



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**“LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN SINALOA: UNA VISIÓN A TRAVÉS
DE LOS ACTORES EDUCATIVOS**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRO EN GOBIERNO Y ASUNTOS PÚBLICOS

PRESENTA:

ANGEL ALBERTO LEYVA MURGUÍA

TUTORA: AURORA GUADALUPE LOYO BRAMBILA

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES

MEXICO, D.F., ABRIL DE 2015



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.

ÍNDICE

<i>Agradecimientos</i>	5
<i>Introducción</i>	6
Capítulo 1. Las etapas de la carrera docente, el debate sobre su profesión y su profesionalización	11
1.1 La importancia del docente como transformador y agente de cambio	11
1.2 Docencia, ¿oficio o verdadera profesión?	15
1.3 Concepciones sobre la profesionalización docente	20
1.4 Una visión sobre la docencia, modelos y niveles de análisis para estudiar a los profesores	26
1.5 Las etapas de la carrera docente	29
1.5.1 La formación inicial	29
1.5.2 Acceso a la plaza docente	30
1.5.3 Actualización	31
1.5.4 Incentivos y estímulos	32
1.6 Coaliciones promotoras	35
Capítulo 2. El contexto de la profesionalización docente	39
2.1 Los docentes en la actualidad	39
2.2 El inicio de la profesionalización y la descentralización educativa	41
2.3 El gasto educativo	47
2.4 La participación de los docentes	48
2.5 Evaluación	50
2.6 El estado de la formación inicial	52
2.7 Acceso a la plaza docente	57
2.8 La formación continua	61

2.9 Los incentivos y estímulos	63
2.10 Sinaloa y su proceso de profesionalización docente	66
2.10.1 Formación inicial.....	70
2.10.2 Acceso a la plaza	73
2.10.3 Formación continua.....	75
2.10.4 Incentivos y estímulos	78
Capítulo 3. Perspectivas de la profesionalización docente en Sinaloa	81
3.1 Estrategia metodológica	81
3.2 Valoración del docente.....	85
3.3 Formación inicial.....	87
3.3.1 ¿Formación inicial suficiente?.....	87
3.3.2 Escuelas formadoras y sus relaciones con el sindicato y la SEP.....	89
3.3.3 Problemas de la formación inicial	90
3.3.3.1 El problema de la vocación	92
3.3.4 Participación en planes y programas	93
3.3.5 Cambios en la formación inicial.....	95
3.3.6 Recomendaciones para la formación inicial.....	95
3.4 Acceso a la plaza	96
3.4.1 Problemas del acceso a la plaza docente	99
3.4.2 Recomendaciones al acceso. ¿Mejor forma de acceder a la plaza docente?	101
3.5 Formación continua	103
3.5.1 Formación continua, valoración de los cursos.....	104
3.5.2 Formación continua, ¿responde a las necesidades pedagógicas?	104
3.5.3 Formación continua: problemas	106
3.5.4 Cambios en formación continua.....	112

3.5.5 Formación continua recomendaciones	113
3.6 Carrera magisterial	114
3.6.1 ¿Altos niveles, mejores resultados?.....	115
3.6.2 Carrera magisterial: propósitos alcanzados	117
3.6.3 Carrera magisterial: problemas.....	119
3.6.4. La desconfianza en carrera magisterial	120
3.6.4.1 ENLACE	122
3.6.5 Reformas a carrera magisterial	123
3.6.6 Recomendaciones a carrera magisterial	124
Capítulo 4. La visión de la profesionalización: otros factores	126
4.1 Cambios en la educación	126
4.1.1 La reforma educativa.....	127
4.2 Diferencias estatales y federales.....	130
4.2.1 Diferencias entre las secciones sindicales: aspecto laboral	130
4.2.2 Diferencias estatales y federales: cuestión política	133
4.3 Sindicato	134
4.4 Una mejor forma de evaluar el trabajo docente.....	136
4.5 Participación del docente.....	138
4.6 Dificultades y problemas de la educación	139
4.7 Prioridades de la profesionalización docente	142
Capítulo 5. Sinaloa y la profesionalización, conclusiones de una entidad en proceso.....	145
<i>Conclusiones y recomendaciones</i>	166
<i>Bibliografía</i>	173

Agradecimientos

Este trabajo es producto del esfuerzo de mucha gente que directa o indirectamente apoyó a su desarrollo. Quiero agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por otorgarme la ayuda para dedicarme de tiempo completo a la maestría y así poder concluirla con éxito.

Quiero agradecer a mi familia por su apoyo incondicional. A mi madre Rebeca Murguía Aguilar por sus sugerencias, revisiones y comentarios que me guiaron a través de estos años; de igual manera, a mi padre Guadalupe Leyva por el ánimo, motivación y estar siempre dispuesto a apoyarme al igual que mis hermanos Francisco y Rebeca. Todos ellos facilitaron alcanzar este objetivo.

No puedo dejar de reconocer a la Mtra. Aurora Loyo por su excelente trabajo en la dirección de mi tesis, sus observaciones, correcciones y enseñanzas que me guiaron a conseguir este objetivo. De igual manera agradezco a mis lectores: la Dra. Lorenza Villa Lever por sus puntuales y sustanciales observaciones; al Mtro. Eduardo Villarreal que, además de brindarme sus consejos y revisiones, ha sido uno de los mejores profesores con los que he tenido el gusto de tener clase; al Mtro. Carlos Gallegos por sus observaciones con respecto a la redacción de la tesis; y a la Dra. María del Carmen Pardo por sus sugerencias para la profundización y mejoramiento de la investigación.

De igual manera, no puedo dejar de agradecer a los nuevos amigos que conocí tras mi llegada al Distrito Federal, ni a los de Sinaloa; son tantos nombres de gente querida y apreciada que no terminaría de mencionarlos. Sin embargo, quisiera nombrar a algunos que gracias a sus revisiones y lecturas mejoraron este trabajo, tales como: Anahí Gutiérrez, Noemi Quevedo, Javier Nava y Juan Carlos Aguirre.

Agradezco a mis entrevistados por el tiempo e información que brindaron para el desarrollo de esta investigación. A los profesores de Escuinapa y Mazatlán, a los coordinadores sindicales, al director de la UPES, a la directora de la Escuela Normal, al director de formación continua, al director de carrera magisterial y al encargado del orden de prelación de plazas docentes.

No puedo dejar pasar la oportunidad de agradecer a la UNAM por permitirme ser parte de esta gran institución; a mis profesores, a los administrativos y a todos aquellos que hicieron esto posible.

Gracias a todos.

Introducción

La educación es eje fundamental para el mejoramiento y transformación de los países que buscan trascender y lograr mejores resultados. Existe un consenso en la literatura de que gran parte de la responsabilidad recae en los maestros. Por tal motivo, “mejorar la educación depende en buena medida de que se cuente o no con profesores competentes, motivados, considerados socialmente y dispuestos a la innovación” (Sacristán, 2010: 244). Se necesitan profesores que puedan hacer frente a los retos del mundo contemporáneo y, por lo tanto, es indispensable que atraviesen un proceso denominado profesionalización. Si el sistema educativo no cuenta con docentes profesionalizados, las futuras generaciones presentarán serias dificultades para desarrollarse en una sociedad competitiva.

La profesionalización docente es un proceso de mejoramiento constante de la profesión, que permite adaptarse a los diversos contextos que se encuentran en constante cambio. Puede entenderse como “la existencia de condiciones laborales adecuadas, una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica” (Vaillant, 2009: 132). A partir de la década de los 90, con la firma del Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), la descentralización educativa y los cambios en la Ley General de Educación (LGE) se delegaron a los estados algunas de las atribuciones que sostenía el gobierno federal y se institucionalizaron mecanismos de profesionalización docente para el mejoramiento del profesorado. Actualmente, existen pocos estudios sobre la implementación de la profesionalización docente en las entidades federativas que tomen en consideración las percepciones y experiencias de los actores educativos, por lo tanto, este estudio permite identificar desde una visión distinta el entendimiento de la política.

El principal objetivo de esta investigación consiste en describir la implementación de las políticas de profesionalización docente en el estado de Sinaloa en el nivel primaria, considerando las experiencias, ideas y percepciones de formadores de docentes, maestros frente a grupo, funcionarios de la Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC) y de coordinadores sindicales de las secciones 53 y 27 del Sindicato Nacional de Trabajadores

de la Educación (SNTE). Adicionalmente quisimos explicar si es que existen diferencias en las dinámicas internas de estas dos secciones sindicales, y de serlo, cómo han incidido en las dimensiones de la profesionalización. Realizar un estudio desde esta perspectiva contribuirá a conocer las necesidades, carencias, problemáticas, situaciones, requerimientos y recomendaciones de los actores educativos en los diversos contextos en los que desarrollan su función.

Diversos autores señalan que en gran parte de América Latina las políticas de profesionalización docente no han tenido el impacto esperado. Se ha colocado a los docentes como pieza fundamental de los sistemas educativos, sin embargo, éstos han perdido status y relevancia social. Los resultados poco satisfactorios que se han obtenido en México con las evaluaciones internacionales aplicadas tales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, por sus siglas en inglés (PISA), las nacionales como la Evaluación Nacional para el Logro Académico (ENLACE) o los Exámenes de Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), han puesto en cuestión hasta qué punto las políticas de profesionalización de los últimos tiempos han contribuido a mejorar la calidad educativa, y si los docentes cuentan con los requerimientos profesionales para realizar su trabajo con calidad, pertinencia, eficiencia y eficacia. De igual forma otros trabajos demuestran que los programas tendientes a la profesionalización de los maestros en México, no han brindado los resultados esperados y no han sido suficientes para lograr una mejora en la calidad educativa.

En la presente investigación se pretende conocer cómo se ha llevado a la práctica la política de profesionalización docente en el estado de Sinaloa por los maestros del nivel primaria adscritos a las secciones 27 y 53 (federal y estatal respectivamente) desde 1992 a la actualidad, en cada una de las etapas de la carrera docente. La hipótesis que plantea este trabajo es que la profesionalización docente adquiere formas diferenciadas en cada una de las dos secciones sindicales del Estado, siendo fundamentalmente el acceso a la plaza en la cual los manejos discrecionales y la política distinguen a los profesores estatales de los federales.

Las técnicas utilizadas fueron las entrevistas a profundidad a los actores involucrados en el proceso de profesionalización: profesores frente a grupo, funcionarios de la SEP y coordinadores sindicales. Se les preguntó sobre su experiencia y percepciones en relación a las dimensiones del proceso, tales como: formación inicial, acceso a la plaza docente, actualización e incentivos y estímulos; de este modo, fue posible contrastar la información y resultados obtenidos con la teoría.

En el primer capítulo se realiza una breve discusión acerca de los rasgos que identifican a la docencia y si permiten considerarla una profesión o una ocupación. Se describe la importancia, características y definiciones de la profesionalización docente así como sus modelos y niveles de análisis para estudiar a los profesores. Se plantea la importancia de la profesionalización en la carrera docente desde su formación inicial, incluyendo la formación continua, el acceso a la plaza y los estímulos e incentivos. El marco teórico adopta la perspectiva de políticas públicas a través del enfoque de coaliciones promotoras con el fin de entender la participación de los actores en la estabilidad y cambio de las políticas.

En el capítulo dos se desarrollan elementos contextuales indispensables para la temática de la investigación. Entre estos se encuentran: la percepción social de la docencia, los antecedentes de las políticas de profesionalización docente, la descentralización educativa, la importancia de la participación de los profesores y la evaluación, así como la descripción de los programas implementados desde el ANMEB hasta la actualidad en cada una de las etapas de la profesionalización. De igual manera, se describe la situación del estado de Sinaloa destacando los datos más relevantes de la profesionalización docente en cada una de sus etapas.

El capítulo tres presenta los principales resultados obtenidos de la investigación. Se describen las percepciones, experiencias y opiniones de los actores educativos entrevistados respecto a las dimensiones de la profesionalización docente: formación inicial, acceso a la plaza, formación continua e incentivos y estímulos. En este apartado los actores explican

los aspectos que, con base en su experiencia, consideran que han incidido en cada una de las etapas de la carrera docente.

El capítulo cuatro describe los factores que han incidido en la profesionalización docente; se abordan los cambios y reformas en la educación, las diferencias entre los profesores estatales y federales, las dificultades y problemas de la educación en términos generales. Además, los actores educativos enuncian las que consideran serían las prioridades de la profesionalización docente y las mejores formas de evaluar el trabajo de los profesores.

El capítulo cinco plantea el análisis, las reflexiones finales del estudio y los puntos importantes y trascendentes que se encontraron en el trabajo de campo de cada una de las dimensiones estudiadas. Se señalan los aspectos relevantes que inciden en la profesionalización docente contrastando los argumentos de cada actor educativo, así como los elementos generalizables a otras investigaciones y los particulares del estado de Sinaloa. Posteriormente, se presentan las conclusiones más importantes del trabajo investigado sintetizando los principales argumentos y estableciendo algunas propuestas de mejora.

Diversos estudios en México hablan sobre la profesionalización docente a nivel nacional. No obstante, la implementación de la política vista desde las entidades federativas y a través de los actores que participan en el proceso es importante, sobre todo para el tema del federalismo educativo, pues existen pocas investigaciones al respecto. Se presentan aspectos relevantes a los que otros estudios hacen referencia y pueden ser generalizables, así como factores específicos de la entidad que son hallazgos interesantes al estado del conocimiento.

La investigación se realizó con base en las dimensiones de la profesionalización docente. Entre los hallazgos más interesantes se destaca que en algunas dimensiones existen consensos generalizados entre los actores educativos, destacando el caso de la formación inicial, ya que presenta desfases sustanciales y una desvinculación entre teoría y práctica que impide una formación suficiente. Las diferencias más significativas del análisis destacan en el acceso a la plaza pues se plantean manejos políticos internos que permiten

un margen de maniobra específico respecto a la participación de las secciones sindicales de la entidad. La formación continua presenta argumentos contrapuestos entre la SEP estatal y los otros actores educativos, siendo la dimensión con mayores divergencias de opinión. Los incentivos y estímulos demuestran lo que ha acontecido en otras investigaciones, incluyendo la posición de la parte oficial de la SEPyC que coincide con los otros actores respecto a las problemáticas del programa de carrera magisterial.

Este estudio permite conocer los factores que han incidido en la profesionalización docente en el estado de Sinaloa y cómo han intervenido los actores educativos, principalmente las secciones sindicales. Representa un insumo para las nuevas políticas públicas debido a que se establecen recomendaciones en las dimensiones de la carrera docente analizadas. Adicionalmente, se señalan las áreas críticas, obstáculos y dificultades que es necesario corregir, así como las áreas de oportunidad. Los resultados permiten identificar algunos procedimientos puntuales en los cuales es posible hacer modificaciones que favorezcan la implementación de diversos programas, sin tener que hacer cambios sustanciales en el diseño de la política de profesionalización.

Capítulo I. Las etapas de la carrera docente, el debate sobre su profesión y su profesionalización

La importancia que representan los docentes como pieza vital del sistema educativo exige que estos cuenten con las competencias necesarias para solucionar los problemas que se les presenten en su trabajo. En el presente capítulo se describen los antecedentes, características, y definiciones de la profesionalización docente así como sus principales enfoques y trascendencia. Se realiza un breve análisis para saber si los rasgos que identifican a la docencia nos permiten considerarla una profesión u oficio, se describe el proceso de profesionalización desde su formación inicial, el acceso a la plaza, la formación continua y sus estímulos. Finalmente se explica el enfoque de coaliciones promotoras, que sirve como base teórica para esta investigación.

1.1 La importancia del docente como transformador y agente de cambio

La educación es un tema importante en la agenda de gobierno de muchos países ya que es indispensable para el desarrollo y mejoramiento económico, político, social y cultural de la sociedad. Si bien en ésta gravita una multiplicidad de factores que intervienen directa o indirectamente, hay uno considerado preponderante y es la función que desempeñan los docentes.

Los maestros son pilares para el mejoramiento y transformación de la educación, puesto que sin ellos los cambios no son posibles. Esta es una de las ideas centrales que destacaron las reformas educativas de finales del siglo XX en diversos países de América Latina y el Caribe pues consideraron relevante el trabajo del docente, y en el marco de la globalización se propusieron cambiar y reformar la situación del magisterio.

Al respecto Tenti considera que:

Estos cambios propiciaron un impulso a la profesionalización proponiendo mayores dosis de autonomía y de accountability, desplegando al mismo tiempo

dispositivos para la medición de la calidad de los resultados del aprendizaje, definición de mínimos curriculares y estándares de aprendizaje, evaluaciones de la calidad profesional de los docentes y pago por rendimiento, hechos que significaban un reforzamiento de los controles externos sobre el trabajo de los docentes (Tenti, 2007: 347).

Diversos estudios afirman la importancia de los docentes como eje central para el mejoramiento y la transformación educativa, tal como lo indica el informe Mckinsey (2008). Otros afirman que “para que exista esa transformación debe apoyarse en la profesionalización y el profesionalismo de los educadores que en tanto agentes institucionales tienen un papel de relevancia en la estructura social” (Arocena, 1995: 36).

También se menciona que “la calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de su profesorado” (Marchesi, 2013, citado en Vaillant, 2013: 7). Es cierto que el maestro es muy importante para el cambio, la transformación educativa y desempeña un rol preponderante, sin embargo, no es el único factor que incide en los resultados educativos; también intervienen otros actores importantes, tales como el gobierno, familia, amigos, medios de comunicación, entre otros.

Actualmente, sobre todo en América Latina y países emergentes, se quiere responsabilizar al docente de los problemas educativos. No obstante, hay aspectos que no está en sus manos resolver. Esta idea que ha venido generalizándose en los últimos años ha provocado consecuencias negativas en la valorización y el status que la docencia había llegado a tener años atrás.

Para lograr una mejor educación, se requiere de profesores que cuenten con las herramientas, conocimientos y habilidades necesarias para llevar a cabo su profesión y puedan desempeñarse eficazmente para lograr que sus alumnos alcancen los resultados esperados. Por tal motivo “mejorar la educación depende en buena medida de que se cuente o no con profesores competentes, motivados, considerados socialmente y dispuestos a la innovación (Sacristán, 2010: 244).

Definitivamente, en este momento, el maestro atraviesa por serias carencias en relación a lo que sugiere Sacristán, pues ha dejado de ser un líder como en otros tiempos lo fue, para ser convertido en un actor educativo que se caracteriza por obtener bajos logros educativos con sus alumnos, ubicándolo como el centro de los problemas, específicamente de la baja calidad educativa.

En los últimos años el docente ha perdido relevancia social, se ha deteriorado su imagen y status, pues han optado por ingresar a la profesión alumnos con formación académica limitada, aunado a que se han creado centros de formación sin buen nivel educativo (Sacristán, 2010).

Algunos autores señalan que “ser profesional de la enseñanza a pesar del desprestigio y la crítica social es una realidad que solamente se observa en Latinoamérica y seguramente en todos los países del tercer mundo” (Montero y Verdejo, 2006: 236). Esto quiere decir que este contexto ha influido negativamente a la carrera docente, desvalorizando su importancia mientras que en países más desarrollados el estatus del docente es más elevado.

Actualmente el magisterio presenta diversos problemas “no se cuenta con un seguimiento del desempeño de los docentes que en no pocos casos carecen de la suficiente capacitación para entender a los jóvenes y sus problemas, además de la diversidad cultural y cambios culturales que se desempeñan en bolsas de población marginada, etc.” (Sacristán, 2010:244).

Es un hecho que la imagen docente se ha visto afectada con el paso del tiempo, en muchos países y gran parte de América Latina se ha intentado implementar políticas públicas para favorecer a los profesores y mejorar la educación, no obstante, los esfuerzos y los avances logrados aún no son los esperados.

El proceso de mejora de las capacidades y dotar a los docentes de estrategias, métodos y herramientas para ser más competentes comenzaron a ser consideradas de gran importancia

por los gobiernos en la década de los 90 (México no fue la excepción), solo que, actualmente, con los resultados obtenidos por los alumnos en pruebas estandarizadas pareciera que no han sido suficientes, pues se siguen obteniendo resultados limitados.

El hecho de que se hayan obtenido resultados poco satisfactorios en las evaluaciones nacionales e internacionales hace surgir la interrogante sobre si los docentes son lo suficientemente competentes para desarrollar su profesión. Aunado a esto, el concepto de competencia no es claro, pero su uso se identifica en diferentes campos disciplinarios (Díaz, 2006).

Las competencias pueden definirse de distintas maneras. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) define competencia como “algo más que conocimientos y destrezas, involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas movilizand o recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes en un contexto particular)” (OCDE, 2006: 3). Díaz (2006) reconoce la combinación de tres elementos: información, el desarrollo de una habilidad y puestos en acción en una situación inédita. Finalmente, la definición de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS, 2009) es similar a las anteriores, ya que concibe una competencia como “la capacidad o conjunto de capacidades que se consiguen por la movilización combinada e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas, además de ciertas disposiciones para aprender y saber”.

Aunado a las competencias pedagógicas y didácticas, los docentes deben aprender a utilizar las nuevas tecnologías de la información y comunicación, empero, muchos no cuentan con los medios, conocimientos o actitudes para desarrollarlas. Surge entonces una interrogante que desde finales del siglo XX y principios del XXI se ha venido discutiendo y no hay unanimidad al respecto: ¿es la docencia una profesión o solo un oficio? Tenti nos dice al respecto:

El desfase entre el conocimiento y las competencias que pueden movilizar a los docentes y los problemas que deben atender en el salón de clases, convierten a la

enseñanza en un oficio que cada vez compromete más a la persona y que expone al individuo en tanto que individuo y no en tanto rol profesional (Tenti, 2007: 337)

Tenti considera a algunos docentes como ejecutores de los programas educativos vigentes, algo que abona a esta idea tiene que ver con que, todavía en la actualidad, hay gran cantidad de maestros que no planifica sus clases, solo señala dentro del programa las actividades que va realizando; hay también quien no trabaja con materiales didácticos y circunscribe su función a pizarrón, gis, libros del alumno y libreta de apuntes, lo cual puede ser un indicador de falta de conocimiento de los procesos evolutivos por los que atraviesa el niño para aprender o que aun conociendo el sustento de las diferentes teorías psicopedagógicas sobre el tema, no las considere. Las formas de enseñanza son homogéneas, porque aunque se trabaje con una diversidad de niños con procesos de aprendizaje distintos, las formas de intervención de un buen número de docentes no consideran estas diferencias. Sin hacer adecuaciones curriculares, trabajan las mismas actividades para todos, otorgan el mismo tiempo para realizarlas y brindan la misma explicación sin respetar los diferentes estilos ritmos y procesos de aprendizaje, entre otras cosas.

Según lo descrito en planes y programas de estudio 2011, un docente competente debe encontrar las mejores estrategias para la enseñanza de todos los alumnos. Es preciso que conozca el contexto, los programas, el grupo y, de esa manera, diversifique las herramientas y métodos de enseñanza, con el fin de que los estudiantes no solo conozcan, sino que movilicen sus conocimientos, aplicándolos en la resolución de problemas que se les presentan en su vida

1.2 Docencia, ¿oficio o verdadera profesión?

Para entender la profesionalización es necesario conocer primero si la docencia es verdaderamente una profesión, para lo cual se requiere referirse en primer término a sus características, concepciones, antecedentes y desarrollo. Definir el concepto de profesión es complejo ya que en la bibliografía se ofrecen múltiples interpretaciones y significados

dependiendo de la sociedad, cultura o contexto histórico en el que se encuentre, así como de la perspectiva que se adopte.

Profesión proviene del latín *professio*, es la acción y efecto de profesar; es decir, ejercer un oficio, una ciencia o un arte. En sus orígenes el concepto de profesión estaba relacionado con el sacerdocio ya que, antes del siglo XVI, para ser profesional era necesario hacerse religioso. Igualmente en la Edad Media las profesiones clásicas fueron el sacerdocio, la medicina y la abogacía. “En el siglo XVII la ciencia empírica así como los saberes prácticos adquirieron mayor auge y los que no pudieron aplicar esa racionalidad tecnológica fueron identificados como oficios, trabajos o artes que requieren habilidad pero carecen de base científica” (Sarramona, Noguera, y Vera, 1998: 99).

No cualquier trabajo era considerado profesión, tenía que cumplir esa racionalidad tecnológica, aplicar la ciencia, el método científico y cumplir ciertos requisitos que tenían las profesiones clásicas. Dicho lo anterior, es posible entender las razones por las cuales considerar a la docencia como profesión resulta problemático debido a que no cumple con características importantes y significativas de lo que representan las profesiones.

Si para atribuirle el significado de profesión a una actividad es necesario caracterizarla a continuación se presentan algunos rasgos pertenecientes a las profesiones que permiten identificarlas (Musgrave, 1983 citado en Rossi 2009: 26).

- El cliente ignora una serie de conocimientos que el profesional domina.
- El profesional tiene formas muy bien establecidas de controlar su ingreso
- El profesional tiene un código de conducta que regula su relación con el cliente.
- La profesión tiene amplia libertad a cambio de ciertas limitaciones como el código de conducta.
- Los profesionales tienen asociaciones para reglamentar el acceso y el ejercicio académico de sus miembros con el objetivo de mejorar la calidad de la profesión.

- Las condiciones de trabajo son establecidas por los mismos profesionales.

Si se toman en cuenta las características mencionadas por Musgrave y se ubica la docencia en el nivel básico del México actual, no podría ser considerada como profesión, debido a que no cuenta con formas establecidas de controlar su ingreso (acceso a alguna de las plazas para impartir clase) puesto que tienen un salario establecido que el Estado o la Federación les retribuye por sus servicios. Los objetivos de las asociaciones de maestros no reglamentan el acceso y el ejercicio académico de sus miembros, además de que las condiciones de trabajo no son creadas por ellos, sino que son designadas y aplicadas por los que están en la cima de la estructura jerárquica.

El título de licenciado no significaría que son profesionales debido a que si no cuentan con las características necesarias para serlo, el hecho de tener un título no garantiza que puedan aplicar una racionalidad tecnológica y un desarrollo con base en la ciencia y la tecnología que les permita identificarse como profesionistas.

Estos elementos han llevado a algunos autores a considerar la docencia como una cuasi-profesión, debido a que el profesor en muchos países es un funcionario que pertenece a una estructura jerárquica, por lo tanto, es supervisado por el jefe inmediato y se encuentra supeditado a planes y programas que lo obligan a realizar determinadas actividades que limitan su autonomía. Cuando se les considera “semiprofesionales” la implicación consiste en un menor grado de profesionalización porque solo alcanzan la autonomía en algunas de las características típicas de las profesiones.

Una característica de los docentes que tampoco encaja con el significado de profesión es la contradicción existente entre la libertad del profesor para impartir su clase y su condición de asalariado. Esta es una de las cuestiones que disminuye su autonomía, pero también es un hecho de que a pesar del impulso que ha dado a este campo la sociología de las profesiones, no existe un consenso en la literatura sobre la definición de las profesiones, quedando ambigua.

La discusión sobre el estatus de la docencia también tiene otro sentido y hay autores que afirman que ser maestro sí es una profesión, tal es el caso de Tenti cuando afirma que: “un maestro es profesional en la medida que su desempeño requiere el dominio de competencias racionales y técnicas que son exclusivas de su oficio y que se aprenden en tiempos y espacios determinados”; es decir, aunque el docente trabaja en contextos institucionalizados, en el aula goza de un amplio margen de autonomía (Tenti, 2007: 337).

Aunque los profesores están supeditados a un programa asignado por superiores jerárquicos, a un horario establecido y a una normatividad, estos son libres de impartir su clase del modo que consideren conveniente, aplicando sus conocimientos pedagógicos, técnicos y didácticos en el aula (Dubet, 2002).

Tal vez sea un problema que el maestro no se cree lo de su autonomía para enseñar y algunos de ellos no aplican sus saberes en la práctica. Aunque la realidad es que cada maestro es libre de impartir su cátedra dentro de su grupo, solo algunos de ellos lo hacen con miras a la conformación de un hombre crítico, íntegro, responsable y sustentable en sus actos, mientras que otros se limitan a cubrir los horarios que tienen asignados, o bien, por qué no decirlo, a “entretener” a los alumnos.

Para algunos autores, el hecho de caracterizar los rasgos de las profesiones es lo más importante para determinar si efectivamente lo son. Otras caracterizaciones de las profesiones son: autonomía profesional, conocimiento base claramente definido, altamente desarrollado, especializado y teórico, control de la instrucción, certificación y autorización de nuevos candidatos, poder legitimado especialmente en relación a la ética profesional y obligación al servicio público (Burbules y Densmore, 1992 citado en Sarramona et al., 1998).

La docencia no cumple de manera absoluta con todas las características que mencionan los autores, pero, en cierta medida, sí las posee, puesto que tiene libertad y autonomía en el aula, conocimientos técnicos y pedagógicos, el acceso al gremio está controlado y su formación es para brindar un servicio público. Aun así, es evidente que en el contexto

actual, no hay criterios unívocos que permitan definir qué realmente significa ser profesional.

Para los términos de esta investigación se considera que la labor docente cumple con los requerimientos de una profesión, puesto que posee autonomía dentro de las aulas; los profesores están regulados por instituciones en las cuales desempeñan su labor educativa y tienen un margen de actuación hacia los estudiantes al interactuar y compartir conocimientos; asimismo, para ser profesor se requiere de una formación pedagógica con conocimientos científicos y técnicos.

Finalmente, es posible concluir que es complicado utilizar un criterio taxonómico para delimitar las profesiones (Tourriñan, 1990). El hecho de caracterizar el concepto de profesión no es suficiente para otorgarle el estatus a una actividad por tal motivo es posible señalar que:

El concepto de profesión está socialmente construido; ni es neutro ni estrictamente científico, es en cada momento el resultado de un marco social, cultural e ideológico que exige ser estudiado en sus condiciones sociales e históricos, por lo tanto, parece razonable pensar que la profesión no consiste en una lista precisa de rasgos que cumple un trabajo de forma fija, sino un proceso continuo de búsqueda y perfeccionamiento para el logro de una serie de objetivos (Imbernon, 1994 citado en Sarramona y Noguera, 1998: 100).

Basándonos en Tourriñan e Imbernon sobre las profesiones, se considera que éstas no tienen que poseer características específicas para ser consideradas como tales. Aunque la docencia no cumple con algunos requisitos que Musgrave plantea como rasgos de las profesiones, o los criterios de Burbules y Densmore, es posible considerarla como una profesión ya que posee competencia técnica y autonomía; además, los saberes aprendidos por los docentes en las escuelas formadoras de docentes tienen base y rigurosidad científica.

Constantemente el docente va perfeccionando su práctica, atraviesa por un proceso extenso de formación, actualización y, con el fin de obtener incentivos, también debe prepararse. Aunado a esto, se ha buscado que el acceso a la plaza sea por medio de exámenes que propicien que los mejores estudiantes ingresen al sistema. Todos estos elementos dan muestra de que la docencia no es un simple oficio sino una profesión respetable.

El profesional debe contar con las competencias y habilidades necesarias para solucionar las problemáticas que se le presenten, por lo tanto:

La profesión docente ha de significar el compromiso con una forma de trabajo en los espacios educativos, basada en la reflexión, investigación e innovación en torno a los problemas de la práctica, que mejoren y que van dando paso a una nueva cultura profesional, construida desde el trabajo en equipo y orientada hacia un mejor servicio en la sociedad. Todo ello reclama cambios en la figura del profesor, cambios que se refieren a la profesionalización docente (Imbernon, 1994 citado en Sarramona et al., 1998: 100).

El punto medular es el mejoramiento de la práctica docente para brindar un mejor servicio a la sociedad, este es un reto que en los últimos años se ha venido afrontando. La profesionalización es un proceso que abarca distintas dimensiones que en conjunto desarrollarán las competencias para que el docente ejerza su labor como profesional de la educación. Es aquí donde se deberá incidir, en buscar y encontrar los elementos del contexto que contribuyan a desarrollar la profesionalización y disponer de recursos humanos competentes que respondan a los planteamientos exigidos por la sociedad actual.

1.3 Concepciones sobre la profesionalización docente

En los últimos años, en América Latina y en México la profesión docente se ha visto afectada sustancialmente. Es común que aquellos alumnos que fueron rechazados de

las universidades o que les fue difícil terminar alguna carrera universitaria elijan ser profesores. Algunos jóvenes cuyos padres son maestros y/o cuentan con los apoyos necesarios para acceder a las normales en las cuales al egresar, aseguran su plaza, eligen la docencia como alternativa puesto que les brinda un empleo seguro, independientemente que ello corresponda o no a lo que aspiran a ser en la vida.

Al respecto Huerta señala que “en el caso de México el ingreso a las escuelas normales depende en gran medida de factores vinculados con las esferas oficiales en turno, por el sindicato de maestros y por las relaciones de parentesco que poseen los sujetos” (Huerta, 2006 citado en Juárez y Hernández, 2013: 237). Esto quiere decir que gran parte de los espacios pertenecerá a personas que no necesariamente sean las más aptas para estudiar la profesión.

Desde hace tiempo se ha desvalorizado el trabajo docente debido al desprestigio social y el deterioro de su imagen. En diversos estudios se ha observado ese problema pues los mejores estudiantes no quieren ser maestros (UNESCO, 1998 citado en Tedesco, 2001). Inclusive para muchos alumnos la profesión docente “es vista como una alternativa de segunda si no logran acceder a su primera opción” (Davini y Alliaud, 1995 citado en Tedesco, 2001).

Habría que realizar un análisis sobre quiénes son los que sí pueden tener acceso a la docencia cuando su primera opción no les fue accesible, las características y razones por las que se les facilitó más la segunda opción, en qué consistió el proceso de admisión y cuestionarse cómo es concebida la función docente por quienes se encargan de la formación de profesores.

A pesar de que gran parte de la literatura actual menciona las condiciones tan desfavorables que viven los docentes, estos siguen siendo importantes y no pueden ser dejados de lado. Según diversas concepciones sociales los profesores son considerados por muchos actores como los culpables de la situación educativa actual, otros los

consideran víctimas del sistema educativo mientras que hay sectores de opinión que no les conceden importancia.

Los profesores no son totalmente responsables de la problemática de la calidad educativa, no obstante, juegan un papel importante en la búsqueda de mejores resultados. Es necesario que los actores educativos responsables directa o indirectamente de la profesionalización docente identifiquen con claridad los obstáculos y desafíos que han incidido en cada una de sus etapas.

Por ese motivo es necesario verificar cuáles son los actores que participan en el proceso, la forma en que entienden el problema, identificar cómo lo han implementado de acuerdo a sus contextos y el rol que desempeñan en la manera en que se han mantenido y cambiado las políticas en el tiempo.

La profesionalización es eje central para el mejoramiento educativo y constituye el fundamento para aplicar reformas en este ámbito. Herin, García y Montero (2009: 7) señalan que las propuestas de cambio sobre este tema encuentran su sustento en factores, tales como:

- Severas deficiencias dentro de los medios tradicionales de formación de profesores.
- La fuerte necesidad de mejorar y reformar la educación para cumplir con los nuevos retos de una sociedad en constante cambio.
- La creencia en los beneficios de la modernidad, la potencialidad del conocimiento científico, las prácticas educativas validadas científicamente y la formación de profesores como fórmula para mejorar la educación.
- Irrupción de las TIC

Hay diversas concepciones sobre lo que significa la profesionalización; para algunos autores “la profesionalización es un proceso por el que las profesiones buscan responder a los requerimientos de una sociedad en constante cambio” (Tofler, 1983 citado en Sáez,

2003: 84). Otros conceptualizan a la profesionalización como “el conjunto de características de una profesión que remite a la naturaleza más o menos elevada y racionalizada de los saberes y destrezas que se utilizan en el ejercicio profesional” (Martinet, 2004 citado en DGESE, 2011: 17). El conocimiento técnico, así como la aplicación de éstos, es condición para que un individuo esté profesionalizado. Finalmente, la profesionalización puede complementarse y entenderse como un proceso en el cual los profesionales deben aplicar sus saberes ante la necesidad de dar solución a los problemas socialmente adoptados (Donald Shon, 1983 citado en Sáez, 2003).

En el marco de las reformas de la década de los 90's, se celebró el 3er seminario internacional de la Association for Teacher Education in Europe (ATEE); los informes indicaron que a pesar de los esfuerzos en muchos países no se había logrado una profesionalización docente satisfactoria.

La aportación del seminario de la ATEE puede resumirse de la siguiente manera:

- Se le denomina profesionalización al estatus de una actividad en sí misma y del grupo de personas que la ponen en práctica con los conocimientos y capacidades que exige esa actividad (es algo más que un oficio).
- Es el proceso de mejora de las capacidades y de racionalización de los saberes puestos en práctica lo cual redundará en una mejor destreza y eficacia.
- El individuo profesionalizado domina cada vez mejor la actividad y responde a las normas establecidas colectivamente por el grupo profesional.
- Es un proceso fuertemente orientado hacia la actividad profesional en tanto en sus contenidos como en sus formadores (Bourdounclé 1994, citado en Sarramona et al., 1998).

De acuerdo a las aportaciones de Bourdounclé podemos referirnos a la profesionalización como un proceso en el que siempre debe existir una mejora para adaptarse a los cambios que ocurran en los diversos contextos. Los ambientes no

permanecen estáticos, por ello es necesario estar aprendiendo de manera constante, así como reflexionar sobre la práctica para mejorar la calidad de la enseñanza.

Conocer el concepto de profesionalización hace posible entender este proceso con los profesores. La profesionalización de los docentes se construye a partir de la confluencia de tres elementos: “la existencia de condiciones laborales adecuadas, una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica” (Vaillant, 2009: 132).

La concepción de profesionalización manejada por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la educación (DGSPE) es entendida como “el producto de un esfuerzo constante por mejorar el desempeño de un oficio, perfeccionando el manejo de la información, técnicas, procedimientos, y uso de recursos idóneos para obtener mejores resultados educativos” (DGESPE, 2011: 7). Esta dirección considera que el docente tiene que mejorar las formas, estrategias y métodos que utiliza para lograr el aprendizaje de los estudiantes.

Los conceptos antes mencionados son semejantes en la idea de que al profesionalizar se busca la adquisición de competencias y los profesores enfrenten los retos laborales adecuadamente. Es decir, un individuo profesionalizado, es más probable que cuente con competencias y pueda utilizar sus conocimientos aplicándolos en la práctica para la resolución de problemas.

La práctica profesional del docente ya no significa o se limita al conocimiento experto y el dominio de habilidades, ahora, es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión (Herin, García y Montero, 2009: 1).

La profesionalización es un proceso que atraviesa varias etapas, empero, las políticas encaminadas al mejoramiento docente no han tenido el impacto esperado para lograr mejores resultados educativos. Vaillant (2006: 137-138) señala que existen cuatro factores claves en el proceso de desarrollo profesional de los docentes:

- Valoración social: Hace referencia a dignificar la profesión pues la docencia ha caído en un desprestigio social en los últimos años sobre todo en los países de América Latina donde se les considera responsables de los bajos resultados educativos.
- Entorno profesional facilitador: Se refiere a la necesidad de atraer a los mejores profesores, para esto son necesarias adecuadas condiciones de trabajo, buenos incentivos de tipo horizontal para que los buenos docentes no se alejen del aula.
- Formación inicial y continua de calidad: La docencia tiene que ser atractiva, hay que elevar el nivel académico exigido para que verdaderamente los mejores alumnos sean docentes y se promueva la investigación y rigurosidad para la elección de los profesores formadores.
- Evaluación: Este mecanismo ayudará a mejorar los sistemas educativos ya que retroalimentará y dará seguimiento a la tarea de enseñar, se construirá de este modo la base para los programas de formación inicial y las otras etapas de la carrera docente.

Con base a la autora podemos encontrar 4 dimensiones en las cuales trascendería la profesionalización del docente: (1) formación inicial a la que accederán los alumnos interesados en ser maestros; (2) acceso a la plaza donde solo los mejores perfiles académicos tendrán la oportunidad de ingresar a la docencia; (3) formación continua para actualizar, mejorar y adaptarse a las condiciones del contexto y (4) los estímulos e incentivos para aquellos que presenten mejor desempeño. Todo eso siendo constantemente evaluado de modo transversal para diseñar mecanismos de mejora en las áreas de oportunidad que se presenten.

1.4 Una visión sobre la docencia, modelos y niveles de análisis para estudiar a los profesores

Existen distintos modelos y niveles de análisis para definir tanto a los profesores, a la profesionalización y a la formación de profesores. Todos ellos son útiles para categorizar las diferencias existentes en estas dimensiones y brindar una idea de los aspectos más importantes y trascendentes en cada apartado.

Existen distintos modelos que pueden utilizarse con el fin de caracterizar a los docentes. En la primera propuesta se encuentran los modelos Management y Republicano. En el primero, se define al docente como “un experto pedagogo, didacta en sentido estricto, se enfoca al componente científico mientras que en el segundo es un movilizador o promotor, comprometido social y políticamente con las causas de los derechos humanos fundamentales” (Dubet, 1999 citado en Tenti, 2007: 348). Un maestro debe tener elementos de estos dos modelos pues su contexto de trabajo es con estudiantes que necesitan de un guía con manejo científico, pero también del acompañamiento de un ser humano.

Otros modelos en los cuales existe una discusión sobre el debate sobre la profesionalización docente es en el que se enfrentan dos tipos de racionalización laboral Lang (2006, citado en Tenti, 2007: 346) los enuncia de la siguiente manera:

- El modelo tecnológico privilegia la racionalidad instrumental es decir los principios tradicionales de la burocracia, medio y fin, optimización de los recursos, la eficiencia en el uso de los mismos y la estandarización de objetivos y de procedimientos, mediación de resultados, etc.
- El modelo orgánico se enfoca a poner en práctica lógicas indefinidas e interactivas confiando en una especie de improvisación normalizada, se fundamenta en consideraciones culturales éticas, morales y políticas, confía en que el docente tendrá un autocontrol basado en la autonomía y la responsabilidad

Con base a lo anterior, se puede situar a las reformas educativas de los 90 como parte del modelo tecnológico. Al profesor se le consideró un operador de planes y programas, se buscó controlarlo, dando como consecuencia una pérdida de autonomía. Esto entra en contradicción con la profesionalización ya que la autonomía es una condición necesaria para que el docente sea considerado profesional. Al intervenir instancias externas como el Estado, con el propósito de regular normar y reglamentar procedimientos en vez de profesionalizar se desprofesionaliza.

Las reformas buscaron mejorar el trabajo docente, no obstante autores como Hargreaves señalan que “intensificar el trabajo del docente es un punto a favor de la profesionalización, pero sólo es positivo, cuando viene acompañado de mejoras en la formación, competencias y condiciones de trabajo” de igual manera menciona que si estas mejoras no llegan a presentarse tendrá un efecto adverso al esperado y ocurrirá una desprofesionalización (Hargreaves, 1992 citado en Sarramona et al., 1998: 87-108).

Dotar de más atribuciones a los docentes, no otorgándoles las herramientas para realizarlas, es contraproducente y complicará llegar a los resultados deseados por tal motivo ésta es posiblemente una de las razones de que existan oposiciones por parte de los sindicatos docentes a iniciativas de profesionalización (Tenti, 2007).

Muchos maestros critican a los expertos y técnicos que diseñan y reforman las políticas educativas pues cuando las realizan tienen una carga valorativa que puede ser distinta a las necesidades de los profesores, por tanto, es probable que no respondan a lo que requieren en las aulas.

Los modelos de formación del docente propuestos por Contreras (1999) caracterizan a los profesores como profesionales técnicos, reflexivos o intelectuales críticos a los cuales podemos describir brevemente del modo siguiente:

- Profesional técnico: Se caracteriza como aquel sujeto encargado de instrumentar aquellos conocimientos elaborados por otros científicos, ejemplo claro de esto son

los planes y programas que los profesores tienen que seguir forzosamente, que de alguna manera limitan y regulan su accionar y autonomía.

- Profesional reflexivo: plantea una fuerte crítica a la racionalidad técnica, al considerar que la enseñanza es un proceso social complejo multidimensional, incierto. Considera que no hay reglas a priori porque hay situaciones y problemáticas en la práctica pedagógica que la mirada técnica es incapaz de atender.
- La perspectiva del docente como intelectual crítico profundiza acerca de la reflexión de la práctica pedagógica con la intención de que trascienda el aula; la escuela mantiene una firme oposición a la tecnología educativa promoviendo la imagen de un docente crítico de las estructuras organizativas, analizando y cuestionando el sentido político cultural y económico que cumple con la escuela.

El modelo de Contreras contribuye a conocer el tipo de profesor que conforma las escuelas, sin embargo, en la mayoría de los casos, por lo menos en América Latina, el profesor es mayoritariamente técnico, operador de los planes que se le brindan regulando y restringiendo su autonomía. La visión es ir avanzando hacia un docente crítico, reflexivo y analítico, por esa razón, pareciera que ese modelo representa una serie de etapas que inician con el docente técnico y culminan con el intelectual crítico.

Los tres modelos antes descritos nos brindan un panorama general de los posibles docentes del sistema educativo. El modelo de Lang y Contreras permite identificar un docente meramente técnico y operativo de planes y programas, el cual se ve limitado en su autonomía. Este tipo de docente es el que mayormente refleja la situación del sistema educativo mexicano, puesto que los cambios en la política educativa han ido enfocados en controles más rigurosos hacia los docentes. La meta es lograr avanzar hacia un profesional responsable y autocontrolado, con juicio crítico y reflexivo. Se debe trascender de ser un simple profesor operativo atado a los planes y programas a un maestro con juicio crítico y reflexivo que desarrolle y adapte los contenidos a los contextos específicos.

Aun teniendo estos modelos de análisis y tipologías, es una ardua tarea determinar las maneras en que la docencia puede desarrollarse pues se caracteriza en gran medida por la

subjetividad. Cada profesor, aun teniendo una formación inicial muy similar, posee rasgos personales que lo distinguen de los demás; ejemplo de ello es que algunos pueden ser más tolerantes en su práctica, mientras que otros son más temperamentales para enseñar, etc. Estas características particulares influirán definitivamente en el ejercicio de su labor, ya que “la docencia es compleja y el hecho de que los profesores sean profesionales y la enseñanza una profesión supone aceptar su formación como un proceso de desarrollo personal y profesional que comienza con su formación inicial y concluye cuando se jubilan” (Sarramona et al., 1998: 126). Todas las profesiones tienen características que las distinguen de las otras y las hacen especiales.

1.5 Las etapas de la carrera docente

El interés de la investigación considera entre sus elementos principales las etapas de la carrera docente, indispensables en la profesionalización. Es preciso describir cada una de estas etapas para tener una idea de los aspectos a que nos referimos cuando hablamos de formación inicial, acceso a la plaza, formación continua, así como a estímulos e incentivos.

Siendo México el contexto donde se sitúa el presente trabajo es pertinente hacer una aclaración importante. En otros países se denomina carrera magisterial a todas aquellas etapas por las que atraviesa el profesor en su desarrollo profesional. Por el contrario, en México se conoce como carrera magisterial a un programa de estímulos para mejorar la calidad de la educación basada en una serie de factores y al alcanzar determinado puntaje se otorgan incentivos salariales. Para evitar confusiones se utilizará el término “carrera docente” para referirse a las etapas del desarrollo profesional por las que los maestros atraviesan a lo largo de su vida y así no confundirla con carrera magisterial.

1.5.1 La formación inicial

Cuando un individuo decide ser profesor, primeramente tiene que cursar una formación inicial que los dote de competencias para realizar su trabajo. Poseer conocimiento no

garantiza un buen desempeño docente, la formación inicial no es suficiente para desarrollarse en la práctica, el profesor va adquiriendo la experiencia, motivación y mejorando al encontrarse en el ejercicio de su labor.

En México, la (DGSPE) concibe que:

La formación docente implica generar una práctica reflexiva para que el profesional construya paulatinamente una autonomía autorregulada que le permita identificar constantemente su actuación, con base en la experiencia, los grupos de aprendizaje, las comunidades profesionales a las que se adscriba y otros profesionales con los que forme grupos de discusión y acompañamiento (DGESPE, 2011: 13).

La formación inicial es un proceso reflexivo que dota a los nuevos profesores de diversos conocimientos que deberán desarrollar continuamente en la práctica por lo tanto:

La formación inicial ha de dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias, esto es apoyando sus acciones en una fundamentación válida (Imbernon, 2002: 51).

1.5.2 Acceso a la plaza docente

Después de que el estudiante se perfila en las escuelas formadoras, pasa por un proceso para acceder a una plaza docente. En el Plan Sectorial de Educación 2007-2012 se menciona el examen de oposición como mecanismo de acceso, que incluiría contenidos programáticos, habilidades intelectuales y competencias didácticas.

Una de las observaciones que se le hace al sistema de ingreso es que el concurso y los exámenes no tienen como objetivo certificar a los docentes, sino simplemente elegir a los aspirantes con los mejores resultados. Las plazas docentes deberían darse de acuerdo al

desempeño del maestro (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978). Este aspecto sería un elemento positivo pues, hasta el momento, la credencialización o los resultados obtenidos en un examen no han garantizado una mejor calidad educativa.

Aunque la selección de los candidatos ofrezca dificultades, eso no invalida el hecho de que haya maestros más capaces que otros y si creemos que el magisterio es socialmente importante, es preciso aplicar la selección más adecuada con el fin de dar las pocas plazas disponibles a los candidatos que tienen más posibilidades de brindar mejores resultados (Benjeam, 1986 citado en Sarramona et al., 1998: 113)

El punto es que un examen tal vez no sea la mejor manera de elegir a los docentes para otorgarles una plaza, aunque no existen otros mecanismos, ni estándares que permitan identificar realmente cuáles son los profesores que cuentan con el perfil, actitudes y aptitudes para desempeñarse eficazmente en la práctica. A los mejores estudiantes no les interesa ser docentes, lo cual complica aún más la realización de una buena selección.

1.5.3 Actualización

Una vez que el docente se encuentra en servicio, tiene que seguir un proceso de mejora continua para adaptarse a la rapidez de los cambios que acontecen en la sociedad con la adquisición de nuevos conocimientos y técnicas para trabajar con sus alumnos. La actualización docente es un aspecto que se deberá considerar en todo momento, independientemente de la calidad recibida en la formación inicial pues es ineludible que se siga aprendiendo debido a la diversidad de transformaciones que ocurren en el mundo (en lo general) y en el sistema educativo (en lo específico). El limitado tiempo en el que se termina la educación superior deberá de complementarse formándose en la práctica y en el perfeccionamiento constante. “La formación permanente consiste en la actualización científica, psicopedagógica y cultural complementaria y a la vez profundizadora de la formación inicial con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional” (Imbernon, 1994: 9)

Las políticas orientadas a la formación y actualización docente, cerraron la pieza para convertir a la función magisterial en una profesión de Estado (...) Durante la década de los 90, un vehículo estratégico de la profesionalización magisterial se encontró en la actualización y capacitación (...) Hoy en día asistimos a una profunda crisis de la profesión (Miranda, 2001 citado en Toledano 2008: 36).

Uno de los principales problemas que se han planteado respecto a la formación continua es la desvinculación entre lo que aprenden los maestros en las escuelas formadoras, su actualización permanente y su aplicación en la práctica pedagógica Toledano (2008). Muchos de ellos no tienen claridad, dominio, autonomía, atención hacia la diversidad, así como a dónde pretenden conducirse en las exigencias del mundo actual.

Los docentes se limitan al cumplimiento de los programas. Los gobiernos federales van y vienen, así que de acuerdo a la forma de entender la política, se establecen programas para el mejoramiento, acreditación, profesionalización, modernización y actualización, entre otros, por lo que el seguimiento en muchos casos se abandona o se sustituye por otros dependiendo del gobierno en turno.

1.5.4 Incentivos y estímulos

Otra etapa en el proceso de profesionalización son los sistemas de estímulos e incentivos que funcionan como una motivación y oportunidad de crecimiento para el mejoramiento de la profesión. Los incentivos tienen la finalidad de motivar a los maestros a trabajar en escuelas con dificultades para atraer a más personal, para enseñar ciertas materias, solicitar formación o asumir funciones y responsabilidades en los centros de trabajo (OCDE, 2011)

Los estímulos e incentivos mejoran la calidad de la educación otorgándole a los mejores docentes premios por sus esfuerzos y resultados académicos, con el fin de que sigan mejorando constantemente y beneficien el sistema. En algunos casos estos sistemas se involucran de manera directa con los procesos de actualización y formación continua, de

ese modo se condiciona el ingreso a los cursos con el sistema de incentivos (Peraza, 2010). En el caso de México, se buscó el mejoramiento profesional, material y de la condición social de los maestros, es decir, mejores salarios con base a diversos factores establecidos en el programa de carrera magisterial.

Ofrecer incentivos beneficia al sistema porque los maestros buscarán estrategias de instrucción para irse superando, generando una fuerza laboral eficiente que tendrán impactos positivos en las prácticas de enseñanza. Pese a ello, los hechos no han sido los esperados, sobre todo en América Latina (OCDE, 2011).

Los programas de incentivos pueden ser de distintos tipos y responder a diversas necesidades dependiendo de los propósitos del programa. Algunos de ellos no necesariamente tienen que ser apoyos financieros pues también existen incentivos como el reconocimiento y el prestigio, la gratificación y la motivación intrínseca (Vegas y Umanksy, 2005 citado en OCDE, 2011).

Existen diversos pagos por desempeño, con el fin de motivar y premiar a quienes obtengan buenos resultados. En ciertos casos, solo una cantidad limitada de docentes puede acceder al incentivo mientras que en otros, logrando un estándar determinado se puede acceder al beneficio.

El primer caso se le conoce como torneos de jerarquización, solo una pequeña parte de los maestros obtienen el incentivo, compiten entre ellos, es decir, se relega la cultura colaborativa y, si los docentes consideran el objetivo como poco alcanzable, posiblemente no se interesen por los estímulos (OCDE, 2011). Cabría agregar que muchas veces existe desconfianza en los mecanismos para el otorgamiento de los incentivos propiciando una desvalorización de los programas, claro ejemplo el caso mexicano con carrera magisterial.

Algunos autores diagnostican la carrera docente en México, analizando desde su formación inicial, hasta los estímulos e incentivos, considerando factores como la evaluación y los

actores que participan en el sistema educativo que nos brinda una idea de las problemáticas que deben enfrentarse. Se plantea de la siguiente manera:

La formación inicial no tiene referentes claros a nivel nacional y su calidad tiene grandes variaciones entre los Estados. El ingreso a la carrera docente se sustenta en un mercado negro de compra y venta de plazas, la permanencia y la promoción docente se fundamenta en lealtades políticas, la supervisión funciona más como un mecanismo de control político que de asistencia pedagógica, carrera magisterial es un instrumento cuyo objetivo es mejorar incrementalmente el salario del profesor más que estimular un mejor desempeño, no existen mecanismos de evaluación docente generalizados y mucho menos procedimientos que permitan sancionar efectivamente las conductas que afectan el servicio docente (impuntualidad, ausentismo, etc.) y ni siquiera se tiene un registro confiable que permita determinar cuántos maestros frente a grupo existen realmente, el resultado son los bajos logros educativos (Barrera y Myers, 2011: 8).

Este es un buen punto de partida para nuestro análisis sobre todo si se revisa quién está detrás de esas lealtades políticas o en la falta de cumplimiento de los mínimos suficientes para acceder a la calidad. Es lógico suponer que existe una negociación y que conociendo los factores más importantes que inciden en la profesionalización sería posible considerar un cambio en la política.

Ante esta situación, cabría revisar las características de quienes elaboran, proponen y acceden a la implementación de proyectos y programas de profesionalización que, por años, han demostrado graves deficiencias, lo cual obliga a reflexionar sobre las políticas que en esta materia se han concretizado para investigar, proponer y modificar lo que hasta el momento se ha trabajado.

1.6 Coaliciones promotoras

Para solucionar el problema que la docencia ha enfrentado en los últimos años se han diseñado e implementado diversas políticas públicas entendidas como “el conjunto de objetivos decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un determinado momento los ciudadanos y el propio gobierno consideraron prioritarios” (Tamayo, 1997: 2). También pueden ser entendidas como “cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido en forma democrática desarrollado por el sector público y frecuentemente con la participación de la comunidad y del sector privado” (Lahera, 2004).

Cuando se habla de políticas, muchos autores han optado por esquematizar el proceso en el denominado ciclo de políticas. La idea principal es separar analíticamente las etapas de la política para entender y desarrollar cada una de las partes; el ciclo varía según el autor. Parsons (1995) plantea las siguientes etapas.

- Surgimiento del problema.
- Percepción de los problemas privados y públicos.
- Inclusión en la agenda gubernamental.
- Formulación de alternativas.
- Decisión y adopción de un programa legislativo.
- Implementación de los planes de acción.
- Evaluación de los efectos de la política pública.

El ciclo de políticas nos ayuda a entender la política pública, solo que hay que tomar una distancia analítica puesto que, en algunos casos, los límites entre cada una de las etapas son inciertas. El propósito de la investigación es identificar los factores que inciden en la implementación de la profesionalización docente en Sinaloa y las diferencias entre las secciones sindicales del Estado. La implementación se refiere a “la puesta en práctica del diseño que elegimos y construimos para abordar el tema” (Aguilera y Lima, 2009).

Desde que la profesionalización docente se incluyó como tema central en la agenda política en la década de los noventa, ha habido una serie de cambios y modificaciones en sus lineamientos que han permitido la adaptación de este proceso en los diversos contextos en los que se ha presentado, no obstante, algunos elementos han seguido estables desde su inicio.

Debido a que el contexto histórico en el que se llevará a cabo la investigación sobrepasa los 20 años y han existido una multiplicidad de cambios en la política de profesionalización, se considera que el enfoque que nos permite conocer mejor este proceso es el de coaliciones promotoras. Este fue desarrollado específicamente para el análisis de los cambios de política en un plazo mínimo de 10 años.

Coaliciones promotoras considera que “los cambios en las políticas se deben no solo a factores externos, sino también internos, el pasado, la herencia no conformada únicamente por las instituciones y reglamentos, sino también incluye a las personas que conforman la comunidad de política” (Roth, 2006: 169).

Existen muchos individuos que tienen ideas, posiciones, creencias y valores similares; ellos se unen y coordinan sus actividades para incorporar sus temas a la agenda de gobierno, para esto, tienen que competir con otros actores que pueden tener ideas distintas, por tal motivo, la coalición que tenga mayor fuerza y capacidad de anteponerse a los otros con argumentos y estrategias de poder, tendrá mayores posibilidades de conseguir sus objetivos. Es a partir del estudio de estas coaliciones que se pueden entender los procesos de cambio o continuidad que opera en las políticas públicas.

Si bien es cierto la docencia se lleva a cabo en contextos institucionalizados y reglamentados, diversos actores participan intentando orientar las políticas hacia donde más les convenga según sus intereses, valores e ideología; por ese motivo, se unen o

coalicionan para tener mayor poder y ejercer mayor presión en las decisiones de política.

Los grupos estudiados están organizados y tienen poder para influir en la forma en que se implementa la política, asimismo, gran parte de los programas se llevan a cabo en conjunto por parte del gobierno y las representaciones sindicales. “El proceso de política incluye múltiples actores y niveles de gobierno; la mejor manera de entender las decisiones de política es centrarse en el proceso impulsado por los actores, promoviendo sus creencias para transferirlas a la política” (Cairney, 2011: 200). La habilidad para impulsar las políticas depende de los recursos de los que dispongan, incluidos: dinero, experiencia, número de apoyos, autoridad legal, ganar simpatizantes, entre otros aspectos que presenten una visión atractiva de la coalición.

Este modelo pretende explicar la ocurrencia de los cambios mediante la acción competitiva de actores unidos por valores comunes y agrupados en coaliciones más o menos formales. Estas coaliciones buscan argumentos, utilizan oportunidades y construyen estrategias de poder, tanto a partir del subsistema de política como desde su interior por efecto del aprendizaje político.

Con este modelo se pretende explicar cómo se ha llevado a la práctica la política de profesionalización docente de Sinaloa, en función a los distintos grupos de poder que han incidido en cada una de las etapas de la carrera docente. De la misma manera, identificar en qué aspectos ha sido más relevante la participación de los distintos actores educativos y la manera en que han influido las secciones sindicales del Estado. En este análisis se considerará la experiencia y percepciones de los actores involucrados en el proceso, los grupos de poder, las negociaciones, modificaciones y cambios a la política de profesionalización.

Brevemente se puede concluir que la profesionalización de los docentes es importante debido a que en una mejor educación intervienen varios factores, uno de los cuales es el desempeño de los profesores. Dadas las condiciones actuales de la carrera docente se

ha discutido si pudiera considerarse una profesión o un oficio. Entendiendo el concepto de profesionalización docente y dividiéndolo analíticamente para su estudio, permitirá clarificar el contexto en el que nos encontramos en la actualidad.

Ser profesor es relevante en nuestra sociedad, no obstante, la profesión ha sido devaluada con el paso del tiempo y, a pesar de que las políticas se han venido adaptando y cambiando, todavía hace falta mejorar para alcanzar buenos resultados. En este capítulo se hace mención de cuatro etapas de la carrera docente: Formación inicial, acceso a la plaza, formación continua y los incentivos y estímulos, las cuales son las dimensiones por las que atraviesa el proceso de profesionalización. Finalmente, el enfoque planteado en la investigación nos permite identificar los grupos de poder que participan en la estabilidad, proceso y cambio de las políticas.

Capítulo 2. El contexto de la profesionalización docente

Este capítulo incluye elementos contextuales que son indispensables para el abordaje del objeto de investigación. En primer lugar, se presenta una breve reflexión sobre la profesión docente y se esbozan las líneas generales de la implementación de la profesionalización docente en México a partir de la descentralización educativa de 1992, identificando los principales actores que han participado en las políticas y programas destinados al mejoramiento docente. Finalmente, al describir el caso específico de Sinaloa se exponen datos relevantes que sirven como marco para la mejor comprensión de los testimonios de los maestros, funcionarios y coordinadores sindicales.

2.1 Los docentes en la actualidad

Actualmente, en América Latina y otros países se reconoce la importancia que tienen los profesores como motor de cambio y transformación social, solo que es paradójico que siendo considerados los depositarios de las esperanzas y el mejoramiento social, al mismo tiempo sean vistos como profesionales poco calificados que no cuentan con las competencias necesarias para afrontar los nuevos retos de este mundo globalizado (Sarramona et al., 1998).

En algunos casos se tiende a juzgar que un profesor de educación básica no necesita estudios muy avanzados para impartir clases, puesto que trabaja temas que cualquiera puede desarrollar con el apoyo de planes y programas, así como por los libros de texto, por lo cual se les considera poco importantes y no le dan el estatus que una profesión se merece (Tezanos, 2005).

Actualmente, la profesión docente ha perdido capacidad para atraer a los jóvenes más talentosos, se ha devaluado con el tiempo provocando que los mejores alumnos no vean la docencia como una opción a futuro (UNESCO, 1996). Este tema es preocupante porque si el profesor es indispensable para el mejoramiento, cambio y

transformación educativa, el desprestigio social obstaculizará que los mejores elementos quieran dedicarse a la profesión, motivo por el cual, se han tomado medidas desde hace varios años para mejorar la situación.

En México, fundamentalmente desde el inicio de los 90, en el discurso del gobierno federal se le dio importancia a la educación, principalmente a los docentes, con la intención de mejorar sus habilidades y destrezas, volverlos más competentes y favorecer la condición en que se encontraba la profesión. Su objetivo ya no estaría centrado en la cobertura, sino en la calidad. Las medidas tenían como finalidad la profesionalización de los docentes, puesto que se buscó incentivar, desarrollar y revalorizar la profesión con el fin de lograr mejores resultados.

En 1992 se hicieron esfuerzos para mejorar y transformar el sistema educativo, sin embargo, han transcurrido dos décadas y todavía existe un rezago importante que no ha podido superarse. Las evaluaciones nacionales e internacionales reflejan que la calidad educativa esperada todavía es una asignatura pendiente.

Las deficiencias del sector educativo mexicano se visibilizan en los resultados tan limitados que alcanzan la mayoría de los alumnos. Aunado a esto, otros aspectos importantes son: los jóvenes que no asisten a la escuela, la deserción escolar, ineficacia de los métodos de enseñanza, la desmotivación de los profesores, la falta de apoyos, cargas administrativas ajenas a las actividades docentes, falta de infraestructura, entre otras (OCDE, 2012).

Ante los bajos resultados de los estudiantes mexicanos en las pruebas estandarizadas es necesario analizar si las reformas, los cambios y el proceso de profesionalización que se buscó fortalecer desde 1992 se llevaron a cabo de manera adecuada y qué factores incidieron en su implementación.

2.2 El inicio de la profesionalización y la descentralización educativa

El inicio de las políticas de profesionalización en el contexto mexicano es reciente. En el marco de la globalización ocurrieron muchos cambios importantes; la apertura económica y de mercado fomentó la competencia no solo al interior del país sino a nivel internacional. En México había muchas carencias que lo colocaban en desventaja frente a otros países y, se buscó que la educación, al igual que otros aspectos de la vida nacional, fuera más competitiva; éste y otros factores influyeron para la incorporación de la profesionalización como prioridad en la agenda de gobierno.

Las reformas de la década de los 90 recibieron la influencia de los modelos económicos neoliberales. La globalización y las recomendaciones de los organismos internacionales influyeron para tomar medidas tendientes al mejoramiento docente, compensar las desigualdades de competitividad con otros países y estar a la vanguardia educativa.

Las políticas de profesionalización docente buscaron cambios sustantivos en la organización del sistema educativo. En cada sexenio se entendió el problema de manera distinta. El programa “Modernización Educativa” (1988-1994) de Carlos Salinas de Gortari, pugó para que no solo se diera atención a la cobertura y demanda, sino por lograr una educación de calidad, cambiar la estructura de las instituciones para el mejoramiento del sistema educativo y hacer frente a los retos mundiales.

Posteriormente, el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000) de Ernesto Zedillo, planteó estrategias y acciones para lograr la calidad, pertinencia y prioridad a los grupos marginados, rezagados y de baja condición económica. El programa también contemplaba la revalorización social del docente en cada etapa de su carrera como la formación y actualización.

En el Programa Nacional de Educación (2001-2006) Vicente Fox planteó asegurar una educación de calidad para toda la población. Los tres puntos principales del programa

fueron: ampliar la cobertura del sistema educativo, educación de calidad privilegiando la inclusión, la equidad y el fortalecimiento del federalismo educativo, asimismo favorecer la participación de la sociedad.

El gobierno de Felipe Calderón con el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), estableció 5 prioridades: Modernización de los centros escolares, profesionalización de maestros y autoridades educativas, bienestar y desarrollo integral de los alumnos, reforma curricular y la evaluación. La ACE fue un acuerdo entre el SNTE y la SEP que tenía la intención de transformar la calidad de la educación con la participación de la sociedad y fue la primera ocasión en la que se planteó utilizar un examen de oposición para acceder a las plazas docentes.

Las políticas de profesionalización docente se han encontrado con diversos retos en cada una de las etapas de la carrera docente. El sistema se ha ido adaptando y han ocurrido cambios con el fin de adecuarse a los contextos, pero siempre el docente ha sido eje fundamental para los tomadores de decisiones.

Un punto de inflexión en el sistema educativo mexicano y base de la profesionalización docente en México es el ANMEB. Este acuerdo surgió debido a los cambios de la década de los 90, la crisis del estado de bienestar y las dificultades para conducir un sistema educativo tan grande; todo esto aunado a los cambios económicos y políticos en el contexto internacional ya mencionados, que provocaron una reestructuración del sistema en diversos ámbitos.

El ANMEB fue firmado el 18 de mayo de 1992 y sentó las bases de la profesionalización docente actualmente conocida.

Incluía tres grandes apartados: 1) la reorganización nacional del sistema educativo en dos sentidos: la transferencia de la operación y administración directa del servicio escolar a los estados de la República y la creación de Consejos de

Participación Social a nivel escolar, municipal, estatal y nacional; 2) la reformulación de los contenidos y materiales (nuevo plan de estudios para preescolar, para primaria y para secundaria; nuevos libros de texto gratuitos para primaria) y 3) la revaloración de la función magisterial mediante seis aspectos principales: formación de maestros, actualización, salario profesional, vivienda, carrera magisterial y aprecio social por su trabajo (Ibarrola y Silva, 1995: 19)

El ANMEB estableció las bases de la descentralización del sistema educativo mexicano. Las entidades federativas asumieron su responsabilidad en materia educativa, pese a ello, no se les delegaron todas las atribuciones debido a que la SEP mantuvo la rectoría sobre los contenidos y las funciones normativas. Toledano (2008) afirma que la evaluación del sistema educativo fue diseñada desde niveles jerárquicos y los docentes no fueron actores centrales, por lo que difícilmente hicieron suyos los acuerdos para desarrollarlos en el aula.

Las reformas buscaron introducir lo siguiente:

Diversas formas de evaluación del trabajo docente, estímulos al desempeño profesional que dieran lugar a diferenciaciones entre los maestros, mayor flexibilidad en el trabajo, reforzamiento de la supervisión y de escrutinio del trabajo escolar, así como impulsar a los docentes a adquirir un mayor compromiso con su actualización (Loyo, 2001: 78).

El federalismo educativo tuvo como objetivo transferir a las entidades federativas la operación de la administración de los recursos educativos. Esto parecería una buena opción debido a que una educación centralizada no toma en consideración las necesidades específicas de cada región del país, puesto que cuentan con problemas distintos y las necesidades pedagógicas son diferenciadas.

El ANMEB no estuvo exento de obstáculos y limitaciones. Para algunos investigadores no puede considerarse una verdadera descentralización sino una desconcentración administrativa o descentralización centralizadora (Miranda, 2010). Los estados desarrollaron y atendieron los programas federales por lo tanto, las oportunidades de innovación fueron limitadas y no fue fácil atender necesidades específicas de las regiones.

Aunque el Acuerdo tenía como propósito descentralizar los servicios educativos, no tenía la intención de que la SEP y SNTE perdieran su carácter nacional. Este argumento tiene mucho sentido ya que como menciona Pardo “la diversidad que aparece con la autonomía estatal podría convertirse en una amenaza para el papel homogeneizador de la educación del Estado” (Pardo 1999 citado en Fierro et al. 2009: 5).

A pesar de que el ANMEB intentaba que los estados tuvieran más libertades y se hicieran responsables de la educación, la SEP delegó las cuestiones operativas y la administración de los recursos humanos, quedándose con las atribuciones y decisiones más importantes. El gobierno federal mantuvo la rectoría sobre planes y programas, negociación salarial, recursos fiscales y otros aspectos trascendentes. Messina señala que los estados se limitaron a adaptaciones curriculares o sistemas de actualización del magisterio (Messina, 2008:24- 25 citado en Fierro et al. 2009:4).

Una de las críticas que se le hace al ANMEB es que la normatividad fue ambigua, es decir, reglas poco claras de las atribuciones de las entidades y la federación. Esto provocó la poca vinculación y participación de los órdenes de gobierno. Las confusiones y ausencia de estas normas claras dieron como resultado que el ANMEB no se implementara de manera eficiente y por tanto la profesionalización no lograra mejores resultados (Arnaut 2010; Fierro et al., 2009).

El factor sindicato es un punto importante a tomar en cuenta cuando se habla de descentralización educativa y profesionalización docente. Es uno de los grupos de poder que ha formado las coaliciones más fuertes que le ha permitido tener un control

determinante en la estabilidad y cambio de las políticas educativas en diversas dimensiones de la profesionalización docente.

Con el ANMEB no se eliminó el monopolio del SNTE; por el contrario, aumentó el poder de las secciones sindicales debido a que se les permitió negociar nuevos beneficios con los gobiernos estatales e influir en la designación de los secretarios de educación estatales (Barrera y Myers, 2011).

El ANMEB propició que la Ley General de Educación fuera modificada, con estos cambios la federación transmitió a los estados las estructuras burocráticas y administrativas, así como la obligación de respetar los acuerdos con el SNTE. Los estados estuvieron limitados y forzados a gobernar con el sindicato. Esto es precisamente lo que menciona Pardo cuando afirma que “el ANMEB se trató de un acuerdo político entre el gobierno federal, los estatales y el sindicato de maestros, que puede ser identificado como ejemplo de descentralización, moldeado por la política” (Pardo, 1999 citado en Fierro et al., 2009: 26).

El SNTE resultó beneficiado del ANMEB y se convirtió en uno de los tomadores de decisiones más importantes del sistema educativo (Fierro et al., 2009). Las secciones sindicales se fortalecieron en aspectos administrativos, laborales y profesionales, de hecho, después del acuerdo los líderes sindicales de las entidades aumentaron su influencia en la negociación salarial (Arnaut, 2010: 260).

El SNTE desempeñó un papel importante en la descentralización educativa. Loyo menciona que fue importante conseguir que se introdujeran los denominados candados, es decir, dispositivos diseñados para proteger la integridad nacional de la organización, lo que aseguraba mantener y aun acrecentar el poder del Comité Ejecutivo Nacional.

Tanto en el texto del Acuerdo como en cada uno de los convenios firmados por el CEN del SNTE, con los gobernadores se precisa que las negociaciones de los comités seccionales se ajustaran a las orientaciones y a la asesoría que fije el CEN. En los convenios se añade que el CEN podrá revocar a los comités

seccionales la facultad de administrar la relación laboral colectiva. Por último se introduce una cláusula en el sentido de que el sindicato comunicará al gobierno de cada entidad federativa el porcentaje de salario de sus agremiados que, de acuerdo con sus estatutos deben de aportar por concepto de cuotas. El gobierno estatal retendrá estas cuotas y las entregará al CEN del sindicato la quincena siguiente (Loyo, 2010: 191).

Otro punto importante es la doble negociación. Primero se toman acuerdos a nivel nacional y después se realiza otra en los estados. Los acuerdos no se toman con un sindicato estatal sino que depende de cada una de las secciones sindicales en las que esté dividida la entidad. Esta negociación también afecta las finanzas de las entidades puesto que tienen que aportar recursos propios para satisfacer las demandas sindicales (Arnaut, 2010: 259-260).

Hasta la actualidad, el sindicato mantiene una gran influencia en el diseño e implementación de políticas educativas en cada uno de los programas tendientes a la profesionalización docente y ha participado activamente por incorporar sus demandas a la agenda de gobierno.

Con el ANMEB se reformó la Ley Federal de Educación y se promulgó en 1993 una nueva ley denominada Ley General de Educación (LGE), en esta se incluyó un apartado de evaluación que resalta la atribución de la autoridad educativa federal sobre el SEM (Sistema Educativo Mexicano) en materia de evaluación del sistema y de los profesores de educación básica entre otras. En este marco se definieron los requisitos para ejercer la actividad docente la intención de otorgar un salario profesional para alcanzar un nivel de vida decoroso (Luna, Cordero, López y Castro, 2012:233).

El salario magisterial estaba muy devaluado y en condiciones deplorables. Según estándares nacionales “durante la década de los ochenta, los maestros mexicanos obtuvieron ingresos por el equivalente apenas superior a un salario mínimo regular, aplicable a cualquier trabajador no calificado, situación que los colocaba entre la población económicamente activa menos remunerada del país” (Ibarrola y Silva, 1995:43).

Es posible afirmar que con los cambios a la Ley General de Educación y al mismo sistema educativo el gobierno buscó cambiar la condición de los docentes con el fin de mejorar la educación y ser competitivos internacionalmente; de este modo se explica el surgimiento de programas como carrera magisterial, el cual surgió con los propósitos de estimular la calidad de la educación y mejorar la condición social del maestro.

Las condiciones en que vivía México con la globalización, la necesidad de disminuir las desigualdades para poder competir con otros países y la urgente necesidad de mejorar la condición de la docencia propiciaron la necesidad de impulsar las políticas enfocadas en la profesionalización.

2.3 El gasto educativo

Un punto importante del ANMEB establecido en la LGE fue que el gasto educativo debía compartirse entre las entidades y la federación, esto con el fin de fortalecer las fuentes de financiamiento. Sin embargo, como se menciona anteriormente, existieron problemas de normatividad y en ocasiones los estados o la federación no se hacían cargo de sus responsabilidades. Para el período 1980-1995, Ulloa presenta un análisis del gasto educativo en el que destaca que, ni la Federación, los estados ni los municipios destinaron recursos reales crecientes al financiamiento de la educación (Ulloa, 1996 citado en Cárdenas y Luna, 2007: 263).

El recurso destinado al gasto educativo fue asimétrico en los estados, además de que en muchos casos fue reducido. La descentralización no ha sido igual en todo el país, en algunas partes se ha tenido que lidiar fuertemente con el sindicato, las estructuras administrativas y la voluntad política para sufragar los gastos educativos puesto que ha sido diferenciada (Cárdenas y Luna, 2007). Aunado a esto sólo en once entidades existen fuentes ordinarias (contribuciones) de ingreso local para financiar el gasto en educación. Además, en el arreglo institucional actual no existen incentivos que modifiquen el comportamiento de los gobiernos estatales (Merino, 1998 citado en Fierro et al., 2009: 10).

La manera en que los estados resolvieron la situación de la descentralización dependió en gran parte de la situación política local. Se establecieron negociaciones y se adecuaron las prioridades internas para crear las estructuras organizativas con el fin de lograr los acuerdos tomados a nivel central (Fierro et al., 2009: 30).

La falta de información sobre la educación en México ha sido un problema central en las entidades federativas. Con el fin de desarrollar un sistema de información que permitiera conocer la situación de la educación se desarrolló un cuestionario conocido como F-911. Sin embargo, la auditoría de la Cámara de Diputados en 2008 evidenció que este mecanismo no funcionó adecuadamente para conocer la información relevante del sistema educativo en las entidades federativas, tales como el número de planteles o la matrícula de educación básica (Cámara de Diputados, 2008 citada en Fierro, 2009: 24). Los datos en algunos casos eran poco confiables y se manipulaban con el fin de justificar plazas docentes en lugares donde no había ni siquiera alumnos inscritos (Fierro 2009).

2.4 La participación de los docentes

Un aspecto interesante es que los docentes, a pesar de ser el objeto de las políticas de profesionalización, no participan en la elaboración de éstas, lo cual tiene en consecuencia que se sientan ajenos a la situación y no se involucren en estas políticas. Existen dos formas de participación de los docentes. La primera consiste en que los profesores participan exclusivamente a través de sus sindicatos; la otra tiene que ver con que los acuerdos macro son responsabilidad de la sociedad y, por lo tanto, la negociación debe hacerse entre los principales actores sociales y no con los docentes (Sarramona et al., 1998).

Lo anterior quiere decir que aparentemente el profesor no podría expresarse y participar en los asuntos educativos, puesto que en un extremo están los principales actores sociales y, por otro, el sindicato; el problema es que nada garantiza que los docentes opinan igual que sus líderes sindicales. Ante esta situación, el docente se ve

excluido, su voz no es escuchada porque para ello tendrían que hacerlo a través de instancias sindicales que muchas veces tienen una línea política que difícilmente podría sobrepasarse. En muchos casos las estructuras sindicales son muy limitadas y de carácter antidemocrático, por lo tanto, a los maestros solo les queda operar los planes y programas, actualizarse, capacitarse y superarse profesionalmente. Posiblemente, si se tomara en cuenta al maestro se lograrían mejores resultados puesto que ellos son los que se encuentran en relación directa con los alumnos y conocen las problemáticas y necesidades específicas, por consiguiente, su participación podría ser un gran aporte a la mejora educativa.

En la mayoría de los países de América Latina participan los responsables de la gestión de los sistemas educativos (políticos, funcionarios, asesores) el personal jerárquico y territorial (supervisores y directores), especialistas, investigadores y formadores de docentes así como sindicatos. La disputa es por el control de la formación y la definición de los requisitos de acceso y carrera docente, las condiciones de trabajo y las recompensas materiales y simbólicas asociadas (Tenti, 2007: 350).

Con base en este autor, el principal interés de los actores responsables de las políticas referentes a la profesionalización docente se centra en el control del acceso a la plaza y los estímulos e incentivos, posiblemente, por el poder político que estas dimensiones de la carrera docente representan. No obstante, centrarse únicamente en estas etapas dejaría en segundo término aspectos relevantes como la formación de profesores y su formación permanente.

El acceso a la carrera docente es importante, ya que en contextos como el mexicano, en el cual impera el desempleo, la docencia (hasta antes del surgimiento de la reforma educativa) era garantía de seguridad y estabilidad. Quien posee el control del acceso a la plaza también tiene mayor control sobre el futuro del maestro, de tal manera que si

no hay formas meritocráticas de controlar el ingreso se puede abusar de la necesidad de los docentes que buscan trabajar.

La participación de los docentes es un tema presente en la discusión, pues no se han creado mecanismos incluyentes los cuales permitan que los cambios y reformas se coordinen entre los diversos actores que conforman el sistema educativo. Se sigue manteniendo la verticalidad y jerarquía. Es claro que las políticas tendientes a la profesionalización docente se establecen dejando al margen a la mayoría de los actores involucrados; el maestro se convierte entonces en un simple operador que cumple planes y programas.

Los profesores quedan al margen en las decisiones sobre su actualización, formación, acceso e incentivos. Los tomadores de decisiones no cuentan con un diagnóstico completo y claro acerca de las necesidades profesionales de los docentes. Buscar una mayor horizontalidad y diseñar mecanismos para la participación docente sería favorable para el sistema educativo.

2.5 Evaluación

Otro aspecto importante que se tuvo en cuenta con la globalización y las políticas generadas en la década de los noventa en México y en el mundo fue la importancia que se le dio al tema de los mecanismos y estándares de evaluación; pese a ello, este aspecto ha generado críticas por la manera en que se implementó.

La evaluación ha servido como instrumento para la mejora de los profesores. En el programa sectorial 2007-2012 se buscó fortalecer esta práctica mediante los exámenes para acceder a la plaza docente ya que antes de la ACE en 2008, el principal objetivo de la evaluación era vincular la formación continua con los incentivos de carrera magisterial.

Existe un consenso en la bibliografía sobre la importancia de la evaluación para elevar la calidad educativa, a pesar de esto, no es suficiente por sí misma pues deben difundir y aprovechar los logros y dificultades obtenidos para mejorar. Este ha sido un problema en México debido a que hay escasa difusión de los resultados de docentes, directivos, supervisores, entre otros.

Por ejemplo, el caso de carrera magisterial en el que los docentes muestran su inconformidad debido a que los resultados del examen no les son devueltos, es decir, presentan su examen pero solo se les regresa su puntaje y no cuáles fueron sus aciertos y dificultades, lo cual les genera desconfianza.

Un elemento importante es el seguimiento, puesto que se aplican los programas y políticas con el fin de profesionalizar a los docentes pero no se da el siguiente paso. Por tal motivo “resulta apremiante contar con un sistema de evaluación que permita dar seguimiento y emitir una serie de recomendaciones que impacten directamente a la sociedad a través de medidas, programas y políticas educativas” (Amador, 2008: 28).

La evaluación se tiene que llevar a cabo de forma completa, ser solida técnicamente, tomar en cuenta el contexto, que sirva para dar seguimiento y así mismo sea un verdadero instrumento de mejora de la calidad. Se han tenido avances en el diseño de las evaluaciones de formación continua y carrera magisterial así como para el acceso a plazas docentes directivas y de supervisión mediante examen y orden de prelación, pero hay cuestiones que pueden mejorarse. Con la nueva reforma educativa y las modificaciones a la constitución, el gobierno federal busca robustecer los mecanismos de evaluación para controlar el acceso y la permanencia de los docentes en el servicio educativo.

En México han existido distintas formas de evaluación que permiten el fortalecimiento de la carrera docente. El más antiguo es el de escalafón, este se refiere al mecanismo por el que los trabajadores ascienden a puestos superiores. Escalafón es un medio de

ascenso vertical, de ese modo el docente obtiene una clave directiva, de supervisión o jefatura de sector.

Después del ANMEB, surgió carrera magisterial con el propósito de transformar la calidad de la educación, incentivando y mejorando la condición económica del docente. Este programa de carácter horizontal, en sus más de 20 años de existencia ha tenido 3 reformas, la última de ellas en 2011.

El programa de carrera magisterial ha evaluado los resultados de los cursos de formación continua con el fin de que los docentes busquen obtener resultados favorables y avanzar de nivel otorgando determinado puntaje a quienes asistan de manera voluntaria.

Los maestros que buscan obtener mejores condiciones económicas, asisten a los cursos de carrera magisterial aunque les represente poco nivel de motivación, puesto que muchas de las capacitaciones que se ofertan no son del interés general, ni cubren necesidades de formación específicas.

La evaluación para el acceso a una plaza docente es reciente. En 2008, con la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación, se acordó entre la SEP y SNTE la aplicación de un examen de oposición para el otorgamiento de plazas, tanto para los de nuevo ingreso, como para los docentes en servicio. Oaxaca y Michoacán fueron los estados que no aceptaron el acuerdo.

2.6 El estado de la formación inicial

La formación inicial es una dimensión trascendente en la profesionalización docente puesto que es aquí donde los futuros profesores se preparan para ser maestros. “El objetivo de la formación inicial es que los futuros docentes tengan una preparación acorde con las funciones que van a desempeñar al egresar y, por el otro, lograr certificar dicho ejercicio otorgando el grado académico de licenciatura para atender alguno de los niveles

educativos” (DGSPE, 2010 citado en Fortoul et al., 2013: 158). Los futuros profesores tienen que ser competentes desarrollar su función, aprender constantemente ejerciendo su tarea y ser detonantes de la transformación y mejoramiento social.

Existen diversas opciones para convertirse en docente: las normales y las universidades. Puede decirse que “un antecedente importante para la profesionalización fue cuando en 1984 la SEP decidió elevar la educación normalista a la categoría de educación universitaria, por lo tanto, su control pasó de la Subsecretaría de Educación Básica a la Subsecretaría de Educación Superior” (Barrera y Myers, 2011: 13). Sin embargo, fue en 2005 cuando las normales se convirtieron en un verdadero subsistema de educación superior pues no se encontraban en el mismo ámbito administrativo que los otros subsistemas (universitario y tecnológico) (Arnaut, 2009: 251).

Algunos autores identifican la década de los 80 como una coyuntura profesionalizante de la formación docente por el cambio de las escuelas normales a la educación superior; otros, como consideran que las normales asumieron funciones distintas para las cuales no estaban preparadas (Guevara y González, 2004). Se pretendía que los docentes investigaran sin contar con la formación experiencia y condiciones necesarias, esto provocó la simulación en la cual los cambios y formas de gestión institucional fueron mínimos.

El cambio de las normales a la educación superior, propició que la SEP aplicara un examen de selección para el ingreso, esto con el fin de que los mejores candidatos fueran elegidos; no obstante, aunque ello significaba un avance para la profesionalización, debido a la negativa del sindicato se presionó a la SEP a que lo retirara y solo funcionara como un diagnóstico.

Con la descentralización de 1992 el gobierno federal delegó a las entidades federativas las escuelas formadoras de docentes. La descentralización en esta dimensión de la carrera docente estuvo incompleta, puesto que las unidades de la UPN seguían dependiendo de la

UPN Ajusco que regulaba y coordinaba su operación desde el centro del país (Arnaut, 2010). “Muchas autoridades estatales se inconformaron por el hecho de que la SEP mantuviera el control de las decisiones centrales del sistema, a pesar de que las escuelas normales fueran organismos desconcentrados de los gobiernos locales” (Rubio, 2006 citado en Nieto 2009: 38)

El sindicato se ha hecho presente en el proceso de profesionalización de muchas maneras, lo cual, ha limitado el desarrollo docente ya que en lugar de elegir a los mejores candidatos, permiten que cualquier aspirante pueda acceder a las normales, incluso los que no tienen vocación. En muchas ocasiones la formulación de la política educativa está subordinada a criterios ajenos a la educación y a la promoción del bienestar de los docentes por encima del derecho a una educación de calidad de los mexicanos (Barrera y Myers 2011).

Se esperaría que los profesores que imparten clases a los niños y jóvenes del país estuvieran lo suficientemente preparados, no obstante, aunque existe un perfil deseable de lo que debe ser un buen docente los egresados de las normales no tienen que cumplirlo para obtener el título. En México no existe un mecanismo de certificación oficial para la docencia; esto significa que hay profesores en las aulas que no cumplen con el perfil necesario para ejercer su labor (Barrera y Myers, 2011). Esto lleva a pensar que los maestros no están lo suficientemente preparados para realizar su función lo cual demuestran las pruebas estandarizadas, en las que obtienen resultados limitados.

Un problema que han tenido las escuelas formadoras de docentes es haberse enfocado demasiado en la cantidad pero poco en su calidad. Se han creado escuelas que forman deficientemente a los alumnos. Por lo tanto, si los futuros docentes no adquieren las competencias necesarias para desarrollarse adecuadamente en su labor, es complicado mejorar el sistema educativo (Juárez, 2013: 211).

“Las escuelas normales y universidades pedagógicas enfrentan diversos problemas para lograr la profesionalización de los futuros maestros, uno de estos obstáculos es que estas instituciones muestran arreglos tradicionales de organización además de intocables” (Juárez 2013: 241). Muchas de las normales no han evolucionado conforme a los retos de formar buenos profesores y no han logrado convertirse en verdaderas instituciones de nivel superior.

En México, se estima que “existen 457 escuelas normales de las cuales 42% son particulares. Tienen 100 mil estudiantes distribuidos en más de veinte programas de licenciatura. Además el 83% de la matrícula nacional se concentra en las licenciaturas de preescolar (25%) primaria (30%) y secundaria” (28%) (SEP 2010).

Antes de la firma del ANMEB, el sistema educativo estaba centralizado, lo cual “impedía el correcto funcionamiento educativo ya que no se conocían a profundidad las necesidades de las otras entidades federativas, además de que desalentaban la participación de la sociedad y los gobiernos de los estados” (Guevara y González, 2004:11).

En los años 90 se hizo un esfuerzo por reestructurar los servicios educativos en los Estados y aunque se avanzó notablemente la formación inicial de docentes y las escuelas normales quedaron marginadas, debido a que con el ANMEB se buscaba trabajar bajo criterios de eficiencia, eficacia y calidad que no correspondían a la forma tradicional de trabajo de las escuelas formadoras de docentes.

La búsqueda de nuevas prácticas docentes con el afán de mejorar la educación y hacer frente al mundo globalizado propició que las propuestas de mejora a las escuelas formadoras de docentes fueran más políticas que formativas (Cruz, 2007). Además, se considera que frecuentemente no hay un análisis por parte del gobierno ni la sociedad sobre el funcionamiento de la política, solo se establecen mecanismos de ejecución.

La formación de profesores ha sido eje fundamental en la profesionalización docente. Con el ANMEB no se tomaron medidas adecuadas para cambios sustanciales que mejoraran las

condiciones de las escuelas formadoras y no se puede mejorar la educación con profesores que no cuenten con los elementos necesarios para desempeñarse en la práctica. La SEP se encarga de elaborar planes y programas para la educación básica y las normales, por lo tanto, es en parte responsable por la crítica que se le hace en relación a la desvinculación entre la teoría y práctica.

Han existido diversos programas para el mejoramiento de las escuelas normales. En 1996, el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) buscaba convertirlas en verdaderos centros de educación superior y ofrecer programas atractivos de formación inicial de profesores, con el objetivo de que respondieran a los distintos contextos en los que se encontraba el país y de esta manera mejorar la calidad de la educación.

Los estados tuvieron poca injerencia en los asuntos educativos al inicio de la descentralización. Tuvieron que pasar siete años para que a principios del 2000 comenzaran a participar las instancias de dirección y coordinación de enseñanza normal de cada administración educativa estatal (Arnaut, 2009). Esta transición fue estimulada por una Consulta Nacional para el Diseño de una Política de Formación y Desarrollo Profesional de Maestros y la puesta en marcha del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN) en 2002.

Mediante PROMIN se buscaba la participación colegiada de directivos, docentes y estudiantes en los proyectos de mejoramiento académico e institucional (SEP, 2005). Este programa también brindaba recursos a las escuelas formadoras con la intención de mejorar y facilitar el desarrollo de estrategias que pudieran incidir en los aprendizajes de los futuros maestros. En 2004, PROMIN incluyó un componente encaminado ya no solo al fortalecimiento de la gestión institucional de las escuelas normales sino también a afianzar el sistema de formación de maestros en cada uno de los estados (Arnaut, 2009: 252).

En 2005, hubo una reestructuración administrativa de la SEP y se creó una Subsecretaría de Educación Superior (SES). Un componente de esta subsecretaría fue la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). El propósito de estas medidas consistía en generar condiciones para avanzar hacia la profesionalización de las normales, colocándolas al mismo nivel que el resto de las instituciones de educación superior del país. Se buscaba que adoptaran estándares de calidad dado que, como ya se mencionó anteriormente, se le consideraba una opción de segunda.

Los esfuerzos realizados por mejorar las normales con todos estos programas y reestructuraciones no han tenido el resultado esperado; de hecho, un elevado número de profesores en activo y de nuevo ingreso no alcanzaron una calificación aprobatoria en el examen de selección de plazas, “7 de cada 10 aspirantes en 2008 y 2009 no contaban con la preparación y los atributos necesarios para ser buenos profesores” (Nieto, 2009: 48).

Actualmente, las escuelas formadoras tienen muchas deficiencias y limitaciones en la conformación de docentes, así mismo, se presenta una desvinculación entre los estándares de lo que constituye un profesor competente y el perfil con el que egresan los alumnos.

2.7 Acceso a la plaza docente

Después de la formación inicial hay un siguiente paso importante en la profesionalización docente que es el acceso a la plaza. En esta etapa se decide quienes serán los futuros maestros que ingresarán al sistema educativo. Controlar esta etapa es imprescindible para muchos grupos políticos puesto que otorga gran poder. Coaliciones promotoras tiene gran fuerza en esta dimensión de la profesionalización docente. Las coaliciones buscan posicionarse para controlar el acceso, de esa manera los aspirantes a acceder una plaza pueden ser controlados.

Las comisiones SEP-SNTE son las encargadas de decidir los aspectos más relevantes para el magisterio, estas comisiones se encargan de la creación de nuevas plazas, el ascenso de los profesores en el escalafón así como los cambios de adscripción y procesos de evaluación. En 2007 “se tenían documentadas 36 de estas comisiones nacionales (también pueden ser estatales), subcomisiones y grupos de trabajo. En estas condiciones, es claro que el sindicato tiene un peso fundamental en las decisiones relacionadas con los movimientos laborales más importantes para el maestro” (Santibáñez, 2008:434).

Es importante destacar que esta dimensión del proceso de profesionalización no fue tomado en cuenta en el Programa de Modernización Educativa de Carlos Salinas, el Programa de Desarrollo educativo de Zedillo, ni en el Programa Nacional de Educación de Vicente Fox. Fue hasta el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 con Felipe Calderón, en el que se consideró la necesidad de evaluar al docente para acceder a una plaza.

Esto sucedió porque el problema se estaba agravando, los manejos en los que se otorgaban las plazas contenían amplios márgenes de discrecionalidad; por tal motivo, en la presidencia de Felipe Calderón, debido a la opacidad de los procedimientos, el exceso de egresados de las normales, las recomendaciones de investigadores y los cuestionamientos de la sociedad civil obligaron tanto al gobierno federal como al SNTE a incorporar en el plan sectorial de educación 2007-2012 y en la Alianza por la Calidad de la Educación el compromiso de someter a concurso todas las plazas de nueva creación (Barrera y Myers, 2011: 15).

Antes de 2008 los estados tenían sus propias formas de asignar sus plazas, que eran repartidas entre la SEP-SNTE. Fue hasta 2008, con la firma de la ACE que se estableció el examen para acceder a las vacantes definitivas mediante concurso público de oposición. Sin embargo, “la mayor parte de las vacantes se generan por incidencias, es decir, bajas por motivo de jubilación, licencia o deceso, las cuales en su mayoría se cubren con personal ya contratado en el sistema limitando el cambio y oportunidad de nuevos miembros” (Nieto, 2009: 33).

Los exámenes según las convocatorias que se giran anualmente para la obtención de una plaza, evalúan los siguientes aspectos:

- Habilidades intelectuales (30%) que abarca comprensión lectora, resolución de problemas y razonamiento abstracto.
- Dominio de contenidos programáticos (40%) que abarca conocimientos de la enseñanza de la asignatura y conocimientos disciplinarios.
- Competencias didácticas (30%), el cual trata los métodos y competencias para favorecer el aprendizaje, evaluación del aprendizaje, así como conocimiento de materiales y acuerdos de enseñanza.

Para el 2008-2009, es decir, un año después de incorporar el examen como requisito de ingreso a la plaza docente, el número de plazas sometidas a concurso fue de 18% (Barrera y Myers, 2011). El otro porcentaje se manejó de la misma forma que se hacía anteriormente, es decir, las manejaba el sindicato. También señalan que existe evidencia de que, en la práctica, la asignación de plaza no siempre obedece a los resultados del examen, de hecho “el SNTE participaba en la adjudicación de casi todas las plazas” (Santibáñez, 2008 citado en Nieto, 2009: 33).

A pesar de que se estableció el examen, la mayor parte de las vacantes se generan por la jubilación de algunos maestros, licencias o decesos. Las plazas que quedan libres se cubren con personal que ya se encuentra en activo. Existen mecanismos ineficaces para regular el ingreso puesto que la demanda de profesores es demasiada y cuando existen las vacantes se otorgan casi siempre a los que ya están dentro del sistema.

No obstante el avance en materia de profesionalización con los exámenes para el acceso a la plaza, los concursos no garantizan que los mejores estudiantes accedan a la base sino simplemente se elige a los mejores candidatos inscritos. El éxito en un examen puede no traducirse en mejor desempeño en el aula.

En México, la permanencia de un maestro se vuelve vitalicia una vez que transcurren seis meses a partir de su contratación como personal de base. A este proceso se le denomina definitividad, esta supone que aunque el trabajo del docente sea ineficiente, sería muy difícil que perdiera su plaza (Arnaut, 1998 citado en Barrera y Myers, 2011). Sin embargo, con la nueva reforma educativa si el maestro no cumple con los desempeños esperados es factible que se le retire del servicio en casos de ausentismo o reprobación de sus exámenes.

El examen para acceder a una plaza es reciente, ha sido un avance pero el problema se mantiene. Varios autores concuerdan en que “los procesos de selección e ingreso al sistema educativo están capturados por la relación entre autoridades educativas y la dirigencia sindical” (Ornelas, 2008 citado en Hevia, 2012: 15).

Un ejemplo de esto es que de los 8239 lugares sujetos a concurso para el ciclo escolar 2008-2009 solamente 2,847 estuvieron disponibles para jóvenes egresados recientemente de la licenciatura. Si consideramos que la cifra de egreso es del orden de los 28,700 al año, vemos que quienes logran entrar representan menos del 10 por ciento de los aspirantes potenciales. Una primera conclusión es que no existen mecanismos eficaces de regulación del ingreso a las escuelas normales alineados a la demanda real de profesores. Por otra parte, el hecho de que más de 65 por ciento de las vacantes (5,392 de las más de 8000) se cubran mediante la promoción de maestros que ya están en el servicio indica que el sistema de formación de profesores es ineficiente (Nieto, 2009: 35).

El acceso a la plaza es un tema delicado, se deben generar formas de acceso para que los mejores docentes accedan a las pocas vacantes disponibles. Se debe evitar la distribución discrecional de plazas para crear un sistema que favorezca a los alumnos y que no sea una moneda de cambio para recibir favores políticos.

2.8 La formación continua

La formación continua es reciente ya que antes de 1992 no se había institucionalizado un mecanismo para la capacitación y actualización de profesores, que propiciaran una cultura de superación profesional y permitiera mejorar las competencias docentes. Por ese motivo, el gobierno federal se concentró en crear una política pública que ayudara a solucionarlo. Esta dimensión es compleja pero al igual que los problemas derivados de la federalización no quedaron claras las facultades que le correspondían a cada orden de gobierno. Estos programas han tenido dificultades en su gestión, además, su marco regulatorio es “heterogéneo y a veces superpuesto, confuso y difuso” (Arnaut, 2010: 253). Un punto criticable de la formación continua es que esta asociada con las condiciones salariales de los maestros, con el programa de carrera magisterial. Esto es considerado por algunos autores como un incentivo perverso.

En el ANMEB se descentralizaba la educación básica a través del compromiso de establecer un programa de actualización para profesores en servicio. Se creó el Programa Emergente para la Actualización del Magisterio (PEAM) y, posteriormente, el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica.

El Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional 2010 es uno de los principales resultados del proceso de transición desde el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros en servicio (PRONAP), surgido en 1996, y que posteriormente se transformó en el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (PSNFCSP) que comienza su operación en el 2009 en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación (DGESPE, 2010).

Al principio, el PRONAP no contaba con la infraestructura necesaria, por lo cual se construyeron centros de maestros e instancias estatales de actualización, al mismo tiempo, que se desarrollaban los materiales, programas y cursos que se impartirían a

los docentes. Se observó que esta iniciativa despertó interés en parte de los profesores en gran medida porque era una forma de obtener puntos para carrera magisterial.

El PRONAP constituyó un avance porque también se crearon talleres generales de actualización, se otorgó asesoría académica a las escuelas y se avanzó para el mejoramiento de los docentes. Sin embargo, el impacto en los resultados educativos de los alumnos fue muy limitado, fue precisamente con los resultados de los talleres generales de actualización y los cursos nacionales de actualización la forma de determinar si un maestro podía ingresar o ascender en el programa de carrera magisterial (Barrera y Myers, 2011).

En 2004, el PRONAP se planteó fortalecer el sistema de formación de maestros con la creación de un programa rector estatal de formación continua. Con este programa se buscaba una planeación más efectiva en los estados para adecuarse a las necesidades de formación continua de los maestros. Todo se hizo bajo la conducción de las instancias estatales de formación continua, la participación de los maestros y las distintas áreas y niveles de las administraciones educativas que participan o están interesadas en el campo (Arnaut, 2010: 257).

El PSNFCSP sustituyó al PRONAP como política pública para vincular diversas instituciones académicas con el objetivo de sumar esfuerzos para la profesionalización y actualización de los maestros de la educación básica. La idea era que coordinándose los profesionales involucrados en la educación y las instituciones educativas, se podrían conseguir mejores resultados que trabajando de manera aislada.

Las instituciones estarían reguladas por la SEP bajo la dirección de las autoridades educativas estatales. Se consideró que ésta era una vía para mejorar la calidad y equidad de los servicios de educación básica en el país, debido a que los maestros que están en activo podrían tener acceso a capacitación, actualización y superación profesional.

El desafío del Sistema Nacional de Formación Continua es garantizar el acceso oportuno y eficiente de los maestros, directivos y asesores técnico pedagógicos a programas académicos pertinentes y de excelencia que coadyuven al mejoramiento de sus competencias, pero este desafío no se ha superado puesto que la práctica pedagógica no se ha modificado (DGESPE, 2010). Muchos docentes siguen trabajando con modelos y prácticas tradicionales y los resultados de los alumnos siguen siendo deficientes.

A partir de la década de los 90 también aumentó el interés del magisterio en servicio por incorporarse a una gran diversidad de programas de posgrado en educación (diplomados, especialidades, maestrías y doctorados) también bajo el estímulo de carrera magisterial.

Con el paso del tiempo, la SEP ha aumentado su capacidad para coordinar la formación inicial, actualmente compuesta principalmente por escuelas normales estatales. De igual manera los gobiernos estatales han aumentado su responsabilidad en la conducción de la formación de maestros por la recepción de las normales federales y unidades de la UPN que les fueron transferidas (Arnaut, 2010: 258).

Las autoridades educativas estatales desempeñan un papel importante debido a que son responsables de implementar, organizar y supervisar los servicios de educación básica y formación docente. De igual forma, proponen a la SEP contenidos en los programas y ajustes al calendario escolar según las necesidades locales, evaluar el aprendizaje de los estudiantes; y regular a las instituciones privadas (SEP, 1999).

2.9 Los incentivos y estímulos

México fue uno de los primeros países de América Latina en implementar un sistema de incentivos docentes a gran escala, para lo cual se pone en marcha el programa de incentivos denominado carrera magisterial. Con el objetivo de revalorizar la docencia ante la difícil situación que se atravesaba en la década de los 80, y mejorar la enseñanza, se

crea este mecanismo de promoción horizontal, el cual permite a los profesores mejorar sus ingresos sin tener que ocupar puestos más altos en el escalafón.

El programa de carrera magisterial es definido, según el lineamiento general 2011, como un sistema de promoción horizontal de participación individual y voluntaria cuya finalidad es coadyuvar a elevar la calidad de la educación, fortalecer la profesionalización de los maestros de educación básica pública y estimular el mejor desempeño docente en función del aprendizaje de los alumnos.

Carrera magisterial ha tenido varias modificaciones y ha operado con tres lineamientos: 1993, 2003 y 2011, sin embargo, nunca logró convertirse en un detonante de la calidad educativa. Son muchos los profesores que se encuentran inscritos en el programa “hasta 2010 más de 700,000 plazas docentes habían sido inscritas y evaluadas en el programa, esto equivale a más del 60% de las plazas de educación básica, 90% está en los niveles a y b de los 5 niveles por los que está integrado el programa” (Santibáñez y Martínez, 2010 citado en Hevia 2012: 9).

Estos 5 niveles (A, B, C, D Y E) se ubican en tres vertientes de destinatarios: maestros frente a grupo (primera vertiente), función directiva y de supervisión, (segunda vertiente) y función técnico-pedagógica (tercera vertiente). Para llegar a la máxima categoría se deben recorrer en promedio 14 años en zona urbana, o bien, 8 en zonas marginadas. El estímulo puede llegar a representar de 24% hasta 197.2% del salario nominal (Nieto, 2009).

Para participar en carrera magisterial se debe ser miembro del SNTE, y una de las críticas importantes que se le han hecho, además de no haber logrado los resultados esperados, es que “no contribuye a mejorar el trabajo pedagógico del profesor porque no produce una retroalimentación, pues al maestro únicamente se le dan los resultados obtenidos a través de un puntaje cuantitativo” (Díaz, 1999 citado en Hevia 2012: 16).

El propósito para el cual fue creada carrera magisterial se cumplió parcialmente puesto que favoreció la condición económica de los profesores, no así la calidad de la educación; asimismo, se observa que los maestros que han alcanzado los niveles superiores de carrera magisterial no necesariamente son quienes tienen un mejor desempeño en la práctica pedagógica.

En un comienzo cada entidad podía desarrollar sus propios cursos de capacitación y actualización, además de los de la federación por medio del PRONAP. Con el nacimiento del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio en 2007 se articuló un sistema nacional con los estados (Hevia, 2012).

Carrera magisterial es un programa centralizado que ha atravesado diversos problemas de articulación con los demás procesos de evaluación y, aunque fue creado de manera paralela a la descentralización administrativa, no se desprendió de la federación. El hecho de que las reformas se diseñen de manera central y vertical, no quiere decir que los estados no tengan capacidad de negociación, pese a ello, esta capacidad de incidencia reside en las secciones sindicales, que pueden ser representadas por profesores federales y estatales (Hevia, 2012).

El contexto en el que se desarrolla la profesionalización docente permite entender las formas en las que se ha implementado, atendiendo las diferentes necesidades y perspectivas que se han generado en la educación en un periodo de tiempo determinado. La sociedad ha modificado su percepción sobre la docencia, la cual se enfrenta actualmente a situaciones diversas que han contribuido al deterioro de la percepción sobre la profesión.

En México, desde hace varios años se han creado políticas para la conformación de maestros competentes con el fin de que puedan enfrentarse a los retos de la práctica pedagógica. La descentralización administrativa y el ANMEB sentaron las bases para la institucionalización de la profesionalización docente. Este proceso ha atravesado por

diversos gobiernos creándose programas que han cambiado con el paso del tiempo adaptándose al entorno, empero, han tendido la desventaja de que no se ha permitido la participación de los docentes en su diseño, convirtiéndolos en operarios de programas, además de que los estándares de evaluación son deficientes.

En las cuatro etapas de la profesionalización docente se pueden observar los cambios en los programas implementados desde la década de los 90. En formación inicial se identifica el funcionamiento de las escuelas formadoras, en el acceso a la plaza, la forma en que ha operado el examen de la ACE, en la formación continua las modificaciones a los programas de capacitación y actualización y, finalmente, los propósitos parcialmente alcanzados por el programa de carrera magisterial.

La reforma educativa que comenzó en 1992 planteó la necesidad de la actualización magisterial. Esta necesidad se torno más acuciante a partir de 1993 con la creación de carrera magisterial. Como ya se señaló anteriormente, con este programa se pretendía mejorar la calidad educativa mediante un estímulo económico a los maestros en servicio que se esforzaran por mejorar su formación y su desempeño docente (Arnaut, 2010: 253).

2.10 Sinaloa y su proceso de profesionalización docente

Las reformas ocurridas a nivel nacional tendientes a la profesionalización docente desde la década de los noventa repercutieron en los estados. Cada entidad federativa resolvió su problema de forma distinta y con el fin de entender el proceso ocurrido en la investigación, en este apartado se describe la situación del estado de Sinaloa.

Es importante destacar que en las entidades federativas existe poca información sobre la implementación de las políticas de profesionalización docente. Como se mencionó anteriormente, la auditoría de la Cámara de Diputados en 2008 evidenció que los datos del sistema de información en el sistema educativo eran poco confiables.

Sinaloa ha implementado todos los lineamientos y normatividades dictados a nivel federal. Este estado es un caso de estudio interesante por sus características particulares y la contrastación que puede hacerse de sus dos secciones sindicales. Esto permite un estudio profundo sobre su situación y encontrar puntos de coincidencia con otras investigaciones realizadas en otras entidades.

Según las cifras oficiales del INEGI (2010) Sinaloa tiene una población de 2,767,761 habitantes de los cuales 1,391,560 son mujeres y 1,376,201 son hombres. Ocupa el lugar 15 a nivel nacional por su número de habitantes. Esta población está distribuida 73% en localidades urbanas y 27% en rurales. Esto quiere decir que todavía hay una cantidad importante de población que no vive en las ciudades.

Las lenguas indígenas más habladas en Sinaloa son mayo, náhuatl, tarahumara y mixteco. Hay 23,426 personas mayores de 5 años que hablan una lengua indígena, esto representa el 1% de la población. Esto quiere decir que existe diversidad cultural indígena, pero su porcentaje está por debajo de la media nacional que es de 6.7%.

La principal actividad del estado es el comercio, ya que este representa el 67.66% de sus ingresos, tiene el 2.9 % del territorio nacional y aporta 2.1% del PIB. La división territorial del estado de Sinaloa cuenta con 18 municipios, de los cuales los más importantes son: Ahome, Guasave, Mazatlán y su capital, Culiacán.

Sinaloa es interesante porque ocupa un lugar intermedio en relación con las otras entidades en relación a cuestiones económicas y educativas. Antes de describir cada etapa de la profesionalización docente en el estado, es preciso señalar diversos datos del estado para contextualizar la situación de su sistema educativo y posteriormente analizar la percepción e los actores educativos.

Debido a los limitados estudios e información de la situación del estado referente a la profesionalización docente se recurrió a las fuentes oficiales de gobierno,

principalmente a los informes estatales de los cuales tiene registro transparencia en Sinaloa. Se destacan diversos elementos importantes tales como:

En 2004 Sinaloa destinaba 6.8 por ciento del Producto Interno Bruto Estatal (PIBE) en materia educativa, esto es superior al promedio nacional (4.8%) en el mismo año. El informe estatal (2004) señala que el estado ha aportado recursos propios con el fin de mejorar la educación.

La matrícula en educación básica se ha ido incrementando lentamente. En 1999 el estado tenía 592,227 alumnos y en el 2009, es decir, 10 años después 626,610 alumnos. En primaria ha tenido algunas caídas pero del 98.35% de cobertura en el 2000, llegó al 100% en 2010. La matrícula ha aumentado por lo tanto se necesitan docentes profesionales para cubrir la demanda.

En el estado se han logrado avances significativos en el mejoramiento del sistema educativo. Es importante destacar que la deserción escolar en Sinaloa ha disminuido. En 1999 el 5.3% de los alumnos en primaria dejaban la escuela, esta cifra disminuyó hasta 1% en 2012. El índice de reprobación también ha disminuido, ya que en 1999 reprobaban 6.45% de los alumnos y se redujo esa cifra a 2.8% en 2013. Aunado a esto, la eficiencia terminal en primaria ha aumentado significativamente de 85.48% en 1999 a 95.3 en 2013.

En el Censo de 2010, Sinaloa registró un grado promedio de escolaridad de 9.3, superando al promedio nacional que es de 8.6. Sin embargo, eso corresponde únicamente a la secundaria terminada. Además, según datos oficiales: “la eficiencia terminal presenta una tendencia lenta hacia la alza: primaria registró 100.9% y secundaria 83.5% a finales del ciclo 2012-2013, con una variación positiva de 8.8% y 0.9%, respectivamente, en los ciclos escolares 2009-2010 a 2012-2013” (SEPyC, 2014:11).

Otros datos relevantes que nos ayudan a entender el sistema educativo estatal es que en el año 2012, 320,705 alumnos (91.3%) pertenecían a escuelas públicas y 30,440 (8.7%) a escuelas privadas. En relación al género, 51.0% son hombres y el 49.0% mujeres, que

conformaban para el inicio del ciclo escolar 2013-2014 una matrícula de 608,501 estudiantes, atendidos por 31,422 maestros en 6,165 escuelas.

En 2009 los municipios con mayor población estudiantil fueron Culiacán, Mazatlán, Ahome y Guasave, con el 32.0%, 14.9%, 14.4% y 9.8%, respectivamente. En ellos se concentra el 71.1% del total de la matrícula de educación básica escolarizada. Esto se debe principalmente a que son los municipios más grandes del estado.

Estos datos señalan que han ocurrido cambios positivos importantes en materia educativa. Sin embargo, todavía existen carencias y limitaciones que hacen falta solucionar. Ejemplo de esto es el rezago educativo del estado ya que el 37% de la población de 15 años o más, es decir, 771,151 personas, no han iniciado o concluido la educación básica. Del 36.7% de habitantes con rezago educativo de 15 años y más 4.4% es analfabeta, 13.4% se encuentra con primaria trunca y el 18.9% no ha concluido la secundaria (SEPyC, 2014:11).

Respecto a la situación de las escuelas de educación básica en Sinaloa, el panorama no es muy halagador. La tercera parte de los inmuebles escolares tiene o rebasa los 30 años de antigüedad y sólo el 60% de las aulas de educación básica está en buenas condiciones de infraestructura (SEPyC, 2014). Estas condiciones pueden traducirse en un rendimiento poco satisfactorio de los alumnos.

Los docentes en Sinaloa pertenecen en su mayoría a la sección 27 federal y en menor proporción a la 53 estatal. Al respecto Rodríguez (2007) señala que al inicio de la década de los 90, había en Sinaloa 76.8 % de escuelas de educación básica de nivel federal y 19.6% de estatales. De igual manera la tendencia de que los profesores federales sean más que los estatales se ha mantenido en el estado hasta la actualidad.

Los profesores adscritos a las secciones 27 y 53 pertenecen al SNTE, empero se coordinan y manejan sus asuntos internos de manera diferenciada como se verá en el siguiente capítulo. Aun así los programas dirigidos a la profesionalización docente se aplican indistintamente a la sección a la que pertenezcan.

Sinaloa no ha tenido problemas serios en relación a movilizaciones sociales de maestros, a diferencia de lo que ocurre en otros estados de la república. Las evaluaciones docentes, cursos y los diversos programas de profesionalización se han implementado sin dificultades serias en su operación.

Las diferencias entre estas secciones fueron abordadas ampliamente en las entrevistas realizadas a los actores educativos. En el siguiente capítulo se tratará este tema de manera más amplia. Es importante describir la situación de la profesionalización docente en cada una de las dimensiones de la profesionalización, de esta manera puede entenderse los testimonios de los entrevistados.

2.10.1 Formación inicial

Sinaloa tiene diversas opciones de estudio si se busca ser maestro. Algunas escuelas formadoras de docentes son: la Escuela Normal de Sinaloa, la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa, la Escuela Normal Experimental de El Fuerte y la Academia Estatal de Artes “Francisco Martínez Cabrera”. El Gobierno del estado señala que en 2002 existían 11 escuelas de educación normal (10 públicas y una privada). Además de la UPN, hoy en día llamada Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES) con sus respectivas subsedes.

En 2002 gran cantidad de alumnos buscaban ser maestros, el informe refleja que del total de la población escolar de nivel superior, el 2.8 % cursa la educación normal y el 97.2 por ciento en instituciones universitarias y tecnológicas.

En 2002 también se comienza a operar el Programa de Mejoramiento Institucional (PROMIN) en las escuelas normales del estado de Sinaloa con el fin de articular la educación básica y normal. PROMIN fue implementado a nivel nacional y en Sinaloa

buscaba garantizar que la formación de los maestros fuera congruente con los contenidos, las prácticas y los propósitos educativos (Gobierno del Estado de Sinaloa, 2004).

Aquí se muestra el ciclo escolar, los alumnos y docentes de la Escuela Normal de Sinaloa.

Cuadro: 1 Matrícula de la Escuela Normal de Sinaloa

Escuela Normal de Sinaloa		
Ciclo escolar	Alumnos	Docentes
2004-2005	1001	128
2009-2010	817	108
2010-2011	826	103

Fuente: Gobierno del Estado de Sinaloa, 2010

La Escuela Normal de Sinaloa ha tenido como objetivo formar mejores profesores y desarrollar estrategias para mejorar la calidad. Desde el surgimiento del PROMIN se ha impulsado la cooperación y vinculación con las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes de la entidad así como con otras instituciones del país. El informe estatal 2010 afirma que se pretendía establecer acuerdos y desarrollar proyectos en beneficio de las instituciones participantes, compartiendo experiencias y buscando caminos que, en los contextos específicos, conduzcan a mejores resultados académicos para los futuros egresados.

La Escuela Normal de Sinaloa en el ciclo 2012-2013 contaba con 1,698 alumnos, de los cuales 650 corresponden a la Licenciatura en Educación Primaria, 710 a la Licenciatura en Educación Preescolar y 338 a la Licenciatura en Educación Secundaria; respecto al ciclo anterior, la atención a la demanda aumentó en 500 alumnos, que representa un incremento de 41.7 por ciento. A la fecha, la institución presenta un índice de deserción de 2% (Gobierno del Estado de Sinaloa, 2012).

La descentralización educativa de los noventa no llegó a las unidades de la UPN del estado de Sinaloa porque seguía dependiendo del centro. Aunque como parte del proceso de descentralización de las Unidades UPN en Sinaloa, el Congreso del estado de Sinaloa

emitió un decreto mediante el cual se aprobó la Ley de Creación de la UPES. Esta Ley dio origen a una institución de carácter estatal con miras a la innovación y autonomía, ya que se le otorgó la libertad de crear sus propios planes y programas así como de generar adaptaciones a las necesidades locales. La UPES cuenta con 10,470 estudiantes que realizan prácticas docentes en escuelas de educación preescolar y primaria, beneficiando con su apoyo a más de 200 mil niños ubicados en los 18 municipios (Gobierno del Estado de Sinaloa, 2013).

El informe estatal 2011 señala que en el período escolar 2011-2012, la UPN (actualmente UPES) incrementó su matrícula de 2,309 a 2,893 esto es, 25.3%, con esto se ampliaron las oportunidades de formación de los docentes. La UPN al igual que las normales ha tenido una demanda significativa de estudiantes, por lo tanto hay demasiados maestros que egresan y no logran conseguir plazas. Además la oferta educativa ha aumentado ya que la UPES cuenta con tres unidades, ubicadas en las ciudades de los Mochis, Culiacán y Mazatlán.

La Escuela Normal Experimental de El Fuerte (ENEF) atiende a 439 alumnos en las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Primaria Intercultural Bilingüe; de ellos, a 338 se les brinda servicios asistenciales, mediante el otorgamiento de becas de alimentación, y a 80 se les apoya con beca de alimentación y servicios de albergue escolar; además, 118 alumnos reciben beca PRONABES. Se sostiene una eficiencia terminal de 98.75%, un índice de reprobación de 2.4% y la deserción escolar es de 0.6 por ciento (Gobierno del Estado de Sinaloa, 2013: 216)

La Escuela Normal Superior (ENS) atiende una matrícula de 2,173 alumnos, que cursan los programas de Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura de Educación Primaria y Licenciatura en Educación Secundaria. Participan en el proceso de formación de los estudiantes 112 profesores de base. La esencia de los planes de estudio que oferta la institución procura la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, la gestión de los recursos acciones complementarias en apoyo al proceso educativo que en cada caso se desarrolla (Gobierno del Estado de Sinaloa, 2013: 216). Otra escuela es la Normal de

Especialización del Estado de Sinaloa (ENEES) que cuenta con una matrícula de 1,424 alumnos.

Estas son algunas de las escuelas formadoras que atienden a los maestros que se forman en el estado de Sinaloa. Esta etapa es importante para adquirir las competencias básicas para desempeñarse en las aulas, aunque por si misma no es suficiente para desarrollarse en el ejercicio profesional de la docencia.

2.10.2 Acceso a la plaza

Si se buscan docentes profesionales y competentes para enfrentar los desafíos del mundo laboral es necesario tomarle importancia al acceso a la plaza. Aun así, en Sinaloa esta dimensión no es muy diferente al resto de los estados del país, puesto que existen constantes problemas sobre las formas idóneas para ingresar a una plaza docente.

Hasta antes de la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación, no había diferencias sustantivas respecto a los manejos internos para otorgar las bases entre las secciones sindicales del estado (27 federal y 53 estatal). No obstante después de la ACE, la sección 27 aceptó el examen público de oposición, pero la sección 53 no participo en ese acuerdo.

La ACE fue un punto coyuntural para la profesionalización docente porque se estableció un mecanismo meritocrático para que los mejores alumnos obtuvieran una plaza, aunque presento serios problemas en su implementación y no resolvió completamente el problema. Como se verá mas adelante en Sinaloa se daba prioridad a los maestros que ya se encontraran en servicio y las pocas vacantes para alumnos de nuevo ingreso eran por cuestiones políticas u herencia.

La situación de los exámenes en Sinaloa no ha sido un éxito. En la siguiente tabla se muestran el porcentaje de aspirantes no idóneos por entidad federativa.

Cuadro 2: Porcentaje de aspirantes no idóneos por entidad federativa

Entidad	Porcentaje	Total
Chiapas	80.2	6,412
Tabasco	80.1	3,874
Guerrero	77.9	5,222
Campeche	69.6	1269
Michoacán	69	1588
Nayarit	66.8	3491
Quintana Roo	66.7	1857
Sinaloa	63.7	4640
Tlaxcala	62.8	1226
Coahuila	62.6	6781
Morelos	62.4	3223
Durango	61.7	3709
Puebla	61.4	8631
Tamaulipas	60	2470
Guanajuato	59.6	7785
San Luis Potosí	59.1	3258
Zacatecas	59.1	2572
Oaxaca	58.5	123
Veracruz	58.5	4350
Yucatán	58.2	4407
Estado de México	57.3	11915
Jalisco	56.5	10132
Sonora	56.3	3489
Hidalgo	56.1	1741
Chihuahua	55.8	4224
Nuevo León	53.8	5135
Aguascalientes	52.6	2172
Baja California Sur	51.5	1224
Baja California	50.9	4132
Distrito Federal	48.3	4998
Colima	44	1704

Fuente: Elaboración propia con base en CNN México 2014

En el caso de Sinaloa, los resultados de los exámenes demuestran que más de la mitad de los aspirantes (63.7%) no son idóneos para obtener una plaza. La situación hace reflexionar acerca de la preparación que reciben los estudiantes en las escuelas formadoras de docentes,

el tipo de exámenes que se les aplica o el tipo de alumnos que aspiran a ser docentes. Aunado a esto y como se verá más adelante los maestros afirman que no todas las plazas se concursan y es necesario transparentar los manejos dentro de las secciones sindicales.

Un dato curioso es que en 2013 Sinaloa fue uno de los estados en donde más se buscó una plaza docente. Se presentaron a examen casi 10 mil aspirantes ubicándose por encima de entidades con mayor número de habitantes tales como: Distrito Federal, Estado de México y Nuevo León. Aun así, únicamente se concursaron solo 33 plazas de primaria y preescolar y 200 horas en secundaria aunado a que 19 plazas son para docentes en servicio y 14 para nuevo ingreso (Hernández, 2013).

La situación del acceso a la plaza en Sinaloa no es distante a lo que acontece a nivel nacional debido a que se han tenido problemas similares en las otras entidades. El acceso a la plaza en Sinaloa presenta formas diferenciadas dependiendo de la sección sindical a la que pertenezcan los profesores.

2.10.3 Formación continua

La formación continua se imparte a todo el magisterio del estado de Sinaloa sin importar el nivel, preparación o sección sindical a la que pertenezcan. Es indispensable para que los docentes mejoren sus competencias profesionales y puedan ejercer adecuadamente su labor profesional.

A continuación se presentan algunos datos recabados de la Coordinación Estatal de Formación Continua que permiten conocer la participación de los docentes en servicio de nivel primaria en las acciones de actualización.

Cuadro 3: Participación de docentes en acciones de actualización nivel primaria

Ciclo escolar	Talleres generales de actualización	Cursos estatales de actualización	Exámenes nacionales de actualización	Talleres Breves de actualización
2003-2004	15 828	10 287	5 655	217
2004-2005	17 116	8 671	2 130	381
2005-2006	16 776	15 695	2 475	848
2006-2007	19 540	12 452	2 295	846
2007-2008	14 695	9 204	2 246	867
2008-2009	14 708			

Fuente: Dirección de Formación Continua del Estado de Sinaloa 2013

La formación continua en Sinaloa es importante para atender y actualizar al magisterio independientemente de la sección sindical a la que pertenezcan. Se realiza básicamente a través de los Centros de Maestros que funcionan en la entidad. En 1998 se contaba con los centros de El Fuerte, Los Mochis, Guasave, Guamúchil, Culiacán, Mazatlán y Rosario, los cuales atendían a los profesores de educación básica (Gobierno del Estado de Sinaloa, 1999).

En el discurso estatal la actualización y capacitación docente ha sido una prioridad. En el año 2000 las instituciones creadas con el objetivo de mejorar las competencias docentes realizaron 30 programas estatales de actualización docente y 16 de carácter federal, atendándose a 28,000 profesores, además de apoyar a 3,072 estudiantes de las escuelas normales. El informe estatal del año 2000 menciona que se instalaron tres nuevos centros de maestros y se obtuvo el sexto lugar en conocimiento de contenidos de los programas de educación básica, en el marco del Programa Nacional de Acreditación de los Docentes 2000. En 2004 se ofrecieron 66 programas de actualización integrados por cursos nacionales, cursos estatales, talleres generales y talleres breves dirigidos a docentes de educación básica (Gobierno del Estado de Sinaloa, 2004).

En 2005 se implementó la evaluación de ingreso en todas las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD), a través del examen CENEVAL. IFAD permitió 53

programas académicos, con los que se atendieron las necesidades de formación y actualización de 4,710 profesores. A través de los talleres generales de actualización se atendió a 29,038 profesores de educación básica en servicio, y se capacitó a 2,265 docentes en los cursos de tecnología educativa (Gobierno del Estado de Sinaloa, 2005).

El gobierno del estado afirma que en 2006 y 2007 los maestros de educación básica participaron en, por lo menos, un programa de formación continua en alguno de sus 12 centros de maestros. 32 mil profesores de educación básica asistieron a los cursos estatales y a los talleres generales de actualización. En los ciclos 2007-2008 se llevaron a cabo los Talleres Generales de Actualización, a los que asistieron 33,000 profesores de educación básica.

La implementación de la reforma en educación primaria en su fase piloto capacitó a 431 docentes frente a grupo de escuelas unigrado, 56 docentes frente a grupo de escuelas multigrado, 97 directores, 369 asesores de zona y sector, 119 supervisores escolares, 26 jefes de sector, 30 maestros de educación artística, 50 profesores de educación física, 7 conductores de educación física, 4 bibliotecarios, 4 responsables de aula de medios, 7 coordinaciones de centros de maestros y 22 docentes de la Escuela Normal de Sinaloa (Gobierno del Estado de Sinaloa, 2009: 69).

El presupuesto ejercido en formación continua durante el ciclo escolar 2009-2010 fue de 17.5 millones de pesos. Entre el año 2005 y 2010 se creó el Consejo Estatal de Formación continua, al igual que el Sistema Estatal de Formación Continua. El informe de gobierno 2010 señala que se destinaron a este rubro 64.8 millones del presupuesto en ese periodo.

Los cursos que se imparten en Sinaloa se seleccionan de un Catálogo Estatal de Formación Continua que responden a las metas programadas en la Reforma Integral de Educación Básica. Entre los cursos impartidos destacan, por la asistencia, los siguientes: Curso Básico de Formación Continua 2012, La Transformación de la Práctica Docente (32,000 maestros); Reforma Integral de la Educación Básica para Maestros de Primaria de 3° y 4° grados, Fundamentos de la Articulación de la Educación Básica (6,988 docentes), así como

el diplomado Reforma Integral de la Educación Básica para Maestros de Primaria 3° y 4° grados (4,200 maestros) (Gobierno del Estado de Sinaloa, 2012).

El avance en formación continua ha sido importante pero no ha logrado conseguir que los esfuerzos se traduzcan en resultados significativos para los profesores. La reproducción en cascada de los cursos, asesores poco preparados, talleres que no responden a las necesidades docentes y falta de motivación, son los principales factores que limitan el éxito de la formación continua.

2.10.4 Incentivos y estímulos

Los buenos profesores deben ser incentivados y motivados por su esfuerzo. En Sinaloa existen diversos tipos de estímulos para favorecer la labor docente. Entre ellos se encuentra el programa de Reconocimiento al Desempeño Docente (REDES), en el cual se han entregado estímulos a docentes en la zona serrana del estado o las medallas Manuel Altamirano y Rafael Ramírez. Sin embargo, el incentivo más trascendente en materia económica es el de carrera magisterial.

Como se mencionó anteriormente, carrera magisterial es un programa federal que ha funcionado con distintos lineamientos. Después del surgimiento de ENLACE en 2006, este programa se modificó para considerar esta prueba como factor de aprovechamiento escolar y en la reforma de carrera magisterial del 2011, ENLACE representaba el 50% del puntaje total.

El informe 2006 y 2007 señalan que ENLACE logró buena cobertura. En 2006 se aplicó al 97.8% de las escuelas primarias programadas y, posteriormente, en 2007 logró una cobertura del 99%, ubicándose por encima del promedio nacional, que fue del 87%.

En 2011 fueron evaluados con la prueba ENLACE 392,763 estudiantes en 3,708 escuelas de educación básica. El estado se ubicó por arriba de la media nacional en casi todos los niveles educativos. El informe de gobierno 2011 afirma que ese año la entidad logró el

cuarto lugar en matemáticas a nivel nacional, el decimo segundo en español y el séptimo en geografía.

Los datos que presenta la unidad de planeación y evaluación de políticas educativas de carrera magisterial inician desde la etapa décimo cuarta (2004-2005) y se señala que fueron 737,691 inscritos, 384,214 evaluados, 8421 incorporados y 23,330 promovidos a nivel nacional. En el caso de Sinaloa, en esta etapa fueron 23,777 inscritos, 11387 evaluados, 239 incorporados y 569 promovidos.

Los datos en la vigésima etapa (2010-2011) que es la última de la cual se tiene registro en carrera magisterial son: 699,647 inscritos, 415,623 evaluados, 18,190 incorporados y 17,777 promovidos. En Sinaloa los datos fueron 22,792 inscritos, 12838 evaluados, 430 incorporados y 618 promovidos.

En la vigésima etapa hubo menos inscritos, se elevó el número de docentes evaluados e incorporados pero se promovieron menos. En el caso de Sinaloa fueron menos maestros inscritos, más evaluados e incorporados y más promovidos. El programa de carrera magisterial sigue teniendo fuerza y es en el estado el principal incentivo para la capacitación constante de los profesores.

Actualmente entró en vigor la nueva reforma educativa y uno de sus elementos principales fue la profesionalización docente. El contexto del estado de Sinaloa nos permite darnos una idea de los principales cambios, dificultades y problemas que pueden surgir cuando se implemente esta reforma.

En la nueva reforma educativa se estipula la desaparición del escalafón, evaluaciones sistemáticas para la permanencia en el servicio y exámenes de acceso con un riguroso orden de prelación. Las secciones sindicales, principalmente la estatal, tendrían que apearse a la nueva normatividad y perder parte del control político que poseen. Esta vez la sección estatal no podrá negarse a aplicar la reforma como lo hicieron con la ACE ya que es constitucional.

El acceso a la plaza se convierte nuevamente en el principal elemento de dificultades y controversia entre los órdenes de gobierno y el sindicato. Si se logran superar las posibles diferencias con las secciones y se implementa el servicio profesional docente tal como se tiene previsto, posiblemente esta será un detonante de transformación del sistema estatal que genere áreas de oportunidad indispensables para el mejoramiento educativo.

Sin embargo, la reforma puede causar problemas a los docentes que ya se encuentren en servicio. Existen maestros en educación básica con pocas horas que se verán limitados a participar en las convocatorias para la obtención de mejores condiciones laborales, por lo tanto, serán condenados al estancamiento profesional. Tampoco queda claro el nuevo sistema de incentivos que sustituirá a carrera magisterial ni se tiene esclarecido qué tipo de evaluaciones van a aplicarse a los docentes.

Todavía es temprano para saber qué consecuencias tendrá la reforma educativa, pero el contexto sinaloense parece propicio para que se lleve a cabo sin las dificultades que conllevaría en otros estados de la república.

Hasta el momento la profesionalización docente en Sinaloa no ha sido un proceso sencillo, muchos problemas documentados en otros estudios se reflejan en la entidad. No obstante, hace falta tomar en cuenta desde una perspectiva cualitativa y profunda las percepciones de los actores involucrados en el proceso. El contexto aquí presentado nos brinda un panorama sobre la situación del estado que nos permitirá comprender los testimonios de los entrevistados en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. Perspectivas de la profesionalización docente en Sinaloa.

El objetivo de este capítulo es mostrar las ideas, experiencias y percepciones de los docentes, funcionarios de la SEP estatal y miembros con rango sindical respecto a la profesionalización docente en el estado de Sinaloa. A los entrevistados se les cuestionó sobre cada una de las dimensiones del proceso y los factores externos que han incidido en la carrera docente. En la primera parte del capítulo se describen las dimensiones de la formación inicial, acceso, formación continua e incentivos, identificando los problemas, cambios de política, participación y recomendaciones, entre otros elementos particulares de cada una de ellas. Posteriormente se procede a describir la experiencia y percepciones de los docentes con el fin de triangular la información con los funcionarios de la SEP y el SNTE. De esa manera será posible encontrar puntos de acuerdo y divergencias en los argumentos de los actores entrevistados.

3.1 Estrategia metodológica

La presente investigación se realizó a través del método cualitativo. Se buscó conocer la participación, experiencia y opinión de los actores educativos mediante el análisis de las dimensiones: formación inicial, acceso a la plaza, formación continua e incentivos y estímulos, con el fin de describir y explicar mediante un estudio exploratorio los problemas, la incidencia de los actores educativos, los cambios de política, las formas de participación, las recomendaciones y dificultades de la profesionalización docente en el estado de Sinaloa. De esta forma es posible, a partir del estudio de lo que sucede en una entidad concreta, mostrar cómo se implementó la profesionalización docente en el país.

Se trabajó con 10 maestros que radican en los municipios de Mazatlán, Escuinapa, La Cruz de Elota, Culiacán y El Fuerte; cinco profesores son pertenecientes al sistema federal y cinco del sistema estatal. Los profesores entrevistados han trabajado en escuelas de tipo rural, urbano y multigrado realizando su práctica pedagógica en la mayoría de los municipios del estado de Sinaloa.

Nueve de los diez profesores entrevistados tienen experiencia docente antes de 1992, fecha en que se establece el ANMEB y se inician acciones para la profesionalización docente. La mayoría tiene hijos en edad de acceder a una plaza, por lo cual, se rescatan algunas experiencias de acceso, compartiendo anécdotas de vivencias cercanas respecto al tema, así mismo, se identifica a un profesor de nuevo ingreso que accedió a su plaza después de que se firmó la Alianza por la Calidad de la Educación. La preparación profesional de los docentes muestra que 9 cursaron la Normal Básica, 3 con licenciaturas en la UPN, un profesor tiene grado de maestría y 2 cuentan con doctorado.

La investigación se centra en los profesores del nivel primaria. Algunos de ellos ya cuentan con clave directiva, otros son asesores técnico pedagógicos y algunos más son comisionados en supervisiones escolares. Esta diversidad entre los actores entrevistados enriquece el universo de estudio, proporcionando un espectro amplio de opiniones sobre el tema de esta investigación. De acuerdo a la experiencia compartida, se entrevistó a profesores que han trabajado en escuelas multigrado y algunos con una antigüedad de más de 30 años de servicio.

Los encargados entrevistados de las escuelas formadoras fueron:

- Director de Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES)
- Directora de la Escuela Normal del Pacífico en Mazatlán, Sinaloa

Los funcionarios de la SEP:

- Coordinador operativo de carrera magisterial
- Director de carrera magisterial
- Director de formación continua

Del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación:

- Encargado del orden de prelación de plazas docentes, sección 27

- Coordinador sindical Mazatlán-Concordia, sección 27
- Coordinador sindical Mazatlán-Concordia, sección 53

La selección de los docentes se hizo a partir de la ubicación de escuelas federales y estatales en algunos municipios del sur del estado de Sinaloa. Inicialmente, se concertó cita con los entrevistados y, posteriormente, se trabajó con la estrategia de bola de nieve. El criterio de selección consideró que el nivel en que se desempeñara el profesor fuera primaria o con experiencia en el aula.

Los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron fueron la entrevista a profundidad en los hogares de cada docente entrevistado y en las oficinas de los formadores de docentes, funcionarios y miembros con cargo sindical. Las preguntas tuvieron la finalidad de conocer cómo se ha implementado la profesionalización docente en Sinaloa y, a la vez, identificar qué otros factores intervienen en el proceso.

Las preguntas se ubicaron en las siguientes temáticas:

Profesionalización Docente	Formación inicial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Suficiencia de la formación inicial. 2. Escuelas formadoras y sus relaciones con la SEP y el sindicato. 3. Problemáticas de la formación inicial. 4. Actores tomados en cuenta en los planes y programas. 5. Cambios en la formación inicial. 6. Recomendaciones a la formación inicial.
----------------------------	-------------------	--

	Acceso a la plaza	<ol style="list-style-type: none"> 1 Formas de acceso a la plaza docente a través del tiempo. 2 Problemas del acceso a la plaza. 3 Recomendaciones.
	Formación Continua	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formación continua y valoración de los cursos. 2. Respuesta a las necesidades pedagógicas de los docentes. 3. Problemas de la formación continua. 4. Cambios en la formación continua. 5. Recomendaciones.
	Incentivos y estímulos	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Altos niveles, mejores resultados? 2. Propósitos de carrera magisterial. 3. Problemas de carrera magisterial. 4. Reformas a carrera magisterial. 5. Recomendaciones.
	Otros factores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cambios en la educación. 2. Reforma del servicio profesional docente. 3. Diferencias entre los profesores estatales y federales. 4. Mejor forma de evaluar el trabajo docente. 5. Participación del docente.

		6. Dificultades de la educación 7. Prioridades de la profesionalización docente.
--	--	---

El procedimiento para entrevistar a los funcionarios de la SEP y el SNTE incluyó la localización de sus respectivas oficinas. Conseguir las entrevistas con los encargados de carrera magisterial, la directora de la Normal, el director de la UPES y el director de formación continua no fue difícil ya que se prestaron a brindar la información solicitada al igual que los coordinadores regionales del SNTE. Posteriormente se procedió a organizar la información por dimensiones de análisis y cada una de ellas fue subdividida en los elementos mencionados en el cuadro anterior. Finalmente, se estructuraron los datos obtenidos en las entrevistas y, en un capítulo posterior, se presentaron el análisis y las conclusiones de los resultados obtenidos.

La investigación presenta algunos límites debido a la metodología implementada ya que el instrumento utilizado a base de entrevistas a profundidad, manifiesta las perspectivas individuales y experiencias de cada actor educativo. Por tal motivo, hay que tomar distancia analítica de los resultados obtenidos.

3.2 Valoración del docente

El docente es un actor indispensable de los sistemas educativos pues gran parte de la literatura considera que el éxito o fracaso de la educación recae en buena medida en la calidad de sus maestros. Es un hecho que la imagen docente ha cambiado con los años, no es lo mismo un profesor de hace 30 años a uno actual debido a que para algunos profesores antes había verdadera vocación, ser docente significaba valoración, status social y representaban un actor relevante en la estructura educativa; esto ha cambiado significativamente, pues hoy día el interés para ser maestro radica, no tanto en lo que la profesión representa, sino por lo que laboralmente significa, pues esta carrera garantiza la

estabilidad laboral, vacaciones, puentes, menos carga de trabajo, sueldo estable y algunos la eligen por la facilidad que para ellos conllevaría conseguir una plaza.

Para algunos profesores el docente de antes se consideraba más completo que el actual ya que “hacía de todo”, inclusive labores que desconocía. Además eran consejeros, padres de familia, doctores, licenciados, enseñaban manualidades y hasta educación física. En las entrevistas, se afirma que los tiempos han cambiado y actualmente perciben un desprestigio de su profesión puesto que en su entender se les considera los principales responsables de los bajos resultados obtenidos en evaluaciones nacionales e internacionales.

Para los docentes con más años de servicio, los profesores jóvenes no se enfocan a plenitud en sus tareas, no optimizan los tiempos dedicados al proceso enseñanza aprendizaje y utilizan poco o nada materiales didácticos para apoyar a los alumnos. Muchos de ellos no saben elaborar planificaciones ni poseen conocimiento teórico suficiente para desempeñar su labor educativa. Esto conlleva a problemas en la práctica cotidiana, dando por ende resultados poco satisfactorios. No obstante, haciendo una correlación con los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, encontramos que los resultados educativos poco satisfactorios se ubican en una generalidad en el país y no se reflejan solo en personal que inicia relativamente su carrera.

Contrario a la mayoría de los docentes, hay algunos profesores que consideran que los nuevos profesionistas están más actualizados. Su justificación es que las nuevas generaciones manejan con destreza las tecnologías de la información y comunicación, mientras que los profesores de más años de servicio carecen de esas competencias.

Los formadores de docentes coinciden en que el reconocimiento a los profesores de antes era de tipo social por parte de los alumnos y la comunidad, dado que no existían las evaluaciones actualmente conocidas, igualmente concuerdan con la idea de que antes había maestros de vocación y la imagen del docente como personas respetables se ha terminado.

3.3 Formación inicial

La formación inicial es importante para la profesionalización. Es el primer paso para adentrarse en la carrera docente. Cada profesor atraviesa un proceso distinto, pues su formación dependerá del contexto, calidad de profesores, planes y programas y su propia carga de valores y actitudes que le brindará las competencias para desempeñarse en su práctica cotidiana. Si bien en esta investigación se consideran percepciones y experiencias, es preciso aclarar que estas son subjetivas y responden a las vivencias y creencias personales que los entrevistados comparten y la práctica permitirá darse cuenta si esta formación respondió a sus necesidades, así como identificar sus principales problemáticas y recomendaciones para su mejoramiento.

3.3.1 ¿Formación inicial suficiente?

Es interesante el consenso que existe entre los actores educativos sobre la situación de la formación inicial; la mayor parte de los profesores entrevistados en el estado de Sinaloa consideraron que la formación recibida en las escuelas formadoras fue insuficiente para desempeñarse en el aula, atribuyéndolo a una multiplicidad de factores.

Uno de estos factores estriba en que los profesores que imparten clases en las escuelas formadoras no están bien preparados; esto, en su decir, ha repercutido en que los futuros docentes no dispongan de los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para ser competentes. Algunos profesores afirman que en su experiencia como alumnos se percataron de que algunos de sus maestros “eran docentes improvisados”.

El tipo de formación en las escuelas normales se enfoca a capacitar en torno al conocimiento del currículo, formas de enseñanza y planeación. El problema radica en que existe una desvinculación entre la teoría y práctica. Los entrevistados coinciden en que el grupo es el espacio que les permite identificar sus principales necesidades formativas y de actualización para tomar las mejores decisiones sobre la diversificación de la práctica. Se

reitera que fundamentalmente es a través de la experiencia, creatividad y contacto con los alumnos donde el profesor verdaderamente se forma y mejora su desempeño.

La formación inicial no es suficiente porque dentro de un grupo nunca tenemos niños iguales. El maestro siempre tiene que estarse actualizando e investigando, debe saber cómo trabajar con niños con problemas de conducta, sin valores, con necesidades educativas especiales, sensibilizar a padres; los problemas que se te presentan en la práctica no están supeditados a una formación que se te dio hace años y ahí te estanques, los problemas, las soluciones y las estrategias se van dando en la vida profesional (Profesor 1).

Los contextos son un factor que algunas veces limita el trabajo docente. Profesores de educación física en centros de trabajo sin materiales deportivos o infraestructura inadecuada, profesores de computación sin equipos de cómputo o profesores de primaria con alumnos que hablan dialectos indígenas, son algunas de las situaciones que el maestro debe resolver. También es posible tener buenos profesores en las escuelas formadoras, pero la formación inicial no capacita para enfrentar todos los desafíos que se presentan en la práctica. Se menciona la importancia de ser capaces de elaborar, por ejemplo, planeaciones de escuelas multigrado o planear para trabajar con niños con necesidades educativas especiales: sordos, autismo, ceguera, discapacidad intelectual, entre otros. Los profesores afirman que la formación inicial es escasa porque para ser completa se requiere conocimiento de psicología, desarrollo infantil, atención a la diversidad, entre otras. En el caso de los directores no se les capacita para manejar dinero, ni en administración, conocimientos de contabilidad, relaciones interpersonales, etc. Todo eso insisten se adquiere con la práctica.

Hay quienes consideran que la formación inicial nunca será suficiente, pero se encuentran satisfechos con la que en su momento recibieron porque cumplió con sus expectativas permitiéndoles desarrollarse en el aula. No obstante, aseguran que la formación inicial se complementa con los constantes cursos y actualizaciones que les apoyen a resolver las diferentes problemáticas y subsanar cualquier carencia o necesidad.

Los formadores de docentes y los profesores con cargo sindical también señalan que la formación inicial es insuficiente. La directora de la Normal expresa que ha levantado la voz debido a que el sistema está preparando “profesionistas desfasados” pues lo que se enseña en las normales no responde a las problemáticas que se presentan en la práctica, motivo por el cual los profesionistas egresan generalmente con bastantes carencias.

El director de la UPES menciona que cada profesor se forma por 4 años para que reflexione y conozca las teorías que les brindarán una visión amplia sobre su trabajo, eso hace que los docentes evolucionen y egresen con cierta capacidad crítica, entendiendo que no todos de la misma manera porque hay alumnos mejores que otros pero a fin de cuentas *“contarán con esa semilla de haber conocido teoría que les ayudará en su práctica”*.

El consenso es general ya que para el coordinador regional del SNTE 27 la formación inicial no es suficiente porque toda profesión necesita capacitación y actualización constante. La formación inicial, reitera, es solo una etapa, el docente se va especializando constantemente con el tiempo para irse adaptando a los nuevos contextos.

Los profesores que imparten clase en las escuelas formadoras necesitan tener un buen perfil dado que serán los encargados de formar a los futuros docentes, con conocimientos relacionados a las ciencias sociales avocadas a la educación, pedagogía, sociología, filosofía, no tanto en cuestiones matemáticas o cuantitativas sino más bien de tipo cualitativo. Se señala que un criterio importante es que la formación científico-social de la planta docente esté en contacto con la educación. Por otro lado, el tener posgrados también es un criterio a tomar en cuenta en el caso de la Normal ya que se requiere dominio de todas las temáticas que se deban de impartir.

3.3.2 Escuelas formadoras y sus relaciones con el sindicato y la SEP

Los encargados de dirigir las escuelas formadoras afirman que no existe un vínculo cercano con la SEP y el SNTE. Para el director de la UPES, puede deberse a que esta institución

surgió con el sindicato de Ajusco, es decir, eran dependientes del centro y cuando dejaron de ser UPN (Universidad Pedagógica Nacional) y se transformaron en UPES, al ser una universidad del Estado, deberían depender de la sección 53 que es la sección sindical estatal, pero la ley orgánica los ubicó con los federales en la sección 27.

La relación con la SEP es que la UPES está subordinada a ella, porque el presidente de la junta directiva de la UPES es el secretario de educación, éste tiene la facultad de nombrar al rector quien a su vez nombra una terna de varios funcionarios, los cuales determinan quiénes serán los directores de las unidades de UPES en el Estado.

La directora de la Normal afirma que las escuelas normales privadas no tienen mucha relación con el sindicato, sin embargo, con base a su experiencia menciona que las normales públicas “están dadas para el sindicato”, ya que controlan políticamente la planta docente de los profesores que impartirán clases.

3.3.3 Problemas de la formación inicial

Como se ha mencionado anteriormente, la formación inicial tiene muchas carencias y problemáticas que los distintos actores educativos han percibido a través de los años; para algunos docentes se necesita profundizar y mejorar las técnicas de enseñanza-aprendizaje de los alumnos puesto que hacen falta herramientas y estrategias que les permitan ejercer su labor. Las escuelas formadoras no contemplan elementos teóricos, conceptuales y metodológicos para realizar planeaciones multigrado y es un aspecto importante dado que el director de formación continua menciona que en Sinaloa el 51% de las escuelas son multigrado; de igual forma, tampoco se prepara a los docentes para trabajar con niños con discapacidad.

Una docente hace un diagnóstico sobre el problema del magisterio expresándolo de esta manera:

El maestro no tiene claridad en su misión, no sabe que es lo que tiene que hacer ni cómo hacerlo, no dispone de estrategias metodológicas, no elabora material didáctico, no diversifica la enseñanza, tienen rutinas de trabajo, [los maestros] no respetan los procesos evolutivos de los niños, trabajan de manera homogénea con todos ellos; no toman en cuenta a los padres como impulso que los ayude en el hogar, trabajan por un horario más que por logros, no saben qué tipo de inteligencia deben favorecer o por donde entrarle al niño, no revisan sus formas de enseñanza; el maestro ve los problemas de manera muy unilateral desde un solo enfoque, el alumno a veces presenta problemas pero se lo atañen directamente al niño, cuando el problema puede estar en la familia, pero no se trabaja con la familia, puede estar en la escuela con los compañeros, pero no se ve, y puede estar en las mismas prácticas pedagógicas, pero no se ve, porque es más fácil decir el niño no aprende, que no aprende, porque no estoy haciendo nada por él (Profesor 1).

Una cuestión que no va directamente enfocada al docente sino que es parte del sistema son las escuelas de formación denominadas “patito”, escuelas sin prestigio, las cuales no aportan la rigurosidad académica deseable, pudiendo ser éstas públicas o privadas. Todo esto en palabras de los profesores ha venido a devaluar al maestro ya que no hay garantía de calidad.

Desde la visión de los directivos de las escuelas formadoras, se reconoce la desvinculación existente entre teoría y práctica, mencionada anteriormente por los maestros, y agregan que las antologías usadas como bibliografía para trabajar y los planes y programas impartidos tanto en UPES como en la escuela Normal, presentan desfases importantes, aspecto que apenas en 2014 se está comenzando a resolver.

Para el director de la UPES, un gran problema reside en que el docente no es formado para investigar, sino como un reproductor de conocimientos. Afirma que solamente la UPN se preocupó porque los profesores investigaran, aspectos que las normales dejaron de lado.

Menciona que “un profesor que no investiga es un profesor que solo dice lo mismo, reproduce, están pobres y casi muertos de la vivacidad del conocimiento”.

El hecho de que las universidades pedagógicas homologaran los planes y programas para todas sus escuelas representó un problema para la formación debido a que no se está respondiendo a las necesidades específicas de las regiones. El director de la UPES considera que el principal problema es de orden estructural porque si la UPES se vinculara con la SEP, los funcionarios, inspectores, jefes de área directores, asesores, y se hiciera un diagnóstico de la educación en Sinaloa, no a través de modelos copiados de otros países (enfoque por competencias) o modelos de la SEP, sino con la mirada propia de los problemas regionales, habría forma de combatir las carencias.

Otro desafío que enfrenta la formación inicial es que los líderes políticos utilizan sus influencias para introducir a trabajar a las normales de gobierno a maestros recomendados. La directora de la Normal señala que hay mucha corrupción y “los mismos maestros que están ahí van enseñando a los alumnos a hacerse agachados y esa es la escuela que se está llevando en las normales”.

3.3.3.1 El problema de la vocación

La falta de vocación es un tema recurrente para todos los actores educativos entrevistados. Como ya se mencionó anteriormente, ser maestro es para muchos estudiantes, la alternativa más viable, cómoda y de mayor estabilidad en relación a las condiciones laborales existentes en México. Algunos profesores entrevistados atribuyen la responsabilidad a las escuelas formadoras que envían gente a laborar sin vocación, sin embargo, los formadores de docentes lo niegan pues a ellos les corresponde que los alumnos aprendan, si tienen o no vocación no está en sus manos porque ellos no se encargan de seleccionarlos para ingresar a una plaza.

La vocación es un tema preocupante puesto que han optado por ingresar a la profesión aspirantes que realmente no querían ser maestros; el director de la UPES justifica elegir la

docencia aun sin vocación debido a la crisis de valores y de mercado de trabajo que existe en la sociedad, pues el capitalismo en el que estamos inmersos ha abierto una gran brecha, con empleos endebles e inestables; por lo tanto, siendo la docencia una opción de estabilidad y seguridad, es vista como una buena opción para elegir.

Para el director de la UPES, la herencia de plazas no es un aspecto tan problemático. Menciona que eso se hace en todos lados: instituciones de salud, electricidad, petróleos y otras empresas. La herencia familiar está bien pues es una ayuda, pero los hijos al querer ser docentes deberían cumplir un perfil, lamentablemente, en muchos casos, la seguridad que les brinda una plaza heredada les quita la actitud y ganas de trabajar.

La directora de la Normal estima que 90% de los profesores que estudian para maestros decidieron ingresar a la docencia por la herencia de la plaza y algunos por decisión de terceros; afirma que las normales están llenas de gente sin vocación y que el no tener el valor de defender lo que quieren da como resultado profesionistas “mediocres”.

El coordinador de la sección 27 del SNTE no contradice ninguna de las afirmaciones de los profesores y directivos de las escuelas formadoras. Asegura que la formación inicial tiene problemas de currículo y falta de actualización, pero principalmente concuerda en que hace falta vocación puesto que es un problema visible en las nuevas generaciones. Considera que para que alguien egrese de la Normal debería aprobar un examen muy estricto por parte de los catedráticos. “El que no esté bien formado no debe aprobar el examen, es decir, debe ser riguroso y difícil; en México se están formando maestros por todos lados, muchos en escuelas de poco nivel que forman profesores sin la calidad suficiente para ejercer su labor”.

3.3.4 Participación en planes y programas

Es un hecho que son pocos los actores tomados en cuenta para la elaboración de los planes y programas de las escuelas formadoras. Entre quienes participan se menciona a personal de la UPN Ajusco, algunos directivos, profesores y algunos miembros de las unidades

como el caso de Mazatlán, también el jefe máximo de la junta directiva que es el secretario de educación y el rector que es nombrado por el mismo secretario.

Quienes participan en los planes y programas es un grupo de élite como siempre ha habido en la SEP, el que tiene poder llama a los grupos hegemónicos que determinan la estructura política, jurídica, educativa y filosófica aunque esté completamente fuera de piso, tal es el caso del modelo de competencias que se trajo de España (Director UPES).

La analogía que se menciona sobre quienes elaboran los planes y programas es que quieren inventar una medicina solo a través de datos bibliográficos; sin estar viviendo la enfermedad con sus pacientes, se hacen solo en el escritorio, “se denomina como mimético pragmático institucional, es decir, intenta mimetizarse o acoplarse a modelos exitosos que están fuera de la construcción de uno, el mimético se supedita a lo que dicen los de arriba, el profesor se convierte en un reproductor de conocimiento”.

Los planes y programas siempre han sido top-down, de arriba para abajo. UPN ha participado y esos planes han dado una formación crítica, sin embargo, hay una cultura de comodidad, esperando siempre que el sistema de nuevos modelos para evolucionar, y si se evoluciona, pero lento, hay mucho mimético que si le dicen ya viene el modelo 2015, olvida el 2007 y eso es un error. La historia se reconstruye a lo que sigue, pareciera como si solo nos pusiéramos a la moda, eso es un problema (Director UPES).

En el caso de la Normal, apenas va a involucrarse en los planes y programas pues no habían sido tomados en cuenta. La directora menciona que la forma de participar será de la siguiente manera: “Hay maestros que están haciendo los enfoques regionales y se están mandando a México, se reúne un grupo en la Normal de Sinaloa cada cierto tiempo, se manda el trabajo realizado y al final se hace un solo contenido de toda la república”.

3.3.5 Cambios en la formación inicial

La formación inicial ha pasado por distintos enfoques que han modificado las formas y prácticas de enseñanza de los alumnos. El director de la UPES menciona que el plan de 1979 se basaba en aprender a aprender siendo la base fundamental el autodidactismo; el plan 1985 fue semiescolarizado con un gran contenido marxista basándose en la práctica pero con conciencia crítica; el plan 94, fue post-moderno; y el 2007, fue una mezcla de las antologías del 94 ya que fueron los mismos libros.

El modelo curricular que se está llevando a cabo es el de 1994 y ahora se llama RIEP; se está hablando del modelo de competencias, construccionismo centrado en el aprendizaje, en los consejos técnicos, eso no se veía antes, entonces todo esto que esta nuevo aquí en el plan 94 y 2007 se está reactualizando (Director UPES).

3.3.6 Recomendaciones para la formación inicial

Los actores educativos aportan algunas recomendaciones que serían detonantes para un mejoramiento en la calidad de la formación inicial, con base a su experiencia, ideas y percepciones. Algunos profesores y el coordinador de la sección 27 concuerdan en que es indispensable que las escuelas formadoras apliquen un examen riguroso de ingreso y egreso para que solamente los mejores perfiles lleguen a desempeñarse como docentes. Deberá existir un nivel de exigencia que los dote de conocimientos teóricos y prácticos. Los maestros que cumplan esos requisitos deberían tener derecho a una plaza bien remunerada que verdaderamente los motive.

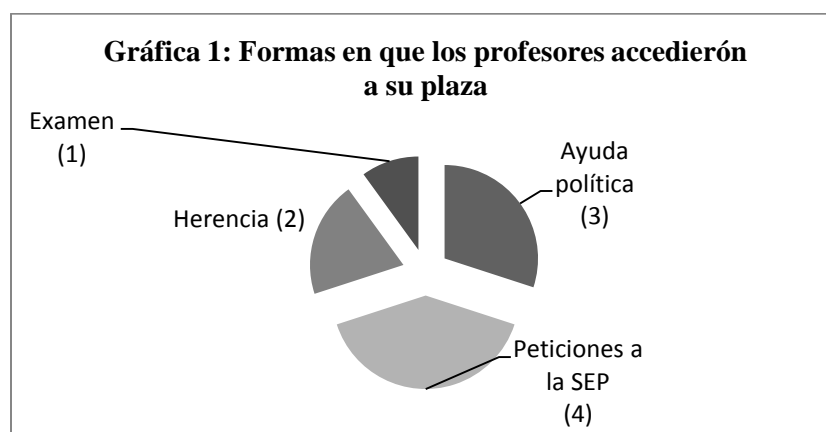
La educación es algo muy serio; no puede egresar cualquier persona, se tiene que ser muy exigente, es como si fueras un doctor y tuvieras un enfermo, si descuidas al niño lo condenas al fracaso. Debe tomarse muy en serio la situación, no como una carrera patito en la que cualquiera está, debe ser exigente. (...) Que se haga un examen riguroso de vocación, psicométrico, todo tipo de exámenes para que se elija a las personas idóneas para ser maestro (Profesor 2).

Los profesores que imparten clases en las escuelas formadoras tendrían que estar bien preparados, cumplir un buen perfil, que se encuentren ahí por vocación, probados éticamente, con experiencia, que sean garantía de trabajo, ajenos a líneas políticas, responsables y parciales, evitando favoritismos entre los alumnos, sin beneficiar a nadie por cuestiones sindicales, amiguismo o compadrazgo.

El coordinador de la sección 27 concuerda con los profesores y recomienda que la tarea principal es hacer lo posible porque ingresen maestros con vocación e inspeccionar que los catedráticos de las normales estén bien preparados, al igual que los egresados. Agrega que si no lo están, no tiene caso esperar a que con la nueva reforma los pongan a prueba y sean rechazados.

3.4 Acceso a la plaza

El acceso a la plaza es un tema trascendente en la carrera docente dado que en esta dimensión se decide quiénes van a incursionar en el sistema educativo. Las formas de acceso han cambiado con el paso de los años. Aquí se muestran las principales formas de acceso antes de 1992 y las actuales, se enuncian las principales problemáticas y la mejor forma de acceder a una plaza, según la percepción de los actores educativos y sus recomendaciones.



Fuente: Elaboración propia

De los profesores entrevistados en su mayoría accedieron a la plaza a través de peticiones a la SEP, y les fue asignada debido a que no era tan complicado conseguir plaza hace 30 años, aclarando que el 90% accedieron a su plaza antes de 1992. La segunda forma de acceso fue la ayuda política, ya sea por parte de la SEP o el SNTE, debido a los contactos que los profesores llegaron a tener en su momento. La tercera forma de acceso fue la herencia por parte de algún familiar y solo uno de los docentes accedió por medio de un examen, pues comenta que en la Normal donde estudiaba se otorgaba plaza a la mitad de los estudiantes egresados mediante los resultados de un examen aplicado por la misma institución.

Los cambios que ocurrieron con la ACE modificaron las formas de acceso con la aplicación de un examen público de oposición. Solo en la sección 27, los docentes que se inscribieran para concursar por una plaza, ya sea de nuevo ingreso o en servicio podrían hacerlo. Con la ACE, los criterios para otorgar las plazas serían: la disponibilidad y los resultados de los exámenes, vía orden de prelación, siendo los mejores puntajes los de mayor posibilidad de adquirirla.

La forma de acceso de los profesores estatales es mediante una organización denominada Enlace Cívico Magisterial (ENCIMA). Cuatro de los docentes entrevistados mencionan que la organización ha ayudado mucho a la obtención de plazas. Para lograr ser tomados en cuenta los aspirantes tienen que ir a campañas, ubicarse en los semáforos de las ciudades para pegar calcomanías, entregar folletos, juguetes, y hacer propaganda. Es tan importante esta organización que inclusive ponderan más a los que ayudan en ENCIMA que la herencia de plazas a los hijos de los profesores, puesto que un criterio para ser “ayudados” es la participación y el ser hijo de maestros no garantiza que se les pueda heredar la plaza si la organización no verifica su trabajo y apoyo. Un profesor menciona al respecto: “El sindicato nos pide que ayudemos a nuestro líder; ya que él nos ha ayudado, hay que regresarle el favor; no nos obligan ni nos lo dicen de mala fe y pues sí nos lo han correspondido”.

Otras cosas que se pueden hacer en ENCIMA es sacar las mesas, las sillas, acomodar el mobiliario en los eventos y, al terminar de recoger todo, hacer valla cuando se tenga la visita de alguna persona importante, entre otras cosas. Los profesores afirman que la asistencia a la coordinación es casi todos los días y si el interesado no asiste, otra persona debe ir en su lugar, de no hacerlo se pierde la cadena, hay un orden y muchos se rinden porque al faltar los envían al final de la lista otra vez.

El encargado del orden de prelación de plazas docentes del SNTE 27 comenta que hasta antes de 2008 y que existiera la Alianza por la Calidad de la Educación, las formas para el otorgamiento de plazas se hacían de la siguiente manera: se lanzaba un boletín hacia los trabajadores que se sintieran con derecho para cumplir con la plaza, el criterio que prevalecía para los docentes en servicio era la antigüedad y solo tenían que cumplir el rigor de tener la compatibilidad. Los docentes de nuevo ingreso solamente accedían cuando no había ningún profesor interesado en la plaza, cuando la ubicación no resultaba atractiva a ningún trabajador o cuando no había compatibilidad; es decir, si al presentarse los profesores con derecho de antigüedad para cubrir una vacante y esta tiene el mismo horario de trabajo ya ocupado por la plaza que cubre el docente, se dice que no es compatible con el que se le oferta, por lo que la oportunidad le corresponde al siguiente profesor en el orden de antigüedad. Ocasionalmente, se conseguían derechos de plazas en orden preferencial para los hijos de los trabajadores pero, fundamentalmente, se les asignaba a los de mayor antigüedad.

El coordinador de la sección 27 afirma que las formas de acceso a la plaza docente se han dado por el examen de oposición, reconociendo que, anteriormente, el medio para otorgarla era ser hijo de un maestro. Actualmente, con la ACE existe un orden de prelación para que cuando haya vacantes se les otorguen a los que posean los puntajes más altos.

El coordinador de la sección 53 reconoce que la sección 27 ya tiene varios años efectuando el examen para las plazas u horas pues ellos sí entraron en la ACE. Aclara que los profesores estatales no lo hicieron, pero debido a la nueva reforma constitucional ya será obligación aplicar exámenes y asegura no tener ningún problema en que se realice. Para

ellos, Sinaloa aceptará esa reforma siempre y cuando no violenten los derechos de los trabajadores, por esa razón, el sindicato tiene que negociar con el gobierno del Estado para ver qué sucede con el programa de plazas. Para el coordinador de la sección 53, heredar plazas no fue un logro solo de la sección estatal sino un logro a nivel nacional, dado que la herencia sucede en otras empresas públicas. Afirma que el sindicato siempre tiene que apoyar a los hijos de los trabajadores.

3.4.1 Problemas del acceso a la plaza docente

En el sistema educativo mexicano existen diversas problemáticas para acceder a una plaza. Los profesores señalan que existen prácticas negativas que se han mantenido al paso de los años. Concuerdan en que la manera de obtener una plaza se basa en la corrupción y si no se cuenta con las influencias necesarias por parte del sindicato o la SEP, a pesar de ser un buen elemento, no se consigue la base laboral en ninguna de las secciones sindicales.

Los profesores reconocen la aplicación de los exámenes de la ACE para el otorgamiento de plazas, sin embargo, todavía muestran inconformidades con su funcionamiento. La ACE establece que los maestros con mejores resultados en los exámenes se les otorgará la plaza si hay disponibilidad, aun así, los docentes aseguran que continúan prácticas que afectan el proceso, destacan alianzas, poco respeto al orden de prelación y venta de plazas o exámenes.

En la opinión de los profesores y basándose en sus experiencias, los exámenes no han sido respetados, continúan las prácticas de antaño y afirman que no han existido políticas de ingreso, porque no se puede llamar política de ingreso a que si se está bien con el sindicato, haces favores o estás en las campañas se va a recibir apoyo para acceder a la plaza.

Un aspecto que se presenta en la investigación tiene que ver con la desconfianza en los encargados de la evaluación pues a su parecer no son imparciales y se brindan apoyos a compañeros, amigos o familiares de la misma línea política. Aunque se realicen los

exámenes siempre existe la duda de si verdaderamente los que obtienen buen puntaje fue por sus competencias o por nepotismo y política.

Algunos maestros han aprobado el examen de la ACE pero no acceden a la plaza. Los profesores entrevistados consideran que la razón estriba en que los lugares disponibles se entregan a los parientes o amigos de los dirigentes de la SEP y el SNTE debido a que el orden de prelación no es respetado. Afirman que algunos aspirantes sin buenos resultados en el examen se les han asignado horas o plazas. Un profesor menciona: “No están respetando porque mi sobrino quedó en el sexto lugar y no le dieron horas. Antes había más facilidades, ahora el que quiere plaza debe hacer examen, si no, pues no, pero aun así no se respeta, si las plazas son retenidas es porque la SEP o el SNTE se las reparten”. (Profesor 4).

A pesar de que el examen de oposición es un avance respecto a años anteriores, se considera que no debe ser la única forma de acceso a la plaza o doble plaza. Los saberes no hacen a un maestro competente, puede ser que un profesor tenga conocimiento, maestrías, doctorados, especialidades, pero habría que revisar cómo están sus alumnos dado que ello no es garantía de mejores resultados; debe haber una combinación entre lo que se sabe y lo que se hace.

Con base a los comentarios de los maestros entrevistados se perciben formas y tratamientos diferenciados a los mismos compañeros de la sección 27 federal, pues aún con la firma de la ACE, a algunos maestros se les continúa apoyando para que a sus hijos les asignen plaza, mientras que a otros docentes se les niega la oportunidad.

Acceder a una plaza mediante una organización como ENCIMA es para algunos docentes un problema, puesto que a pesar de que ayudan a muchos aspirantes a ingresar a la docencia, lo ideal es obtener la plaza por méritos propios y no por cuestiones políticas. Por tal motivo, algunos maestros estatales afirman que deberían hacer un examen al igual que los federales.

Un aspecto considerado como injusticia son los cambios de adscripción, es decir, el acceso a mejores centros de trabajo. Hay profesores que tienen antigüedad y se encuentran en lugares alejados y peligrosos, muchas veces sin servicios básicos, al mismo tiempo, llegan maestros de nuevo ingreso o poca antigüedad y les asignan mejores lugares debido a que tienen influencias con poder político o pueden negociar con la parte oficial y sindical.

La supervisora el otro año se trajo a su hija y la tienen en Mazatlán pero porque es supervisora, ella se mete con los jefes, su hija no tiene antigüedad para que llegue a Mazatlán. Yo me acuerdo tenía 10 o 12 años y todavía estaba en la Cruz y no me daban cambio porque tenía poquita antigüedad y ella llega a Mazatlán de 20 años, eso es pura corrupción, no se vale, quien tiene la manera no va a sufrir (Profesor 5).

Inclusive hay actores que no están en la educación, como hijos de presidentes municipales, señalando el caso de un municipio al sur de Sinaloa (Escuinapa), que ocupó una plaza en la cabecera municipal siendo de nuevo ingreso. Los profesores se sienten mal por esas situaciones y afirman que el sistema no respeta lo que ellos mismos establecen, ponderando la política sobre los derechos de los trabajadores.

Para el encargado del orden de prelación, el sistema educativo contrata al docente que los mecanismos de selección han permitido. Afirma que todos los profesores pueden solicitar su cambio cada año, ninguno puede darse por no enterado y, con base a la antigüedad y a la disponibilidad, se ejecutan los cambios.

3.4.2 Recomendaciones al acceso. ¿Mejor forma de acceder a la plaza docente?

Cada docente tiene diferentes concepciones y recomendaciones sobre cuál sería la mejor manera de ingresar al sistema educativo. La mayor parte de ellos considera que los exámenes de conocimiento son importantes y son un gran avance, sin embargo, no son por sí mismos suficientes para que los mejores profesores se incorporen al sistema educativo. Si a los exámenes se añadiera el desempeño docente para la asignación de plazas mejoraría la

elección de los mejores aspirantes, es decir, un examen en el cual no solo se conozca la teoría sino su aplicación, con un seguimiento real mediante estándares definidos y evaluación externa que revisara la complejidad de los contextos.

A pesar de que la mayoría de los profesores está de acuerdo con la aplicación de los exámenes, algunos consideran positivo poder heredar la plaza a sus hijos pues señalan que es un derecho ganado después de muchos años de trabajo. En el caso de los aspirantes que no tengan familiares o apoyo debe haber algunas plazas para que mediante un examen puedan conseguirla.

Para una profesora otra forma de acceso adecuada sería reinstalar las formas anteriores, es decir, asegurarse de que todos los que aspiran a una plaza tuvieran la oportunidad de ingresar su solicitud; “la razón es porque hay lugares vacíos en las escuelas y niños solos sin profesores”. Considera que el problema no es de espacios, sino más bien de organización del propio sistema educativo.

Otra de las opciones es que el acceso esté basado en sinodales, jueces ante los cuales se exponga el examen o tesis, que califiquen si el trabajo se hace bien, el manejo, la redacción, el leguaje, la evidencia, que se den clases de prueba y proyectos, en los cuales los sinodales vean el desempeño docente. Este procedimiento en opinión de un maestro tendría más valor que un examen, pues se vería el manejo de los contenidos y cómo los niños responden a los problemas.

Para los formadores de docentes el examen no es suficiente porque puede haber profesores que cuenten con maestrías y doctorados, con gran conocimiento, pero a la hora de la práctica no dan resultados. Deben existir otros mecanismos para acceder a la plaza que tomen el desempeño como base. Lo mismo opina el coordinador de la sección 27 considerando que se requieren otros mecanismos de acceso como un examen psicométrico y práctico, porque puede haber maestros preparados, pero en la práctica quizá no se manejen adecuadamente con los niños en la cuestión pedagógica.

El encargado del orden de prelación argumenta que el hacer un examen es un esfuerzo para elegir a los mejores maestros, es un buen parámetro y bien intencionado, solo que recomienda que adicionalmente a los instrumentos utilizados en la evaluación, habría que considerar el desempeño del maestro y los logros educativos conseguidos por los alumnos. Un instrumento que mide conocimientos no puede ser el único factor legitimado para evaluar, debe haber otros elementos que puedan hacer mejor al maestro y añade la necesidad de un estudio detallado y comparativo que indique si en realidad fue mejor antes del 2008 o a partir de que existen exámenes de oposición. Opina que es más probable la existencia de mejores maestros en la actualidad que con los procedimientos anteriores y, concluye que eso solamente se sabrá con el tiempo.

3.5 Formación continua

La formación continua desempeña un papel preponderante en la profesionalización docente. Existen pocos consensos entre los actores educativos respecto a su implementación, principalmente entre los profesores y la dirección de formación continua. En este apartado se mencionan las funciones de la actualización y capacitación de docentes en el estado de Sinaloa, la valoración de los cursos, si verdaderamente responden a las necesidades pedagógicas, sus principales problemáticas y las recomendaciones de los principales actores que participan en el proceso, los que con base a su experiencia justifican las necesidades de mejora de esta dimensión.

El director de formación continua estima que en Sinaloa hay 32 mil profesores, de éstos, 17400 están inscritos en los cursos de formación continua. Considera que la cifra es muy reducida y es necesario tomar medidas para que los docentes se interesen y asistan a los cursos porque son un elemento indispensable para la profesionalización docente. En esta etapa, el profesor se actualiza, aprende nuevos enfoques, teorías y formas de llevar a cabo su práctica para mejorar su desempeño en el aula.

El proceso de capacitación comienza enviando a un grupo de asesores técnico pedagógicos a recibir asesoría del centro (Distrito Federal), aunque también puede contratarse a una

institución local (UAS, UAIM, UPES) para capacitar a los asesores y que, posteriormente, reproduzcan los cursos a los docentes inscritos en el Estado. La capacitación no tiene costo económico, solo tiempo, es decir, horario extra clase. La SEP absorbe todo el gasto, al igual que si se contrataran diplomados o cursos con una institución local. Un aspecto que se observa es que muchos profesores no asisten, debido a que la capacitación y actualización fuera del horario laboral no es obligatoria. Para la elección de los cursos se parte de un catálogo entre 1000 ó 1200 posibles y, según las necesidades del Estado, se seleccionan los que se considere serán más útiles y puedan responder mejor a las necesidades de las regiones.

3.5.1 Formación continua, valoración de los cursos

Todos los docentes concuerdan en que los cursos son buenos y que cualquier intento por mejorar la práctica docente es bienvenido al magisterio porque se necesita la capacitación y actualización para reforzar lo aprendido en la formación inicial y, de ese modo, modificar y actualizar sus prácticas a los nuevos requerimientos que demanda la educación. La valoración de los cursos es positiva pues aprenden de las experiencias de compañeros de otras escuelas con edades, intereses, gustos, contextos y formación distinta. Todos participan e intercambian conocimiento para aprender cosas nuevas que permitirán facilitar y enriquecer el trabajo en las aulas.

La dirección de formación continua y el SNTE valoran positivamente los cursos y, aunque reconocen ciertas problemáticas, consideran que el esfuerzo se está realizando; en cambio, para el coordinador de carrera magisterial, los cursos de formación continua no son lo suficientemente buenos pues no se han obtenido los resultados esperados en los alumnos.

3.5.2 Formación continua, ¿responde a las necesidades pedagógicas?

Existe una diferencia entre calificar de “buenos” los cursos de formación continua y afirmar que responden a las necesidades pedagógicas que el docente requiere para

solucionar las problemáticas que se le presentan, es decir, los docentes perciben que no por el hecho de ser buenos cursos significa sean funcionales.

Menos de la mitad de los profesores entrevistados consideran que los cursos funcionan y los ayudan a mejorar su trabajo en clase. Para ellos, el problema radica en que hay maestros que van a recibir los cursos pero no los ponen en práctica, debido a que no es obligación implementarlos. Cada maestro es libre de enseñar como quiera siguiendo su propia forma de trabajo, es decir, tienen autonomía de enseñanza.

Para algunos docentes no quedan claros los propósitos de los cursos de formación continua dado que lo ven como la misma rutina de siempre: un libro grueso que mandan de México que se lee, sintetiza, expone y al final quedan igual. Otras opiniones concluyen que los cursos son adecuados en aspectos generales, pero son limitados para ser utilizados en contextos distintos. Los huecos que deja la actualización deben de cubrirse con las experiencias positivas o negativas de las aulas e interacción con padres de familia, entre otros.

Para algunos profesores, los cursos no responden a sus necesidades pedagógicas porque son más teóricos que prácticos.

Yo siempre he criticado el hecho de que nos capaciten para tomar cursos y nos ausenten del aula, solo se discuten los problemas que vives, pero el que está enfrente no te va a resolver los problemas, eso hace que el maestro retome los cursos solo por cumplirlos y no responda a la necesidad que tenemos en el grupo (Profesor 6).

Para el director de formación continua, los cursos sí responden a las necesidades pedagógicas de los docentes. La cuestión medular es si se aplican o no se aplican los conocimientos adquiridos, debido a que no corresponde a la dirección de formación continua dar seguimiento para que esto suceda sino a los directores y supervisores verificar que se apliquen, pero, considera, no han hecho bien su labor.

Para los coordinadores de las secciones sindicales, los cursos responden plenamente a las necesidades pedagógicas del maestro y mencionan que están participando a través de las cuotas sindicales para impartir más cursos que ayuden a mejorar la práctica docente y, de ese modo, el maestro tenga mayor posibilidad de pasar el examen que se aplicará con la nueva reforma educativa; también afirman que el sindicato gestiona con la SEP la gratuidad de los cursos porque es responsabilidad de la secretaría pagar por ellos.

3.5.3 Formación continua: problemas

Los cursos de formación continua se han enfrentado a diversos obstáculos. Para la mayoría de los entrevistados, que los implementadores de los cursos no sean especialistas es una limitante, pues consideran necesario gente preparada que los capacite, actualice y brinde herramientas para trabajar adecuadamente con los alumnos. No obstante hacen notar que siempre han sido los mismos capacitadores desde hace 20 años, por lo cual se sienten desmotivados.

En muchos casos, el coordinador de los cursos de formación continua no es un especialista, pero es un actor muy importante si se buscan mejores resultados. Los cursos se acomodan según su ética, ya que puede ser una persona comprometida con la tarea y lo que se espera de él, para lo cual prepara las sesiones, desempeña su función con rigurosidad académica o, por el contrario, pueden solapar a compañeros que faltan y no trabajan o imparten un curso superficial solo por cumplir. Hay que tener presente que del profesionalismo de este elemento depende en gran parte el impacto del curso y que llegue a la conciencia de los participantes, pues hay quienes solo imparten el curso por el puntaje que carrera magisterial le asigna y no buscan generar el impacto esperado en los participantes.

Otra situación es la organización mediante la cual los cursos llegan a los profesores, puesto que estos van perdiendo calidad en su proceso al funcionar como teléfono descompuesto. Un grupo de asesores se capacitan en México, regresan a Sinaloa, preparan a los asesores

técnico-pedagógicos, directores o profesores propuestos por los jefes de sector y supervisores escolares y, finalmente, se reproducen a los maestros inscritos.

Los horarios son otro aspecto a tomar en cuenta; algunos profesores mencionan que tienen compañeros que consideran que el sábado es sagrado; los cursos son cansados debido a que trabajan toda la semana, en ocasiones, fuera de su lugar de residencia, además de abandonar a su familia el tiempo que dure el curso. En algunos casos hay tarea pues el coordinador solicita que se presenten productos derivados de las sesiones trabajadas, esto es aún más complicado para los maestros de edad avanzada, incluso se menciona que ellos se salían de los cursos para irse a sus casas.

Cuando la capacitación es intersemanal también se presentan problemas pues aunque debe ser en horario alterno al de la escuela se dan casos en que por acuerdos internos del personal docente se realizan durante la jornada escolar. Un profesor comenta que trabajó en una escuela vespertina donde lunes y miércoles no había clase porque tenían que cumplir con los cursos, lo cual ocasionaba que el docente se atrasara con la planeación, y no se hacían los sábados porque había profesores foráneos que regresaban a sus casas los fines de semana.

Algunos maestros consideran que los cursos son muy rápidos, por lo tanto, no se comprenden bien aunque mencionan que esto a otros compañeros no les importa pues van a capacitarse, no porque quieran prepararse y mejorar sus habilidades, sino que asisten por cumplir un horario, por una constancia que servirá para escalafón, pero principalmente porque es un requisito para carrera magisterial y puedan recibir puntos. Señalan que con esa visión los resultados de los cursos serán siempre pobres.

Quienes asisten a los cursos de formación continua tienen distintas necesidades. Un profesor menciona que estuvo 24 años en escuelas multigrado, sin embargo, tomaba cursos con docentes de escuelas de organización completa, por lo cual siempre se quedaba callado, desconociendo muchas temáticas, además que las experiencias de los otros no se apegaban a sus necesidades en el aula.

El problema más recurrente que mencionan los docentes es que no hay seguimiento sistemático de los cursos de formación continua, es decir, solo se imparten y se otorga la constancia independientemente del fin personal por el que hayan asistido. Realmente no se sabe si lo aprendido se ejecuta, nadie verifica que se apliquen los conocimientos adquiridos. Los docentes entrevistados consideran que en la generalidad si a un profesor no se le exige, no lo hace, es una cuestión de ética y responsabilidad pues aunque en los cursos alentaban a los profesores a que llevaran evidencias de lo que habían implementado, cada profesor decidía si lo hacía o no.

No hay seguimiento de esos cursos, nadie va a revisar u observar que estén implementándose, no se sabe si realmente el maestro está trabajando, planificando, aplicando enfoques, el maestro que quiera lo va a hacer y el que no quiera no lo hará; la implementación no le importa a nadie, todo es cuestión de ética personal (Profesor 1).

Para los docentes, los encargados de dar seguimiento deberían ser externos, dejarle la atribución a las escuelas o al director sería un error, todos ya se conocen y para no tener problemas entre los compañeros, no se revisa la implementación de los cursos. Algunos docentes entrevistados no dieron opiniones positivas sobre la supervisión y consideran que si la responsabilidad de dar seguimiento se deja en manos del supervisor, en lugar de sugerir y apoyar, actuarían como regularmente lo hacen en las escuelas, como fiscalizadores que no ayudan, solo dicen “estás mal” pero no dicen cómo solucionar los problemas. Esa es la razón por la que muchos profesores no quieren ser visitados; también piensan que su trabajo es solo de oficina y las personas que trabajan en la supervisión desconocen los problemas docentes porque tardan bastante tiempo en visitar las escuelas.

Los actores educativos argumentan que es necesario un diagnóstico para, posteriormente, implementar un curso con base a las necesidades docentes, puesto que no son tomados en cuenta en los cursos de formación continua. Una profesora afirma que en los cursos del ciclo escolar 2013-2014, solo se ofertaron dos, uno para la atención de niños sobresalientes

y otro sobre la asesoría académica en la escuela, cuando lo que realmente se requiere son: estrategias de atención para la diversidad, problemas de conducta, hiperactividad, déficit de atención y estrategias para trabajar con niños con problemas de aprendizaje o lenguaje. Los profesores mencionan que al sistema no le interesa conocer sus necesidades, qué es lo que quisieran aprender o cuáles son las principales problemáticas que se presentan, simplemente envían los cursos que ellos quieren y, muchas veces, sin el material necesario.

Para el coordinador de carrera magisterial, la formación continua no ha hecho bien su labor debido a que no se han visto resultados en los últimos 22 años; se supone que la formación continua es para mejorar las competencias docentes con cursos de capacitación que permitan mejorar las deficiencias, pero el avance ha sido muy limitado.

Un gran problema es que muchas veces la impartición de los cursos es muy ligera, en la ciudad de México los preparan 15 días y en una mañana o un día preparan a la gente para que imparta el curso y se pierde mucha calidad, no se logran los objetivos como deben ser aunque se diga que sí. También muchos asisten a los cursos de Formación Continua por carrera magisterial y no debe ser así, deben asistir porque deben profesionalizarse, actualizarse, pero sucede que si no tienen valor en carrera no van, por esa razón deberían ser obligatorios. Muchos cuando conocen sus puntajes se salen porque no les interesa el curso sino solo el incentivo (Director de carrera magisterial).

El coordinador de carrera magisterial al igual que los docentes, consideran que las formas de reproducir los cursos en el Estado no son las más adecuadas dado que a los asesores de zona escolar se les da una antología para que trabajen con cursos que nunca se les impartieron o fueron breves; aun así, tienen que reproducirlo en una temporalidad de 120 horas. A su juicio estos son errores del sistema porque a pesar de que se conocen las problemáticas, no se hace nada. Reconoce también que no hay especialistas y a los profesores no se les brinda lo que necesitan, sino únicamente lo que les mandan.

El director de formación continua, por su parte, considera que es suficiente la capacitación a los asesores por tres o cuatro días porque son expertos y solo requieren que les den una orientación sobre los tipos de temas, los autores, el material y, de esta forma, puedan reproducirlos. Afirma que sí hay cursos para trabajar con escuelas multigrado y para la atención de niños con discapacidad y que se realiza un diagnóstico local para conocer las necesidades educativas de cada una de las regiones del Estado.

Hay discrepancias entre el director de formación continua, el coordinador de carrera magisterial y algunos maestros respecto a las distancias que los profesores tienen que viajar para asistir a los cursos: el coordinador de carrera magisterial y los maestros consideran que éste es un gran problema. Para el director de formación continua no lo es, argumenta que en las regiones más apartadas del Estado hay centros de maestros donde se imparten los cursos.

Respecto a los materiales insuficientes de los que se quejan los profesores y asesores, el director de formación continua considera que se les brinda lo necesario puesto que se consiguen cañones y computadoras para los lugares que carecen de equipo. Se les brinda a los coordinadores antologías impresas, papel, plumones, cintas y se les otorga un CD a los participantes. La no obligatoriedad de los cursos es el mayor obstáculo que el director reconoce, debido a que es responsabilidad de formación continua ofertar cursos de todas las modalidades, no obstante, la participación es voluntaria.

El seguimiento es uno de los factores más importantes para que los cursos den resultado. Cabe subrayar que no es tarea de la dirección de formación continua verificar que se lleven a cabo.

Una vez me peleé con Alba la de preescolar estatal, me decía bueno por qué los resultados son tan bajos y le digo, espérame, son dos momentos diferentes, mi responsabilidad es capacitarlos y la tuya hacer que tus supervisores realmente supervisen que los profesores están haciendo su trabajo. Si el supervisor no supervisa que el profesor este haciendo su trabajo de manera adecuada o el

director o a quien le toque, si el profesor ve que no lo supervisan y puede nadar de muertito todo el año, pues se la pasa nadando de muertito. (Director de formación continua).

Concuerda, además, con la idea de los profesores sobre la ética y responsabilidad, pues argumenta que formación continua se encarga de brindarles los cursos y los profesores aprenden, pero a la hora de trabajar con los alumnos ellos deciden qué tanto les enseñan, cuánta tarea les dejan, si les revisan sus trabajos, entre otras cosas; un aspecto es que el profesor conozca y la otra que lo aplique en el aula.

La falta de recursos es otro gran problema. El gobierno del Estado solo otorga 3 millones de pesos a la capacitación y actualización de profesores. El director de la dependencia piensa que “se hacen milagros para sacar adelante la tarea,” porque muchas veces el apoyo federal llega tarde; menciona que lo que se dice en el discurso oficial de mejorar el logro y la calidad educativa, entre otras cosas, se ha quedado solo en palabras.

Hay una regla en políticas públicas que no falla: donde está el dinero están las prioridades, todo lo demás es rollo y es cierto que la mayor cantidad de presupuesto se invierte en educación, lo que pasa es que está mal invertido. No se trata de invertir mucho sino invertir bien ¿de qué te sirve invertirle 300 millones en uniformes y útiles escolares y 3 millones en capacitación de profesores? (...) Es cuestión de voluntad e inteligencia saber invertir (Director de formación continua).

Los docentes, los encargados de carrera magisterial y el director de formación continua están conscientes de que muchos profesores asisten a los cursos por los puntos que otorga carrera magisterial y es un problema cuando entregan los puntajes porque si no tienen posibilidades de promoverse en el programa dejan el curso, o si ya alcanzaron el puntaje para promoverse sin la necesidad del curso, también lo dejan.

En formación continua están enterados de las prácticas poco éticas que se presentan en los cursos; saben que algunos miembros del sindicato no asisten a los cursos y los

coordinadores los anotan para otorgarles certificado y constancia. También hay supervisores y jefes de sector que le dicen al coordinador que los anoten cuando en realidad nunca asistieron a las sesiones, pero ante la dificultad de probarlo o temor a represalias no hacen nada al respecto.

3.5.4 Cambios en formación continua

Desde que la formación continua se institucionalizó han ocurrido cambios importantes. Algunos profesores son escépticos pues consideran que se habla mucho de reformas pero realmente el docente sigue con muchas carencias. Reconocen que los cursos han mejorado con el tiempo dado que han permitido desarrollar y aplicar nuevos conocimientos, así como brindar sustento teórico para enfrentar la realidad, pero ven pocos avances pues no se ha mejorado sustancialmente la situación del sistema educativo. Por su parte, el director de formación continua afirma que las evaluaciones de ENLACE demuestran que “se ha crecido un 20% en matemáticas de primaria en los últimos tres años; de 2010 a 2011 se creció 7.6%; en 2012, 7.4%; y 2013, 5%”.

El piso para la evaluación es el año 2006 porque ahí se aplicó por primera vez ENLACE, desde ese entonces se ha tenido un gran crecimiento. El director reconoce que la educación en Sinaloa no es de las mejores del país, sino de “media tabla”, pero hace 6 ó 7 años era de las últimas, por eso insiste en que sí hay avances, solo que se han venido dando incrementalmente.

Para el coordinador del SNTE sección 27, no se han hecho las cosas con la seriedad debida, pues no se contempla a las personas idóneas para la impartición de los cursos ni se plantea un modelo educativo que sea adecuado para la situación del país, y concuerda con los docentes de que los cambios en las administraciones cada 6 años, impiden los avances esperados.

3.5.5 Formación continua recomendaciones

Debido a la importancia que representan los coordinadores que imparten los cursos, se propone que sean especialistas preparados y con ética, que verdaderamente puedan lograr que los cursos impacten en la práctica docente mediante evaluaciones responsables y honestas; también recomiendan que los cursos se seleccionen de acuerdo a un diagnóstico real de las necesidades de cada región del Estado.

Una profesora que actualmente tiene funciones en la asesoría menciona que el sistema se tiene que dar cuenta de las necesidades de las escuelas para dar prioridad a los cursos requeridos, además de que es necesario que exista un seguimiento sistemático de los cursos para verificar si son funcionales en la práctica.

Recomiendan mejorar los materiales de apoyo porque son insuficientes. En lo que se refiere a los tiempos y horarios para el desarrollo del curso o taller, estos deben de apearse a lo establecido en la convocatoria y lineamientos de carrera magisterial, por lo que en ningún motivo estas actividades deben realizarse con menoscabo del trabajo de grupo pues de lo que se trata es contribuir a mejorar logros educativos.

Los cursos deben ser bien planificados puesto que algunos de estos se multiplican sin la calidad requerida. Algunos docentes consideran que no existe seriedad y que el coordinador debe concientizar a los profesores de que apliquen lo aprendido en la práctica, así como implementar mecanismos para que asistan a los cursos que realmente necesitan; no inscribirse por cuestiones de facilidad de horario, porque les parece más fácil o porque es un tema que ya dominan.

De todas las recomendaciones antes mencionadas, el director de formación continua considera que las siguientes son la prioridad:

- Hacer obligatorios los cursos, con determinadas horas de capacitación al año.
- Los profesores deben de tomar los cursos que realmente necesiten en su práctica pedagógica y no los que consideren más fácil para pasar los exámenes.
- Sistematizar el seguimiento por parte de los directores y supervisores escolares.

3.6 Carrera magisterial

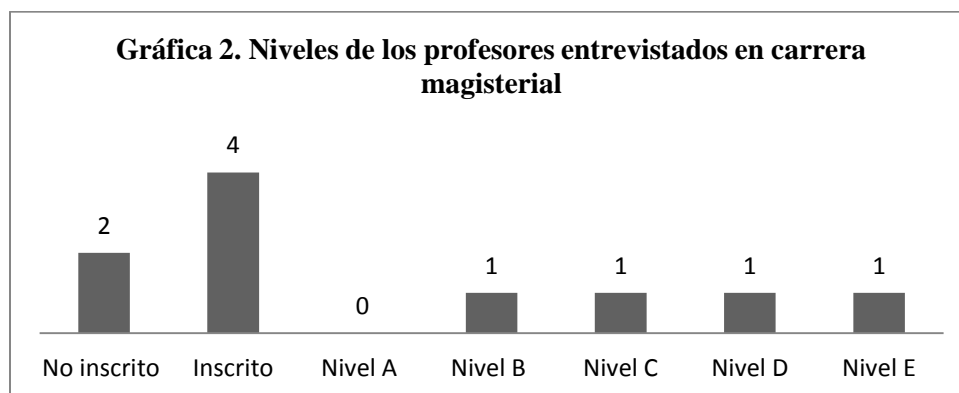
Carrera magisterial es un programa de incentivos de carácter federal implementado en los estados de la república. Se les preguntó a los encargados del programa en Sinaloa, el margen de maniobra que tienen para operarlo en la entidad. El coordinador de carrera afirma que hay una norma nacional que no puede ser modificada y es ejecutada tal como está escrita; en el caso de los puntajes para promoverse, pueden ser diferentes en las entidades federativas debido a que se acuerdan con base al presupuesto de la entidad, presentándose una propuesta a los dirigentes nacionales de carrera magisterial y ellos, a su vez, solicitan los ajustes para que no se salga de las normas establecidas en los lineamientos del programa.

En Sinaloa, alrededor de la mitad de los profesores están inscritos en carrera magisterial, pero muchos de ellos no participan. El coordinador calcula que hay entre 28 o 30 mil docentes en el Estado, de los cuales entre 22 a 23 mil están inscritos en el programa, sin embargo, los que asisten a los cursos y los que hacen examen son alrededor de 12 mil.

El director de carrera magisterial menciona que para conocer el programa se necesita identificar sus tres instancias: la comisión nacional, la comisión paritaria y el órgano de gobierno de consejo técnico (a nivel escuela). La comisión nacional SEP-SNTE es la única autorizada para emitir normas y acuerdos; los encargados del programa en Sinaloa como comisión paritaria estatal únicamente son operativos, no pueden hacer nada fuera de la norma. El proceso se inicia en el consejo técnico a nivel escuela ya que ahí se encargan de inscribir al docente y cerciorarse de que la documentación sea correcta.

Uno de los elementos importantes para la profesionalización docente son los incentivos y estímulos. El estado de Sinaloa no cuenta con programas que beneficien a los mejores docentes pues no existen sistemas de estímulos con recursos estatales para el mejoramiento educativo. El director de carrera magisterial menciona que “todos los programas que llegan son federales”. Además de carrera magisterial se tiene el estímulo de la prueba ENLACE y el reconocimiento “Ignacio Manuel Altamirano” que se entrega a los profesores con mejores resultados cada año.

3.6.1 ¿Altos niveles, mejores resultados?



Fuente: Elaboración propia

Los actores educativos entrevistados concuerdan que un alto nivel en el programa de incentivos no ha sido garantía de un mejor desempeño de los alumnos, esto debido a que la evaluación de carrera magisterial ponderaba el resultado de exámenes en lugar del aprovechamiento escolar de los estudiantes. Fue hasta que se hicieron los cambios en la normatividad del programa que ese factor fue tomado en cuenta. Un elemento para determinar el puntaje del docente en el aprovechamiento escolar consistió en considerar los resultados de la prueba ENLACE, aunque se deben reconocer las inconsistencias en la aplicación de esta evaluación.

Hay profesores muy preparados académicamente y que están en los niveles más altos de carrera magisterial, solo que sus alumnos han tenido malos resultados en las evaluaciones nacionales e internacionales. La respuesta de los docentes entrevistados a esta situación es

que algunos compañeros estudian para pasar el examen y lograr su promoción de nivel, pero no para que los alumnos mejoren en sus aprendizajes.

Los docentes que logran promoverse en carrera magisterial tienen mejores percepciones salariales; los altos niveles del programa ganan un aproximado de 45 mil o 50 mil pesos mensuales. Algunos profesores mencionan que estos maestros conocen de todo, libros, autores teorías, pero aun así no por saber mucho y pasar los exámenes son mejores profesores que aquellos que no se han promovido. Es aquí que se evidencia que carrera magisterial no ha alcanzado de la mejor manera uno de los propósitos para el que fue creada: elevar la calidad de la educación.

Es un hecho que muchas veces la remuneración de un maestro no va en correspondencia con los logros de aprendizaje de sus alumnos. Hay casos de maestros que no se han promovido y sus alumnos obtienen buenos resultados, sin embargo, no son incentivados. Carrera magisterial ha motivado a algunos docentes pero no ha sido general, a final de cuentas es subjetivo, alguien puede ser bueno para responder un examen pero no para responder a los problemas de su práctica cotidiana. En carrera magisterial se han introducido modificaciones para cambiar esa situación.

Carrera magisterial tiene muchas lagunas, pero a juicio de los profesores sería peor que el docente se preparara, demostrara y que el gobierno no le proporcionara incentivos. El hecho de que algunos profesores tengan un sueldo tan alto y no respondan con resultados ha provocado que diversos maestros se sientan discriminados y desmotivados, considerando que su trabajo es devaluado. Un profesor menciona: “Maestros aquí ganan 10, 12 mil pesos y es la misma forma de trabajo, yo no salgo ni a desayunar a la tiendita y ellos se la llevan ahí, no sé ni cómo le harán para trabajar, además de que el director tiene el mismo vicio”.

Los profesores entrevistados que no han tenido los beneficios de carrera magisterial han planteado que este programa es una injusticia y debería desaparecer, puesto que ellos hacen el mismo trabajo que los maestros con niveles altos, como lo es: presentar planeaciones,

trabajar con el currículo, acatar órdenes del director, incluso mejor que los docentes que ostentan altos niveles en carrera magisterial. A pesar de que el programa es voluntario y ellos también podrían participar, justifican el no haberlo hecho a factores como la corrupción, injusticias, política y favoritismo. Afirman que conocen casos de compañeros que se promocionaron en carrera magisterial cuando ni siquiera se presentaron al examen.

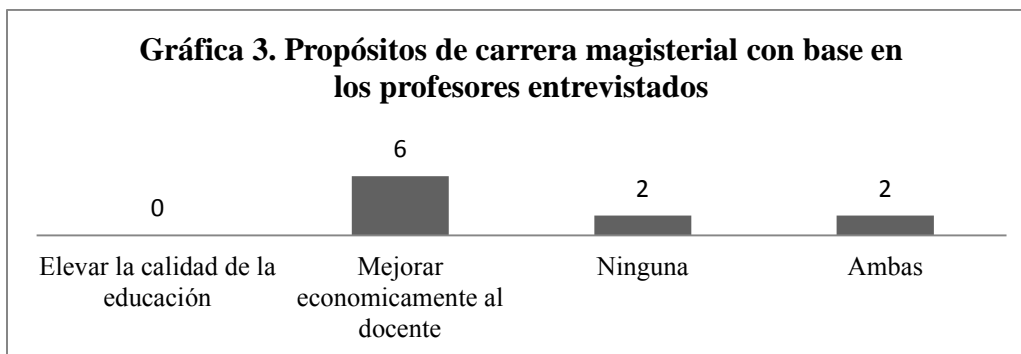
Los encargados del programa concuerdan con los profesores respecto a que los altos niveles de carrera magisterial no garantizan que el profesor sea un buen docente, al respecto mencionan:

No logramos por muchos esfuerzos que se hicieron que hubiera congruencia en grado académico y el aprovechamiento de los alumnos. Hay profesores con maestrías, doctorados, licenciaturas donde el aprovechamiento escolar deja mucho que desear; no ha habido congruencia entre el grado académico, inclusive ni el examen del maestro, porque hay profes que están reprobados en el examen y tienen grupos excelentes y hay quienes tienen el máximo en su examen con grupos reprobados (Director de carrera magisterial).

En el sindicato, el coordinador de la sección 53 reconoce que los maestros a pesar de estar en alguno de los niveles de carrera magisterial no lograron buenos resultados con los alumnos, pues se preocuparon únicamente por aprobar el examen. Considera que es mejor propuesta dar un estímulo por logros obtenidos, independientemente de la preparación académica con que se cuente.

3.6.2 Carrera magisterial: propósitos alcanzados

Los propósitos de carrera magisterial desde su inicio fueron mejorar las condiciones económicas de los docentes para que impactaran en el mejoramiento educativo del sistema. La mayoría de los entrevistados concuerdan en que la calidad de la educación no se logró, solamente se mejoraron las condiciones económicas.



Fuente: Elaboración propia

Para la mayoría de los docentes, el propósito de incrementar económicamente el salario de los profesores fue el único objetivo que carrera cumplió. Dos de los profesores entrevistados consideraron que carrera magisterial no mejoró la calidad de la educación ni generó mejores percepciones salariales dado que muchos docentes no gozaron los beneficios económicos que el programa brindaba; en opinión contraria, otros 2 profesores afirmaron que carrera magisterial ha cumplido, no al 100%, pero sí ha logrado avances significativos tanto en el nivel de vida de los profesores como en mejorar la educación. Ningún profesor hizo mención que el programa únicamente elevó la calidad de la educación.

El coordinador de carrera magisterial considera que el programa no cumplió al 100 % con sus propósitos porque no se ha medido el impacto real del programa. Considera que carrera magisterial respondió como sistema de estímulos, al ayudar a incrementar el salario de los maestros; lo que no cumplió, fue a elevar la calidad de la educación ya que no todos los profesores estimulados han sido los mejores.

En cuestión económica carrera cumplió al 100% los objetivos, en Sinaloa casi el 60% de los docentes que están en nómina cobran nivel de carrera. El nivel de carrera es un nivel muy sustantivo salarial, un maestro de primaria que llegue al nivel E estará ganando 4 veces más que el maestro que tiene una plaza con el mismo horario y días de trabajo, o sea que económicamente carrera transformó. Hay profes que están ganando 70 mil pesos mensuales, los que son jefes de sector, supervisores, tienen plazas de tiempo completo con sueldos de 50, 60 mil pesos

mensuales por trabajar 5 días a la semana, no cualquiera lo gana (Director de carrera magisterial).

Para el coordinador de carrera, este programa fue útil y necesario pues aunque no logró el impacto esperado en la calidad educativa tuvo grandes logros en sus 23 años. Implantó la cultura de la evaluación, la cual hace años no existía tanto en los maestros como en los alumnos. Gracias a este programa, el maestro ha optado por capacitarse y actualizarse, elevando en alguna medida la calidad de la educación.

3.6.3 Carrera magisterial: problemas

Carrera magisterial no ha estado exento de problemáticas en su larga vigencia; uno de ellos es la dificultad que representaba a los profesores la asistencia a los cursos, debido a que la distancia con su lugar de residencia o con la localidad en que laboraban implicaba dificultades de traslado, aún más cuando se trataba de lugares aislados.

Con las reformas que se hicieron a carrera magisterial se comenzó a medir el aprovechamiento escolar con base a los aprendizajes de los alumnos basados en la prueba de ENLACE; empero, los profesores coinciden en que esta evaluación se presta a irregularidades, debido a que algunos maestros facilitan las respuestas a los alumnos, les ayudan o hacen lo posible por obtener un buen resultado puesto que ese examen representa en gran medida promoción a otro nivel en carrera magisterial.

Una situación que se presenta en el programa es cuando los jefes inmediatos, con el fin de evitarse problemas y apoyar a sus compañeros, firman documentos avalando actividades que algunos profesores no cumplen, tales como la asignación de puntaje adicional por la atención de alumnos que presentan necesidades educativas especiales y trabajo con horas co-curriculares; hay profesores que señalan que el cumplir con esas horas no garantiza la calidad debido a que un participante podría enfocarse solo en entretener a los alumnos aunque no llegara a ningún resultado.

Para los profesores, son demasiadas las horas invertidas en su preparación; en la etapa 21 y 22 del programa fueron 120 horas de actualización, además de 40 horas co-curriculares de trabajo por plaza. Un profesor entrevistado afirma que en la estadística hay un porcentaje muy reducido de participantes de carrera magisterial que está en el nivel D o E, y la mayoría se encuentra en los niveles iniciales. Las diferencias económicas tan significativas hacen pensar a algunos docentes que se trabajaba mejor, cuando todos ganaban salarios similares.

El coordinador de carrera magisterial coincide con algunos profesores sobre el problema de las distancias, aceptando que hay gente que está en lugares geográficos retirados y transcurre mucho tiempo para que la información vaya y regrese, como los casos de docentes de las sierras. También hace notar la falta de competencias docentes para el manejo de las tecnologías, lo que les impide descargar la información de internet, o bien, que carecen de este medio de comunicación. El director de carrera magisterial, por el contrario, no concuerda con esta afirmación pues, en su opinión, la distancia no es un problema pues se cuentan con centros de maestros en todo el Estado con sus respectivas subsedes.

La problemática más fuerte que se ha presentado, no solo en Sinaloa sino a nivel nacional, son las evaluaciones que se han dado a nivel centros escolares. Varios profesores lo han corroborado puesto que las evaluaciones de los presidentes de los consejos técnicos son subjetivas, muchas veces irreales, impera el compañerismo, el amiguismo e inclusive el revanchismo sindical donde prevalecen los apoyos si se pertenece a una misma línea política, o si no lo es “se aplica la norma a pie juntillas”.

3.6.4. La desconfianza en carrera magisterial

Otro problema de carrera magisterial es la desconfianza de muchos docentes sobre si realmente se incentiva a los mejores profesores o solo favorece a aquellos que políticamente se encuentran mejor posicionados, es decir, aquellos que tienen influencias en la secretaría o en el sindicato. La mayoría de los profesores entrevistados afirman

conocer casos en los que ciertos maestros han sido beneficiados en carrera magisterial a través de contactos e influencias en la SEP o SNTE. En este caso se encuentran:

- Profesores que nunca se presentaron al examen y pasaron a la categoría B de carrera magisterial.
- Profesores beneficiados sin hacer los trámites requeridos, o la totalidad del trabajo.
- Profesores y directores a quienes les han facilitado las respuestas de los exámenes.
- Profesores que se promueven en carrera magisterial sin realizar el examen.

Una de las principales razones de desconfianza en el programa es que el profesor no conoce cuáles fueron sus respuestas correctas e incorrectas pues el examen no es regresado. El docente no queda conforme, pero no hay manera de que pueda hacer algo al respecto, llegando incluso a creer que realmente no fue calificado.

Haces tu examen de carrera, pero ¿qué sabe usted si pasó o no? Le mandan el papel, le mandan el puntaje pero no el examen para conocer dónde estás mal. No sabemos nada, solo te ponen puntuación y ahí tienes que quedar conforme, te dicen que sales mal, pero no te dicen en qué sales mal, no sabes la forma de revisar o cómo realmente califican (Profesor 7).

Respecto a las razones de la no devolución de los exámenes a los profesores, se les cuestionó a los encargados del programa a nivel estado. Ellos afirman que no es regresado porque es una política de la Comisión Nacional de Evaluación. El coordinador de carrera magisterial afirma que ha sido muy insistente para que devuelvan los exámenes porque sabe que se cometen muchos errores, solo que esta comisión nunca ha estado dispuesta a regresar los cuadernillos, pues menciona que la política nacional es siempre ignorar. Hay derecho de réplica y se reciben los reclamos de maestros, el problema es que la respuesta siempre ha sido la misma. En 23 años, en evaluación no se ha cambiado una decisión que ya está tomada, la respuesta de esta comisión ante las inconformidades por lo general es: “se revisó el reclamo de determinado profesor y se les notifica que en la puntuación obtenida no hubo variante”. El coordinador incluso duda que se revisen nuevamente los exámenes.

El director de carrera magisterial menciona que las razones por la que la Comisión Nacional de Evaluación no autoriza el regreso de los exámenes son porque se vuelven a utilizar los reactivos. Cada batería de exámenes la están retomando año con año y lo consideran material secreto que no puede ser revelado a los profesores.

3.6.4.1 ENLACE

Uno de los aspectos más importantes con las reformas de carrera magisterial fue el aprovechamiento escolar. En la etapa 21 y 22 se determinó que este factor fuera equivalente al 50% del puntaje necesario para promoverse en carrera magisterial; para esto se estableció la prueba ENLACE como el principal parámetro de medida, solo que ha presentado diversos problemas.

Profesores comentan que algunos de sus compañeros, con el fin de obtener el incentivo económico, solicitan a sus compañeros encargados de aplicar la evaluación que ayuden a sus alumnos, inclusive pasando las claves de los exámenes. Los profesores trabajan en conjunto para lograr buenos resultados en las pruebas y así promoverse o ganar el incentivo que presenta la prueba a los mejores resultados. El gran problema de ENLACE es que son maestros de la misma escuela los que lo aplican, solo se cambian de grado.

Para algunos docentes, el principal factor para medir al profesor debe ser el aprovechamiento escolar de los alumnos, debido que es a través de ellos que se refleja el trabajo del profesor y a pesar de reconocer que en la prueba ENLACE pueden presentar problemas, la consideran un buen instrumento para la evaluación de sus alumnos.

El director de la UPES con respecto a la prueba ENLACE considera lo siguiente:

La resolución de la prueba ENLACE y los estímulos por resolverla es Skinneriano, no se ve al ser humano como persona sino como animal, como perrito de condicionamiento. Eso no tiene nada que ver con el discurso porque el enfoque

metodológico de planes y programas que busca la calidad como sinónimo de eficiencia y eficacia, sinónimo de equidad e inclusión. Jamás se va a lograr porque la estructura no responde a los principios de la calidad (Director UPES).

Esta evaluación como instrumento para medir el aprovechamiento escolar también es criticada por los dirigentes del programa de carrera magisterial puesto que reconocen sus limitaciones. El problema es que no pueden hacer nada para cambiarlo, primero porque no tienen facultades para hacerlo, y segundo porque los lineamientos ya están dados desde el centro.

Cuando se va a aplicar la prueba ENLACE se cambian los maestros de la misma escuela y que yo te cuido tu grupo, tú cuidame al mío, y déjame copiar a los alumnos y vete a tomar la coca para que contesten. Entonces ha faltado mucha confiabilidad, ha fallado la honestidad, no todo pero sí se da. Todo se sabe, todo eso pasa, esa es la realidad, son las fallas que se tienen y con cualquier sistema de evaluación que vaya a hacerles a los alumnos. Mientras no manden evaluadores externos y preparados, se va a seguir dando lo mismo y nosotros ante eso no podemos hacer absolutamente nada (Director de carrera magisterial).

Ni siquiera con una denuncia podría cambiarse esta situación porque la instancia que se encargan del proceso de evaluación es la Dirección General de Evaluación y los reclamos tendrían que ser ante ella. Sin embargo, esta instancia se muestra renuente, pues ahí consideran que todo es perfecto, “no quieren que se les eche lodo aunque el problema se encuentre ahí”.

3.6.5 Reformas a carrera magisterial

El programa de carrera magisterial ha sufrido diversas modificaciones desde que comenzó su vigencia. El coordinador del programa señala que las dos reformas en 98 y 2011 no han sido adecuadas, dado que la lógica operativa del programa no busca el mejoramiento del sistema educativo, ni siquiera la nueva reforma educativa pues son cambios más tendientes

a lo laboral. Menciona que se han seguido políticas de negociación con el SNTE que han impedido llegar a los avances requeridos. Los cambios y modificaciones aunque han sido defendidos por los diseñadores del programa, no han sido apropiados.

Para el director de carrera magisterial este programa desde su nacimiento fue muy moderno, y sus modificaciones le permitieron adecuarse a las necesidades del sistema educativo nacional. Los cambios han sido acertados y necesarios porque de no ser así, el programa no habría sobrevivido tanto tiempo.

3.6.6 Recomendaciones a carrera magisterial

Los maestros aportan las siguientes recomendaciones al programa, las cuales es importante analizar y tomar distancia analítica en su estudio. La primera recomendación es cambiar el programa de incentivos para que sean los dirigentes y directores los que hagan las evaluaciones dentro del grupo y otorgar una recompensa económica a los que tengan mejores resultados. Para otros, los evaluadores deberían ser externos, que dedicaran el tiempo suficiente en recorrer las escuelas aplicando exámenes puesto que, en el decir de algunos docentes, la coordinación y la supervisión “no hacen nada”.

Los incentivos deberían ser mejores porque los salarios entre los docentes son dispares haciendo el mismo trabajo. La recomendación de una profesora sería tomar en cuenta los concursos en que el docente prepara a los alumnos, como “el niño sinaloense”, de poesía, creación literaria, entre otros. Otros profesores recomiendan dejar de hostigar al profesor con tanto trabajo para recibir el incentivo de carrera magisterial debido a que consideran que es un exceso de horas lo que se les pide: 120 horas de cursos, además de las horas curriculares, lo que provoca que muchos maestros asistan solo a cumplir horarios y obtener su puntuación.

Para los docentes, incluso para aquéllos en altos niveles de carrera magisterial, los programas de incentivos dejan mucho que desear; no se toma en cuenta la asistencia, puntualidad ni trabajo dado que a los maestros responsables no los estimulan. Precisan que

lo único que existe es carrera magisterial y la prueba ENLACE, razón por la cual los profesores hacen comentarios como: “Ya dieron el toque, ya vámonos, es hora”, “ya vámonos, si te quedas te pagan lo mismo, yo hago menos que tú y me pagan lo mismo”, “¿para qué te quedas? No te van a hacer una estatua”. De ahí que la recomendación sería crear programas de incentivos que tomen en cuenta otro tipo de factores de evaluación que necesita un buen docente.

El encargado del orden de prelación propone la creación de un programa de estímulos que vayan desde el reconocimiento económico al reconocimiento social. Programas más abarcativos que recojan y reconozcan a los mejores maestros, ya que los estándares de evaluación están muy corrompidos y lejos de ser lo que requiere un programa que verdaderamente incentive a los profesores; a que en su preocupación de ser mejores haya un elemento de motivación que el sistema educativo les esté brindando y anticipando, como certidumbre de que tienen una mejor oportunidad y una mejor condición económica que pareciera estar presente solo para unos cuantos.

En el estado de Sinaloa han incidido diversos factores en la profesionalización docente en cada una de sus etapas. Han ocurrido diversos cambios, problemáticas, y los actores educativos tienen diversas nociones y recomendaciones de lo que desde su punto de vista sería lo más adecuado para mejorar. Es preciso analizar a los actores educativos para adecuar sus opiniones si se pretende elaborar una verdadera política pública.

Capítulo 4. La visión de la profesionalización: otros factores

En este capítulo se analizan aspectos relevantes de la profesionalización y del sistema educativo que no forman parte de las dimensiones de análisis previamente descritas, pero que inciden en el proceso, tales como: cambios en el sistema educativo, las diferencias entre los profesores estatales y federales, la incidencia del sindicato, las mejores forma de evaluar el trabajo docente, las dificultades de la educación y, desde la perspectiva de los actores educativos, cuáles son las prioridades de la profesionalización docente.

4.1 Cambios en la educación

En el sistema educativo, se han implementado diversas políticas y programas para el mejoramiento de la educación que han incidido en la profesionalización docente, desde los enfoques metodológicos, planes y programas, acceso a las plazas, tipos de cursos impartidos, formas de evaluación, incentivos, entre muchos otros.

Los profesores afirman que, actualmente, hay nuevas modalidades de trabajo, manejo de nuevas tecnologías, estrategias de enseñanza e incluso nuevos manejos burocráticos. Consideran que en el sistema educativo se aprecian cambios apresurados como, por ejemplo, los nuevos libros de texto impresos con errores ortográficos y de contenido; también mencionan la nueva forma de entregar documentación, que implica más “papeleo” y subir calificaciones a internet, lo cual constituye una carga adicional de trabajo.

Algunos profesores ven con escepticismo los cambios pues consideran que estos han sido frecuentes, pero sin trascendencia. Subrayan que los programas y libros se modifican constantemente pero las materias son las mismas, incluso consideran que el único acontecimiento importante de los últimos años ha sido la instauración de los exámenes para el otorgamiento de plazas de la ACE.

Lo que no ha variado es que la política ha sido vertical, desde arriba; se ordena y los docentes obedecen. Los entrevistados señalan que los cambios del sistema efectuados al

llegar cada sexenio un nuevo presidente, afectan su trabajo debido a que limitan su continuidad y afirman que todavía no dominan un modelo educativo cuando ya tienen que aplicar otro.

Para el coordinador de carrera magisterial el problema es querer cambiar solo con la letra y la norma. En el caso de los exámenes, asegura que por sí mismos no mejorarán la calidad de la educación y que los cambios deben realizarse con voluntad política enviando recursos para que puedan operarse.

Las reformas y cambios desde 1992 a la fecha han sido reformas de pasarela, porque llega un presidente o secretario y dice una cosa, otro dice otra cosa, la nueva es una reforma constitucional. En 1992, carrera magisterial fue voluntario, en 1993 hubo planes y programas que cambiaron los procesos, el 2000 llegó otro cambio y, claro, nada es malo, nada es firme, nada concreto, debemos modernizarnos y si sufrimos mientras nos modernizamos hay que adaptarnos (Coordinador SNTE 53).

4.1.1 La reforma educativa

Uno de los cambios más importantes que se encuentran en proceso es la nueva ley del servicio profesional docente. Al momento de realizar las entrevistas, algunos profesores externaron esperanzas de que mejorará el sistema, otros se mostraron escépticos o consideraron que la reforma era inadecuada; no obstante, reconocieron que todavía no tienen claro el funcionamiento de los nuevos programas y la evaluación, pues existe desinformación por parte de autoridades oficiales y sindicales.

Uno de los aspectos que señala la reforma tiene que ver con el desempeño docente, debido a que hay maestros cansados, con muchos años de servicio y los aprendizajes de sus alumnos no son satisfactorios, es decir, no están demostrando en la práctica que disponen de las competencias necesarias para continuar trabajando. La reforma, al exigir resultados educativos presionaría su jubilación y permitiría que las nuevas generaciones de docentes

tuvieran la oportunidad de trabajar, al igual que se observará el desempeño y si no alcanzan lo esperado se les retirará de las aulas. Los profesores mencionan que esa es una buena forma de que el maestro verdaderamente demuestre y se esfuerce por obtener resultados en el aprendizaje de sus alumnos.

Otros docentes comentan que la reforma los está perjudicando porque, anteriormente, se heredaba la plaza y esto ya no será posible, únicamente accederán a ella por examen y aun después de aprobarlo no tendrán la base definitiva. Para muchos, no es una reforma educativa sino laboral, puesto que tiene muchas lagunas en cuanto a currículo, estructuración de los libros de texto, entre otras cosas. Finalmente, que los docentes no fueran tomados en cuenta para la reforma es una razón de molestia pues consideran que con ello se afectaron sus derechos como trabajadores.

Para el coordinador de carrera magisterial la nueva reforma servirá para prescindir de los maestros de mucha antigüedad, utilizando en la evaluación la misma estrategia usada con carrera magisterial; asignarán calificación reprobatoria sin decirles dónde y por qué se equivocaron, esto también servirá para que, si aunado a ello son maestros federales con altos niveles en carrera magisterial, les reduzcan el sueldo puesto que tienen tope salarial cuando se jubilan.

Hay mucha indolencia en el sistema educativo para promover cambios verdaderos. La política de carrera magisterial obedece a políticos que no quieren cambios en realidad, lo hacen como para decir que están trabajando, las reformas a la ley ahora constitucionales las hacen los mismos políticos de hace 20 o 30 años erigiéndose como los salvadores, cuando lo único que hacen es entregarle el país al capital extranjero, ya que su objetivo es privatizar la educación. Mejorar la educación es lo que menos les interesa (Coordinador de Carrera Magisterial).

El encargado del orden de prelación considera que una reforma del tamaño y características de las que se hizo era de esperarse, pues se necesita recuperar a los mejores maestros, dignificarlos, estimularlos y reconocerlos profesionalmente. Menciona que la sociedad

reclama mejores resultados y el magisterio no estaba exento de sufrir “esa gran sacudida” pero considera que los profesores “sacarán la casta” en términos de compromiso formal con la sociedad.

Explica que la ley del servicio profesional docente no solo consiste en la selección de maestros, sino que establece un programa de inducción, es decir, se seleccionarán los maestros vía examen de oposición, posteriormente, se contará con dos años de inducción al puesto con asesoría y acompañamiento por parte de un tutor, después, se someterán a la certificación mediante procedimientos que le permitirán al sistema educativo basificar o dar “un nombramiento formal al proceso de manera permanente, no obstante, no será definitiva” puesto que cada cuatro años el maestro se estará certificando para continuar en el servicio.

El coordinador de la sección 27 del SNTE menciona que el personal de nuevo ingreso 2014 tendrá 2 años a prueba con seguimiento de tutor y que lo vergonzoso sería que después de ese tiempo se le negara la base por no desempeñarse correctamente. Asegura que contar con un tutor permitirá dar seguimiento cercano a los docentes. La sección 27 no ha tenido problemas serios con la reforma, de hecho, el coordinador asegura que algunas propuestas fueron elaboradas por el SNTE, el cual, siempre ha trabajado con la SEP, negociando y llegando a acuerdos con la intención de tener a los maestros preparados e incentivados; por otra parte, admite que existen algunas inconformidades pues muchas cosas han cambiado. Un ejemplo es que ya no están permitiendo que maestros en servicio apliquen examen para obtener horas en secundaria, afectando gravemente al profesor pues aquellos docentes con 5 horas que ya se encuentren en servicio, al no poder concursar, se quedaran con esas horas toda su vida sin oportunidad de crecimiento.

Para el coordinador de la sección 53, un verdadero cambio es algo grande, no significa perseguir al maestro o solo hacer que se actualice, sino la creación de infraestructura, enviar recursos, no limitarse a palabras, pues menciona: “Trabajamos con edificios del siglo XVIII, con maestros del XX y con alumnos del XXI”.

4.2 Diferencias estatales y federales

Los profesores afirman que no existen diferencias entre las secciones sindicales respecto a las formas de enseñanza, los programas, cursos, carrera magisterial y planeaciones, pues se hace el mismo trabajo en ambas secciones, inclusive en escuelas particulares. Las diferencias perceptibles se encuentran en cuestiones de tipo laboral y político.

4.2.1 Diferencias entre las secciones sindicales: aspecto laboral

Entre las principales diferencias laborales se percibe que los profesores estatales tienen acceso a mejores centros de trabajo y es más factible su jubilación puesto que perciben el mismo salario que cuando están activos; en cambio, un maestro federal tiene tope salarial, por eso les interesa obtener la doble plaza mucho más que a los estatales, para que la remuneración económica sea mayor que cuando solo tienen una plaza.

En la opinión de algunos profesores, que los docentes estatales estén más protegidos se debe a que no hacen examen para acceder a su plaza. Algunos consideran un logro sindical la oportunidad de heredarla a sus hijos pues ya le dedicaron muchos años al sistema y en su decir, ello constituye un derecho ganado; en cambio, los “profesores federales” tienen que aprobar el examen para acceder a ésta. El aspecto positivo de ser federal es que pueden obtener doble plaza y así cobrar doble aguinaldo. Respecto a las prestaciones, se menciona que no existen diferencias significativas.

Para la directora de la Normal, los profesores quieren trabajar poco y ganar mucho. Haciendo un balance de las secciones sindicales considera que un gran número de aspirantes prefieren la sección estatal debido a que el mecanismo de acceso no requiere examen, añade que los maestros federales trabajan más que los estatales ya que ha existido mayor preocupación por su profesionalización, puesto que tienen que competir por el acceso al trabajo, mientras que a “los estatales” les falta cultura de capacitación y actualización. Menciona que hay más honestidad en cuanto a los manejos de la política

interna de la sección 27 ya que al terminar un secretario general su periodo, entra otro, caracterizándolos como más democráticos.

En lo que se refiere a carrera magisterial, no existen diferencias entre los profesores estatales y federales en el sentido que son los mismos requisitos, rangos, puntajes y las mismas formas de evaluación. Es obligación del programa trabajar igual para los dos subsistemas, de hecho, hay profesores federales impartiendo cursos a estatales y viceversa. Las diferencias estriban en el número de maestros incorporados dado que una mayor proporción de maestros federales se benefician con carrera magisterial. El coordinador del programa menciona que en el pasado, por cada 4 maestros federales que se incorporaban había uno estatal; actualmente, por cada 4 estatales hay 2 federales. La nómina federal es mayor que la estatal; son alrededor de 12 mil maestros estatales y 24 mil federales, pero aun así, el director de carrera magisterial afirma que ha salido mejor posicionado el maestro federal en las evaluaciones.

Los encargados de carrera magisterial concuerdan con la idea de la directora de la Normal respecto a las diferencias en la cultura de preparación entre las secciones sindicales, coincidiendo en que los profesores federales se han preocupado más por superarse académicamente que los estatales.

“No es por el afán de denostar a los compañeros del subsistema estatal pero ha habido una cultura desde hace 20 años en que el maestro federal ha estado en actualización, en hacer maestrías, doctorados, cosa que no se ha dado en los maestros del subsistema estatal. Ellos eran más calmaditos, no querían moverse, no querían esforzarse, entonces en las evaluaciones y en todo, siempre, de manera general, ha salido mejor el maestro federalizado (Director de carrera magisterial).”

Para cuestiones operativas de carrera magisterial, la diferencia se encuentra en que cuando se promueven los profesores estatales se envía un archivo al gobierno del Estado para que éste genere los pagos, sin embargo, los recursos son enviados desde el gobierno federal,

mientras que a los profesores que pertenecen al subsistema federal se les genera el pago directamente.

En lo que se refiere a las pensiones, el coordinador de carrera magisterial comenta que cuando un maestro federal se jubila, el ISSSTE lo pensiona, el cual maneja un tope salarial que actualmente está alrededor de los 20 mil pesos. A los profesores estatales les paga el ISSSTESIN local, con el que gobierno del Estado ha acordado una jubilación dinámica en la cual les siguen pagando como si estuvieran activos y con sus respectivos incrementos salariales.

El coordinador menciona que además de la doble plaza, los maestros federales tienen derecho a una casa de FOVISSSTE o un préstamo hipotecario y, si no se hace uso de él, se tiene un fondo de ahorro de vivienda que se regresa después de la jubilación. Los estatales tienen fondo de vivienda pero no tienen derecho a una casa de FOVISSSTE. Se coincide en que algunas prestaciones son distintas, pues a los federales los controla SEPDES y a los estatales la Secretaría de Administración y Finanzas del Gobierno del Estado a través de SEPYC.

La diferencia entre las secciones sindicales para el encargado del orden de prelación de las plazas docentes estriba en que los profesores de sostenimiento estatal no participaron en la Alianza por la Calidad de la Educación puesto que no estuvieron de acuerdo en la selección vía examen. Los únicos que aceptaron fueron la sección 27, aunque admite que desconoce cuáles son las formas de acceso a la plaza por parte de la sección 53. Lo que es seguro, es que no se realiza examen. Menciona que con la nueva ley estarán obligados a aplicar ese procedimiento.

Para el coordinador de la sección 27, no hay muchas distinciones entre los profesores estatales y federales ya que se rigen por el mismo sindicato (SNTE); la única diferencia podría estribar en los usos y costumbres que tiene cada una de las secciones, la razón es que existen prácticas internas que son particulares en cada una.

La diferencia principal que observa el coordinador de la 53 tiene que ver con “los manejos internos de las secciones sindicales”:

“Nosotros somos muy disciplinados a diferencia de la sección 27; en la 27 hay muchos grupos de ideologías políticas y eso no los deja crecer, no hay homogeneidad en el trabajo y por eso no avanzan. Algunos dicen que quisieran ser del Estado porque hay mejores prestaciones, mejores en esto, mejores en lo otro (Coordinador 53).

En la sección 53 se afirma que la sección 27 se maneja distinto a ellos por cuestiones políticas; con los estatales solo hay un grupo, muy unido en el cual puede haber diversidad de ideas pero siempre se llega a una solución única en la que todos “se cuadran”, mientras que en la federal son varios grupos y pensamientos políticos lo cual no los ayuda a crecer.

4.2.2 Diferencias estatales y federales: cuestión política

Otro tipo de diferencias que se presentaron en la investigación son las que se refieren al factor político, principalmente en las formas de acceso a la plaza y las maneras de concebir el liderazgo sindical. Las plazas para los federales pueden otorgarse por negociaciones y manejos discrecionales, sin embargo, la que está legalizada es el examen de la ACE. Con los estatales continúa siendo amiguismo, compadrazgo y, sobre todo, ayuda política.

Los profesores estatales pueden heredar su plaza, pero es necesario que sus hijos estén titulados en la docencia. El profesor con menor antigüedad de los entrevistados menciona que miembros del sindicato estatal le indicaron que presentara el examen de la ACE independientemente de los resultados, solo para decir que lo hizo, pero realmente no tiene validez.

Algunos profesores consideran que el manejo sindical, federal y estatal debería ser el mismo, pero no lo es, porque se rigen por “diferente sindicato” y las formas en que se

percibe a los líderes es muy distinta. Mencionan que el dirigente de la sección 53, Daniel Amador Gaxiola controla a los maestros estatales, teniéndolos juntos y disciplinados.

Daniel Amador es como un Dios, lo que él dice eso es, él fue presidente de La Cruz de Elota, lo conozco bien, le he pedido algunos favores pero como soy federal no me ayudan pues no soy de la gente de ellos. Si Daniel Amador te dice ve, allá te veo, él te acomoda y lo hace aunque tenga otros que tengan 2 o 3 años yendo, ahí a su programa ENCIMA, todos los miércoles y sábados para los que quieren plaza, ahí van, les limpian y no sé qué tantas cosas y acá nosotros los federales no (Profesor 5).

Para los profesores estatales, los líderes sindicales son una especie de dioses, existe una imagen de pleitesía y de obediencia en la cual se tienen que “cuadrar” a las decisiones enviadas por los dirigentes. La directora de la Normal concuerda con esta afirmación y hace una diferencia con los federales afirmando que ellos no tienen un yugo o un Dios pues ve a los maestros estatales poco respetados.

4.3 Sindicato

El sindicato es un actor educativo que juega un papel preponderante en la profesionalización docente. Es difícil que un profesor se le oponga abiertamente pues enfrentaría muchos problemas, como ser excluido políticamente y perder sus posibilidades de mejorar sus condiciones laborales o económicas. Por esa razón, los docentes consideran mejor “agachar la cabeza”, seguir la corriente y “no luchar contra el monstruo” aunque no coincidan con las decisiones sindicales. Mencionan que existen profesores a los que no les gusta trabajar y mantienen una actitud servil para obtener comisiones y pasarse su vida dando vueltas en puestos sindicales distintos y no regresar a ejercer su práctica docente.

Algunos entrevistados aseguran que han tenido experiencias negativas con el sindicato por las cuales terminaron siendo afectados y consideran que este factor entorpece en buena medida la profesionalización docente. El aspecto político, laboral y académico son

distintos, pero interesa únicamente estar bien políticamente o seguir la línea que ser un buen profesor, capaz y competente con alto desempeño.

Si no estás bien con Dios, si no estás bien con el sindicato no figuras, yo era de los que levantaba la voz porque la profesionalización no se estaba dando por lo que fui etiquetado. Se me veía como una persona contra, cuando yo lo que quería era que se mejoraran muchas cosas, solo los que estaban apegados a la línea política del sindicato eran los que se beneficiaban (Profesor 2).

El tener buena preparación académica y desempeño laboral no es relevante si no se está alineado al sindicato, debido a que el no pertenecer a determinada línea política margina a los docentes; en cambio, pertenecer a la línea sindical en el poder contribuye a que personas poco competentes se les dé prioridad para mejores puestos o condiciones de trabajo por encima de profesores con mejor trayectoria y desempeño. Es por esa razón que los docentes entrevistados afirman que el sindicato influye de manera negativa en la calidad educativa, por la ayuda y solapamiento que les da a maestros que no trabajan.

Una profesora en funciones de asesoría menciona que la línea sindical influye también en las personas encargadas del apoyo técnico pues éstas tienen que ser de la línea política en el poder: “No importa si hay personas mejor preparadas, si no corresponden a la línea política, no son tomadas en cuenta como capacitadores u orientadores. Muchas veces, los maestros con rango sindical ocupan puestos para profesionalizar pero no reúnen las características solicitadas para ejercerlo adecuadamente” (Profesor 1).

La directora de la Normal considera que el sindicato ha afectado a la educación porque a cualquier persona sin estudios le dan plaza por favores sindicales, no de intendentes, sino como docentes que claramente no tienen las competencias para ejercer. Afirma que fue un error del estado de Sinaloa entregar la educación al Sindicato pues “pensaron que dividiendo en secciones sindicales restarían su poder, pero crearon organizaciones fuertes, monstruos que se adueñaron del control de la educación”; además, le parece inconcebible

que ese actor educativo sea juez e imponga sus condiciones pues “la misión sindical es defender los derechos de los trabajadores, no imponer quiénes serán los trabajadores”.

Si el gobierno quisiera hacer algo debería contener a los líderes morales, hay muchos que no trabajan, muchos problemas en el sistema, hay que limpiarlos y tener mejores docentes. Si se quiere seguir siendo maestros hay que capacitarse independientemente si se tenga plaza o no, luchar contra los que ostentan el poder y que impiden la profesionalización (Directora de Normal).

Para carrera magisterial, el SNTE es un actor importante debido a que trabaja con la SEP de manera bipartita en la toma de acuerdos, emisión de convocatorias y firma de rangos; la inscripción al programa es validada por la parte sindical y oficial. La dirección de carrera magisterial en el Estado no puede tomar ningún acuerdo y se limitan a operar el programa y los procesos administrativos.

Para el encargado del orden de prelación, el sindicato ya no se puede quedar en la vieja práctica de defender a ultranza a los docentes que no están cumpliendo con sus responsabilidades. Considera que el deber sindical es empujar para que haya mejores docentes, profesionalizados y comprometidos, dignos de considerarse objeto de ejemplo y de la valía social pues en los últimos años se ha perdido.

4.4 Una mejor forma de evaluar el trabajo docente

Para los actores educativos entrevistados es trascendental el trabajo docente. Coinciden en que deben existir mecanismos de evaluarlos y, para eso, tienen nociones e ideas diferentes sobre cuál sería el mejor mecanismo para hacerlo. Para algunos, lo ideal sería que fueran personas preparadas, directores, supervisores o dirigentes los que hicieran las evaluaciones en los grupos pues, de ese modo, podría saberse en qué nivel se encuentran los profesores y recibir sugerencias para mejorar.

Para otros, la mejor forma de evaluar al docente sería a través del niño, ayudarlo a que pueda ir en sintonía con sus compañeros, pero respetando sus procesos de aprendizaje. Hay quienes están a favor de la prueba ENLACE porque ésta mide el aprovechamiento de los alumnos y, con base al resultado, evalúan al maestro. Afirman que solo cambiarían a los encargados de aplicar las evaluaciones por gente externa, pues actualmente son los mismos maestros los que aplican la evaluación.

Otra forma viable sería a través de un largo proceso; para eso, la supervisión debe contar con suficiente personal para visitar las escuelas, revisar planeaciones, exámenes, participaciones, concursos y ayudar al maestro a mejorar su desempeño. Para algunos maestros, deben ser los supervisores los que se encarguen de la evaluación debido a que “son ellos los que deben trabajar con los profesores y no funcionarios detrás del escritorio, en la SEP, los líderes, ni los encargados a nivel central”.

Muchos profesores consideran que es preciso que personas ajenas al sindicato o a la SEP, probadas éticamente, evalúen a los docentes, pues existen casos de beneficios a maestros que no trabajan. Hay algunos docentes con méritos para desempeñarse en mejores puestos de trabajo que se ven impedidos porque algunas veces la parte sindical u oficial no los favorece, porque es necesario ser de la línea política o tener nexos familiares. Hay gente preparada y de alto nivel, en el anonimato, esa es la razón de que organismos externos deben evaluar al docente considerando los contextos particulares, porque no deben ser evaluados de forma homogénea.

El coordinador del SNTE 27 considera que la mejor forma de evaluar el trabajo docente es mediante la práctica. Se necesitan tutores que corroboren la responsabilidad y desempeño de los profesores dándoles seguimiento a la práctica pedagógica. Menciona que un examen de conocimientos es superficial, por lo que se necesitan instrumentos que midan integralmente al maestro.

Otros factores que son considerados por el coordinador de la sección 53 para evaluar el trabajo docente es que, adicional al aprovechamiento escolar de los alumnos, deben ser la

dedicación del maestro, la puntualidad, asistencia, los proyectos y los resultados, aspectos que usualmente no son tomados en cuenta y no se valora al profesor que cumple.

4.5 Participación del docente

Existe un consenso entre los entrevistados en relación a que su participación en la profesionalización docente es escasa, debido a que no son involucrados sustancialmente en ninguna de las dimensiones de estudio. La función del docente ha sido obedecer, cumplir y operar los planes y programas que les envían.

En el estado de Sinaloa no existen líderes que organicen a los maestros para realizar proyectos de participación en alguna política, a menos que pertenezcan a algún partido o sindicato. Una profesora comenta que deberían nombrarse encargados de investigar las principales problemáticas de la docencia, organizarse y hacer grupos de ayuda para que el maestro diseñe sus propios trayectos de formación.

Muchos profesores no se sienten importantes, se consideran operativos que obedecen a lo impuesto desde arriba. Incluso un docente mencionó que en la carrera docente hay “borregos”, pues siguen órdenes aun sin estar de acuerdo, porque de lo contrario sufren repercusiones.

Cualquier política o programa encaminado a la educación es de tipo vertical. Los encargados de tomar decisiones imponen lo que consideran conveniente, cambian fechas del calendario escolar, organizan la sucesión de días inhábiles, deciden cuáles serán los festejos, entre otras cosas. Los acuerdos del sindicato y de la secretaría no toman en cuenta a los profesores, de manera que éste solo debe seguir órdenes y cumplir la norma. Si el maestro no cumple, es posible descontarle el día, levantarle actas y, actualmente, con la nueva reforma educativa será posible prescindir de sus servicios.

Para el director de la UPES todos los actores educativos que serán objeto de una política deben ser tomados en cuenta pues afirma que “cualquier modelo o idea que se dé y que no

se intervenga en su reconstrucción y deconstrucción, no sirve para nada”, es decir, será solo simulación.

4.6 Dificultades y problemas de la educación

La educación es compleja y la profesionalización docente no es el único factor para mejorar el sistema educativo. Hay elementos externos que inciden indirectamente sobre el proceso y es preciso tomar en cuenta esos factores, puesto que el profesor no es el único responsable de los resultados educativos.

Los maestros reconocen que forman parte del problema del sistema educativo pero no se consideran los únicos responsables. Afirman que gran parte de la responsabilidad recae en los dirigentes centrales del sistema que desconocen las problemáticas del magisterio y son los que más cuestionan, aseguran que muchos de ellos nunca han pisado una escuela, mucho menos en zonas serranas o marginadas donde los niños no tienen lo mínimo indispensable para aprender. Los maestros reclaman que en muchas escuelas el sistema no brinda un espacio digno: no hay herramientas de trabajo, los maestros y directores luchan para buscar y gestionar apoyos, a veces con la iniciativa privada; la SEP no permite que se cobren cuotas en las escuelas, sin embargo, no envían recursos; un director asegura que sin esas cuotas algunas escuelas no funcionarían porque no podrían darle mantenimiento ni siquiera a los sanitarios.

Los problemas de México no son exclusivos de la profesionalización docente, tiene problemas económicos, de desempleo, drogadicción, desnutrición, escuelas con infraestructura caduca, maestros que no se interesan. El problema de la educación es complejo pero también tenemos que tomar la parte que nos corresponde como docentes y retomar nuestra función, no solamente ser técnicos, ejecutores o cubridores de horarios (Profesor 1).

Para uno de los entrevistados, la profesionalización es solo uno de los factores que afectan la educación en Sinaloa puesto que también existen problemas de desigualdad social y

económica. Estima que 70% de los alumnos proceden de contextos familiares desintegrados, padres sin trabajo seguro, violencia intrafamiliar, pobreza, desnutrición entre otras, todo ello repercute en problemas escolares.

No existen mecanismos transparentes para el control de los ingresos y egresos de los recursos escolares, por lo que hay casos de manejos discrecionales. Cuando el gobierno envía material de apoyo a las escuelas, debido a la inseguridad de algunas zonas, ha sido robado. Un profesor menciona que en su escuela desaparecieron las enciclomedias y el cañón.

Los programas de gobierno, a decir del docente, siempre aterrizan en las escuelas y son sobre todo tipo de temáticas (sexualidad, obesidad, bullying, entre otros), pero al maestro no lo capacitan sobre esos temas para saber qué hacer, como actuar y de qué forma tratarlo; se da por hecho que ya lo saben y por esa razón no se logra el impacto esperado.

México se compara con países de la OCDE donde la mayoría de los grupos son de 15 ó 20 niños con atención casi personalizada, no obstante, en México hay grupos de 50 alumnos. Si los profesores piden una tarea, tienen que calificar 50 libretas, aunado a revisar aseo, asistencia, ahorro, elaboración de periódico mural, festejos de todo tipo, Cruz Roja, concursos, entregar documentación en físico y digital, entre otras cosas; con todo eso, aseguran, hay muy poco tiempo de trabajo.

Los maestros piden que los dejen trabajar. El sistema quiere que cumplan con el programa pero mencionan que los sobrecargan con otras actividades. Los 200 días hábiles que no se deben de faltar no se cumplen porque hay concursos u otras actividades que el maestro debe realizar, todo eso sin un incentivo que los motive.

Algunos maestros reconocen que hay buenos proyectos, pero no se pueden aplicar en algunas zonas de trabajo. El logro de objetivos se ve afectado por falta de computadoras en la escuela y la comunidad. Se menciona que el sistema educativo no tiene claridad en cómo

debe trabajar y copian el modelo de otros países como, por ejemplo, cuando se giraron indicaciones de no reprobado a los alumnos o calificar con letras.

Una opinión generalizada entre los profesores es que se les exige demasiado, cuando la mayoría del magisterio percibe bajos niveles salariales, con un ingreso quincenal aproximado de 3800 pesos (sin el estímulo de carrera magisterial). Con este ingreso, el profesor debe organizarse; si es foráneo, se ve obligado a pagar transporte, en algunos casos hospedaje y comida, mermando con ello su presupuesto familiar.

Se tienen escuelas multigrado con suficientes salones porque antes eran de organización completa. Un profesor comenta que el gobierno quiere ahorrarse esos cupos y juntan a los niños cuando son pocos, todo con la intención de invertir menos. En este tipo de escuelas, trabajar con niños de distintos grados escolares en un grupo quita tiempo, porque aunque sean temas y materias parecidas, la supervisión en muchas ocasiones solicita el mismo rendimiento que las escuelas de organización completa.

Las comisiones directivas asignadas a docentes de nuevo ingreso o interinos obstaculizan el avance de los alumnos. Algunos profesores entrevistados mencionan que han conocido escuelas multigrado en las cuales el maestro comisionado en la dirección también atiende grupo y si es requerido en la supervisión abandona el aula, suficiente motivo para que los alumnos se atrasen.

Muchas plazas docentes y directivas están ocupadas por gente que no las trabaja y quienes se quedan en la escuela muchas veces tienen que cubrir doble función. Existen casos de profesores que se lanzan a la política y después de un tiempo regresan al magisterio manteniendo sus cargos intactos y hay otros que no regresan. Con esos manejos los maestros no podrán obtener algún asenso, puesto que el titular, tampoco deja la clave que ostenta para ser cubierta de manera formal por los docentes que sí están en el ejercicio de la práctica cotidiana.

Los formadores de docentes concuerdan con los profesores en que para afrontar el problema educativo, el enfocarse únicamente en los maestros es simplista. La educación es compleja y hay factores de carácter estructural (corrupción, falta de ética y otros elementos que inciden negativamente). La idea reduccionista de culpar solo a un elemento del sistema es inconcebible.

Para el director de la UPES, la estructura es en gran parte responsable de lo que ocurre en la educación pues los profesores hacen lo que se les pide: si se requiere responder un examen, ellos se preparan para aprobar el examen no para responder la realidad; si se busca que trabajen horas co-curriculares para carrera magisterial, cumplen las horas pero eso no significa que lo hagan con calidad; si les solicitan asistir a cursos para recibir un incentivo, también lo harán; el docente se adapta a lo que la estructura pide y si no hay un diseño adecuado, no se logran los objetivos esperados.

El director de carrera magisterial menciona que el aprovechamiento escolar y la calidad de la educación no dependen únicamente del maestro. Se puede tener un excelente profesor, pero si tiene un grupo con alumnos que presentan problemas familiares, económicos, sociales, entre otros, será difícil que se subsane esta situación. La educación es un conglomerado en el que intervienen una diversidad de factores e incidencias siendo el docente una de las piezas que la conforman.

Para el coordinador del SNTE 53, la problemática no es el maestro, sino el gobierno que no ha cumplido con su responsabilidad de ofrecer mejores escuelas para los niños. Considera que la crisis educativa reside en la infraestructura y tecnología, así como el dinero mal invertido, entregando útiles escolares en lugar de contratar maestros de educación física, artística, inglés, mejorar aulas, pizarrones, canchas deportivas o en techumbres.

4.7 Prioridades de la profesionalización docente

Cada profesor tiene distintas percepciones de lo que considera debería ser prioridad para la profesionalización docente. Algunos consideran como el principal factor a la formación

continúa con énfasis en el seguimiento sistemático de los cursos pues perciben que de no realizarse, se mantendrán las mismas prácticas y no mejorarán las estrategias de enseñanza. Igualmente importante es la formación inicial, pues los egresados de las escuelas formadoras presentan carencias teórico-prácticas; los docentes aseguran que se ahorraría bastante trabajo al sistema si egresaran verdaderamente preparados, recibiendo en consecuencia el reconocimiento social que merecen. El tercer elemento mencionado fue el de incentivos; los docentes aseguran que si tuvieran un sueldo que no fuera tan desigual y un sistema de estímulos “más abarcativo”, trabajarían motivados al ser reconocidos por sus resultados.

Otros aspectos mencionados fueron la responsabilidad de los docentes, cumplir con los horarios, asistir a clase, y no salirse de las escuelas. Otro punto consiste en la exigencia de tomarlos en cuenta dado que su opinión es importante en todas las dimensiones de la profesionalización, son ellos los que se encuentran en contacto directo con las problemáticas de las aulas y comentan que es necesario hacer lo posible porque accedan a la carrera docente profesionistas de vocación y no cualquier aspirante que, por el simple hecho que tendrá plaza segura, se afane en ser maestro. Finalmente, es prioridad encontrar la forma en que la ética profesional prevalezca, evitando así las prácticas y manejos políticos inadecuados.

Los formadores de docentes asumen la importancia de las cuatro dimensiones, solo que consideran que la formación inicial es la más relevante. Aunque no se tenga influencias para acceder al magisterio, el haber recibido una formación integral con fundamento en los 4 pilares de la educación, les permitirá disponer de una diversidad de opciones laborales. Si la formación inicial es adecuada, el profesor se actualizará por sí mismo debido a que tendrá las bases del autodidactismo, así como también, si se es buen maestro los incentivos llegan por sí solos.

Para el coordinador de la sección 27, la clave de la profesionalización también es la formación inicial. Insiste en que un aspirante a ser maestro forzosamente debe tener vocación, la cual se refleja en la preparación y en el esfuerzo. Un docente con estas

características obtendrá resultados en la práctica. Por su parte, el coordinador de la sección 53 menciona: “Si tuviera que elegir alguno de los aspectos, elegiría la formación inicial, no puedo empezar al revés, tengo que empezar demostrando ser un buen maestro porque un docente con incentivos o sin incentivos al final será recompensado por su trabajo”.

El encargado del orden de prelación considera que para ser maestro tiene que pensarse en ser profesor, es decir, tiene que surgir como una necesidad intrínseca teniendo claro el beneficio que le aportará a la sociedad. El que es maestro debe serlo porque le interesa y tiene vocación, su proceso debe estar acompañado obligatoriamente por una actualización y formación continua puesto que, al paso de los años, la práctica profesional no está a la altura de los nuevos tiempos. Finalmente, se necesita un programa de estímulos que otorgue reconocimiento social y económico al buen maestro pues actualmente los estándares están muy corrompidos y lejos de ser programas que efectivamente incentiven a los profesores.

Es importante darse cuenta que, además de las dimensiones que conforman la profesionalización, también se presentan diversos elementos del contexto que inciden en la implementación de la política. Aparte de los profesores, otros actores educativos tienen gran parte de la responsabilidad en los resultados educativos. Si se busca generar una política de profesionalización docente sólida, incluyente y de impacto social es preciso que todos los involucrados trabajen en conjunto.

Capítulo 5. Sinaloa y la profesionalización, conclusiones de una entidad en proceso.

El núcleo de la presente investigación está centrado en las entrevistas realizadas a profesores, coordinadores sindicales, formadores de docentes y funcionarios de la SEP estatal en el estado de Sinaloa, con el propósito de analizar los resultados obtenidos a través de los actores educativos, identificando los aspectos que han sido generalizables en otras investigaciones y los hallazgos específicos que distinguen a la entidad. Está organizado con base a las dimensiones que conforman la profesionalización docente, (formación inicial, acceso, formación continua e incentivos y estímulos), así como otros factores que inciden de manera indirecta en la profesionalización, incluyéndose algunas recomendaciones para mejorar el funcionamiento de la política educativa actual.

El resultado de la investigación confirma lo que diversos autores han dicho sobre la carrera docente ya que ha perdido el status, la relevancia e imagen social que llegó a tener años atrás (Sacristán, 2010). Hoy en día se ha convertido en una profesión devaluada socialmente y de poco prestigio, lo cual se debe entre otras situaciones principalmente a que la mayoría de los profesores que ingresaron a la docencia en los últimos años no cuentan con una vocación de servicio real. Esta apreciación coincide con lo que menciona UNESCO (1998) señalando que ha perdido capacidad para atraer a los jóvenes exitosos y talentosos, o bien se ha transformado en una alternativa de segunda (Davini y Alliaud, 1995).

Este hecho en gran parte ocurre debido a la situación económica y laboral del país, con carencias de empleo y mercado de trabajo que influyen significativamente en la elección de esta profesión. Actualmente, las nuevas generaciones buscan estabilidad laboral independientemente de su vocación. Por tal motivo, no es adecuado realizar comparaciones entre los profesores de épocas pasadas y los actuales sin considerar los distintos contextos políticos, sociales y económicos, o los diversos enfoques, modelos, incentivos y oportunidades. Actualmente, existe la posibilidad de medir y comparar mediante evaluaciones los resultados de los alumnos y maestros puesto que anteriormente no existían mecanismos para obtener esa información. Diversos autores tales como Arocena (1995)

Marchesi (2013) Sacristán (2010) coinciden en que el docente sigue siendo un actor preponderante en la estructura del sistema educativo y eje fundamental para el mejoramiento y transformación educativa. Por tal motivo la búsqueda sistemática de su mejoramiento a través de la política de profesionalización ha sido un aspecto sustancial del sistema educativo.

Los hallazgos obtenidos en la investigación demuestran lo siguiente: en Sinaloa, la formación inicial es la dimensión con más puntos de coincidencia entre los actores educativos entrevistados. Se concluye que los años de estancia en las escuelas formadoras no son suficientes para capacitarse y disponer de herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales para resolver todas las problemáticas que se presentan en el ejercicio profesional. Serían requeridos demasiados años de teoría, práctica e investigación para conocer por ejemplo: técnicas de trabajo en escuelas multigrado, estrategias, métodos y materiales para niños que presentan necesidades educativas especiales temporales y/o permanentes como la discapacidad, vinculación con los padres de familia, o enseñanza de psicología para tratar con la diversidad de alumnos. Además, las escuelas formadoras no contemplan que sus egresados en algún momento podrían tener posibles ascensos escalafonarios y no incluyen en sus programas temas relativos a administración, gestión y liderazgo como temáticas para un futuro director. Estos temas deberían ser contemplados porque los futuros directores, supervisores o jefes de departamento llegan a sus puestos sin tener una idea clara de que van a hacer.

Imbernon (2002) menciona que “la formación inicial ha de capacitar al futuro profesor para asumir la tarea educativa en toda su complejidad”. Este estudio demuestra que las escuelas formadoras necesitan fortalecerse para formar integralmente a los profesores, pues los entrevistados reconocen que existen carencias que estas escuelas no tienen los medios para resolver.

La formación inicial enfrenta diversos desafíos. En el caso de Sinaloa se reconoce por parte de los directivos de las instituciones formadoras, la necesidad de adecuar y actualizar planes y programas a los contextos, pues existe un desfase sustancial. El tema de la

desvinculación entre la teoría y la práctica de la formación de profesores la detecta Toledano (2008) cuando afirma que “es un desafío pendiente donde se necesita una visión clara de un proyecto pedagógico”. Siendo la formación inicial insuficiente, es preciso cumplir con ciertos requerimientos básicos, entre ellos, que los profesores tengan los objetivos claros de hacia dónde se dirigen, su función como docentes, saber qué estrategias básicas de enseñanza utilizar en los distintos escenarios que se le presenten, capacidad crítica y de adaptación a los cambios, modificando y mejorando sus prácticas. Es importante analizar cuáles son los rasgos deseables, buscando que los alumnos en formación dispongan de conocimientos tácitos y explícitos congruentes con el perfil de egreso esperado; asimismo, supervisar la función y los desempeños pues se debe reconocer que aunque es importante el perfil profesional, no es garante de buenos resultados.

El perfil requerido para impartir clases en las escuelas formadoras descrito por los directivos es limitado para una formación integral y completa. Avocarse únicamente a una formación cualitativa o considerar como único criterio que se cuente con posgrados para contratar formadores de docentes, no garantiza que los mejores maestros formen a las futuras generaciones de docentes.

Un aspecto delicado que se obtuvo en la investigación es el criterio para seleccionar a los profesores que trabajan en las normales públicas. Se hace mención de que algunas veces la contratación de estos docentes se define por cuestiones políticas; esto afecta profundamente la profesionalización ya que el profesor estaría controlado y subordinado a quien le otorgó el puesto. Si bien otros estudios como Huerta (2006) mencionan que el ingreso a las normales está marcado por cuestiones de índole política, este autor se refiere a los alumnos que aspiran a ser maestros, no a los docentes que imparten clases. En el caso de la UPES el director señala que existe libertad política y de opinión, la elección de profesores no está relacionada con la pertenencia a líneas políticas; sin embargo, el hecho de que el presidente de la junta directiva sea el secretario de educación no es favorable para la profesionalización, debido a que es un puesto político cuyo titular no necesariamente tiene la formación ni el conocimiento para tomar decisiones que mejoren la educación.

La formación inicial del docente no es suficiente para tener buenos profesores. Se vive en una sociedad en constante cambio en que la verdad de algún momento ya no lo es en otro. Es necesario mejorar las estrategias metodológicas de las escuelas formadoras, así como actualizar los planes y programas desfasados, añadiendo temáticas que respondan a las necesidades teóricas y prácticas indispensables para enfrentar los retos dentro de las escuelas en los diferentes contextos del sistema educativo. El hecho de fomentar la investigación en las instituciones formadoras transformaría la mentalidad del docente para generar conocimiento y no solo reproducir el existente; por lo tanto, tal como lo señala el director de la UPES, podrían crearse los mecanismos para desarrollarla y evitar caer en simulaciones.

Un aspecto que incide en la profesionalización docente en Sinaloa y afecta la formación inicial es el hecho de que existan centros de formación de baja calidad. Sacristán (2010) señala que este ha sido uno de los factores del deterioro de la imagen docente. El título profesional tiene el mismo valor en este tipo de escuelas que en las de prestigio, por lo tanto, egresar de una o de otra significa lo mismo. Con el fin de que se tuviera amplia cobertura en la educación superior se formaron numerosas escuelas de este tipo, lo cual ha afectado la calidad educativa; muestra de ello es la gran cantidad de maestros en servicio y de nuevo ingreso que reprobaron los exámenes de la ACE (Nieto, 2009) o las quejas de los profesores y el mismo sindicato que reconocen las graves carencias de los que acceden a una plaza en el estado. Si se buscan maestros de calidad, debe existir una certificación rigurosa para las escuelas formadoras de nueva creación y evaluaciones a las que se encuentran en funcionamiento.

La investigación demuestra que a pesar de los intentos descentralizadores de la década de los 90 por delegar atribuciones a los gobiernos de los estados, en gran medida persiste la centralidad del sistema educativo controlado por la SEP. Los modelos educativos planteados, dirigidos a Sinaloa y a otras entidades, no han sido efectivos ya que no han respondido a las necesidades específicas de las regiones. Podría haber aspectos generales que se compartan en todas las escuelas formadoras, pero no se debe homologar el currículo

en el país sin hacer un diagnóstico preciso y exhaustivo realizado por expertos y en el cual participen también quienes aplican esos modelos en la práctica.

Un dato relevante que arrojan las entrevistas a los docentes es que la mayoría está de acuerdo con la herencia de plazas. Es entendible esa situación pues señalan los entrevistados que en gran parte del servicio público se mantiene este tipo de prácticas y solo a los profesores se les busca despojar de este beneficio que se ha considerado como un derecho. Sin embargo, para que ocurra una profesionalización se tiene que acceder meritocráticamente y con buenos instrumentos de evaluación.

Si se busca lograr cambios verdaderos que mejoren el sistema educativo es menester que sus actores participen en la política de profesionalización docente. En Sinaloa solo los grupos hegemónicos participan en el diseño de la política. Como se menciona en el capítulo 1, el enfoque de coaliciones promotoras nos dice que ciertos grupos cerrados de poder (comunidades de política) forman sus coaliciones excluyendo, en este caso, a otros actores que pueden aportar su conocimiento y experiencia al mejoramiento educativo. El hecho de diseñar políticas de tipo vertical estando completamente ajeno a las problemáticas y necesidades de la realidad, es un problema que se buscó combatir con la descentralización, pero no ha sido posible erradicarlo. El profesor ha adquirido una cultura de comodidad y conformismo solo esperando indicaciones para ajustarse a lo que el sistema le pida.

La formación inicial enfrenta desafíos y la coincidencia de los actores educativos entrevistados es considerar que el maestro se forma en las aulas. El argumento planteado es que en la práctica desarrollan y complementan su formación, pues existen problemas, situaciones y necesidades específicas que solo la experiencia puede enseñar a resolver. A pesar de que la formación inicial es una parte del proceso de profesionalización que, posteriormente, será completado por actualización, capacitación y otorgamiento de estímulos, los entrevistados consideran que el sistema educativo no le ha otorgado la atención debida a esta dimensión.

Es preciso tomar medidas para el mejoramiento de la formación inicial. Se recomienda un examen riguroso para el acceso y egreso del docente, para que con base en ello se obtenga una mejor garantía de calidad; asimismo, actualizar constantemente los enfoques metodológicos y estrategias de enseñanza adecuándolas a las necesidades docentes; crear mecanismos de contratación con base a competencias y capacidades de enseñanza, más que políticas y, finalmente, hacer más rigurosos los otorgamientos de permisos en la creación y desempeño de nuevas escuelas formadoras.

Si se pretende favorecer la profesionalización se requiere que los mejores estudiantes accedan al sistema educativo, para que esto ocurra se necesitan evaluaciones y estándares que permitan elegir a los mejores maestros. A partir de la ACE se institucionalizaron formas meritocráticas de controlar el acceso. Para los profesores entrevistados la ayuda política, peticiones y herencia fueron las principales formas de ingresar al magisterio, aclarando que la mayoría accedieron a la plaza antes de 1992.

El acceso a una plaza es uno de los aspectos más relevantes de la carrera docente ya que es la etapa en la cual se elige a los futuros maestros. En América Latina uno de los elementos de más disputa entre los actores políticos y educativos es el control de la definición de los requisitos de acceso a la carrera docente (Tenti, 2007). Existe una particularidad en el estado de Sinaloa, puesto que las secciones sindicales tienen formas distintas de controlar el ingreso a la plaza. Como bien menciona el enfoque de coaliciones promotoras planteado en esta investigación, hay grupos que controlan el entendimiento de la política y utilizan sus medios para anteponerse a los otros y orientarla hacia donde más les favorezca. La profesionalización docente presenta diferencias en su implementación en las dos secciones sindicales y, de acuerdo a la investigación realizada, es aquí donde se encuentran las mayores divergencias.

Los hallazgos y la información obtenida permiten demostrar que las formas de acceso a una plaza estatal no son profesionalizantes. Ingresar al magisterio mediante formas clientelistas en la que se recibirá apoyo a cambio de favores en campañas y eventos mediante una organización llamada ENCIMA (Enlace Cívico Magisterial) afecta la imagen del docente

debido a que pondera la política sobre las competencias inherentes a un buen profesor. Los docentes entrevistados desaprueban los procedimientos de la sección estatal, pero no dejan de reconocer que estos mecanismos han ayudado a muchos aspirantes. Se concluye que ser hijo de maestros es una ventaja para acceder a una plaza estatal, no obstante, eso no exime al aspirante a que ayude políticamente a la organización (ENCIMA) pues hay que regresarle el favor. Con esto queda claro que la política es más fuerte que el derecho de heredar la plaza, así como ser o no profesionalmente competente.

La forma de acceso por parte de la sección estatal obstaculiza la profesionalización e impide que los mejores docentes accedan a una plaza. Se presta a manejos discrecionales por parte de los encargados, es subjetivo y sin claridad ya que ellos manejan las listas control. El hecho de que algunos docentes y directivos de escuelas formadoras vean al profesor humillado con actitudes serviles, manteniéndose fieles y disciplinados a lo que se les instruya con el fin de obtener una base, es una llamada de atención de que las cosas se están haciendo mal. Las actitudes sumisas que relatan los entrevistados y el acceder a una plaza por medios políticos, en lugar de competencias profesionales, afectan lo que significa ser un profesional de la educación.

Si se busca la profesionalización es preciso seleccionar a los profesores más capaces y con mayores posibilidades de dar resultados aunque puedan presentarse problemas (Benjeam 1986 citado en Sarramona et al., 1998). Los docentes federales (sección 27) actualmente aplican un examen de oposición y se concluye que aun siendo un avance respecto a años anteriores se presentan ciertos obstáculos. Uno de los principales aspectos que han generado desconfianza en los maestros es el orden de prelación de los exámenes para el acceso a plazas, puesto que relatan casos de familia, amigos o conocidos que han aprobado los exámenes y no han obtenido una base laboral. Esto concuerda con Barrera y Myers (2011) cuando nos dicen que “existe evidencia de que en la práctica la asignación de plazas no siempre obedece a los resultados de los exámenes”, además, encontramos que algunos profesores desconocen la forma en que se otorgan, dado que aprobar el examen no es garantía de un lugar; el aspirante debe obtener un buen puntaje, estar en los primeros lugares del orden de prelación y considerar las plazas disponibles.

Para algunos de los profesores entrevistados la falta de plazas se atribuye a que son repartidas entre la SEP Y SNTE. Algo que abona a esta idea es lo que menciona Ornelas (2008 citado en Hevia 2012) cuando señala que “los procesos de selección e ingreso al sistema educativo están capturados por la imbricación entre autoridades educativas y la dirigencia sindical”. En el decir del docente, estas instituciones monopolizan las plazas y las reparten entre sus conocidos, familiares y amigos, o bien, una parte se otorga a los primeros lugares de la lista de prelación y, después se saltan el orden con el fin de simular que el procedimiento se hace correctamente. Existe también un consenso entre los actores educativos en relación a que un examen de acceso a la plaza docente por sí mismo no es suficiente, hacen falta mecanismos de evaluación que integre lo que se sabe y lo que se hace. Esto mejoraría la práctica docente al evaluar el desempeño, no solo el conocimiento teórico. Este punto coincide con Barrera y Myers (2011) que plantean el desempeño como el principal factor de evaluación.

En las distintas formas de acceso estatal o federal siempre estará latente la sensación, entre los docentes, de que siempre existirá la corrupción. Los profesores parecen resignarse a pensar que si no existen influencias sindicales o de la SEP es casi imposible conseguir una plaza, debido a que la política juega un papel preponderante para lograr ingresar y progresar dentro del magisterio. En los cambios de adscripción, por ejemplo, los docentes que tienen los contactos políticos logran moverse a mejores centros de trabajo, aunque haya otros que tengan más años de antigüedad, se encuentren en lugares apartados y soliciten su movilidad; todos los profesores pueden solicitar su cambio, no obstante, los que carecen de fuerza política tienen menos posibilidades de ser tomados en cuenta.

Existen diversas recomendaciones que sugieren los docentes para acceder a una plaza. Hay algunas que se pueden considerar poco viables por los tiempos y política actuales, tal como considerar obtener un lugar por solicitud. A ello se agrega que ese mecanismo no sería adecuado para contratar a los mejores profesores. La opción de acceso basada en sinodales que observen el desempeño del maestro en el aula es una estrategia interesante que podría funcionar, ya que en la reforma educativa se contempla un tutor que dará seguimiento al

profesor observando su desempeño. La mayoría de los docentes consideran que lo mejor sería el examen de conocimientos y desempeño.

La formación continua es la dimensión de la profesionalización docente, en la cual los actores educativos presentaron las mayores discrepancias en sus argumentos y opiniones. Contrario a las opiniones compartidas por la mayoría de los entrevistados que encontramos en los temas de formación inicial y el acceso a la plaza, en lo que se refiere a formación continua se expresaron puntos de vista contrapuestos.

La capacitación y actualización es un elemento indispensable para la profesionalización, sin embargo, son muchos los maestros que no se interesan por adquirirlas. El director de formación continua indica que solo 17400 de los 32 mil maestros se inscribieron a los cursos en horarios extra clase, además, no todos asisten y de los que lo hacen una parte deserta, lo cual refleja un grave problema para la educación en Sinaloa. La mayoría de los docentes valoran positivamente la formación continua como forma de actualizarse, capacitarse, mejorar, convivir, intercambiar conocimiento y aprender de las experiencias de otros maestros en contextos diferentes para reforzar su práctica. No obstante, gran porcentaje de ellos no está dispuesto a asistir a los cursos por cuestiones de traslado, distancias, horarios, problemas personales o, sencillamente, porque no desean invertir su tiempo libre en capacitación.

Por otra parte, se observan diversas problemáticas que limitan el correcto funcionamiento de los cursos de capacitación y actualización en Sinaloa. Actores con cargos directivos en programas de la SEP, muestran posiciones críticas, por ejemplo, el coordinador de carrera magisterial, señala que gran parte de la responsabilidad en los resultados educativos se atañen a que la dirección de formación continua no capacita adecuadamente a los docentes. Uno de los principales factores es que los cursos que se imparten, aunque son buenos, no responden a las necesidades pedagógicas del profesorado, pues mandan los cursos que quieren mas no los que se requieren.

Uno de los aspectos más relevantes ha sido el seguimiento de los cursos de formación continua. Las discrepancias se encuentran en quién debería ser el encargado de esa tarea pues aunque es facultad de los directores y supervisores vigilar que se apliquen los conocimientos adquiridos en la práctica, dicho seguimiento no se realiza, ocasionando que en las escuelas ocurra el fenómeno de la simulación, es decir, “cuidarse entre compañeros” y asumir que todo marcha bien; por tal motivo, las dimensiones de la gestión escolar, como la pedagógica, la organizativa, administrativa y de participación social y sus estándares, es una situación que enmascara la propia escuela, aunado a ello, la sobrecarga de tareas a la función directiva. Este último es un punto delicado ya que “dotar de más atribuciones es un punto a favor de la profesionalización pero solo cuando viene acompañada de mejoras en la formación, competencias y condiciones de trabajo de lo contrario se desprofesionaliza” (Hargreaves, 1992 citado en Sarramona et al. 1998: 87-108).

La idea de que la supervisión se encargue del seguimiento no es considerada adecuada por algunos docentes pues se percibe como una instancia fiscalizadora que no recomienda ni ayuda, solo sanciona, y otros la señalan como un conjunto de gente que no trabaja. Esta situación de implementar la teoría de los cursos en la práctica es responsabilidad directiva, pues en el decir del director de formación continua, la dependencia de la cual es encargado no cuenta con las facultades, presupuesto ni personal para vigilar en las escuelas esta tarea; así que es necesario que se busquen las formas de que los directivos puedan dedicarse a dar seguimiento técnico pedagógico en pro de la calidad educativa.

La formación continua presenta tiene severas deficiencias respecto a la forma en que se transmiten los cursos y los encargados de impartirlos. El teléfono descompuesto, como algunos lo llaman, refleja la disminución gradual de la calidad del curso antes de llegar a los profesores. Este aspecto es mencionado en el trabajo de Hevia (2012) cuando se analizan los casos de Veracruz y Chihuahua encontrando similitudes a Sinaloa. Cabe subrayar que no todos los encargados de impartir los cursos a los profesores son especialistas en el tema y no siempre reciben la capacitación suficiente y/o adecuada para su impartición. Es preciso resaltar que el impacto del curso depende en gran medida del coordinador, pues hay quienes lo pueden trabajar de manera responsable, honesta,

comprometida, con rigurosidad académica buscando la reflexión y análisis entre teoría y práctica; o puede ser un curso superficial en los que se solapan inasistencias e impuntualidades, solo se cubran horarios, no se respete la permanencia y se enliste como participantes a personas que no asistan por amiguismo o compadrazgo político con tal de obtener puntaje en el programa de carrera magisterial.

De los puntos más trascendentes de la investigación son las discrepancias tan marcadas entre el director de formación continua y los docentes. El funcionario considera que el poco tiempo de capacitación que reciben los asesores en México es suficiente para trasladar este saber al estado; el argumento principal es que son especialistas que pueden bajar un curso de 120 horas en pocos días. No toma en cuenta que los encargados de impartir el curso a los profesores no son especialistas, ya que algunos de ellos son asesores que deben su puesto a cuestiones políticas y no por méritos propios, mientras que otros son directores o profesores que no cuentan con el perfil requerido.

Los horarios de impartición también generan polémica entre los profesores. Para algunos, los cursos deberían impartirse los sábados, para otros serían mejor que fuesen intersemanales. En cualquiera de las dos opciones es posible llegar a un acuerdo sin dejar a los alumnos sin clases; de hecho, la convocatoria para la asistencia a cursos con valor para carrera magisterial presenta estas dos opciones y el docente debe asistir en horarios contraturno. Una de las aspiraciones del programa es la mejora de los aprendizajes de los alumnos y se esperaría que los docentes participaran para mejorar sus prácticas, no obstante, un buen número de profesores asisten principalmente para la obtención de puntaje.

No solo en Sinaloa ocurre esta problemática puesto que en el estudio de Hernández (2004) presenta la misma situación en el Estado de México. Estos casos repercuten en que los docentes solo vayan por cumplir y, algunas veces, sin actitud de aprender, abandonando los cursos de formación cuando se dan cuenta que avanzaron en carrera magisterial o sabiendo que aun con el curso no se promoverán en el programa. Ese ha sido un problema del

sistema, debido a que vincular los incentivos con la actualización y capacitación pervierte el significado mismo de la mejora continua (Peraza, 2010).

El director de formación continua señala que en Sinaloa el 51% de las escuelas son multigrado y que hay cursos destinados al mejoramiento de la práctica docente en este tipo de escuelas, en contraste con ello, algunos profesores afirman que no han recibido capacitación multigrado y la formación continua solamente se ha enfocado en las escuelas de organización completa. Otro de los temas de confrontación es el diagnóstico para que los cursos se seleccionen de acuerdo a las necesidades de actualización de los maestros; los entrevistados señalan que ese diagnóstico no existe, o si existe no es considerado y agregan que los cursos desconocen cuál es la situación de la docencia.

Los materiales de trabajo y bibliográficos requeridos por el curso cuentan con lo mínimo indispensable para llevarlos a cabo modestamente. El presupuesto que el estado otorga para capacitar a los maestros es limitado pero habría mejores resultados cambiando procedimientos puntuales en la forma en que se organizan los cursos, impartiendo, por ejemplo, los que se necesiten atendiendo a un buen diagnóstico y destinando un recurso a formar especialistas, lo que a largo plazo serían redituables pues posibilitaría obtener mejores resultados.

Cabe subrayar que los docentes sinaloenses entrevistados manifestaron apertura hacia los cambios recientes y se mostraron comprometidos e interesados porque estos fueran efectivos. No se han obtenido los resultados esperados, pero se ha avanzado; las reformas se perciben con el tiempo de manera incremental y Sinaloa ha escalado posiciones en relación a otros estados; muestra de ello, los resultados de las pruebas estandarizadas, pero hace falta mucho por avanzar.

En lo que se refiere a incentivos, en Sinaloa éstos son escasos, pues los únicos que existen son los de carácter federal y el considerado más importante es el programa de carrera magisterial que, al igual que en otras entidades federativas, se aplica verticalmente” (Hevia, 2012). Se esperaba que en su implementación, carrera magisterial tuviera un margen

considerable de maniobra, pero su normatividad es muy rígida y no se pueden tomar decisiones en el estado sin el consentimiento del centro.

En Sinaloa, más de la mitad de los docentes están inscritos en carrera magisterial y 60 % cobra en alguno de sus niveles; aun así, estar inscritos no quiere decir que están dentro del programa ya que para eso deben de promoverse. El hecho de que el coordinador de carrera magisterial estime que de la nómina de alrededor de 30 mil maestros, 23 mil se inscriben y solo 12 mil terminan su proceso puede ser un indicador de que los profesores están desmotivados.

El análisis de los resultados obtenidos permite apreciar que la razón de que los profesores obtuvieran buenos resultados en la evaluación de carrera magisterial se debía a una preocupación individual de conseguir mejores percepciones salariales y no de que sus alumnos obtuvieran buenos resultados.

Cuando cambió la normatividad y el aprovechamiento escolar se convirtió en el principal factor de puntaje mediante la prueba ENLACE, se prestó para muchas irregularidades, la más mencionada fue la ayuda indebida de los mismos profesores dentro de los centros escolares, facilitándoles las respuestas a los alumnos. Por tal motivo, delegar la responsabilidad de calificar entre pares en las escuelas, es una acción que deriva en consecuencias no propicias para un sano desarrollo de un programa de incentivos. Aunado a esto los actores educativos entrevistados al igual que Díaz (1999) concluyen que estar en los altos niveles de carrera magisterial no garantiza un mejor desempeño de los educandos

Carrera magisterial va a desaparecer y dará lugar a un nuevo sistema de incentivos en 2015, según expresa la ley de profesionalización docente, sin embargo, una recomendación que podría haber funcionado es que la secretaría de educación enviara personal a certificar la correcta implementación del programa.

En Sinaloa y en todo el país, carrera magisterial cumplió en mejorar las condiciones económicas de los docentes y no en mejorar la calidad de la educación. Esto tiene sentido

porque los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales demuestran que el avance no ha sido el esperado. Que algunos profesores dispongan de mejores recursos económicos que otros haciendo el mismo o menos trabajo, ha causado disgusto y desmotivación, pues algunos docentes argumentan que muchos compañeros solo se han preocupado por pasar los exámenes del programa pero no son buenos maestros en las aulas; sin embargo, no es responsabilidad de los docentes ya que ellos cumplieron con los criterios de evaluación propuestos por carrera magisterial.

La desconfianza es uno de los principales factores de inconformidad de los docentes en los mecanismos de incentivos (OCDE, 2011). Diversas experiencias afirman que en las evaluaciones de carrera magisterial se presentan casos de corrupción desmotivando a los profesores a participar. Algunos profesores mencionaron casos de docentes que se promovieron a la categoría B-C de carrera magisterial sin hacer examen. Cabe aclarar que esto sucedió porque el programa promovió automáticamente a todos aquellos maestros titulados de la UPN (hoy llamada UPES) y estuvieran participando en carrera magisterial. Santibáñez y Martínez (2010 citados en Hevia, 2012) señalan que fueron cerca de 389 mil plazas las que se promovieron sin ninguna evaluación. Los profesores entrevistados señalan que existen diversas formas en las cuales la SEP o SNTE pueden ayudar a algunos compañeros en carrera magisterial, tales como facilitar las respuestas de los exámenes o promoverlos sin presentarse. Se percibe que no existe garantía de resultados transparentes dado que existen casos de promociones por ayuda política por parte de la SEP y el SNTE, además, uno de los principales motivos de desconfianza es que los exámenes nunca son devueltos.

Si se busca enfrentar la desconfianza se debe hacer el esfuerzo por señalarles a los profesores en qué y dónde cometieron errores ya que el profesor desconoce sus fortalezas y áreas de oportunidad. El no recibir el examen es visto por todos los actores educativos entrevistados como un problema, incluso, los funcionarios de carrera magisterial en el estado muestran posturas críticas y aceptan las inconsistencias del programa. Analizando las razones que la Comisión Nacional de Evaluación ofrece a los encargados de carrera magisterial para no entregar los resultados, considero que éstas carecen de validez pues

entre las justificaciones que señalan para no entregar los exámenes es que una parte de los reactivos forman parte de exámenes subsecuentes. Retomar los reactivos para futuros exámenes no es convincente, pues es absurdo que se pretenda soslayar la profesionalización bajo este argumento.

Una situación que expresan los entrevistados hace referencia a que los miembros del consejo técnico de algunas escuelas regalan puntajes a quienes les toca promocionarse, haciendo sus acomodados para beneficiarse entre ellos mismos aunque no lo merezcan. Esta problemática no es específica de Sinaloa sino en todos los estados donde se implementa carrera magisterial. Los jefes inmediatos con el fin de apoyar o no tener problemas con sus compañeros firman horas co-curriculares que nunca o esporádicamente se realizaron, además de que no son garantía de mejores desempeños. También puede ocurrir que el profesor sea contrario a la línea política de la autoridad por lo cual no se ve favorecido con estas regalías.

No obstante, las mejoras económicas que beneficiaron a gran cantidad de maestros en Sinaloa con el programa de carrera magisterial, es necesario modificar y mejorar el sistema de incentivos docentes. Algunos entrevistados consideran que las evaluaciones podrían realizarlas supervisores o directores, aunque esta situación podría favorecer la discrecionalidad en las escuelas debido a que uno de los desafíos que se presentan es el otorgar “puntajes subjetivos” en los consejos técnicos que se prestan para ello.

Tomar en cuenta a los profesores que ganan concursos es otra recomendación para mejorar el sistema de incentivos haciéndolo “más abarcativo”, la cuestión es que se presta para malos manejos ya que los docentes descuidarían la enseñanza en el aula para enfocarse solo en ganar los eventos. Esto sucedió con el incentivo de la prueba ENLACE, en la cual, algunos profesores dejaban de lado el programa para concentrarse en que sus alumnos contestaran la prueba.

Los docentes requieren ser incentivados y reconocidos social y económicamente. Se necesitan programas que respondan a los maestros que trabajan y obtienen buenos

resultados con sus alumnos. Es indispensable mejorar los estándares de evaluación, transparentar los resultados y garantizar que lo que se está haciendo mejore la calidad educativa; algunas situaciones que se pueden cuestionar en relación a carrera magisterial es la exigencia de asistir 120 horas a cursos si estos no responden a las necesidades pedagógicas de los docentes, solicitar 40 horas co-curriculares si no se llevan a cabo con calidad o que se evalué el 50% del resultado total del programa de incentivos con un aprovechamiento escolar basado en una prueba que se presta para actos de corrupción.

El sistema educativo requiere cambios en cada una de las etapas de la profesionalización docente pues existen áreas de oportunidad que pueden mejorarse. Para ello, se necesita que todos los actores involucrados participen de manera más activa, pues los directivos de carrera magisterial, formación continua y escuelas formadoras en el estado de Sinaloa tienen una funcionalidad operativa, poco margen de maniobra y toma de decisiones. En la misma situación se encuentran los coordinadores de las secciones sindicales, y más aún los docentes, quienes no son tomados en cuenta aun estando en contacto directo con los alumnos y conocen mejor la problemática del magisterio. Guevara y González (2004) afirman que la sociedad y los gobiernos antes del ANMEB estaban muy limitados a participar en los asuntos educativos por el control jerárquico que ejercía el gobierno federal, no obstante, pareciera que actualmente esos límites se mantienen.

Actualmente, se aprobaron reformas en la educación las cuales son percibidas de distinta manera por los actores educativos. Se hacen esfuerzos por la descentralización y favorecer el federalismo pero se mantienen las políticas top-down (de arriba hacia abajo) imponiendo verticalmente los programas de los presidentes, lo que tiende a desestabilizar al sistema educativo. Es preciso destacar la actitud de los funcionarios de la SEP pues aun siendo la parte oficial en la investigación mostraron una postura flexible y crítica, pues se llegó incluso a decir que no hay voluntad política de cambio por los dirigentes nacionales.

La reforma educativa tiene aspectos que favorecerán la profesionalización y otros que afectarán, según es analizado por los maestros en servicio. Los docentes de nuevo ingreso estarán a prueba y si no demuestran sus competencias no accederán a una plaza, para eso

tendrán primero que aprobar el examen, después, un tutor les dará seguimiento, y si logran acceder tendrán que refrendar su posición cada 4 años. A los profesores que se encuentran en servicio que no cumplan con los requerimientos de permanencia se les retirará de las aulas. Para algunos, esa será la forma en que los maestros de muchos años de antigüedad, que no demuestran resultados, dejen su lugar a las nuevas generaciones y también la manera en que se presione al profesor para conseguir impacto educativo esperado.

El coordinador de carrera magisterial considera que, en el caso de examen para determinar la permanencia del docente en el sistema educativo, tal vez siga el mismo procedimiento que se aplica en el programa que coordina, es decir, no se informa al docente sobre sus áreas de oportunidad específicas, solo se les genera su cédula de evaluación con resultados. Si es ésta la forma que se utilizará por la Comisión Nacional de Evaluación se reflejará la desconfianza que tanto él como los profesores le tienen a la evaluación del sistema educativo. El no obtener calificación aprobatoria es un indicador de la necesidad de fortalecer competencias; la cuestión es el por qué no le permiten al docente identificar cuáles son sus principales necesidades generando un sentimiento de inestabilidad laboral.

Un aspecto sorpresivo de la investigación fue la posición de las secciones sindicales del estado de Sinaloa. La idea de los coordinadores es objetiva, no defienden a ultranza a los docentes y su postura es que esperaban una reforma educativa de esas características considerando que la educación necesita mejorar urgentemente, pues se ha visto sobrepasada por los requerimientos de la sociedad actual.

La reforma educativa ha venido a responder a una demanda social de mejores maestros. El resultado de la investigación demuestra que la política de profesionalización sigue la línea nacional, sin embargo, existen diferencias en la implementación dependiendo de cada una de las secciones sindicales, las cuales disponen de cierto margen de autonomía para llevar sus prácticas y asuntos internos como lo consideren conveniente.

Loyo (2001) señala que “uno de los objetivos de las reformas de los años 90 fue que los docentes logran un mayor compromiso con su actualización”. La SEP estatal y los

formadores de docentes concuerdan en que los profesores de la sección 53 no han adquirido una cultura de preparación adecuada. Los profesores federales se han preocupado por su profesionalización, esto se debe a que proporcionalmente participan menos maestros estatales en la capacitación ofertada, además, los profesores federales históricamente han buscado en mayor medida obtener posgrados. Habría que analizar cuáles docentes han tenido los mejores resultados en el aprovechamiento de sus alumnos pues esa información no estaba a disposición en la SEP y serviría para correlacionar las variables, puesto que, como se mencionó anteriormente, asistir a cursos de capacitación e inclusive hacer posgrados no es garantía de obtener mejores resultados educativos (Juárez y Hernández, 2013).

Uno de los factores para que la implementación de la política de profesionalización sea distinta puede residir en la noción de disciplina y unidad de los profesores estatales, debido a que todos se alinean a las decisiones y a una sola ideología. Puede entenderse que esta sección es una comunidad de política más hermética ya que entre los profesores federales existe mayor pluralidad de ideas dentro de la misma sección. Aunque se percibe la disciplina de los estatales como un orgullo en el decir del coordinador sindical, son prácticas que en poco o nada fomentan la democracia.

La forma de concebir a los líderes sindicales por parte de los profesores estatales sorprende pues en la percepción de la mayoría de los entrevistados, se concibe al liderazgo sindical de esta sección “como si fueran dioses”. Un gran número de maestros les rinden pleitesía alejados de la dignidad de su profesión al presentarse ante su líder como serviles y humillados. La opinión de los docentes refleja, en gran medida, el gran apoyo que la organización de ENCIMA recibe por parte de los aspirantes a maestros que necesitan una plaza. En lo que respecta a los líderes de la sección 27 pueden presentarse manejos políticos pero en menor grado.

El sindicato es un actor importante para el sistema educativo que ha incidido en la profesionalización. Esta investigación demuestra que las prácticas antidemocráticas persisten en el Estado de Sinaloa debido a que no hay la suficiente apertura a la pluralidad de ideas puesto que se presentan repercusiones no favorables si se aspira a mejorar las

condiciones laborales o económicas. Se demuestra que al sindicato le interesa más la cuestión política que la académica y laboral, ya que es más factible apoyar a un elemento que corresponda a la línea política en el poder que a un profesor más competente pero que no pertenezca a dicha línea. Si se pretende mejorar la calidad educativa es necesario un mayor control y limitar el ámbito de acción de las secciones sindicales para lograr un equilibrio de poderes que favorezca al docente.

El sindicato ha logrado beneficios para los docentes y ha favorecido mecanismos que inciden en la profesionalización. El caso de carrera magisterial fue un acuerdo firmado por la SEP y el SNTE que fomentó la cultura de la evaluación, la asistencia a cursos de formación continua e incentivó a que los profesores se prepararan. La ACE fue un pacto político, y una de sus dimensiones de acción fue la profesionalización logrando que se aplicara un examen para acceder a plazas.

Los líderes sindicales entrevistados consideran que no deben egresar de las escuelas normales estudiantes con falta de competencias y mantienen una posición neutral sobre la forma de acceso al sistema educativo en lo que respecta a la aplicación del examen en la reforma educativa; además, coinciden en el hecho de que el maestro que no cumpla debe ser retirado del servicio y concuerdan con la necesidad de mejores docentes ponderando la formación inicial para lograrlo. El encargado del orden de prelación en el sistema federal asegura que es menester que el sindicato cambie y deje de lado las viejas prácticas, en este sentido, se propone a un sindicato responsable en cuanto a mejorar la profesionalización, habrá que evaluar qué sucede cuando entre en vigor la reforma educativa y confirmar la congruencia entre teoría y práctica.

La mejor forma de evaluar el trabajo docente sería mediante especialistas preparados ajenos al sindicato y la SEP a través de un proceso sistemático y serio. Tomar en cuenta diversas variables como visitas de acompañamiento, planeaciones, concursos, exámenes, puntualidad, asistencia, respetándose los contextos de trabajo. Con la nueva reforma, el INEE, que es un organismo autónomo, se encargará de la evaluación, con este cambio es posible que el sistema educativo mejore y que los docentes queden satisfechos.

Existen otros elementos que indirectamente inciden en la profesionalización. El desprestigio social que ha generado que el docente sea considerado el principal responsable de los bajos resultados educativos, la política vertical que relega al profesor imponiéndole y exigiéndole sin tomarlo en cuenta, la infraestructura precaria y decadente de las escuelas, muchas de ellas sin servicios básicos como luz, agua, menos con tecnología y computadoras, son una muestra que gran parte de la responsabilidad está también en el sistema educativo. A esto cabría agregarle otros elementos planteados por la OCDE (2011) como deserción escolar, ineficacia de los métodos de enseñanza, falta de apoyos, entre otros.

De las experiencias directivas se rescata la queja de que el gobierno no apoya lo suficiente el mantenimiento de las escuelas y que al mismo tiempo se reciben indicaciones de la SEP para que no se cobren cuotas escolares. En la opinión de un director las cuotas son las que impiden que la escuela “se caiga a pedazos”. El sistema exige resultados cuando existen problemas de desigualdad social, económicos, de atención, desnutrición, violencia en las familias, grupos numerosos, condiciones de infraestructura precaria, entre muchos otros factores que un maestro no puede resolver, mas son determinantes en la calidad educativa. Es indispensable que cada actor educativo tome su responsabilidad en lo que le corresponde.

Los docentes concluyen que la educación en México no tiene una identidad propia ya que no hay diagnósticos claros de las problemáticas, copiando enfoques y modelos de otros países aunque no respondan a los requerimientos de los contextos. México no ha diseñado su propio modelo educativo que responda a la esencia de su cultura y condiciones. En lo que se refiere, al salario del maestro, en ocasiones, le brinda la oportunidad de vivir modestamente si es que ya tiene la oportunidad de trabajar en su lugar de residencia, pues hay quienes laboran en zonas marginadas donde tienen que recorrer largas distancias e invertir recursos económicos en transporte y tiempo; gran parte de esas escuelas son multigrado y no cuentan con personal de educación especial en el caso de inscribir niños con discapacidad. Hay profesores que toman funciones directivas ante la carencia de esta

figura, por lo que abandonan sus aulas por cumplir con trámites administrativos que les solicitan las autoridades, atender a los padres de familia, inscribir, hacer gestiones para acondicionar aulas, luz, agua, etc.

Los docentes aceptan que son parte del problema pero no son los únicos responsables. Cada actor tiene una tarea específica y asignar los resultados actuales exclusivamente al docente, refleja una visión simplista y reduccionista sobre la complejidad del sistema educativo. La investigación demuestra que, en cada una de las etapas de la profesionalización docente, hay áreas de oportunidad. En su análisis no se requiere un cambio sustancial en la política pública, sino cuestiones procedimentales, de organización y de voluntad política para resolverlos.

Conclusiones y recomendaciones

La política de profesionalización docente se ha implementado de diversas maneras desde que fue institucionalizada como mecanismo para mejorar la práctica docente e incrementar los resultados educativos. Las diversas reformas han logrado ciertos avances pero hasta este momento no han logrado solventar los problemas en cada una de las dimensiones de la carrera docente. La investigación muestra que en el caso estudiado existen cuestiones políticas, laborales y procedimentales que deberían modificarse para desarrollar adecuadamente la profesionalización.

Las entidades federativas son un aspecto poco estudiado en lo que respecta a la política de profesionalización docente, por lo tanto, este trabajo pretende brindar una aportación relevante sobre el caso específico de Sinaloa. De esta forma será posible relacionar los problemas que giran alrededor de este tema en la entidad con los que ocurren a nivel nacional.

En este apartado se pretende sintetizar los hallazgos encontrados en el análisis del trabajo de campo y hacer aportaciones al estado del conocimiento sobre la profesionalización docente en la entidad estudiada. Así mismo, establecer algunas recomendaciones para el diseño de futuras políticas públicas.

Formación inicial

- La formación inicial no es suficiente para preparar profesores que cumplan con todos los requerimientos que exige el sistema educativo. Esto se debe principalmente a que constantemente hay que adaptarse a los cambios del contexto por lo tanto la actualización es indispensable.
- Hay una gran cantidad de escuelas formadoras donde la calidad institucional es cuestionable, lo cual repercute en sus egresados quienes se ven limitados para desarrollar adecuadamente su labor. De acuerdo con la investigación realizada los

criterios utilizados para otorgar permiso de operar a este tipo de escuelas ya no es funcional para un ejercicio profesional de los futuros profesores.

- Algunos maestros de las escuelas formadoras lograron su ingreso como retribución a favores políticos, por conexiones familiares o de amistad, algunas veces sin cumplir el perfil requerido.
- Los planes y programas de las escuelas formadoras de docentes están desfasados y no responden a la realidad. En algunas ocasiones no se incluyen materias para tratar la diversidad; es decir, no se enseña adecuadamente a los alumnos cómo tratar a personas con necesidades educativas especiales o grupos minoritarios.
- Es necesario identificar no solo la credencialización de los docentes que laboran en las escuelas formadoras sino cómo es su desempeño profesional.
- Por lo general, en las escuelas formadoras de docentes de Sinaloa ingresan alumnos sin vocación obteniendo el ingreso, en muchos casos, por parentesco o amiguismo. Este problema es ampliamente abordado en el capítulo uno al describir la situación de la docencia en México y América latina.

Las recomendaciones que se desprenden de este estudio en lo que se refiere a la formación inicial son: a) un control riguroso del acceso y el egreso, de manera tal que solamente los mejores aspirantes accedan a las escuelas formadoras y egresen los estudiantes mejor preparados; b) una certificación que garantice un mínimo de competencias al concluir los estudios; c) el fortalecimiento de la planta docente; d) libertad para que las escuelas formadoras diseñen trayectos de formación coherentes con las necesidades específicas de su contexto; e) las autoridades encargadas de la toma de decisiones respecto a la formación de profesores deben ser especialistas en el área y no designados por puestos políticos; f) favorecer la incorporación de maestros capacitados y competentes en la planta docente de las escuelas formadoras. Para todo ello se requiere elaborar un diagnóstico sobre las necesidades reales de los alumnos estableciendo adaptaciones a los planes y programas dependiendo de la situación y el contexto específico de las escuelas formadoras.

Acceso a la plaza docente

- Las secciones sindicales tienen manejos internos diferenciados que no han permitido homologar los criterios para acceder a una plaza. La dirigencia de la sección federal aceptó la implementación de exámenes de ingreso mientras que la sección estatal se negó a aceptar las evaluaciones.
- El acceso a una plaza estatal se basa en cuestiones políticas y no meritocráticas, lo cual impide que los mejores docentes accedan al sistema. Esto limita un adecuado proceso de profesionalización.
- Los profesores federales acceden mediante exámenes; sin embargo, en gran medida se mantiene una desconfianza generalizada por parte de los docentes sobre si los que obtienen los primeros lugares en el examen de acceso realmente obtienen su plaza. De acuerdo con los profesores existe la simulación y muchos aspirantes acceden por medios no establecidos legalmente.

La recomendación en esta dimensión consiste en: a) aplicar exámenes de acceso complementados con evaluaciones de desempeño mediante un órgano evaluador independiente y externo que le otorgue credibilidad y transparencia a los resultados; b) limitar el poder de las secciones sindicales que no estén dispuestas a aceptar la aplicación de un examen de ingreso a la plaza; y c) restringir el acceso a la plaza por cuestiones políticas o clientelistas.

Formación continua

- La formación continua en Sinaloa no tiene un seguimiento sistemático que permita identificar si verdaderamente se aplican los contenidos de los cursos en las aulas.
- Los cursos no cumplen las necesidades pedagógicas de algunos docentes, principalmente de los que trabajan con grupos minoritarios y multigrado.
- Algunos de los cursos de formación continua tienen horarios inadecuados que disminuyen tiempo de clase a los alumnos. Esto sucede frecuentemente en escuelas multigrado en las cuales el profesor es también el director de la escuela, por lo

tanto, ciertos trámites o responsabilidades lo hacen alejarse de las aulas para cumplir con labores administrativas y /o por asistir a los cursos de actualización

- Un considerable número de docentes no se capacitan porque los cursos no son obligatorios además de la complejidad que para algunos representa el sistema de incentivos, el cual no los motiva a asistir.
- La estrategia con la que se imparten los cursos de formación continua presenta limitaciones y dificultades puesto que no todos los capacitadores son especialistas en el tema. La rigurosidad en la exigencia planteada por la guía del curso se trabaja según la ética del coordinador, la cual es subjetiva principalmente en asistencia, puntualidad y calidad de los productos. Además se observa amiguismo, compadrazgo y líneas político sindicales en la asignación de puntajes, agregando que los materiales de trabajo requeridos con frecuencia son insuficientes.

Las recomendaciones en esta dimensión son: a) deben existir mecanismos de seguimiento que puedan verificar que los docentes estén aplicando en la práctica los distintos enfoques, estrategias y métodos revisados en los cursos; b) la SEP debe hacer un diagnóstico de las necesidades de los profesores en el estado tomando en cuenta sus puntos de vista, de esa forma se impartirán los cursos que verdaderamente se requieran; c) los horarios deben ser extra clase tal como se establece en las convocatorias y solo en casos especiales puede admitirse la negociación con los docentes con la condición de que los alumnos no sean perjudicados; d) una de las principales prioridades en formación continua es formar especialistas en las diversas áreas en las que se imparten los cursos, buscando que los coordinadores los lleven a cabo con la rigurosidad necesaria. Dar seguimiento puntual a los grupos conformados y al desempeño de los capacitadores.

Incentivos y estímulos

- Los incentivos y estímulos presentan desconfianza, principalmente en carrera magisterial. Se percibe que los manejos del programa permiten actos de corrupción, favoritismo y simulación.

- Las diferencias salariales bastante significativas entre los docentes propician desmotivación. Esta situación se agrava cuando los profesores con altos niveles en carrera magisterial no obtienen resultados favorables con sus alumnos y los que no están en el programa o se encuentran en niveles más bajos obtienen mejor rendimiento sin recibir ningún estímulo.
- En los últimos años se han implementado cambios que vinieron a incrementar las actividades del docente con el fin de lograr puntajes, pero que no enfatizaron en la calidad. Hace falta un diseño que permita que la evaluación sea transparente y que los criterios que guían el puntaje sean tales que verdaderamente detonen la calidad educativa.

Se concluye que es necesario: a) un programa de incentivos más amplio en el cual se tomen en cuenta los factores clave para la evaluación, tales como conocimientos, trabajo, desempeño, contextos laborales y normatividad; b) combatir la desconfianza y hacer lo posible para que las evaluaciones mejoren constantemente al maestro. Por ello es necesario que el profesor identifique las fortalezas y áreas de oportunidad que fueron detectadas en sus evaluaciones para que de esa manera pueda establecer los aspectos que requiere mejorar; c) se necesitan mecanismos eficaces que generen resultados en el aprendizaje de los alumnos; es preciso evitar la simulación.

Como se explicó en el primer capítulo, la docencia se ha venido devaluando con el paso del tiempo. No obstante, la enseñanza es una tarea compleja y el docente no puede ser visto como el único responsable de lo que acontece en el sistema; las dificultades económicas, políticas, sociales y de desigualdad provocan que aun teniendo buenos profesores no se logren resultados deseables.

La descentralización educativa en Sinaloa no logró convertirse en detonante de la calidad educativa. Se siguen manteniendo las estructuras verticales, el diseño de las políticas es de arriba abajo y el estado tiene limitado margen de maniobra para la toma de decisiones, restringiéndose a cuestiones más operativas.

Aunque la política de profesionalización docente en Sinaloa se rige por la misma normatividad del nivel federal, se concluye que existen diferencias sustanciales en la implementación de la misma dependiendo de la sección sindical a la que los maestros estén adscritos. El sindicato ha incidido en la profesionalización docente en cada una de sus dimensiones pero principalmente en el acceso a la plaza. Es ahí donde se puede apreciar en mayor medida el enfoque mencionado en el capítulo 1 (Coaliciones promotoras) ya que los dirigentes sindicales han manejado los asuntos de sus secciones a partir de lo que ellos entienden y consideran conveniente.

El enfoque teórico permite entender la estabilidad y cambio de la política de profesionalización docente en Sinaloa principalmente en el acceso a la plaza. De esto modo nos ofrece una amplia perspectiva sobre el rol que desempeñan las secciones sindicales en el estado.

En Sinaloa existe poco margen de maniobra para los funcionarios de la SEP estatal encargados de la profesionalización, las escuelas formadoras e incluso para los coordinadores sindicales que desempeñan funciones operativas y de organización; todos poseen poca libertad para la toma de decisiones.

Si se busca una profesionalización docente efectiva no es suficiente con diseñar una política pública en la cual se establezcan los mecanismos de formación, acceso, actualización e incentivos. Es necesario que cada una de estas etapas sea cuidadosamente planeada, consensada e implementada de modo que cumpla con los requerimientos de un verdadero servicio profesional docente.

Esta investigación demuestra que entre más incidencia política tenga la profesionalización docente, menor será el grado de profesionalización. Para que se logren los objetivos deseados es indispensable el desarrollo de competencias que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores intrínsecos a cada individuo y no se trata de que alguien con autoridad sindical o de la SEP estatal ayude a otro para que ingrese como docente. La

nueva reforma educativa busca mejorar la profesionalización docente; por tal motivo es previsible que el control político de las secciones sindicales disminuya en el futuro cercano.

La profesionalización docente necesita de estudios más amplios en cada una de sus dimensiones, principalmente en las entidades federativas. Este trabajo cumple con el propósito de describir la situación de una entidad tomando como referencia a los actores educativos involucrados en el proceso. Se confirma que las secciones sindicales, a pesar de que pertenecen al mismo sindicato (SNTE), tienen manejos diferenciados dependiendo de su propia dinámica interna. Las secciones sindicales no se interesan por igual en todas las dimensiones de la profesionalización docente, sino principalmente en aquellas que aseguran una ganancia política, tales como el acceso a la plaza y los incentivos y estímulos.

Bibliografía

- Aguilar, Astorga y Lima Facio (2009). ¿Qué son y para qué sirven las Políticas Públicas? en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado el día 13 de Noviembre de 2013. Disponible en www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm
- Amador, H. J. C (2008) *La evaluación y el diseño de políticas educativas en México*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. México.
- André, Roth (2006). *Políticas públicas formulación, implementación, y evaluación*. Bogotá: ediciones Aurora.
- Arnaut, Alberto (2010). Gestión del sistema educativo federalizado 1992-2010. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.). *Los grandes problemas de México*. 233-267 VII Educación. (pp. 233-267). México DF. El Colegio de México.
- Arocena, Rodrigo (1995). *La cuestión del desarrollo vista desde América Latina*. Montevideo: EUDECI.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view*.
- Barrera, I., y Myers, R. (2011). Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate. *Chile: PREAL*.
- Berardi, L. Capocasale, A. Garcia, M. S. (2009). La profesión docente en el marco de un nuevo patrón de desarrollo. *Educarns*. 2, 33-41.
- Cámara de Diputados. (1993). *Ley General de Educación*. Recuperado el día 10 de diciembre del 2014. Disponible en http://www.transparencia2008.df.gob.mx/work/sites/vut/resources/LocalContent/1237/10/Ley_General_Educacion.pdf
- Cairney, Paul (2011). *Understanding public policy theories and issues*. Theories and issues. Palgrave. Macmillan.
- CNN México (2014). *60% de los aspirantes de educación básica es no idóneo: SEP*. Recuperado el 21 de enero de 2015. Disponible en <http://mexico.cnn.com/nacional/2014/08/04/60-de-los-aspirantes-a-maestro-de-educacion-basica-es-no-idoneo-sep>
- Contreras, José (1999). *La autonomía del profesorado*. España. Ediciones Morata.
- Cruz Pineda, Ofelia (2007). *La reforma del profesorado: configuración, tensiones y regulación, México 1989-2006* Tesis de doctorado para optar por el título de doctor en pedagogía, México: UNAM.

- De Puelles Benítez, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. España: Ediciones Morata.
- DGFCMS (2009). Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El enfoque por Competencias. México: SEP.
- DGSPE (2010). *Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2011-2012*. Recuperado el 23 de marzo del 2013. Disponible en http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/default/files/1-marco-para-el-diseno_2011-2012_0.pdf
- DGESPE. (2011). *Proyecto reforma curricular para educación normal (preescolar y primaria)* recuperado el día 29 de enero del 2013. Disponible en http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/gt-acuerdos/subcomisiones/RC/17-19Ene2011/material/doc_perfil_ene2011.pdf
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- Ducoing Watty, P y Fortoul Ollivier, B. Procesos de formación volumen I 2002-2011 (coords). ANUIES.
- Fierro, M. C., Tapia, G., y Rojo, F. (2009). Descentralización educativa en México: Un recuento analítico. *París: OCDE*.
- Freidson, E. (2001), La teoría de las profesiones: estado del arte. *Perfiles Educativos*. 23, 28-43.
- Juárez Rodríguez, Julia A y Hernández Ponce, Manuel. *Formación y procesos socio-históricos e institucionales: normales y UPN*. Ducoing Watty P y Fortoul Ollivier Bertha (Coords). Procesos de formación volumen I 2002-2011 (pp. 205-259). ANUIES.
- Hernández Arriaga, M. (2004). *Los cursos de la carrera magisterial en la profesionalización del magisterio de educación primaria*. Escuela superior de comercio y administración unidad Santo Tomas. Tesis de maestría para optar por el grado de maestro en administración y desarrollo de la educación. IPN.
- Hernández, Marcela (2013, 15 de julio). Lidera Sinaloa en solicitud de plazas docentes. Noroeste. Recuperado el 21 de enero de 2015. Disponible en <http://mexico.cnn.com/nacional/2014/08/04/60-de-los-aspirantes-a-maestro-de-educacion-basica-es-no-idoneo-sep>
- Hevia, Felipe (2012). *Políticas de incentivos y evaluación docente en México: Analizando las reformas de carrera magisterial y evaluación universal*. Ciesas-Golfo.

Guevara, María. González, Laura (2004). *Atraer Formar y retener al profesorado de calidad*. Reporte sobre la situación de México versión en español. OECD.

Gobierno del Estado de Sinaloa (1999). *Primer informe de gobierno*. Recuperado el día 3 de diciembre de 2014. Disponible en http://transparenciasinaloa.gob.mx/images/stories/informes_1999_2004/1ro/index.html

Gobierno del Estado de Sinaloa (2000). *Segundo informe de gobierno*. Recuperado el día 3 de diciembre del 2014. Disponible en http://transparenciasinaloa.gob.mx/images/stories/informes_1999_2004/2do/Gob/INDICE.htm

Gobierno del Estado de Sinaloa (2001). *Tercer informe de gobierno*. Recuperado el día 3 de diciembre del 2014. Disponible en http://transparenciasinaloa.gob.mx/images/stories/informes_1999_2004/3er/home.htm

Gobierno del Estado de Sinaloa (2003). *Quinto informe de gobierno*. Recuperado el día 3 de diciembre del 2014. Disponible en http://transparenciasinaloa.gob.mx/images/stories/informes_1999_2004/5to/v_informe.swf

Gobierno del Estado de Sinaloa (2004). *Sexto informe de gobierno*. Recuperado el día 3 de diciembre del 2014. Disponible en http://transparenciasinaloa.gob.mx/images/stories/informes_1999_2004/6to/v_informe.swf

Gobierno del Estado de Sinaloa (2005). *Primer informe de gobierno*. Recuperado el día 4 de diciembre del 2014. Disponible en <http://transparenciasinaloa.gob.mx/images/stories/flash/informe.swf>

Gobierno del Estado de Sinaloa (2006). *Segundo informe de gobierno*. Recuperado el día 4 de diciembre del 2014. Disponible en http://transparenciasinaloa.gob.mx/index.php?option=com_flexicontent&view=item&cid=8:cgaip&id=2078:2do-informe-de-gobierno

Gobierno del Estado de Sinaloa (2007). *Tercer informe de gobierno*. Recuperado el día 5 de diciembre del 2014. Disponible en http://transparenciasinaloa.gob.mx/images/stories/ARCHIVOS%20PUBLICOS/2013/TERCER_INFORME_2013_INTERACTIVO.pdf

Gobierno del Estado de Sinaloa (2008). *Cuarto informe de gobierno*. Recuperado el día 5 de diciembre del 2014. Disponible en http://transparenciasinaloa.gob.mx/index.php?option=com_flexicontent&view=item&cid=8:cgaip&id=2084:4to-informe-de-gobierno

- Gobierno del Estado de Sinaloa (2009). *Quinto informe de gobierno*. Recuperado el día 7 de diciembre del 2014. Disponible en http://transparenciasinaloa.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&catid=8%3Acgaip&id=2747%3A5to-informe-de-gobierno&Itemid=570
- Gobierno del Estado de Sinaloa (2010). *Sexto informe de gobierno*. Recuperado el día 7 de diciembre del 2014. Disponible en http://transparenciasinaloa.gob.mx/index.php?option=com_flexicontent&view=items&cid=8:cgaip&id=3579:6d-informe-de-gobierno
- Gobierno del Estado de Sinaloa (2011). *Primer informe de gobierno*. Recuperado el día 9 de diciembre del 2014. Disponible en http://transparenciasinaloa.gob.mx/images/stories/ARCHIVOS%20PUBLICOS/1er_Informe_de_Gobierno_2011.pdf
- Gobierno del Estado de Sinaloa (2012). *Segundo informe de gobierno*. Recuperado el día 10 de diciembre del 2014. Disponible en http://transparenciasinaloa.gob.mx/images/stories/ARCHIVOS%20PUBLICOS/Gobierno/2012/Segundo_Informe_de_Gobierno_2012.pdf
- Gobierno del Estado de Sinaloa (2013). *Tercer informe de gobierno*. Recuperado el día 11 de diciembre del 2014. Disponible en http://transparenciasinaloa.gob.mx/images/stories/ARCHIVOS%20PUBLICOS/2013/TERCER_INFORME_2013_INTERACTIVO.pdf
- González, Ramírez. T (2000) *Evaluación y gestión de la calidad educativa*, un enfoque metodológico. (pp. 49-82). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Eirín, Nemiña, R., García Ruso, H. M., Montero Mesa, L (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. 13 (2): 1-11
- IEESA (2012). ¿De donde vienen y a donde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012. Recuperado el día 26 de septiembre del 2013. Disponible en <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>
- Ibarrola, María. Silva, Gilberto (1995). Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. 26 (2): 13-69.
- Imbernon, Francisco (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado, Hacia una nueva cultura profesional*. España. Editorial Grao.
- Imbernon, F (2005). La profesión docente en el escenario actual de la globalización y la sociedad del conocimiento. Ponencia presentada en el curso “*La formación del*

profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas".
Universidad Menéndez Pelayo.

- Lahera, E. (2004) *Introducción a las políticas públicas*. Chile: FCE.
- Tenti Fanfani, E (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente en Fanfani. E. (Ed). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. (pp. 335-353) Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- León V. Herrera, J (2010). Una visión de la profesionalización como categoría de las ciencias de la educación. *Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado el día 15 de febrero de 2013. Disponible en <http://www.eumed.net/rev/ced/index.htm>
- Loyo, Aurora (2001). Los sindicatos docentes en América Latina entre la lógica laboral y la lógica profesional. *Revista interamericana de educación*. 25, 65-81.
- Loyo, Aurora (2010). *Política educativa y actores sociales*. A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.). *Los grandes problemas de México*. VII Educación. (pp. 185-209). México DF. El Colegio de México.
- Luna, Edna, Cordero, Graciela. López, Gema. Castro, Antelmo (2012). La evaluación del profesorado de educación básica en México: Políticas programas e instrumentos. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*. 5 (2): 232-254.
- Martínez Rizo, F. Blanco, E (2010). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.). *Los grandes problemas de México*. Educación. (pp. 89-125). México DF. El Colegio de México.
- Mexicanos primero (2009). *Contra la pared estado de la educación en México 2009* recuperado el día 30 de enero del 2013. Disponible en http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/mp_pagina_principal/mp_no_te_lo_pierdas/Contra_la_pared_reporte_completo.pdf
- Mexicanos primero (2012). *Índices de Desempeño Educativo Incluyente 2012*. Recuperado el día 30 de enero del 2013. Disponible en http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/idei/IDEI_2009-2012.pdf
- Michael, Barber. Mona, Mourshed (2008). *Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado el día 17 de febrero del 2013. Disponible en <http://www.ceide-fsm.com/excelencia-educativa/como-hicieron-los-sistemas-educativos-con-mejor-desempeno-del-mundo-para-alcanzar-sus-objetivos/>
- Montero, María, Verdejo, Roció (2006). Ser profesional de la enseñanza a pesar de la descalificación, el desprestigio y la crítica social en *Entre maestros*. 6 (18) México: UPN.

- Nieto, D. M (2009). *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*. Informe elaborado para el Proyecto de Cooperación entre México y la OCDE para la mejora de la calidad de las escuelas en México, 2010.
- OCDE (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: consideraciones para México*. Recuperado el día 13 de octubre del 2013. Disponible en <http://www.oecd.org/edu/school/48599568.pdf>
- OCDE (2006). *La definición y selección de competencias clave*. Resumen ejecutivo. Recuperado el día 13 de octubre del 2013. Disponible en <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE (2012). *Perspectivas OCDE México: Reformas para el cambio*. Recuperado el día 3 de marzo del 2014. Disponible en <http://www.oecd.org/mexico/49363879.pdf>
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: Highlights*, OECD Publishing. Recuperado 26 de Febrero del 2013. Disponible en http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-
- Parsons, W., & Parsons, W. D (1995). *Public policy: an introduction to the theory and practice of policy analysis* (pp. 306-08). Cheltenham: Edward Elgar.
- Peraza, Armando (2010). *Fracaso educativo y políticas públicas en México: ocho propuestas estratégicas*. México: Horizontes educativos.
- PROMIN (2012). Recuperado el día 3 de abril del 2014. En <http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/DFAD/docencia/promin.pdf>
- Ramírez Rosales, Victoria (2008). *La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados*. Normal Urbana. Lic. Emilio Sánchez Piedras y la Normal Rural Lic. Benito Juárez. Doctorado en Estudios Sociales en la Línea de Estudios Laborales, UAM, México.
- Rodríguez, O. J. C., & López, F. J. L (2007). El gasto educativo: Una propuesta de financiamiento a la educación básica. *Gestión y Política Pública*. 16(2), 261-279.
- Rosemberg, Diego (2011). *Cómo se forma un buen docente*. UNIPE. Cuadernos de discusión. 2, 3-46.
- Rossi, Jorge (2009). Profesión docente, Profesión cuestionada. *Educarns*. 2, 24-32.
- Sacristán, José, Gimeno (2010). La Carrera profesional para el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2): 243–260.

- Sacristán, José Gimeno Sebarroja, Jaume Carbonell. (2004). *El sistema educativo. Una mirada crítica*. España: Editorial Praxis.
- Sáez, Carrera. Juan (2003). *La profesionalización de los educadores sociales, en busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- Santibáñez, L., & Martínez, J. F (2010). Políticas de incentivos para maestros: Carrera Magisterial y opciones de reforma. *Educación, México: El Colegio de México*.
- Sarramona, J. Noguera, J. y Vera, J (1998). “¿Qué es ser profesional docente? *Teoría de la educación*, 10; 95-144.
- SEP (2009). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio el enfoque por competencias en la educación básica*. México.
- SEP (2012). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos Principales cifras ciclo escolar 2011-2012*. Recuperado el día 4 de febrero del 2013. Disponible en http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/principales_cifras_2011_2012.pdf
- SEP (2011). *Programa Nacional de Carrera Magisterial Lineamientos Generales*. Recuperado el día 10 de marzo del 2013. Disponible en http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIEN_TOS_GENERALES_2011.pdf
- SEP (2011). Principales Cifras del sistema educativo de Sinaloa 2011 recuperado el día 17 de febrero del 2013. Disponible en: http://www.snie.sep.gob.mx/Estad_E_Indic_2011/Cifras_SIN_2011.pdf
- SEP (2010). *Principales Cifras ciclo escolar 2009-2010* recuperado el día 12 de noviembre del 2012. Disponible en http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2009_2010.pdf
- SEPYC (2014). Estrategia para el desarrollo de la educación básica en el estado de Sinaloa. Culiacán.
- Tedesco, J (2001). *Profesionalización y Capacitación Docente*. Buenos Aires: IIPE.
- Tenti, Fanfani, E (2003). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes: representaciones y temas de la agenda política*. Inter-American Development Bank.
- Tenti, Fanfani, E (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación y Sociedad*, 28 (99): 335-353.
- Tezanos, Araceli (2005). *El camino de la profesionalización docente. Formación inicial y perfeccionamiento en servicio*. *Revista PRELAC*, 1. 60-78.

- Toledano, Pérez, Manuel (2008). *Políticas y tensiones en el proceso de profesionalización docente en Hidalgo una agenda política educativa*. Trabajo de grado doctoral. Programa de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pachuca.
- Touriñan López, J. M (1990). La profesionalización como principio del sistema educativo y la función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*. 141, 9-23.
- UNESCO (Sf). *Derecho a la educación*. Recuperado el día 12 de Octubre de 2012. Disponible en <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/>
- UNESCO (2007). *Evaluación del desempeño de la carrera profesional docente*. Recuperado el día 2 de febrero del 2013. Disponible en http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/MURILLO_evaluacion_desempeño_carrera_docente_2007.pdf
- Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Coordinación de Carrera Magisterial (2005). *Estadística del programa de carrera magisterial Décimo cuarta etapa (ciclo escolar 2004-2005)* SEP.
- Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Coordinación de Carrera Magisterial (2011). *Estadística del programa de carrera magisterial vigésima etapa (ciclo escolar 2010-2011)* SEP.
- Wanjiru G. Ch (1995). *La ética de la profesión docente*, estudio introductorio a la deontología de la educación. Eunsa. Pamplona.
- Vaillant, D (2005). Reformas educativas y rol de docentes. *Revista PRELAC*, 1, 38-51.
- Vaillant, D (2009). *Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo*. En Aprendizaje y desarrollo profesional docente. España: OEI, 29-39.
- Vaillant, D (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340, 117-140.
- Vaillant, D (2009). La profesión docente: lecciones para diseñadores de políticas sobre reformas que funcionan. *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. 131-175.
- Vaillant, D E (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222.