanza	La Jornada	27/12/2014
Suspende la SEP plan para evaluar a todos los maestro	La Jornada	30/05/2015
SEP: Se suspende indefinidamente la evaluación docente	El Universal	30/05/2015
Demanda el INEE que no se suspenda la evaluación a maestros	La Jornada	31/05/15
SEP anuncia la reanudación de evaluación a maestros	El Universal	8/06/2015
Acusa Chuayffet venta de plazas	Reforma	17/06/2015
Exige SNTE aplicar ley	Reforma	17/06/2015

<b>Titular</b>	<b>Periódico</b>	<b>Fecha</b>
La evaluación, 'llueva o truene', dice Chuayffet	La Jornada	17/06/2015
Ni la lluvia ni el viento' nos detendrán, responde la CNTE	El Universal	17/06/2015
Jornada de marchas y bloqueos	El Universal	21/06/2015
Protestas en DF, Edomex y Chiapas en apoyo a maestros de Oaxaca	La Jornada	28/11/15
Reprograma la SEP evaluación para cuatro mil docentes	El Universal	14/11/2015
El fraude de la evaluación de docentes	La Jornada	10/12/2015
Conflicto magisterial: distorsionado y sin solución	La Jornada	14/12/2015

## ANEXO 3

### Encuesta: Apoyan reforma, reprobaban bloqueos 26 de agosto 2013

Realizada y publicada por el periódico *El Universal*, vía telefónica (fija-hogar) a 800 personas que habitan en la Ciudad de México, mayores de 18 años.




Levantamiento de la información: 24 y 25 agosto de 2013. La encuesta puede consultarse completa en: <http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2013/encuesta-apoyan-reforma-repueban-bloqueos-945217.html#encuesta260813>.

## ANEXO 4

### Comunicado 129 de SEP por el que se suspenden indefinidamente los procesos de evaluación docente

INICIO | PLUG IN | RECOMIENDA ESTE PORTAL | MAPA DEL SITIO | RSS

**SEP**  
SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

Google® Búsqueda personal **Buscar** X

ACERCA DE LA SEP \* EDUCACIÓN POR NIVELES \* SEP EN LOS ESTADOS \* BECAS \* DOCENCIA \* PROGRAMAS \* SALA DE PRENSA \* TRANSPARENCIA \* CONTACTO

INICIO > SALA DE PRENSA > HISTÓRICO COMUNICADOS > COMUNICADOS DE MAYO 2015 > COMUNICADO 129.- SE SUSPENDEN INDEFINIDAMENTE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN PARA INGRESO, PROMOCIÓN Y PERMANENCIA EN EDUCACIÓN

★★★★★ Imprimir SHARE

### COMUNICADO 129.- SE SUSPENDEN INDEFINIDAMENTE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN PARA INGRESO, PROMOCIÓN Y PERMANENCIA EN EDUCACIÓN

México, DF, 29 de mayo de 2015

La Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente de la Secretaría de Educación Pública informa:

Con motivo de nuevos elementos a considerar en el proceso de evaluación para el ingreso, promoción y permanencia en Educación Básica y Media Superior, quedan suspendidas indefinidamente las fechas publicadas para su realización.

Última modificación:  
Viernes 29 de mayo de 2015 a las 14:59:03

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, MÉXICO - ALGUNOS DERECHOS RESERVADOS © 2010 - POLÍTICAS DE PRIVACIDAD

**SEP**  
SECRETARÍA DE

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

## ANEXO 5

### Programa de Desarrollo Profesional Docente Capacitación y Actualización Docente

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018		Programa Sectorial de Educación 2013-2018		Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente	
Meta Nacional	Objetivo de la Meta Nacional	Estrategias del Objetivo de la Meta Nacional	Objetivo del Programa	Estrategias del Objetivo del Programa	Objetivo General del PRODEP
3. México con Educación de Calidad	3.1 Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad	3.1.1 Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico	Objetivo 1. Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población	1.1 Crear condiciones para que las escuelas ocupen el centro del quehacer del Sistema Educativo y reciban el apoyo necesario para cumplir sus fines.	2.1 Contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación, a través de la formación integral de todos los grupos de la población mediante esquemas de formación, actualización académica, capacitación e/o investigación a personal docente, personal técnico docente, con funciones de dirección, de supervisión, de asesoría técnica pedagógica y cuerpos académicos.
		3.1.2 Modernizar la infraestructura y el equipamiento de los centros educativos.		1.2 Fortalecer las capacidades de gestión de las escuelas, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes	
		3.1.3 Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida.		1.3 Garantizar la pertinencia de los planes y programas de estudio, así como de los materiales educativos.	
				1.4 Fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente centrado en la escuela y el alumno.	
				1.5 dignificar a las escuelas y dotarlas de tecnologías de la información y la comunicación para favorecer los aprendizajes.	
				1.6 Utilizar la información derivada de las evaluaciones en la toma de decisiones para mejorar la calidad de la educación y evitar el abandono escolar.	
				1.7 Fortalecer la relación de la escuela con su entorno para favorecer la educación integral.	

Fuente: SEP (2016), Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.



## **ANEXO 6**

### **Cuestionario con ejes de análisis**

**Estimada educadora:**

El presente cuestionario es anónimo y confidencial, tiene como propósito conocer su punto de vista sobre la **Reforma Educativa 2013**. La información proporcionada no tiene repercusiones en su trabajo y será utilizada únicamente con fines académicos. Agradecemos de antemano su disposición y cooperación para resolverlo y otorgarnos parte de su valioso tiempo.

**CUESTIONARIO**

**INSTRUCCIONES:** Este cuestionario se compone de IV partes, por favor lea atentamente las indicaciones previas a cada sección y cada pregunta, contesta en el cuadro de la derecha según sea el caso indicando el número de la respuesta que corresponda a su situación o lo que usted considere en base a su experiencia.



**I PARTE  
 EJE DE ANÁLISIS CONDICIONES DE REPRODUCCIÓN**

<p><b>1. Edad</b> <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/></p> <p>1. Menos de 25 años        2. Entre 26 y 30 años        3. Entre 31 y 40 años        4. Entre 41 y 50 años        5. Entre 51 y 60 años        6. Más de 61 años</p> <p><b>2. Función que desempeña en esta escuela</b> <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/></p> <p>1. Profesora frente a grupo        2. Directivo        3. Otro.....Especifique _____</p> <p><b>3. Su tipo de plaza es:</b> <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/></p> <p>1. Base        2. Interinato ilimitado        3. Interinato limitado        4. Doble plaza        5. Una plaza docente y una directiva</p>	<p><b>4. Turno en el que labora en este Centro escolar:</b> <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/></p> <p>1. Matutino        2. Vespertino        3. Jornada ampliada        4. Tiempo completo</p> <p><b>5. Años de servicio como docente en preescolar...</b> <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/></p> <p>1. Menos de un año        2. Entre 1 y 5 años        3. Entre 6 y 10 años        4. Entre 11 y 20 años        5. Entre 21 y 25 años        6. Más de 25 años</p> <p><b>6. Grado máximo de estudios</b> <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/></p> <p>1. Técnico        2. Licenciatura        3. Maestría        4. Doctorado        5. Otro.....Especifique _____</p>
--	---

7. Usted cuenta con título de licenciatura en educación preescolar del (de la):

1. Escuela Nacional de Maestras de Jardín de Niños (ENMJN)
2. Escuela Normal Particular
3. Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
4. Acuerdo Secretarial 357 de la SEP
5. No cuento con título.
6. Otra clase de título.  
Especifique\_\_\_\_\_

8. Su ingreso al servicio docente fue a través de...

1. Concurso de oposición (Servicio Profesional Docente)
2. Concurso de ingreso (Alianza, 2008-2012)
3. Propuesta sindical (SNTE)
4. Asignación docente (Escuela normal)
5. Otro, especifique \_\_\_\_\_

9. ¿Está incorporada en el Programa Carrera Magisterial?

1. Sí.....Pase a la pregunta 10
2. No.....Pase a la pregunta 11

10. Su nivel en Carrera Magisterial es:

1. A
2. B
3. C
4. D
5. E

11. Además de esta escuela, usted labora en:

1. Otra(s) escuela(s)
2. Sólo en esta escuela

12. Cuenta con otro empleo adicional a la docencia

1. Si.  
Especifique\_\_\_\_\_
2. No

13. Usted es miembro activo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)

1. No
2. Si , Especifique \_\_\_\_\_

## II PARTE EJE DE ANÁLISIS: CAMPO DE LA INFORMACIÓN

14. Conoce los aspectos fundamentales de la Reforma Educativa 2013

1. Si
2. No

15. Mencione un aspecto central de la Reforma Educativa 2013 relacionado con el trabajo docente. \_\_\_\_\_

---

---

---

16. La Evaluación Docente tendrá un carácter.

1. Voluntario
2. Obligatorio
3. No sabe

17. Los instrumentos de evaluación que se aplicarán serán diseñados por...

1. La Secretaría de Educación Pública (SEP)
2. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)
3. El Director(a) de la Escuela
4. El Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL)
5. No sabe

18. La Evaluación Docente regulará...

1. El ingreso de los nuevos maestros
2. La promoción de los docentes en servicio
3. El reconocimiento de la labor profesional
4. La permanencia de los docentes en servicio
5. Todos los anteriores
6. No sabe

19. Señale con una "X" las fuentes de información por las que se ha enterado de la Reforma Educativa 2013 y posteriormente asigne un orden, siendo el **1** el **más importante** y sucesivamente hasta llegar al **8** que es el **menos** importante:

- |                          |     |     |
|--------------------------|-----|-----|
| 1. Periódicos            | ( ) | ( ) |
| 2. T.V                   | ( ) | ( ) |
| 3. Radio                 | ( ) | ( ) |
| 4. Internet              | ( ) | ( ) |
| 5. Compañeras educadoras | ( ) | ( ) |
| 6. Delegada Sindical     | ( ) | ( ) |
| 7. Directora del plantel | ( ) | ( ) |
| 8. Otros                 | ( ) | ( ) |
- Especifique \_\_\_\_\_

20. A través de que medio se enteró del anuncio de suspensión indefinida de las evaluaciones para el ingreso, promoción y permanencia en educación básica, hecho por la SEP el pasado 29 de mayo.

1. Periódicos
  2. T.V
  3. Radio
  4. Internet
  5. Compañeras educadoras
  6. Delegada Sindical
  7. Directora del plantel
  8. Otros
- Especifique \_\_\_\_\_

21. ¿Cuál de los siguientes medios de comunicación utiliza con mayor frecuencia para dar seguimiento a la Reforma Educativa 2013?

1. Periódico  
Nombre del (de los) periódico(s) que lee \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Radio  
Nombre de la Estación-Noticiero de radio que escucha \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. T. V  
Nombre del Canal-Noticiarios de T. V. que mira \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**22.- SELECCIONE LA OPCION QUE CONSIDERE CORRECTA SOBRE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES DE LA REFORMA EDUCATIVA 2013**

Marque con una "X"

	Verdadera	Falsa	Lo desconozco
La ley establece que las nuevas plazas docentes para educación pública básica (preescolar, primaria y secundaria) serán asignadas sólo por concursos de oposición, que de preferencia serán anuales.			
<b>Se amplía el perfil de aspirantes</b> , podrá concursar por una plaza cualquier persona que cumpla con el perfil que definan las autoridades educativas; independientemente de si estudiaron o no en una Escuela Normal.			
<b>Se garantiza la calidad educativa del Sistema Educativo Nacional.</b>			
La ley consiste en someter a los profesores, directores de escuela, asesores y supervisores a evaluaciones periódicas, de cuyos resultados dependerá que permanezcan o no en el cargo.			
Cuenta con contenido pedagógico que tiene como fin abatir el rezago educativo y terminar con las desigualdades.			
Tiene dos ejes rectores. El primero, es la creación de un servicio profesional docente; el segundo, la previsión del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) como órgano constitucional autónomo.			
Los gobiernos estatales en automático entregan plazas a egresados de las escuelas normales.			
La Reforma finca en los maestros la responsabilidad exclusiva de la baja calidad educativa.			

**III PARTE**  
**EJE DE ANÁLISIS: CAMPO DE LA ACTITUD**

**23.** ¿Cuál fue la razón principal por la que se dedicó a la docencia?

1. Por vocación
2. Por tradición familiar
3. Seguridad económica
4. Otra.....Especifique \_\_\_\_\_

**24.** ¿Usted participó en el concurso de oposición para la promoción a categorías de Dirección, Supervisión o Asesoría Técnica Pedagógica?

1. Si
2. No

**25.** ¿Recibió notificación para participar en la evaluación del desempeño docente?

1. Si
2. No he sido notificada... Pase a la pregunta 27

**26.** ¿Cómo se prepara para la entrega de evidencias?

1. Estudio por mi cuenta
2. Asisto a los cursos del SINADEP
3. Tomo cursos/asesorías particulares
4. Otro  
Especifique \_\_\_\_\_

**27.** En general, ¿cómo califica a la Reforma Educativa 2013?

---



---



---



---



---

**28.** La Reforma Educativa 2013, responde a:

1. Organismos Internacionales
2. Necesidades del mundo empresarial
3. Elevar la calidad educativa de los mexicanos
4. Mecanismos de control del magisterio
5. Todas las anteriores
6. Ninguna de las anteriores

**29. DE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES MARQUE CON UNA "X" EL GRADO EN EL QUE USTED CONSIDERE QUE LA REFORMA EDUCATIVA 2013 HA BENEFICIADO AL:**

	Mucho	Poco	Nada
Magisterio			
Estudiante			
Centro escolar			
Sector privado			
Sociedad mexicana			
Grupo de empresarios			
SNTE			
CNTE			
Sistema Educativo Nacional			

**SELECCIONE LA(S) OPCIONES QUE MEJOR SE AJUSTEN A SU SITUACIÓN. DESPUÉS DE CADA AFIRMACIÓN MARQUE CON UNA “X”.**

**30.** . En su opinión, la Reforma Educativa 2013, la califica como una Reforma que...

	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	En desacuerdo	Totalmente En desacuerdo
pretende desaparecer al Sindicato				
es una reforma laboral disfrazada				
es el resultado de un proceso de discusiones y acuerdos públicos y abiertos entre los partidos políticos, el gobierno de la República y el Congreso de la Unión.				
beneficia a las escuelas públicas				
ve al maestro como la figura más relevante				
reconoce que la evaluación debe ser justa e integral que distingue las diferentes circunstancias que enfrentan los docente				
garantiza los derechos laborales de los maestros				
pretende privatizar la educación				
despide a los maestros que salgan mal evaluados				
promueve reglas transparentes y claras en el ingreso, promoción y permanencia				
avala el pleno respeto a los derechos laborales de los maestros				
fortalece la capacidad de gestión de la escuela y el aseguramiento de la gratuidad				
garantiza la transparencia, imparcialidad y la objetividad en la evaluación				
está plenamente inspirada en la convicción de fortalecer la educación pública, laica y gratuita				

**31. DE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES MARQUE CON UNA “X” EL GRADO EN EL QUE USTED SE ENCUENTRA DE ACUERDO CON LA REFORMA EDUCATIVA 2013:**

	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	En desacuerdo	Totalmente En desacuerdo
Intenta elevar la calidad de la educación en todo el país				
Es una estrategia que motiva al docente a ser el mejor				
Reconoce la importancia de elevar el desempeño docente a partir de estímulos y apoyos adecuados				
Dignifica la labor de los actuales docentes y de los que están por venir, no despedirlos				
Garantiza que el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el empleo magisterial son ahora “condiciones administrativas” y dejan de ser derechos laborales				

**IV PARTE  
EJE DE ANÁLISIS: CAMPO DE LA REPRESENTACIÓN**

**32.** Desde su perspectiva la Reforma Educativa 2013 representa un cambio educativo:

1. Absolutamente necesario
2. Necesario
3. Innecesario
4. Absolutamente innecesario

¿Por qué?

---



---



---

**33.** Para usted, la calidad educativa en la Reforma Educativa 2013 representa:

1. Elevarla
2. Mantenerla en el mismo nivel
3. Empeorarla

¿Por qué?

---



---



---



34. Mencione **una fortaleza** de la Reforma Educativa 2013

---

---

---

---

35. Mencione **una debilidad** de la Reforma Educativa 2013

---

---

---

---

ANOTE LAS PALABRAS QUE ASOCIA CON EL SIGUIENTE CONCEPTO Y OTORGUE UNA ORDEN DE MAYOR A MENOR IMPORTANCIA, 1 ES EL **MÁS IMPORTANTE** Y 3 EL **MENOS IMPORTANTE**.

Ejemplo: **LIBRO**

Conocimiento (2)

Cultura (1)

Hojas (3)

36. **Reforma Educativa 2013**

\_\_\_\_\_ ( )

\_\_\_\_\_ ( )

\_\_\_\_\_ ( )



¡Aquí terminamos!

**¡Muchas gracias por su colaboración!**

Maestra, su opinión es muy importante, si está interesada en seguir participando en esta investigación anote su correo electrónico para concertar una entrevista.  
\_\_\_\_\_@\_\_\_\_\_

## ANEXO 7

### Guion de la entrevista con ejes de análisis



Fecha de aplicación \_\_\_\_\_

CCT: \_\_\_\_\_

Turno: \_\_\_\_\_

Grupo Focal No. \_\_\_\_\_

Eje de análisis	Preguntas
<b>Condiciones de reproducción de las representaciones sociales</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo ingresó al servicio docente público?</li> <li>2. ¿En qué institución realizó estudios sus estudios de licenciatura en educación preescolar?</li> <li>3. ¿Tiempo de traslado al centro de trabajo?</li> </ol>
<b>Campo de la Información</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. ¿Mencione un aspecto central de la <i>Reforma Educativa 2013</i>?</li> <li>5. ¿A través de que fuentes de información se enteró del contenido y de las modificaciones que trajo consigo esta reforma?</li> </ol>
<b>Campo de la actitud</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. ¿Cómo reaccionó ante el anuncio de la <i>Reforma Educativa 2013</i>?</li> <li>7. ¿Cómo valora o califica a la <i>Reforma Educativa 2013</i>?, es decir, ¿qué adjetivo le asigna?, ¿por qué?</li> <li>8. ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos que tiene la reforma?</li> </ol>
<b>Campo de la representación</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. ¿Qué representa para usted la evaluación de la permanencia? Fundamente sus razones</li> <li>10. Para usted, ¿qué representa la evaluación de la promoción? Explique porque</li> </ol>

## ANEXO 8

### Ejemplo del análisis de material empírico

Título de la categoría	Fragmentos de la entrevista	Comentarios de la investigadora
<p><i>La ausencia del SNTE como canal de información</i></p>	<p>Yo pienso que no hay una buena información. El sindicato no nos ha dicho nada. Parece mudo desde que agarraron a Elba Esther... Aunque a mí la maestra no me caía bien, por lo menos estábamos mucho más informadas. [NJA042E25_26-11-17]</p> <p>Yo creo que no hay información buena y confiable, por eso estamos preocupadas. Y el SNTE — como se dice— “brilla por su ausencia”, ya que se dice mucho que la evaluación de la permanencia es para despedirnos, que quién no pase sus exámenes nos cantaran “las golondrinas” y ahí termina nuestro ciclo en SEP. Desde que se fue la maestra [Elba Esther Gordillo], en verdad todo cambió. Creo que por lo menos servía para algo. [NNTC022E14_18-11-17]</p>	<p>Los datos muestran cómo, en el contexto de la Reforma, el SNTE figura como gran ausente. Este hecho es fundamental, en el sentido de que trasluce un cambio en la relación del Estado con el magisterio que deja atrás los esquemas de negociación tradicionales. Por esto, no sorprende que en algunos discursos de las educadoras encuestadas se eche de menos a Elba Esther Gordillo, quien —de acuerdo con el discurso de las docentes— era una líder sindical nacional que sí las informaba y defendía.</p>