



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE LA REFORMA
EDUCATIVA DE 2013 Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL COLEGIO DE
BACHILLERES DE LA CIUDAD DE MÉXICO Y ZONA METROPOLITANA:
VOCES DEL PROFESORADO.

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTORA EN SOCIOLOGÍA

PRESENTA

JESSICA FLORES LEYVA

TUTORA PRINCIPAL:
MTRA. AURORA LOYO BRAMBILA (IIS)

COMITÉ TUTORAL:
DR. JORGE BARTOLUCCI INCICO (IISUE)
DR. ALEJANDRO CANALES SÁNCHEZ (IISUE)

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX, ENERO DE 2020.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A Camita y Janito, que están en la eternidad

AGRADECIMIENTOS

A mi bebé Leo Fidel: gracias por transformar mi vida y llenarla de luz y alegría con tu existencia.

A Mamá, Clau y Papá: mil gracias por todo su apoyo y por no dejarme caer en los peores momentos cuando más los necesitaba. Estoy segura de que sin ustedes, esto no hubiera sido posible. Los quiero mucho.

A mi queridos Leyvitas: gracias por estar aquí, gracias por echarme porras, gracias por compartir tanto.

A mi estimada Maestra Aurora Loyo Brambila, asesora de esta tesis. Muchas gracias por todas sus enseñanzas, comentarios y precisiones realizadas a este trabajo. Asimismo le agradezco el apoyo y comprensión que me brindó en el transcurso del Doctorado así como sus valiosos consejos.

A los miembros del Comité Tutorial, los Doctores Jorge Bartolucci y Alejandro Canales, gracias por el acompañamiento, las observaciones, el apoyo y la buena disposición mostrada hacia mi persona, durante el desarrollo de este trabajo.

A mis queridas profesoras, la Doctora Rosamaría Villarello, gracias por sus observaciones y atinados comentarios así como también, gracias por su generosidad y por todo lo que compartimos durante el Seminario. A la Doctora Graciela Herrera, profesora entrañable que tuve la suerte de encontrar en mi camino y experta en el tema, mil gracias por todas sus enseñanzas, su cariño, su apoyo y su presencia.

A la Dra. Lucelena Salas Gómez, otra profesora entrañable y mujer excepcional, ejemplo de vida y sabiduría. A la Dra. Martha Corenstein por haberme enseñando a hacer Etnografía Educativa. A los Dres. Juan Fidel Zorrilla y Ángel Díaz Barriga, gracias por todas sus enseñanzas e intercambio de ideas para esta tesis. A mis cuates del Doctorado, Jesús Nolasco y Fer Beltrán, les agradezco todas las conversaciones, puntos de vista y otras tantas cosas que compartimos en el camino hacia el tan ansiado título.

A la maestra Laura Beatriz García Barajas y a la maestra Vanessa Cossío Lora, Directora y Subdirectora del Plantel #2 “Cien Metros” así como a la maestra Imelda Edith Austria Díaz y al profesor Mario Vicencio, Directora y Jefe de Materia del Plantel #1 “El Rosario”, por su buena disposición y todo el apoyo brindado para la realización del trabajo de campo al interior de los planteles del Colegio de Bachilleres. Y por supuesto, gracias de todo corazón a los docentes que colaboraron conmigo de forma tan entusiasta en las entrevistas realizadas. Espero que este trabajo sirva para que sus voces sean escuchadas y sus experiencias sean leídas y socializadas.

Finalmente me gustaría agradecer al Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales por haberme brindado la oportunidad de ingresar al Doctorado en Sociología así como también, agradezco infinitamente al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por el apoyo económico brindado. ¡Muchísimas gracias!

ÍNDICE

Consideraciones iniciales	p. 7
Capítulo 1. Sociología de las políticas educativas: Estado, Reformas y Actores.	p. 14
1.1. Estado y educación: las Reformas como expresión de poder	p. 15
1.1.1. Educación y desigualdad en las políticas educativas	p. 21
1.1.2. ¿Qué son las Reformas Educativas y para qué sirven? Definición, sentidos y significados	p. 24
1.1.3. Clasificación de las Reformas Educativas	p. 29
1.2. Thomas Popkewitz y las Reformas de Nueva Generación: individualismo posesivo, política, conocimiento y poder.	p. 32
1.2.1. Las Reformas Educativas como mecanismo de regulación y control social.	p. 36
1.2.2. El individualismo posesivo.	p. 38
1.2.3. Los grupos de poder.	p. 39
1.2.4. La formación docente en las Reformas Educativas	p. 40
1.2.5. La profesionalización docente como meta de las políticas de formación	p. 43
Capítulo 2. ¿Formación docente para qué contexto? La educación media superior en el México de hoy	p. 47
2.1. La educación media superior en México: orígenes, propósitos y principales problemas	p. 48
2.2. La formación docente en el nivel medio superior en México: estado de la cuestión	p. 55
2.3. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)	p. 59
2.3.1. El Perfil del Docente en la RIEMS	p. 61
2.4. El decreto de obligatoriedad de la EMS	p. 63
2.5. El Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México y Zona Metropolitana en la actualidad: contexto de la propuesta	p. 68
2.5.1. Historia	p. 68
2.5.2. Estructura Orgánica	p. 70
2.5.3. Programas de formación	p. 72
Capítulo 3. Percepciones y opiniones acerca de la implementación de las políticas de formación docente en el Colegio de Bachilleres, bajo el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior	p. 77
3.1. Sentido y significado de la labor docente para los profesores del Colegio	p. 78
3.2. Relevancia de la formación docente: los cursos anteriores a la RIEMS	p. 81
3.2.1. Ventajas	p. 85
3.2.2. Desventajas	p. 88

3.3. La formación docente en el Colegio bajo el marco de la RIEMS de 2008	p. 90
3.3.1. El Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS)	p. 90
3.3.1.1. El Diplomado	p. 92
3.3.1.2. La Especialidad	p. 93
3.3.1.3. Resultados del Programa	p. 95
3.3.2. La Certificación en Competencias Docentes	p. 102
Capítulo 4. Percepciones y opiniones acerca de la implementación de las políticas de formación docente en el Colegio de Bachilleres, bajo el marco de la Reforma Educativa de 2013.	p. 105
4.1. La Reforma Educativa de 2013: marco normativo.	p. 105
4.1.1. El conocimiento de la Reforma Educativa de 2013, por parte de los profesores del Colegio	p. 110
4.1.2. La Ley General del Servicio Profesional Docente en el nivel medio superior	p. 116
4.1.3. La evaluación del desempeño docente: el ensayo y el error	p. 120
4.2. La Estrategia Nacional de Formación Continua: los cursos para profesores en el Colegio, después de la Reforma Educativa de 2013	p. 131
4.2.1. Estructura	p. 132
4.2.2. Normas Operativas	p. 134
4.2.3. Sistema de Cursos	p. 135
4.2.3.1. El Nuevo Modelo Educativo	p. 144
4.2.3.2. Constrúyete	p. 145
Capítulo 5. Implicaciones de la implementación de las políticas entre los profesores del Colegio	p. 149
5.1. Implicaciones laborales	p. 150
5.2. Implicaciones académicas	p. 162
5.3. Implicaciones personales	p. 172
Epílogo	p. 182
Consideraciones Finales	p. 184
Anexos	p. 188
Referencias	p. 197

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Número de estudiantes y docentes en el nivel medio superior por periodos presidenciales (1952-2000)	p. 50
Cuadro 2. La educación media superior en México, a partir del año 2000	p. 54
Cuadro 3. Perfil del docente en la RIEMS	p. 62
Cuadro 4. Programa de Formación Docente del Colegio de Bachilleres	p. 75
Cuadro 5. Porcentaje de profesores certificados en el nivel medio superior y que han tomado cursos de capacitación en el Colbach	p. 90
Cuadro 6. Requisitos del PROFORDEMS	p. 91
Cuadro 7. Estructura del Diplomado en Competencias Docentes para la EMS	p. 93
Cuadro 8. Estructura de la Especialidad en Competencias Docentes para la EMS	p. 94
Cuadro 9. Formación docente de educación media superior. Documento de posicionamiento institucional.	p. 96
Cuadro 10. Avances del PROFORDEMS en el ciclo escolar 2012-2013	p. 101
Cuadro 11. CERTIDEMS, opciones para certificarse	p. 102
Cuadro 12. Fases de la Reforma Educativa	p. 108
Cuadro 13. Esquema de la Ley General del Servicio Profesional Docente	p. 118
Cuadro 14. Docentes del Colbach con conocimiento del contenido de la Reforma Educativa de 2013	p. 115
Cuadro 15. Docentes del Colegio que presentaron la evaluación del desempeño	p. 121
Cuadro 16. Reforma Educativa. Momentos del proceso de evaluación	p. 128
Cuadro 17. Docentes de EMS que presentaron la evaluación del desempeño en 2015	p. 130
Cuadro 18. Estrategia Nacional de Formación Continua para los docentes de EMS	p. 133
Cuadro 19. Porcentaje de profesores del Colbach con formación y certificación	p. 136
Cuadro 20. Total de docentes Sindicalizados en los planteles 1 y 2 del Colbach	p. 158
Cuadro 21. Docentes del Colegio a favor y en contra de la Reforma Educativa	p. 172

ÍNDICE DE SIGLAS

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Media Superior

ASF: Auditoría Superior de la Federación

CAFP: Centro de Actualización y Formación de Profesores

CERTIDEMS: Certificación en Competencias Docentes para la Educación Media Superior

COLBACH: Colegio de Bachilleres

COPEEMS: Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior.

COSDAC: Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico

ECODEMS: Evaluación de Competencias Docentes

EMS: Educación Media Superior

ESCODEMS: Especialidad en Competencias Docentes

IEMS: Instituciones de Educación Media Superior

IES: Instituciones de Educación Superior

ILCE: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa

INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

LGSPD: Ley General del Servicio Profesional Docente

PROFORDEMS: Programa de Formación Docente en Educación Media Superior

RE: Reforma Educativa

RIEMS: Reforma Integral de la Educación Media Superior

SEMS: Subsecretaría de Educación Media Superior

SINTCB: Sindicato Independiente Nacional de Trabajadores del Colegio de Bachilleres

SITEAL: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina

SNB: Sistema Nacional de Bachillerato

CONSIDERACIONES INICIALES

Desde el ámbito de la Sociología de las Políticas Educativas como un valioso referente explicativo, que sirva para el estudio y la comprensión en el nuevo siglo, de los problemas relacionados con la educación, el presente trabajo pretende abonar a la reflexión acerca de un tema central que ha sido objeto de debate en las últimas décadas, concretamente en México y América Latina: las Reformas Educativas. Desde las políticas gubernamentales, las reformas se han planteado como un ejercicio necesario, el cual en teoría tendría que estar orientado a lograr mejoras y avances en los sistemas educativos de las naciones, sobre todo de aquellas que se encuentran en vías de desarrollo.

Sin embargo, la implementación de las Reformas Educativas tiene que considerar varios factores antes de llevarse a cabo, tales como el contexto económico, político y social de los diferentes Estados en los que pretenda implementarse; así mismo, se deben tomar en cuenta tanto a las instituciones como a los actores que forman parte de ellas y encaminar los esfuerzos hacia la atención del componente eminentemente educativo aunque sin olvidar su sentido original: mejorar la vida de las personas. Con todo esto, se quiere enfatizar que el asunto de las Reformas Educativas implica una enorme complejidad y de ninguna manera puede ser algo precipitado, improvisado o constituirse como un proceso con el que se pretenda obtener resultados inmediatos. De hecho, ninguna de las Reformas Educativas puede ser a corto plazo.

Asimismo, en el marco de las reformas, es posible identificar un conjunto de problemas relacionados con los siguientes aspectos del sistema educativo: la infraestructura, el rezago, la gestión escolar, la participación democrática, el currículum, la evaluación, las condiciones laborales de los docentes y desde luego, la formación de los mismos; formación que constituye el principal problema de investigación de esta tesis de Doctorado. Al respecto, se dirá que el interés por la formación de profesores nació de una preocupación genuina por conocer qué ha sucedido con las políticas destinadas para tal efecto; preocupación que surgió en primer lugar, desde la posición de investigadora de lo social y en segundo lugar, desde la experiencia personal como docente de asignatura en el nivel medio superior en la actualidad.

Por esta razón, la presente investigación se enfoca en las políticas de formación de profesores diseñadas para el nivel educativo antes mencionado, por lo que aquí se pretende analizar qué sucedió a partir de las recientes Reformas Educativas implementadas en el bachillerato en los últimos diez años.

A partir del 2008, como parte de las políticas de formación docente en el nivel medio superior, se impulsaron e implementaron dos programas en los que participaron diez generaciones de profesores. El primero de ellos, orientado bajo el modelo de competencias importado desde Europa y el segundo, derivado de un proceso de evaluación del desempeño, dispuesto en la polémica Ley General del Servicio Profesional Docente. Como un apunte extra, cabe aclarar que dicho proceso fue descrito por los profesores como un tanto apresurado, improvisado, e incierto, lo cual influyó en los resultados obtenidos y sesgó desde el principio el segundo programa de formación, derivado de los mismos. Por tanto, es posible señalar que si bien, en los últimos diez años por primera vez en la historia de la educación media superior, formalmente se intentó atender el problema de la formación de profesores, en realidad ambos programas resultaron insuficientes e inadecuados en términos de planeación, organización e implementación.

Derivado de la observación de estas deficiencias, uno de los supuestos teóricos que orientó este trabajo, tuvo que ver con el hecho de que la falta de formación pedagógico-didáctica en los profesores de educación media superior, tiene incidencia tanto en los niveles de aprovechamiento de los jóvenes estudiantes, como en su permanencia en la escuela. En este sentido, la formación se considera como algo esencial para el desarrollo de la tarea educativa por parte del profesor y como una garantía en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo en el nivel que se analiza, puesto que éste constituye una fase formativa y de transición entre la niñez y la adultez. Es importante puntualizar, que la adolescencia es una etapa que requiere un conocimiento especializado por parte del profesor así como una preparación específica, que lo distinga del resto de sus colegas; pero contrario a este hecho, comúnmente se piensa que dedicarse a la docencia en el nivel medio superior no tiene que ser una profesión, sino que puede ser una actividad que puede ejercer un profesionista de cualquier disciplina; basta con tener nociones avanzadas de la misma.

En consideración de lo anterior, el propósito principal de este trabajo fue analizar el proceso de implementación de las políticas de formación docente en el marco de la Reforma Educativa de 2013, en una institución en particular: el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México y Zona Metropolitana, la cual se eligió bajo el criterio de que la misma, representa una de las más grandes e importantes a nivel bachillerato y se rige enteramente bajo las disposiciones de la Subsecretaría de Educación Media Superior, dependiente de la Secretaría de Educación Pública. Para conseguirlo, la pregunta de investigación se orientó de la siguiente manera: *¿cuáles fueron las políticas de formación docente para el nivel medio superior que se implementaron en el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México y Zona Metropolitana en el marco de la Reforma Educativa de 2013 y cómo se experimentó dicha implementación, entre los profesores que forman parte de la institución?*

A partir de esta pregunta, la metodología seleccionada fue de tipo cualitativo a través de una estrategia que comprendió varias actividades; entre ellas, el análisis de fuentes documentales clave para entender la dinámica institucional del Colegio así como la investigación participante en dos planteles, en donde se tuvo la oportunidad de hacer observación y fundamentalmente, entrevistas a varios docentes de la institución. Las entrevistas fueron de tipo semiestructurado para que trascurrieran con mayor fluidez y con la intención de propiciar un diálogo más abierto con los profesores. Por ello, fueron organizadas a partir de un guion que se orientó bajo seis categorías previamente construidas, las cuales se derivaron del corpus teórico de la investigación y se utilizaron para dar orden y coherencia lógica al trabajo.

Las categorías fueron:

1. Sentido y significado de la labor docente
2. Relevancia de la formación docente
3. Cursos de formación docente antes de la Reforma Educativa de 2013
4. Conocimiento de la Reforma Educativa de 2013 por parte de los docentes e implementación de las políticas de formación, derivadas de la misma
5. Cursos de formación docente después de la Reforma Educativa de 2013
6. Percepciones, experiencias y opiniones de los docentes con respecto a dicha implementación

Para la aplicación de las entrevistas, fueron seleccionados dos planteles del Colegio de Bachilleres: el primero fue el plantel N° 1 “El Rosario” ubicado en la alcaldía Azcapotzalco, en los límites con el Estado de México. Dicho plantel está conformado por 7,145 estudiantes en ambos turnos, los cuales son atendidos por 433 docentes aproximadamente y cuenta con un total de 200 trabajadores administrativos. Y el segundo plantel, fue el N° 2 “Cien Metros. Elisa Acuña Rosetti”, ubicado en la alcaldía Gustavo A. Madero, a un costado de la unidad de estudios profesionales Zacatenco del IPN. Dicho plantel está conformado por 7,908 estudiantes en ambos turnos, los cuales son atendidos por 373 docentes aproximadamente y cuenta con 211 trabajadores administrativos. En cuanto al criterio de selección de los planteles, éste tuvo que ver con algunas cuestiones estratégicas.

En principio, se consideró la antigüedad de ambos, puesto que fueron los primeros dos planteles que se fundaron en la Ciudad de México y por tanto, también fueron los primeros en donde comenzó a funcionar el Centro de Actualización y Formación de Profesores del COLBACH, como organismo pionero en ocuparse de la formación de profesores de las instituciones de educación media superior. Posteriormente, otro criterio de selección tuvo que ver con el tamaño de los planteles, puesto que ambos son de los más grandes de la zona norte y cuentan con alta matrícula estudiantil. Por último, se tomó en cuenta la ubicación de los mismos, en los límites de la Ciudad de México y Zona Metropolitana, situación que tiene una incidencia en el ambiente escolar en el que los estudiantes están inmersos y en donde el porrismo, la venta de drogas y la delincuencia, son actividades que se manifiestan de manera recurrente.

En cuanto al tamaño de la muestra, en principio se consideró entrevistar a 20 profesores por plantel; cabe destacar que la selección se hizo de forma aleatoria, con la única condición de que los entrevistados hubieran tomado algún curso de formación docente, antes o después de la Reforma Educativa de 2103. Asimismo, es menester señalar que la mayoría de los profesores entrevistados colaboraron de manera voluntaria y se mostraron dispuestos a relatar sus experiencias, percepciones y opiniones acerca de la implementación de las nuevas políticas. El entusiasmo fue tal, que en el plantel 1 se agregaron a la muestra 4 docentes más por lo que fueron 44 entrevistas en total, que se realizaron entre los meses de Abril y Junio de 2018. También cabe destacar que en ese lapso de tiempo, se contó con la entera disposición de las autoridades educativas de ambos planteles. En tanto que, en el asunto de la confidencialidad de los entrevistados, poco más de la mitad de ellos accedió a proporcionar su nombre completo, mientras que los restantes prefirieron mantener el anonimato; por esta razón, estos testimonios aparecieron citados con seudónimos.

En cuanto al formato de las entrevistas, fueron grabadas en audio y almacenadas en formato mp3. Para el procesamiento de la información, se utilizó el software Atlas Ti como organizador virtual, a través del cual fue posible trabajar de manera simultánea documentos, imágenes, audios, y videos; incluso, se logró transcribir las entrevistas para que las mismas, fueran clasificadas y agrupadas bajo categorías de análisis específicas. En la etapa de procesamiento de la información, se procuró que las transcripciones se apegaran lo más fielmente posible a lo expresado por los docentes, cuyos perfiles generales se adjuntaron en un anexo ubicado al final de este trabajo para mayor referencia. De la misma manera, en relación con las recomendaciones realizadas por los miembros del Comité Tutor de este trabajo, se cuidó en todo momento que las respuestas obtenidas por los entrevistados, correspondieran con las aseveraciones realizadas en el corpus teórico y metodológico del mismo, para lograr una integración global de todas las partes de la investigación.

Así pues, la estructura general de la tesis quedó de la siguiente manera:

En el primer capítulo se definió el marco teórico de la investigación. Al respecto, cabe señalar que este capítulo se reelaboró tres veces, debido a un dilema metodológico de inicio: la elección del punto de partida del análisis en relación con el objeto de estudio, el cual podía orientarse tanto desde el nivel macroestructural como desde el nivel microestructural. Por recomendación de los miembros del Comité Tutor, se decidió partir del primero de ellos y profundizar en el estudio de uno de los conceptos eje de la investigación: la Reforma Educativa, por lo que se intentó responder el qué, cómo, por qué y para qué de la misma. Con estas preguntas esenciales como guía, desde el inicio de este capítulo se trabajó con los referentes más importantes de las Reformas, se revisó la última clasificación de las mismas y se discutió acerca del sentido original del concepto. Posteriormente, como parte de la nueva generación de reformas, se retomó a uno de los autores contemporáneos más relevantes para la Sociología de las Políticas Educativas: Thomas Popkewitz, experto en el estudio de la implementación de Reformas Educativas en Norteamérica y Latinoamérica y cuyos trabajos, han aportado enormemente a la comprensión de dichos procesos en términos de sus objetivos, alcances y resultados.

En el segundo capítulo, se hizo la contextualización del tema a partir de un panorama general del nivel medio superior, en el que se definieron cuestiones tales como su tamaño, estructura y evolución histórica así como los principales problemas que se han presentado en el mismo; problemas que se intentó resolver a través de varias reuniones, principalmente en la década de los setenta, en las que participaron varios expertos, hasta el año de 1980 cuando se celebró un importante congreso que sentaría las bases para la organización de la educación media superior, tal como se encuentra en la actualidad. Además, en este capítulo se hizo referencia al estado de la formación docente para el bachillerato desde su expansión, y al final se delimitó el objeto de estudio a partir de una breve historia del Colegio de Bachilleres, con especial énfasis en la descripción del primer centro de formación de profesores en la institución.

En el tercer capítulo, se introdujo el análisis de la fase de implementación de las políticas de formación docente en el nivel medio superior a partir de la Reforma Integral impulsada en 2008, así como el impulso al *Programa de Formación Docente de Educación Media Superior* (PROFORDEMS). Posteriormente se abordaron las tres primeras categorías que orientaron el guion de investigación y se comenzaron a incorporar los testimonios de los docentes, acerca de los siguientes temas: sentido y significado de la labor educativa, relevancia de la formación para el ejercicio profesional, sistema de cursos antes de la Reforma Integral de 2008 y por último, sus experiencias concretas con el PROFORDEMS.

Asimismo en este capítulo fueron incorporados datos oficiales proporcionados por la institución, en los cuales se incluyó el nivel de preparación académica de los docentes, la naturaleza de los cursos ofertados, el porcentaje de profesores que asistieron o no a dichos cursos y por último, el porcentaje de docentes certificados para impartir clases en el nivel.

En el cuarto capítulo, se profundizó en el análisis de los testimonios de los docentes acerca de lo ocurrido a partir de la implementación de la Reforma Educativa de 2013. En este sentido, la información se organizó a partir de las siguientes categorías: conocimiento de los docentes acerca del contenido de la Reforma, experiencias concretas con la evaluación del desempeño, inscripción a cursos después de la Reforma y su participación en el programa de formación derivado de la misma, denominado *Estrategia Nacional de Formación Continua*.

El quinto capítulo que originalmente no estaba incluido en la tesis, se centró en la última categoría que orientó la investigación: las experiencias, percepciones y opiniones de los docentes, con respecto a la implementación de la Reforma Educativa de 2013, así como sus implicaciones en el acontecer cotidiano de los mismos. El motivo principal que llevó a la extensión del trabajo, tuvo que ver con la necesidad de recuperar varios testimonios vertidos por los docentes, los cuales sirvieron para reafirmar la orientación sociológica de la presente investigación, requisito indispensable en el programa de Doctorado que nos ocupa.

Al final se dispusieron las consideraciones finales del trabajo así como los anexos, en donde se ubicaron tanto el guion de entrevista utilizado, como los perfiles detallados de cada uno de los colaboradores de la investigación, además de un breve epílogo que hizo referencia a la época actual y las referencias empleadas.

Así pues se buscó que este trabajo cumpliera con las siguientes condiciones: dar voz a los profesores de bachillerato acerca de los efectos de la implementación de las políticas educativas al interior de los planteles, mediante sus testimonios y que esos testimonios puedan llegar a otros ámbitos académicos y ser conocidos en otras instituciones, con el propósito de incentivar la reflexión colectiva acerca de los alcances que tiene la toma de decisiones gubernamentales, en materia de organización y gestión escolar. Asimismo, con esta tesis se pretende exponer las demandas de apertura de espacios de participación de las comunidades escolares en el diseño de las políticas educativas, concretamente de las reformas, con el fin de articular esfuerzos y proponer alternativas para mejorar los planes y programas de estudio del bachillerato en México.

En conclusión, en cuanto al tema central de estudio de esta tesis, es necesario avanzar en la consolidación de una verdadera estrategia integral de formación docente que incluya a todos los actores del sistema educativo, que recupere las propuestas que de ellos emanen y fundamentalmente, que sea respetuosa de los saberes, experiencias y subjetividades de sus integrantes. Y sobre todo, no hay que olvidar que en los sistemas educativos más importantes del mundo, más que ejecutores, los profesores constituyen el corazón de las Reformas Educativas y sin ellos, no es posible que éstas se lleven a cabo y mucho menos, que tengan éxito.

CAPÍTULO 1.

SOCIOLOGÍA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: ESTADO, REFORMAS Y ACTORES

En el ámbito de la Sociología de las Políticas Educativas, el estudio de las reformas es reciente y ha sido abordado desde diferentes enfoques teóricos, por varios expertos. También es posible apuntar que, para la Sociología el estudio de las Reformas Educativas es de naturaleza regional, lo cual indica que no es posible generalizar ni el contenido ni el diseño de las reformas, así como tampoco es posible homologar su implementación, ni predecir sus resultados. La teoría ha señalado que no es lo mismo analizar los procesos de Reforma que se han sucedido en los países de primer mundo y con indicadores elevados de desarrollo sostenible, que analizar los procesos de Reforma de los países de tercer mundo que se encuentran en vías de desarrollo, los cuales generalmente son dependientes de las decisiones de los primeros, a consecuencia de la globalización y la mundialización de todos los sistemas nacionales, incluso el educativo. Hecha esta aclaración, interesa aquí comprender cómo se han diseñado las Reformas Educativas particularmente en los países de América Latina, cómo se han implementado y conocer si en realidad, dichas reformas corresponden a la realidad educativa que se vive de manera cotidiana en las escuelas de la región

En principio, hay que destacar que toda Reforma educativa precisa de ciertas condiciones para llevarse a cabo, entre las que destacan relaciones de poder existentes entre el Estado y los actores educativos que pueden ser considerados como agentes o destinatarios, tales como los docentes y los estudiantes. Pero al menos en los países de la región latinoamericana, históricamente el impulso a las Reformas Educativas se ha visto colmado de conflictos, tensiones, desacuerdos, desavenencias y sobre todo, intereses políticos por parte de los diferentes grupos de poder que existen en los escenarios nacionales e internacionales.

Con el panorama antes descrito, tal pareciera que el diseño de las reformas se olvida del propósito más importante: mejorar los sistemas educativos de los países en vías de desarrollo y se concentra en funcionar como un mecanismo ajeno a la realidad de las instituciones escolares y de los actores que forman parte de ellas. Por esta razón, aspectos tan relevantes tales como la calidad de la educación, las mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la reestructuración de la currícula de educación media superior para hacerla más pertinente y adecuada a las necesidades de los jóvenes, la implementación de programas sociales para abatir el rezago educativo y la disminución del abandono escolar, son problemáticas que no han sido atendidas debidamente, al menos por las Reformas de Nueva Generación.

Derivadas de la falta de atención a estas problemáticas, se plantean las siguientes preguntas acerca de las reformas: ¿por qué son tan necesarias?, ¿hacia dónde tienen que estar orientadas? y ¿cuáles son los principales problemas que resolver? Para intentar dar respuesta a estas preguntas, es necesario identificar un conjunto de elementos que permitan revisar los orígenes de las Reformas Educativas, definir sus fundamentos y comprender su significado, con el propósito de brindar un criterio informado acerca de las mismas, el cual permita avanzar hacia una mayor profundidad en el análisis.

1.1. Estado y Educación: las Reformas como expresión de poder

En cuanto al papel del Estado en materia de educación, cabe reconocer que aunque éste mantiene cierto dominio en los asuntos públicos y continúa como actor fundamental en la toma de decisiones con respecto a las políticas nacionales, lo cierto es que al mismo tiempo ha tenido que ajustarse a la lógica que marca el contexto de mundialización en el que se encuentra inmerso, ajustes que ocurren fundamentalmente en los países de América Latina.¹

Por tanto, aunque el Estado no se encuentre completamente anulado, sí ha tenido que cambiar sus formas de hacer política, a través de la implementación de una serie de normas relativas al seguimiento de las tendencias mundiales, en donde toma el papel de representante de la nación y sobre todo, en aquellas naciones en las que se ha dado una mayor apertura democrática. Esto ocurre así, porque hay que recordar que dichas naciones fueron las que experimentaron el Estado de Bienestar por varias décadas, como una extensión de los derechos individuales y de la participación del pueblo, en el establecimiento de las normas políticas públicas. Para concretar la idea, se dirá que el Estado tiene una doble función: ejercer la dominación y funcionar como intermediario entre varios grupos de poder que intentan diseñar e implementar la política pública al servicio de sus intereses.²

De acuerdo con Roger Dale, uno de los principales teóricos contemporáneos, especialista en globalización y educación, en efecto, en las últimas décadas se ha disminuido la capacidad del Estado en la creación de políticas educativas independientes. Por ello, para comprender los efectos de la globalización en servicios públicos tales como la educación, es imprescindible tomar en cuenta que

¹ R. Armove, *et. al.*, “La sociología política de la educación y el desarrollo en Latinoamérica: el Estado condicionado, Neoliberalismo y Política Educativa”, en *Revista de Educación*, 1998, p. 87.

² *Ídem*

dichos efectos en gran parte no son directos, sino que están mediados por la globalización a discreción, que se manifiesta en la dirección de los Estados-nación.³ Al respecto, para mayor comprensión de la influencia de la globalización en los sistemas educativos de las naciones en vías de desarrollo, Dale elaboró una serie de mecanismos externos que según él, han influido deliberadamente en las políticas nacionales y también han contribuido a la pérdida de capacidad del Estado en la toma de decisiones.⁴ Tales mecanismos son: préstamo, aprendizaje, enseñanza, armonización, diseminación, estandarización, interdependencia e imposición. Para el autor, la globalización implica una gobernanza sin gobierno, donde los organismos internacionales pretenden imponerse sobre los Estados nación y éstos a su vez, sólo pueden responder de manera individual mediante la elevación de sus niveles de competitividad, respuesta en la que se involucra el diseño de las políticas educativas:

“Entre las organizaciones más prominentes que están involucradas en el intento de instalar la gobernanza sin gobierno, se encuentran el FMI, la OCDE, el G-7, el Banco Mundial y similares, a menudo organizaciones regionales, surgidas de distintas formas institucionales como la Unión Europea, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte y el Banco Asiático de Desarrollo.”⁵

A su vez, esta gobernanza sin gobierno tiene dimensiones de variabilidad, entre las que se encuentran:

1. El grado en el que el país receptor acepta las reformas voluntariamente.
2. La presunción de que muchas reformas se introducen a espaldas de la nación receptora.
3. El alcance de las reformas por influencia externa.
4. El punto de viabilidad del mecanismo.
5. Los procesos a través de los cuales se introduce la influencia externa.
6. El problema central del origen de la reforma.
7. La dimensión de poder, que a su vez, se divide en tres áreas elementales: toma de decisiones, fijación de una agenda y capacidad para controlar las reglas del juego.
8. Los efectos sobre la educación, son mediados por el cambio introducido externamente.⁶

³ R. Dale, “Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos” en *Globalización y educación: Textos fundamentales*, 2015, p. 73.

⁴ *Ídem*

⁵ *Ídem*

⁶ En este sentido, Karen Mundy señaló que las intenciones de los organismos internacionales han ido más allá de la cooperación para el desarrollo económico. Dichos organismos también han buscado contribuir al nuevo orden mundial, mediante la incorporación de las naciones en vías de desarrollo a la sociedad occidental. Esto ha sido posible a través de la construcción de una cultura homogeneizante, la cual ha estado presente en las políticas educativas nacionales, que a su vez concuerdan con las ideas neoliberales sobre la nación y el

Desde esta perspectiva, las dimensiones de variabilidad forman parte de las transferencias políticas, que a su vez afectan a las áreas políticas correspondientes. Sin embargo, si el análisis se limita a los efectos externos supuestamente relacionados con la educación, se corre el riesgo de pasar por alto muchos de los efectos más significativos de las influencias extranacionales sobre los sistemas educativos nacionales:

“Cuanto más nos limitemos en el nivel de las políticas públicas en educación (education policies) o sea, en las políticas y prácticas que tienen una clara y directa relevancia sobre la política o la práctica educativa, más grande será el riesgo de que obviemos el nivel en el que se crea la agenda para éstas políticas, el de la política educativa (education politics). Es importante destacar que la naturaleza del efecto debe quedar registrada al nivel adecuado; no hay que asumir que para que un factor externo tenga un efecto sobre un sistema educativo, deba estar necesariamente dirigido al sector educativo o a las organizaciones educativas. Por supuesto, éstas son extremadamente importantes; sin embargo, es crucial no olvidar las consecuencias de los cambios a nivel de régimen en las políticas y prácticas educativas.”⁷

Uno de los mecanismos tradicionales de transferencia en la globalización y que se encuentra estrechamente relacionado con el caso mexicano, es el préstamo de políticas educativas.⁸ Éste es un mecanismo de introducción de influencias externas en los sistemas educativos nacionales y obedece a las siguientes características:

1. Se llevan a cabo de forma voluntaria y explícita.
2. Su punto de viabilidad es nacional.
3. Involucra políticas particulares que un país quiere imitar, emular o copiar bilateralmente de otro.
4. Es producto de una decisión consciente y es el receptor quien la inicia.

Según Dale, el préstamo de políticas es muy común entre las naciones subdesarrolladas y requiere una cooperación sostenida entre las naciones que hayan suscrito el acuerdo bilateral. El autor ha señalado que una de las principales consecuencias que ha traído consigo la globalización en la educación, es el desarrollo de respuestas supranacionales a los problemas comunes de los Estados.⁹

ciudadano. “El Multilateralismo educativo y el (des) orden mundial”, en X. Bonal *et. al.* *Globalización y educación. Textos fundamentales*, 2007, pp. 99-132.

⁷ R. Dale, “Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms”, en *Journal of Education Policy*, 1999, p. 3.

⁸ En el caso del modelo educativo introducido en la Reforma Integral de la Educación Media Superior, en el que se introdujo el Marco Curricular Común basado en el modelo de Competencias, se sabe que éste provino del modelo francés de desarrollo de habilidades para el mundo laboral, implementado en las escuelas de nivel medio de aquella nación.

⁹ Entre estas respuestas supranacionales, destaca lo que ha planteado el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos, quien señaló que en la región latinoamericana se ha generalizado un fenómeno que él denominó “Constitucionalismo global”, el cual representa una

En cuanto a los demás mecanismos de transferencia de políticas, Dale ha señalado que estos modelos ya no son tradicionales debido a que han trascendido las relaciones existentes entre los niveles locales y nacionales. Así pues, los nuevos mecanismos son los siguientes:

1. Armonización: basada principalmente en el modelo de la Unión Europea y la integración europea a través del requerimiento de que todos los Estados miembro, cedan y compartan algunas de sus capacidades de creación de políticas nacionales con la organización regional así como la construcción de acuerdos colectivos.
2. Diseminación: difiere de la armonización y consiste en el trabajo de organizaciones supranacionales que establecen agendas para los países, encaminadas hacia unas determinadas direcciones futuras en una amplia variedad de campos políticos. Su trabajo influye en tres niveles cruciales: régimen, sector y organización.
3. Estandarización: consiste en la institucionalización de los modelos mundiales y en la expansión del proyecto cultural occidental por parte de los organismos supranacionales relacionados con la educación.¹⁰
4. Interdependencia: su punto de partida es la noción de patrimonio común de la humanidad.
5. Imposición: Es quizá la más conocida y la más identificada cuando se habla de globalización. Obliga a los países receptores a adoptar determinadas políticas y no necesita apoyarse en ninguna forma de aprendizaje, persuasión o cooperación para introducir los cambios deseados.¹¹

transición entre las iniciativas de Reforma y la constitucionalidad de las mismas. Este fenómeno ha garantizado hasta el momento, la aprobación e implementación de tales iniciativas. En palabras del autor *“el éxito del neoliberalismo reside en el hecho de haber sido constitucionalizado por varios tipos de acuerdos legalmente vinculantes, cuyo principal objetivo es neutralizar el potencial revolucionario de los derechos humanos e incluso, de la democracia... Este constitucionalismo global trata de neutralizar este potencial, trata de neutralizarlo tanto a nivel de constituciones nacionales como a nivel de tratados y acuerdos internacionales, que los Estados firman y a los que se comprometen”* “Entrevista a Boaventura de Sousa Santos” en X. Bonal y A. Tarabini *et. al. Globalización y educación. Textos fundamentales*, 2007, pp. 27-45.

¹⁰ Este mecanismo resulta particularmente importante en el caso de estudio de la presente investigación, puesto que se utilizó como uno de los principales argumentos para las modificaciones en las legislaciones existentes así como también en la implementación de la reciente Reforma Educativa, de acuerdo con los resultados obtenidos por México en las pruebas internacionales como PISA y TALIS.

¹¹ La imposición de alguna u otra manera, también fue un mecanismo que se experimentó en el caso mexicano, a través de la creación de nuevas leyes en materia del Servicio Profesional Docente y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en donde se estableció la evaluación de los profesores como requisito obligatorio. Dale, “Specifying globalization...” pp. 15-19.

A partir de estos nuevos mecanismos, la *Teoría de la intervención del Estado* de Roger Dale se sustentó en el supuesto teórico de que la educación es un aparato de Estado, lo cual constituye un problema histórico-estructural que es necesario resolver. Pero en la actualidad en donde priva la complejidad y la contingencia, ocurre que el problema educativo es tan sólo una parte del vasto conjunto de problemas que existen en el mundo y se interrelaciona con los mismos.

En este esquema multiproblemático en el ámbito de las políticas educativas, Dale observó una contraposición entre las mismas debido a diferencias ideológicas, que en muchas ocasiones convienen o contravienen a los intereses del Estado. Por ejemplo, puede existir una política educativa que promueva la generación del pensamiento crítico y la educación para la libertad y la democracia entre los jóvenes, pero al mismo tiempo puede existir una política educativa que busque la legitimación del Estado a través de la imposición de planes y programas de estudio, enfocados a exaltar su papel. En cuanto a este último tipo de política, la legitimidad del Estado se obtiene mediante una condición que el autor denominó *mandato de los sistemas educativos*, el cual hace referencia a las condiciones que debe guardar el Estado para su correcto funcionamiento. Para completar el esquema de la cuestión, luego entonces al mandato llegan a sumarse dos elementos esenciales que tienen un papel fundamental en las políticas educativas actuales: *la capacidad y la gobernanza*.

Sin embargo, uno de los principales problemas para el Estado tiene que ver con el hecho de que la globalización altera estas condiciones, de tal manera que el mismo se convierte en un Estado competitivo, que debe centrar su atención en la rentabilidad y acumulación de capitales, en el marco de nuevas relaciones transnacionales. Así pues, el mandato de los sistemas educativos obedece a nuevos patrones en función del desarrollo capitalista y en consecuencia, la educación debe adaptarse para cumplir con los parámetros establecidos.¹²

Y aunque en la actualidad, el Estado todavía es el principal responsable del diseño y ejecución de las políticas educativas, lo cierto es que ha perdido su margen de autonomía. De esta manera, la influencia de la globalización se expresa a través de los organismos internacionales, como actores externos que participan activamente en la estructuración de las políticas.¹³ Entretanto, lo que ha orientado el interés de estas organizaciones por incursionar en la educación de los países subdesarrollados, es un sistema de relaciones determinadas por el contexto económico, político y social en el que se desenvuelven las instituciones escolares.

¹² C. D. Raab , *et. al.* "The State and Education Policy", en *British Journal of Sociology of Education*, 1990, pp. 87-96.

¹³ R. Dale Roger, "Specifying globalization..." p. 17.

Y estas relaciones se manifiestan principalmente entre educación y empleo, expansión educativa y gasto público así como en las estrategias educativas de lucha contra la pobreza. De esta manera, en la actualidad el papel del Estado se asemeja más al de un interventor que debe regular estas relaciones, a partir de las modificaciones en la producción de discursos y políticas educativas.¹⁴

Para Xavier Bonal:

*“Uno de los aspectos más significativos de la producción de discursos y políticas educativas dominantes, es identificable en los supuestos beneficios universales de las Reformas Educativas. Si bien es la globalización lo que exige tales reformas, el cambio debe entenderse como algo siempre beneficioso para todos, y especialmente para los grupos sociales más desfavorecidos. En efecto, cualquiera de las reformas que forman parte de la agenda educativa global, identifica ventajas directas o indirectas sobre los grupos sociales más excluidos o vulnerables. En cambio, los efectos potencialmente perjudiciales para dichos grupos, tienden a ser minimizados”.*¹⁵

A su vez, no se puede negar que en la actualidad, el diseño de las políticas educativas tiene una estrecha relación con la utilidad y rentabilidad de los mercados de trabajo de cada país, en donde además existen altos índices de desigualdad de acceso a los distintos niveles de enseñanza, por parte de la población más vulnerable. En realidad, el resultado de la correlación entre ambas variables, ha dado como resultado que los efectos de la liberalización del mercado de trabajo, no se traduzcan en el desarrollo educativo necesario.¹⁶ Así se habla hoy de una devaluación de las credenciales educativas, que se deriva de la propia expansión del sistema y de la mayor movilidad de la fuerza de trabajo. Esta devaluación, repercute en el umbral educativo mínimo necesario para escapar de la pobreza así como en el comportamiento de diversos grupos sociales ante la educación. Especialmente destacable es el comportamiento de las clases medias, que ante la caída de la calidad de la enseñanza pública, prefieren hacer una inversión en la enseñanza privada y de esta manera, dejar caer a la primera.

¹⁴ Una hipótesis interesante derivada de este enfoque y adaptada al caso latinoamericano, es aquella que se refiere las fases que ha experimentado el Estado en materia de políticas educativas: en las últimas décadas, ha pasado de ser un Estado docente y subsidiario a un Estado prescindente y promotor. Y en la actualidad es posible hablar de una nueva transición hacia un Estado Evaluador. C. Braslavsky y G. Cosse, “Las actuales Reformas Educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones” en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 2004, p. 6 y M. Feldfeber, “La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la agenda educativa en América Latina, en *Revista Educación y Sociedad*, 2007, p. 448 y 456.

¹⁵ X. Bonal, “La educación en tiempos de globalización. ¿Quién se beneficia?” en *Revista Sociedad y Educación*, 2009, p. 656.

¹⁶ *Ibid*, p. 659.

1.1.1. *Educación y desigualdad en las políticas educativas*

Así pues las políticas educativas de las últimas décadas, han tendido a minimizar el efecto de las necesidades derivadas de la crisis y de la mala calidad educativa sobre las estrategias de inversión educativa de las familias pobres.¹⁷ Esta cuestión remite al concepto de *educabilidad*, como algo básico para el desarrollo de políticas efectivas que contemplen no sólo los factores materiales de la pobreza, sino otras condiciones materiales, sociales, culturales y emocionales, necesarias para el aprendizaje. La consideración de la educabilidad en las Reformas Educativas, constituye un elemento positivo en la valoración de la relación entre educación y pobreza, puesto que pone énfasis precisamente en aquellos factores asociados a la pobreza que impiden el aprovechamiento de las oportunidades educativas.

A partir de estas consideraciones, se pone de manifiesto que generalmente desde su origen, las Reformas Educativas presentan límites institucionales para la consecución de sus fines, los cuales deben orientarse hacia el avance educativo de los grupos vulnerables mediante el desarrollo de estrategias multisectoriales y multidimensionales de lucha contra la pobreza. El diseño actual de las políticas educativas tiene que considerar que la pobreza no es sólo material y que existen otros impedimentos para el éxito escolar. Las condiciones de educabilidad requieren también de la implicación colectiva para hacerse efectiva: del Estado, de las familias, de la escuela y de la sociedad civil. Esta implicación colectiva añade la necesaria corresponsabilidad que necesita la acción educativa, en beneficio de los sectores socialmente excluidos y abre la posibilidad de preguntarse si la escuela que reciben los jóvenes como resultado de las Reformas Educativas, es en realidad la escuela que necesitan.

De acuerdo con Bonal:

*“La experiencia nos demuestra que es más fácil expandir el acceso que expandir el aprendizaje y que el esfuerzo material y humano que requiere éste, supera ampliamente el primero, sobre todo cuando de lo que se trata es de conseguir que un alumnado con carencias de todo tipo consiga no sólo acceder a la escuela, sino aprovechar su paso por ella, de modo que consiga romper la reproducción de la situación social de su familia. La educación pasa, de este modo, del área blanda al área dura de la política social, donde la consecución de los objetivos requiere de mayores esfuerzos y se enfrenta a situaciones de mayor incertidumbre.”*¹⁸

¹⁷ X. Bonal, “La educación en...”, p. 664.

¹⁸ *Ibid*, p. 667.

Pero hasta el día de hoy, la eficacia de las políticas educativas es puesta en duda. Tanto desde el lado de la oferta como desde el lado de la demanda, las instituciones y autoridades educativas no han sido capaces de responder a las expectativas de los objetivos a corto plazo, ni de hacer algo por atenuar la enorme desigualdad que impide garantizar el acceso educativo al total de la población en edad escolar, principalmente en los países en vías de desarrollo. Al respecto, cabe preguntarse si en América Latina será posible enfrentar tal magnitud de problemas, mediante la aplicación de los enfoques y estrategias utilizados hasta el momento.

Álvaro Marchesi, especialista en el análisis de las políticas educativas de la región, ha asegurado que no. A partir del análisis de los resultados obtenidos de las Reformas Educativas desarrolladas en las últimas décadas, si bien el autor reconoce que se han producido avances importantes sobre todo en el tema del acceso a la educación, también señala que no parece que con la misma dinámica impulsada hasta el momento, pueda darse el gran salto educativo requerido para responder a los rezagos históricos acumulados y conseguir que la región sea competitiva en este mundo globalizado.¹⁹

Para Marchesi:

“Esta exigencia de un compromiso compartido en la esfera de las políticas públicas, pone al mismo tiempo de relieve la necesidad de fortalecer las instituciones que desarrollan dichas políticas, entre ellas, sin duda, las que gestionan el sistema educativo. Los procesos de descentralización desarrollados en la década anterior, han puesto de relieve la necesidad de establecer una eficiente coordinación entre el poder central y los poderes regionales y locales, así como la urgencia de crear un sistema de gestión eficiente y estable, en el que la evaluación, la supervisión y la rendición de cuentas, sean procedimientos habituales y confiables. Parece necesario, en consecuencia, diseñar y desarrollar sistemas de evaluación que permitan conocer los logros de los alumnos en la adquisición de sus competencias básicas, pero también la eficiencia de las instituciones educativas, la coordinación interinstitucional, el funcionamiento de las escuelas, el trabajo de los docentes y la participación social en la actividad educativa.”²⁰

En el mismo orden de ideas, es necesario reflexionar acerca de la importancia de la orientación y el fortalecimiento de las políticas educativas, a partir de una actividad coordinada en la que participen los diferentes actores sociales que forman parte de las instituciones escolares tales como los docentes, estudiantes y padres de familia. De otra manera, dichas políticas terminarán por representar a unos cuantos y proponer soluciones generales, a problemas específicos que requieren un tratamiento especial.

¹⁹ A. Marchesi, “Preámbulo” en *Calidad, equidad y Reformas en la enseñanza*, OEI, Madrid, p. 7.

²⁰ *Ibid*, p. 8.

Esto es particularmente importante en la región latinoamericana, en donde uno de los principales problemas ha sido la reciente centralidad de las escuelas así como las altas expectativas depositadas en ellas, escuelas que a su vez se encuentran ubicadas en contextos en los cuales, el diseño e implementación de políticas educativas mantienen rezagos importantes. Y más aún, en países en donde las demandas cada vez son mayores y se necesita un nuevo tipo de escuela que sea capaz de responder a los desafíos que se le presentan. Lo anterior supone una movilización por parte de los sujetos, de mayores recursos, habilidades y destrezas. De esta manera, la educación recibe una nueva orientación que va más allá de las concepciones tradicionales en las que comúnmente se le identificaba con la instrucción, para adoptar una posición de empoderamiento y habilitación de los seres humanos como un derecho inalienable, sobre el que descansa otro importante conjunto de derechos.

Como fue señalado por Néstor López:

“Frente a la incertidumbre de nacer y criarse en contextos atravesados por los efectos de la globalización, signados por la ausencia de respuestas únicas o reglas de juego consensuadas, el acceso al conocimiento y a una visión integral del mundo es clave para la conformación de una identidad desde la cual armar un proyecto de vida.”²¹

Así pues el derecho a la educación es el factor principal que ha aumentado el consenso en decretar como obligatoria no sólo a la educación básica o primaria, sino además a la educación media, decreto que entró en vigor en México a partir del 2012. Sin embargo, algunas experiencias al respecto han demostrado que no es suficiente con que todos los jóvenes logren el ingreso a la escuela, pues lo verdaderamente importante es que permanezcan en ella, que completen el nivel medio de enseñanza y fundamentalmente, que aprendan los contenidos educativos. Sin embargo, de vuelta a la relación entre economía y educación en América Latina, ocurre que la principal fuente de recursos que tienen las familias de la región para generarse bienestar, es el trabajo. En consecuencia, la probabilidad de que un niño o adolescente tenga garantizado un nivel de vida aceptable que permita dar prioridad a su educación, depende casi exclusivamente del modo en que sus familias se articulen con el sistema productivo, es decir, de la inserción laboral de los miembros del hogar. En palabras de Néstor López *“en las sociedades latinoamericanas, se vive la profunda paradoja de que se necesita cada vez más de la inserción al mundo del trabajo para poder acceder a recursos básicos para la vida cotidiana y el mercado de trabajo sólo da oportunidades a dos tercios de la población.”²²*

²¹ N. López “Las metas educativas ante el nuevo panorama social y cultural de América Latina” en *Calidad, equidad y Reformas en la enseñanza*, OEI, Madrid, p. 35.

²² *Ibid*, p. 39.

Como resultado de esta paradoja, el carácter limitado y excluyente de la economía, característica de la identidad de América Latina, deriva las profundas desigualdades existentes hasta el día de hoy y a su vez, esta situación ha contribuido al debilitamiento de la capacidad de los Estados para orientar los procesos económicos y sociales, con lo cual se ha dejado a la deriva a los sectores sociales más vulnerables. De tal manera que estos procesos de desregulación que están en la base de la integración global, no han hecho más que profundizar las desigualdades estructurales, debilitar los mecanismos de integración social y aumentar los procesos de exclusión. Así pues, la cuestión central de las políticas educativas latinoamericanas al menos en las últimas tres décadas, se ha enfocado en avanzar hacia la inclusión educativa en una región donde no está garantizada la inclusión social.²³

Para cerrar con este apartado, el gran desafío que enfrenta la región hoy para poder avanzar hacia una educación de calidad para todos, es lograr revertir la deuda histórica que existe en términos educativos y responder a las nuevas demandas que surgen en este nuevo y difícil escenario. En realidad, los instrumentos clásicos de política social y educativa están llegando a su fin y es un hecho que su eficacia ha disminuido década tras década. Por ello, si se pretende avanzar hacia una inclusión educativa integral, se impone la necesidad de identificar nuevas estrategias que partan del profundo conocimiento de este complejo escenario y que puedan capitalizar sus recursos y su especificidad, como insumos de políticas que logren romper con la amenazante desaceleración de los logros educativos. Y al parecer, este propósito es uno de los principales retos por resolver para las políticas y Reformas de Nueva Generación.

1.1.2. *¿Qué son las Reformas Educativas y para qué sirven? Definición, sentidos y significados*

Para arribar a la comprensión de las Reformas Educativas, en principio es necesario partir de la definición general de lo que es una Reforma. De acuerdo con el objeto de estudio de la presente investigación, se ha decidido retomar un enfoque explicativo reciente que aborda a las Reformas Educativas desde una perspectiva mayormente reflexiva: *la comprensividad*. Así pues, desde este enfoque, una Reforma se puede definir como:

“Un conjunto de acciones que implican un cambio importante en el funcionamiento de una institución. Una Reforma supone un análisis previo, un diagnóstico y una elección de estrategias y medios que garanticen el logro de los cambios deseados. Sus resultados serán la consecución de unos objetivos distintos a los anteriores o el logro de los mismos con una mayor eficacia...”

²³ N. López “Las metas educativas...”, p. 40.

La decisión de emprender una reforma, entraña fe en la capacidad humana para diseñar, programar y llevar a cabo cambios importantes en organizaciones complejas. Se diría que las reformas están en línea con la modernidad. Los reformadores tienen un talante optimista y posibilista."²⁴

Al tomar como base esta definición, la Reforma aparece como un intento de transformación de un estado de cosas determinado, el cual ya es obsoleto porque no corresponde con la dinámica de la sociedad y no es capaz de responder a sus nuevas demandas, luego entonces:

"La decisión de emprender una Reforma reconoce un fracaso en el funcionamiento de una institución social, en su capacidad para dar respuesta actualizada a las demandas que plantea. Si una institución innovase constantemente en línea con los cambios que se producen en su sociedad, ¿sería necesario emprender una Reforma? Se Reforma porque se acepta que la institución no funciona adecuadamente, que se ha producido una distancia entre la evolución de la sociedad y el funcionamiento de una determinada institución y ya no satisface como antes las necesidades que le encomienda la sociedad o que la sociedad requiere otras distintas, porque las anteriores han perdido valor o carecen ya de sentido. Pero al mismo tiempo, emprender una Reforma supone confiar en que una institución que ahora no sirve adecuadamente a la sociedad, va a poder y a querer cambiar hasta el punto de satisfacer las nuevas necesidades sociales."²⁵

En teoría, la característica principal que debe tener una Reforma, es el elemento transformador. Pero además, existe otra muy importante que no se puede soslayar: la Reforma tiene que funcionar como una fuente de legitimidad, debido a sus vínculos originarios con el gobierno y el Estado. Tales vínculos, han impulsado de una serie de cambios en varios sectores estratégicos de la vida nacional, entre los que destacan la política, la economía y por supuesto, la educación. De esta manera, las reformas se han presentado como un conjunto de acciones de gobierno para avanzar en la transformación de aquello que no funciona, que es ineficaz, o ya es obsoleto.

En el caso concreto de las Reformas Educativas, éstas son definidas como:

"Una forma especial de cambio, una estrategia planificada para modificar ciertos aspectos del sistema educativo, de acuerdo con unas necesidades específicas, unos resultados previstos y unos medios y métodos adecuados. Abarca todo el sistema educativo y repercute más allá de la enseñanza propiamente dicha. Está asociada con ideas más generales de transformación de la sociedad o con una mejor gestión de los sistemas educativos."²⁶

²⁴ *Reformas Educativas y comprensividad*, Universidad de Granada, 2000, p.1.

²⁵ *Ídem*

²⁶ *Ibid*, p.2.

Aunque más allá del ámbito discursivo, impulsar y poner en marcha este tipo de reformas, no es una tarea sencilla. En el tema educativo, son muchos los factores que se encuentran en lucha.

De acuerdo con Graciela Frigeiro *“Reformar, cambiar, innovar, puede ser una ocasión de batalla tecnocrática entre expertos, confrontación ideológica entre intelectuales o un acto de pedagogía pública, es decir un debate entre los sustantivo concretado con la gramática de lo plural”*.²⁷

En cuanto al contenido y la pertinencia de las reformas, es obligatorio preguntarse acerca de los propósitos de fondo que persiguen las mismas. Al respecto, José Gimeno Sacristán invita a reflexionar acerca de la naturaleza de los procesos de Reforma impulsados por el Estado, a partir de un conjunto de interrogantes propicias para la discusión:

*“Si realmente una Reforma es una especie de gran máquina que se puede poner en marcha o parar a voluntad y con un control tan eficiente, sería conveniente interrogarse sobre su entidad; es decir, ¿a qué clase de Reforma se está aludiendo? ¿de qué naturaleza es ese fenómeno que, de una manera aparentemente tan determinante, se puede iniciar y detener? ¿puede ser un movimiento profundo enraizado en el mundo real, si es entendido de esa manera? ¿o es un puro y superficial juego de lenguajes que aparecen y desaparecen a voluntad, de quienes pueden declararlo obligatorio o eximirnos del uso de los mismos?”*²⁸

Los expertos coinciden en señalar que, históricamente en América Latina, se ha observado una vocación reformista en materia educativa, debido a múltiples razones entre las que destacan el tema de la cobertura, permanencia, desigualdades, nuevas demandas, viejos problemas para los que parecía necesario encontrar nuevas soluciones, legislaciones que reclamaban actualizaciones para conservar vigencia, resultados de investigaciones que dejaban al descubierto falencias, el discurso de la crisis educativa así como la insatisfacción de los actores y de la sociedad, por mencionar algunas de las más importantes.²⁹ Frente a este panorama, la Reforma de los sistemas educativos se convirtió en una cuestión de primer orden. Sin embargo, el principal problema fue que esta cuestión comenzó a ser vista como una consigna que era necesario seguir al pie de la letra y reproducir de la misma manera en todas partes y para todos los escenarios.

²⁷ G. Frigeiro, “¿Las Reformas Educativas Reforman las escuelas o las escuelas reforman las Reformas?” en *Educación y Prospectiva*, Documento de trabajo, Chile 2000, p. 6.

²⁸ J. Gimeno Sacristán, “De las Reformas como política a las políticas de Reforma”, Madrid, Ediciones Morata, 2006, p. 23.

²⁹ *Ídem*

De acuerdo con Frigeiro, las reformas latinoamericanas comenzaron a implementarse con el pie izquierdo puesto que originalmente tuvieron una intencionalidad clonadora, con lo cual hicieron tabula rasa de herencias, antecedentes y contextos que las precedieron; de esta manera, se procuró comenzar de cero y desconocer experiencias innovadoras que pudieron ocurrir con anterioridad, por lo que también se desconoció el potencial transformador de los actores en los sistemas educativos.³⁰

A su vez, Juan Carlos Tedesco señaló que al menos desde la década de 1970, los sistemas educativos de la región estuvieron sujetos a sucesivas y cambiantes propuestas de Reforma, las cuales paradójicamente fortalecieron su rigidez e inmovilismo. Y en consecuencia, uno de los primeros obstáculos en estos procesos de Reforma Educativa fue el escepticismo acerca de las posibilidades de modificar el funcionamiento de las administraciones escolares:

“Estrategias de cambio radical provenientes del exterior, provocan la resistencia de los actores internos. Estrategias basadas exclusivamente en la capacidad interna para auto transformarse son muy lentas y generalmente terminan cediendo a las presiones por satisfacer las demandas corporativas. Por esta razón, actualmente existe una tendencia a colocar la prioridad del cambio educativo en el aspecto institucional. El objetivo consiste en abrir las instituciones a los requerimientos de la sociedad e introducir factores de dinamismo en los mecanismos internos de gestión educacional. En síntesis, una gestión donde exista mayor capacidad de reacción frente a las demandas y a los resultados.”³¹

En este ánimo de reformismo permanente como fue señalado por los autores antes citados, un de las cuestiones que al parecer, se ha pasado por alto en el diseño de las políticas educativas, es el hecho de la temporalidad de las mismas: de ninguna manera este tipo de políticas pueden ser de corto plazo ni depender exclusivamente de un sector. De esta manera, el éxito o fracaso de las Reformas Educativas, depende en buena medida del reconocimiento de la necesidad de pensar a largo plazo así como de la continuidad en su implementación para prever demandas y problemas futuros.³² Por ejemplo, si bien el problema de la cobertura escolar había sido uno de los principales a resolver por las reformas implementadas a partir de la década de los setenta, en las décadas posteriores en efecto se avanzó mucho en dicho propósito, a diferencia de los problemas que tienen que resolver las políticas actuales tales como el cambio y mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos, problema que hasta la fecha ha sido abordado, aunque sin éxito.

³⁰ G. Frigeiro, “¿Las Reformas Educativas...”, p. 8.

³¹ J.C. Tedesco, “Tendencias actuales de las Reformas Educativas”, en *Estudios*, N°5, Julio 1995, p. 86.

³² *Ídem*

De acuerdo con Tedesco:

“Se ha superado el concepto según el cual más años de estudio estaban asociados linealmente a mayor productividad y a mayor participación social. Los esfuerzos realizados para aumentar la cobertura del sistema educativo han sido enormes. Sin embargo, los países donde la expansión cuantitativa ha sido exitosa, comprueban hoy que los resultados obtenidos no son congruentes con el esfuerzo realizado tanto por los gobiernos como por las familias: tasas de repetición muy altas o logros de aprendizaje muy bajos, indican que aún para resolver el problema de la cobertura, es necesario modificar la calidad de la oferta pedagógica.”³³

Para adecuar la educación a estos nuevos desafíos, muchos países han formulado estrategias de mediano plazo así como han establecido acuerdos nacionales para mejorar la calidad, equidad y eficiencia de sus sistemas escolares. Así fue como se fijaron metas cuantificables de atención educativa, convergentes con otras adoptadas para el mundo. Al respecto, se iniciaron reformas que trajeron consigo reorganizaciones ministeriales y la puesta en marcha de estilos descentralizados de gestión, para favorecer una mayor autonomía en las escuelas y promover la participación de los actores locales en la generación y administración de las políticas de cambio. Con el fin de contribuir a mejorar los logros del aprendizaje, se aumentó la inversión pública en los niveles básicos de la enseñanza, se desarrollaron sistemas de evaluación de la calidad de la educación, se introdujeron nuevas formas de gestión y se invirtió en la profesionalización del trabajo docente.³⁴

Este último aspecto que constituye el objeto de estudio de esta tesis, ha sido contemplado por las reformas realizadas en los sistemas educativos de primer mundo en donde se observó que el buen desarrollo de la profesión docente, depende de un conjunto de opciones de política aparentemente simples, pero de difícil implementación en materia de organización e inversión. Por ejemplo, los Estados de la Unión Europea implementaron el desarrollo formal de procesos de selección y capacitación docente, el pago de percepciones salariales iniciales atractivas y el manejo del estatus de la profesión. Sin embargo, en América Latina todavía falta mucho por hacer en cuanto al desarrollo de políticas para mejorar la formación, aumentar las exigencias académicas y vincular los contenidos de la currícula, al conocimiento pedagógico y las prácticas profesionales. Además se tienen que establecer sistemas de incentivos y evaluación por desempeño, así como crear de redes de apoyo y acompañamiento de los docentes, como se ha hecho en los países más avanzados en materia educativa.

³³J.C. Tedesco, “Tendencias actuales...”, p. 88.

³⁴ M. Gajardo, “La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar?” en *Calidad, equidad y Reformas en la enseñanza*, 2011, p. 59.

En cuanto a las políticas de formación docente, Marcela Gajardo señaló que:

“Los nuevos desafíos obligan a fortalecer este campo de políticas y promover prácticas para mejorar la calidad de los aprendizajes. Desde el punto de vista de la formación y selección, no estaría de más adaptar políticas de países que aciertan con la forma de reclutar a los docentes y que ha desarrollado diversos enfoques para ayudarles a mejorar su desempeño, advertirlos acerca de sus puntos débiles, suministrarles conocimientos precisos de mejores prácticas, promover su liderazgo y motivarlos para llevar a cabo las mejoras necesarias”³⁵

Aunque en términos generales, se podría decir que los aspectos antes referidos han estado presentes en las Reformas Educativas de las últimas cuatro décadas, los expertos señalan que en este periodo, las reformas no se han desarrollado de manera lineal, sino que ha habido momentos de transición así como etapas de desarrollo entre cada una de ellas. Asimismo, según un enfoque que se describirá a continuación, las Reformas Educativas se dividen por generaciones, cada una de las cuales cuenta con sus propias características, de acuerdo a la temporalidad en la que se desarrollaron.

1.1.3. Clasificación de las Reformas Educativas

En cuanto a la temporalidad de las reformas en la región, el origen de las mismas data de la década de 1970, cuando en correspondencia con el escenario mundial en el cual comenzaron a aparecer los primeros movimientos sociales, de la misma manera la oleada de reformas trajo consigo la necesidad de discutir cuáles eran tanto sus propósitos, como su utilidad. Como resultado de esta discusión, a partir de esa década, las Reformas Educativas se dividieron en tres generaciones: reformas de primera, segunda y tercera, división que teóricamente se sustentó en la temporalidad, objetivos y ámbitos de acción de las mismas. Uno de los principales promotores de la división de reformas en generaciones, fue el autor Sergio Martinic, quien clasificó cada una de las generaciones de reformas de la siguiente manera:

1. Reformas de primera generación

Las reformas institucionales o de primera generación de la década de 1980, se encaminaron a transformar las estructuras de los servicios educativos. En la mayor parte de los países de América Latina, se vivieron ajustes estructurales que implicaron la descentralización de los servicios hacia los Estados, las provincias, los municipios y las instituciones escolares.

³⁵ M. Gajardo, “La educación tras...”, p. 75.

Se trató de reformas *hacia afuera*, a través de las cuales los gobiernos centrales transfirieron al sector privado y a los estados, provincias y comunas, la gestión y administración de gran parte de los servicios educativos. En casi todos los países, estos procesos estuvieron acompañados de una reducción del aparato público y de una racionalización de los recursos públicos del sector. Los énfasis de la política se concentraron en la accesibilidad y cobertura de la educación básica así como en el mejoramiento de la eficiencia y en la asignación de recursos, según criterios de focalización.

2. Reformas de segunda generación

En la década de 1990 se iniciaron las reformas de segunda generación. Estas tienen un movimiento contrario y se dirigen *hacia adentro*. Es decir, hacia los modos de gestión y evaluación del sistema así como los procesos pedagógicos y los contenidos culturales que se transmiten en la escuela. En ellas se promueven políticas que otorgan mayor autonomía y poder a directores, se realizan cambios en el currículum, en la formación inicial y capacitación de profesores. Es un periodo importante de inversiones en infraestructura, textos y otros insumos, en las escuelas más pobres de los países de la región.

3. Reformas de tercera generación

En la actualidad, se aprecian las señales de un tercer ciclo de reformas que han redefinido las relaciones entre escuela y sociedad. Los cambios de tercera generación, tienen unidades educativas más autónomas pero a la vez, con mayor interconectividad y colaboración en red. Ponen el acento en la calidad de los resultados, más que en las estrategias o caminos para lograrlos. Los establecimientos rinden cuentas y los actores tienen mecanismos y autoridad para exigirlos.³⁶

A partir de esta clasificación, es interesante observar la evolución que han tenido las reformas en la región, así como los cambios progresivos que se han dado, los cuales es evidente que se encuentran vinculados al desarrollo económico, político y social de las naciones en vías de desarrollo. Por esta razón, han perseguido objetos y enfoques distintos en cada periodo, distribuyéndose de la siguiente manera:

³⁶ S. Martinic, “La evaluación y las Reformas Educativas en América Latina” en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2010, pp. 31-32.

- a) La primera generación de reformas estuvo centrada en la oferta del sistema y en la eficiencia de su funcionamiento. Es un periodo en el cual predominó un enfoque económico centrado en el estudio de costos y beneficios de las acciones emprendidas. Así, gran parte de las evaluaciones propias de esta primera generación se concentraron en la eficiencia del sistema, en donde las evaluaciones de aprendizaje se realizaron principalmente con base en normas y éstas ordenaron a la población, en función del promedio y porcentaje de respuestas correctas. Éste a su vez, fue un periodo de diseño y organización de sistemas nacionales de evaluación.
- b) En la segunda generación de reformas, parte importante de los estudios se concentró en los resultados de aprendizaje y en los factores que parecían explicarla. En ellas, las evaluaciones tuvieron por objeto los aprendizajes absolutos y las principales variables explicativas de las diferencias. Así se inició una evaluación del aprendizaje con base en criterios, centrada en el logro de conocimientos, destrezas y habilidades. El foco estaba en la escuela y en los factores asociados que inciden en sus resultados. Se realizaron estudios en torno a escuelas eficaces; observación y evaluación de prácticas pedagógicas, evaluación de gestión directiva, entre otros. En esa fase se consolidaron los sistemas de evaluación nacionales y algunos países de la región participaron en pruebas internacionales tales como TIMSS y PISA y se organizó el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la educación (LLECE) patrocinado por la Oficina Regional de UNESCO. Desde el LLECE se organizó e implementó el Primer Estudio Comparativo Regional en el año de 1998, que dio cuenta de los aprendizajes y desempeños en Lenguaje y Matemáticas de los estudiantes de América Latina y el Caribe.
- c) En la tercera generación de reformas, los énfasis se encuentran en los resultados y en la rendición de cuentas. Esta es una época de grandes desafíos metodológicos para la investigación y los sistemas de uso de la información. La calidad de los resultados de aprendizajes sigue siendo el foco principal de preocupación pero al mismo tiempo, se destaca el estudio de los procesos pedagógicos y de aprendizaje, en relación con los contextos sociales y culturales de los estudiantes.³⁷

³⁷ S. Martinic, “La evaluación y...”, p. 33.

En el estudio de este último tipo de reformas, destaca Thomas Popkewitz, uno de los teóricos contemporáneos más importantes en el estudio de la Sociología de las Políticas Educativas y especialista en el análisis de la lógica de las nuevas reformas y su implementación, tanto en Norteamérica como en Latinoamérica. A partir de la Teoría del individualismo posesivo, el autor sentó las bases para la comprensión de las Reformas de Nueva Generación como un proceso de regulación y control del trabajo académico, a partir de la política, el conocimiento y el poder.

Este enfoque teórico se ha tomado como referente, porque permite analizar a profundidad lo ocurrido con las nuevas disposiciones en las políticas educativas nacionales, así como identificar a qué intereses han pretendido servir las Reformas y qué repercusiones han tenido dichas políticas en las prácticas docentes que se llevan a cabo en el aula, como se analizará a continuación.

1.2. Thomas Popkewitz y las Reformas de Nueva Generación: individualismo posesivo, política, conocimiento y poder.

Como ya se ha mencionado de manera introductoria, la teoría de Popkewitz aborda la relación existente entre el Estado, las políticas educativas y los individuos, a partir de las Reformas Educativas de Nueva Generación, como *mecanismos de regulación social*. En este orden de ideas, mediante su obra el autor se ocupó directamente de observar y poner de manifiesto, los efectos de la implementación de las políticas educativas en las instituciones escolares y desde luego, en los actores que forman parte de ellas. Así pues, la teoría de Popkewitz, se puede ubicar en dos momentos: el primero se ocupó del Estado, las Reformas Educativas y las relaciones de poder así como sus máximas expresiones en los actores sociales, mientras que el segundo puso especial atención en la formación del profesorado, la elaboración de planes y programas de estudio y algo que el autor denominó como fracasos en la implementación de las Reformas Educativas en Norteamérica.³⁸

En sus obras “*Política, Conocimiento y Poder*”, “*El mito de la Reforma Educativa*”, “*Sociología de las políticas educativas*”, “*La práctica como teoría del cambio. Investigación sobre profesores y su formación*” y “*La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: algunas notas comparativas*”, el autor analizó las implicaciones de las políticas educativas a partir del despliegue de poder del Estado y sus mecanismos tales como las reformas, el currículum y las nuevas leyes constitucionales, las cuales de acuerdo con Popkewitz, tienen como

³⁸ Popkewitz trabajó específicamente el alcance de las Reformas Educativas en el sistema norteamericano, en donde abordó el problema de la marginación hacia la población de raza negra por parte de dichas reformas, tanto en el discurso como en la práctica.

objetivo principal regular y controlar el trabajo docente. De esta manera, la escuela se convierte en una institución primaria cuya función es establecer el propósito y la voluntad en la sociedad; asimismo de acuerdo con el autor, la escuela también tiene la función de vincular la política, la cultura, la economía y el Estado a los patrones cognitivos y motivacionales del individuo. Por tanto, las relaciones sociales de lo escolar y las actividades de formación del profesorado, se consideran elementos estratégicos en donde se expresan tanto las regulaciones sociales, como las relaciones de poder a nivel microestructural.

En este esquema, el Estado se presenta más allá de un mero actor político gubernamental que aplica la legislación oficial y mejor dicho, aparece como agente estratégico de poder que se ha apropiado el derecho de elaborar las Reformas con plena conciencia de que en ellas se encuentran implícitas categorías y distinciones, las cuales intentan describir plenipotenciariamente los fenómenos escolares así como los contextos sociales de formación del profesorado, en donde efectivamente se producen valores sociales y relaciones de poder, aunque esto último generalmente se encuentra oculto en los discursos oficiales. Por tanto, las distinciones y categorías subyacentes a las prácticas educativas no son términos neutrales y descriptivos, sino que son el resultado de una amalgama de acciones y prácticas discursivas, que se interpretan como un tipo particular de conocimiento históricamente elaborado; conocimiento en donde se inscriben ciertas formas de actuar, sentir, hablar y ver el mundo.

Así pues para Popkewitz “*estudiar la Reforma escolar es interpretar cómo las categorías y los propósitos políticos, van disciplinando y configurando nuestros sentidos de elección y posibilidad.*”³⁹ De acuerdo con esta definición, las Reformas Educativas responden a asuntos y problemas que en general, no están claramente definidos ni tienen resultados lineales. Esto ha ocurrido así, porque históricamente ha existido un proceso de convergencia entre la formación del moderno Estado de bienestar con la Reforma Educativa como proyecto fundamental así como el desarrollo de las Ciencias Sociales y de la Educación, de tal manera que la Reforma aparece como elemento integral de la regulación, el control y el gobierno del Estado.⁴⁰

³⁹ Esta cita es sumamente importante, puesto que corresponde plenamente al trabajo empírico desarrollado en la presente investigación y en donde, a través de las respuestas obtenidas por parte de los docentes entrevistados, se logró observar claramente la reconfiguración y el cambio en los sentidos de elección y posibilidad de dichos actores educativos, en tanto que forman parte de una institución y tienen el deber de apegarse a sus reglas. T. Popkewitz, “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las Reformas Educativas” en *Revista de Educación*, 1994, p. 2.

⁴⁰ *Ibid*, p.3.

En consecuencia, las reformas, la investigación y la evaluación, no son solamente un conjunto de estrategias que describen con objetividad los resultados de la práctica educativa. Esto más bien forma parte de los discursos políticamente correctos, los cuales organizan la percepción y la experiencia de los actores desde una perspectiva superficial con lo que son capaces de crear sistemas de orden dominantes, mientras que las apropiaciones y exclusiones, se inscriben en las prácticas cotidianas de la escuela. Dicho lo anterior, una de las preguntas principales que se planteó Popkewitz a partir de la cual amplió el análisis del tema y organizó de una mejor manera su aparato teórico conceptual, fue la siguiente:

¿De qué manera las prácticas de Reforma organizan y confieren valor a ciertos tipos de relaciones sociales y al mismo tiempo, producen regulación a través de los estilos de razonamiento y de los esquemas de clasificación que se emplean?

En esta pregunta aparece un concepto clave tanto para entender la obra del autor como para trasladarlo al análisis del caso particular de este trabajo: *regulación*. Cabe señalar que este concepto parte del hecho de que en sí misma, la institución escolar es un aparato de regulación social en donde confluyen varios factores, entre ellos grupos favorecidos por los procesos de toma de decisiones, procesos que a su vez desde hace tiempo, han reforzado el contexto de dominación y subordinación que existe en la actualidad y el cual va más allá de los intereses sociales, los informes de Reforma y las políticas gubernamentales. Al respecto, Popkewitz ha señalado que generalmente los actores que impulsan las reformas, son los que detentan el control y lo hacen orientados bajo sistemas de ideas que normalizan patrones y situaciones concretas.

Con estos supuestos teóricos, la Sociología de las Políticas Educativas entra en acción al plantear que es posible analizar los efectos del poder en las Reformas Educativas a través del conocimiento del profesor así como de sus percepciones, opiniones y formas de trabajar. Mediante la pregunta *¿cómo el profesor es construido en tanto que sujeto, en el marco de unas determinadas relaciones sociales y de unas relaciones de poder históricamente definidas?*, Popkewitz se interesó en conocer el nivel de penetración de las políticas educativas como mecanismo de regulación y como manifestación del poder del Estado, en el imaginario simbólico del profesorado y por tanto, en sus prácticas educativas.

Es decir, se necesita saber de qué manera los efectos de las prácticas institucionales (tanto actuaciones como discursos) pueden disciplinar las esperanzas, deseos y expectativas, que se inscriben en los programas de formación de profesores y en las prácticas de aula.⁴¹ Popkewitz ha sostenido que con la implementación de las Reformas, el Estado pretende asegurar sistemas de regulación y garantizar que sus efectos permanezcan. Aunque la situación se ha complejizado, debido a que las nuevas Reformas no incorporan una base humanista y se basan fundamentalmente en las ideas de la modernidad, la cual ha impulsado a la racionalidad como principal argumento de los nuevos discursos educativos, en donde se han introducido conceptos propios del mercado, tales como la eficiencia, eficacia y calidad.

Todo ello bajo el supuesto de que la escuela se encuentra en un mundo de certezas y prácticas lógicamente organizadas. Sin embargo es bien sabido lo que ocurre en la realidad cotidiana: en las escuelas, las prácticas relativas a la toma de decisiones y al desarrollo de las tareas de enseñanza y aprendizaje, están construidas sobre dilemas, tensiones y esfuerzos históricamente contingentes. Es por esta razón que las Reformas Educativas simbolizan una aparente respuesta del Estado a los problemas sociales del país y generalmente se presentan como actos de compromiso y reafirmación social.⁴²

Entre tanto, el acontecer cotidiano de las escuelas se inscribe dentro de contextos sociales y de preocupaciones intelectuales e ideológicas más amplias, lo cual conforma referentes simbólicos que se traducen en la adaptación de las instituciones a los programas gubernamentales. De esta manera el Estado se asegura de que las amplias pautas de escolarización, obtengan su legitimidad del mandato social. El efecto es que las pautas institucionales son tan potentes, que la estructuración social experimentada en las escuelas canaliza el pensamiento y la acción de los participantes y da definición y significado, tanto a la Reforma escolar como a la práctica pedagógica.

En este sentido, según Popkewitz, la Reforma puede tener dos capas de significados al interior de las instituciones: las superficiales y las subyacentes.⁴³ Las capas superficiales obedecen a criterios o estándares públicamente aceptados de éxito o fracaso. Mientras que las capas subyacentes, se refieren a procedimientos, guías y suposiciones socialmente aceptadas, que dan a la gente una percepción de seguridad dentro de la institución.

⁴¹ T. Popkewitz, "Política, conocimiento...", p. 10.

⁴² T. Popkewitz, "Reforma escolar y vida institucional" en *El mito de la Reforma Educativa. Un estudio de las respuestas de la Escuela ante un programa de cambio*, 2007, pp. 21-22.

⁴³ *Ibid.*, p. 23.

De estas dos capas de significados, las capas subyacentes de la escolarización constituyen el principal obstáculo para la implementación de las Reformas Educativas, debido a que las reformas buscan funcionar sobre un modelo ideal de escuela, en el cual la institución se encarga de transmitir la cultura y el conocimiento de la forma más eficiente posible.

Para Popkewitz:

“Los esfuerzos por comprender la Reforma, implican considerar cómo el contenido del currículum, la enseñanza y la evaluación, dan legitimidad a las definiciones del orden y el control social y tienen que confrontar la cuestión ideológica de cuál es el conocimiento que se está distribuyendo, a qué intereses de la sociedad se está sirviendo o qué conocimiento se está impidiendo impartir en la escuela.”⁴⁴

En consecuencia, es posible afirmar que la mayoría de las escuelas de la región latinoamericana, históricamente han funcionado y funcionan todavía, mediante la imposición de concepciones de conocimiento en donde se encuentran implícitos principios de autoridad, legitimidad y control, así como la persistencia de una disociación entre el currículum y la vida cotidiana. Tal disociación es reproducida intencionalmente, debido a que se pretende asegurar que los conceptos e ideologías que subyacen en la práctica escolar, se integren a las rutinas de enseñanza y asuman un aura de tradición y normalidad, con lo que se impide su desestructuración.

1.2.1. *Las Reformas Educativas como mecanismo de regulación y control social*

Bajo estas condiciones se introducen las reformas, con la consigna de que éstas deberían ponerse en práctica de inmediato y sin mayores obstáculos. Sin embargo, en un mundo contingente en donde la falta de certezas y la imprevisibilidad se han convertido en las principales características que circundan a las instituciones escolares, no es posible pensar en una implementación lisa y llana, que no encuentre oposición entre los diferentes actores educativos.

En palabras de Popkewitz:

“Enfrentadas a la Reforma, las instituciones muestran una notable resistencia. Las innovaciones se incorporan primero a las pautas de comportamiento y a las creencias ya existentes y a continuación, se utilizan para legitimar las pautas de conducta educativa vigentes, identificándolas en eslóganes que sugieren la Reforma.”⁴⁵

⁴⁴ T. Popkewitz, “Reforma escolar...”, p. 32.

⁴⁵ *Ídem.* p. 35.

De esta manera, la implementación de las reformas procura introducir primero referentes simbólicos suficientes, mediante técnicas discursivas y de comunicación fundamentalmente, para asegurar que los programas derivados de las mismas, interactúen con las rutinas y supuestos escolares. En teoría, estas interacciones pueden producir cambios aunque la mayoría de ellos son superficiales, por lo que las reglas interpretativas subyacentes que se encuentran en las instituciones educativas, se mantienen estables. De ahí que en la mayoría de ocasiones, las acciones decretadas en las reformas adopten funciones ceremoniales o meramente simbólicas.⁴⁶

Por tanto, es posible asegurar que el enfoque racional ofrecido por los programas de Reforma, pretende demostrar al público que las escuelas tienen un propósito socialmente asignado, el cual para llevarse a cabo, requiere de los procedimientos y estrategias presentes en dicha Reforma. Mientras que estos a su vez, representan las pruebas del poder del Estado para ordenar y controlar el cambio educativo, aunque en realidad las ceremonias y rituales de la organización institucional formal, tienen poco que ver con el verdadero trabajo escolar o con la enseñanza y el aprendizaje que ocurren en el aula.

Tal simulación busca otorgar legitimidad a las reformas, tal como ya se había mencionado anteriormente y en las reformas recientes, se expresa principalmente a través de eslóganes. Los eslóganes son simbólicos, no descriptivos y en la mayoría de ocasiones se construyen sobre tipos ideales, lo cual en lugar de promover un verdadero cambio de los sistemas educativos, mantiene su naturaleza conservadora.⁴⁷ En este sentido, para Popkewitz la investigación acerca de las Reformas Educativas:

*“Plantea un problema empírico especial para los investigadores y evaluadores. El problema para los investigadores de la Reforma, consiste en examinar los significados e interpretaciones que dan los participantes a las prácticas de la Reforma en las escuelas y cómo esas interpretaciones se relacionan con las pautas institucionales”.*⁴⁸

⁴⁶ Este planteamiento corresponde a los testimonios ubicados en el capítulo 4 de este trabajo, en el apartado de las experiencias con la evaluación del desempeño. Varios docentes hablaron de una simulación en los procedimientos realizados, con tal de quedar bien con las autoridades educativas, aunque sin estar plenamente convencidos de su actuación.

⁴⁷ De acuerdo con José Gimeno Sacristán, las razones de proliferación de Reformas tienen varias explicaciones. En primer lugar, ante el hecho de que cambien tan rápidamente las leyes educativas, antes de cuestionarse y responder al interrogante de si es conveniente o no que esto suceda, se ha de considerar como un síntoma de que en el país o en la sociedad se carece aún de un consenso básico sobre las funciones esenciales del sistema educativo, al menos entre las fuerzas políticas, acerca de los fines de la educación así como también lo que debe contener la escolaridad mínima común para todos y sobre las grandes líneas de la organización del sistema: la regulación y el gobierno de los centros y la participación de la comunidad. Esa falta de consenso, hace que las Reformas se conviertan en ritos que acompañan casi inevitablemente al cambio del signo político de poder en el gobierno. “De las Reformas como política a las políticas de Reforma” en *La Reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, 2006, pp. 23-24.

⁴⁸ T. Popkewitz, “Reforma escolar...”, p. 37.

Así pues, el investigador de las reformas debe prestar especial atención a la complejidad social, económica y política que circunda a las escuelas, con lo cual se puede concluir que, cuando los programas de Reforma no consideran las pautas subyacentes de convicción y conducta de los actores educativos que serán sujetos de dicha Reforma, los procedimientos y estrategias diseñados y explicitados en el discurso, no generarán cambios sustantivos.

1.2.2. *El individualismo posesivo*

En cuanto al análisis de las Reformas Educativas, a partir de los años sesenta hubo un área de conocimiento que comenzó a fortalecerse: el saber profesional, por lo que los estudios al respecto comenzaron a encaminarse hacia la profesionalización del saber escolar. Esta orientación a su vez, respondió a los cambios en la base económica de la sociedad así como a un nuevo paradigma teórico, el cual se denominó *individualismo posesivo*. Este paradigma hizo referencia al hecho de que la sociedad se perfecciona a partir de los esfuerzos individuales de sus miembros, con el propósito de que éstos logaran mejorar sus posiciones en la escala social mediante su participación en el gobierno, el trabajo y el desarrollo del espíritu emprendedor.

En el proceso de búsqueda de estas mejoras, ocurrió el fenómeno de expansión de las universidades y con ello la necesidad de aumentar las plazas docentes, bajo consigna de trabajar en la construcción de los saberes disciplinares mediante la incorporación de definiciones funcionales y pragmáticas, en donde se vinculó a la competencia con una visión del yo como poseedor de cualidades concretas y taxonómicas, las cuales a su vez podían ordenarse y regularse.

De acuerdo con Popkewitz “*con la puesta en marcha del individualismo posesivo, las Reformas Educativas dejan sin revisar las condiciones que limitan la transformación social*”.⁴⁹ Afirmar que una de las principales metas de la Reforma es estimular las capacidades innatas de cada ciudadano, es olvidar la relación entre individualidad y socialización así como entre Pedagogía y relaciones estructurales más generales. Al respecto, cabe destacar que el individualismo posesivo tiene bases en la psicología constructivista, e implica una relación con las estrategias de descentralización, la cual es una estrategia directiva estatal que opera al mismo tiempo que el consenso social y su relación con las reivindicaciones a favor de una mayor normalización de los sistemas educativos.

⁴⁹ T. Popkewitz, “La Reforma Educativa como discurso de organización y regulación sociales”, en *Sociología política de las Reformas Educativas*, 2000, p. 168.

En esta normalización se incluyen temas como la profesionalización del saber, el mantenimiento de una visión milenarista, el impulso al individualismo posesivo y evidentemente, la misma descentralización. Para que al final, todo se encamine a medir tanto el rendimiento de los estudiantes como las competencias de los profesores, a través de mecanismos tales como los exámenes estandarizados, cuyos resultados son utilizados como instrumentos de persuasión y herramientas de intercambio retórico, con las que se constituyen las relaciones de poder y las categorías en la sociedad. Es un hecho que tales acciones implementadas como parte de las Reformas Educativas, generan tensiones y contradicciones entre el discurso y las relaciones sociales presentes en las escuelas, las cuales forman parte del interés instrumental de la Reforma en donde los medios se convierten en fines.⁵⁰

Por tanto, desde la perspectiva teórica de Popkewitz, si bien el reciente discurso de las reformas ha pasado por alto temas pendientes en las agendas educativas de las naciones, tales como el fortalecimiento de la relación entre individuo y sociedad, la importancia del poder en el conocimiento social y el papel de la historia en la estructuración de la identidad, lo que sí ha hecho es configurar un discurso fragmentario de la realidad y cosificador de la existencia social.

1.2.3. *Los grupos de poder*

Al interior del discurso de las reformas recientes, existen dos objetivos principales que ocupan una buena parte de ellas: la profesionalización de la docencia y las tendencias hacia la reglamentación creciente, con la introducción de más formas de control jerárquico, con lo que se reafirman las antiguas ideologías del control experto y social y se confiere una vitalidad nueva y una categoría institucional, orientadas bajo la retórica del profesionalismo. Dicha retórica se ha encargado de otorgar a las reformas una orientación eminentemente política, debido a que son los grupos de poder que existen en un país, los que procuran establecer o legitimar sus posturas a través de la escuela. A su vez, esto supone la configuración de un plan de acción para las élites a partir de esta misma cúpula simbólica, bajo la cual dichos grupos sutilmente pueden perseguir sus fines concretos y adjudicarlos al conjunto de la sociedad, mediante procesos de escolarización.⁵¹

⁵⁰ Cabe recordar que uno de los objetivos de la Reforma Educativa de 2013 en México, fue la profesionalización de la docencia.

⁵¹ En el caso de estudio que se analiza aquí, fue notoria la influencia en las Reformas Educativas de varios grupos de poder, que en teoría, se mostraron preocupados por el futuro de la educación y el destino de los niños y jóvenes mexicanos. Y si bien, algunos de estos grupos formaron parte de organizaciones de la sociedad civil genuinamente interesadas en el tema educativo, otros tantos perseguían intereses fundamentalmente políticos y económicos, al encontrarse vinculados con partidos u organismos internacionales y empresas transnacionales.

Para el cumplimiento de estos fines, en el proceso de formulación de las políticas se establecen coaliciones entre varios grupos y cada uno de ellos adopta determinadas posturas, con la intención de orientar los programas escolares a partir de la elaboración de discursos cada vez más sofisticados, los que poco a poco se intercalan en diversos niveles de la práctica institucional. Para Popkewitz, la principal preocupación tiene que ver con el hecho de que tales discursos influyen en el diseño de las reformas y comiencen a regular de alguna u otra forma las prácticas educativas, con el argumento de que éstas tienen que perseguir el bien general y el interés público.

De esta manera, los discursos de los grupos de poder pueden adaptarse y adoptar múltiples enfoques. Por ejemplo, mientras que por un lado impulsan la flexibilidad, la individualidad y el pensamiento crítico, por el otro exaltan la ecología de la razón instrumental, la competencia y el individualismo posesivo. Así que en buena medida, las prácticas de implementación de la Reforma se encuentran respaldadas por una cúpula simbólica, que en realidad persigue fines y posiciones políticas, lo que les garantiza el poder de intervenir en la configuración y adaptación de los acuerdos institucionales. En consecuencia, para Popkewitz *“las prácticas resultantes de las reformas no son neutrales, desinteresadas ni carecen de consecuencias sociales.”*⁵²

1.2.4. *La formación docente en las Reformas Educativas*

Al orientar el análisis hacia el nivel microestructural, en relación con el tema de la formación docente esta teoría ha señalado la importancia de trabajar directamente con las comunidades educativas y concretamente con los maestros, para desarrollar en ellos una sensibilidad de la práctica educativa, en relación con el medio social y cultural en el que desempeñan su tarea. De no involucrarse en este tipo de actividades, el significado de la Reforma para los profesores únicamente radicará en los efectos de poder que se manifestarán en su vida a través de un mecanismo de coerción, diseñado para tal fin. Este mecanismo es la certificación, que en las Reformas Educativas cambia constantemente con el objetivo de que las políticas de formación docente, tengan mayor efectividad e impongan mayor control a partir de un conjunto de acciones decretadas por las autoridades educativas.

⁵² T. Popkewitz, “La Reforma Educativa...”, p. 182.

Dichas acciones son:

1. Exceso de reglamentación.
2. Cada norma permite múltiples lecturas de la definición de los intereses sociales que se reconocen en las acciones gubernamentales, en relación con la formación del profesorado. El poder simbólico de las normas, radica en que expresan diversas esperanzas y deseos a través de su forma retórica, aunque al mismo tiempo, las distinciones y relaciones concretas de categorías producen formas sutiles de regulación social.
3. El lenguaje universal homogeneiza las distinciones y conflictos sociales, catalogándolos como categorías de procedimiento.
4. Especificidad con la que se exponen los elementos concretos de la concesión de títulos.⁵³

Además de estas acciones, en el diseño de las políticas de formación docente, las diferencias sociales existentes se ocultan bajo el esquema de la calidad universal de las reglas en los programas. Es decir, que las epistemologías y estrategias de Reforma, homogeneizan y universalizan los fenómenos sociales. El problema pareciera ser más una cuestión de intervención administrativa y de control sobre el mundo escolar, que de favorecer verdaderamente la autonomía de las escuelas y la organización docente.

En este sentido, las Reformas Educativas funcionan como ejercicios legitimadores del Estado mientras que a su vez, se orientan hacia la producción de sujetos reglamentados, aislados y autovigilados.⁵⁴ Lo que ocurre entonces es que las pretensiones de mantener el poder, se invisibilizan mediante discursos que matizan la política de las declaraciones. Además la neutralización del conflicto social, se pone de manifiesto en el lenguaje y el tono de las normas utilizadas para referirse a la formación del profesorado. Y uno de los argumentos en los que se apoya esta afirmación, tiene que ver con el hecho de que el control que ha de ejercerse por parte del Estado, se refiere con toda claridad a aquellos individuos y grupos que no se ajustan a la norma, con lo que la promoción de igualdad en las escuelas es algo paradójico.⁵⁵

⁵³ T. Popkewitz, "La enseñanza, la formación del profesorado y el profesionalismo. El poder invisible" en *Sociología política de las Reformas Educativas*, 2000, pp. 211-213.

⁵⁴ Esto también puede verificarse en los testimonios del capítulo 4 de este trabajo, en donde los docentes señalaron que la evaluación del desempeño se aplicó de la misma manera a los docentes que se presentaron, independientemente de su edad, género y sobre todo, disciplina de enseñanza.

⁵⁵ Al respecto, también hubo testimonios de los entrevistados acerca de colegas que fueron despedidos de la institución por negarse a presentar la evaluación del desempeño, la cual consideraron como una imposición por parte de las autoridades educativas, además de no tener claros los procedimientos de la misma.

Entre tanto, el conjunto específico de relaciones de poder producido mediante las estrategias de Reforma sobre las políticas de formación del profesorado, presenta cuatro elementos distintivos:

1. La existencia de un marco común de experiencia y objetivos.
2. Intensificación del trabajo de los profesores.
3. Mayor supervisión mediante nuevos esquemas de evaluación.
4. Limitación de la autonomía del profesor.⁵⁶

En torno a estos cuatro elementos, aparece una última pregunta planteada por el autor, la cual funciona como corolario de todo lo anterior: *¿por qué aceptan los profesores la necesidad de una mayor supervisión de su trabajo?*⁵⁷ Con la profesionalización como objetivo central de las reformas, los conocimientos del profesorado han sido reorientados hacia un conjunto reducido de competencias comunicativas. Asimismo las prácticas de la Reforma han centrado su atención en una mayor cantidad de trabajo y supervisión, al reducir los procesos de enseñanza y aprendizaje a cuestiones de eficiencia y evaluación, por lo que según con Popkewitz, en este siglo es posible hablar del anti intelectualismo de las reformas.

A su vez, la aceptación de las condiciones de evaluación por la mayoría de los docentes, se encuentra relacionada con tres factores principales que determinan este hecho: la relevancia y el prestigio del profesor al alcanzar una alta categoría así como la posibilidad de percibir remuneraciones económicas superiores a las del resto de sus colegas. Lo anterior forma parte de un sistema de pautas de comportamiento interiorizadas por los docentes, quienes ya están acostumbrados a trabajar bajo un sistema de estímulos y reconocimientos que ha funcionado con base en su trabajo y productividad, la cual a últimas fechas, se ha intentado vincular estrechamente a los procedimientos de evaluación.⁵⁸ Pero es un hecho que desde la lógica de las reformas, se ha pretendido que los incentivos mejoren la motivación de los profesores, mientras que las pautas y relaciones de poder existentes se mantienen. Como resultado, las políticas de formación docente en la actualidad se han concentrado en la profesionalización como meta fundamental de las Reformas de Nueva Generación.

⁵⁶ T. Popkewitz, "La enseñanza...", pp. 222-228.

⁵⁷ *Ibid*, p. 227

⁵⁸ Como en el caso de la Reforma Educativa de 2013, en donde se estipuló la creación de un nuevo sistema de estímulos y reconocimientos a los docentes que resultaran mejor evaluados en las pruebas estandarizadas, sistema que no se implementó tal como se prometió en el discurso de dicha Reforma, de acuerdo con las opiniones de los entrevistados.

1.2.5. *La profesionalización docente como meta de las políticas de formación*

La profesionalización implica una serie de estrategias para el cambio educativo, las cuales cuentan con sus propias relaciones de poder, relaciones que no sólo representan a las estructuras existentes, sino que organizan los acuerdos entre los diferentes actores educativos. De acuerdo con Popkewitz:

*“En la investigación sobre la Reforma de la formación del profesorado, se concibe la idea de los profesores como participantes en un sistema de partes interrelacionadas. El trabajo del profesor es considerado como la relación productiva entre contenido, profesores y alumnos. La formación profesional consiste en aprender cómo realizar mejor ese trabajo, con el fin de maximizar la utilidad del sistema”.*⁵⁹

En las Reformas Educativas de Nueva Generación, los programas de formación de profesores se encuentran enfocados hacia la construcción de un maestro ideal, cuyas cualidades y características tienen que ser totalmente acordes y funcionales al sistema; un prototipo de docente universal, que puede conseguirse a través de diferentes investigaciones y agendas programáticas.⁶⁰

Para Popkewitz, la profesionalización de los docentes forma parte de una “*narrativa redentora*” en donde la misma noción del profesor en el discurso de las reformas, entra en juego como hecho ontológico para asegurar la efectividad del sistema escolar. Mientras tanto, las distinciones acerca del profesor ideal profesional, son encajadas y conectadas con psicologías y sociologías particulares.⁶¹ Las tareas que se le asignan al profesor bajo la Reforma, tratan de aumentar el dominio y la complejidad a la que debe estar sujeto el orden actual de las cosas. Las habilidades que debe tener el nuevo profesor, consisten en identificar las representaciones del currículo, construir capacidades, maximizar la solución de problemas y analizar lo que se lleva a cabo en las aulas, para facilitar el consenso y la armonía del sistema.⁶²

⁵⁹ T. Popkewitz, “La práctica como la teoría del cambio. Investigación sobre profesores y su formación” en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2015, p. 438.

⁶⁰ En el caso que se estudia, este tipo de diseño corresponde con los programas de formación de profesores de bachillerato, derivados de las recientes Reformas Educativas. Incluso las coincidencias pueden observarse claramente en el perfil del profesor que se elaboró para la Reforma Integral de la Educación Media Superior y el cual, se puede consultar en el capítulo 3 de este trabajo.

⁶¹ T. Popkewitz, “La práctica...”, p. 442.

⁶² “Sin embargo, el ámbito de la profesionalización también implica considerar las condiciones que rodean al profesor, tales como el salario, la seguridad laboral y la exigencia del perfeccionamiento en el servicio. Pero una cosa no puede producirse sin la otra; no puede pedirse a los docentes que se esfuercen, mientras se pauperiza su situación laboral”. R. Follari, “Formación de formadores. Contradicciones de la profesionalización docente” en *Revista Perfiles Educativos*, 1998, p. 87.

Sin embargo, tales habilidades deberán incluir las situaciones de la vida cotidiana que experimenta el profesor. En este sentido, Popkewitz ha señalado que el discurso internacional acerca de la importancia de las profesiones, casi siempre ha pasado por alto la comprensión histórica de los cambios sociales transnacionales:

*“Esta consideración requiere que uno sea sensible a la formación histórica del cuerpo docente dentro de los espacios morales y políticos en los cuales se producen la Reformas Educativas, por ejemplo, la reestructuración de la relación entre el Estado y las escuelas en las Reformas Educativas contemporáneas.”*⁶³

Desde esta perspectiva, la formación de profesionales de la educación también se encuentra atravesada por cuestiones de poder, en tanto que el discurso mismo de la profesionalización, se produce desde el Estado, la burocracia y los académicos; por tanto, aunque su contenido se basa fundamentalmente en cuestiones relacionadas con el expertise en la planificación, organización y evaluación de las prácticas educativas, en realidad ignora a la persona del docente. Para Popkewitz, *“la profesionalización implica la producción de un discurso, cuya consecuencia es el dominio del profesorado”*.⁶⁴ Incluso la finalidad del discurso es integrar la racionalidad política en la vida personal y privada de los docentes, a partir de un complejo conjunto de relaciones entre el ámbito político y los ámbitos laborales y de las universidades.

A partir de esta complejidad, surgen las áreas académicas de conocimiento así como las teorías, conceptos y estrategias para la resolución de problemas, con las que los nuevos profesionales de la educación intentan organizarse tanto a sí mismos como a sus estudiantes, los cuales bajo la lógica actual del mercado, paulatinamente se han convertido en clientes. El problema es que en el discurso de la profesionalización, estos patrones de dominación del profesorado son cambiantes, lo cual implica reconocer la influencia del Estado en las políticas de formación docente, así como la necesidad de inscribir los programas locales dentro de los procesos globales, asunto en el que Popkewitz coincidió con Roger Dale.

De esta manera, la meta de profesionalización de los docentes constituye una forma de gobierno del profesor por parte del Estado, en dos sentidos:

⁶³ T. Popkewitz Thomas, “La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: algunas notas comparativas” en *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 1997, p. 92.

⁶⁴ *Ídem*

1. Los conocimientos académicos sobre la enseñanza, generan principios de actuación y participación en los centros para profesores; de esta manera, los conocimientos profesionales se vuelven reconstructores de las subjetividades docentes.
2. Los sistemas académicos de conocimiento objetivan a los profesores. De esta manera, el criterio de estandarización de la formación pasa de ocuparse de las cualidades individuales de los sujetos, a ocuparse de brindar una formación de acuerdo con estándares externos, mediante la evaluación de la competencia individual.⁶⁵

Finalmente, para Popkewitz el nuevo discurso de la profesionalización de los maestros bajo el marco de las Reformas Educativas, constituye un asunto de poder y control por parte del Estado. Pero cabe aclarar que el autor no se refiere al poder típico que se expresa mediante el uso de la fuerza o la violencia para dominar a los subordinados. El tipo de poder al que se hace referencia, es un poder sutil pero altamente efectivo, que tiene efectos a largo plazo: el poder del conocimiento experto.⁶⁶ La efectividad de este poder, radica en el hecho de que es capaz de controlar opciones y elecciones de los actores educativos así como generar principios, establecer criterios e imponer límites, todo ello con el objetivo de ordenar y dividir a los individuos.

Así es como el poder del conocimiento experto controla y gobierna la acción, la reflexión y la producción de elecciones y posibilidades del profesor, debido a que funciona como práctica de regulación y a su vez, las prácticas de regulación no corresponden únicamente a las prácticas académicas, sino que se producen en el ámbito de las relaciones sociales. Desde aquí, las Reformas Educativas de Nueva Generación suponen una visión más pragmática de los patrones estatales de regulación y de las capacidades del profesor, tales como las destrezas, actitudes y atributos; entonces el nuevo profesor será personalmente responsable de resolver problemas externos y brindar estabilidad, en un mundo que le es “*personalmente inestable*”.⁶⁷ Así, el nuevo profesional tiene el deber de autorregularse y asumir mayores responsabilidades en la toma de decisiones.⁶⁸

⁶⁵ T. Popkewitz Thomas, “La profesionalización...”, p. 99.

⁶⁶ En el caso del poder que está presente en el objeto de estudio de esta tesis, se observa que éste ha aparecido en sus dos vertientes: el poder represivo que se ha empleado a través del uso de la fuerza y la coerción en contra de los profesores y el poder del conocimiento experto, que ha interiorizado en dichos actores educativos la necesidad de cumplir con las disposiciones de las reformas, sobre todo en términos de currículum, prácticas educativas y evaluación.

⁶⁷ T. Popkewitz, “La profesionalización...”, p. 104.

⁶⁸ Al respecto, Emilio Tenti Farfani ha señalado que un fenómeno que se da en la actualidad en todos los países, es que los docentes se enfrentan con un doble desafío: atender a más estudiantes como resultado de la masificación del sistema educativo y atender a otros estudiantes, dados los grandes cambios en la morfología social de los inscritos... El desfase entre el conocimiento y las competencias que pueden movilizar los docentes y los problemas que deben atender en el salón de clases, convierten a la enseñanza en un oficio que cada vez

Para concluir con el primer capítulo, de acuerdo con lo que se ha señalado anteriormente, es posible señalar que las Reformas Educativas de Nueva Generación en efecto, son una cuestión de poder y control del profesor por parte del Estado, de acuerdo con los siguientes criterios:

1. Cada vez se presta mayor atención a las intervenciones ejecutivas del gobierno.
2. El discurso instrumental de la Reforma, reorganiza y reformula las cuestiones sociales como tareas de procedimiento y administrativas. Diversos intereses sociales y culturales, se desconceptualizan y reformulan como problemas de eficiencia y eficacia.
3. La retórica de la participación, sustituye las formas de participación democrática.
4. Las relaciones de poder se invisibilizan a través de la epistemología y las relaciones institucionales establecidas.

Incluso en la actualidad, dentro del currículum se privilegian las habilidades de gestión empresarial por encima de la legitimidad y veracidad académica, lo cual significa una reformulación de las relaciones de poder y una imposición de nuevas interpretaciones de la presencia del Estado en la escolarización. Aunque también es cierto que esta introducción del poder a las pautas cognitivas e institucionales, no se ha dado sin resistencia por parte de los actores educativos, asunto que se abordará en los siguientes capítulos de este trabajo.⁶⁹

compromete más a la persona, le adjudica mayores responsabilidades y expone al individuo en tanto que individuo y no en tanto que rol profesional. "Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente" en *Revista Educación y Sociedad*, 2007, p. 337.

⁶⁹ En relación con las resistencias, de acuerdo con Graciela Frigeiro los reformistas creen que las presuntas innovaciones son las que cambiarán las escuelas, sin embargo es importante reconocer que son las escuelas las que cambian las reformas y que históricamente, son los docentes los que implementan y alteran selectivamente las mismas. "¿Las Reformas Educativas...", p. 18.

CAPÍTULO 2

¿FORMACIÓN DOCENTE PARA QUÉ CONTEXTO? LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL MÉXICO DE HOY

Como parte de los cambios ocurridos en varios sistemas educativos del mundo y en concordancia con las tendencias internacionales, las cuales desde hace un par de décadas han insistido en la necesidad de decretar la obligatoriedad de la educación media superior, en México tal decreto se oficializó en el año 2012 y desde entonces, el subsistema se convirtió en sujeto de las disposiciones oficiales de la SEP.⁷⁰ Al respecto, cabe destacar que la educación media superior, representa uno de los niveles educativos más complejos que existen en el país, debido a que desde su origen se ha caracterizado por mostrar una gran dispersión y desarticulación, aunque se considera que el principal problema que enfrenta el bachillerato mexicano en la actualidad, es el abandono escolar, el cual registra el nivel más alto de todos los niveles que integran el cuadro de educación obligatoria con una tasa del 13% para el ciclo 2017-2018.⁷¹

En este sentido, los principales informes y estudios acerca del abandono escolar reconocen que éste es un problema multifactorial. Para efectos de esta investigación, es de llamar la atención que uno de los factores que ha sido señalado por los jóvenes es la falta de gusto por la escuela, problemática en la que irremediamente, se ve involucrada la figura del profesor. Al respecto, cabe destacar que en el nivel medio superior, una de las situaciones que se ha mantenido es la falta de preparación pedagógica y didáctica de los docentes. Sin embargo, esta situación obedece a deficiencias históricas tanto en las políticas de formación como en los mismos esquemas de contratación de las instituciones, enfocadas en atender otros aspectos de las políticas educativas tales como la cobertura y la actualización curricular.⁷²

No fue sino hasta el año 2008 con la entrada en vigor de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que se intentó reorganizar al subsistema bajo un Marco Curricular Común basado en el modelo de Competencias y se diseñó un programa nacional de formación docente para los profesores del bachillerato. Por ello, la presente investigación intenta conocer cómo funcionó este primer programa denominado *Programa de Formación Docente de Educación Media Superior*

⁷⁰ A. Santos y A. Delgado, “Consideraciones sobre la obligatoriedad y la composición del nivel medio superior”, 2011, pp. 13-45.

⁷¹ “Tasa de abandono escolar por entidad federativa por entidad federativa, nivel educativo y ciclo escolar” INEGI, 2019.

⁷² E. Tenti, “Sociología de la profesionalización docente” en *Seminario internacional. Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*, 2-6 de Junio de 2008, p. 5.

(PROFORDEMS) entre los profesores del Colegio y de qué manera se articuló con su sucesor, denominado *Estrategia Nacional de Formación Continua*. Para profundizar en estas cuestiones, se revisaron las políticas de formación docente para el bachillerato de los sexenios 2006-2012 y 2012-2018, con el propósito de enmarcar contextualmente la investigación y al final del capítulo, se incorpora el caso del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México y Zona Metropolitana para observar la implementación de dichas políticas.

2.1. La educación media superior en México: orígenes, propósitos y principales problemas

La historia del bachillerato mexicano tal como se conoce en la actualidad, comenzó en el año de 1867 cuando en la Ley Orgánica de Instrucción Pública del gobierno del presidente Benito Juárez, se decretó la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria. Con Gabino Barreda como principal ideólogo e impulsor del proyecto, el nacimiento de la institución tuvo como propósito principal combatir la orientación educativa tradicionalmente religiosa de las escuelas, para impulsar los postulados del positivismo como nueva filosofía que en lo sucesivo, orientaría los estudios medios, conocidos como “preparatorios”.⁷³ Por medio de este proyecto, se avanzaría hacia la construcción de un subsistema que respondiera a las nuevas necesidades de la república restaurada y sobre todo, que tuviera la capacidad de atender la creciente demanda de jóvenes en busca de oportunidades para salir adelante. Por tanto, una de las primeras características del bachillerato mexicano que se mantiene en la actualidad, ha sido su crecimiento exponencial.

De modo tal que, hacia finales del siglo XIX, la educación media superior comenzó a ser vista por los estudiantes como oportunidad de ascenso social así como posibilidad de continuar con los estudios profesionales. En cuanto a la primera perspectiva, como parte de la dinámica de modernización e industrialización del país, la educación media superior se impulsó con el propósito de propiciar la articulación de la escuela con la industria y apuntalar el desarrollo del país. Según María de Ibarrola:

“La búsqueda de relaciones eficientes y fructíferas entre la formación que imparten las escuelas y el desarrollo económico del país, ha sido una decisión históricamente sostenida por la educación pública mexicana, en particular la del nivel medio superior”⁷⁴

⁷³ J. Zorrilla, *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, 2010, p. 90 y 103.

⁷⁴ M. de Ibarrola, “La articulación entre la escuela técnica de nivel medio y el mundo del trabajo en México ¿Espacios vacíos de gestión educativa?” en J. Ezpeleta y A. Furlán (coord.) *La gestión pedagógica de la escuela*, 1992, p. 240.

Al respecto, desde los primeros años de la revolución existió cierto modelo de escuela técnica de nivel medio, pensada para el cumplimiento de tres propósitos fundamentales: involucrar a los estudiantes con el mundo del trabajo a través de mecanismos tales como la producción en las escuelas por un lado y las prácticas de los maestros y los estudiantes en las industrias por otro, impulsar el desarrollo del país mediante la modernización y tecnificación de su aparato productivo y capacitar a los sectores populares para alcanzar un papel fundamental en ese desarrollo mediante el dominio de la técnica, lo que a su vez aseguraría una movilidad social y ocupacional y mejores condiciones de vida a estos grupos.⁷⁵ Años después en el periodo posrevolucionario, el bachillerato tuvo un momento importante a través del impulso a la enseñanza técnica con la creación del Instituto Politécnico Nacional en 1936; esta institución, incluyó la preparatoria técnica y las escuelas de nivel superior. Posteriormente, a partir de la Reforma educativa de 1970, se consolidó un subsistema de enseñanza que abarcó desde las secundarias técnicas hasta el posgrado, con un aumento constante en la matrícula de estudiantes.⁷⁶

Dicho aumento conocido con el nombre de *masificación educativa*, se mantendría en los años posteriores, en paralelo con la dinámica de la población. Así fue como el bachillerato comenzó a cobrar relevancia al interior de las políticas educativas y más aún, después de los acontecimientos ocurridos en aquél entonces. En el caso mexicano, cabe destacar el movimiento estudiantil de 1968, el cual ocasionó una fractura en el régimen político priista, situación que se tradujo en la pérdida de legitimidad por parte del Estado así como en una demanda generalizada de la sociedad, para obtener una mayor apertura en términos de democracia y oportunidades políticas.

Esta pérdida de legitimidad por parte del Estado, se tradujo en el gran impulso que se le dio a las Reformas durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez. Entre ellas destacaron las Reformas económicas, con las cuales se potencializó a la industria nacional, se intentó vincular a la escuela con la empresa y se procuró cubrir las necesidades de una población que iba en aumento. Pero una de las más importantes sin duda, fue la Reforma Educativa, mediante la cual se intentó canalizar el descontento de los jóvenes y al mismo tiempo, aumentar la oferta de lugares para estudiar.

⁷⁵ M. de Ibarrola, "La articulación entre la escuela..." p. 241.

⁷⁶ *Ídem*

Cuadro 1.
Número de estudiantes y docentes en el nivel medio superior por periodos presidenciales (1952-2000)

Periodo presidencial	Año	Alumnos	Docentes	Población total
Miguel Alemán Valdés	1952	42, 599	7, 407	27, 403, 000
Adolfo Ruíz Cortines	1953	46, 541	6, 743	28, 246, 000
	1958	61, 254	7, 299	32, 868, 000
Adolfo López Mateos	1959	81, 371	7, 463	33, 880, 000
	1964	165, 571	17, 168	40, 033, 000
Gustavo Díaz Ordaz	1965	169, 951	16, 415	41, 404, 000
	1970	369, 299	27, 837	48, 225, 000
Luis Echeverría Álvarez	1971	426, 330	31, 075	49, 825, 885
	1976	887, 171	55, 904	58, 662, 188
José López Portillo	1977	987, 694	64, 231	60, 609, 249
	1982	1, 725, 601	104, 804	69, 507, 067
Miguel de la Madrid	1983	1, 786, 658	112, 773	70, 876, 625
	1988	2, 070, 471	142, 061	78, 139, 989
Carlos Salinas de Gortari	1989	2, 091, 920	146, 029	79, 679, 648
	1994	2, 343, 477	166, 921	93, 055, 300
Ernesto Zedillo	1995	2, 438, 676	177, 009	94, 490, 336
	2000	2, 955, 783	210, 033	100, 895, 811
Vicente Fox	2001	3, 120, 475	219, 468	102, 122, 295
	2006	3, 742, 943	258, 939	108, 408, 827
Felipe Calderón	2007	3, 830, 042	264, 079	109, 787, 388
	2012	4, 443, 792	288, 464	117, 053, 750

Cuadro extraído del informe “Los docentes en México”, INEE, 2015, p. 21.

En el mismo orden de ideas, según Jorge Bartolucci:

“En el contexto posterior a 1968 las necesidades políticas del partido gobernante de ganar legitimidad frente a la sociedad, el interés de los propios beneficiarios de obtener un título universitario y la importancia política, económica y social de la educación otorgada por funcionarios y maestros de las instituciones de enseñanza media y superior al engrandecimiento de sus universidades, hicieron creer que el límite natural del sistema de educación media y superior debería ser garantizar un lugar a cada joven que deseara incorporarse al nivel superior”.⁷⁷

Así fue como el 26 de Enero de 1971 se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, proyecto impulsado por el rector Pablo González Casanova, con el propósito de brindar una alternativa de educación media superior caracterizada por su flexibilidad curricular, la cual contrastaba con la rigidez del modelo positivista bajo el que se creó la ENP.⁷⁸

⁷⁷ J. Bartolucci, “La polarización educativa en México. La élite y la masa”, en *Revista de la Educación Superior en línea*, 2002, p. 81.

⁷⁸ H. Domínguez y R. Carrillo, “El bachillerato moderno, a partir del triunfo liberal” en *Revista Iberoamericana de Educación*, 2007, p.3.

Un par de años más tarde, el 26 de Septiembre de 1973 se creó el Colegio de Bachilleres, el cual se denominó como proyecto educativo de excelencia, en el cual participaron varios académicos de renombre.⁷⁹ Al respecto cabe destacar que su creación formó parte del programa de fortalecimiento del bachillerato general en la zona metropolitana y fue posible gracias a la intervención directa de la SEP, cuyos intereses principales eran elevar los índices de cobertura así como desconcentrar la matrícula en las preparatorias de la UNAM y las vocacionales del IPN.

Posteriormente, como parte de las políticas de industrialización del país y la necesidad de fomentar la vinculación entre la escuela y el mundo del trabajo, se gestionó la creación de un bachillerato profesional técnico, mediante el cual los jóvenes lograrían egresar con la capacitación requerida para ingresar al mercado laboral. Con estas premisas, el 29 de Diciembre de 1978 se expidió el decreto de creación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), institución que garantizaría a los estudiantes la obtención de un diploma de profesional técnico en alguna de las especialidades que ofrecía.⁸⁰

Luego de la creación del CONALEP, se abrieron otras instituciones para continuar con la atención a la demanda el nivel medio superior. Empero, el crecimiento indiscriminado del subsistema, pronto causó alteraciones mayores, tales como el gigantismo que es otra de las características que también se mantiene en la actualidad. Nuevamente, de acuerdo con Bartolucci:

*“El periodo de 1970 a 1982 fue el de mayor crecimiento del sistema de enseñanza media superior y superior en toda su historia... Durante doce años, la satisfacción de las aspiraciones escolares de la clase media mediante la ampliación de la oferta de opciones en ambos niveles, se convirtió en una de las principales banderas políticas gubernamentales mientras que el endeudamiento externo se convirtió en fuente inagotable de recursos materiales que hizo crecer el sistema medio superior y superior en forma gigantesca”.*⁸¹

Además del gigantismo, existían varios problemas en la educación media superior que habían comenzado a desbordar la capacidad del Estado para brindarles atención, entre los que destacaron:

⁷⁹ E. Núñez, *Aportes de la Reforma Educativa del sexenio de Echeverría a la educación media superior. Orígenes de dos proyectos: Colegio de Bachilleres y Colegio de Ciencias y Humanidades*, 2010, pp.141-142.

⁸⁰ M. de Ibarrola, “La articulación entre la escuela técnica de nivel medio y el mundo del trabajo en México: ¿Espacios vacíos de la gestión educativa?” en M. Gallart, comp. *Educación y Trabajo Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa*, 1992, pp. 239-261.

⁸¹ J. Bartolucci, “La polarización...” p. 81.

- a) Las relaciones entre la educación técnica de nivel medio y la industria no son lineales, previsibles o controlables, sino que están mediadas y delimitadas desde las dimensiones escolar y laboral, por lo que dependen de la organización de este tipo de instituciones.
- b) Las instituciones escolares, son instituciones que procesan conocimientos y certificados, en lo cual inciden su historia, sus funciones sociales, su configuración institucional, su normatividad y estructura jurídica y en particular, el grado de consolidación de su función principal: la docencia, que abarca desde la concepción global de la misma hasta la operación en determinada zona geográfica y el trabajo en el aula.⁸²
- c) Hasta la década de 1970, no existía en México un sistema de formación de docentes de nivel medio superior, por lo que se contrataba a egresados de diferentes licenciaturas.
- d) La falta de experiencia del personal académico se unió con la falta de experiencia institucional, debido a que el proceso de expansión operó fundamentalmente mediante la creación de sistemas inéditos frente a las preparatorias tradicionales, bajo una nueva concepción de bachillerato.⁸³

Otros factores que formaron parte de los problemas que enfrentaba la educación media superior hasta ese momento, eran la clase social de origen de los profesores y la ausencia de academias profesionales y de publicaciones, lo cual configuró una situación de ausencia de cultura y tradición académica y pedagógica en estas instituciones. De acuerdo con Eduardo Weiss, lo que ocurrió fue que los bachilleratos de algunas universidades se instituyeron con base en un trabajo colegiado, el cual incluía mecanismos autogestivos del futuro profesorado y personal directivo en la elaboración de planes y programas de estudio. Sin embargo el entusiasmo inicial del profesorado en estas instituciones, que en los primeros años buscó una formación pedagógica adicional en forma de licenciaturas y maestrías en educación, pronto se agotó en luchas políticas entre facciones por el poder interno así como en la creciente sindicalización y burocratización:

⁸² M. De Ibarrola, "La articulación entre la escuela técnica..." p. 244.

⁸³ E. Weiss, "La gestión pedagógica de los planteles escolares desde las perspectivas burocrática y sistémica: ejemplos de la gestión pedagógica en los planteles de educación media superior", en J. Ezpeleta y A. Furlán (coord.) *La gestión pedagógica de la escuela*, 1992, p. 226.

“En los nuevos sistemas federales como el Colegio de Bachilleres y las diferentes modalidades de educación técnica, el problema de la masificación con directivos y personal docente sin experiencia y sin formación pedagógica previa, se resolvió desde un principio a partir de un modelo centralizado y burocrático”⁸⁴

Esto quiere decir que la lógica formal dominante de planeación y diseño curricular, se orientó bajo una perspectiva tecnocrática, que buscó la racionalidad mediante la eficiencia del sistema. Al respecto, otra de las principales características del nivel medio superior que se mantiene hasta la fecha, es la confusión existente entre gestión escolar y administración, confusión en donde la dimensión pedagógica se pierde de vista. Debido a la composición del subsistema, a diferencia de la educación básica en donde un profesor atiende a un solo grupo, en la media superior se deben coordinar múltiples materias y maestros. Así pues, lo que ocurre es una fragmentación de la labor docente sobre las condiciones de trabajo de los profesores, y de éstas sobre la fragmentación de la experiencia educativa de los estudiantes, con lo cual el bachillerato se aleja cada vez más del ideal pedagógico de formación integral de la persona.⁸⁵

Ante este panorama, resultaba imperativo buscar soluciones para evitar el crecimiento desbordado de los problemas. Por tal motivo, un grupo de expertos de la ANUIES se dedicó a organizar encuentros, discusiones, debates y congresos, con la intención de trabajar en una verdadera Reforma del nivel. Así pues, el Congreso de Cocoyoc Morelos celebrado en 1984, se convirtió en un parteaguas para la reorganización actual del nivel medio superior. En aquél congreso se definieron varias líneas de acción, de tal manera que fuera posible reestructurar el subsistema y trabajar en la coherencia entre planes y programas de estudio, además de atender la creciente demanda y mejorar la calidad de las instituciones educativas.

Con estos objetivos en mente, en el Congreso se elaboró un documento por una Comisión Nacional Interinstitucional integrada por la ENP, el COLBACH, el CCH, el IPN, la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, la Dirección General de Educación Media Superior y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, con el cual se propuso trabajar en la elaboración de soluciones integrales desde seis apartados fundamentales:

⁸⁴ E. Weiss, “La gestión pedagógica...”p. 227.

⁸⁵ *Ibid*, p. 229.

1. Concepción y objetivos generales del bachillerato
2. Tronco común
3. Capacitación para el trabajo
4. Sistemas de evaluación
5. Programa de formación y actualización de profesores
6. Investigación sobre la deserción escolar.

Cuadro 2.
La educación media superior en México a partir del año 2000.

Ciclo Escolar	Estudiantes	Docentes	Escuelas
2000-2001	2, 955, 783	210, 033	9, 761
2001-2002	3, 120, 475	219, 468	10,587
2002-2003	3, 295, 272	227, 510	11, 327
2003-2004	3, 443, 740	244, 942	11, 938
2004-2005	3, 547, 924	248, 282	12, 382
2005-2006	3, 658,754	255, 929	12, 841
2006-2007	3, 742, 943	258, 939	13, 194
2007-2008	3, 830, 042	264, 079	13, 493
2008-2009	3, 923, 822	272, 817	14, 103
2009-2010	4, 054, 709	269, 301	14, 427
2010-2011	4, 187, 528	278, 269	15, 110
2011-2012	4, 333, 589	285, 974	15, 427
2012-2013	4, 443, 792	288, 464	15, 990
2013-2014	4, 682, 336	381, 622	17, 245
2014-2015	4, 813, 165	405, 495	19, 125
2015-2016	4, 985, 080	422, 001	20, 383
2016-2017	5, 128, 518	417, 745	20, 718
2017-2018	5, 237, 003	423, 754	20, 852

Cuadro de elaboración propia, tomando en cuenta la Serie histórica y pronósticos de la estadística del sistema educativo nacional, SEP, 2008-2013.

Así fue como se impulsó la formación de comisiones, las cuales tendrían que ocuparse de resolver los problemas más apremiantes del subsistema, así como enfocarse en garantizar la cobertura educativa. Como se puede ver en el cuadro de arriba y según las últimas cifras conocidas a partir del decreto de obligatoriedad del año 2012, con el aumento de la demanda de lugares en la educación media superior, el Estado se comprometió a garantizar la cobertura total en el nivel aun cuando existen

datos duros que muestran la persistencia del rezago en educación secundaria, la cual a pesar de ser obligatoria desde hace un tiempo, no ha logrado llegar a la cobertura total.⁸⁶

En síntesis, a partir de la década de los ochenta se impulsaron los esfuerzos para reorganizar el bachillerato mexicano a partir de la atención a las principales problemáticas, las cuales fueron en aumento desde su creación. Sin embargo, fundamentalmente el centro de las preocupaciones en el subsistema de educación media superior tienen que ver con tres cuestiones: la estructura curricular y la pertinencia de los contenidos, la especialización tecnoburocrática de la gestión escolar y el descuido del elemento pedagógico didáctico, indispensable en la formación del profesorado, tal como se verá a continuación.

2.2. La formación docente en el nivel medio superior en México: estado de la cuestión.

La formación del profesorado de educación media superior, ha sido una de las principales problemáticas que se han presentado en el nivel, prácticamente desde su origen. Sin embargo, es comprensible debido a que desde el principio, el Estado se centró en impulsar el crecimiento de la educación básica y aumentar los índices de cobertura de la misma. Por tanto, uno de los aspectos que cobraron mayor relevancia, fue la formación de los maestros para impartir clases fundamentalmente en preescolar, primaria y secundaria, formación que se llevaría a cabo mediante la creación de las escuelas normales. Esto no ocurrió así en el caso del bachillerato debido a que, a pesar de ser un nivel que tiene una importancia fundamental porque representa un tránsito entre el nivel básico y el nivel superior, su creación fue más reciente y dio lugar a la contratación de personal sin ninguna preparación pedagógica o didáctica, sino que se centró en el manejo del componente disciplinar.⁸⁷

De acuerdo con Andrés Lozano Medina:

“El tema de los docentes claramente ha sido abordado desde varias perspectivas y en todas se destaca la importancia de la formación, actualización, capacitación y titulación con la perspectiva de mejorar de manera cualitativa el servicio educativo en ese subsistema. Empero, en ese subsistema aún se conservan retos por superar... aunque la atención a la formación de los docentes necesariamente implicaría un importante dotación de recursos humanos, de infraestructura y financieros, además de tener especial cuidado en los contenidos a impartir. A esto se debe agregar que es indispensable contar con un cuerpo de profesores comprometidos con la docencia, suficientemente preparados y capacitados para desempeñar con calidad sus tareas y por supuesto, adecuadamente remunerados”⁸⁸

⁸⁶ R. Tuirán y D. Hernández, “Desafíos de la educación media superior en México” en *Este país*, 1º de Marzo de 2016.

⁸⁷ P. Solís, et. al., *Estudio del perfil socioeconómico y las expectativas de los docentes del Colegio de Bachilleres*, 2016, p. 53.

⁸⁸ A. Lozano, *El bachillerato escolarizado en México. Situación y prospectiva*, 2009, p. 67.

Años más tarde, la situación se agravó debido a la expansión del subsistema y al acelerado aumento de la demanda; fue a partir de la década de los setenta, cuando la expansión del sistema educativo, obligó al Estado a realizar contrataciones masivas de profesionistas egresados de distintas áreas, para que ocuparan las plazas disponibles como docentes de bachillerato. En aquél entonces, las ofertas de programas de formación docente para el bachillerato eran escasas y se encontraban limitadas a algunos subsistemas, por tanto se sabe que las primeras propuestas de la SEP para formar y actualizar al personal docente de educación media superior en México, se formularon y presentaron en los resolutivos de tres congresos: la Declaración de Villahermosa, los Acuerdos de Tepic y el Congreso de Cocoyoc.⁸⁹

La Declaración de Villahermosa, celebrada en el año de 1971 en Tabasco, se refirió a la necesidad de impulsar un programa de formación docente para el bachillerato en el apartado de propuestas realizadas por los rectores; dicho programa contemplaría la necesidad de cooperación institucional entre las Universidades y otras escuelas, por lo que en el inciso 10 de la declaración se señaló:

“Es necesario impulsar, con extensión a todo el sistema nacional de la educación superior los estudios de posgrado, tanto los que conducen a la obtención de grados académicos, como los de perfeccionamiento o actualización para fines determinados, con miras a la formación de investigadores, docentes y especialistas de alto nivel para la dirección y administración de la propia educación superior y de la industria, la ciencia y la tecnología. Al efecto, es conveniente que las universidades e instituciones de educación superior que cuentan con estudios de posgrado y centros de investigación, establezcan en forma permanente, programas conjuntos con las demás instituciones”⁹⁰

Específicamente en cuanto a la formación docente para el bachillerato, si bien en la declaración se abordó el tema, en realidad se postergó la estrategia para el desarrollo los objetivos pertinentes, los cuales fueron retomados un año después en los acuerdos de Tepic:

“La Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES a través de los organismos que de ella dependen y en colaboración con otras instituciones, adoptará las medidas que permitan la aplicación eficiente de la nueva estructura académica del ciclo superior de la enseñanza media, particularmente en lo que se refiere a la formación y reentrenamiento del profesorado y al diseño y distribución de material para la enseñanza”⁹¹

⁸⁹ En este sentido, es importante mencionar que el Colegio de Bachilleres fue una de las primeras instituciones de bachillerato en formar a su propio personal académico, a partir de la creación del Centro de Actualización y Formación de Profesores en el año de 1974, tal como se verá más adelante.

⁹⁰ *Declaración de Villahermosa*, México, ANUIES, 1971, p. 2.

⁹¹ *Acuerdos de Tepic*, México, ANUIES, 1972, p. 4.

Una vez que se había delineado la estrategia en ambas declaraciones, finalmente en el Congreso de Cocoyoc celebrado en Morelos en el año de 1984, se elaboró una propuesta formal para el diseño de un programa de formación docente para el bachillerato. Al respecto se hicieron las siguientes recomendaciones:

1. *Es indispensable promover la interrelación docencia-investigación, mediante el ejercicio de la docencia por el investigador y el de investigación por el docente.*
2. *Es indispensable que los objetivos de la investigación educativa en el Bachillerato, estén orientados a la comprensión y optimización del proceso enseñanza – aprendizaje, de acuerdo con los fines y enfoques de este nivel.*
3. *Es necesario promover el establecimiento de un régimen de distribución de actividades de los docentes, en el cual se contemple su participación en la docencia y en la investigación.*
4. *Se recomienda realizar dos tipos de evaluación referidas al personal docente: evaluación diagnóstica del aspirante a profesor y evaluación continua del profesor en servicio.*
5. *A fin de lograr tanto la eficiencia como la eficacia del sistema, la evaluación curricular ha de llevarse a cabo de manera sistemática y permanente, con la participación de un grupo interdisciplinario e interinstitucional.*
6. *Elaborar un programa que facilite a la totalidad de profesores de las instituciones adoptantes, antes de aplicar la nueva currícula, un acercamiento, análisis y asimilación inicial de los principios en los que se sustenta el tronco común, los objetivos que lo han originado, las estrategias educativas que supone y las implicaciones administrativas que tiene.*
7. *Elaborar un programa integral de formación pedagógica.*
8. *El profesor debe estar en permanente actualización respecto a su área de especialización, para poder cumplir eficazmente con su función.*
9. *De los programas que se diseñen, debe procurarse que sean evaluables de alguna manera sus resultados.*
10. *Los programas deben estar estructurados, de manera que permitan agregar actos relacionados con los temas y puntos de interés que manifiesten los profesores como no considerados, pero necesarios.*
11. *Unificar esfuerzos institucionales en relación a la formación y actualización de profesores”.⁹²*

Una vez que la propuesta estuvo lista y fue definida en estos términos, se enfrentó al problema del crecimiento sostenido de la demanda; de esta manera la urgencia de atender este problema, no permitió el arranque de la misma en tiempo y forma.

⁹² Congreso Nacional de Bachillerato, México, ANUIES, 1982, pp. 3-4.

Asimismo las carencias se agravaban, puesto que una vez que los docentes recibían su nombramiento, comenzaban a trabajar en el nivel medio superior, sin que se les exigiera la formación necesaria. Y así se mantuvieron las cosas por muchos años.⁹³

Aunque la propuesta emanada del Congreso de Cocoyoc fue clave porque de ella, se tomó el modelo que unas décadas después se incorporaría a la RIEMS en el ámbito de la formación docente. Esta Reforma fue la primera del nuevo siglo en intentar atender dicha problemática mediante el establecimiento de un Marco Curricular Común basado en el modelo de Competencias, con el objetivo de ofrecer opciones de formación y certificación a los profesores. Lo que la Reforma no contempló, fue que debido a la estructura del subsistema, la aplicación del programa iba a resultar bastante difícil por muchas razones, entre las que destacaron la falta de un diagnóstico certero para conocer la composición del nivel así como la importación de un modelo europeo, muy alejado de la realidad de las escuelas de bachillerato en México. En cuanto a la formación de los profesores por parte de la RIEMS, el desconocimiento de información tan elemental acerca de los mismos como su identidad, procedencia, nivel de preparación y expectativas de desarrollo, fue lo que la destinó al fracaso en esta área.

Como señaló Andrés Lozano Medina:

“Evidentemente implica una enorme dificultad averiguar cuál es la condición formativa de los docentes de este subsistema, cuál es su situación laboral, sus formas de enseñanza, sus reacciones ante los cambios y Reformas, y sus procesos de actualización y capacitación. Pero es indispensable, si se pretende tener una visión amplia de su situación.”⁹⁴

En suma, es posible afirmar que el programa principal de formación de la RIEMS denominado *Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS)*, en teoría se derivó de las recomendaciones del Congreso de Cocoyoc y representó uno de los programas más ambiciosos e inéditos en la historia de las políticas de formación de profesores para el nivel medio superior, aunque su estructura y resultados no hayan sido los esperados tal como se explicará a continuación.

⁹³ Para corroborar esta información, datos actuales de la OCDE señalaron que hacia el año 2015 en México, sólo el 26% de los profesores de educación media superior habían completado algún programa de formación. *Panorama de la educación 2016*, p. 9.

⁹⁴ A. Lozano, “El bachillerato escolarizado...”, p. 67.

2.3. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

Inspirada en la prospectiva del bachillerato llevada a cabo en el Congreso de Cocoyoc, en el año 2008 apareció la RIEMS, como primera Reforma educativa en el país que incorporó oficialmente el modelo de Competencias a los planes y programas de estudio para el bachillerato, además de impulsar la capacitación para el trabajo de los jóvenes estudiantes.⁹⁵ Desde sus inicios, la RIEMS intentó organizar a las instituciones que dependían de la SEP, bajo el denominado *Marco Curricular Común*. El objetivo principal fue que a partir de ese momento, las competencias se convirtieran en el eje rector de la educación media superior; en este sentido, es importante destacar que el concepto de competencia surgió en Europa en la década de los ochenta y se caracterizó por enfatizar la necesidad de potencializar las capacidades y aptitudes básicas que debían adquirir los estudiantes, en la nueva Sociedad del Conocimiento. Para lograrlo, el modelo se propuso una renovación de los sistemas de educación y formación curricular cuya base teórica estaría sustentada en las teorías del Capital Humano.⁹⁶

Por tanto, uno de los principales problemas de la RIEMS tuvo que ver con la definición misma del concepto de Competencia y su polisemia.⁹⁷ Sin embargo, para efectos del modelo y su aplicación en el ámbito educativo, en Latinoamérica las competencias fueron retomadas del proyecto DeSeCo de la OCDE.⁹⁸ Este proyecto estableció que las competencias tienen que desarrollarse y utilizarse para medir el nivel de conocimientos y destrezas con los que cuentan los estudiantes, al final de la educación obligatoria. Dicha medición se llevará a cabo mediante pruebas estandarizadas tales como PISA, creadas para tal efecto.⁹⁹

De acuerdo con estos criterios, en la RIEMS se definió al Marco Curricular Común basado en Competencias, de la siguiente manera:

⁹⁵ A. Macías, “La RIEMS, un fracaso anunciado” en *Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía*, 2009, p.33.

⁹⁶ L. Briñas, “Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa”, 2010, p. 25.

⁹⁷ A. Pavié, “Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente” en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2011, pp. 69-70.

⁹⁸ *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, 2005.

⁹⁹ *Ídem*

*“Es necesario definir un perfil básico del egresado que sea compartido por todas las instituciones, por medio del cual se establezcan las competencias básicas que los alumnos deben obtener así como el incorporar en los planes y programas de estudio, contenidos y actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias tanto para la vida como para el trabajo... En el México de hoy, es indispensable que los jóvenes que cursan el bachillerato egresen con una serie de competencias que les permitan desplegar su potencial, tanto para su desarrollo personal como para contribuir al de la sociedad. Que las competencias a que se refiere este acuerdo son parte del Marco Curricular Común que da sustento al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), eje en torno al cual se lleva a cabo la Reforma Integral de la Educación Media Superior”.*¹⁰⁰

A partir de esta definición, oficialmente las competencias quedaron establecidas como enfoque pedagógico y didáctico, bajo el que se orientarían en adelante los planes y programas de estudio de las instituciones educativas de nivel medio superior, dependientes de la SEP. Asimismo con base en el mismo enfoque, se crearon los nuevos perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes y el nuevo perfil docente, con un objetivo en particular:

*“Que la modernización de la EMS mediante la implantación del Marco Curricular Común permita que este tipo educativo sea un propulsor del desarrollo del país, precisamente en el momento en que el número de jóvenes en edad de cursarlo, alcanzará su máximo histórico”*¹⁰¹

En concreto, la RIEMS definió a las competencias como la integración de habilidades, conocimientos y actitudes por parte de los jóvenes en un contexto específico, por lo que las dividió en tres tipos: genéricas, disciplinares y profesionales, cada una con sus especificidades. Así, las competencias fueron incorporadas en el documento oficial de la Reforma, mediante acuerdos específicos:

Acuerdo 444 por el que se establecieron las competencias que constituirían el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.

Acuerdo 447 por el que se establecieron las competencias docentes para quienes impartieran educación media superior en la modalidad escolarizada.

¹⁰⁰ “Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato” en *Reforma Integral de la Educación Media Superior*, 2008, p.1.

¹⁰¹ *Ibid*, p. 2.

2.3.1 *El perfil del docente en la RIEMS*

En cuanto a la elaboración del perfil del docente en la RIEMS, el acuerdo 447 fue fundamental porque sirvió como base para el diseño oficial del mismo. Este nuevo perfil se orientó bajo el Marco Curricular Común de Competencias y a partir de aquí, los docentes quedaron posicionados como actores fundamentales de la Reforma, tal como se puede observar en los lineamientos que conforman dicho acuerdo y que dicen a la letra:

“Que en el México de hoy ya no es suficiente que los docentes de la Educación Media Superior centren su acción pedagógica en facilitar la adquisición de conocimientos de las asignaturas que imparten. Es indispensable que los maestros trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes.

Que en consecuencia, es necesaria una comprensión de la función del docente que vaya más allá de las prácticas tradicionales de enseñanza en el salón de clases, para adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes, sobre todo ante la Reforma Integral de la Educación Media Superior, emprendida para el establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad.

Que el trabajo de los docentes a partir de un enfoque basado en competencias, permitirá que los estudiantes adquieran las competencias que son parte del Marco Curricular Común que da sustento al SNB, eje en torno al cual se lleva a cabo la Reforma Integral de la EMS.

*Que para definir el Perfil del Docente del SNB, la Secretaría de Educación Pública estimó indispensable invitar a las autoridades educativas locales y a las instituciones representadas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), a aportar sus experiencias y propuestas, bajo la premisa de que dicho perfil está constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes que el docente pone en juego para generar ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes desplieguen las competencias genéricas”.*¹⁰²

Posteriormente, sobre este perfil docente se diseñó el principal programa de formación de profesores de la Reforma: el PROFORDEMS, que en el discurso se planteó como objetivos principales contribuir a la formación de docentes participativos que también tuvieran la capacidad de trabajar con otros enfoques y sobre todo, que sirvieran como facilitadores del conocimiento en los estudiantes.¹⁰³

¹⁰² “Acuerdo 447” en *Reforma Integral de la Educación Media Superior*, 2008.

¹⁰³ El diseño de este perfil docente que fue la base para la constitución del PROFORDEMS, corresponde con lo planteado en el primer capítulo de esta tesis, en relación con las concepciones de formación docente elaboradas por Popkewitz, quien aseguró que las Reformas Educativas de Nueva Generación, se han concentrado en la construcción de un tipo ideal de profesor, el cual debe tener la capacidad de hacer múltiples tareas entre las que se encuentran el trabajo académico, la incursión en labores administrativas e incluso, tareas que comprometen su persona y su subjetividad; todo ello con la firme intención del Estado por mantener el orden establecido y alinear a los docentes a las disposiciones de dichas reformas.

Cuadro 3.
Perfil del docente en la RIEMS

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

“Perfil del docente de bachillerato” en *Reforma Integral de la Educación Media Superior*, 2008.

De esta manera, el nuevo perfil docente enmarcado bajo las disposiciones de la RIEMS, logró definir los parámetros e indicadores de las funciones principales de los profesores de bachillerato. Pero como se puede observar, este perfil corresponde más a un concepto que en Sociología es conocido como *tipo ideal*, el cual fue definido por Max Weber y que generalmente, obedece a una construcción casi perfecta que se aleja mucho de la realidad. De hecho, en los capítulos posteriores de esta tesis se verá cómo los perfiles profesionales establecidos por las Reformas educativas, se asemejan poco o nada, a las verdaderas capacidades, actitudes y actividades de los docentes que ejercen como tales en la realidad cotidiana de las escuelas.

Por el momento, hay que volver al tema. A partir de este perfil, la Reforma se comenzó a implementar y al mismo tiempo se echó a andar el PROFORDEMS, con el objetivo de capacitar a los profesores en el modelo de competencias, lo cual se explicará más adelante. Por ahora se dirá, que después de la RIEMS, un acontecimiento que incidió de forma importante en la estructura y organización del bachillerato, fue el decreto de obligatoriedad lanzado en el año 2012, el cual reposicionó al nivel en el sistema educativo nacional y le mereció una atención especial en el escenario de las políticas gubernamentales.

2.4. El Decreto de Obligatoriedad de la EMS

En el año 2012 se lanzó el decreto de obligatoriedad del nivel medio superior en México, debido en buena medida a las tendencias internacionales. Oficialmente, este decreto tuvo su origen en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en el cual se admitió la necesidad de atender los problemas de reprobación, deserción y bajo aprovechamiento de los estudiantes de educación básica y media superior, a fin de que desarrollaran plenamente las habilidades que les permitieran resolver problemas con creatividad y eficacia así como estar mejor preparados para los desafíos que les presentan la vida y la inserción en el mercado laboral.¹⁰⁴ El 9 de Diciembre de 2010, la Cámara de Diputados aprobó por unanimidad de 259 votos un proyecto de decreto en el que se Reformaban los artículos 3° y 31° constitucionales. Las razones principales en el dictamen presentado al pleno para su lectura, señalaron que la educación media superior era una estrategia fundamental de desarrollo y bienestar, así que dichos planteamientos coincidían con las tendencias internacionales en torno a la importancia de la educación de los jóvenes.¹⁰⁵ En apoyo al decreto de obligatoriedad de la educación media superior, los legisladores argumentaron que la misma:

- a) *Contribuye de manera decisiva a la construcción de una sociedad crecientemente justa, educada y próspera.*
- b) *Contribuye al desarrollo económico y social de los pueblos, a superar la pobreza, combatir la ilegalidad, fortalecer la democracia, defender el medio ambiente, crear empleos, generar riqueza y vincular al mexicano con la era tecnológica y del conocimiento.*
- c) *Ayuda a generar los recursos humanos, los conocimientos y la innovación que permitan a nuestro país ser más justo, más seguro y más competitivo.*
- d) *Puede convertirse en el ariete transformador de una sociedad que reclama justicia, libertad, democracia y bienestar para todos.*
- e) *Puede impactar directamente en el fortalecimiento de la competitividad individual y colectiva en el mundo actual.*
- f) *Posibilita la cohesión social.*
- g) *Hace menos vulnerables a los jóvenes frente a la persuasión o tentación del crimen organizado.*
- h) *Permite que los jóvenes desarrollen su pleno potencial y se conviertan en adultos responsables, productivos y ejemplares.*¹⁰⁶

¹⁰⁴ Programa Sectorial de Educación, 2008, pp. 2-3.

¹⁰⁵ A. Santos y A. Delgado, "Consideraciones..." p. 11.

¹⁰⁶ *Ídem*

De esta manera, la obligatoriedad de la educación media superior se presentó como respuesta a una demanda social y como avance fundamental para enfrentar la desigualdad, la pobreza y la injusta distribución de la riqueza en el país. Una vez que se promovió el dictamen, se hicieron las Reformas para establecer la obligación del Estado de impartir la educación media superior, así como la obligación de los padres para que sus hijos concurrieran a escuelas públicas o privadas, a obtener la instrucción post básica:

Artículo 3°. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado (Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios) impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el ejecutivo federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria, media superior –con excepción de las instituciones a las que la ley otorga autonomía de acuerdo con la fracción VII del presente artículo- y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale; En el caso de la educación media superior, con objeto de proveer a su impartición con base en el federalismo, el Ejecutivo establecerá el sistema nacional de bachillerato, atendándose a la diversidad de opciones educativas y el libre tránsito de estudiantes [...]

Artículo 31°. Son obligaciones de los mexicanos: Hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas para obtener la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior y reciban la militar, en los términos que establezca la ley.

En relación con los artículos transitorios, se destacan los siguientes:

Tercero. La obligatoriedad del Estado de garantizar la educación media superior, como deber del mismo de ofrecer un lugar para cursarla a quien teniendo la edad típica hubiere concluido la educación básica, se realizará de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2011-2012 y hasta lograr su universalización en el país en el ciclo escolar 2021-2022, con la concurrencia presupuestal de la Federación y de las Entidades Federativas y en los términos establecidos en los instrumentos del Sistema Nacional y los Sistemas Estatales de Planeación Democracia del Desarrollo.

Cuarto. El presupuesto federal, los estatales, del Distrito Federal y municipales incluirán los recursos necesarios para la construcción, ampliación y equipamiento de la infraestructura suficiente para la cobertura progresiva de los servicios de educación media superior, sobre la base de programas de formación profesional del personal docente, así como de dotación gratuita de materiales de estudio para maestros y alumnos. Para las comunidades rurales alejadas de los centros urbanos y las zonas donde no haya sido posible establecer infraestructura para la prestación del servicio de educación media superior, las autoridades educativas federales, en coordinación con las de las entidades federativas, establecerán los programas especiales que se requieran y tomarán las decisiones pertinentes para asegurar el acceso de los aspirantes a los servicios de educación media superior.¹⁰⁷

¹⁰⁷ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, pp. 5-6 y 43-44.

Las Reformas a los dos artículos antes referidos, fueron avaladas por unanimidad en lo general, el 7 de Septiembre de 2011 en las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Estudios Legislativos del Senado de la República; cinco días después se aprobaron en lo particular y finalmente el 20 de Septiembre, el pleno de la Cámara de Diputados ratificó por mayoría la obligatoriedad de la educación media superior. Sin embargo, destacó que la iniciativa original de los diputados tuvo algunas modificaciones en el Senado: la primera de ellas fue la eliminación de las Reformas a la fracción III del artículo 3º constitucional (incluyendo la adición del segundo párrafo a esa fracción), pues los legisladores consideraron que facultar al Ejecutivo Federal para determinar los planes y programas de estudio, “*vulneraría la diversidad que debe privar para que dichos planes se ajustaran a las necesidades regionales y locales*”. Además, significaría centralizar las decisiones respecto a los contenidos educativos, lo que “*sería contrario al auténtico federalismo educativo*”, con lo cual se dejó abierto el diseño y establecimiento de los posibles nuevos planes de estudio.¹⁰⁸

Luego con el objetivo de cuidar los términos que definieron el alcance de la Reforma, la segunda modificación consistió en sustituir el término “*universalización*” por “*cobertura*” en el tercer transitorio, que pasó a segundo transitorio y se redactó de esta manera:

*“La obligatoriedad del Estado de garantizar la educación media superior, como deber del mismo de ofrecer un lugar para cursarla a quien teniendo la edad típica hubiera concluido la educación básica, se realizará de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2012-2013 y hasta lograr la cobertura total en sus diversas modalidades en el país a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022, con la concurrencia presupuestal de la Federación y de las entidades federativas, y en los términos establecidos en los instrumentos del Sistema Nacional y los Sistemas Estatales de Planeación Democrática del Desarrollo”*¹⁰⁹

Cabe destacar que dicha sustitución de términos, se realizó de forma deliberada. De acuerdo con Annette Santos del Real y Alejandra Delgado:

*“No debe perderse de vista que cuando un país define un tramo de enseñanza como obligatorio, está realizando una fuerte apuesta para lograr el objetivo de que todas las personas que accedan a él, logren finalizarlo y en el trayecto adquieran una formación de calidad. Empero, los senadores restringen la obligatoriedad a la disposición de lugares suficientes para que los jóvenes accedan a la educación media y omiten la obligación del Estado de asegurar la permanencia de los estudiantes en la escuela y de garantizarles aprendizajes relevantes”*¹¹⁰

¹⁰⁸ Dictamen de las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Estudios Legislativos con opinión de la Comisión de Educación respecto al proyecto de Decreto por el que se Reforman los artículos 3º y 31 de la Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos en materia de educación, 2011, p. 8

¹⁰⁹ *Ibid*, p. 9”

¹¹⁰ A. Santos del Real y A. Delgado, “Consideraciones...” p. 14.

Como parte de las modificaciones al mismo artículo, el establecimiento de una edad típica de entre 15 y 17 años para que los egresados de educación básica dispusieran de un lugar en la educación media superior, dejó fuera a una cantidad considerable de jóvenes que teniendo una edad mayor, requerían ampliar su escolaridad, con lo cual se restringió su derecho y se vulneró la equidad. Al respecto, hay que considerar que no todos los jóvenes tienen la posibilidad de llevar trayectorias escolares regulares en su paso por la educación básica y que un número importante de ellos, no logra terminar en tiempo y forma, debido a factores económicos, escolares y sociales.¹¹¹ Al respecto, en la minuta de reunión de las Comisiones del Senado no se expresó argumento alguno para sustentar la tercera modificación, misma que refiere al cuarto transitorio que se convirtió en tercero, el cual quedó reformulado de la siguiente manera:

“Para dar cumplimiento al principio de obligatoriedad, en los presupuestos federal, de las entidades federativas y de los municipios, se incluirán los recursos necesarios; asimismo, se establecerán los mecanismos para impulsar la implementación de presupuestos plurianuales que aseguren a largo plazo los recursos económicos crecientes para infraestructura de la educación media superior.”¹¹²

Es de llamar la atención que en esta versión Reformada, también se eliminó la referencia a los programas especiales que habrían de impulsarse, para hacer llegar la educación media superior a las comunidades rurales alejadas de los centros urbanos y a las zonas en donde no fue posible establecer infraestructura. El argumento utilizado por los Senadores para la eliminación de esta referencia, fue que no se consideraba pertinente puesto que *“no puede sujetarse el cumplimiento de la obligatoriedad a la celebración de convenios de colaboración con los Estados. Por lo que se sugiere su eliminación”*.¹¹³

Finalmente el 13 de Octubre de 2011, el pleno de la Cámara de Diputados aprobó por unanimidad las Reformas a los artículos 3º y 31º con las modificaciones propuestas por el Senado, para elevar a rango constitucional la obligatoriedad de la educación media superior y luego dichas Reformas fueron ratificadas por los congresos estatales. Trascendió que este decreto, fue impulsado únicamente por las diferentes facciones parlamentarias de las Cámaras Legislativas y la discusión del mismo quedó circunscrita a este ámbito, por lo que no tomó en cuenta la participación de los actores educativos directamente implicados.¹¹⁴

¹¹¹ A. Santos del Real y A. Delgado, “Consideraciones...” p. 14.

¹¹² “Dictamen...”, p. 10.

¹¹³ *Ídem*

¹¹⁴ A. Navarro, *Reflexiones sobre la obligatoriedad de la educación media superior en México*, 2010, pp. 40.

En teoría, según Roberto Rodríguez la iniciativa original de obligatoriedad de la educación media superior, fue formulada por el Partido Revolucionario Institucional para posteriormente ser remitida al Senado y aprobada en definitiva por los diputados federales. Con estas condiciones, para el autor el decreto:

*“No correspondió ni se articuló a una política pública enfocada a la universalización de la escolaridad hasta este grado de estudios o bien, a la transformación de las condiciones de acceso, retención y promoción entre los distintos niveles que componen la estructura educativa del país. Para decirlo en breve, la obligatoriedad del bachillerato no fue producto de la racionalidad educativa de una política pública, sino el resultado de la construcción de un consenso político entre las distintas fracciones parlamentarias”.*¹¹⁵

En suma, el decreto de obligatoriedad se impulsó en las altas esferas del poder político y se discutió únicamente entre los legisladores. En el año 2012, finalmente se aprobó.¹¹⁶ En aquel entonces, el subsecretario de educación media superior Rodolfo Tuirán, estableció una meta en cuanto a los índices de cobertura en el nivel, al señalar que hacia el 2016 se llegaría a una cifra del 85% y sería posible alcanzar la universalización del subsistema en el 2025.¹¹⁷ Para el cumplimiento de esta meta, se consideró un tiempo gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2012-2013 hasta lograr la cobertura total en sus diversas modalidades en el país, a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022, con la concurrencia presupuestal de la federación y de las entidades.¹¹⁸

La entrada en vigor del decreto en Junio de 2013, representó nuevos retos en cuanto al mejoramiento de la calidad, ampliación de infraestructura educativa, incorporación de recursos humanos y aumento de lugares. A la fecha, uno de los principales obstáculos para cumplir con lo establecido, ha sido la falta de recursos presupuestales. Debido a esta situación, la subsecretaría ha promovido nuevas modalidades para cursar el bachillerato, entre las que destacan la preparatoria en línea y nuevas formas de obtención del certificado global de estudios, mediante la presentación de un examen único aplicado por el CENEVAL. Asimismo, el incremento de instituciones particulares que ofrecen estudios de nivel medio superior a los jóvenes que no alcanzan a obtener un lugar como resultado del examen de COMIPEMS, se ha convertido en otro problema que es necesario atender, puesto que muchas de estas instituciones no cuentan con buen nivel académico.

¹¹⁵ R. Rodríguez, “La obligatoriedad de la educación media superior en México” en *Seminario de Educación Superior*, 2012.

¹¹⁶ G. Tapia, “La obligatoriedad de la educación media superior en México en la perspectiva del derecho a la educación: falacias de la política educativa y nuevas desigualdades” en *Revista Entretextos*, 2016, pp. 10.

¹¹⁷ “Decreta Calderón bachillerato obligatorio... aunque sin escuelas” en *Revista Proceso*, 2012.

¹¹⁸ *Decreto por el que se declara Reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 2012.

El decreto de obligatoriedad fue un parteaguas porque introdujo varios cambios operativos en el nivel medio superior y prácticamente obligó a las instituciones dependientes de la SEP, a sujetarse a las disposiciones de las Reformas Educativas que se han implementado a partir del 2008. Una de estas instituciones precisamente es el Colegio de Bachilleres, que se rige por completo bajo el marco normativo oficial. Pero ¿cómo ha afectado esta situación a la institución, en un lapso de poco más de diez años? Es momento de entrar al análisis del contexto institucional.

2.5. El Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México y Zona Metropolitana en la actualidad: contexto de la propuesta

Como se ha podido observar, el periodo comprendido entre los años 2000 y 2018, fue de cambios y modificaciones en las políticas educativas nacionales. Con la alternancia de los partidos políticos en el poder (PAN y PRI), el bachillerato experimentó dos Reformas Educativas; en estas Reformas, oficialmente tanto el Plan Nacional de Desarrollo como el Programa Nacional de Educación, se refirieron a la transformación del bachillerato mediante la atención de tres desafíos principales: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos, e integración y funcionamiento del subsistema.¹¹⁹ Como ya se ha mencionado, el bachillerato es un nivel que ha tenido un incremento constante tanto de estudiantes como de escuelas y docentes. Asimismo, desde sus orígenes se ha caracterizado por su dispersión al contar 33 con subsistemas diferentes, los cuales cuentan con distintos niveles de organización. Entre ellos se encuentra el Colegio de Bachilleres, contexto espacial de este trabajo, por lo que a continuación se presentará una breve reseña histórica de la institución para comprender mejor su organización actual.

2.5.1. Historia

La historia del Colegio es muy interesante, puesto que fue uno de los grandes proyectos impulsados en la administración de Luis Echeverría Álvarez, como parte de los intentos de recuperación de legitimidad del Estado después de los sucesos de 1968. La institución fue creada en el marco de una Reforma Educativa elaborada en ese sexenio, la cual de acuerdo con Pablo Latapí, estuvo orientada por tres ejes: actualización, apertura permanente y flexibilidad estructural.¹²⁰

¹¹⁹ Programa Nacional de Educación 2001-2006, 2000, p. 16.

¹²⁰ P. Latapí, *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*, 1984, pp. 49-67

Con base en estos ejes, se discutió acerca de la necesidad de crear nuevas instituciones para cubrir la demanda y liberar presión en las dos máximas casas de estudio de la Ciudad de México: la UNAM y el IPN. Debido a esta situación, la SEP y la ANUIES realizaron una serie de estudios para ver de qué manera se podía atender el asunto de la creciente demanda, tanto en educación media superior como en educación superior. Los resultados de estos estudios se dieron a conocer en el año de 1971, a través de la Declaración de Villahermosa en la que se establecieron varios criterios que en adelante, deberían normar el bachillerato tales como la duración de tres años, el carácter formativo más que informativo o enciclopédico y su doble función como ciclo terminal o propedéutico.¹²¹ Un año después, en la XIV Asamblea General Ordinaria de la ANUIES celebrada en Tepic Nayarit, se establecieron las bases para la creación del Colegio de Bachilleres, de acuerdo con las siguientes características:

V. La adopción de una nueva estructura académica en el ciclo superior de la enseñanza media, deberá caracterizarse en lo fundamental por:

- a) La realización de las actividades de aprendizaje en tres áreas de trabajo: actividades escolares, capacitación para el trabajo y actividades paraescolares.*
- b) La división de las actividades de aprendizaje de carácter escolar en dos núcleos: uno básico o propedéutico, que permita el aprendizaje de la metodología y la información esencial de la lengua, las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias histórico-sociales y las humanidades y en un núcleo de actividades selectivas que permita un aprendizaje de contenidos de cierta especialización que en forma flexible, se adecuen a los intereses y propósitos del estudiante.*
- c) La realización de actividades de capacitación para el trabajo en estrecha relación con las actividades escolares, utilizando con frecuencia recursos externos y tomando en cuenta las condiciones económicas y ocupacionales de la región.*
- d) Las actividades paraescolares destinadas a satisfacer intereses no académicos del estudiante en los campos cívico, artístico y deportivo, que podrían ser libres y no sujetarse a evaluación. Corresponde a cada institución proporcionar los recursos necesarios para la realización de estas actividades.*

*La Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES, a través de los organismos que de ella dependen y en colaboración con otras instituciones, adoptará las medidas que permitan la aplicación eficiente de la nueva estructura académica del ciclo superior de la enseñanza media, particularmente en lo que se refiere a la formación y reentrenamiento del profesorado y al diseño y distribución del material para la enseñanza”.*¹²²

¹²¹ *Declaración de Villahermosa*, 1971, pp. 158-159.

¹²² *Acuerdos de Tepic*, México, ANUIES, 1972, p. 4.

El 26 de Septiembre de 1973 se promulgó en el Diario Oficial de la Federación, la creación del Colegio de Bachilleres como organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y domicilio en la Ciudad de México, a partir de las siguientes consideraciones:

Primero: Que el crecimiento de la población en el país y la necesidad que confronta la juventud mexicana de capacitarse profesionalmente para responder a los requerimientos que plantea el desarrollo económico, social y cultural de la nación, han provocado un constante aumento de aspirantes que demandan su admisión en las instituciones públicas o privadas que imparten educación del ciclo superior de nivel medio.

Segundo: Que en esa virtud es conveniente acrecentar las oportunidades educativas en dicho ciclo, que se caracteriza por su doble finalidad de ser propedéutico y terminal, pues a quien lo concluya se le expedirá certificado de estudio como antecedente escolar de educación superior y título que acredite la capacitación profesional adquirida y,

Tercero: Que, asimismo debido a la necesidad de disponer a la brevedad posible del personal que requiere el desenvolvimiento económico, social y cultural del país, es menester crear un organismo descentralizado que, paralelamente a las instituciones estatales, incremente el sistema educativo nacional, auspiciando el establecimiento de escuelas que impartan educación de nivel medio superior.¹²³

Así fue como en Febrero de 1974, el Colegio de Bachilleres abrió sus puertas y a partir de ese momento, se convirtió en una opción más para los jóvenes que se encontraban en edad de cursar el nivel medio superior. En sus primeros cinco planteles, recibió en aquel entonces a 11,800 estudiantes. Sin embargo, el rápido aumento de la demanda favoreció la apertura de 11 nuevos centros escolares, creándose los planteles del 6 al 16 entre 1977 y 1978. Luego en 1979 se establecieron los planteles 17, 18 y 19 y finalmente en Febrero de 1985, se inauguró el plantel número 20.

2.5.2. Estructura orgánica

En la actualidad, el Colegio continúa como organismo público descentralizado del Estado y tiene 45 años de funcionamiento. Cuenta con una matrícula de 95, 641 estudiantes, los cuales se encuentran distribuidos en 20 planteles que funcionan en dos turnos: matutino y vespertino. En cuanto al número de docentes que lo integran, éste es variable dependiendo del semestre, pero se estima un número de 3,314 aproximadamente.¹²⁴

¹²³ Decreto que crea el Colegio de Bachilleres, Diario Oficial de la Federación, 1973.

¹²⁴ P. Solís, "Estudio...", p.6.

Es la tercera opción en importancia entre las instituciones de bachillerato, después de la UNAM y el IPN. Cabe aclarar que en los últimos años, la mayoría de estudiantes que integran la matrícula, provienen de escuelas públicas y familias de bajos ingresos, lo que convierte al COLBACH en una institución receptora de jóvenes de los deciles de población más desfavorecidos, situación que se ha agudizado a partir del decreto de obligatoriedad y que ha tenido una incidencia en los indicadores de la institución.¹²⁵ En cuanto al presupuesto asignado, en el 2017 el Colegio de Bachilleres recibió \$1, 840, 255 de recursos fiscales y propios, cifra inferior en 4.1% con relación al presupuesto original aprobado en el Presupuesto de Egresos de la Federación.¹²⁶

La estructura de la institución de acuerdo con el Estatuto Orgánico, es la siguiente:

- I. Secretaría General
- II. Secretaría de Servicios Institucionales
- III. Secretaría Administrativa
- IV. Abogado General
- V. Coordinadores Sectoriales
- VI. Órgano Interno de Control¹²⁷

Como se puede observar, la estructura del Colegio es vertical así como su funcionamiento. Por tanto, las decisiones se toman desde arriba y se implementan de forma gradual; cabe destacar que este esquema de organización, es el mismo para los veinte planteles. Por tanto, el área correspondiente al Órgano Interno de Control es el último nivel en la estructura y se encarga de todo lo que ocurre al interior de las escuelas. A su vez, el Órgano Interno se integra por los directores de plantel, la Secretaría Académica y los Jefes de Materia. En relación con las últimas actualizaciones en la organización del Colegio, el 16 de Diciembre de 2009 se modificó el decreto de creación y fue actualizado el Estatuto Orgánico, en relación con las disposiciones de la Reforma Integral de la Educación Media Superior. En cuanto a la situación laboral, las relaciones entre la institución y los trabajadores se rigen por la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, reglamentaria del apartado B del artículo 123 Constitucional, disposición polémica y a la que se atribuye el hecho de que el Colegio se encuentre sujeto a la implementación de las Reformas Educativas.¹²⁸

¹²⁵ R. Jarillo, *Informe de autoevaluación 2017*, 2018, p.2.

¹²⁶ *Presupuesto de Egresos de la Federación 2018*, 2018.

¹²⁷ *Estructura orgánica del Colegio de Bachilleres*, 20 de Julio de 2016, p. 6.

¹²⁸ *Estatuto General del Colegio de Bachilleres*, p. 6.

2.5.3. Programas de formación

En relación con el tema de la formación docente, el Colegio de Bachilleres fue una de las primeras instituciones del nivel medio superior en diseñar e implementar cursos para su propio personal académico, a través de la creación del Centro de Actualización y Formación de Profesores en Febrero de 1974. De acuerdo con Ma. Guadalupe Coello Macías, el proyecto de creación del CAFP, partió de la necesidad de la institución de ser autosuficiente y cubrir las necesidades de capacitación de su personal académico, así como atender dos principales problemas que se dieron en los inicios de la institución:

1. Las condiciones de trabajo dieron lugar a una burocratización de los profesores de los niveles medio superior y superior, situación que propició que la labor educativa llegara a ser rutinaria, apática y acrítica; entonces, los profesionistas contratados perdieron todo interés de superación personal y de buscar nuevos métodos y técnicas, para la enseñanza y actualización constante.
2. Los docentes contratados por el Colegio eran profesionistas que no habían sido preparados formalmente para ejercer la docencia. En este sentido, era necesario atender, orientar y capacitar pedagógicamente a los diferentes grupos de profesionistas y pasantes, para que se incorporaran a la docencia en educación media superior.¹²⁹

De esta manera, la creación del Centro se orientó bajo los siguientes objetivos principales:

- a) Formar al docente en las ciencias y técnicas de la educación
- b) Promover la continua actualización científica y tecnológica
- c) Investigar y desarrollar métodos y medios idóneos, para llevar a efecto una enseñanza moderna en el nivel medio superior.
- d) Fomentar el intercambio profesional con otras instituciones.¹³⁰

Con estos objetivos, hacia la década de 1980 los cursos de formación docente en el Colegio de Bachilleres, se estructuraron a partir de una política de formación encaminada a la profesionalización del personal académico bajo las siguientes premisas:

¹²⁹ G. Coello, *El Centro de Actualización y Formación de Profesores del Colegio de Bachilleres: fundamentos de su creación y orientación de sus funciones en el periodo 1990-2003*, 2003, p. 25.

¹³⁰ *Ibid*, pp. 25-26.

1. Formación es igual a profesionalización

La premisa era formar para profesionalizar y profesionalizar para formar. Los profesionistas egresados de las escuelas superiores, debían convertirse en profesionales de la docencia mediante un proceso complejo que implicaba atender a la profesión como un servicio social, basado en un conjunto sistematizado de conocimientos con un alto grado de autonomía, código ético y obligación de actualizarse constantemente.¹³¹

2. Formación ligada a promoción e incentivos económicos.

Desde 1975 en el Reglamento del Personal Académico del Colegio de Bachilleres, se estableció que los programas de formación y actualización contribuirían a regularizar la situación profesional de aquellos profesores que por alguna razón, no habían cumplido con todos los requisitos al ingresar a la institución. También se estableció que esos programas serían tomados en cuenta para lograr la promoción y la definitividad. Esto trajo consigo otros problemas, tales como la imposibilidad de evaluar académicamente los programas de formación. No era posible saber si los programas realmente atendían las necesidades formativas de los profesores, o sólo representaban un atractivo económico y de mejoramiento administrativo. Por tanto, la motivación se refería a los premios, con lo cual se desviaban los verdaderos propósitos académicos.¹³²

3. Formación orientada casi exclusivamente a aspectos psicopedagógico-didácticos.¹³³

En este periodo, la formación se orientó principalmente al fortalecimiento de aspectos pedagógicos más que a la actualización. Esta orientación se derivó fundamentalmente del enfoque teórico con el que nació el CAFP: la Tecnología Educativa. Así, dentro de este enfoque, prácticamente no se abordó la formación disciplinaria. Entre 1975 y 1982, el 63%

¹³¹ Al respecto, cabe aclarar que si bien la autonomía es una característica esencial de la formación docente, el sujeto que se forma para ejercer posteriormente como profesor, dependerá de una estructura totalmente heterónoma y determinada en suma, por el elemento político tal como señala Jaime Sarramona: “*sin duda la profesión docente precisa de autonomía de acción, entre otras razones por la naturaleza misma de su actividad, puesto que los conocimientos y habilidades no son únicos y cabe optar en cada caso por la mejor estrategia de acción en función de las circunstancias... Esta autonomía, sin embargo, queda seriamente afectada cuando el profesional es un asalariado vinculado a una institución de forma contractual.*” “¿Qué significa ser profesional docente en la actualidad?” en *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 2011, pp. 431-432

¹³² G. Coello, “El Centro de Actualización...”, pp. 27-28.

¹³³ *Ídem*

de los cursos correspondió a la formación pedagógica, mientras que el 37% restante correspondió a la actualización disciplinaria.¹³⁴

De 1985 a 1989 hubo una mayor flexibilidad en la formación de los profesores del Colegio, como parte del fortalecimiento de la estrategia general de atención a las necesidades pedagógicas y disciplinares, detectadas directamente en las academias de los planteles. Se impartieron cursos y talleres en las áreas de *Didáctica*, *Conocimiento del Adolescente*, *Sociología de la Educación* y *Aprendizaje Escolar*. A través del diseño de estas nuevas acciones, resultó evidente que el fundamento teórico de la Tecnología Educativa, se había rebasado. Por tal motivo, se propuso un enfoque interdisciplinario, debido a que los programas del CAFP se modificaron con la misma rapidez que la estructura académica general del Colegio. Así fue como la formación docente se reorientó bajo dos ejes básicos:

- a) Formación como apoyo a la práctica docente y líneas de formación. ¿Cómo enseñar? (Didáctica, Metodología, Trabajo en equipo y Evaluación), ¿A quiénes enseñar? (Conocimiento del alumno), Relación sujeto-objeto de conocimiento (Aprendizaje, Sociedad y Educación).
- b) Reconocimiento de la experiencia de los docentes como punto de partida y llegada a su formación.¹³⁵

Posteriormente a finales de los años ochenta con base en las evaluaciones realizadas por el CAFP, se hizo evidente la necesidad de reorientar la formación del docente hacia el acontecer en el aula. Por ello, en el área de actualización se diseñaron e impartieron talleres sobre Práctica Docente, mientras que en el área pedagógica se implementaron cuatro líneas de investigación: Aprendizaje Escolar, Didáctica y Docencia, Educación y Sociedad y Conocimiento del alumno.¹³⁶ Ya en la década de los noventa, debido a los cambios en el modelo económico y a la dinámica política del país, las estrategias de formación docente tuvieron que alinearse con las disposiciones contenidas en el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica, el cual recomendó que las nuevas políticas deberían tener como ejes fundamentales la práctica educativa y la práctica docente.

¹³⁴ G. Coello, "El Centro de Actualización...", pp. 27-28.

¹³⁵ *Ibid*, p. 33.

¹³⁶ *Ídem*

A partir de ahí, se comenzó a impulsar la denominada formación intelectual del docente en el Colegio, la cual se orientó bajo los propósitos que se presentaron en el siguiente cuadro:

Cuadro 4.
Programa de Formación Docente del Colegio de Bachilleres

- ✓ Desarrollar una conciencia crítica respecto a la función docente.
- ✓ Posibilitar prácticas pedagógicas que impliquen innovaciones y renovaciones profundas del trabajo escolar.
- ✓ Posibilitar la reflexión sobre la práctica educativa.
- ✓ Promover la participación en la estructura y desarrollo de programas académicos.
- ✓ Proporcionar elementos teóricos y metodológicos para la integración sobre la realidad educativa que se confronta.

G. Coello, El Centro de Actualización y Formación de Profesores del Colegio de Bachilleres: fundamentos de su creación y orientación de sus funciones en el periodo 1990-2003, 2003, p. 35.

Con estas orientaciones, se estructuró una propuesta conformada por dos programas: uno de actualización docente y otro de formación pedagógica. También hubo un cambio en la propuesta original, en la que se poco a poco comenzó a desplazarse la formación pedagógica, y se dio prioridad a la actualización docente, reestructuración que en lo sucesivo, dominó los programas de formación docente en el Colegio hasta la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.¹³⁷

En resumen, la educación media superior ha sido un nivel que históricamente ha mantenido un crecimiento constante y que ha necesitado aumentar su infraestructura así como el número de plazas docentes para cubrir la demanda de lugares. Sin embargo, esta situación contrasta con el hecho de que es el nivel en donde se presenta el más alto índice de abandono escolar. Asimismo el decreto de obligatoriedad del año 2012, representó una alineación de las instituciones de nivel medio superior a los marcos normativos de las Reformas Educativas, en relación con su dependencia de la SEP. Así pues, tanto la RIEMS como la RE han tenido una gran influencia en la organización del nivel medio superior, debido a su incorporación al cuadro de educación obligatoria.

¹³⁷ Como fue señalado por Popkewitz, en términos de sustitución del componente académico de las reformas para dar paso a la estandarización de los programas de formación docente.

Y aunque la obligatoriedad representó nuevos retos por cumplir, estos retos se presentan en un contexto bastante complejo en el que las instituciones, los recursos presupuestales y el entorno social, son elementos que mantienen estrecha interrelación.

En cuanto al Colegio de Bachilleres, fue una institución pionera en la formación de profesores de educación media superior a través de la creación del Centro de Actualización y Formación de Profesores, Sin embargo como se pudo observar, los cambios políticos y económicos influyeron en la estructura de los programas de formación, y en consecuencia, afectaron la organización de los mismos. De esta manera, el CAFP tuvo varios cambios hasta su desaparición, con lo que la responsabilidad de la formación de los docentes del Colegio a partir de la primera Reforma de 2008, recayó en la Dirección de Evaluación, Asuntos del Profesorado y Orientación Educativa a través de la Subdirección de Formación y Asuntos del Profesorado, en colaboración con la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico, dependencia que actualmente ofrece la nueva modalidad de cursos en línea.

En los siguientes capítulos, se analizará tanto la estructura como el contenido de los nuevos cursos de formación así como se conocerán sus fortalezas y debilidades, a partir de las voces de los actores educativos directamente involucrados en los mismos: los docentes que forman parte del Colegio.

CAPÍTULO 3

PERCEPCIONES Y OPINIONES ACERCA DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL COLEGIO DE BACHILLERES, BAJO EL MARCO DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Como ya se ha mencionado en el capítulo anterior, desde su fundación el Colegio de Bachilleres se ocupó de la formación de sus profesores. Este sistema de cursos funcionó hasta el año 2008 cuando entró en vigor la Reforma Integral de la Educación Media Superior, con la cual se inauguró un programa oficial de formación docente diseñado por la SEP, la SEMS y la COSDAC, el cual tuvo como base el modelo de competencias. Al nuevo programa se le denominó *Programa de Formación Docente de Educación Media Superior* (PROFORDEMS) y fue el primer programa oficial de formación para el bachillerato en las Reformas de Nueva Generación, e incluso destacó por ser el primero que oficializó las competencias en el sistema educativo mexicano.¹³⁸

El programa atendió a ocho generaciones de docentes con la particularidad de que su carácter no fue obligatorio. Dicho programa se mantuvo vigente hasta la entrada en vigor de la Reforma Educativa de 2013, en la cual a diferencia de la RIEMS, todas las disposiciones adquirieron dicho carácter. La primera parte de este capítulo es importante, puesto que en él se comenzaron a exponer los testimonios de los docentes en torno a las categorías principales que orientaron la presente investigación: desde el sentido y significado de la docencia, hasta sus experiencias concretas con los programas de formación.

En este sentido, entre ambos programas de formación fue posible observar que hubo cierta continuidad por parte de las Reformas, debido en buena medida a la alternancia en el poder que se vivió en México con motivo de las elecciones de 2012. En realidad, aunque se experimentó un cambio de partido político, la línea y el proyecto educativo continuaron siendo los mismos. Sin embargo, en esta continuidad, se presentó un acontecimiento importante que marcaría el antes y el después de las Reformas: las modificaciones a los artículos 3° y 73° de la Constitución así como la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente.

¹³⁸ J. Mendoza, *et.al.*, *Competencias docentes en el bachillerato. Una mirada desde la práctica*, 2009, pp. 10-17.

3.1. Sentido y significado de la labor docente para los profesores del Colegio

En principio es importante destacar que por cuestiones de orden lógico, este capítulo empieza con la primera categoría de análisis que se planteó en el guion de entrevista, en el cual se consultó a los profesores acerca del sentido de la labor docente desde su propia experiencia, así como la relevancia de la formación para el ejercicio de dicha labor. Cabe aclarar que a través de los testimonios recabados como parte de la primera categoría, fue posible obtener referentes históricos, simbólicos y culturales, los cuales forman parte de las trayectorias educativas de los maestros así como de sus experiencias de vida y que contrastan con las disposiciones e intereses presentes en el discurso de las Reformas educativas, tal como se verá más adelante.¹³⁹

Mientras tanto, en relación con los significados de la docencia, el primer testimonio que aquí se consignó fue el de la profesora Nayeli, docente de Ciencias Sociales del Colegio quien cuenta con 11 años de experiencia en la institución. Ella señaló que su tarea:

“Es la satisfacción de que lo que aprendí lo aplico con los alumnos y de que ellos a su vez, me retroalimenten con lo que saben.”¹⁴⁰

Por su parte, el profesor Ricardo encargado del área de actividades deportivas, con 15 años de experiencia y quien se definió a sí mismo como un docente institucional, expresó:

“Pues aquí ahora sí que todo nace de que no hay maestros capacitados. Uno es como adolescente y empieza con la niñez... A mí lo que me gusta de trabajar con los grupos, con talleres, es ayudar a los niños. No hay niño bueno, niño malo... de repente uno como profesor los va relegando... y es donde me entra esa inquietud de querer enseñar.”¹⁴¹

¹³⁹ Al respecto, Berger y Luckman se refieren a la acción como un hecho social cuyo sentido se configura por anticipado, porque “*es guiada por una perspectiva determinada hacia un fin preconcebido... Al referirnos a la manera en que se constituye el sentido en la conciencia del individuo, ya quedó claro que esto no podía aludir al sujeto aislado, a la mónada incomunicada. La vida diaria está llena de secuencias de acción social y la identidad del individuo se forma tan sólo en dicha acción. Las aprehensiones puramente subjetivas son el fundamento de la constitución de sentido: los estratos más simples del sentido pueden crearse en la experiencia subjetiva de una persona. Los estratos superiores y una estructura más compleja del mismo dependen de la objetivación del sentido subjetivo en la acción social... Por cierto que la constitución subjetiva el sentido, es el origen de todos los acervos sociales de conocimiento, los depósitos históricos de sentido en que pueden apoyarse las personas nacidas en una sociedad y en épocas particulares. El sentido de una experiencia o acto cualquiera, surge “en alguna parte” “en algún momento”, como la acción consciente de un individuo “para resolver un problema” en relación con su entorno (Umwelt) natural o social. No obstante, puesto que la mayoría de los problemas a los que se ve enfrentado el individuo afloran a la vez en las vidas de otras personas, las soluciones a estos problemas no son sólo subjetivamente sino que también intersubjetivamente relevantes.” Modernidad, pluralismo y crisis de sentido, 1997, pp. 33-35.*

¹⁴⁰ Entrevista con la profesora Nayeli, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

¹⁴¹ Entrevista con el profesor Ricardo, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

Uno de los profesores entrevistados más peculiares fue el profesor Jorge, quien con 22 años de experiencia en la institución, imparte la asignatura de Inglés. El caso del profesor es interesante, puesto que refirió tener un origen socioeconómico humilde y aseguró que escogió dedicarse a la docencia con el propósito de superarse y obtener el puesto de profesor dentro de la institución. En cuanto al sentido de su labor, el profesor señaló:

“Yo estudié en Colegios públicos. Mis padres fueron campesinos... y siempre he creído que en la vida es importante el dinero, pero también es importante el sentirse bien con uno mismo al ayudar a otros así como mis profesores me ayudaron, hasta el momento yo me sigo sintiendo igual. Por eso. Siento que doy algo.”¹⁴²

En contraste con el testimonio anterior, se ubicó el de la profesora Xóchitl, una de las docentes más jóvenes en el Colegio. Con 4 años de experiencia, ingresó por prelación, es decir, mediante uno de los concursos de ingreso establecidos por la Reforma Educativa. En relación con la labor docente expresó:

“Es mi vocación, es mi pasión... Yo descubrí ser maestra desde quinto año cuando me tocó un profesor que dije, “yo quiero ser como él” y entonces me empezó a llamar la atención. Entonces estee, yo siempre quise ser maestra ¿no?”¹⁴³

Por su parte, el profesor Alfonso de Historia con 10 años de experiencia en la institución y quien desde el principio de la entrevista, se manifestó abiertamente en contra de la Reforma Educativa y en general, de todos los cambios implementados durante los últimos años, señaló:

“Ser maestro, ser docente, es una carrera bonita porque uno expresa sus conocimientos. A mí me gustó la docencia, cuando yo llegué al Colegio yo era personal administrativo, pero posteriormente a partir de los cursos que yo tomé aquí, tuve que renunciar como administrativo y me convertí en docente.”¹⁴⁴

Otro profesor, Alfredo, con 12 años de experiencia y responsable de impartir la materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación, aseguró:

“Me gusta enseñar, me preocupo por las personas. Mi vocación es ésta.”¹⁴⁵

¹⁴² Entrevista con el profesor Jorge, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

¹⁴³ Entrevista con la profesora Xochitl, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

¹⁴⁴ Entrevista con el profesor Alfonso, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

¹⁴⁵ Entrevista con el profesor Alfredo, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

Por su parte la profesora Guadalupe de la asignatura de Recursos Humanos, con 22 años de experiencia en la institución y quien en un principio formó parte del personal administrativo para luego convertirse en docente, expresó:

“El ser maestra para mí desde toda la vida, ha sido por vocación. Desde que era niña me gustaba jugar a la maestra, me gustaba enseñar, era la que daba las instrucciones, era la que estaba con los más pequeños en la familia trabajando, entonces era la maestra, la maestra. Entonces el ser profesor en el Colegio de Bachilleres es transmitirle a los jóvenes todos los conocimientos y toda la experiencia que tenemos.”¹⁴⁶

Así pues, uno de los elementos que se logró observar en la mayoría de respuestas obtenidas por los docentes en relación con el significado y sentido de su labor, fue la vocación, que apareció de manera recurrente e indistinta en los profesores entrevistados. En cuanto a los sentidos de elección y posibilidad, una situación que se observó fueron los motivos de elección de la profesión, los cuales aparecieron más marcados en el caso de las profesoras. En los testimonios, algunas de ellas señalaron que habían tomado la decisión de dedicarse a la docencia, como resultado de sus condiciones de vida y a la influencia de su papel como esposas y madres de familia.¹⁴⁷

En este sentido, la profesora Lulú quien se encarga de impartir la asignatura de Contabilidad, madre de dos hijas y con 22 años de experiencia en la institución, refirió:

“Yo salí del politécnico en el área de contabilidad y mi idea era trabajar en el sector privado. Después me casé y el hecho de tener mis bebés pues implicó más tiempo, dedicarles más tiempo. Pues entonces una fortuna de la docencia es que está uno menos tiempo trabajando frente a grupo (aunque obviamente uno se lleva el trabajo a casa) y ese tiempo, se lo puedo dedicar a mis hijas. Elegí este trabajo porque me ayuda mucho como mamá que soy.”¹⁴⁸

Por su parte, la profesora Verónica que imparte la asignatura de Inglés, con 15 años de experiencia en el Colegio y también madre de familia señaló:

“Descubrí la docencia por azares del destino... soy mamá de dos niños, eehh... Lo que me inquietó fue en esa parte en el aspecto familiar; pues bueno, tenía que cuidar a los hijos. Como maestra de Inglés nada más me pedían un teachers, una pequeña capacitación. Tenía conocimientos de inglés ya nada más los formalicé, entonces pues al ver la oportunidad de medio tiempo y atender la familia, pues fue como me empecé a adentrar. No vi mucha diferencia entre los hijos y los hijos de la escuela. Entonces pues sobre eso empecé a ejercitarme, tomar cursos porque estoy a nivel técnico, no tengo licenciatura. Pero pues eso fue el gran reto, el

¹⁴⁶ Entrevista con la profesora Guadalupe, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

¹⁴⁷ Los sentidos de elección y posibilidad, coinciden con los resultados presentes en el informe de investigación realizado por Patricio Solís del Colegio de México, el cual se utilizó como una de las bases de este trabajo, informe que se puede encontrar en el apartado de las referencias.

¹⁴⁸ Entrevista con la profesora Lulú, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

tener toda esa capacitación y ese conocimiento para poder contribuir porque uno lo vive ¿no? Con familiares, con vecinos, con gente a su alrededor. La educación es fundamental.”¹⁴⁹

Mediante los testimonios anteriores, fue posible conocer lo que piensan las docentes acerca de su condición así como los motivos que tuvieron para elegir la profesión. Lo interesante fue el hecho de que esta primera pregunta detonó inmediatamente la segunda, la cual constituyó el eje principal sobre el que se sustentó la investigación: la formación de los profesores y su relevancia para el ejercicio de la profesión.

3.2. Relevancia de la formación docente: los cursos anteriores a la RIEMS.

Bajo esta categoría, las respuestas obtenidas fueron muy interesantes y destacó el reconocimiento por parte de los docentes, de que la formación es algo fundamental para un mejor desempeño de su labor. Asimismo, coincidieron en señalar que el hecho de contar con bases pedagógicas y didácticas era indispensable para un óptimo cumplimiento como profesores, independientemente de su nivel de preparación académica. Al respecto, una regularidad observada en la formación de los profesores del Colegio fue que aunque la mayoría de ellos tiene una formación eminentemente disciplinaria, ésta se ha visto complementada con los cursos de actualización y en algunos casos, con la experiencia laboral obtenida fuera de la docencia, de la cual obtienen los conocimientos especializados que les habilitan para este fin.

En cuanto a los niveles de formación de los profesores del Colegio, hasta el 2016 la mayoría de ellos había completado la licenciatura (92% del total), mientras que uno de cada cuatro (26%) tiene estudios de posgrado y sólo el 8% tiene estudios de Licenciatura incompletos o asistió a alguna Escuela Normal. Además, cabe destacar que la mayoría de los profesores sin Licenciatura completa se concentran en la enseñanza del Inglés (38%), Tecnologías de Información y Comunicación y afines (19%) y Talleres artísticos o Educación Física (8.1%), es decir, asignaturas en las que es posible ejercer sin título profesional. De hecho, más de la mitad de los docentes sin licenciatura completa (58%) cuentan con algún título o certificación complementaria.

¹⁴⁹ Entrevista con la profesora Verónica, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

A partir del análisis inicial de esos datos oficiales proporcionados por la institución, también fue posible observar que la mayoría de profesores del Colegio cuentan con certificaciones mínimas para impartir cursos de bachillerato.¹⁵⁰ Aunque en realidad, las certificaciones aunque sean constantes, no sustituyen la posesión de un título universitario ni tienen que ver con la formación inicial, sino con la formación continua de los docentes.

Una vez hecha la aclaración es momento de volver a los testimonios. En este sentido, la profesora Heidi del área de Matemáticas con 9 años de experiencia y una de las profesoras más comprometidas con la institución, pero a su vez crítica con el trabajo que se realiza al interior de la misma, aseguró:

“La formación docente es un compromiso. Un gran reto. Mucha responsabilidad... aunque es muy difícil, sobre todo en esta institución. Yo trabajo también en CCH, pero aquí es mucho más complicado.”¹⁵¹

En este mismo sentido el Maestro Eduardo del área de Física, quien cuenta con 16 años de experiencia en la institución, señaló:

“En lo particular considero que es donde realmente nosotros podemos hacer un cambio en la conciencia de los jóvenes. Nosotros podemos moldearlos todavía a ellos, porque una persona adulta ya es más difícil. Considero que en los jóvenes está el cambio, por eso me gusta mucho dar clases en nivel medio superior.”¹⁵²

Un aspecto relevante de las consideraciones de los profesores acerca de la formación docente, fue que en sus opiniones se notó una fuerte presencia del componente axiológico, el cual de acuerdo con ellos, tiene que ser recuperado, fortalecido y obligado a incorporarse en los temas de los cursos en relación con el contexto en el que se desenvuelven los jóvenes. Y aunque quizá se pueda pensar que estas consideraciones provienen de los profesores de mayor edad, en realidad fue una sugerencia compartida de forma indistinta como en el caso de Fausto, docente de prelación del área de Física, quien cuenta con 4 años de experiencia en la institución:

“La formación: “significa contribuir con la formación académica del alumnado y en la medida de lo posible, con la formación de valores.”¹⁵³

¹⁵⁰ P. Solís, “Estudio...”, p. 27.

¹⁵¹ Entrevista con la profesora Heidi, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

¹⁵² Entrevista con el profesor Eduardo, Colegio de Bachilleres plantel 1.

¹⁵³ Entrevista con el profesor Fausto, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

Por su parte, la profesora Lilia del área de Ciencias Sociales y con 20 años frente a grupo, expresó:

“La formación docente me gusta demasiado, me siento muy importante, me siento muy útil... y pienso que es un gran compromiso con la sociedad.”¹⁵⁴

Como se puede observar, los docentes reconocieron la importancia de la formación para el trabajo que desempeñan, aun cuando del total de la muestra de profesores entrevistados, aproximadamente el 70% reconoció no contar con formación inicial especializada para enseñar en el nivel medio superior, cifra que coincidió con las cifras oficiales otorgadas por la Dirección General. Cualitativamente, una de las condiciones que apareció en el estudio fue la primacía de las profesiones sobre el componente educativo en los profesores. Tal fue el caso del profesor Alfonso del área de Física, quien cuenta con 22 años de experiencia en la institución y tiene una Maestría; quien en un momento de sinceridad reconoció que al principio, había tenido un rechazo inicial a la docencia:

“Yo al principio como que no... me resistía un poquitito a la docencia. Será porque no traigo una formación como Carrera Magisterial. Y cuando yo fui estudiante, luego vi que muchas cosas como las de aquí se impartían y eso me llamó mucho la atención. Y a raíz de eso, pues yo traté de formarme como docente, independientemente de los cursos que yo tomaba.”¹⁵⁵

En este mismo sentido, la profesora Nayeli del área de Ciencias Sociales también con una Maestría y con 11 años de experiencia dentro de la institución, reconoció que al principio tuvo ciertas deficiencias en el ámbito pedagógico y didáctico, requisitos que reconoció como indispensables para dedicarse a la enseñanza de los contenidos del área:

“Yo no tengo formación normalista. Soy Socióloga. Y estudié la Maestría en Desarrollo Educativo en la Pedagógica. Pero aun así, no soy pedagoga. Se veían teorías pedagógicas pero en lo muy general. Entonces no estamos preparados para ser docentes y uno a veces llega a aprender como sabe, como aprendió viene a hacerlo con los chicos.”¹⁵⁶

Por su parte, la profesora Lilia del área de Ciencias Sociales con 20 años de experiencia, refirió tener un conflicto de identidad en cuanto a su formación e incluso hasta la fecha, todavía experimenta dicho conflicto en relación con su origen profesional:

¹⁵⁴ Entrevista con la profesora Lilia, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

¹⁵⁵ Entrevista con el profesor Alfonso, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

¹⁵⁶ Entrevista con la profesora Nayeli, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

“Yo no soy maestra, yo soy este, economista. La formación así es muy importante. No tengo la pedagogía para dar clases. O sea, tengo muchos años dando clases y aun así siento ¿cómo le hago? jajaja, ¿qué les digo no?, me falta siempre. Yo creo que eso nunca se termina, siempre hay que estarse actualizando.”¹⁵⁷

Asimismo, esta pregunta fue útil para reafirmar el hecho de que en el ámbito académico, tener un grado de estudios elevado no garantiza el mismo nivel en las capacidades para dedicarse a la docencia. En cuanto a las trayectorias de los profesores y los motivos de elección de la carrera docente, en las respuestas obtenidas fue posible observar que éstos se apoyaron en dos referentes concretos: por un lado, los modelos de docencia que interiorizaron en el transcurso de su etapa como estudiantes y por el otro, su propia experiencia como docentes desde el inicio de su ejercicio.

Al respecto, el profesor Alfredo del área de Informática y TICS señaló:

“Todo parte desde que uno inicia en esta carrera, no siendo especialista como docente. Entonces al inicio es imitar a un profesor que esteee, que tuve a nivel superior, a nivel primaria, a nivel secundaria, a nivel prepa, e imitar sus formas de trabajo, sus formas de evaluación... Creo que lo más importante de la formación académica, es tener elementos básicos y generales para poder impartir una clase, que es muy, muy importante.”¹⁵⁸

En el mismo sentido, otro de los testimonios fue el del profesor Juan Jesús de la asignatura de Geografía, profesor de la tercera edad y con 22 años de experiencia en la institución, aunque con más años de trabajo en una secundaria. Al respecto, señaló:

“Yo empecé sin ninguna formación. A mí lo que me ha enseñado mucho es la experiencia, porque uno aprende de los errores y va corrigiendo. Pero no quiero dejar a un lado la parte de la profesionalización de la educación. Entonces desde que entré a Bachilleres, una de las cosas que me gustó mucho fue que sí dedicaban espacio para la formación de los profesores mediante cursos.”¹⁵⁹

Así pues, estas diferencias fueron notables y sentaron los precedentes para la siguiente pregunta: la distinción entre formación, capacitación y actualización. Al respecto, cabe señalar que estos constituyen tres momentos en el desarrollo profesional distribuidos de la siguiente manera: la formación docente se entiende como un proceso integral que busca dar elementos globales y totalizadores del trabajo académico, a quien pretenda dedicarse a la enseñanza.

¹⁵⁷ Entrevista con la profesora Lilia, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

¹⁵⁸ Entrevista con el profesor Alfredo, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

¹⁵⁹ Entrevista con el profesor Juan Jesús, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

Por su parte, la capacitación es preparar a los profesionistas para el desarrollo de habilidades y destrezas, que les permitan realizar mejor su trabajo y está encaminada a fortalecer aspectos específicos del trabajo académico, tales como la evaluación, la didáctica o la investigación, por mencionar algunos. Por su parte, la actualización consiste en la adquisición de competencias pedagógicas innovadoras por parte del personal académico, que les permita estar a la vanguardia y al día en su trabajo educativo y en consecuencia, ésta es la última etapa del proceso.¹⁶⁰

De acuerdo con esta definición y según lo manifestado por los docentes entrevistados, es posible asegurar que la oferta de cursos del Colegio de Bachilleres hasta el momento, se ha situado en el terreno de la formación continua y se ha enfocado hacia el fortalecimiento de la capacitación y la actualización. Pero ¿cómo eran estos cursos? Como ya se ha mencionado en el capítulo 2, a partir de 1973 y hasta antes de las recientes Reformas, el Colegio de Bachilleres contaba con su propio Centro de Actualización y Formación de Profesores, en el cual se diseñaban e impartían los cursos; la naturaleza de los mismos era voluntaria, aunque los profesores participaban básicamente para recibir estímulos, hacer puntos, basificarse y obtener cambios de categoría. Al respecto, resultó muy interesante conocer las experiencias de los profesores en cuanto a las ventajas y desventajas de los antiguos cursos en relación con la organización de los mismos, su modalidad, los trabajos que realizaban en ellos y las evaluaciones finales.

3.2.1. Ventajas

En relación con los cursos que se ofertaban en el Colegio de Bachilleres hasta antes de las Reformas Educativas, una de las principales ventajas es que dichos cursos versaban acerca de varios temas por lo que los docentes tenían la oportunidad de escoger los que consideraran más adecuados, inscribirse y participar. El contenido de dichos cursos, abarcaba desde contenidos disciplinares hasta cursos sobre adolescencia o didácticas especiales, las cuales comenzaron a tener auge a partir de la década de los ochenta.

¹⁶⁰ C. Quintero, "Formación, capacitación y actualización pedagógica del personal académico. Sistematización de experiencias", en *Hevila, Cultura, Tecnología y Patrimonio*, México, 2008, p. 43.

De acuerdo con esta primera ventaja, el profesor Francisco del área de Matemáticas con 9 años de experiencia y actual jefe de materia en uno de los planteles, señaló:

“Aquí en Colegio de Bachilleres yo tomé varios cursos: de formación disciplinar, de formación pedagógica, esteee, de formación psicológica...varios cursos. Porque aquí una de las cosas que nos pedían para lograr la basificación era precisamente los cursos, que tomáramos cursos”.¹⁶¹

Mientras que en el caso de la profesora Lulú con 22 años de experiencia, ella indicó que el sistema de cursos en el Colegio se había mantenido constante y además, los cursos de formación daban la posibilidad de adquirir herramientas didácticas para poder impartir conocimientos a los estudiantes:

“Yo siempre he tomado cursos. Colegio de Bachilleres es una institución que nos ha ayudado mucho a los profesores, porque yo la verdad era, ehhh, bueno soy contador público, salí de la facultad como contador público, pero yo no tenía preparación en la docencia entonces desde que yo entré a trabajar que fue en el año de 1987 aquí en Colegio de Bachilleres, desde ese tiempo nos prepararon para cursos... construcción del conocimiento, o sea para que empezara yo a aprender a dar clases. Esteee, he tomado cursos de valores, de adolescencia, o sea, tengo infinidad de cursos”.¹⁶²

Por su parte, el profesor Ricardo de actividades deportivas, puso especial énfasis en los cursos que consideró, le habían servido para su labor:

“Tomé cursos referentes al ámbito personal, de convivencia, de conflictos, de mi especialidad, de cómo se podía entender al estudiante en la psicología”.¹⁶³

En el mismo caso, se encontró el profesor Alfredo de TICs, quien refirió:

“Tomé demasiados, jajaja, eehhh, yo creo que me enfocaba mitad y mitad: casi siempre dividía mi formación académica en pedagógicos de forma técnica... tecnológica aplicados a mi formación y algunos de tipo motivacional. Me interesaba también cuando salieron los cursos de adolescencia, comportamientos, valores, toda esta parte”.¹⁶⁴

¹⁶¹ Entrevista con el Profesor Guillermo, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

¹⁶² Entrevista con la profesora Lulú, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

¹⁶³ Entrevista con el Profesor Ricardo, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

¹⁶⁴ Entrevista con el profesor Alfredo, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

También este fue el caso de los maestros de idiomas, quienes tomaron cursos correspondientes a su disciplina académica, como en el caso del profesor Jorge quien se refirió al tipo de cursos que le correspondieron:

*“He tomado en el Colegio muchos cursos, aquí he tomado muchos cursos, también tomé cursos de estilo de enseñanza en el idioma, anteriormente también llegué a tomar cursos de gramática, estos eran cursos diferentes a los que se estilan ahora”.*¹⁶⁵

Asimismo los profesores refirieron que la elaboración de materiales para los cursos, se hacía por parte de los mismos compañeros del Colegio para su uso en la práctica docente, tal como refirió la profesora Verónica.

*“Desde la elaboración de materiales ehmm para los compañeros... muy específicos a nuestra área. Al final de cada semestre siempre se impartían los cursos... incluso había algunos tan interesantes y complementarios que algunos docentes dobloteábamos. Tomábamos cursos en la mañana y tomábamos en la tarde”.*¹⁶⁶

En cuanto a la modalidad de los cursos, al principio eran de tipo presencial, se tomaban al interior de las instalaciones del Colegio y se impartían por instructores procedentes del mismo, aunque en diferentes sedes. Al respecto, la profesora Susana de TICs, comentó:

*“Eran presenciales, los llevábamos aquí intersemestre, los aplicábamos en clase y los cursos por ejemplo, este siempre eran con instructores y antes en el Colegio de Bachilleres, los cursos tenían el sello de calidad, los instructores estaban muy bien capacitados y veíamos que tenían solvencia para dar ese curso.”*¹⁶⁷

En términos generales, los cursos del Colegio fueron descritos como muy buenos por los entrevistados con varios años de experiencia en la institución. Sobre todo a partir de la modalidad presencial, debido a que señalaron que a través de ella se fomentaba la convivencia, el trabajo colegiado y el intercambio de experiencias entre colegas, lo cual redundaba en una mejora de las prácticas docentes. En este sentido fue posible observar una diferencia cualitativa con los docentes de prelación, puesto que ellos no conocieron el anterior sistema y no tuvieron la oportunidad de hacer un ejercicio comparativo, por lo que hacen su trabajo de forma individualista y algunos son más cerrados al momento de compartir experiencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

¹⁶⁵ Entrevista con el profesor Jorge, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

¹⁶⁶ Entrevista con la profesora Verónica, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

¹⁶⁷ Entrevista con la profesora Rosa María, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

3.2.2. Desventajas

Así como los cursos proporcionados por el Colegio hasta antes de las Reformas Educativas, fueron descritos como muy buenos en términos generales, también es cierto que los profesores hicieron algunas críticas a los mismos, sobre todo en la parte del diseño e implementación. Por ejemplo, una de las principales tuvo que ver con el carácter interno de los cursos. Entre los profesores, fue muy criticado el hecho de que los cursos fueran de carácter meramente institucional y cerrado en términos de logística, diseño de materiales y alcance académico. Asimismo, se criticaron otros aspectos tales como la lejanía de las sedes en las que se impartían para algunos profesores y el nivel de preparación de los instructores; por cierto, ésta última crítica apareció de manera sostenida en el antes y el después de las Reformas.

Al respecto, el profesor Gabriel uno de los profesores entrevistados con más de 20 años de experiencia en el Colegio y que tomó muchos cursos, señaló:

“Eeehmmm, al principio eran difíciles porque nos los daban no en el momento, no muy cercanos, sino hasta pasando tres meses. Entonces a la mayoría de los profesores nos costaba trabajo ir por ellos, porque los daban hasta dirección general.”¹⁶⁸

En la opinión del profesor Alfredo, de Informática:

“Llegó un momento en que se estancaron en un plan muy tradicional esteee, eran muy metódicos esteee, no eran tan aplicables, ehheh, la formación era esteee mas pedagógica en cuanto a la cuestión de análisis crítico de una lectura, los sentía en algún momento no tediosos sino que ya no se perfilaba nada o sea, ya no tenía un avance, ya se estaban estancando en un solo nivel...se estaba cayendo... se supone que estábamos en el constructivismo, pero se retomaban muchas cosas del sistema tradicional esteee, ya la parte de aplicarlo ya estaba, entonces ya no había cosas muy innovadoras ora sí que estoy repitiendo lo mismo.

Eso fue lo que ya no me agradó. De repente se encajonaron a manejo de materiales, a manejo de planes de estudio, a evaluación de planes de estudio y de repente, eso ya no me gustó mucho. Casi todo estaba enfocado a esto y ya no tanto al alumno sino prácticamente a mi estructura de cómo iba yo a trabajar y no como iba el alumno a aprender.”¹⁶⁹

¹⁶⁸ Entrevista con el profesor Gabriel, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

¹⁶⁹ Entrevista con el profesor Alfredo, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

En cuanto a la preparación y el tipo de instructores, el profesor Noé de Turismo, con 20 años de experiencia y también con varios cursos en su haber, señaló:

“Algunos maestros no estaban totalmente preparados, no dominaban al cien por ciento quizá ciertas áreas de conocimiento ¿no? Ahí es una crítica. La otra pues, siempre ha sido un problema las formas de inscripción, siempre quedábamos fuera de los cursos, no hay la oferta suficiente para todos los cursos que queremos, en alguna ocasión las distancias, como se hacían en los planteles hay planteles muy al sur, muy al sur, mucho muy al sur. En general, ésas.”¹⁷⁰

En el mismo orden de ideas, la profesora Andrea del área de Matemáticas con 8 años de experiencia en la institución, también hizo una crítica a los instructores de los cursos:

“A veces los instructores no llegaban puntuales, eh, luego se querían ir, por ejemplo si decían bueno va a durar de Lunes a Viernes de 9 a 2 ¿no?, no pues vámonos a la 1 pues no, o sea... Y a veces no estaban bien planificados los cursos.”¹⁷¹

Otro profesor más, Juan del área de Ciencias Sociales y con 12 años de experiencia en el Colegio, refirió que los cursos también funcionaban como una especie de simulación, en donde la calidad estaba a discusión:

“Es que hace muchos años te soy honesto eh... muchos de esos cursos, te soy honesto como que era pérdida de tiempo. Muchas de las actividades que hacíamos ahí en cuatro horas, podían hacerse en hora y media o dos y vámonos ¿no? A hacer otra cosa. Y otra cosa que no me gustaba para nada y que sigue sin gustarme, es que una buena cantidad de profesores, yo creo que por lo menos la mitad, simulan... simulan en esos cursos. Yo les conozco a una cantidad y nada que ver lo que vuelcan ahí con su show o técnicas que hacen, puro choro y no, en realidad no hacen nada de eso en sus clases.”¹⁷²

En relación con este punto, el profesor Guillermo del área de Matemáticas que en su momento fue jefe de materia, comentó en la entrevista:

“Bueno, ya no les puedo hacer críticas porque acabaron con el departamento, lo destruyeron y pues bueno, esos cursos ya no existen ¿verdad? Pues nada más yo creo que lo que podría criticar es que las sedes donde se daban eran demasiado lejanas y generalmente se daban al sur, que era cerca de donde estaban las oficinas generales.”¹⁷³

¹⁷⁰ Entrevista con el profesor Noé, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

¹⁷¹ Entrevista con la profesora Andrea, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

¹⁷² Entrevista con el profesor Juan, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

¹⁷³ Entrevista con el profesor Guillermo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

Para cerrar con este apartado, varios profesores coincidieron en señalar que hacia la década del 2000, en la institución comenzaron a decaer los cursos. Además señalaron que con el cambio de gobierno, la situación se tornó complicada para el Centro de Actualización y Formación de Profesores, debido al ímpetu de la nueva Reforma Educativa y la reestructuración del Departamento de Formación del Personal Académico. Así fue como poco a poco comenzaron a cerrarse los cursos originales y desarrollarse los nuevos programas de formación docente, con base en las competencias.

3.3. La formación docente en el Colegio bajo el marco de la RIEMS de 2008.

La Reforma Integral del 2008, fue la primera Reforma de Nueva Generación que se propuso organizar el bachillerato bajo un Marco Curricular Común. Derivado de ese marco, se diseñó el currículum, los perfiles de ingreso y egreso de los jóvenes para el nivel medio superior así como el nuevo perfil docente y desde luego, el programa de formación de profesores que oficialmente se ocuparía de atender el rezago histórico en esta materia. Asimismo, el PROFORDEMS tuvo una orientación centrada en el modelo de competencias y se encargó de introducir los principales postulados del mismo a los docentes a través de los cursos que se brindaban, tal como se verá a continuación.

3.3.1. El Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS)

Los antecedentes inmediatos del PROFORDEMS se pueden encontrar en el Programa Sectorial de Educación 2000-2006, en donde se estableció que debido a las condiciones por las que atravesaba el bachillerato en México, era necesario contar con “*un programa nacional de formación y actualización docente, el cual constara de tres elementos: programas de titulación, diplomados para la actualización y la especialización y esquemas para el ingreso a estudios superiores*”.¹⁷⁴ Finalmente en el año 2008, el PROFORDEMS se puso en marcha.

¹⁷⁴ Programa Sectorial de Educación 2007-2012, SEP, México, 2008, p. 25.

Entre sus objetivos principales, destacó el desarrollo de competencias docentes y directivas para generar el perfil de los estudiantes egresados de la EMS, el establecimiento de un programa nacional de formación y actualización para docentes y directivos del nivel medio superior, así como la definición de la oferta del programa y su actualización.¹⁷⁵ Los requisitos para participar en el PROFORDEMS, fueron los siguientes:

Cuadro 6.
Requisitos del PROFORDEMS

1. Ser docente en activo en alguna de las instituciones públicas de educación media superior e impartir clases en programas de profesional técnico, bachillerato general o bachillerato tecnológico.
2. Tener un contrato o plaza de base o de interinato ilimitado de por lo menos 15 horas o más horas/semana/mes. Para el caso de CONALEP, se considerará a todos los participantes que durante el programa tengan un contrato para impartir módulos de primero a sexto semestre.
3. No haber iniciado el trámite de pre jubilación o jubilación.
4. Llevar a cabo su registro en línea en la página de PROFORDEMS.

“PROFORDEMS. Séptima Convocatoria Bis”, México, SEMS, 2013.

A partir del cumplimiento de estos requisitos, lo que buscó la Reforma fue atraer a la mayor cantidad de docentes al programa, con el propósito de capacitarlos y certificarlos en el nuevo modelo educativo basado en las competencias. Sin embargo, desde el principio se presentaron algunos problemas para la implementación del PROFORDEMS, por ejemplo, desde el principio el programa se caracterizó por aplicarse de manera diferenciada, es decir, debido a que no todas las instituciones del nivel medio superior seguían los lineamientos de la SEP, la cobertura del programa no abarcaba a todos los profesores. Así pues, la diferenciación en la participación además de la falta de claridad en los objetivos del programa, ocasionó que el funcionamiento inicial del mismo fuera irregular y los niveles de asistencia, se encontraran lejos de las metas establecidas.

¹⁷⁵ Seguimiento a aspectos susceptibles de mejora derivados de las evaluaciones externas 2010-2011. E057 Formación Docente de Educación Media Superior. Documento de posicionamiento institucional, México, SEP, Abril de 2012, p.2.

En cuanto al tema de los recursos presupuestales, cabe destacar que la Federación destinó un presupuesto especial para el impulso del programa de formación de profesores para el nivel medio superior. Los docentes inscritos recibían una beca por parte de la institución de origen, en caso de que ésta perteneciera al SNB.¹⁷⁶ Algunos docentes que tuvieron que cursar el programa para lograr obtener la certificación y que no contaban con beca, tuvieron que cubrir el monto del curso equivalente a \$9,000.¹⁷⁷

En cuanto a su estructura, el programa se dividió en dos modalidades: un Diplomado en Competencias Docentes para la Educación Media Superior de tipo mixto, el cual se podía cursar en cualquiera de las instituciones de educación superior afiliadas a la ANUIES y una Especialidad en Competencias Docentes, la cual se podía cursar en línea en cualquiera de las unidades de la UPN designadas para tal efecto. Cada una de estas modalidades que integraban al PROFORDEMS, se organizó de la siguiente manera.

3.3.1.1. *El Diplomado*

El diplomado tenía una duración de 20 semanas, cada una de las cuales constó de 10 horas (200 en total) distribuidas en 118 horas presenciales, las cuales se cursaban los Sábados de 8:00 a.m. a 2:00 p.m., además de 82 horas virtuales que se atendían entre semana. Las sedes se ubicaron en varias instituciones de Educación Superior de la república mexicana afiliadas a la ANUIES y designadas para tal efecto. Al respecto es necesario aclarar que las actividades del diplomado, se llevaban de manera alterna con las actividades académicas de los profesores por lo que constituía una carga extra para ellos, en términos de lecturas, elaboración de tareas, planeaciones didácticas, ejercicios y evaluaciones requeridas para el cumplimiento del programa.

¹⁷⁶ Creado en el marco de la RIEMS, concretamente en el acuerdo 442, el Sistema Nacional de Bachillerato pretendió ser un mecanismo de evaluación y control de los planteles a partir de niveles de acreditación, mediante los cuales se buscó establecer procesos institucionales de mejora continua en los procesos de gestión. Este Sistema funcionó hasta el 2018 y luego se convirtió en el Sistema Nacional de Educación Media Superior, vigente en la actualidad.

¹⁷⁷ Entrevista con la profesora Verónica, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

En este sentido, el profesor Eduardo del área de Física con 16 años de experiencia en la institución, refirió que todo fue muy nuevo para él:

“Como funcionaba cuando yo lo tomé, es que se emitía una convocatoria por parte de la SEP y tomábamos cursos en línea y presenciales los Sábados. A mí me tocó en la sede del Politécnico, otros tomaban curso el Viernes y el Sábado en planteles como la Del Valle y bueno... ahí nos enseñaban competencias... eran tres módulos: el primero sobre la Reforma educativa, el segundo sobre la integración de competencias y el tercero ya sobre cómo integrar las competencias a nuestra asignatura.”¹⁷⁸

En relación con la estructura del Diplomado, lo novedoso para los profesores era evidentemente, el tema de competencias. En primer término se intentaría que el profesor se familiarizara con el concepto, entendiera su lógica y posteriormente, fuera capaz de incorporarlo en su práctica docente, tal como se establecía en las reglas de operación.

Cuadro 7.
Estructura del Diplomado en Competencias Docentes para la EMS

Módulo I La Reforma Integral de la Educación Media Superior	Módulo II Desarrollo de Competencias del docente en Educación Media Superior	Módulo III La planeación didáctica vinculada a competencias
<ul style="list-style-type: none"> - La Reforma Integral de la Educación Media Superior: una estrategia incluyente que favorece el Sistema Nacional de Bachillerato en México - Elementos que constituyen el perfil del egresado - Atributos del perfil docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación basada en competencias en la RIEMS - Metodología para la planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje - Metodología de la evaluación en el enfoque por competencias y el rol docente - Diseño de instrumentos de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Relación contenidos-competencias - Gestión de ambientes de aprendizaje - Elección de una opción de certificación - Desarrollo del proyecto para la opción de certificación elegida
40 horas	100 horas	60 horas

PROFORDEMS. Estructura del diplomado, México, SEMS, 2014.

3.3.1.2. La Especialidad

Por su parte, la Especialidad en Competencias Docentes fue la otra modalidad de formación perteneciente al PROFORDEMS. Dicha Especialidad se cursaba en línea y estuvo a cargo de la Universidad Pedagógica Nacional, institución que se encargó de la impartición de los cursos a través de servidores electrónicos, ubicados en sus diferentes unidades académicas.

¹⁷⁸ Entrevista con el profesor Eduardo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

Al igual que el Diplomado, la Especialidad se centró en un programa de formación basado en las competencias, aunque la variante aquí fue la modalidad virtual. A través de ella, la Especialidad también tuvo como propósito incentivar en los profesores el uso de las TIC, hacer que se familiarizaran con las computadoras y capacitarlos para el diseño de materiales didácticos electrónicos. En cuanto a su estructura, uno de los puntos a favor señalados por los docentes con respecto a la Especialidad, fue que resultó más fácil de cursar debido a que se hacía en línea así como el tiempo destinado a las actividades. La Especialidad se dividió en tres módulos, cada uno de los cuales contaba con 19 créditos y concluía con la entrega de un trabajo final correspondiente a 15 créditos, lo que hacía un total de 72 créditos. La dedicación a los estudios era de 10 horas semanales para realizar las actividades, con un promedio de 480 horas equivalentes a un año de duración.

Otra de las ventajas de la Especialidad, la cual fue señalada por los docentes en las entrevistas, fue que al término de la misma era posible obtener el grado de Maestría a diferencia del Diplomado, lo cual representó una notable diferencia entre ambas modalidades del PROFORDEMS. En este sentido, el contraste en las opiniones de los docentes fue muy notorio entre los que cursaron el Diplomado y los que cursaron la Especialidad.

Cuadro 8.
Estructura de la especialidad en competencias docentes para la EMS

Ejes disciplinares		
a) Competencias docentes para la educación media superior		
b) Educación centrada en el aprendizaje		
c) Matemáticas y tecnología		
d) Aprendizaje y práctica docente en contextos multiculturales		
e) Enseñanza y aprendizaje de la Historia		
f) Enseñanza y aprendizaje de las ciencias (Física, Química y Biología)		
Módulos por competencias		
Módulo 1. Práctica docente y Reforma Integral de la Educación Media Superior	Módulo 2. Planeación, diseño y evaluación de propuestas	Módulo 3. Propuesta de intervención
Unidad 1. La aventura de ser maestro Unidad 2. Reforma Integral de la Educación Media Superior Unidad 3. Educación por competencias Unidad 4. Propuesta de intervención	Unidad 1. Planeación por competencias Unidad 2. Evaluación y seguimiento del desarrollo de competencias Unidad 3. Diseño de la propuesta de intervención	Unidad 1. Gestión docente y ambientes de aprendizaje Unidad 2. Gestión docente: recursos para la formación de competencias Unidad 3. Sistematización de la propuesta de intervención

A. Prieto, *Especialización en Competencias Docentes para la Educación Media Superior*, 2008, pp. 10-16

Así fue como ambas modalidades del PROFORDEMS se encargaron de capacitar a ocho generaciones de docentes, hasta su cancelación a mediados del 2015. Con una meta original de 240,000 profesores, el programa alcanzó la cifra de 155, 715 inscritos, es decir, poco más de la mitad. Y cabe aclarar que en esta última cifra, no se tomó en cuenta el aumento de la planta de profesores para Diciembre del 2015, mes y año en que el programa fue cancelado.¹⁷⁹

3.3.1.3. Resultados del Programa

Como se pudo observar, desde su inicio el programa arrancó con algunas irregularidades tanto en su funcionamiento, como en sus reglas de operación. Una de las principales, tuvo que ver con el uso de recursos públicos destinados para su financiamiento. Al respecto, la Auditoría Superior de la Federación reveló que el PROFORDEMS había registrado un subejercicio de más de 243 millones de pesos (casi el 40% de su presupuesto total), por lo cual el gobierno federal decidió hacer un recorte al mismo: para el año 2013, sólo se asignaron 581 millones de pesos para la formación de los docentes de bachillerato.¹⁸⁰

Además la ASF reportó que desde el principio, el PROFORDEMS careció de mecanismos de gestión y control denominados *Análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas* (FODA),¹⁸¹ e incumplió disposiciones jurídicas y normativas elementales.¹⁸² Estas falencias se consignaron en el documento de posicionamiento institucional de la SEP: *Seguimiento a aspectos susceptibles de mejora derivados de las evaluaciones externas 2010-2011*, en el cual se emitieron 25 recomendaciones generales al programa, de las cuales se incumplió la mayoría tal como se puede revisar en el siguiente cuadro:

¹⁷⁹ Cuarto informe de labores 2015-2016, México, SEP, 2016.

¹⁸⁰ Resultados del gasto ejercido en el Ramo 11 Educación, Centro de Estudios de las Finanzas Públicas, Cámara de Diputados, LXII Legislatura, 2 de Septiembre de 2013, p.5.

¹⁸² F. Goche, “Reprueba programa de formación de profesores”, en *Revista Contralínea*, 15 de Mayo de 2011.

Cuadro 9.

Formación docente de educación media superior. Documento de posicionamiento institucional.

Recomendaciones del evaluador externo del programa	Atendida	No atendida
1. Analizar la posibilidad de crear un esquema de incentivos para fortalecer la participación de los docentes en el programa.		X
2. Considerar la alternativa de brindar apoyos adicionales para los planteles y subsistemas que lo requieran, en términos de infraestructura, capacidades tecnológicas y de movilidad.		X
3. La existencia de una sola base de datos que concentre la información de los docentes en formación, en la que puedan ingresar la información correspondiente las IES formadoras (ANUIES, UPN y CINVESTAV) la cual sirva para realizar el seguimiento de docentes, el desempeño de las IES y sea un referente para contrastar el uso de los recursos.		X
4. La redefinición de responsabilidades y compromisos por parte de la COSDAC, la DGASEMS, la ANUIES, la UPN y el CINVESTAV, respecto al seguimiento y desempeño académico de beneficiarios, supervisión del uso de recursos, y la calidad de los programas académicos de formación docente que se otorgan a los profesores.		X
5. La celebración de reuniones nacionales con los subsistemas a fin de detectar sus necesidades de formación, sus limitaciones en infraestructura y brindarles una solución como parte de los componentes (apoyos) del programa.		X
6. Repensar la plausibilidad de articular un PROFORDEMS que considere formación docente básica, intermedia y superior por llamarlo de alguna manera. La primera relativa al conocimiento general de la RIEMS y el manejo de las TIC, la segunda orientada al esquema de competencias de la RIEMS y la tercera, un tipo de actualización según el tipo de enseñanza que imparte el docente (profesional, oficios, científica, etc.)		X
7. Reconsiderar si el PROFORDEMS tal y como funciona hasta el momento, es capaz de generar o fortalecer competencias.		X
8. Mejorar la coordinación efectiva de las instancias federales SEMS, COSDAC, ANUIES, para la definición de objetivos, metas, estrategias.		X
9. Es necesario redefinir los mecanismos en la selección, principalmente en la fase de pre-registro y registro y seguimiento de docentes. Se requiere simplificar los procesos vinculados con estas tareas.		X
10. Se requiere desarrollar un plan estratégico consistente y explícito que involucre la participación de las instancias federales y los subsistemas de EMS, para reproducir el esquema en los demás niveles de concreción institucional y plantel.		X
11. Documentar la planeación estratégica tanto en su diseño como en la implementación y resultados.		X
12. Diversificar los medios de comunicación, campañas de TV y radio.		X
13. Mejorar el proceso de diseño y emisión de las convocatorias, ampliando la argumentación y relevancia del programa así como requisitos y procedimientos de inscripción, desarrollo, egreso y certificación del programa.		X
14. Dar a conocer los objetivos, contenidos, forma de trabajo de los programas académicos antes de que el usuario lo seleccione.		X
15. Replantear los requisitos de ingreso del PROFORDEMS, buscando hacer más explícito el sentido de los destinatarios y su relevancia en los procesos formativos.		X
16. Hacer más sencillo el proceso de inscripción, reducir los filtros y mejorar la plataforma tecnológica.	X	

17. Revisar y aclarar el tema de la inscripción de administrativos en el PROFORDEMS, derivada de no validar la información. Se trata de un punto que puede replantearse oficialmente, pues aunque no tengan plaza docente están frente a grupo o en funciones académicas que requieren de formación.		X
18. Generar compromisos con las IES a través de los convenios, que garantice la conclusión del proyecto para la certificación en las instituciones formadoras.		X
19. Establecer un mecanismo de seguimiento y evaluación de IES.		X
20. Situar centros estratégicos para la formación docente a partir del estudio de la ubicación de planteles de EMS.		X
21. Diversificar la modalidad de los programas académicos, considerando la variedad de regiones y recursos de las IPEMS en el país.		X
22. Impulsar la formación en los periodos de receso de clases, dentro del horario de los docentes.		X
23. Desarrollar un sistema integral de administración y seguimiento automatizado que concentre y articule la información de cada uno de los actores que alimenta el proceso y dar privilegios de acuerdo con el nivel de responsabilidad a cada una de las autoridades involucradas en este mismo.	X	
24. Sería recomendable emitir diplomas de los egresados y enviarlos por correo electrónico.		X
25. Es deseable mejorar el seguimiento externo de las IES formadoras para garantizar la calidad en el servicio.		X

“Seguimiento a Aspectos Susceptibles de Mejora derivados de las Evaluaciones Externas 2010-2011. E057 Formación Docente de Educación Media Superior”, Documento de Posicionamiento Institucional, México, SEP, Abril de 2012, pp. 4-5

En este mismo sentido, un estudio exploratorio de la formación por competencias elaborado en Diciembre del 2014 por Marisol Silva Laya, investigadora de la Universidad Iberoamericana, confirmó que en efecto, el programa había dejado sin atender varias recomendaciones del documento emitido por la SEP.¹⁸³ Y en términos de los testimonios recabados en los planteles del colegio de Bachilleres en donde se efectuaron las entrevistas, fue posible conocer de viva voz las críticas de los profesores al PROFORDEMS en términos de las dificultades que tuvieron para actualizarse en términos del nuevo modelo curricular de competencias, avanzar en su incorporación a las prácticas docentes en el aula y finalmente, evaluar a los jóvenes bajo este enfoque.

Entre las respuestas que se obtuvieron conforme a las dificultades del programa para los profesores, en principio destacó la desigual distribución de tiempo y carga de trabajo entre las dos modalidades: el Diplomado y la Especialidad: mientras el primero les demandó una mayor dedicación de tiempo, la segunda ofrecía a los docentes la obtención de un grado de Maestría, a pesar de que la estructura del Diplomado fue considerada mucho más pesada y difícil por varios de ellos.

¹⁸³ M. Silva, *Estudio exploratorio de la formación por competencias en el Colegio de Bachilleres*, México, Universidad Iberoamericana, Diciembre de 2014, pp. 67.

Tal como fue señalado por la profesora Alejandra de Lenguaje y Comunicación con 10 años de experiencia en el Colegio:

“La mayoría de nosotros teníamos PROFORDEMS. Es un curso sobre competencias. Me parece que era un buen programa, pero sí era bastante pesado. Había que tomar cursos Viernes y Sábados, eran tres módulos. Pesado, muy pesado.”¹⁸⁴

Por su parte, la profesora Noemí de Orientación Educativa con 20 años de experiencia, refirió:

“La verdad estaban muy disparejos. El Diplomado era mucho más pesado que la Especialidad y lo que uno obtenía al final del curso, no era lo mismo. De alguna forma, la Especialidad daba más margen de acción y al final, garantizaba una Maestría. Eso sí, duraba un poco más pero creo que fue mejor que el Diplomado”¹⁸⁵

Tras inscribirse en el Diplomado, muchos vieron incrementarse su carga de trabajo de manera exponencial. Tal fue el caso del profesor Guillermo, quien además era jefe de materia justo en los años en que cursó el Diplomado, por lo que no logró certificarse, según lo refirió en su testimonio:

“Era más pesado el diplomado porque son las doscientas horas frente al maestro. Y por ejemplo, si el maestro decía, “bueno es que no vamos avanzando, nos tenemos que quedar otras dos horas para terminar el trabajo”, entonces se volvía más pesado. Realmente no eran las doscientas, sino que a veces nos pasábamos de las horas.”¹⁸⁶

Por su parte, el profesor Eduardo del área de Física con 16 años de experiencia y que también fue jefe de materia, habló de los obstáculos que se le presentaron para terminar el programa:

“Inicié los cursos pero no los concluía porque eran cursos muy pesados porque desafortunadamente la parte laboral absorbe mucho y la verdad es que ya no tenía tiempo y era mucho el estrés que generaba el cumplir con el Diplomado... Son cursos pesaditos, porque es muy importante saber distribuir el tiempo de las actividades docentes, más las actividades del curso, más las actividades de casa, si fueron desgastantes. Es mucho de lo que comentábamos los docentes, que inclusive hemos tenido muchos problemas dentro de la familia, porque si había un deslinde de repente de convivir con los hijos o con la esposa, porque tenía uno que rendir tiempo para poder cumplir con estos cursos.”¹⁸⁷

Una vez que se abordó el tema del exceso de trabajo, los profesores se refirieron a la implementación del modelo de competencias y su aplicación práctica dentro del salón de clases. Si bien es cierto que el PROFORDEMS se había organizado bajo este modelo y el principal propósito

¹⁸⁴ Entrevista con la profesora Alejandra, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

¹⁸⁵ Entrevista con la profesora Noemí, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

¹⁸⁶ Entrevista con el profesor Guillermo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

¹⁸⁷ Entrevista con el profesor Eduardo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

del programa era instruir a los profesores en el conocimiento y manejo de las mismas, en realidad una buena parte de ellos reconoció que hasta la fecha, todavía no había logrado entender la lógica del enfoque y muchos de ellos no eran capaces de hacer la transposición didáctica necesaria en el aula. Esta dificultad en la implementación de las competencias, al parecer mantuvo una estrecha relación con la falta de capacitación de los instructores, deficiencia que también se encontraba en los cursos anteriores, tal como fue referido por los docentes.

Al respecto, el profesor Alfredo L. de la asignatura de Filosofía, con 15 años de experiencia en el Colegio, señaló:

“Mi crítica es a los facilitadores del curso. Es gente claramente sin preparación, sin una idea de lo que significa trabajar con un profesor. No saben cómo aplicar la estrategia, como trasladar esta onda de las competencias a la vida real, al salón de clases, para enseñarle al chamaco. No lo saben.”¹⁸⁸

De la misma manera, el profesor Juan de Ciencias Sociales y quien formó parte de una de las primeras generaciones de docentes que cursaron el PROFORDEMS, mencionó:

“La gente que nos impartía los cursos no la veía muy preparada, no estaba empapada. Estaban como nosotros, habían tomado yo creo que un pequeño curso y ya los mandaron a ser como coordinadores. Los metieron de golpe, como que de una manera muy forzada y eso provocó que las cosas se hicieran no respetando los procesos que debe tener una Reforma, sino que el tiempo de preparación y de dominio de la nueva Reforma, se me hizo muy rápido.”¹⁸⁹

Por su parte, la profesora Noemí, aseguró:

“La crítica que yo le haría a los cursos nuevos, es para los instructores. Para sus creencias ideológicas. Yo no sé, pero creo que eso sí influye. A veces hacían comentarios... no sé, nos hacían sentir incómodos a algunos. Como que querían imponer sus ideas. Aparte, yo creo que deben ser mejor elaborados y supervisados. Asegurarse de verdad que dentro de las aulas, se lleve a cabo lo que se enseña en los cursos. Porque a final de cuentas, los alumnos son el mejor juez.”¹⁹⁰

Mientras que el profesor Guillermo R. del área de Ciencias Sociales y con 11 años de experiencia, señaló:

“Bueno más bien fueron cursos de planeación de los nuevos materiales de estudio. Y eran impartidos por profesores pero que desconocían de qué trataba el tema. Ahí es donde está el problema... Entonces el maestro que llegaba, desconocía cómo se iba a enseñar... Y todos terminábamos haciendo un revoltijo de cosas para que el muchacho pudiera aprender en dos

¹⁸⁸ Entrevista con el profesor Alfredo L., Colegio de Bachilleres, plantel 2.

¹⁸⁹ Entrevista con el profesor Juan, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

¹⁹⁰ Entrevista con la profesora Noemí, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

*meses todos esos temas. Y para qué, para que los hiciéramos... Decíamos, “bueno, pero para qué nos hacen venir, si eso lo puedo hacer en el salón todo esto y lo puedo implementar a mí manera, porque ya tengo elementos que me permiten hacerlo”... Pero teníamos que hacerlo por obligación. Pero era pérdida de tiempo para nosotros, porque no aprendimos nada”.*¹⁹¹

En este sentido, la profesora Verónica de la asignatura de Inglés, también comentó:

*“Pues yo creo que también ellos no sabían mucho. No sabían qué hacer ni cómo responder... Todos fue una sensación de ¿qué quieren? o sea, ¿cómo quieren los productos que abordemos?, eehhh... era poca práctica y mucha mucha teoría, mucha elaboración de cuadros, eehhh... de estas lecturas. Pues bueno fue interesante conocer las posiciones de los autores, sus corrientes pero la verdad así como que muchos coincidimos en que no era...y como que si se notó mucha improvisación.”*¹⁹²

En definitiva, la mayoría coincidió en que los cursos básicamente se referían al conocimiento teórico de las competencias, así como su delimitación y características, sin llegar a la parte medular que se habían planteado en el programa y que correspondía a su aplicación práctica. Ahí fue donde el programa se resquebrajó. Para cerrar con este apartado, destacó el testimonio de la profesora Ana del área de Ciencias Sociales, quien con 15 años de experiencia en el Colegio y una Maestría en Desarrollo Educativo, refirió que ella misma formó parte del Diplomado en PROFORDEMS aunque como tutora, lo que le sirvió para darse cuenta del tipo de formación recibida por los propios formadores así como el grado de compromiso con sus colegas como un componente actitudinal que desde luego, tuvo incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las competencias:

*“Yo fui tutora de un grupo de docentes. Para mí, la parte de la retroalimentación sí era muy importante. No dejar a mis docentes sin esa parte de la retroalimentación, la revisión... Y bueno, de alguna manera pues también me ponía en el lugar de los docentes porque la plataforma era muy rígida con los tiempos.”*¹⁹³

Como resultado de estas fallas, en la fase de implementación del programa se dieron altos índices de ausentismo y abandono por parte de los profesores inscritos: *“a decir de los auditores, de los 17,711 docentes inscritos en las diversas especialidades que imparte la UPN, sólo 4, 389 concluyeron sus estudios. Asimismo, 8, 149 docentes desertaron de la especialidad en competencias docentes.”*¹⁹⁴

¹⁹¹ Entrevista con el profesor Guillermo R., Colegio de Bachilleres, plantel 2.

¹⁹² Entrevista con la profesora Verónica, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

¹⁹³ Entrevista con la profesora Ana, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

¹⁹⁴ F. Goche, “Reprueba programa...”

De acuerdo con Andrés Lozano Medina, en los últimos años del PROFORDEMS los índices de abandono fueron tan elevados, que las metas de formación originalmente planeadas no se pudieron cumplir. El autor señaló que para el ciclo escolar 2013-2014, se registraron 371, 657 plazas docentes, aunque no todos los profesores estuvieron obligados a cursar alguna de las dos modalidades del programa. Sin embargo los que en teoría tenían que cursarlo, apenas llegaron a la cifra de 97, 207 lo cual representó un 26.1% del total.¹⁹⁵

Lo que se puede observar en el siguiente cuadro, es que el porcentaje de docentes que se inscribieron al PROFORDEMS, fue mayor al porcentaje de docentes egresados así como también se elevaron los porcentajes de los que abandonaron. Asimismo hay unas cifras que son de llamar la atención: el total de docentes certificados no corresponde con el número de inscritos en el programa. Esto ocurrió así porque, aunque la RIEMS estableció que la Certificación en Competencias Docentes (CERTIDEMS) tenía que ser un requisito general, que en teoría los docentes tenían que cubrir al término del PROFORDEMS, en realidad ambos requisitos pudieron llevarse a cabo de manera disociada.

Cuadro 10.
Avances del PROFORDEMS en el ciclo escolar 2012-2013

Sostenimiento	Total docentes	Inscritos	Egresados	Certificados	% de egresados	Docentes que abandonaron	% de egresados certificados	Docentes por incorporarse
Federal	37, 970	29, 332	19, 011	3, 200	64.8%	35.2%	16.8%	22.7%
DGB	1, 201	926	526	143	56.8%	43.2%	27.2%	22.9%
GECYTM	1, 530	1, 277	863	272	67.6%	32.4%	31.5%	16.5%
GETA	7, 811	6, 511	4, 218	730	64.8%	35.2%	17.3%	16.6%
GETI	27, 428	20, 618	13, 404	2, 055	65.0%	35.0%	15.3%	34.8%
Estatad	118, 972	72, 493	47, 664	8, 272	65.7%	34.3%	17.4%	39.1%
Autónomo	23, 919	10, 509	8, 668	2, 292	82.5%	17.5%	26.4%	56.0%
Total general	180, 852	112, 334	75, 343	13, 764	67.1%	32.9%	18.3%	37.9%

Lozano Medina José Andrés, "La RIEMS y la formación de los docentes de Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales", 2015, p.21.

¹⁹⁵ Lozano Medina José Andrés, "La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales", en *Revista Perfiles Educativos*, 2015, p. 118.

Debido a que ambos fueron de carácter opcional, al concluir el Diplomado o la Especialidad muchos docentes que habían cursado el programa, ya no se certificaban y viceversa: hubo docentes que solamente presentaban la certificación, pagaban el costo de la misma y la acreditaban, sin necesidad de haber cursado el PROFORDEMS, lo que significó otra irregularidad en las políticas de formación.¹⁹⁶ En cuanto a los requisitos de certificación, los docentes tenían que presentar un examen global, diseñado por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). Con 6 convocatorias en total, desde sus inicios y hasta Septiembre de 2015 la certificación tuvo como uno de sus principales objetivos, coadyuvar a la profesionalización de los docentes así como otorgarles estímulos y ofrecerles cambios de categoría.

3.3.2. La Certificación en Competencias Docentes (CERTIDEMS)

Si bien el carácter de la certificación no fue obligatorio, en muchas ocasiones constituyó un requisito indispensable para los profesores pertenecientes a planteles de sostenimiento federal, quienes para mantenerse en el puesto, tenían que presentar dicho requisito. En cuanto a los criterios de obtención de la certificación, éstos se centraron principalmente en la entrega de un trabajo escrito en cualquiera de las opciones que se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 11.
CERTIDEMS, opciones para certificarse

<ol style="list-style-type: none">1. Propuesta de una estrategia didáctica2. Evaluación, adaptación o creación de un material educativo.3. Proyecto de mejora de la práctica educativa4. Proyecto de mejora de la gestión educativa5. Diseño o rediseño de un curso

Guía para llevar a cabo el proceso de Certificación de Competencias Docentes de la Educación Media Superior, 2012.

¹⁹⁶ Al igual que PROFODEMS, la certificación no tuvo ningún costo para los directivos y docentes que prestaran sus servicios en instituciones públicas y que hubieran concluido satisfactoriamente sus estudios, en cualquiera de las dos modalidades del programa. Pero para los docentes que no entraran en este grupo y necesitaran contar con la certificación, el costo era de \$1,250. Cabe destacar que así se certificaron muchos docentes pertenecientes a instituciones particulares. *CERTIDEMS. Preguntas frecuentes, 2010.*

Después de haber seleccionado una opción y desarrollarla, el sustentante debía acudir a una entrevista por parte de los miembros de una comisión de evaluación creada para tal efecto, la cual estaba integrada por dos evaluadores que podían ser de instituciones externas e incluso de otro Estado de la República. Dicha entrevista se efectuaría mediante llamada telefónica o videollamada de Skype y la comunicación versaría en relación con los aspectos más relevantes del trabajo presentado. Al final, si se cubrían todos los requisitos y se acreditaba la evaluación se otorgaba a los docentes un dictamen de convalidación, el cual de resultar favorable por parte de los dos evaluadores, garantizaba la constancia de certificación correspondiente.

Aunque el procedimiento para obtener la certificación, también generó comentarios desfavorables entre los profesores, sobre todo debido a la opacidad en las pruebas, la despersonalización en la evaluación y la facilidad para incurrir en trampas durante la presentación de los trabajos. De esta manera, CERTIDEMS se convirtió en otra de las recomendaciones de la RIEMS, cuya implementación se dio de manera desigual, desarticulada y simulada.

De acuerdo con el profesor Guillermo, uno de los docentes que no presentó la certificación:

“CERTIDEMS era un examen, pero ese examen era con la presentación de la evidencia, de trabajo, del plan de clase... y entonces nos entrevistaban. Por ejemplo, me podía tocar en Chihuahua y el de Chihuahua que quien sabe si ya me había leído, mandaba los datos. Pero nos podía tocar aquí en el DF y uno tenía que presentarse en la oficina, en el plantel donde nos tocara. Depende del lugar. Entonces había maestros que les tocaba pos en Chihuahua, pues ya la libraron porque ya no los evaluaban igual. Pero conocí un profesor que le tocó un maestro aquí en el DF y entonces sí lo evaluó. Hasta su plan de trabajo lo puso en clase, que tuviera que hacerlo en clase para certificarse. Porque el otro fue en línea y en línea hubo muchos casos de muchos maestros de aquí del Colegio que se certificaron, pero porque hacían en línea los trabajos. Se los pasaban. Por eso muchos están certificados.”¹⁹⁷

En relación con el PROFORDEMS, algunos docentes refirieron que uno de los obstáculos principales que les impidieron certificarse fue el tiempo que tenían que dedicar a preparar el examen debido al tipo de modalidad cursada. Como fue referido también por el profesor Guillermo:

“Uno no se certifica por tiempo...yo no he tenido el tiempo para armar toda la carpeta que nos piden... porque nos están pidiendo plan de clase y para eso necesito tener un grupo ya fijo para poder trabajarlo durante un año todo ese trabajo. Porque lo que nos piden es que dé resultados y no que quede en el vacío. Porque es lo que ellos por ejemplo evalúan eso: si se logró o no se logró, cuáles son los problemas... No es lo mismo un maestro que lo hizo así (la especialidad) que un maestro que se presentó todos los Sábados a hacer un curso y todavía a preparar el material para ese curso (el diplomado).”¹⁹⁸

¹⁹⁷ Entrevista con el profesor Guillermo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

¹⁹⁸ Entrevista con el profesor Guillermo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

En las políticas de formación docente de las recientes Reformas, la certificación fue pieza clave puesto que garantizó la continuidad entre ambas debido a que se organizó de tal manera, que los profesores certificados en la primera Reforma se verían beneficiados posteriormente al momento de presentar la evaluación del desempeño, requisito obligatorio en la segunda Reforma. Es un hecho que a partir del 2008, tanto PROFORDEMS como CERTIDEMS se mantuvieron vigentes y funcionaron hasta el 2016.

En resumen, la implementación de los programas de formación docente derivados de la RIEMS, se caracterizó por mostrar varias irregularidades en cuanto a su estructura, funcionamiento y resultados. Pero sin duda, una de las principales deficiencias se presentó en la base misma de la Reforma: las Competencias, como un modelo importado de Europa que resultó incomprensible para la mayoría de los profesores que tomaron parte del PROFORDEMS y que por tanto, no fueron capaces de trasladarlo a sus prácticas educativas.

Además de la estructura del programa, cabe señalar que esta situación ocurrió en buena medida, debido al nivel de preparación de los instructores de los cursos. Por tanto, es posible afirmar que la formación de formadores es un problema de las políticas nacionales de formación para el bachillerato, que es preciso atender y resolver a la brevedad.

CAPÍTULO 4

PERCEPCIONES Y OPINIONES ACERCA DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL COLEGIO DE BACHILLERES, BAJO EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA DE 2013

En el penúltimo capítulo del trabajo, se analizará el proceso de implementación de las políticas de formación docente en el Colegio de Bachilleres, a partir de la entrada en vigor de la Reforma Educativa de 2013. Como ya se ha mencionado, aunque entre ambas Reformas hubo una continuidad, también es cierto que se presentaron algunos cambios importantes tales como el decreto de obligatoriedad del nivel medio superior, las modificaciones a los artículos 3° y 73° constitucionales, y la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente, en la cual se estableció la evaluación del desempeño con carácter de obligatorio y se regularon los mecanismos de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los profesores que formaban parte de las instituciones dependientes de la SEP.

Así pues, la presente investigación se propuso conocer y analizar los efectos de la implementación de las políticas de formación docente entre los profesores del Colegio de Bachilleres, bajo el marco de la reciente Reforma Educativa de 2013. Dicho propósito, no hubiera sido posible sin el conocimiento del anterior programa de formación así como de las disposiciones de la RIEMS de 2008. A partir de estos antecedentes, fue posible dimensionar el alcance de las políticas anteriores y comparar este proceso de implementación con el de las políticas recientes, para identificar los cambios más relevantes que se presentaron entre ambas.

4.1. La Reforma Educativa de 2013: marco normativo

En principio es necesario volver al significado original de las Reformas Educativas, para intentar comprender los alcances y magnitud que puede tener la implementación de las mismas en un país determinado. Como ya se ha detallado en el primer capítulo de este trabajo, en teoría una Reforma es conjunto de acciones diseñadas por el Estado, que tendría que servir para cambiar un sistema determinado, el cual ya es anquilosado y obsoleto; en estricto sentido, las Reformas tienen que representar un punto de quiebre, una transición o una reorganización del mismo.

Así pues, específicamente las Reformas Educativas implican una modificación en las estructuras tradicionales de organización y gestión escolar así como un conjunto de transformaciones de índole académica, las cuales tendrían que traducirse en mejorar la calidad de la enseñanza y garantizar avances sustantivos en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, una valiosa lección que han dejado numerosas experiencias con la implementación de las Reformas Educativas, al menos en las naciones que ocupan los primeros lugares en esta materia, ha sido la necesidad de hacer una planeación a largo plazo que contemple las dimensiones del problema, mediante un diagnóstico de la situación en la que se encuentra el sistema a reformar.¹⁹⁹

Pero además, para que las Reformas sean exitosas, deberán contar con la legitimidad que les brinda la sociedad, así como con el consenso de las comunidades escolares de las cuales tendrá que respetar sus tiempos y espacios. De lo contrario, también como ya se ha visto, las Reformas están destinadas al fracaso. Se ha demostrado que si el Estado no lleva a cabo la planeación debida y considera a las Reformas como acciones a mediano y largo plazo, incurrirá en un error: la improvisación, mediante la cual no será posible avanzar en la solución de los problemas de fondo tal como fue señalado por Popkewitz.

Asimismo en cuanto a la naturaleza de las Reformas, lo ideal es que las mismas se desarrollen con la mayor neutralidad posible, es decir que no estén influenciadas ni por la política partidista, ni por los distintos grupos de poder, que buscan influir en la toma de decisiones. Antes bien, en el diseño de las Reformas tiene que primar el interés por garantizar el derecho universal a la educación de millones de niños y jóvenes.

Desafortunadamente esto no ocurre así y casi siempre, las Reformas educativas se encuentran sujetas a proyectos políticos de los que depende su cumplimiento. Por tanto, generalmente son los gobiernos en turno quienes determinan el tipo de Reformas que se necesitan implementar, aunque en la época actual los organismos internacionales se encuentren detrás de las decisiones en materia del despliegue de políticas educativas. Y evidentemente, esta situación se agudiza, sobre todo en las naciones en vías de desarrollo.

¹⁹⁹ Uno de los esquemas más ilustrativos en este tema, ha sido el que elaboraron los autores españoles Francesc Pedró e Irene Puig; en dicho esquema, los autores enfatizan la importancia de una planeación adecuada de las políticas educativas por parte del Estado, las cuales deben constar de varias fases sucesivas, para garantizar su funcionamiento. En relación con esta estructura, los autores también señalaron que las Reformas Educativas tienen que ser pensadas a mediano y largo plazo, para poder observar sus resultados. *Las Reformas Educativas. Una perspectiva política y comparada*, 1998, pp. 22-23.

En el caso de la educación media superior, si se toman en cuenta sus antecedentes, organización y problemas históricos, desde hace mucho tiempo resultaba imperativo impulsar una Reforma que fuera capaz de contribuir a la contención de esos problemas. En orden de importancia, después de la Reforma Educativa impulsada por el gobierno de Luis Echeverría en la que se creó el Colegio de Bachilleres, la RIEMS fue la segunda Reforma que se propuso reorganizar el subsistema de educación media superior, con un viejo propósito: la articulación del bachillerato con el aparato productivo del país y el aprovechamiento del bono demográfico de millones de jóvenes, los cuales conformarían la futura mano de obra que se capacitaría en las aulas.

Y si bien la RIEMS tuvo algunas disposiciones interesantes entre las que destacaron la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, una mayor definición en los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes, la ampliación de la infraestructura educativa y el aumento de lugares para cubrir la demanda, lo cierto es que el establecimiento de un Marco Curricular Común basado en el modelo de Competencias como eje rector para el desarrollo de habilidades y destrezas por parte de los jóvenes, fue un asunto polémico que marcó a la Reforma. La adopción de las Competencias, cuyo discurso terminó por parecerse más a los postulados de la Teoría del Capital Humano y el énfasis en la competitividad y la productividad, terminó por desviar el verdadero significado de las Competencias como el desarrollo de habilidades y actitudes en los jóvenes, los cuales les tenían que ser útiles para la vida.

Asimismo, la descontextualización del modelo debido a su procedencia y su inadecuación para el subsistema de educación media superior en México, fue otra de las situaciones que dificultó su comprensión y aplicación en el aula, por parte de los docentes. Luego de cinco años de aplicación de la RIEMS, es posible señalar que aunque hubo algunos avances sobre todo en términos de cobertura y organización, la Reforma falló en términos de obtención de resultados. Finalmente como resultado de la alternancia política que implicó el retorno del PRI a la presidencia de la república, una nueva Reforma se vislumbraba en el horizonte. Fue el nuevo presidente Enrique Peña Nieto, quien desde el inicio de su mandato dio un fuerte impulso a la Reforma Educativa y procuró que se aprobara como una de las más importantes y urgentes para su administración.

Cuadro 12.
Fases de la Reforma Educativa

Dimensión/Fecha	Diciembre de 2012	Febrero de 2013	Septiembre de 2013
Política	Pacto por México		
Jurídico-Normativa		Reforma Constitucional	Reforma LGE Ley del INEE Ley del SPD

T. Bracho y M. Zorrilla, Reforma Educativa. Marco Normativo, 2015, p. 15.

La nueva Reforma constó de dos fases: política y legislativa, cada una de las cuales se discutió y aprobó gracias al cabildeo de las principales fuerzas partidistas del país. Esto ocurrió de manera similar a la promulgación del decreto de obligatoriedad en donde las decisiones se tomaron desde las cúpulas. Y aunque en el proceso de aprobación de la Reforma Educativa se organizaron varios foros de discusión, debates y mesas de trabajo, en donde se convocó a miembros de las comunidades educativas así como a varios expertos en el tema, al final sus opiniones no se tomaron en cuenta.

En cuanto a la fase política de la Reforma, como ya se ha mencionado, ésta consistió en la celebración de un pacto entre las principales fuerzas partidistas del país (PRI, PAN y PRD) con la finalidad de garantizar su la aprobación de la misma y eliminar cualquier posible obstáculo para su implementación. Posteriormente vendría la fase legislativa, la cual consistió en modificar los artículos 3° y 73° constitucional, con el objetivo principal de amarrar la Reforma y volverla un ordenamiento legal mediante el cual, el marco normativo de la Reforma quedó de la siguiente manera:

Artículo 3°

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria, de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos, garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción 11, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de los Estados y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia, en los términos que la ley señale. Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones

de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación.

IX. Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Artículo 73.

XXV. Para establecer el Servicio Profesional Docente en términos del artículo 30 de esta Constitución; establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la nación y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones; para legislar sobre vestigios o restos fósiles y sobre monumentos arqueológicos, artísticos e históricos, cuya conservación sea de interés nacional; así como para dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, los Estados y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público, buscando unificar y coordinar la educación en toda la República, y para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad. Los Títulos que se expidan por los establecimientos de que se trata, surtirán sus efectos en toda la República. Para legislar en materia de derechos de autor y otras figuras de la propiedad intelectual relacionadas con la misma.

Transitorios

Tercero. El Congreso de la Unión deberá expedir la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación así como las Reformas a la Ley General de Educación correspondientes, a más tardar en un plazo de seis meses contado a partir de la fecha de publicación del presente Decreto. En tanto el Congreso de la Unión expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, el Instituto Nacional creado por este Decreto ejercerá sus atribuciones y competencia conforme al Decreto por el que se Reforma el diverso por el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 16 de Mayo de 2012, en lo que no se oponga al presente Decreto. Para estos efectos, las atribuciones previstas en dicho ordenamiento para el Órgano de Gobierno y la Junta Técnica serán ejercidas por la Junta de Gobierno del Instituto, y las de la Presidencia por el Presidente de la Junta de Gobierno.

Cuarto. Los recursos materiales y financieros, así como los trabajadores adscritos al organismo descentralizado Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pasan a formar parte del Instituto que se crea en los términos del presente Decreto.

Quinto. Para el debido cumplimiento de lo dispuesto por los artículos 30 y 73, fracción XXV, de ésta Constitución, el Congreso de la Unión y las autoridades competentes deberán prever al menos lo siguiente:

I. La creación de un Sistema de Información y Gestión Educativa. Al efecto, durante el año 2013 el Instituto Nacional de Estadística y Geografía realizará un censo de escuelas, maestros y alumnos, que permita a la autoridad tener en una sola plataforma los datos necesarios para la operación del sistema educativo y que, a su vez, permita una comunicación directa entre los directores de escuela y las autoridades educativas; y

II. El uso de la evaluación del desempeño docente para dar mayor pertinencia y capacidades al sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, en el marco de la creación de un servicio profesional docente. La evaluación de los maestros debe tener como primer propósito, el que ellos y el sistema educativo cuenten con referentes bien fundamentados para la reflexión y el diálogo conducentes a una mejor práctica profesional. El sistema educativo deberá otorgar los apoyos necesarios para que los docentes puedan prioritariamente desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades; y

III. Las adecuaciones al marco jurídico para:

a) Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes de gobierno que corresponda, con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta.²⁰⁰

Así pues, la Reforma Educativa se aprobó el 6 de Febrero de 2013. De acuerdo con la declaración inicial, dicha Reforma fue definida como diferente a las demás, puesto que con ella “se ponía en marcha un conjunto de acciones de corte estructural, organizacional y pedagógico, con la finalidad de ubicar a la escuela en el centro del sistema educativo nacional”.²⁰¹ La colocación de la escuela al centro como uno de los principales postulados de la Reforma, fue una idea surgida en el contexto del derecho a una educación de calidad para todos, derecho que fue utilizado como bandera política que impulsaron a ultranza los principales grupos de poder en el país.²⁰²

4.1.1. El conocimiento de la Reforma Educativa de 2013 por parte de los profesores del Colegio.

En cuanto al conocimiento de la reciente Reforma Educativa por parte de los docentes del Colegio, a través de las entrevistas, se obtuvieron testimonios muy interesantes. De acuerdo con las principales categorías que orientaron la investigación, las preguntas agrupadas en torno a este apartado se dividieron en tres: información (cómo se enteraron los docentes de la misma), conocimiento (qué tanto conocían los postulados) y opiniones generales (a favor y en contra).

²⁰⁰ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019.

²⁰¹ T. Bracho y M. Zorrilla, *Reforma Educativa. Marco Normativo*, 2015, p. 13.

²⁰² Tal como fue señalado por Popkewitz, las Reformas de Nueva Generación son el resultado de un consenso político, en el cual el Estado es el ejecutor de un conjunto de lineamientos en los cuales, generalmente tienen injerencia los principales grupos de poder en un país.

En cuanto al conocimiento de la información acerca de la Reforma por parte de los docentes, las respuestas obtenidas fueron diversas. Así se supo que los profesores se enteraron por medios distintos: televisión, radios, periódicos, la misma institución e incluso, gracias a sus colegas.

En un primer testimonio, el profesor Ángel de Matemáticas con 5 años en el Colegio, comentó:

“Bueno, de la Reforma Educativa es difícil no enterarse... todo mundo se enteró por medio de los spots. Fue algo muy mediático... Cuando entré aquí al Bachilleres, también todo mundo estaba hablando de la Reforma Educativa. En los periódicos, en el radio, en televisión, por los profesores... algunos profesores que estaban en contra, otros que estaban a favor. Yo la verdad, no me ha costado ningún trabajo porque entré exactamente cuando estaba la Reforma Educativa. Yo iniciaba, he sido parte del proceso y para mí no ha habido ningún cambio, ni siquiera ha habido una etapa de adaptación, sino yo estoy entrando en la docencia y la verdad, se me hace muy bien.”²⁰³

Por su parte, la profesora Nayeli, con 11 años en la institución, refirió que se enteró en su otro trabajo:

“Fue en 2012 o 2013... Estaba trabajando en la UAM. Entonces fue por el mismo contexto que escucho noticias, sobre todo los medios.”²⁰⁴

El profesor Jorge de Inglés fue más allá:

“Noticias, noticias y todo el pánico que causó”²⁰⁵

Mientras que el profesor Miguel Ángel de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, docente de prelación con 3 años de experiencia, aseguró que la información acerca de la Reforma le llegó de manera extraoficial:

“Pues todo eso siempre se avala en “radio pasillo”. Entonces pues escuchas a los compañeros hablar que se están gestando nuevas Reformas como teléfono descompuesto. Hay alguien que te dice que van a quitar todos los privilegios...entonces a manera de mala información, tergiversar la información, daban su comentario ante los demás. Entonces no había todavía documentos donde pudiera uno pues realmente, los que llevaban eran los fanzines, los boletines que les daban sus delegaciones sindicales, entonces era complicado poder hacer caso.”²⁰⁶

²⁰³ Entrevista con el profesor Miguel Ángel, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

²⁰⁴ Entrevista con la profesora Nayeli, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

²⁰⁵ Entrevista con el profesor Jorge, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

²⁰⁶ Entrevista con el profesor Miguel Ángel, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

En otros testimonios, los docentes aseguraron que la información les fue brindada de forma institucional, tal como señaló el profesor Alfredo de TICS con 12 años de experiencia en el Colegio, aunque también mencionó que el proceso le pareció bastante precipitado:

“Cuando inició la Reforma Educativa en nuestro plantel, la primera información nos llegó por medio de una junta que hizo el director. Eehhh... Fue un discurso muy disparado, de hecho hubo muchas críticas porque la Reforma se nos implementó a nosotros con cambios totalmente estructurales donde los de Filosofía iban a dar Informática y los de Física iban a dar una materia nueva, esteee, que se llamaba Ingeniería de... no recuerdo el nombre de la materia. Algunos estaban perfilados y algunos no... los geógrafos de Geografía iban a dar materias de Física, los de Química iban a dar materias de Tecnologías... porque la Reforma se estructuró así muy general y de repente cambian materias, quitan materias y le dan más peso a TICS y a Inglés. Y entonces todos los maestros que no daban materias del perfil, les estaban obligando a que renunciaran a sus horas. Se nos da esa parte. Posteriormente, se nos manda información por medio de las páginas de la SEP, eehhh, información impresa, información digital y se nos pide que leamos cada uno de los cambios que iba a haber con el nuevo plan educativo.

En el Colegio nos dan cursos, se implementan algunos cursos y hasta ese momento se hablaba de, no recuerdo como se llaman, si eran artículos, es que tienen otro nombre... El 480, el 720, eran algunos cambios que se iban a modificar en la educación. Eeehh, posteriormente ya se nos habla de las competencias porque hasta ese momento no se nos había hablado de las competencias, solamente del cambio curricular. Se nos mencionan las competencias y esteee, se nos dice que abarquemos un semestre con competencias pero nosotros trabajábamos con competencias y no sabíamos que era una competencia. Este, a lo mejor, de forma empírica las hemos trabajado pero ya de forma totalmente perfilada no. Ehhh nos dicen, hay que aplicar competencias genéricas, disciplinares y profesionales y muchas veces en los mismos cursos, los maestros nos preguntábamos ¿qué diferencia hay de una con otra? Se nos vuelven a dar más cursos hasta el día de la evaluación que fue en el 2016 y esteee, fue todo un proceso de actualización. Y así se nos informa.”²⁰⁷

Como se puede observar, la difusión de la Reforma se dio a través de varios canales de comunicación y la información le llegó a los docentes de alguna u otra manera. Ahora bien, en cuanto al conocimiento del contenido de la Reforma, es decir los principales postulados, las modificaciones constitucionales y la creación de nuevas leyes, entre ellas la Ley general del Servicio Profesional Docente como ya se ha mencionado, se buscó conocer cuántos de los entrevistados estaban al tanto de ella. Las respuestas obtenidas fueron significativas, porque dejaron ver que la mayoría de los profesores del Colegio no habían leído la Reforma.

El profesor Ricardo de Actividades Deportivas, reconoció:

“No me acuerdo.”²⁰⁸

²⁰⁷ Entrevista con el profesor Alfredo, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

²⁰⁸ Entrevista con el profesor Ricardo, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

El profesor Jorge de Inglés dijo:

*“La Reforma Educativa la llegué a leer, no lo tengo al dedillo pero puedo decir que sí la conozco.”*²⁰⁹

El profesor Alfonso, intentó recordar:

*“Había cuatro postulados, o tres no sé qué, que eran como los más señalados.”*²¹⁰

La profesora Alejandra aceptó que no la conocía:

*“Ahhhh... no la conozco precisamente, pero sí sé que es una Reforma bastante administrativa, mmhh, que contempla la evaluación constante y esta evaluación tiene que ver también con lo económico, entonces pues eso sería lo principal, así como las Reformas en el nuevo modelo educativo, en los contenidos, en cierta forma en la organización, eso es lo que yo he visto.”*²¹¹

El desconocimiento del documento por parte de los docentes, fue atribuido en primer término a la premura con que se implementó la Reforma Educativa después de su creación y por tanto, no tuvo la difusión suficiente. La información que recibieron los profesores les llegó principalmente por medio de eslóganes, carteles, infografías y folletos, que destacaban las principales bondades de la Reforma, aunque sin dar más detalles. Asimismo, cabe señalar que entre los docentes del Colegio existió una confusión en torno al contenido de la RIEMS y la RE, lo cual fue uno de los hallazgos de la presente investigación, tal como fue referido en los siguientes testimonios.

La profesora Alejandra del área de Lenguaje y Comunicación, con 10 años de experiencia en el Colegio, quien fue jefa de materia comentó:

*“¿Del 2009 o del 2013? ¿Cómo me entero? Bueno pues lo que pasa es que estoy en constante... en 2013 yo todavía era jefa aquí... es que ahorita ya hay otra Reforma Educativa ¿no? Entonces, eh... ¿cómo me entero? Bueno pues porque aquí las autoridades del Colegio ¿no? bajan la información inmediatamente a directivos, entonces en las juntas tratamos esa información. Por eso me enteré.”*²¹²

²⁰⁹ Entrevista con el profesor Jorge, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

²¹⁰ Entrevista con el profesor Alfonso, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

²¹¹ Entrevista con la profesora Alejandra, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

²¹² Entrevista con la profesora Alejandra, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

Mientras que la profesora Heidi de Matemáticas, con 9 años en la institución dijo:

*“La Reforma Educativa distó mucho de la realidad. Por ejemplo la Reforma Educativa se planteaba en laas, estee... en loos estee... en los lineamientos, en las normas, en los acuerdos, que era para globalizar, que era libre tránsito entre instituciones y un montón de cosas y en la realidad, no fue así.”*²¹³

El profesor Eduardo de Física, con 16 años de experiencia señaló:

*“En el Colegio de Bachilleres a partir del 2007 si no me equivoco, comienzan a hablarnos de la Reforma Educativa que se enfoca en competencias...Entonces nos argumentaban que el modelo educativo que tenemos nosotros que es el Constructivismo, era muy similar... que no era algo muy distinto a lo que ya trabajábamos. Más que una Reforma Educativa fue una Reforma laboral para todos nosotros, más bien creo que ese es el enfoque que le dieron.”*²¹⁴

El profesor Juan de Ciencias Sociales, con 12 años en el Colegio dijo:

*“No soy esteee experto ni nada, de alguna manera la manejo... tiene básicamente que ver con la intención de crear un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diferencia, divergencia, los diferentes contextos que hay en el país.”*²¹⁵

Y por último, la profesora Leonor de TICS y con 8 años de experiencia, se sinceró:

*“Pues la verdad yo nunca entendí. ¿Cuál es cuál? Siempre he estado confundida entre la del 2008 y la del 2013. No sé a ciencia cierta, cuál es cuál.”*²¹⁶

Si bien esta confusión tuvo que ver con la urgencia en la implementación de la Reforma Educativa, también se observó que los docentes mostraron un mayor conocimiento de la RIEMS, debido a que esta Reforma contó con más tiempo de preparación, difusión y aceptación entre los profesores del Colegio y uno de los mecanismos responsables para que esto fuera posible, fue el PROFORDEMS. Pero además, la confusión aumentó debido a la continuidad del proyecto educativo entre ambas Reformas, lo cual se puso de manifiesto con el mantenimiento de los programas de formación y certificación antes descritos, el Marco Curricular Común basado en las Competencias y el Sistema Nacional de Bachillerato, que bajo la Reforma Educativa de 2013, sólo cambiaron de nombre.²¹⁷

²¹³ Entrevista con la profesora Heidi, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

²¹⁴ Entrevista con el profesor Eduardo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

²¹⁵ Entrevista con el profesor Juan, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

²¹⁶ Entrevista con la profesora Rosa, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

²¹⁷ *Reforma Educativa. Marco normativo*, 2015, p. 44.

Cuadro 14.
Docentes del Colbach con conocimiento del contenido de la Reforma Educativa de 2013

Sí	8
No	36

Pero aunque fueron mínimos, también se presentaron casos de docentes que tenían conocimiento de los postulados de la Reforma. Entre ellos, se encuentra el del profesor Guillermo A. del área de Química, con 7 años de experiencia, quien señaló:

“Pues conozco el que se pregona en todo momento, que es mejorar la calidad de la educación... En este sentido también hay una falta de claridad. Esta institución se maneja como una institución descentralizada... lo que implica sus propias normas. Sin embargo, con la Ley del Servicio Profesional Docente, eso ya no es verdad. Y no tenemos un marco legal para los docentes del Colegio de Bachilleres... uno... sino estamos sujetos al servicio profesional docente y a la normativa interna del colegio. Esa parte de la perspectiva legal, no sé cómo se va a conciliar o si ya está conciliada y que alguien me explique cuál es el marco legal único que nos rige.”²¹⁸

Mientras tanto el profesor Noé de Turismo, con 20 años de experiencia, mediante su testimonio aportó un análisis de la transición ocurrida entre la RIEMS y la RE:

“Básicamente la Reforma se basa en la enseñanza y el aprendizaje a través de las competencias ¿no?... hacer a los alumnos competentes bajo ciertos parámetros que involucran desde el estudio, el desarrollo, los compromisos con la comunidad, todo esto que pretendían, que es una mentira también, que la educación fuera única para todo el país y que todas las instituciones de educación pudieran combinar entre sí a los alumnos de cualquier institución... Luego nos llenaron de artículos legales para implementar tus derechos y tus obligaciones a la evaluación ¿no?”²¹⁹

En efecto aunque como ya se ha dicho entre ambas Reformas hubo una continuidad en el modelo educativo, también es preciso decir que se presentaron cuatro cambios sustanciales e inéditos hasta ese momento, que fueron los siguientes:

1. Modificaciones a los artículos 3° y 73° constitucional.
2. Modificaciones a la Ley General de Educación.
3. Creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente.
4. Creación de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

²¹⁸ Entrevista con el profesor Guillermo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

²¹⁹ Entrevista con el profesor Noé, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

De estos 4 cambios, particularmente la Ley General del Servicio Profesional Docente es la que interesa para efectos de esta investigación, puesto que a través de ella se buscó regular los procesos de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los profesores del cuadro de educación obligatoria, así como se abordaron temas tales como la formación y la profesionalización tal como se detalla a continuación.

4.1.2. *La Ley General del Servicio Profesional Docente en el nivel medio superior*

El marco normativo de esta ley es interesante, puesto que obedeció a la necesidad por parte del Estado, de establecer mecanismos de control del trabajo docente a través de un conjunto de disposiciones relativas a los procesos de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia. En este sentido, cabe aclarar que debido a la inclusión de la educación media superior en el cuadro de educación obligatoria, los docentes de la misma pasaron a ser sujetos de esta ley, con excepción de los profesores de las escuelas autónomas y las que no se encontraban sujetas a las disposiciones de la SEP.

En términos generales, la ley se refiere a los derechos y obligaciones de los docentes del cuadro de educación obligatoria, Sin embargo, al revisar el documento con mayor detenimiento, es posible observar que la mayoría de los artículos están enfocados en el tema laboral. Asimismo, es curioso constatar cómo algunos artículos se repiten en el caso de la educación básica y media superior y para poder hacer una distinción, al parecer ésta última, únicamente se anexa al final del texto según corresponda. En cuanto a los artículos, puesto que la ley abarca a todos los profesores del cuadro de educación obligatoria, aquí sólo se consignan aquellos que se refieren directamente al nivel medio.

En principio se cita el artículo 2° de esta Ley, debido a que estableció los lineamientos generales, que consistieron en:

- I. *Regular el servicio profesional docente en la Educación Básica y Media Superior.*
- II. *Establecer perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente.*
- III. *Regular los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente; y*
- IV. *Asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente.*²²⁰

²²⁰ *Ley General del Servicio Profesional Docente*, 2013, pp. 1-2.

A partir de estos lineamientos, la Reforma se encargaría de sujetar al Estado todo lo relacionado con la actividad docente, incluyendo la formación. En términos de la misma, la ley estableció:

“La formación es el conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las autoridades educativas y las instituciones de educación superior, para proporcionar al personal del Servicio Profesional Docente las bases teórico-prácticas de la Pedagogía y demás Ciencias de la Educación... El Estado proveerá lo necesario para que el personal docente y el personal con funciones de Dirección y de Supervisión en servicio, tengan opciones de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural”²²¹

Esta definición de formación se encargó de posicionar al Estado como experto en materia educativa, con lo cual la formación alcanza un rango heterónomo en el cual se anula la autonomía del profesorado, característica intrínseca del proceso.²²² Asimismo en la ley, el Estado se asume como garante de las condiciones de formación de los maestros cuando en la implementación de los programas anteriores, se evidenciaron varias irregularidades así como falta de infraestructura y un nivel de preparación inadecuado por parte de los instructores. Un punto importante que se debe destacar es que en el caso de la formación de profesores para la educación media superior, el Estado ha preferido impulsar la formación continua sobre la formación inicial, por considerar a esta última más costosa, difícil y prolongada, en relación con las necesidades apremiantes del nivel.²²³

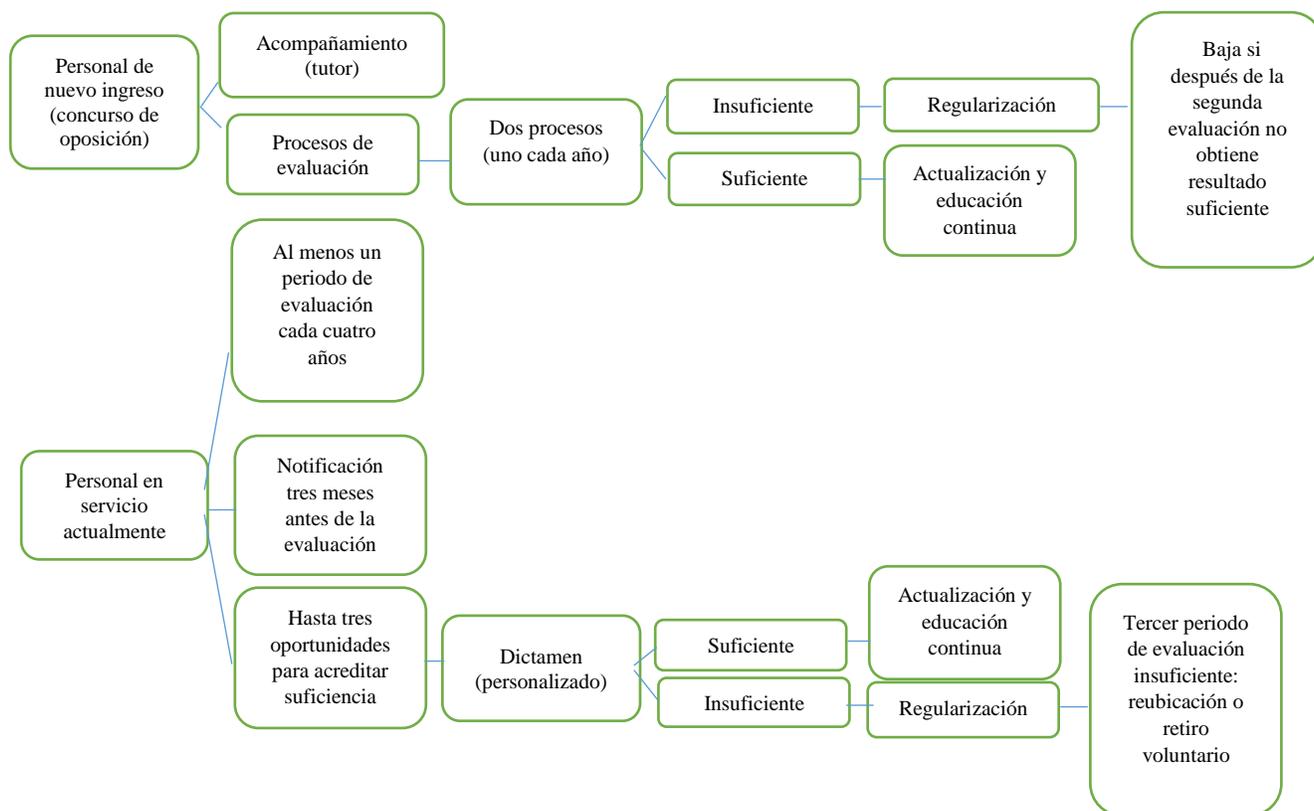
En cuanto al funcionamiento de la Ley General del Servicio Profesional Docente, desde el principio hubo mucha polémica acerca de las disposiciones de la misma, sobretudo en términos del ingreso y permanencia de los profesores. En cuanto al ingreso, se estableció la figura del examen, como filtro para los aspirantes a profesor, lo cual causó un gran revuelo debido a que se consideró que este nuevo lineamiento, coadyuvaría al menoscabo de la formación docente y no únicamente en el nivel medio superior, sino en todos los niveles.

²²¹ “Ley General...”, p. 2 y 24.

²²² Esta aseveración forma parte de la distinción entre heteronomía y autonomía de la formación docente, según la cual, de acuerdo con la meta de profesionalización establecida por la reciente Reforma, a partir del 2013 las políticas nacionales de formación adoptaron un enfoque pragmático en el que privó la heteronomía, decretada en las disposiciones burocrático-administrativas. De esta manera, los docentes han tenido que subordinarse a las declaraciones institucionales y discursivas del documento en donde, si bien se reitera la importancia de la autonomía del profesorado, en realidad únicamente se considera al mismo como objeto de las políticas educativas. Aguilar Elizabeth, “De la profesionalización normativa a la profesionalización construida: un análisis del contexto educativo mexicano”, en *La formación de profesores en la encrucijada. Entre el oficio y la profesión*, 2014, p. 29.

²²³ R. Torres, “Formación docente: clave de la Reforma Educativa”, en *Nuevas formas de aprender y enseñar*, 1996.

Cuadro 13.
Esquema de la Ley General del Servicio Profesional Docente²²⁴



En cuanto a la permanencia, la Ley General del Servicio Profesional Docente estableció un mecanismo que si bien, ya era bastante conocido por los profesores, no se había aplicado de la forma que se hizo en la Reforma Educativa: *la evaluación del desempeño*.

Al respecto, el artículo 52 de dicha Ley señaló que:

“Las autoridades educativas y los organismos descentralizados deberán evaluar el desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado. La evaluación a que se refiere el párrafo anterior, será obligatoria. El instituto determinará su periodicidad, considerando por lo menos una evaluación cada cuatro años y vigilará su cumplimiento. En la evaluación del desempeño se utilizarán los perfiles, parámetros e indicadores y los instrumentos de evaluación que para fines de permanencia, sean definidos y autorizados por esta ley”²²⁵

²²⁴ T. Bracho y M. Zorrilla, “Reforma Educativa...” p.31.

²²⁵ “Ley General...”, p. 21.

De este artículo, lo que causó mayor incomodidad a los profesores en funciones fue la periodicidad de la evaluación. Para añadir mayor presión, posteriormente se añadió otro artículo consecuente con este argumento: el artículo 53, en donde se establecieron las acciones a seguir en caso de que los profesores se negaran a evaluarse, o en caso de que lo hicieran y obtuvieran resultados insuficientes:

*“Cuando en la evaluación a que se refiere el artículo anterior se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño de la función respectiva, el personal de que se trate se incorporará a los programas de regularización que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado determine, según sea el caso. Dichos programas incluirán el esquema de tutoría correspondiente. El personal sujeto a los programas a que se refiere el párrafo anterior, tendrá la oportunidad de sujetarse a una segunda oportunidad de evaluación, en un plazo no mayor de doce meses después de la evaluación a que se refiere el artículo 52 la cual deberá efectuarse antes del inicio del ciclo escolar o lectivo. De ser insuficientes los resultados en la segunda evaluación, el evaluado se reincorporará a los programas de regularización para sujetarse a una tercera evaluación que se llevará a cabo en un plazo no mayor de doce meses. En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda”.*²²⁶

Este artículo fue determinante para los profesores, puesto que los obligaba a prepararse para una evaluación de la cual, si bien se hizo mención en la LGSPD, nunca fue especificada en la misma. Es decir, aunque por medio de esta ley los docentes fueron avisados de la obligatoriedad de la evaluación del desempeño, en realidad no tuvieron conocimiento de las especificaciones a detalle del proceso.

En este sentido la formación docente también dio un giro inesperado, puesto que además de ser menospreciada mediante la realización de exámenes de ingreso al Servicio Profesional, la misma comenzó a orientarse hacia la preparación de los profesores para la acreditación de los exámenes de evaluación del desempeño, situación eminentemente grave porque contribuyó al detrimento de los programas para tal efecto.²²⁷

En cuanto a los derechos, obligaciones y sanciones para los docentes, estipulados en el Título Quinto, artículo 68, la citada Ley, señaló:

²²⁶ “Ley General...”, p. 21.

²²⁷ Por ejemplo, en los exámenes de ingreso al Servicio Profesional Docente en los que quien esto escribe, tuvo oportunidad de participar, las preguntas centrales se refirieron en su mayoría al contenido de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y los acuerdos que la integran. Otra sección estaba dedicada a conocimientos del área disciplinar para la que se postulaban los aspirantes y otra sección mínima, tuvo que ver con aspectos psicopedagógicos y didácticos. Además, varias preguntas eran dudosas o estaban mal redactadas y otras más, se repetían. La duración del proceso era de dos días y las sedes en efecto, no contaban con instalaciones adecuadas.

Quienes participen en el Servicio Profesional Docente, tendrán los siguientes derechos:

- I. *Participar en los concursos y procesos de evaluación respectivos,*
- II. *Conocer con al menos tres meses de anterioridad los perfiles, parámetros e indicadores con base en los cuales se aplicarán los procesos de evaluación,*
- III. *Recibir junto con los resultados del proceso de evaluación o concurso, el dictamen de diagnóstico que contenga las necesidades de regularización y formación continua que correspondan,*
- IV. *Tener acceso a los programas de capacitación y formación continua necesarios para mejorar su práctica docente con base en los resultados de su evaluación,*
- V. *Ser incorporados en su caso a los programas de inducción, reconocimiento, formación continua, desarrollo de capacidades, regularización, desarrollo de liderazgo y gestión que correspondan,*
- VI. *Que durante el proceso de evaluación, sea considerado el contexto regional y sociocultural,*
- VII. *Ejercer el derecho de interponer su defensa en los términos del artículo 81 de esta Ley,*
- VIII. *Acceder a los mecanismos de promoción y reconocimiento contemplados en esta ley, con apego y respeto a los méritos y resultados en los procesos de evaluación, y concursos conforme a los lineamientos aplicables*
- IX. *Que la valoración de los procesos de evaluación se efectúe bajo los principios de legalidad, imparcialidad, objetividad y,*
- X. *Los demás previstos en esta Ley.*²²⁸

Sin embargo, nuevamente estas disposiciones no se vieron reflejadas en la realidad concreta, en la cual los profesores tuvieron que lidiar con varias situaciones desagradables como resultado de la aplicación de la ley, a discreción. Ese fue el caso de los docentes entrevistados del Colegio de Bachilleres quienes señalaron que lo que ocurrió en sus planteles, distó mucho de ser tal como se presentó en la Reforma Educativa.

4.1.3. *La evaluación del desempeño docente: las políticas el ensayo y error*

Como parte del marco normativo de la nueva Ley General del Servicio Profesional Docente, a partir del 2013 los profesores de educación media superior fueron sujetos a evaluación, bajo las condiciones anteriormente señaladas. En teoría, la evaluación intentó funcionar como ejercicio legitimador de la Reforma Educativa, además de presentarse a la opinión pública como la única solución a los problemas del sistema educativo y como un método idóneo para deshacerse de los que

²²⁸ “Ley General...”, pp. 26-27.

fueron culpados de la desafortunada condición que tiene la educación en México: los malos maestros. En este orden de ideas, cabe recordar que la Reforma y la evaluación tuvieron gran difusión en el país a través de los grandes medios de comunicación, los cuales también se empeñaron en desacreditar a los profesores, con lo cual se hizo realidad aquello que Popkewitz denominó, devaluación de las credenciales educativas y que se encuentra presente en el marco teórico de este trabajo.²²⁹

Con este escenario de por medio, se comenzó a implementar la evaluación del desempeño. En el caso de los profesores del Colegio, se supo que la mayoría de los entrevistados se sujetaron a la norma, a excepción de los docentes de idiomas y opciones laborales, quienes no estuvieron obligados a presentarla en el primer ciclo, debido a la falta de criterios y condiciones para evaluar estas actividades. Con todo y esta situación, hubo docentes que se presentaron a la evaluación de manera voluntaria y otros casos de docentes quienes aun con el requerimiento oficial, no se presentaron nunca y no tuvieron consecuencias.

Cuadro 15.
Docentes del Colegio que presentaron la evaluación del desempeño

Sí	39
No	5

En cuanto a la experiencia de los profesores al enterarse de que debían presentar la evaluación del desempeño, la noticia fue de mucha incertidumbre y recelo sobre todo para los de mayor antigüedad y más alta categoría en el Colegio, sensaciones ligadas a la posibilidad de perder su trabajo o manchar su trayectoria académica.

En su testimonio, el profesor Rodolfo con 15 años en el Colegio, refirió:

“En la evaluación, fuimos los conejillos de indias... ora sí que no sabíamos cómo nos iban a evaluar, ni qué, ni cómo, ni cuándo, ni para qué ¿no? O sea, se presentó una serie de incertidumbre... de preguntas que causaron hasta cierto punto males en uno ¿no? En la salud. Algunos nos estresamos demasiado... yo tuve parálisis facial ¿si? por el estrés que se acumuló en ese sentido. ¡Nosotros no tenemos miedo a las evaluaciones! Toda la vida vamos a ser evaluados y usted considere eso... Yo digo que los procedimientos no fueron los adecuados. Entonces yo no sé cómo está la cosa, pero yo no le he visto mucho positivo a que nos evalúen. Tengo entendido que las evaluaciones fueron para erradicar los males que había en el magisterio. Perooo, nosotros siempre hemos sido evaluados. Yo desde que me contraté con Bachilleres, fui evaluado. Hice un examen de conocimientos generales y disciplinarios ¿si? Entonces, toda la vida hemos sido evaluados. Aquí para las promociones, para los estímulos, para las categorizaciones, siempre nos han evaluado también.

²²⁹ T. Popkewitz, “La Reforma Educativa como discurso de organización y regulación sociales”, en *Sociología política de las Reformas Educativas*, Madrid, 2000.

Entonces pues yo no le veo problema alguno a las evaluaciones. Yo lo único que sí digo es que no fue planeada la primera evaluación.”²³⁰

En este testimonio, el profesor menciona lo que ya se había dicho al principio de este apartado, que si bien, la evaluación es un requisito que se encuentra presente durante toda la trayectoria laboral de los docentes, la forma en la que se manejó por parte de la Reforma Educativa resultó por demás inédita. En el mismo orden de ideas, se ubicó otro testimonio: el del profesor Guillermo R. con 11 años de experiencia, quien comentó:

“Cuando se hace la evaluación de la Reforma Educativa para saber si sí o si no, pues sí son contrariedades ¿no?... porque... yo ya tengo una categoría, hice un concurso para esa categoría, luego hice otro concurso para otra categoría, bueno esa categoría ¿se queda hasta cuándo? Pues hasta que yo me retire... Y de repente con la Reforma no, de repente me dicen: ¿sabes qué? no, pues ahora te evalúas, sacas un buen resultado y tienes tu plaza por cuatro años. Y entonces ahorita nosotros no sabemos qué va a pasar, porque por ejemplo, nos evaluamos hace cuatro años y en el 2019, se supone que nos tocaría volvernos a evaluar. Entonces sí son así como que, pues no es benéfico ¿no? Si yo tenía un trabajo por treinta años y ahora lo tengo por cuatro... Digo que yo no tengo oposición en que me evalúen, uno se tiene que evaluar, uno tiene que dar resultados, pero creo que no es la forma.”²³¹

Poco a poco, mediante sus respuestas, los profesores dejaron entrever que uno de los principales problemas que ellos tuvieron con la evaluación del desempeño, se dio en relación con el carácter punitivo de la misma, debido a las condiciones en que se llevó a cabo. Incluso fue muy comentado y documentado el hecho de que en algunas sedes, hubo presencia policiaca para el resguardo de las instalaciones.²³²

El profesor Alfonso de Historia con 10 años de experiencia, refirió:

“La evaluación estuvo súper mal planeada y evidentemente tuvo un componente político de imposición. No consideraron ningún aspecto del profesor. Además se olvidaron de que las pruebas objetivas, no son una buena medición. Otro aspecto que influyó negativamente fue la falta de capacitación de los aplicadores del examen. No sabían nada, bueno ni en donde estaban parados. Y por si fuera poco, hubo fallas en la electricidad, lo cual nos condicionó el tiempo, el cual por supuesto, que no se repuso. Cosas como esas, dejaron mucho que desear.”²³³

²³⁰ Entrevista con el profesor Rodolfo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

²³¹ Entrevista con el profesor Guillermo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

²³² En cuanto al despliegue policiaco, éste fue mayor en los Estados de Guerrero, Michoacán, Oaxaca y Veracruz, en donde incluso se registraron algunos enfrentamientos entre docentes y policías, tal como consta en varias noticias publicadas por los medios de comunicación, entre los años 2013 y 2016 de las cuales se hace referencia al final de este trabajo. Asimismo, en algunas ocasiones la misma SEP garantizó la aplicación de la evaluación del desempeño, con el apoyo de la fuerza pública.

²³³ Entrevista con el profesor Alfonso, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

Por su parte, la profesora Heidi refirió:

“A los del área de Matemáticas fueron los primeros a los que nos aventaron a la evaluación. Bueno fue muy desgastante, yo estaba embarazada, tenía complicaciones en mi embarazo y aparte cedí a mucha presión por parte de las autoridades de que si no pasas te van a quitar tu plaza, no hubo ninguna guía, o sea, fue un estrés... Y fue algo generalizado, me tocó hablar con dos ex compañeras, textualmente lloramos cuando nos dijeron que habíamos aprobado el examen. Era un terror, un pánico que teníamos hacia el examen y nunca le vimos la razón de ser ¿no? Nadie sabía absolutamente nada, mucha desinformación. Y un ambiente muy pesado. A mí me hicieron examen en un auditorio que está por Tlatelolco y nos metieron, ¡ay no sé!... Mil profesores en un cuarto realmente pequeño. Sin ventilación, puras computadoras, o sea, nada a favor...nada a favor. O sea, los que lo pasamos yo creo que lo pasamos de puro milagro. Porque fue anti pedagógico, anti didáctico y anti todo.”²³⁴

Ante estas condiciones adversas en las cuales predominó la incertidumbre, los profesores entrevistados refirieron haber experimentado momentos de tensión y malestares físicos como consecuencia de la evaluación. Para el profesor Juan, hacer la evaluación representó alteraciones en la salud:

“Fue muy traumante... estresante... Fui de los primeros que hicieron la evaluación y si fue muy estresante, porque nunca nos habíamos enfrentado a este tipo de evaluaciones.”²³⁵

Mientras que el profesor Gabriel, dijo:

“La verdad fue muy tediosa porque es una evaluación que empieza en la mañana y termina hasta muy tarde ya, son varias horas. Entonces eso es lo que es un poco cansado.”²³⁶

Por su parte, el profesor Ricardo añadió:

“Si cuesta mucho trabajo ¿eh?... Es realmente muy complejo.”²³⁷

Y para rematar, la profesora Andrea especificó:

“Me sentí un poco estresada por la incertidumbre... yo no tengo la certificación... y yo tuve que hacer ese examen, más el de conocimientos, más todos lo demás. Yo creo que más bien fue la incertidumbre de no saber qué nos iban a preguntar.”²³⁸

²³⁴ Entrevista con la profesora Heidi, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

²³⁵ Entrevista con el profesor Juan, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

²³⁶ Entrevista con el profesor Gabriel, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

²³⁷ Entrevista con el profesor Ricardo, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

²³⁸ Entrevista con la profesora Andrea, Colegio de Bachilleres plantel 1.

Como se puede leer en estos testimonios, en cuanto a la garantía de las condiciones para que los profesores pudieran ser evaluados, la Ley General del Servicio Profesional Docente no cumplió con dicha garantía y por el contrario, lo ocurrido contravino lo dispuesto en el artículo 68 del documento. Pero aún se presentaron más inconvenientes, incluso antes de llegar a la etapa de presentación del examen en las sedes. Éstos tuvieron que ver con la falta de información acerca del procedimiento, situación que ya fue señalada con anterioridad y que se vivió por varios docentes, como en el caso de la profesora Nayeli quien narró puntualmente lo ocurrido:

“Tuve mis inconvenientes. Se supone que antes tenía que habernos llegado la notificación por correo electrónico, a mí jamás me llegó... me llega aquí al Colegio una semana antes de irme de vacaciones me llegó el documento. Aquí tengo la notificación... y dice en uno de los apartados de la notificación, que para participar hay tres momentos, tres etapas en la evaluación: primero un cuestionario que contesta mi directora, luego otro que contesto yo, eso está bien... De ahí, una segunda etapa que es hacer un proyecto de enseñanza y ese proyecto de enseñanza se realiza en tres momentos. Pero esa etapa dos que es el proyecto de enseñanza, corre desde el 9 de Abril y tenemos hasta el 1° de Junio para cargar evidencias y realizarlas... El asunto es que aquí menciona que para el desarrollo de esa etapa, mi autoridad educativa tiene que darme un curso de capacitación y acompañamiento. Bueno... Así tal cual, no se sabe de ese curso hasta el momento. Entonces por ley me toca, de acuerdo al artículo 9 fracción 12 de la Ley General de Servicio Profesional Docente... se supone que ellos me tendrían que ofertar ese curso. Pero si te van a ofertar un curso para prepararte, ¿no tendrían que darte ese curso antes del tiempo que te dan para cargar evidencias? Bueno pues es fecha que ya está corriendo el tiempo para subirlo y no nos han dado ese curso... Entonces ya hablé con nuestro enlace zona norte, no responde, ya hasta la directora me hizo favor de enviar un correo a asuntos del profesorado, no responden, esteee, ya he estado llamando aquí a la misma COSDAC, no responden, entonces aun cuando dejen una serie de enlaces y contactos para dudas, no hay respuesta. Y el tiempo ya está corriendo.”²³⁹

Básicamente lo que se narró en este testimonio, es la falta de organización que hubo por parte de las autoridades para informar oportunamente a los profesores acerca de los contenidos y estructura de la evaluación del desempeño, situación que evidencia la escasa planeación de la Reforma Educativa así como el apremio por su implementación. Para sustentar esta afirmación, relacionado con la improvisación alrededor de la evaluación del desempeño, se consigna el testimonio de la profesora Leonor, quien aseguró que en un momento dado las mismas disposiciones de la Ley fueron cambiadas por las autoridades y sin previo aviso a los maestros:

“Yo lo vi como lo que dijeron que era, una evaluación diagnóstica y no tuve ningún problema. Pero sí vi maestros que los cesaron. Uno porque no hizo el examen y supuestamente no iban a cesar a nadie, pero era obligatorio que todos nos evaluáramos. Y luego la siguiente ronda, ya era voluntario, entonces yo dije, “bueno entonces para qué corrieron a los otros maestros” ¿no? si ya después lo volviste voluntario y otra vez creo que va a ser obligatorio, entonces no sé a qué estamos jugando.”²⁴⁰

²³⁹ Entrevista con la profesora Nayeli, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

²⁴⁰ Entrevista con la profesora Leonor, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

Otro de los aspectos que fueron tomados en cuenta por los profesores que presentaron la evaluación, fue el nivel de capacitación de los aplicadores del examen para atender imprevistos, asunto que en teoría también fue contemplado en las disposiciones de dicha ley pero que en la realidad, tampoco se cumplió. Tal como fue relatado por el profesor Guillermo del área de Química:

“Me molesté mucho porque en primera, yo venía de estar enfermo. Entonces cuando me dicen ¿sabe qué? tiene que ser evaluado. Pues si estoy incapacitado, yo no puedo ser evaluado. Sin embargo, se me forzó de algún modo y tuve que evaluarme... Y bueno, llegar a una instalación donde la gente que estaba aplicando el examen en un momento, del nerviosismo apagó todas las computadoras y entonces perdimos ahí como veinte minutos. El cuate este nos dijo, “les vamos a recuperar los veinte minutos”, después pues no nos recuperó nada ¿no? cuando se concluyó el tiempo... Y bueno, el examen fue 100% en línea.”²⁴¹

Mediante este testimonio, fue posible conocer una situación más que fue pasada por alto en el diseño de la evaluación: las diferencias que existen entre las distintas disciplinas académicas y los maestros que las imparten. Por ejemplo, una buena evaluación tendría que considerar que no es lo mismo evaluar a un grupo de docentes del área de Ciencias Experimentales y Tecnologías, que a un grupo de docentes del área de Humanidades y Ciencias Sociales. Esta omisión en efecto se dio en los procedimientos de evaluación, con lo que nuevamente se incurrió en el incumplimiento del artículo 68, fracción VI, de la Ley General del Servicio Profesional Docente en donde se hacía referencia a la obligación por parte de las autoridades de considerar el contexto regional y sociocultural de los profesores durante los procesos de evaluación.²⁴²

De la misma manera, ocurrió con la estructura y los contenidos del examen. Además de no darlos a conocer a los docentes en tiempo y forma, resultó que muchos de ellos no correspondían con los planes y programas de estudio de algunas instituciones como fue el caso del Colegio así como tampoco versaban únicamente acerca de los contenidos y métodos de enseñanza que aplicaban los profesores en el aula.

De acuerdo con la profesora Iridia del área de Informática:

“¿Cómo me sentí? Estresada. Estresada y mal. ¿Qué opino del examen? Fue una evaluación sacada de la manga... no... no contextualizada... porque pues para todos fue lo mismo ¿no?, cuando no todas las escuelas imparten lo mismo. Ahora, los maestros tenemos... como ciertas especialidades ¿no? entonces nos preguntaron... yo recuerdo que en el examen venía más de redes... aquí no se imparten redes porque no vienen dentro de los programas. Entonces me preguntan algo que yo no estoy llevando a la práctica.”²⁴³

²⁴¹ Entrevista con el profesor Guillermo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

²⁴² “Ley General...”, p. 27.

²⁴³ Entrevista con la profesora Iridia, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

Por su parte, el profesor Eduardo señaló:

“Yo de alguna manera traté de no estresarme, no preocuparme... considero que parte también de la información que me proporcionaron en el diplomado, me ayudó muchísimo para confrontar la evaluación... nada más que estee, si considero que las evaluaciones no son... o no fueron planeadas con los tiempos necesarios para poder mostrar una respuesta. Había preguntas que te daban como un tiempo máximo de uno o dos minutos, sobre todo nuestras asignaturas que son de hacer cálculos, considero que no fueron pertinentes muchas de ellas.”²⁴⁴

En cuanto a la estructura global de la evaluación, ésta constó de 4 fases:

1. Expediente de evidencias de enseñanza
2. Examen de conocimientos disciplinares
3. Examen de casos de competencias didácticas
4. Planeación didáctica argumentada

Adicionalmente a estos requisitos, se tenía que entregar un informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, el cual debía ser llenado por el director del plantel en donde el docente ejerciera su labor, aunque en esta etapa y de acuerdo con los entrevistados, se supo que se presentaron varias irregularidades sobre todo en las fases de presentación del expediente de evidencias y la planeación didáctica argumentada.

Por ejemplo en el llenado del informe por parte de las autoridades educativas de los planteles, varios profesores acusaron una actitud de secrecía debido a la negativa sostenida de darles a conocer el contenido de dichos informes llenados a discreción, con el argumento de la confidencialidad y la protección de los datos personales. Por tanto, los evaluados no tuvieron acceso a sus expedientes ni antes, ni durante, ni después de haber presentado los exámenes. Tal como explica en su testimonio el profesor Fausto de Física, docente de prelación con 4 años de experiencia:

“Me sentí incómodo. Incómodo porque... yo fui evaluado en el 2015. Busqué información en internet sobre el proceso al que iba a ser sometido y encontré información parcial. En el antes, en el durante y en el después. Tengo una crítica no respecto al proceso, sino conforme al instrumento empleado para la evaluación... Al no tener PROFORDEMS, estuve sujeto a la cuarta etapa del proceso de evaluación que fue desarrollar un plan de clase que {por cierto} el proceso constaba de cuatro etapas. La primera constaba de un cuestionario que llenó mi jefe inmediato superior o director del plantel. Cuestionario que no supe ni qué preguntas tenía, ni qué respuestas presentaron... Nunca supe... Fue un instrumento que permaneció oscuro para mí...”

²⁴⁴ Entrevista con el profesor Eduardo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

La segunda etapa de aquel proceso, correspondió a la presentación de evidencias de alguna actividad desempeñada durante el ejercicio de mi clase. Entonces digitalicé unos trabajos, se me solicitaba uno alto y uno bajo. Se digitalizaron esos documentos y se enviaron... La siguiente etapa consistió en un examen sobre el área de Física y la siguiente etapa fue un examen de casos, así le llamaron ellos. Ese examen de casos fue sumamente subjetivo... había preguntas, había multirreactivos y no se supo cómo iban a ser evaluados esos multirreactivos... Los mecanismos de puntuación, fueron totalmente oscuros...

En la parte académica en la etapa dos, al evaluador correspondiente le hice notar que había varios reactivos con respuestas incorrectas. Todas las respuestas que se presentaban eran incorrectas. Él, supongo que no era del área, me dijo: formule en una hoja... justifique... y entonces, pues mi tiempo de examen era para contestar muchas más preguntas y no para justificar los reactivos errados. Además de que la instancia que presenta ese instrumento, cobró por ello. Y ellos a su vez, contrataron personas que también cobraron por ello. ¿Y yo en pleno examen iba a hacer una justificación perdiendo tiempo de respuesta de los demás reactivos y sin un pago? No se me hace justo.

En los resultados, eh... mire usted. Cuando me presentan los resultados yo veo, no solamente en mi caso sino en el de todos los demás, que no excedían creo que de 161 puntos por etapa y a la hora de presentar los resultados, se dividían en insuficiente, menor a 1000 puntos. Y entonces no supe cómo se trasladaron esos puntos. No hubo una aclaración específica de cómo dividieron estos puntajes, las escalas. Entonces mi perspectiva sobre la evaluación, es que fue un proceso desarrollado de manera muy descuidada.”²⁴⁵

Como en este testimonio hay mucha información valiosa e importante, es necesario ir por partes. Primero da muchas claves para entender el proceso de evaluación del desempeño en todas sus fases y segundo, el profesor se refiere a una cuestión que había quedado pendiente hasta este punto del trabajo: la relación entre la evaluación del desempeño y CERTIDEMS. Como parte de la continuidad que existió entre ambas Reformas, en las nuevas reglas para la evaluación del desempeño se dispuso que los profesores que en la Reforma pasada se hubieran certificado, estarían exentos de presentar la planeación didáctica argumentada, puesto que esta fase del proceso constituía prácticamente lo mismo que se había hecho en CERTIDEMS.

Luego, el profesor Fausto se refirió a los resultados obtenidos en la evaluación. Este aspecto fue otro de los más criticados del proceso y generó grandes desacuerdos entre los entrevistados. Al respecto, es posible señalar que hasta la fecha, una buena parte de ellos desconoce los criterios con los que fueron evaluados. Incluso en algunos casos, los docentes se mostraron sorprendidos al momento de recibir sus resultados, los cuales en un ejercicio autocrítico de cada quien, no creyeron merecer porque como aseguraron, no reflejaban su desempeño real dentro del salón de clases.

²⁴⁵ Entrevista con el profesor Fausto, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

Cabe aclarar que dichos resultados fueron obtenidos a través de un sistema de puntos, el cual se dividió en 2: la calificación obtenida por instrumento y la calificación obtenida globalmente, distribuyéndose de la siguiente manera:

Cuadro 16.
Reforma Educativa. Momentos del proceso de evaluación

Primer momento: calificación por instrumento Cuatro niveles de desempeño (escala de los 60 a 170 puntos)	Segundo momento: calificación global Cuatro grupos de desempeño (escala de los 800 a los 1600 puntos)
Nivel I- menos de 100 puntos Nivel II-100 puntos o más Nivel III- 100 puntos o más Nivel IV- 100 puntos o más	Suficiente – 1000 a 1199 puntos Bueno – 1200 a 1399 puntos Destacado – 1400 a 1499 puntos Excelente – 1500 puntos o más

Cuadro de elaboración propia, tomando en cuenta la información de la Evaluación del desempeño docente, pp. 2-3

Las calificaciones se obtuvieron con base en la sumatoria obtenida de las cuatro fases del proceso de evaluación, más la entrega del informe. En cuanto a la inconformidad de los profesores con las calificaciones, se recabaron testimonios hasta de los docentes que participaron en la evaluación de manera voluntaria. Dichos testimonios resultaron muy interesantes y reveladores, puesto que otorgaron un panorama de las emociones experimentadas por los profesores, en donde fue posible notar un sentimiento generalizado de decepción debido a la incompatibilidad entre sus conocimientos y experiencia docente con las calificaciones que les fueron asignadas.

Una de las profesoras más decepcionadas de la evaluación del desempeño, fue la profesora Lulú de opción laboral Contabilidad, con 20 años de experiencia en el Colegio y quien presentó la evaluación de manera voluntaria:

“Yo esperaba sacar destacado, mínimo. Jajaja. Pero me salió el promedio general bueno... Me sentí un poquito estresada. O sea porque, aunque yo estaba preparada, como que estaba pensando, no sé, yo creo que me preparé mucho para lo del portafolio de evidencias y me sentí frustrada cuando supe el resultado. Dije: si fue ahí donde yo le puse más ganas, más tiempo, más empeño... Por querer tener... pues llegar al destacado o al excelente ¿no?... Creo que del nivel B al nivel MB está muy alto el rango. Eso te da muy pocas posibilidades de subir en la escala... Me frustré. Porque además le diré que no estee, no me... no me tocaba hacer a mí la evaluación, fue voluntaria. Yo lo quise hacer. Porque dije “finalmente me va a tocar”, y de una vez ahora que se abrió la oportunidad. Porque como somos del área de formación laboral, en la primera generación no nos tocó”²⁴⁶

²⁴⁶ Entrevista con la profesora Lulú, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

Por su parte la profesora Adriana de Inglés, con 20 años de experiencia en la institución, profesora muy reconocida por sus compañeros debido a su entusiasmo, vitalidad y ánimo de participación en el Colegio, también presentó la evaluación del desempeño de manera voluntaria, aunque al igual que su colega, terminó insatisfecha con el resultado:

“Yo siempre me he caracterizado por ser muy entusiasta. Todos los años que llevo aquí, nunca me he estado quieta. Tengo la máxima categoría, el máximo número de horas. Cursos, certificaciones, tengo de todo y he hecho de todo, hasta de más. Cuando vino el proceso de Reforma, yo me sentí entusiasta... Supe que era para mejorar, supe que tenía que participar y aunque a mí no me tocaba evaluarme, pero voluntariamente lo hice. Puse mi cabeza en la picota, esa es la verdad. Cuál va siendo mi sorpresa cuando recibí los resultados, que me fue muy, muy mal... Apenas y saqué la suficiencia. Me deprimí. Nunca entendí por qué, nunca entendí cómo, porque no me lo explicaron. Simplemente me fue mal. Pero ni modo, me quise arriesgar y ese fue mi resultado, qué más. Esta fue la evaluación del ensayo y el error”²⁴⁷

Si bien en el caso de ambas maestras, cuando se les preguntó el porqué de su decisión de evaluarse de manera voluntaria, las respuestas obtenidas al principio correspondieron a un alto grado de motivación, entusiasmo y ganas de participar, en realidad había un trasfondo en las mismas. Al investigar un poco más, a pregunta expresa acerca de si esperaban obtener algún estímulo o gratificación por haber presentado la evaluación, las dos respondieron afirmativamente, con lo cual se confirma que el aspecto económico ha sido y es uno de los impulsos fundamentales, que lleva a los profesores a inscribirse de manera voluntaria en actividades extra clase tales como los cursos y evaluaciones.²⁴⁸

En el caso de los docentes que se evaluaron de manera voluntaria, muchos lo hicieron conforme a las disposiciones del Capítulo VI, artículo 41 de la LGSPD, en el cual se estipuló que *“en la educación básica y media superior, la asignación de horas adicionales para los docentes que no sean de jornada, será considerada una promoción en función de las necesidades del servicio”²⁴⁹*, disposición que tampoco se cumplió.

En cuanto al total de docentes que presentaron la primera evaluación del desempeño así como los resultados obtenidos, se presenta el siguiente cuadro:

²⁴⁷ Entrevista con la profesora Adriana, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

²⁴⁸ Esto coincide con lo que fue señalado por Popkewitz acerca de la aceptación por parte del profesor de mayores responsabilidades, en función de la obtención de estímulos económicos y remuneraciones extraordinarias.

²⁴⁹ “Ley General...”, p. 18.

Cuadro 17.
Docentes de EMS que presentaron la evaluación del desempeño en 2015

Resultado	Total de docentes	Porcentaje
Insuficiente	5, 134	18.5 %
Suficiente	8, 721	31.5%
Bueno	11, 450	41.4%
Destacado	1, 544	7.4%
Excelente	833	3%
Total	29, 000	100%

La formación continua docente en la educación media superior en el marco del servicio profesional docente, SEP, Documento de Trabajo, p. 3.

Cifras recientes indican que hasta el 2 de Agosto del 2018, se había evaluado a un total de 47,113 docentes, de los cuales el 84% obtuvo un resultado suficiente, bueno o destacado. Sin embargo, hay que destacar que la cifra total de docentes evaluados fue mucho menor de la meta esperada que fue de 135,000.²⁵⁰ En cuanto a los datos internos del Colegio, en la tercera evaluación del desempeño el 52% del total de profesores participó en el proceso, mientras que el 12% ingresó a través del Servicio Profesional Docente.²⁵¹

Estas cifras obedecieron al hecho de que la evaluación se implementó de forma precipitada, sin considerar aspectos que ya han sido mencionados tales como el número de sedes, la distribución y acondicionamiento de las mismas, el tamaño de la planta docente, la antigüedad de los profesores, el tipo de asignaturas, la estructura de los exámenes y el tiempo de duración de los mismos. Y al igual que ocurrió con PROFORDEMS, estas irregularidades serían reconocidas posteriormente a través de documentos de posicionamiento institucional, emitidos por la SEP.²⁵²

²⁵⁰ “SEP: 69 mil maestros, con bajo desempeño en evaluación”, en *El Universal*, 1° de Marzo de 2016 y *Sexto informe de labores 2017-2018*, SEP, 2018, p. 8

²⁵¹ R. Jarillo, *Informe de autoevaluación 2017*, Colbach, 2018, p.11.

²⁵² “Reforma Educativa no ha mejorado la educación, dice Auditoría; SEP acepta retrasos, pero resalta mejoras”, en *Animal Político*, 22 de Febrero de 2018.

4.2. La Estrategia Nacional de Formación Continua: los cursos para profesores en el Colegio, después de la Reforma Educativa de 2013.

Una vez que miles de docentes habían sido evaluados y la SEMS contaba en su poder con dichos resultados, a mediados de 2015 las autoridades educativas decidieron suspender el PROFORDEMS después de ocho generaciones, lapso de tiempo en que el programa no había dado los resultados esperados, tal como fue reconocido en un documento de posicionamiento institucional emitido por la SEP:

“En los últimos años, este proceso se había centrado prácticamente en una sola área: el desarrollo de competencias docentes. Esta orientación buscó responder a que si bien casi 95% de los docentes en la EMS cuentan con estudios de licenciatura o incluso de posgrado, estos maestros requerían desarrollar habilidades y métodos de enseñanza acordes al modelo de educación por competencias, alineadas al Marco Curricular Común del bachillerato. Sin embargo, existen diversas evidencias que permiten corroborar que esta orientación ha resultado insuficiente. No solo los contenidos de este tipo de curso resultaron insuficientes para incidir efectivamente en la actividad docente en las aulas y en el fortalecimiento de sus interacciones con los estudiantes, sino que tampoco se apoyó la actualización y ampliación de sus conocimientos disciplinares y de los aspectos pedagógicos relevantes.”²⁵³

Después de la puesta en marcha de la Reforma Educativa de 2013, el PROFORDEMS fue sustituido por un nuevo programa de formación que se desarrollaría en el Colegio de Bachilleres en colaboración con la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC), organismo dependiente de la SEMS. El programa se denominó *Estrategia Nacional de Formación Continua* y para aplicarse tomaría como base los resultados obtenidos por los docentes en las evaluaciones del desempeño, tal como señaló el documento de trabajo emitido por la SEMS:

“El resultado de la evaluación tanto para los resultados “insuficientes” como para aquellos que forman parte de un grupo de desempeño “suficiente, bueno, destacado o excelente”, aportará información relevante para diseñar programas de acompañamiento, formación y desarrollo profesional. Por otra parte para los casos en que aplique, los resultados serán vinculados con los Programas de Promoción en la función por incentivos y cambio de categoría así como para la promoción a través de horas adicionales en la educación media superior; sin embargo, el aspecto más importante es que el docente podrá contar con elementos para diseñar estrategias y proyectos de mejora continua, que fortalezcan su desarrollo profesional”²⁵⁴

²⁵³ *La formación continua docente en la educación media superior en el marco del servicio profesional docente*, 2016, p. 3.

²⁵⁴ “Evaluación del desempeño...”, p. 6.

Cabe aclarar que aunque esta estrategia se fundamentó en los resultados obtenidos por los profesores en las evaluaciones del desempeño, el marco normativo bajo el que se rigió fue la Ley General del Servicio Profesional Docente.

4.2.1. Estructura

La nueva estrategia comenzó a perfilarse con base en los resultados obtenidos en las primeras evaluaciones del desempeño y constó de 51 cursos, distribuidos según el área de conocimiento que fuera necesario fortalecer en los docentes, de acuerdo con lo estipulado en términos de dicho programa de formación. Así pues, se definió de la siguiente manera:

*“Con la Reforma Educativa se reafirma el compromiso con los maestros y se asignan los recursos requeridos. Nunca en la historia de México se ha tenido una ruta tan clara y firme para apoyar a los maestros en su desarrollo profesional. Se trata de una asignación que se sostendrá en los próximos años. Los maestros son clave en los aprendizajes de los estudiantes. Convertirse en un buen maestro depende de la capacidad y las oportunidades de formación y desarrollo profesional. La oferta de formación y la tutoría son fundamentales. La formación continua está vinculada al trabajo colaborativo y retroalimentación con sus pares. La escuela es una comunidad de aprendizaje y el centro del proceso de formación continua, donde los docentes estudian, enseñan, observan y se apoyan entre sí”.*²⁵⁵

En cuanto al diseño de los cursos, la Estrategia fue específica en torno a su composición y modalidades así como en cuanto al tipo de instructores y el nivel de preparación de los mismos:

Diseño para operación en línea: este diseño permite diversificar la oferta, alcanzar eficiencias de escala en los servicios dada la amplitud de temas y la dispersión de los docentes, así como aprovechar un principio de corresponsabilidad entre docentes y autoridades educativas en el área de formación continua.

Sesiones presenciales o de trabajo con apoyo de colegiados docentes: contenidos apegados a Perfiles, Parámetros e Indicadores de las evaluaciones de desempeño. Además, se revisaron las especificaciones de los instrumentos de evaluación. Los cursos responden a los niveles de desempeño de las evaluaciones del Servicio Profesional Docente.

Facilitadores capacitados para apoyo del aprendizaje en línea: son facilitadores del proceso, docentes mismos de EMS. Los facilitadores de los docentes en los cursos deben tener capacidad de motivación; capacidad de apoyo para la gestión del tiempo; poseer capacidad de empatía para comprender el punto de vista de los docentes; y estar comprometidos con el seguimiento del progreso de los aprendizajes de los docentes.

Modelo vinculado a acompañamiento de las academias docentes para que los aprendizajes adquieran relevancia en la escuela. Se busca que los profesores revisen situaciones prácticas concretas, para identificar las mejores lecciones en su planificación y práctica docente con los jóvenes.

²⁵⁵ Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior, 2016, pp. 3-4.

Coordinación con autoridades educativas para compromiso por cursos con estándares comunes de calidad.

Coordinación de un grupo técnico de expertos y docentes reconocidos. Los docentes que se encuentren en planteles con bajas condiciones de conectividad, puede hacerles llegar los contenidos del curso en medios electrónicos de almacenamiento (DVD, USB).”²⁵⁶

Además de tomar como base los resultados obtenidos por los docentes en la evaluación del desempeño, la estrategia recuperó el Marco Curricular Común establecido por la RIEMS en el ámbito de las Competencias. De esta manera, a partir de la primera etapa de implementación de la Estrategia Nacional de Formación Continua y hasta el ciclo escolar 2017-2018, los docentes fueron asignados a grupos de desempeño de acuerdo con los resultados obtenidos en su evaluación, tal como se puede ver en el siguiente cuadro.²⁵⁷

Cuadro 18.
Estrategia Nacional de Formación Continua para los docentes de EMS

Instrumento de evaluación	Insuficiente	Suficiente/Bueno	Bueno/Destacado/Excelente
Conocimiento disciplinar	Cursos disciplinares	Curso observar para aprender: prácticas docentes en el aula	Curso observar para aprender: prácticas docentes en el aula Cursos modulares de fortalecimiento y especialización docente
Portafolio de evidencias	Portafolio de evidencias	Cursos de fortalecimiento pedagógico de contenido por campo disciplinar	
Competencias docentes	Curso de fortalecimiento de la práctica docente		
Planeación didáctica argumentada	Planeación didáctica argumentada		

Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior, México, SEP, 2016, p. 13.

²⁵⁶ “Estrategia Nacional...”, pp- 7-8.

²⁵⁷ *Ídem*

4.2.2. Normas Operativas

En cuanto a las reglas de operación del programa, en principio la Estrategia reconoció la importancia de los docentes en el proceso educativo, debido a que de acuerdo con cifras oficiales de la SEMS, éstos tenían una incidencia de alrededor del 30% en los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Otro cambio importante que hay que destacar, es que la estrategia se diseñó con base en la reconfiguración del perfil del profesor, el cual a diferencia de la orientación que se le había dado en la RIEMS, en el nuevo programa se orientó bajo el discurso de la excelencia.²⁵⁸

Al respecto, la Estrategia señaló:

*“En el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente (artículo 59), las autoridades educativas deberán ofrecer formación continua para responder a los elementos que fortalezcan la práctica docente. El personal elegirá los programas o cursos de formación en función de sus necesidades y de los resultados en los distintos procesos de evaluación en que participe. Para el caso de la evaluación de permanencia, de acuerdo con el artículo 53 de la Ley, aquellos docentes con resultados insuficientes en su evaluación de desempeño, se incorporaran a los programas de regularización que la autoridad educativa o el organismo descentralizado determine, según sea el caso. De esta manera, como señala el artículo 69 fracción VII, quien participe en el Servicio Profesional Docente tiene la obligación de atender los programas de regularización así como aquellos que sean obligatorios de formación continua, capacitación y actualización. Al dar cumplimiento a este mandato de la Reforma Educativa, se estará impulsando un cambio profundo en las actividades de formación continua de los docentes en la EMS, al ampliar de manera significativa los contenidos de los cursos que se ofrecen a los docentes de este nivel educativo”.*²⁵⁹

Con base en este marco normativo, la Estrategia comenzó a operar en las instituciones del nivel medio superior como fue el caso del Colegio de Bachilleres. En este sentido, se abordó la categoría de análisis que propiamente constituyó el objeto de estudio de la presente investigación: los cursos tomados por los docentes en el marco de la Reforma Educativa de 2013. Así pues, los testimonios recabados, permitieron hacer una comparación entre lo que ocurría en los cursos anteriores y lo que ha ocurrido con los nuevos cursos entre los profesores del Colegio.

²⁵⁸ Esta es otra coincidencia con lo que señaló Popkewitz, en términos de que las Reformas Educativas constantemente cambian el discurso y en los últimos días, se han enfocado al logro de la profesionalización de los maestros y han sustituido el eslogan de la calidad por el de la excelencia.

²⁵⁹ “Estrategia Nacional...”, p. 2.

4.2.3. Sistema de Cursos

Cabe aclarar que hasta antes de la implementación de la Estrategia Nacional de Formación Continua, la formación de los docentes seguía a cargo del PROFORDEMS, el cual funcionó al menos hasta el año 2015. Con la entrada en vigor del nuevo programa, el sistema de cursos se desconcentró y diversificó, con base en los resultados obtenidos en las evaluaciones del desempeño.

Lo que se buscó fue que los profesores recibieran un tipo de formación personalizada, la cual incluso fue denominada como un “traje a la medida”. Así pues, la oferta de cursos se abrió y se enfocó en aspectos tales como el conocimiento del currículo, los contenidos disciplinares, las habilidades sociales con los estudiantes, las habilidades comunicativas y lógicas, las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) y el desarrollo de herramientas didácticas.

Sin embargo, lo que ocurrió en realidad fue que esta oferta de cursos se orientó hacia la preparación de los profesores para las evaluaciones del desempeño, con lo cual fundamentalmente comenzaron a impartirse talleres sobre las características de las evaluaciones, cursos de elaboración de secuencias didácticas y preparación de expedientes de evidencias de enseñanza. De esta manera, las políticas educativas a través de la reciente Reforma, le cambiaron el sentido a la formación docente que pasó de ser un proceso elemental para dedicarse a la enseñanza, a un programa de adiestramiento de los docentes. En términos de formación y certificación, un estudio elaborado acerca de los profesores del Colegio de Bachilleres, reveló cifras interesantes. Por ejemplo, el 59% cuenta con CERTIDEMS, mientras que el resto dijo haber participado en diplomados, maestrías, o cursos específicos. Con esta información se puede corroborar que el anterior programa de formación docente, en efecto operó de manera diferenciada y no logró la cobertura esperada. Por tanto, todavía existen carencias en cuanto al nivel de formación de los profesores del Colegio.

También en este estudio, destacaron otros datos relevantes. En primer lugar, existe una mayor presencia de profesoras certificadas que de profesores. En segundo lugar, la edad y la antigüedad en el Colegio se asocian con la posibilidad de tener una certificación, es decir, que los profesores más jóvenes y con menor antigüedad, presentan niveles de certificación considerablemente más bajos que el resto de sus colegas.²⁶⁰ Esto ocurre así, debido a que la certificación es un proceso relacionado con la consolidación de la carrera docente: los profesores de mayor antigüedad tienen más tiempo para certificarse debido a que son profesores consolidados a los que ya no les interesan las trayectorias profesionales pero tienen que cumplir con el requisito de la certificación.

²⁶⁰ P. Solís, *et. al.* “Estudio del perfil socioeconómico...”, p. 53-55.

Y a la inversa, los profesores de nuevo ingreso tienen menos tiempo para acceder a las opciones de certificación, pero cuentan con altos niveles de formación académica, por lo cual tienen la posibilidad de aspirar a otras trayectorias profesionales.

En cuanto a la extensión de los cursos y talleres, éstos generalmente tenían una duración de entre 20 y 50 horas, se impartían a lo largo de una o dos semanas y abordaban temas muy variados. Cifras oficiales señalan que alrededor de 68% de los profesores del Colegio tomaron algún curso de formación y más de la mitad de ellos, aseveró que el objetivo de los cursos era prepararlos para presentar las evaluaciones del desempeño. Esta situación fue el origen de todas las tensiones generadas al interior de la institución a partir de la Reforma Educativa así como una división de los cursos de formación entre la capacitación de los docentes para las Competencias relevantes para el Colegio, o el adiestramiento para acreditar los exámenes de permanencia.

Cuadro 19.
Porcentaje de profesores del Colbach con formación y certificación

	Certificación	Cursos
Total	59.3	68.1
Sexo		
Masculino	56.1	63.7
Femenino	63.3	73.6
Edad		
25-34	38.6	76.8
35-44	62.3	71.8
45-54	63.6	68.2
55 y más	62.9	55.0
IES de formación		
UNAM		60.1
UAM		75.8
IPN		67.1
Otra pública		67.9
Otra privada		78.8
Antigüedad		
Menos de 5 años	40.7	69.9
De 5 a 20 años	67.9	74.6
Más de 20 años	61.4	50.1
Certificación		
Sí		74.0
No		59.6

P. Solís, et. al. *Estudio del perfil socioeconómico y las expectativas de los docentes del Colegio de Bachilleres*, México, El Colegio de México, 2016, p. 56.

Al analizar las diferencias por categoría, se observó que los profesores jóvenes han tomado más cursos que los profesores de mayor antigüedad. A su vez, se observó que si bien las disposiciones de la LGSPD fueron muy puntuales en el apartado de cumplimiento de la evaluación del desempeño por parte de los profesores, hasta el 2016 aproximadamente un 16.4% de los mismos, no contaba con certificación alguna y tampoco había tomado cursos. En esta situación la proporción de hombres duplica a la de mujeres y además los profesores con mayor antigüedad en el Colegio, son quienes se encuentran en esta situación. De igual forma que en el apartado de los cursos tomados por los docentes antes de la Reforma Educativa, aquí se muestran los testimonios de los profesores acerca de los cursos tomados después de la misma, en los cuales refirieron las ventajas y desventajas.

Primero a diferencia de los cursos anteriores, los docentes señalaron que en esta ocasión las autoridades educativas comenzaron a ejercer cierta coerción sobre ellos para obligarlos a participar en los nuevos cursos, aunque se cuidaron mucho de hacerlo de una manera sutil para que no pareciera imposición. Sin embargo, la percepción de los maestros fue así, e incluso esto hizo una de las diferencias principales con los anteriores cursos.

De acuerdo con el profesor Gustavo del área de Química, con 22 años de experiencia:

“Con los cursos posteriores a la Reforma, ha pasado algo muy curioso... Resulta que nadie nos dice directamente que son obligatorios, pero sí lo son... Lo que pasa es que han disfrazado el discurso. Últimamente nos cambian la palabra obligación, por coerción, sugerencia o invitación. Y así te lo marcan. Te dicen que no es obligatorio, peero, tienes que ir. A esto yo le he llamado la obligatoriedad de los cursos voluntarios.”²⁶¹

Por su parte, la profesora Rosa del área de Lenguaje y Comunicación con 20 años de experiencia, relató lo que le sucedió con los cursos de COSDAC:

“Algo muy curioso que me pasó a mí, fue que en los nuevos cursos de la COSDAC, resulta que yo estaba inscrita sin saberlo. ¿Cómo fue eso? No sé, pero de repente un buen día, me dijeron que me tenía que presentar y me agarraron de sorpresa. Lo que pasó es que me inscribieron a fuerzas.”²⁶²

²⁶¹ Entrevista con el profesor Gustavo, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

²⁶² Entrevista con la profesora Rosa, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

Asimismo los docentes refirieron estar a disgusto con el nuevo contenido de los cursos, situación que se dio en mayor medida, entre los docentes con mayor experiencia en el Colegio quienes inevitablemente compararon dichos cursos con los anteriores a la Reforma. Mientras que los testimonios de los docentes de nuevo ingreso se centraron únicamente en los cursos actuales aunque como ya se ha visto, la participación de unos y otros en los cursos estuvo influida por el criterio de la edad.

En cuanto al contenido, aunque los profesores consideraron que los nuevos cursos eran buenos, también aseguraron que dichos cursos tenían mucho por mejorar, sobre todo en términos de infraestructura institucional, debido a que buena parte de ellos se basan en el uso de nuevas tecnologías. Al respecto, la profesora Adriana de Inglés, con 20 años de experiencia en el Colegio comentó:

“Pues... todo eso de los nuevos cursos se refiere a las exigencias recientes de la Reforma, pienso yo... De una Reforma que exige altos niveles de excelencia académica para una docencia de bajo nivel. Hay cursos que tiene la COSDAC que son muy buenos... pero imposibles de aplicarse aquí. Recuerdo mucho uno en donde la maestra aparecía en un salón muy limpio, ella se veía muy presentable y su salón muy bien iluminado, con pizarrón nuevo y recursos... además de que tenía muy pocos alumnos ¿ve? Lo que está bien de esos videos son las estrategias, pero su aplicación aquí, es imposible.”²⁶³

Por su parte el profesor Miguel Ángel, docente de prelación con 3 años de experiencia y profesor de otro subsistema de bachillerato en el Estado de México en el que según contó, sus condiciones de trabajo son muy distintas, manifestó:

“¿Sabes qué? Los cursos siempre han sido interesantes. Llamen mucho la atención, siempre y cuando, se puedan implementar...Estas adecuaciones que tu quisieras implementar en el aula, se ven restringidas cuando no encuentras los elementos necesarios. Lógico, hasta el mobiliario para poder realizarlo. Por mucho que tengas la energía y te digan “trabaja con tus alumnos en plataformas educativas”, si eres el único que lo realiza... Entonces los cursos son fundamentales, son imprescindibles para la formación docente, pero se deberían tomar en cuenta también las adecuaciones de la escuela para que se llevaran a cabo.”²⁶⁴

En relación con las percepciones acerca de que los nuevos cursos, eran de preparación para presentar las próximas evaluaciones del desempeño, los profesores se pronunciaron. El objetivo principal de dichos cursos fue que los docentes acreditaran los exámenes y así elevar los indicadores

²⁶³ Entrevista con la profesora Adriana, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

²⁶⁴ Entrevista con el profesor Miguel Ángel, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

oficiales, obligación adquirida también a partir de la implementación de la Reforma Educativa, por las instituciones de nivel medio dependientes de la SEP como en el caso del Colegio. Además, cabe destacar que dichos indicadores condicionaron la asignación de recursos a las escuelas por parte de la federación, así como su incorporación al Sistema Nacional de Bachillerato.²⁶⁵

De acuerdo con la Maestra Ana del área de Ciencias Sociales y con 15 años de experiencia:

“Estos cursos eh... que abrieron en el Colegio los abren de la Reforma para acá. Abren esos cursos pero en relación al cambio de programas, en relación al cambio de currícula. Ahora, sí abrieron cursos para formarnos, o para prepararnos para la evaluación educativa, pero sirvieron para dos cosas: para nada y para nada. No tenían ni pies ni cabeza. Ni siquiera tenían el contenido. No sabían ni siquiera qué es lo que iba a venir en la evaluación... Contrataron gente externa que a lo mejor ya había sido evaluada, pero en otro subsistema.”²⁶⁶

En este mismo sentido el profesor Juan, también de Ciencias Sociales dijo:

“Pues los cursos que tomé después ya no eran cursos en realidad... era sesiones dirigidas a mejorar los programas de estudios.”²⁶⁷

En cuanto a las ventajas de los nuevos cursos, destacó la participación de instituciones externas en el diseño e impartición de los mismos, situación que raramente ocurría antes, lo cual fue una muestra de la apertura institucional propiciada por la Reforma, que fue uno de sus puntos a favor. Algunas de las instituciones que colaboraron con el Colegio fueron la UNAM, el IPN y el ILCE. Esta colaboración fue vista de forma ambigua por parte de los profesores, quienes si bien reconocieron que de cierta manera, la cooperación interinstitucional fue buena porque elevó la calidad de los cursos, también fue vista de manera negativa debido al nivel de preparación de los instructores, crítica que nuevamente apareció en esta sección. Sin embargo, hubo un elemento más que fue posible constatar mediante la investigación: la comunidad académica del Colegio de Bachilleres es sumamente cerrada y casi no permite la incorporación de agentes externos, quienes desconocen la dinámica institucional.

²⁶⁵ Entrevista con la Dra. Sylvia Ortega, Oficinas Generales del Colegio de Bachilleres, 31 de Marzo de 2017.

²⁶⁶ Entrevista con la profesora Ana, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

²⁶⁷ Entrevista con el profesor Juan, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

En las opiniones favorables, destacó el testimonio de la profesora Andrea de Matemáticas:

“Lo que yo vi que mejoró un poco, fue que mandaron traer gente externa... personas de la UNAM o de otros lados, donde obviamente te ponían a ver las cosas de manera diferente... pero yo digo que están mal porque en los nuevos cursos los profesores por ejemplo llegan y siempre se empiezan a quejar... o sea... como que toman una hora o dos horas para quejarse de que no, que las condiciones laborales, o sea, siempre toman eso... eso siempre pasa. O sea, si vienen de otro lado a dar el curso, siempre son así, se quejan. En cualquier cosa que tome aquí, siempre pasa eso. Por eso, el semestre pasado, preferí tomarlos virtuales.”²⁶⁸

Mientras que en las opiniones desfavorables, el profesor Guillermo de Ciencias Sociales dijo:

“Tomé uno para habilidad lectora. Y ahí sí hubo un problema porque la instructora no conocía nuestro trabajo aquí. Ella venía de la UNAM y era Doctora en Literatura, entonces vino a enfrentarse con los maestros de Lenguaje y Comunicación. Y ahí fue donde dije, “no, yo no vuelvo a tomar un curso de maestros nuevos porque no conocen nuestra problemática”. Porque ella nos decía que... bueno más bien le dijo a los compañeros que eran ignorantes. Y yo le dije, “oye discúlpame, pero yo vengo a aprender técnicas, no vengo a discutir un tema sobre la literatura del siglo XVI. A mí lo que me importa es que me enseñes técnicas para que este muchacho se integre la lectura y no se escape, como se nos está escapando hoy”. Pero nunca hizo eso. Ella lo que hizo fue confrontarse con los profesores. Y al último cuando vi que venía el dos, yo dije “no, nunca vuelvo a tomar un curso con un maestro que desconoce nuestra problemática escolar.”²⁶⁹

Por su parte la profesora Alejandra de Lenguaje y Comunicación, profundizó en el hecho de que el instructor de su curso, nunca apareció:

“Los cursos están forzados a cumplir con la capacitación de los docentes ¿no? La SEP, esa es su bandera de que los tenemos que capacitar y actualizar, para poder evaluarlos... Entonces de repente ante eso forzado, no se programan bien los cursos... Tuve un curso ¿ajá? en el que jamás se puso en contacto con nosotros el tutor. Sin embargo, como ya están planeadas las actividades y se cierran las plataformas, nosotros entregamos, entregamos, entregamos. Todo lo entregamos, pero jamás recibimos una retroalimentación.”²⁷⁰

En este mismo sentido, para el profesor Alfonso de Historia, la actitud del instructor tuvo un peso importante:

“También hay que tomar en cuenta al instructor que imparte ciertos cursos. Hay algunos instructores que son demasiado entusiastas, otros que no, pero bueno ahí sí va a depender tanto del asistente como del que imparte el curso.”²⁷¹

²⁶⁸ Entrevista con la profesora Andrea, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

²⁶⁹ Entrevista con el profesor Guillermo R., Colegio de Bachilleres, plantel 2.

²⁷⁰ Entrevista con la profesora Alejandra, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

²⁷¹ Entrevista con el profesor Alfonso, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

Al parecer, la falta de referentes sociológicos en los formadores de formadores, fue un problema que tuvo un impacto importante en el desarrollo de los cursos. Resulta evidente que para poder impartir un curso de formación, en principio se tiene que conocer la lógica de la disciplina, los contenidos y sobre todo, a quienes va dirigido. Conocer qué tipo de docentes son, de dónde vienen, cuáles son sus expectativas y qué necesitan aprender en los cursos, son esos referentes necesarios que desafortunadamente, muchas veces los programas de formación pasan por alto.

Pero además de la problemática de los instructores, otra de las cuestiones que causó mayores quejas entre los profesores, fue el tiempo destinado a los nuevos cursos. A diferencia de los primeros cursos institucionales y los cursos de PROFORDEMS, los nuevos cursos de la Estrategia de Formación Continua demandaron una mayor dedicación por parte de los docentes, les consumían horas extras y en algunos casos, se empalmaban con su trabajo en el aula.

Este fue el caso de la profesora Lucrecia de Matemáticas con 15 años de experiencia:

“Realmente de los cursos de COSDAC, yo no he ocupado nada. Y aparte esos cursos, son cursos que forzosamente los tiene que llevar uno en la tarde. Entonces dice uno, “bueno, doy clases en la mañana y en la tarde, ya tengo otras complicaciones.” No son intersemestrales porque ellos también salen de vacaciones... Y entonces se nos juntan varias actividades que ni tiempo de dormir, ni tiempo de comer... no separan la capacitación de cuando uno está trabajando. Entonces eso también ha sido un impedimento. Antes de la Reforma, los cursos los llevábamos en el inter.”²⁷²

En el mismo sentido la profesora Iridia de Informática señaló:

“Los tiempos que dan para las actividades, eh, no son pensando en que tenemos cosas que hacer... Por ejemplo, pues mi carga de trabajo ahorita que me preguntan, mi carga de trabajo es mucha con los grupos. Entonces me ponen una semana de clase para hacer cinco lecturas de veinte hojas... es mucha carga de trabajo. Considero que están pensados para personas que se dediquen cien por ciento al curso y no para personas que estamos trabajando.”²⁷³

Por su parte, el profesor Rodolfo de Química con 15 años de experiencia y quien por el carácter de su asignatura, lleva a sus estudiantes a hacer prácticas de laboratorio para lo que ocupaba justamente la hora semanal que le quitaron, comentó:

²⁷² Entrevista con la profesora Lucrecia, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

²⁷³ Entrevista con la profesora Iridia, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

“Ya cambió todo totalmente... Yo no sé qué pasó, pero como que se cayó la calidad de los cursos... También lo que pasó es que nosotros nos acostumbramos a una forma de trabajar. Y llega el cambio y... pues sí nos afectó. Y de hecho, a nosotros nos rebajaron una hora. Teníamos cuatro horas a la semana. Esa hora nos está haciendo falta, porque por esa hora no podemos nosotros completar nuestro trabajo. En una hora no se ve mucho y luego nos implementan las habilidades socioemocionales, pues terminan con nuestra chamba.”²⁷⁴

La profesora Nayeli de Ciencias Sociales y con 11 años en el Colegio, detalló la extemporaneidad de las notificaciones recibidas por parte de las autoridades educativas del plantel, en cuanto a la notificación de las fechas de inscripción a los cursos:

“Quizá lo que no me gusta de esos cursos es que se nos notifica cuando ya iniciaron, el día Viernes 13 por ejemplo, cuando el curso arrancó desde el 9. Pero como no nos notificaron, no podíamos acceder a la plataforma... Y aparte nos dicen “y corre porque se cierra la actividad el próximo Domingo”, entonces ya perdiste 4 días. Te dan la notificación de que ya puedes iniciar, pero incluso entras a la plataforma y todavía no te da la liga para poder acceder. Entonces la presión con los tiempos, no me gusta nada.

Otras críticas son la rigidez que tienen, se empalman mucho los horarios, los ofertan mientras estamos en horarios de clase. Entonces tenemos grupos de 55 alumnos, tenemos hasta cuatro o cinco grupos. Entonces vienes en la semana y no nada más son tus horas frente a grupo. Tienes que calificar. Y mucho de la planeación, pues la hacemos también en casa. Estar haciendo ajustes.

O sea, hay que meterle tiempo al curso... y no son diez minutos... hay que dedicarle una hora, dos horas. Entonces mi vida también queda un poco desplazada. Hay mucho estrés... Entonces trabajar con estrés, con el trabajo, pues hace que se vuelva tedioso el curso, cuando en sí mismo no lo es. De hecho, los que yo había pedido al inicio, los tomé justamente en Julio y Agosto que es cuando estamos de vacaciones y me dedico totalmente y otros para Septiembre-Octubre, separaditos. Pero como llegó mi evaluación después, me dijeron, ¡ah tiene que tomar también esos dos! Y empezó ya. Entonces sí, satura demasiado.”²⁷⁵

Así pues, entre los docentes que tuvieron oportunidad de tomar cursos antes y después de la Reforma Educativa, la mayoría de testimonios coincidió en señalar que los cursos anteriores fueron mejores que los nuevos, debido a las siguientes características: la anterior oferta de cursos tenía mayor variedad así como la estructura era antes, cuando se llevaban de manera presencial; mientras los cursos actuales, tienen un sistema es muy cerrado y buena parte de ellos se toman de manera virtual, modalidad con la que los profesores menos capacitados en el uso de las tecnologías, han tenido muchas dificultades, sobre todo en el caso de los profesores de mayor edad.

²⁷⁴ Entrevista con el profesor Rodolfo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

²⁷⁵ Entrevista con la profesora Nayeli, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

Al respecto, la profesora Leonor de TICS con 8 años de experiencia, refirió que el nuevo sistema de cursos le parecía selectivo y determinista:

“Después de que hicimos el examen, ehhh ya ve que nos limitaron. Ahora sólo te abren los cursos de acuerdo a tu desempeño. Antes te abrían todos los cursos y tú escogías cuál querías. Y ahora después de la Reforma, como que te encasillaron... De hecho, cuando yo quise inscribirme, ya sólo me aparecieron cuatro cursos, de toda la oferta que había.”²⁷⁶

Por su parte, la profesora Heidi de Matemáticas con 9 años en el Colegio lamentó la nueva modalidad de los cursos:

“Estos cursos ya me dan un poquito de flojerita...No sé... Como que se pierde motivación e interés... no sé por qué... no sé por qué... a lo mejor tanto de lo mismo... Esos cursos al ser a través de una plataforma, pierden la aplicabilidad y el socializar los resultados y la retroalimentación por supuesto también, por un lado. Por otro lado, ya no hay ningún incentivo hacia nosotros.”²⁷⁷

Asimismo el profesor Alfredo de TICS con 12 años de experiencia, señaló:

“A diferencia de los cursos de Bachilleres que era una oferta muy grande y que yo tenía ahí las opciones de decir, “éste sí y este no” y de leer de forma detallada cuál me convenía, la COSDAC viene más restringida... no hay retroalimentación en los foros, el instructor casi no está en línea, pocas veces está en línea... pareciera que una máquina es la que nos está evaluando... pareciera que se evalúa de forma automática. Lo veo más cuantificado. Y luego pienso en los maestros que no son expertos en las nuevas tecnologías y luego pienso ¿cómo le harán? Si yo... me está costando trabajo, ¿cómo le harán los que no tienen esa habilidad?, ¿cómo le harán para poder ingresar nuevos recursos?”²⁷⁸

Además del sistema de cursos en línea, la Reforma Educativa impulsó dos cursos obligatorios que todos los profesores pertenecientes a instituciones dependientes de la SEP, debían tomar como parte de su formación continua. Estos cursos fueron *El Nuevo Modelo Educativo* y *Constrúyete*, cada uno de los cuales, contó con las siguientes características.

²⁷⁶ Entrevista con la profesora Leonor, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

²⁷⁷ Entrevista con la profesora Heidi, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

²⁷⁸ Entrevista con el profesor Alfredo, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

4.2.3.1. El Nuevo Modelo Educativo

Como parte de las discusiones legislativas acerca de la educación, además de los debates y foros convocados por la SEP, en el mes de Marzo de 2017 se promulgó el Nuevo Modelo Educativo, acontecimiento que ameritó una reestructuración del discurso gubernamental así como un cambio de eslogan en la Reforma. A partir de aquí, las competencias se renombraron como *aprendizajes clave* y para el tema de la formación docente, se propuso como meta máxima la profesionalización del magisterio y el retorno del sistema de ascenso y promoción de los maestros, basado en el mérito.²⁷⁹

Además en el Nuevo Modelo Educativo, se explicitó la relevancia de la formación para los profesores de educación media superior debido a que se reconoció que “*no todos los docentes en servicio cuentan con una preparación inicial que les haya introducido a la profesión*”.²⁸⁰ Así pues con la finalidad de introducir a los profesores al Nuevo Modelo Educativo, se diseñó un curso exclusivo acerca de los contenidos del mismo con una duración de 60 horas, el cual en opinión de los docentes, tuvo una estructura similar al Diplomado de PROFORDEMS porque se orientó fundamentalmente al conocimiento del documento y a la actualización de los contenidos educativos, sin profundizar demasiado en el tipo de estrategias didácticas para su aplicación práctica.

Al respecto y con toda franqueza, el profesor Ángel de Matemáticas, docente de prelación con 5 años de experiencia en el Colegio y uno de los entrevistados más jóvenes, mencionó:

*“La verdadera utilidad de estos cursos fue para el currículum nomás.”*²⁸¹

Por su parte el profesor Fausto, otro de los más jóvenes del área de Física, se refirió a las condiciones que se describieron en el curso y que para él, fueron irreales:

*“La crítica fundamental no es hacia el curso en sí, sino a las premisas del curso. En el curso del Nuevo Modelo Educativo, se asume que los estudiantes son participativos, que en ellos recaerá el aprendizaje... se trata de desarrollar el aprendizaje autónomo y nosotros estamos en un papel un poco menos activo, solamente moderando y precisando lo que ellos presentan en algunas discusiones en clase. El problema es que ellos ni son participativos, ni tienen interés, es más, creo que ni quieren estar en la escuela.”*²⁸²

²⁷⁹ Estas características plasmadas en el Modelo Educativo, coinciden con los postulados de Popkewitz y la teoría del individualismo posesivo, en cuanto a la variabilidad de los discursos en las Reformas Educativas de Nueva Generación y el ideal máximo de profesionalización en las políticas de formación. *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*, 2017, p. 130.

²⁸⁰ *Ídem*, p. 134.

²⁸¹ Entrevista con el profesor Ángel, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

²⁸² Entrevista con el profesor Fausto, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

Aunque la visión del profesor parece un tanto pesimista en cuanto a su opinión acerca de los jóvenes, le asiste la razón cuando señala que en estos cursos se pretende trabajar con base en un tipo ideal de escuela, de currículum y de estudiantes. Esta visión coincide con lo acontecido en la RIEMS con el Modelo de Competencias y al parecer, la Reforma Educativa de 2013 había caído en el mismo error: generar contenidos y programas de estudio ajenos a la realidad cotidiana de quienes estudian y trabajan en alguno de los planteles del Colegio.

A esto se refiere la descontextualización de las políticas educativas y el desconocimiento de los ambientes de aprendizaje, como resultado de la importación de modelos que han funcionado en otros países de primer mundo pero que están muy lejanos de las escuelas latinoamericanas.

En cuanto al nivel de organización y gestión escolar al interior del Colegio, el impulso del Nuevo Modelo Educativo y su implementación precipitada, implicó un problema fundamentalmente de tipo curricular que afectó tanto a los docentes como a los estudiantes, quienes de nueva cuenta tuvieron que adaptarse a estas disposiciones. Por tanto, el curso sobre el Nuevo Modelo Educativo únicamente representó una actualización para los docentes en términos de los contenidos y normativa del Modelo, sin profundizar en el componente didáctico, de manera similar a lo que había ocurrido con el Diplomado de PROFORDEMS.

4.2.3.2. *Constrúyete*

Quizá de los dos cursos, el más importante fue *Constrúyete*, el cual se mantiene en la actualidad. Dicho curso ya se había implementado como programa piloto a partir de la RIEMS de 2008 y debido al alto índice de abandono escolar que año con año se registra en el bachillerato y al aumento de conductas de riesgo entre los adolescentes, poco a poco el programa cobró mayor importancia y se instituyó como obligatorio a partir de la Reforma de 2013. El objetivo central del curso fue “*promover situaciones socioemocionales a la hora de aprender*”²⁸³ y buscó capacitar a los profesores para atender la dimensión psicoafectiva de los estudiantes, una de las detonantes del abandono escolar. Así pues, la implementación de *Constrúyete* consistió en la elaboración de fichas de trabajo por parte de los estudiantes, las cuales tenían que ser supervisadas por los docentes y referidas a situaciones de la vida cotidiana que pueden afectar la estabilidad emocional de los jóvenes.

²⁸³ *Quinto informe de labores 2016-2017, 2017*, p. 84.

Sin embargo, debido a su estructura y organización, Constrúyete generó opiniones divididas entre los profesores. En principio porque el tiempo de realización de las actividades no correspondió con lo que se había planteado originalmente: en su implementación los profesores ocupan 20 minutos del horario de sus clases. Asimismo, los encargados de supervisar las actividades serían los mismos docentes, lo cual constituyó un problema puesto que muchos de ellos reconocieron no contar con el tipo de formación necesaria para la contención emocional de los estudiantes.

De acuerdo con la profesora Leonor de TICS, con 8 años de experiencia:

“Constrúyete ya existía antes de la Reforma, incluso aquí ya se trabajaba, había proyectos... pero era de manera voluntaria... y ahora no, ahora es obligatorio. El curso que tomamos de Constrúyete, fue para explicar cómo se iba a implementar dentro del currículum ¿no? Pero pues el curso dijo una cosa y cuando lo llevaron a cabo, ya fue otra cosa, entonces se contraponía. Dentro de ese curso decía que eran doce clases al semestre y dentro de esas doce clases, había seis versiones de cada clase con seis materias diferentes... y por ejemplo en mi caso, nosotros tenemos dos horas a la semana... y entonces ahora vienen y los ponen y son veinte minutos... entonces me quitaron veinte minutos de la clase que no son veinte minutos... nos estamos llevando en promedio una hora. Entonces como que la logística no estuvo bien.”²⁸⁴

Una opinión favorable fue la del profesor Guillermo, quien señaló:

“El curso me parece que está muy bien. Está muy bien para motivar a los alumnos para que si ellos tienen un proyecto, desenvuelvan lo demás en la práctica laboral. Yo creo que sí les ayuda... aunque yo creo que sí deberían de dar más tiempo porque sí es un proyecto y pues es más tiempo... Y ahora sí que damos clase, o trabajamos en ese proyecto.”²⁸⁵

Otra opinión favorable fue la del profesor Rodolfo, quien dijo al respecto:

“Ese curso es muy bueno... es un curso que... ora sí que es aplicable para lo que está pasando con los jóvenes para todo momento dentro del salón de clases.”²⁸⁶

En relación con la obligatoriedad en el desarrollo de las actividades, por medio de los testimonios recabados se pudo constatar que mientras algunos docentes efectivamente cumplían con las disposiciones, otros decidieron no aplicar el programa. Estas omisiones o aplicación del Constrúyete de manera diferenciada, significó que muchos profesores del Colegio nuevamente incurrieran en cuestiones de simulación, tal como fue señalado por la profesora Andrea:

²⁸⁴ Entrevista con la profesora Leonor, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

²⁸⁵ Entrevista con el profesor Guillermo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

“Ehhh, yo el otro día le comentaba a mi jefe, el profesor Mario, que ehhh, los alumnos lo ven dependiendo de cómo tú le pongas énfasis. Porque luego me dicen “es que muchos profes no lo hacen”... Yo les dije a mis alumnos, ¿saben qué? lo vamos a hacer, son nueve actividades en el semestre, les di las fechas y ahí vamos a hacer todas las actividades... son fichas, pero ya vienen especificadas cómo es que tú las vas a trabajar... A mí muchas actividades de las que vienen aquí, se me hacen muy interesantes... donde tú te das cuenta qué es lo que les preocupa a los alumnos... Vienen orientaciones para el profesor... Hay actividades de relajación, hay otra de las emociones... pero es qué tanto énfasis le pongas o no tú a las actividades. Las actividades están diseñadas para veinte minutos. No es tiempo suficiente. Yo trato de darles media hora porque también tengo que cumplir con el programa ¿no? Las clases duran dos horas, una o dos horas dependiendo de la materia.”²⁸⁷

En cuanto al problema del tiempo disponible para la elaboración de las fichas, el profesor Rodolfo de Química criticó el programa y se dijo afectado para realizar prácticas de laboratorio con los estudiantes:

“Considero que es positivo. Sin embargo, el hecho de estar entregando fichas semanalmente (nos dan todo el material)... el punto es que ahora me suma a mis actividades estar llenando una ficha. Se interpone en mis actividades. De hecho, ahorita estamos nada más haciendo la aplicación de 6 o 7 fichas, cuando el programa marca 12... si viene a descomponer y nos resta horas para los contenidos... de por sí, se han estado ajustando los contenidos... Dicen ahí que son veinte minutos, pero por supuesto que no... se tardan entre 40 minutos a una hora. Yo pido que nos den la hora que nos hace falta porque yo siento que nada que ver con tres prácticas que hacemos hoy en día en Química, cuando antes hacíamos ocho o nueve prácticas. O sea, nos pegó pero duro ahí... esto es tiempo... ¡hijole! Habían marcado veinte minutos y yo siento que se están llevando un poco más. Como media hora o más. Entonces habría que ver qué está pasando.”²⁸⁸

En cuanto al tema de la preparación de los docentes para llevar a cabo las actividades de Constrúyete, el profesor Israel del área de Historia, enfatizó la importancia de contar con personal especializado, que se dedicara por completo a trabajar las habilidades socioemocionales con los estudiantes:

“El curso me parece muy bueno porque intenta impulsar una nueva formación docente en la que se priorice la parte emocional de la docencia. Sin embargo, creo que también se le pueden hacer críticas en el sentido de que a muchos de nosotros se nos pide implementarlo, a sabiendas de que nos faltan las herramientas de la psicología para implementarlas con los alumnos.”²⁸⁹

²⁸⁷ Entrevista con la profesora Andrea, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

²⁸⁸ Entrevista con el profesor Rodolfo, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

²⁸⁹ Entrevista con el profesor Israel, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

Así pues, tanto el curso del Nuevo Modelo Educativo como Constrúyete, formaron parte de las actividades obligatorias de los docentes del Colegio, de manera adicional a los demás cursos de la Estrategia Nacional de Formación Continua, con lo cual su carga de trabajo se incrementó. Lo que se sabe hasta el momento es que debido al cambio de gobierno, el curso del Nuevo Modelo Educativo ha sido suspendido y no queda del todo claro que ocurrirá con Constrúyete. Al analizar estos cambios se observa que en cinco años, tanto los docentes como los estudiantes del Colegio tuvieron que adaptarse a nuevos planes y programas de estudio así como sujetarse a diferentes marcos normativos, modelos curriculares y actividades extracurriculares, con lo cual es posible asegurar que las políticas educativas diseñadas desde el Estado, no ha tenido la planeación adecuada y no han sido políticas pensadas para brindar resultados ni a mediano ni a largo plazo.

Por último en el caso concreto de las políticas de formación docente, los programas implementados hasta el momento, se han orientado más hacia la capacitación y actualización de los profesores en torno a los contenidos de los modelos educativos, que hacia la elaboración de estrategias didácticas y adquisición de habilidades docentes para mejorar las prácticas educativas. Y aunque el mismo Colegio de Bachilleres fue una institución pionera en la formación de su propio personal a través de la creación del Centro de Actualización y Formación de Profesores, lo cierto es que gracias a las influencias externas de las políticas gubernamentales así como a la situación económica del país y las cuestiones políticas al interior del Colegio, el CAFP se deterioró hasta desaparecer, con lo que la institución tendría una mayor dependencia de los programas de formación impulsados por la SEP.

CAPÍTULO 5.

IMPLICACIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS ENTRE LOS PROFESORES DEL COLEGIO

No sería posible dar por concluido este trabajo, sin agregar un capítulo final acerca de las implicaciones que tuvieron las políticas de formación docente, concretamente las que se derivaron de la Reforma Educativa de 2013, entre los profesores de la institución. Parte de esta decisión tuvo que ver con la reelaboración del primer capítulo, en el cual se definió el marco teórico de la investigación bajo el supuesto de que si bien los actores educativos dotan a sus acciones de sentidos y significados de manera autónoma, también son capaces de modificarlas gracias a influencias externas, sobre todo, por parte del Estado y sus mecanismos de poder tales como la relación laboral, de la cual es difícil sustraerse.

Por tanto, en esta sección se consignaron las opiniones y perspectivas de los profesores entrevistados que voluntariamente participaron en esta investigación y quisieron ser escuchados, por lo que se consideró que sería un verdadero desperdicio de información dejar tales testimonios fuera. No hay que olvidar que los docentes en primer lugar, son personas, cuyo ámbito de acción va más allá de lo laboral e implica un conjunto de sentimientos y emociones, los cuales en ocasiones son muy difíciles de separar de la profesión.

Así pues, este capítulo constituye la vena sociológica de la tesis, puesto que en él se detallan las implicaciones de las políticas derivadas de la Reforma entre los profesores de la institución. Los testimonios recabados en esta sección fueron en relación con la última categoría que orientó el guion de investigación: las percepciones, opiniones y experiencias de los docentes. Y es que el quehacer sociológico no se conforma con las primeras respuestas, sino que tiene el deber de indagar, de preguntar el porqué de las cosas y de trascender la pretendida neutralidad valorativa. El propósito del sociólogo es ver y leer entre líneas, acudir a la realidad y desentrañarla, escuchar, abrirse al otro, servir como repositorio de quejas, vocero, mensajero e incluso, interlocutor. Es una sensación inexplicable cuando el otro abre su corazón y expresa con voz franca, todo aquello que quiere comunicar y que muchas veces, tiene que callar en otros ámbitos y bajo otras condiciones.

Eso ocurrió con esta tesis. Todos los docentes que colaboraron en la investigación, tuvieron mucho que decir y poco que callar, pero lo mejor de todo fue que lo hicieron sin esperar nada a cambio, sólo por el simple hecho de compartir sus experiencias.

Porque como bien fue señalado por Charles Wright Mills: “ningún estudio social que no vuelva a los problemas de la biografía, de la historia y de sus intersecciones dentro de la sociedad, ha terminado su jornada intelectual”.²⁹⁰

Además, si se toma en cuenta que las principales funciones de la Universidad son la docencia, la investigación y la divulgación, es menester que estos testimonios sirvan para dar a conocer de qué manera se implementó la Reforma Educativa de 2013 al interior de una institución de educación media superior así como las afectaciones que causó el proceso entre los profesores del Colegio. Una vez que se han explicado las principales razones para escribir el quinto capítulo de esta tesis, es momento de pasar a la revisión del mismo. En cuanto a las implicaciones de las políticas entre los docentes, se decidió organizar la información bajo tres ámbitos de acción, los cuales son básicos en la vida de un maestro: lo laboral, lo académico y lo personal.

5.1. Implicaciones laborales

En este tipo de implicaciones se incluyeron problemáticas tales como el tema contractual, las percepciones salariales, los estímulos y la asignación de horas clase, las cuales si bien siempre habían existido al interior del Colegio, con la promulgación de la reciente Reforma Educativa y las nuevas disposiciones señaladas en la Ley General del Servicio Profesional Docente, se potencializaron.

En relación con el tema de los estímulos económicos, el cual brevemente se había mencionado en el capítulo 4, es preciso decir que los mismos antes eran recibidos por los docentes a razón del número de cursos que tomaban y podían ir desde la asignación de un mayor número de horas clase y el otorgamiento de constancias y diplomas, hasta cambios de categoría y bonos o percepciones económicas.²⁹¹ Todo ello formaba parte de las estructuras originales que por años, habían funcionado con cierta normalidad al interior del Colegio y que de alguna u otra manera, brindaban cierta estabilidad y seguridad a los profesores en términos económicos, sociales y de prestigio. Así pues, se constituyó un orden jerarquizado dentro de la institución, en el cual, difícilmente podían ingresar nuevos profesores. Con el paso del tiempo, el Colegio se convirtió en una comunidad cerrada en la que cada quien tenía asignadas sus funciones y un lugar determinado.

²⁹⁰ C. Wright Mills, “La promesa” en *La imaginación sociológica*, 1979, p. 26.

²⁹¹ En el Colegio de Bachilleres las categorías del profesorado van desde CB1 a CB4; la primera es la mínima y la última es la máxima que se podía alcanzar, de acuerdo con los puntos obtenidos

La Reforma Educativa acabó con todo aquello. Además de la eliminación de los estímulos, anuló la posibilidad de cambios de categoría, aunque se le prometiera a los docentes la repartición de bonos extraordinarios por sus buenos resultados en la evaluación del desempeño, promesa que según los testimonios, nunca se cumplió. Asimismo se pusieron horas disponibles a concurso, que por derecho pertenecían a otros profesores y se buscó evitar que los nuevos docentes que entraran por prelación, generaran antigüedad en la institución debido a la renovación de sus contratos cada cuatro años. Tales disposiciones, generaron reacciones tanto positivas como negativas en la institución. Por un lado, se celebró el hecho de que las plazas fueran puestas a concurso y que se terminara con el reparto de horas a discreción, práctica que había sido común en el Colegio.²⁹² Sin embargo, la mala organización en el reparto de las horas disponibles, la discriminación de los profesores de carrera, las nuevas condiciones laborales bajo las que se ofertaron dichas horas y lo más grave, la decisión de otorgar dichas plazas a profesionistas sin ninguna formación pedagógica o didáctica, por el sólo hecho de haber acreditado un examen de conocimientos, representaron el lado oscuro de la Reforma.

Al respecto, el profesor Alfredo con 12 años de experiencia en el Colegio, aseguró:

“Sí se nos quitaron prestaciones a nivel de profesor... considero que en ese plan yo estaba mejor antes que ahorita y en la seguridad de mi empleo, pues también considero que de alguna manera nos tienen muy presionados, porque si no pasas el examen simplemente se te da una segunda oportunidad, una tercera y si a la cuarta ya no, se te cambia el perfil. Ya no eres maestro y ya eres empleado. Si... Ese tipo de situaciones como que yo las veo no tan motivantes para uno como docente.”²⁹³

En cuanto al problema de las horas, dos profesoras dieron sus testimonios. Primero la profesora Alejandra, quien se refirió al tope de horas a los maestros nuevos, impuesto por las disposiciones de la Reforma:

“Lo único que sí afecta es que a los profesores nada más se les dan tres grupos después de hacer el examen. Hay asignaturas que son de dos horas, son seis horas. Con seis horas de clase, un maestro no vive.”²⁹⁴

Luego la profesora Lulú, con 20 años de experiencia en el Colegio y quien consideró la posibilidad de obtener más horas, incluso por eso participó de manera voluntaria en la evaluación del desempeño, hecho que como ya se visto le resultó contraproducente, comentó:

²⁹² El hecho de que la Reforma Educativa diera la oportunidad de ganar un lugar al interior de la institución mediante un examen de conocimientos, fue visto por los docentes de prelación como un acto democrático y de apertura a la libre competencia.

²⁹³ Entrevista con el profesor Alfredo, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

²⁹⁴ Entrevista con la profesora Alejandra, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

“Me gustaría que se diera la oportunidad de abrir las cuarenta horas... yo ahorita tengo treinta horas. Me gustaría que se abrieran los tiempos completos, porque habemos profesores que queremos ser profesor de carrera... así se le da la oportunidad al profesor de tener un buen nivel económico... Antes había la facilidad de hacerlo... es que hubo muchos cambios aquí en el Colegio. Primero eran veintiocho horas el tope... luego llegó el otro periodo antes de éste y se nos dio chance de llegar a los tres cuartos de tiempo y a los tiempos completos... y después llega este cambio, pues nos quitan de llegar a esos tiempos completos y ya no, ya ahora van a ser nada más veintiocho horas. Entonces volvimos como que a retroceder a algo que ya se había ganado.”²⁹⁵

Como se puede observar en los testimonios, la gestión escolar es otro problema que se mantiene vigente en el nivel medio superior. La falta de un diagnóstico adecuado, la mala organización y la premura en la implementación de la Reforma, generaron un conjunto de problemas de difícil solución y algunos de gravedad tales como conflictos y enfrentamientos entre los mismos profesores del Colegio, así como el aislamiento de los más jóvenes por no considerarse aptos para el desempeño de la labor. El hecho de que las autoridades educativas decidieran disminuir el número de horas a los docentes de base y repartir dichas horas entre los profesores que entraron por prelación, fue uno de los detonantes de conflictos al interior de la institución. Y no conformes con esto, las autoridades educativas establecieron un tope para dichas horas, con lo cual este grupo de profesores de nuevo ingreso, serían los más afectados en términos salariales. Hasta la fecha, nadie de los profesores se explica el porqué de esta decisión.

Tal como señaló la profesora Andrea:

“Afectó en la parte laboral... reducen las horas y meten más personal pero el personal que entra, tiene como poquitas horas. Eso es lo que yo he notado.”²⁹⁶

En cuanto al tema de los salarios, un testimonio muy ilustrativo fue el del profesor Miguel Ángel, docente de prelación con 3 años de experiencia en la institución y quien tiene más horas en otra institución de EMS en el Estado de México, trabajo del que dio muy buenas referencias y cuyos ingresos le permiten tener una mejor calidad de vida.

“Aquí en Colegio de Bachilleres por 28 horas, te pagan alrededor de \$9,000. Pero te pueden dar veintiocho horas y estar todo el día, tener seis horas libres. ¿quién va a poder subsistir con \$9,000?... Ahora con la Reforma Educativa no se sabe qué va a pasar porque los maestros ya no generamos antigüedad.”²⁹⁷

²⁹⁵ Entrevista con la profesora Lulú, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

²⁹⁶ Entrevista con la profesora Andrea, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

²⁹⁷ Entrevista con el profesor Miguel Ángel, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

Debido a que el tema salarial es delicado, es comprensible que los profesores tuvieran esa inquietud por el reparto de horas y las percepciones económicas que dejaron de obtener. En este ambiente además de la evaluación de ingreso, comenzó a aplicarse la evaluación de permanencia, cuyas características ya han sido descritas en el capítulo 4 de este trabajo. Sin embargo es necesario retomar este asunto, porque formó parte de las afectaciones laborales hacia los docentes. Al respecto, a partir de la Reforma Educativa de 2013, hubo varios maestros despedidos por negarse a presentarla, negativa que respondió al hecho de que el procedimiento no era del todo claro en sus objetivos, métodos de aplicación y fines prácticos. A los profesores que se negaron a presentar la evaluación, se les aplicó el octavo artículo transitorio de la Ley General del Servicio Profesional Docente, en la cual se dispuso que *“el personal que no se sujete a los procesos de evaluación o no se incorpore a los programas de regularización del artículo 56 de la ley, será separado del servicio público sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado según corresponda”*.

Mediante los testimonios se supo lo que ocurrió en realidad. El profesor Mario de Física y con 20 años de experiencia, reveló:

*“Hubo muchos cambios de carácter laboral principalmente... Hasta donde yo sé, en Dirección General reportaron a 42 docentes despedidos por no querer presentar evaluación... en media superior, si se echaron a varios.”*²⁹⁸

Aún más, para corroborar la veracidad del hecho que fue muy comentado en el plantel 1, los siguientes dos testimonios coincidieron en el mismo relato.

El profesor Juan contó:

*“A mí me parece sin duda, que es anticonstitucional, bueno no me parece, es anticonstitucional, sobre todo para los docentes que entramos antes de. Citando al artículo 14, la retroactividad de la ley está prohibida... Aunque la Suprema Corte dijo que no, que no era violatoria, no sé de dónde sacó eso. Y por supuesto que toda esta serie de obligaciones que nos piden, de alguna manera no están mal. Formarte permanentemente pues está bien, pero así como que obligatoria y además que si no pasas tal examen vas pa’ fuera en determinado tiempo. O sea imagínate, está de por medio tu empleo si no pasas el examen. Cualquiera diría, “oye pues espérate, a eso te dedicas”... ¿pero muchas preguntas? De confusión múltiple, donde cualquiera podría ser la respuesta correcta. Pero lamentablemente aquí no hay ese ánimo combativo, consciente, crítico. Y si lo hay, pues es así como muy miedoso. Había compañeros de la mañana pues que sí eran críticos... No sé qué pasó con ellos... Sé que ya no están aquí.”*²⁹⁹

²⁹⁸ Entrevista con el profesor Mario, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

²⁹⁹ Entrevista con el profesor Juan, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

Por su parte, la profesora Lilia del área de Ciencias Sociales con 20 años de experiencia confirmó:

“¿La Reforma ha afectado? Sí, definitivamente. Y eso escríbalo con mayúsculas si quiere, si no es mucha molestia. Claro que sí nos afecta. Nos afecta a nuestros intereses laborales. Y no hay esa recompensa que vienen prometiendo... La verdad fue injusto... Aquí se han pasado de listos y yo siento que fue una manera muy humillante de correr a mis compañeros que no quisieron hacer el examen... Un maestro que no quiso hacer el examen... de mi compañero maestro yo me acuerdo que yo estaba dando clases en mi salón normal y me llamó la atención el entorno del pasillo porque yo veía que pasaba un policía y se regresaba y dije “¿bueno y este que se trae, nos está cuidando o qué?” o sea, yo así me sentí. Entonces salí al pasillo... Y yo vi tres personas... pero pues no las conocí, no eran gente ni del director ni de la escuela... y yo de momento pensé que eran padres de familia dije “han de haber venido a preguntar...” ya después llegaron los niños y me dijeron “¿maestra por qué no nos dejan pasar de ese lado? Por eso nos tardamos, porque había mucha bola”. “¡Ay quién sabe, ya métanse!” y seguí dando mi clase y demás.

Ya después me enteré que esas tres personas eran de la SEP y estaban esperando al maestro afuera del salón. Y le decían “venga”, y el maestro, “no porque estoy dando clase” y el maestro tenía razón, estaba dando su clase. O sea, se esperaron y en cuanto terminó, “¿sabe qué? Pa’ fuera y lo vamos a escoltar a la puerta...” con todo y la policía, autoridades, directivos, jefes de materia... y la verdad, no se lo merecía, el maestro es un ser humano, es un trabajador... El maestro dentro de lo que cabe, uno platicaba con él cosas muy interesantes. Siempre era un maestro muy crítico... La verdad yo siento que pésimo maestro no era. No era el mejor, pero pésimo no era. Me parece una forma muy humillante de cómo lo corrieron ¿no?, pero esto más bien nos sirvió de lección a todos para saber que si no vas a hacer el examen, ése va a ser tu destino.”³⁰⁰

El caso de esta profesora es excepcional, puesto que relató que ella nunca se presentó a la evaluación del desempeño, a pesar de que las autoridades educativas la habían llamado en varias ocasiones. Esto fue atribuido a un error de sistema: cuenta que supuestamente se inscribió en el proceso, pero después ya no supo que pasó y no la requirieron más. No fue despedida ni la volvieron a llamar y hasta la fecha, sigue trabajando en el Colegio. Sin embargo, lo más interesante del relato fue en donde se refiere a los métodos de coerción utilizados por las autoridades educativas del plantel, para con los profesores que se negaron a obedecer tales disposiciones. La vulneración de sus derechos humanos, la falta de respeto a su labor y los intentos de sometimiento de cientos de maestros del cuadro de educación obligatoria que se negaron a presentar la evaluación, echando mano de la fuerza pública, fueron las peores decisiones ejecutadas por el Estado.

Una vez que comenzaron a acontecer los despidos, muchos docentes se preguntaron por qué la Ley fue aplicada a discreción; es decir, para unos sí y para otros no. También se preguntaron por qué la Reforma se enfocó en el cumplimiento al pie de la letra sólo de algunas disposiciones, mientras que otras las pasó por alto, como por ejemplo, aquellas que hacían referencia a la parte operativa de

³⁰⁰ Entrevista con la profesora Lilia, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

la evaluación y la idoneidad de las condiciones para presentar el examen, cuyo incumplimiento fue detallado en el capítulo 4 de este trabajo.

Pero de vuelta a los testimonios, en relación con las implicaciones laborales uno de los asuntos más controversiales que apareció entre los entrevistados, fue el tema del sindicato. En términos generales, el Sindicato Independiente Nacional de Trabajadores del Colegio de Bachilleres es un sindicato mixto conformado tanto por trabajadores administrativos, como por docentes; sin embargo, la mayoría de sus afiliados son los primeros, debido a que cuando ingresan a laborar al interior del Colegio, se les afilia de forma automática mientras que los profesores se afilian de manera voluntaria.³⁰¹ Hasta el 2017 el sindicato contaba con 2,945 afiliados, de los cuales aproximadamente 2,700 son trabajadores administrativos y el resto corresponde a la cifra de docentes.³⁰² Como se puede observar, la proporción de éstos es mínima.

Al respecto, el profesor Eduardo del área de Física con 16 años de experiencia, quien en un principio formó parte del sindicato pero tiempo después se desafilió, comentó acerca del tema:

“Yo cuando comienzo a trabajar dentro de la institución, comienzo como administrativo. Dentro de los requisitos sí es un tanto obligatorio afiliarse al sindicato. Por ejemplo, en el caso de prestaciones se nos facilita conseguir las hojas que da el ISSSTE para préstamos. Si uno no está afiliado, difícilmente conoce ese tipo de prestaciones... qué más... pero insisto que eso se ve más reflejado al trabajador administrativo que al docente. La aportación al sindicato es de \$65 aproximadamente quincenal... Desconozco cuantos miembros sean, porque el sindicato integra a los veinte planteles, la gran mayoría son administrativos y casi todos se afilian.”³⁰³

Por su parte, la profesora Alejandra del área de Lenguaje y Comunicación señaló:

“Pues es un sindicato en el que hay administrativos y profesores. Pero más, más, el peso más fuerte lo llevan los administrativos. Hay pocos profesores que están afiliados al sindicato... Tienes la libertad de afiliarte, cada quien.”³⁰⁴

Mientras tanto, el profesor Ernesto del área de Física con 15 años de experiencia, estudios de Doctorado y premio nacional de la disciplina, aseguró:

“Aquí hay un problema... hay una separación muy clara entre los profesores y el sindicato. De hecho, muchos profesores le tienen aversión al sindicato.”³⁰⁵

³⁰¹ En total, el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México y Zona Metropolitana, cuenta con un total de 2,700 trabajadores administrativos y 3,314 docentes, *Colegio de Bachilleres*, Página web, 2018.

³⁰² *Sindicato Independiente de Trabajadores del Colegio de Bachilleres*, página web, 2018

³⁰³ Entrevista con el profesor Eduardo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

³⁰⁴ Entrevista con la profesora Alejandra, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

³⁰⁵ Entrevista con el profesor Ernesto, Colegio de Bachilleres plantel 2.

Lo que tuvieron en común estos testimonios, fue que los docentes expresaron una gran desconfianza hacia el sindicato. Esto se explica principalmente por dos situaciones acontecidas en el Colegio: por un lado la flexibilidad de los estatutos, característica que en apariencia es positiva en el sentido de que los profesores pueden afiliarse y desafilarse según convenga a sus intereses; sin embargo, dicha característica también ha generado una falta de cohesión entre los integrantes del sindicato así como constantes fluctuaciones en el número de docentes afiliados. Y por otro lado, el papel que tuvo el sindicato en la etapa de implementación de la RIEMS de 2008.

En cuanto a la primera situación (flexibilidad del sindicato) el profesor Guillermo quien fue sindicalizado, reconoció:

“En un tiempo estuve sindicalizado. Ahorita por el momento, no. Pienso que el sindicato está bien para cualquier asesoría o comentario, pues sí es bueno tenerlo... Yo me salí más que nada, por el horario. Luego en el horario de clases, había que ir a juntas y por ese motivo, decidí salirme ¿verdad?”³⁰⁶

Por su parte, la profesora Lilia comentó:

“Por lo mismo de las contradicciones, me llegué a sindicalizar porque vi la importancia de defender nuestros derechos. Pero como aquí la mayoría que integra el sindicato es de trabajadores, siempre veían sus problemas y al último el problema del maestro. Y la verdad decían, “pues es que si no viene el maestro, ¿cómo lo vamos a defender?” Yo dije pues ni modo, entonces adiós.”³⁰⁷

Un testimonio clave para este apartado fue el del profesor Noé, docente de opción laboral con 20 años de experiencia y quien es experto en el tema, puesto que hasta la fecha forma parte activa del sindicato. Al respecto, el profesor señaló que si bien la falta de unión entre trabajadores y maestros ha repercutido en la defensa de los derechos laborales de éstos últimos, también sus colegas han tenido mucha responsabilidad en el asunto al delegar dicha defensa exclusivamente al sindicato y no organizarse por cuenta propia:

“Tenemos un sindicato que también nos dice tantas cosas de la Reforma. Pero es un sindicato vendido también, o sea... Yo pertenezco al sindicato, por eso sé que es un sindicato vendido... Yo creo que aquí ha de haber como unos cien profesores que son miembros en este plantel... Casi todos los sindicalizados son los de servicios, el mínimo son maestros. Por eso las huelgas y las Reformas que hacen, pues son a beneficio de sus prestaciones de ellos, no de los maestros. He de decir que nos habían defendido mucho en nuestros derechos pero... a lo mejor, quizá lo que negoció al último... porque a mí me interesan mis derechos como trabajador. Lo de los maestros es un pretexto para quejarnos y hacer huelgas, pero realmente los derechos de los maestros. Y es lógico, si tú no defiendes tus derechos como maestro, ¿pues por qué los voy a defender yo?”

³⁰⁶ Entrevista con el profesor Guillermo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

³⁰⁷ Entrevista con la profesora Lilia, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

Si los maestros no se quieren sindicalizar, si los maestros no se quieren ir a quejar, si los maestros no quieren hacer una huelga, si los maestros prefieren callarse, pues no pasa nada. Por eso somos pocos maestros sindicalizados... Las dos huelgas que fueron importantes, que duraron más de un mes, casi 29 días... eh, la Dirección General los ha vencido a través del hambre No cobras, no comes. Viene el aguinaldo, no te lo voy a dar. Entonces a veces se han decidido por eso, dicen levanta ¿no? es que no hemos cobrado dos quincenas y negocian ahí algo... La última huelga tendría como unos diez años. Y entre diez, quince años, hubo dos huelgas. Se pararon los veinte planteles, Dirección General. Ha habido huelguitas de dos días. Cierran. Y al otro día ya negocian con las autoridades. Y siempre hay perjuicio. Siempre cada huelga, cada paro, ha sido en perjuicio de nosotros.

Al principio, el Colegio de Bachilleres se creó en un artículo A. Y ese artículo nos permitía estar al nivel de todas las universidades y bachilleratos. Pero después nos fuimos al B y dejamos de estar en donde estaban todos... Si el sindicato hubiera conservado ese artículo B, no nos hubiera tocado la Reforma, no nos la hubieran podido imponer a nosotros. Sin embargo, el Colegio y el gobierno nos volvieron a pasar al A, para poder estar dentro de la Reforma y nos jodieron...³⁰⁸ De hecho la Reforma se aplicó aquí tal cual... A los que más jodieron fueron a nosotros, a Bachilleres. Bachilleres como no tiene Universidad, está solo, no sé... como que a veces no tiene tanta fuerza como institución. Los maestros... es la división más grande que pueda haber en un lugar. Los maestros estamos divididos, son apáticos para las huelgas, hay mucha apatía, nunca van a marchas, los maestros no.

En las huelgas tú veías a todos los trabajadores ahí y uno que otro maestro ahí afuera ¿no? Y a veces estaban ahí por interés, o por hacer puntos... ¡Si! Esteee... Se quedaban todos los días, 24 horas al día se quedaban ahí... Pero sabían que eso les redituaba en puntos, en puntos que al final les servían para poder, cuando hubiera plazas, recomendar a alguien. O decir, tú puedes elegir la plaza, o a quien recomiendas, o la vendes. Entonces pues eso te llevaba un beneficio ¿no?... Entonces te das cuenta que todo es un fraude. Desgraciadamente no nos defienden. Se defienden solos. Nos defendemos solos por los intereses particulares.”³⁰⁹

La razón por la que se eligió este testimonio fue porque contribuyó a una mejor comprensión de la dinámica sindical en el Colegio, en relación con dos momentos determinantes: uno, el cambio legislativo en el artículo 123 constitucional que el sindicato dejó pasar y gracias al cual, el Colegio de Bachilleres se convirtió en sujeto de implementación de las Reformas Educativas a partir de la RIEMS y dos, la existencia de un sistema de puntos impuesto a los profesores, que se asemeja al esquema tradicional de organización que tienen varios sindicatos en el país y bajo el cual, la participación política de los profesores no es genuina, sino que se encuentra condicionada.

³⁰⁸ En efecto, así lo marca el Estatuto Orgánico actual del Colbach en el artículo 47 que dice a la letra: “*las relaciones laborales del Colegio, se regirán por la Ley Federal del Trabajo Reglamentaria del Apartado “A” del Artículo 123 Constitucional*”, Diario Oficial de la Federación, Miércoles 20 de Julio de 2016, p. 24. Por su parte, la diferencia entre ambos apartados de la Constitución, es que mientras el apartado B regula el carácter de las relaciones laborales entre los Poderes de la Unión y sus trabajadores, el apartado A regula las relaciones laborales entre obreros, jornaleros, empleados domésticos, artesanos y de una manera general, todo contrato colectivo de trabajo. Esto confirma el testimonio del profesor, acerca de que el Colegio de Bachilleres fue desincorporado del apartado que regula el trabajo académico en las Universidades y se le traspasó al apartado más general, con lo que cambió la reglamentación laboral. “Artículo 123” en *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 2019, pp. 130-141.

³⁰⁹ Entrevista con el profesor Noé, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

En concordancia con el testimonio del profesor Noé, se encuentra el del profesor Miguel Ángel, docente de prelación con 3 años de experiencia en la institución, quien contó:

“Cuando entré aquí querían que me sindicalizara y se acercó una señora y me dijo, “no lo hagas” No lo hagas, porque aquí todos los que quieren sindicalizarse es porque les dan puntos. Si llevan a alguien más a sindicalizar, les dan puntos. Entonces aquí trabajar en el sindicato significa tener prerrogativas, tener dádivas, para que te vayas a reuniones, pero como tal, el de maestros no existe... Cuando yo me quise acercar porque yo tenía problemas aquí con un pago, tenía problemas, pues nunca encontraba a algún delegado maestro para que me pudiera orientar. Entonces, pues la mayoría de los que entramos, pues ya no se quiere sindicalizar.”³¹⁰

Así pues, se preguntó a los entrevistados cuántos de ellos formaban parte del sindicato en la actualidad y estas fueron las respuestas obtenidas:

Cuadro 20.
Total de docentes Sindicalizados en los planteles 1 y 2 del Colbach

Docentes	Sí	No
Plantel 1	2	22
Plantel 2	3	17
Total	5	39

Como se puede observar, la mayoría de los docentes no pertenece a dicha organización. De esta manera, el acaparamiento de la estructura sindical por parte del personal administrativo así como la falta de representación política por parte de los docentes, son dos elementos que no han permitido el fortalecimiento de dicho organismo en el Colegio para trabajar por una verdadera defensa de los derechos laborales en conjunto. En cuanto a la interiorización de pautas simbólicas, históricas y culturales de los sujetos, fue interesante constatar las concepciones de los maestros en torno a la figura del sindicato. Lo que se logró observar, fue que la mayoría del personal académico de las instituciones educativas, tiene muchos prejuicios acerca del personal sindicalizado e identifica a la organización con la corrupción, la obsolescencia y las prácticas indeseables; aunque un hecho relevante fue que la orientación de las opiniones de cada docente, estuvo estrechamente relacionada con su postura institucional.

³¹⁰ Entrevista con el profesor Miguel Ángel, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

Al respecto, la profesora Alejandra con 10 años de experiencia en el Colegio señaló:

“En lo personal, no me gustan los sindicatos, no me gustan... siento que a veces defienden causas que no se pueden defender como profesores flojos, profesores que no asisten, o profesores que quieren tener otro tipo de beneficios que afectan a los alumnos... Eehhh... Mmmmhhh... Yo pienso que si sindicatos como el de la CNTE, no ha podido hacer algo contra la Reforma, pues el sindicato del Colegio de Bachilleres que es algo más administrativo que académico, no lo va a poder hacer.”³¹¹

Por su parte, la profesora Guadalupe del área de formación laboral y que imparte la asignatura de Recursos Humanos, quien se reivindicó como una profesora 100% institucional y que por muchos años fue empleada de confianza en el Colegio antes de convertirse en docente, comentó:

“Fui jefa de área, fui jefa... por desgracia, en sus inicios el sindicato era para ayudar el trabajador en cuestiones laborales de acuerdo a la Ley Federal del Trabajo. Pero por desgracia, dio un cambio total, donde era ayudar al flojo. Perdón por la palabra. Ayudar al que no trabaja, al que llega tarde, al que no está en su lugar de trabajo. Entonces los sindicalizados es buscar la forma de que ellos no hagan sus actividades. Nunca fui sindicalizada, nunca lo he considerado y ni lo voy a considerar, no. Y luego sus movimientos que hacen. Si me voy con todos los profesores, todo lo que han hecho perder el tiempo a los jóvenes, a los estudiantes Siendo sindicalizados, “no queremos la Reforma”. Cuánto tiempo, cuántos días, cuantos meses, dejaron a los grupos solos y cómo están esas generaciones ahorita. Entonces, para mí el sindicalizado, ya debería desaparecer.”³¹²

En el mismo orden de ideas, se ubicó el testimonio del profesor Rodolfo de Química, quien con 20 años de experiencia comentó:

“Pues mire, yo he visto que el sindicato se ha mantenido al margen. Yo no he visto que haga nada relevante. Y pues yo respeto al sindicato, el sindicato me respeta y hasta ahí. El sindicato sabe mi trayectoria, sabe cómo me desempeño, cómo trabajo, yo no faltó, no llego tarde, a mí me gusta el trabajo, el compromiso. Yo no hablo mal de mis compañeros, pero la gente que normalmente se sindicaliza, es la gente que tiene problemas, gente que no cumple, que no llega a tiempo, que falta, que se mete en líos. Entonces yo no necesito del sindicato... los sindicatos nomás son para estar quitando dinero y no veo ningún beneficio. Es lo que yo percibo del sindicalismo.”³¹³

Por su parte, el profesor Israel del área de Historia con 13 años de experiencia en la institución, concluyó:

³¹¹ Entrevista con la profesora Alejandra, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

³¹² Una de las principales prácticas en el Colegio que es de llamar la atención, tuvo que ver con el tránsito de algunos profesores del ámbito administrativo o de confianza, al ámbito académico de acuerdo con la normativa institucional. Entrevista con la profesora Guadalupe, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

³¹³ Entrevista con el profesor Rodolfo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

“No soy sindicalizado porque desde mi punto de vista, se ha perdido la verdadera función de los sindicatos. En la actualidad, considero que los sindicatos, solo sirven para solapar huevones.”³¹⁴

Así pues, todas estas concepciones del sindicalismo en la actualidad, apuntan a que la función original para la que fueron creados estos organismos, se ha desvirtuado y alterado con el paso del tiempo. Sin embargo, otro factor que ha influido sobremanera en la imagen negativa del sindicato en el Colegio y la renuencia a la afiliación, tiene que ver con el bajo nivel de politización que existe entre los docentes y concretamente, entre los profesores que ingresaron por prelación. Para cerrar este apartado, hace algunos años en el Colegio, hubo un rumor muy extendido acerca de unas supuestas negociaciones entre los principales líderes y las autoridades educativas en el momento coyuntural de la RIEMS de 2008, rumor que fue corroborado como hecho verídico por varios de los profesores entrevistados.

Primero, la profesora Verónica de Inglés con 15 años en el Colegio, afirmó en su testimonio:

“En un inicio cuando yo entré, estuve mmhhh... cinco años... y después ya no. Me gusta ser participativa, yo es lo que creo... pero... después hubo otras cuestiones, ya se tomaban por otros lados... yo creía en el sindicalismo como tal, como un derecho de manifestarse con ideas con objetivos, pero después ya se tomaba por otro lado... cuando empezaron estos movimientos contra la Reforma, se notó mucho... cada vez era menos el apoyo que se daba, luego se supo que ya estaban vendidos, como todas las expresiones... y precisamente en ese momento fue cuando empecé a marcar distancia. Comencé a darme cuenta de que ellos también eran injustos.”³¹⁵

Luego la profesora Adriana de Inglés, con 20 años de experiencia y sindicalizada, comentó:

“Yo soy sindicalizada. Estar en el sindicato, te da algunos beneficios. Por ejemplo, en el tema de los préstamos, es muy bueno estar afiliado... No así en el tema de la defensa de los derechos. Cuando fue el momento de la RIEMS, en el 2008, hubo un acontecimiento muy sonado. Al principio, el sindicato no quería la Reforma, no la iban a dejar pasar según se dijo y llamaron a la organización y a la huelga. Después de un tira y afloja, resulta que el sindicato siempre, siempre termina negociando con dirección general. Es como una ley, movilización, negociación, desmovilización ¿me explico? Total que al final, parece ser que se llegó a algo. Con tal de que no hubiera huelga, la dirección terminó dándole una Hummer a cada uno de los dirigentes. A espaldas de la base. Lo negociaron en lo oscuro. Eso dicen, eso se dijo.”³¹⁶

³¹⁴ Entrevista con el profesor Israel, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

³¹⁵ Entrevista con la profesora Verónica, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

³¹⁶ Entrevista con la profesora Adriana, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

Por último, la profesora Heidi de Matemáticas con 9 años de experiencia en el Colegio quien fue sindicalizada pero después se salió, confirmó lo que sus compañeras habían dicho:

“El sindicato aquí del Colegio, anteriormente veía más por los agremiados. También tenemos que conocer y reconocer que el sindicato tiene la obligación de apoyarnos y de atendernos, sea uno sindicalizado o no porque para eso está, para apoyar al trabajador. Pero ahora se ha dado mucho que se venden también las autoridades del sindicato y en lugar de apoyarnos nos venden nuestros derechos... Fue un caso muy sonado hace como cinco años, que echaron abajo una huelga muy fuerte y les dieron una camioneta a cada dirigente del sindicato... todo mundo lo supo. Entonces desde ahí se perdió mucho crédito en el mismo. Y bueno yo creo que a veces, no es muy positivo para una institución porque a veces si defienden a profesores que incurren en faltas. Y lo contrario ¿no? a veces que hay profesores que no tienen la falta, la falla por no protegerlos el sindicato, la autoridad se aprovecha de eso.”³¹⁷

De estos testimonios se desprende que aunado a la situación antes descrita, tanto el papel del sindicato como las actitudes de sus dirigentes y la forma en que han actuado sus representantes en momentos decisivos para la institución, ha incrementado la polarización entre profesores y trabajadores administrativos, situación que a su vez, ha causado tensiones al interior de los planteles.³¹⁸ Lo anterior, se puede ejemplificar a través de testimonios como el de la maestra Heidi, quien tuvo una desagradable experiencia en la que estuvo involucrado personal afiliado al sindicato:

“En la encuesta de clima laboral del Colegio, resultó que aquí está seccionado. Por ejemplo, Directora y jefes de materia, los jefes de materia le rinden pleitesía a la directora y tú maestro, eres de allá ¿no? y la cuestión es cuando después regresan a ser profesores ¿qué pasa? Se les olvida. Entonces sí hay mucha división, no hay compañerismo. Hay compañeros que nos conocemos de años, pero en el salón nos ignoramos, o sea, no, no, no, no, no... Yo en lo personal, llegué a tener problemas con una persona de intendencia en mi primer embarazo... Me aventó de las escaleras porque estaba limpiando y me atreví a pasar. Y la directora lo apoyo a él porque se metió el sindicato, yo no era sindicalizada y él sí, entonces pues lo apoyó a él en todo momento. Si... no... es un clima feo... malo... aquí.”³¹⁹

O como el del maestro Juan, quien refirió que las defensas que hace el sindicato en cuanto a los profesores, son inequitativas:

“El sindicato pues x, o sea nada, cero... Y lo diría de frente si tuviera al sindicato aquí. Y tiene razón el sindicato porque si el profesor no se involucra con el sindicato, pues por qué el sindicato se va a involucrar con el profesor.”

³¹⁷ Entrevista con la profesora Heidi, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

³¹⁸ Estas tensiones en el ambiente de trabajo del Colbach, se confirmaron en el documento de *Resultados de la Encuesta de Clima y Cultura Organizacional de la APF*, en donde una de las principales problemáticas que apareció entre los encuestados, fue el clima laboral hostil que existe tanto en las Oficinas Generales como en los planteles de la institución, según relataron los participantes. 2017, p. 7.

³¹⁹ Entrevista con la profesora Heidi, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

El sindicato está plagado y no lo digo en mal término, de administrativos y/o de intendentes, no es despectivo lo que estoy diciendo. Es nula la participación de los profesores. Además manejan un grado de desconocimiento tremendo de la propia norma... son más pragmáticos, más empíricos que otra cosa. Hay un profesor que ahorita tiene alguna problemática con la autoridad y pues el sindicato lo está asesorando con las patas... el profesor dice ser acosado y le doy parte de razón, porque me ha tocado ver que es acosado. Porque este profesor fue sindicalizado... tiene mucho conocimiento teórico, es más empírico y práctico y valentón y pues... defendía en su momento a los profesores que tenían un problema. Pero ahora pues se le volteó la cosa, ya no tiene tanto pegue con el sindicato... Y pues sí, me consta de alguna manera que hay un acoso por parte de la autoridad...

*Me importa muy poco si me crees o no... un servidor en los doce años que tengo aquí, no se atreve porque aún me quedan así principios... no he pedido un solo centavo a los alumnos para pasar la materia, pero hay profesores que sí. Y hay un montón de profesores. Y sobre esos profesores, pues la autoridad, sumisa... Uno de ellos lo han encontrado no sólo una ocasión sino varias, con aliento alcohólico... Hay cosas peores y no pasa nada.*³²⁰

En conclusión, el SINTCB no es considerado por los docentes como un sindicato fuerte o preocupado por defender los derechos de los trabajadores pertenecientes a la institución. Más bien se le considera como un sindicato patrimonialista, que se preocupa en primer lugar por los intereses de sus agremiados aunque les condiciona la participación política, mediante un sistema de puntos y recompensas. También se le acusa de prácticas indebidas, tales como la corrupción y el encubrimiento de personas que, como ya se ha mencionado, utilizan al organismo para sus propios intereses. Incluso entre los propios docentes sindicalizados la organización es motivo de desconfianza y recelo, por lo cual los maestros deciden no involucrarse en sus asuntos.

5.2. Implicaciones académicas

En cuanto a las implicaciones académicas para los docentes derivadas de la Reforma, es posible señalar que esta generó principalmente conflictos y situaciones desagradables entre pares. Particularmente, estos conflictos se dieron entre los profesores de mayor antigüedad y los docentes de prelación, por el tema de la asignación de horas frente a grupo. Cabe recordar que en la Reforma, se dispuso que el reparto de horas consistiría en una reducción del tiempo de trabajo de los profesores titulares de carrera y la asignación de las sobrantes a un banco de horas para que fueran repartidas entre los docentes de nuevo ingreso, las cuales a su vez estarían limitadas.

³²⁰ Entrevista con el profesor Juan, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

Al respecto, el Reglamento del Personal Académico del Colegio de Bachilleres señaló:

Artículo 36. El personal académico con puesto de profesor por hora-semana-mes, podrá laborar hasta 28 horas y un máximo extraordinario de hasta 32 horas en alguna de las dos funciones establecidas en el Artículo 19 en razón de las necesidades educativas de la institución.

Artículo 37. El puesto de profesor por Hora-Semana-Mes podrá desempeñarse en las dos funciones señaladas en el Artículo 19 sin rebasar en su conjunto 40 horas. Ninguna función podrá ser superior a las 28 horas.

Artículo 38. La duración de la jornada de trabajo del Profesor de Carrera Titular “B” se distribuirá en funciones y actividades académicas de la siguiente manera:

a. Medio tiempo, 20 horas, de las cuales no más de 15 serán ejercidas a través de una función académica y no menos de 5 horas mediante actividades académicas, de acuerdo con las necesidades institucionales;

b. Tres cuartos de tiempo, 30 horas, de las cuales no más de 22 serán ejercidas a través de una función académica y no menos de 8 horas, a través de actividades académicas, de acuerdo con las necesidades institucionales;

c. Tiempo completo, 40 horas, de las cuales no más de 30 serán ejercidas a través de una función académica y no menos de 10 a través de actividades académicas, de acuerdo con las necesidades institucionales.

Las actividades académicas son las establecidas en los Artículos 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 y 34 del presente Reglamento.

Artículo 50. Cuando exista disponibilidad presupuestaria y se generen horas vacantes por necesidades académicas de los planteles y una vez que se hayan agotado las posibilidades de cubrirlas por personal del mismo Colegio, éstas serán cubiertas por personas del banco de candidatos que ingresará como Personal Académico No Definitivo, por un periodo de seis meses.”³²¹

Desde luego que el nuevo mecanismo de disminución de horas y reparto de las mismas fue mal recibido por los profesores de mayor antigüedad, los cuales se sintieron degradados y desplazados por las nuevas políticas. Esta supuesta apertura a la competencia entre docentes, apuntó más hacia la desprofesionalización de la planta académica de las IEMS, debido a que abrió la puerta al ingreso por examen como mecanismo supuestamente democrático de selección, a distintos profesionistas con saberes disciplinares pero que no poseían las herramientas pedagógico-didácticas para dedicarse a la enseñanza. Por tanto, fueron muchos profesores los que se manifestaron en contra de la Reforma.

³²¹ Reglamento del Personal Académico, Colegio de Bachilleres, 2013, pp. 9-10.

Por ejemplo, el profesor Noé uno de los que cuentan con mayor experiencia en el Colegio comentó:

“Antes respetaban tu antigüedad, respetaban tu categoría. Hoy resulta que los que somos más viejos, tenemos menos derechos... Antes, las horas que sobraban aquí en la escuela eran para los maestros de la escuela. Hoy, las horas que sobran son para Dirección General, se las mandan a los maestros nuevos que no tienen experiencia, que no saben manejar los instrumentos de la escuela, los equipos... Entonces en ese sentido, si nos ha afectado mucho la Reforma.”³²²

En el mismo sentido, el profesor Salvador con 22 años de experiencia en la institución, Doctorado en Química y responsable por muchos años de la formación de profesores en la Facultad de Química de la UNAM, reconoció:

“Yo sí he tenido problemas con las asignaciones en este plantel... sobre todo, con las profesoras más jóvenes que nos llegan de prelación. ¿Cómo es posible que traigan personas así, que son profesionistas pero no tienen ni una idea de lo que van a hacer? Mi principal problema es en laboratorios... Estas muchachas... Bueno, no saben usar las balanzas, calibran mal los equipos y su única respuesta para todo es “echando a perder se aprende”. Cuesta mucho trabajo... Que venga otra persona y te desacomode, te desajuste, te desarregle... Y en cuestión de conocimiento es igual. Yo no sé en qué cabeza cupo eso de que cualquiera que pasara el examen de la SEP, podría ser maestro. Hay veterinarios, químicos, matemáticos, de maestros de primaria. De verdad que esta lógica no la entiendo.

Por eso, yo a cada rato voy a hablar con los directivos y a decirles cómo están las cosas. Si no traen formación, que por lo menos capaciten a su gente. Que se fijen, que eleven el nivel de exigencia. Ok, la SEP ya les dio el lugar, pero que respeten el trabajo de los demás, que se preocupen por aprender, que dejen la soberbia a un lado, que sean humildes. Que no crean que por venir de la UNAM o el IPN, ya lo saben todo y no necesitan nada. Que se quiten de la cabeza la idea de que no necesitan de nosotros. Una dosis de humildad. Tarde o temprano, todos necesitamos redes de apoyo.”³²³

Como se puede observar en el testimonio anterior, el problema del profesor trasciende el tema de la edad de sus colegas, aunque no deja de señalar dicha característica. Fundamentalmente el profesor se refiere a la falta de formación de las mismas así como a su poca pericia en el manejo de los equipos básicos, situación que apareció en otras entrevistas y que fue más notoria en el caso de los maestros del área de Ciencias Naturales. Por tanto, la poca preparación de los nuevos docentes y su escasez de recursos pedagógicos y didácticos, fueron el principal motivo de quejas para los docentes de mayor experiencia en el Colegio.

³²² Entrevista con el profesor Noé, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

³²³ Entrevista con el profesor Salvador, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

En contraste se encuentran las opiniones de los maestros de prelación, quienes refirieron en sus testimonios, haber sentido una hostilidad muy marcada por parte de los profesores con mayor antigüedad dentro del Colegio. Aunque también reconocieron que esta situación disminuyó con el paso del tiempo.

Al respecto, la profesora Karen con 5 años de experiencia, comentó:

“Pues yo lo que pude ver fue que hubo mucho conflicto por la basificación de las horas entre los profesores que entraron por prelación y los profesores que ya estaban... ellos se quejaban, se quejaban mucho de que nosotros veníamos a quitarles el trabajo. Éramos los nuevos contra los viejos, ellos eran hostiles, hacían mucho silencio, no nos compartían, nos evadían, nos evitaban. Si estaba pesado el ambiente, la verdad.”³²⁴

Por su parte, el profesor Miguel Ángel con 3 años en el Colegio, externó:

“Uy no pues sí... al principio, pues te miran feo. Porque piensan que les vas a quitar el trabajo. Pues digo: antes uno dejaba papeles y no quedaba, porque no conocías a nadie. Ahora que entraste por prelación, sabes que tú ganaste el puesto y si alguien no lo pasó, pues con la pena. Porque yo me preparé para realizarlo. Entonces sí, si hay un ambiente... ya no porque ya muchos somos de prelación, ya puedes decir la verdad pero al inicio... te marginaban, no te hablaban, la información no la corrían. Entonces pues sí, sí, sí era complicado. Te fuiste enterando poco a poco de los beneficios que tenías, lo que tenías que realizar porque preguntabas y era muy complicado que te avisaran. Entonces... incluso cómo era el pago, qué derechos tenías, tenías derecho a días económicos, derecho a lentes, a Seguro Social, entonces... eso lo dan por hecho que tú ya lo sabes cuando tú llegaste pues por prelación y es un sistema que nunca has dado y no lo conoces. Entonces tienes que... pues tú solo tocar puertas... Entonces sí es... no fue hostil, pero sí fue así marginación.”³²⁵

Mientras tanto, la profesora Xóchitl, una de las docentes de prelación con 4 años de experiencia en la institución, relató que fue discriminada por partida doble al momento de ingresar: en primer lugar por ser de prelación y en segundo lugar, por su nivel de preparación porque tiene una Maestría y desde el principio, fue propuesta para apoyar en el área de formación docente:

“Aquí los profes llegas aquí y este... Una vez me dicen, maestra, esteee... les va a dar estrategias de comprensión lectora a los de sociales. Que entro y ¡ufff no!, todos con sus carotas... Así ¿no? Les dije, “miren, respeto mucho su labor docente, sé que ustedes pueden saber más que yo ¿ajá?, voy a dar mi curso de estrategias de lectura y si ustedes quieren decirme algo porque yo me haya equivocado, lo acepto, no lo sé todo estoy aprendiendo pero permíteme dar mi planeación. ¿Por qué tienes que escucharme? porque yo sé lo que es hacer un examen de SEP, por eso estoy aquí en el plantel. Y te lo van a hacer a ti. ¿Me permites decirte qué viene en el examen y ayudarte?”

³²⁴ Entrevista con la profesora Karen, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

³²⁵ Entrevista con el profesor Miguel Ángel, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

De entrada el jefe me dijo, “no te quieren escuchar ¿eh?” Le dije, “déjeme hablar con ellos”... Me meto y de pronto varios profes empezaron a decir que les interesaba saber...hubo dos que no... Y si les dije cómo venía... Bueno, me hice amiga de los de sociales cuando primero no me querían ver. Y el jefe de materia me dijo, “oye es que son bien duros y entraste tú y los suavizaste”. Y así, entonces aquí son muy cerrados.

Soy de la primera generación de la Reforma. Me trataron muy mal. La verdad. Y si lo dije a la Dirección. Fui la primera que llegó al plantel y todos así de “¿cómo ves a la de la Reforma?” Y decía una maestra en una junta: “ah, los nuevos de la Reforma hicieron su examen, los sacaron de la basura y pues esos fueron los que fueron saliendo y por eso están aquí”

No... las experiencias fueron muy feas. Yo le decía a mi jefe, me hubiera gustado... Ahorita ya no los tratan así a los de la Reforma... me hubiera gustado que siquiera fuera una junta extraordinaria, a lo mejor no están todos pero por lo menos sí tenía el detalle de decir “la maestra fulana de tal, mire estos son sus compañeros, lo que gusten, nosotros los vamos a apoyar”. No hubo eso. Hubo ¡hágale como pueda! Y ésa fue una desatención, creo que desde dirección, jefatura y mis compañeros.

Yo conocí a mis compañeros porque yo les tenía que hablar, yo les tenía que buscar la cara. Y la verdad, un ambiente de trabajo sano no lo era ¿no?... cuando en unas partes de la Reforma dice que se tiene que generar un ambiente sano. Entonces éramos este... pues nada más ahí andábamos nosotros buscándonos los nuevos ¿qué onda? nadie te habla, nadie nada... Ahora no... Ahora sí ya ¿verdad? Ahora sí ya hacen las juntas y yo trato de decirles lo que a mí me hubiera gustado que me dijeran... pero ¿quién me orientó, quién me ayudó a mí? Nadie. El jefe de materia decía, “maestra estoy para servirte”, pero eran como palabras vacías... Si... si la sufrimos ¿eh? Si la sufrimos.

¿Qué puedo ver ahorita de mis compañeros? Pues que les siguen haciendo exámenes y exámenes y por ejemplo, a lo mejor aquí sólo pueden durar medio año, que es un semestre porque tienen que someterse a un examen y luego se vuelven a ir a otra escuela para ver cuántas horas les dan. Qué triste y también creo que se le fue de las manos a la Reforma, que empezaron a dar horas por darlas. Y que ahorita ya, por ejemplo ¿no? a mí ya me están dando casi casi mis horas y... que son doce las que gané y anteriormente yo tenía veintiocho, veintiocho, veintiocho... Ahorita metieron un chorro de la Reforma y bueno, yo digo, es que entraron igual que yo ¿no? pero regresaron como a dos que mandaron para acá porque ya no había horas, o sea... Están dando y dando y dando... ¡las están ofertando, pero ya no las hay!³²⁶

Lo que tienen en común estos tres testimonios es que al parecer, con tal de justificar el carácter equitativo de la Reforma que se encuentra explícito en la LGSPD en el Capítulo Tercero, artículos 21 y 22 de la misma, se establecieron los mecanismos de ingreso al servicio en la educación media superior a través de los concursos de oposición, pero se olvidaron de hacer las aclaraciones pertinentes, como por ejemplo de dónde se iban a obtener las horas para repartir entre quienes concursaron y obtuvieron un lugar.³²⁷

³²⁶ Entrevista con la profesora Xóchitl, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

³²⁷ Ley General del Servicio Profesional Docente, Diario Oficial de la Federación, 2013, pp. 12 y 13.

Tal omisión dio lugar a un sospechismo por parte de los docentes en relación con las verdaderas intenciones de la Reforma, de tal manera que fueron muchas las inconformidades que aparecieron en este sentido y hubo varios malentendidos al respecto.

Nuevamente en voz del profesor Salvador:

“Con la Reforma Educativa, salieron a la luz muchas cosas. Como por ejemplo, si los maestros son por convicción o por condición. También se exhibió a aquellos que tienen falta de vocación y falta de profesión... Porque sí los hay... En el Colegio, hay una especie de parálisis paradigmática, así le llamo yo a no quererse actualizar, a no querer cambiar. Y eso donde quiera se ve. Yo lo veo también en la facultad de Química de la UNAM. Es muy lamentable. Maestros totalmente faltos de humildad, incapaces de innovar, de llevar a cabo estrategias exitosas de intervención pedagógica. Realmente triste. Y de pronto, viene esta Reforma a mover el piso de varios...”³²⁸

Mientras que la Maestra Verónica de Inglés, señaló:

“Ay sí, fue bien evidente, sí... por ejemplo en Inglés, pues si tuvimos nuestra oleada de maestros jóvenes que entraron. Ehhh, los maestros bueno que conozco de cerca, son maestras tituladas de la FES Acatlán, estee definitivamente llevan ya esa estructura... es como ese tatuaje de la Universidad, es lo que me enseñó la escuela, es lo que sigo llevando... tiene algo de fondo y de positivo, pero cuando lo tienen que adaptar a esto, se descomponen un poco. Así que dice uno “mejor quédense con la escuelita que traen”... Pero también competir con esos maestros con esa experiencia y con esa formación, estee, hay más compromiso. Pero pues bueno, eso ya es característica de estos tiempos.”³²⁹

Por su parte, la profesora Yazmín del área de Orientación Educativa con 15 años de experiencia en la institución, profesora muy amable y dispuesta a colaborar en todo momento con sus compañeros nuevos y no tan nuevos, refirió que el principal problema de los docentes de prelación tuvo que ver con su actitud:

“En sí, la Reforma educativa, viene desde 2009. Lo único que hicieron las autoridades en el 2013, fue recargarla con las nuevas leyes que hicieron a modo. Pero yo creo que en donde más pegó, fue efectivamente como lo manejas en tu investigación, en el tema de la formación. A partir del 2009, en el Colegio ya no tiene una estructura el departamento de formación. Acabaron con él. Desde que la SEP nos absorbió, todo comenzó a hacerse a su manera... Ha sido una Reforma con muchas contradicciones y ha implicado una fuerte pérdida de autonomía del Colegio... Otra cosa que yo noto con tristeza, es la soberbia que existe entre los nuevos maestros. No piden ayuda, se creen superiores, sobre todo, los que salieron mejor evaluados. Como son de prelación, creen que lo saben todo y que ellos nos van a venir a enseñar a nosotros que llevamos años en la institución y sabemos bien cómo se trabaja aquí...”

³²⁸ Entrevista con el profesor Salvador, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

³²⁹ Entrevista con la profesora Verónica, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

Pero lo que desconocen es que esta nueva Reforma frena la creatividad que ellos puedan tener, porque lo que hace es alinearlos bajo las nuevas disposiciones. Esto también los deja en un estado de indefensión. Dentro de todo lo novedoso que anuncia, lo cierto es que la Reforma es muy cuadrada”³³⁰

Por si esto fuera poco, la Reforma también modificó los planes y programas de estudio en el Colegio. Reorganizaron los contenidos, le quitaron horas a varias materias y se cambió el enfoque de otras, con el propósito de adecuarlas al Nuevo Modelo Educativo. Tal como refirieron los profesores en sus testimonios, estas decisiones tuvieron que ver más con el elemento político que académico, debido a la puesta en el centro de la evaluación, lo cual impactó significativamente el trabajo en el aula y puso en riesgo los aprendizajes de los jóvenes.

En este sentido, el profesor Juan del área de Ciencias Sociales, fue uno de los más afectados por los recortes y las modificaciones a los planes de estudio, como según comentó:

“Mi materia de Historia, me la pasaron a dos horas. Y ya sabes, quién no conoce la Historia... ehmm, nos quitaron materias de pensamiento. Sociales lo convirtieron en Civismo. Quitaron una materia que se llamaba Legislación laboral. ¡Imagínate! Hoy un alumno, pues no tiene conciencia de sus derechos laborales. Quitaron la materia de Sociología”³³¹

Algo similar le ocurrió a la profesora Ana también del área de formación laboral, a quien le recortaron horas:

“La situación fue muy tensa, muy tensa. Porque también se eliminaron asignaturas y muchos profesores tuvimos que pasar a otras academias. Aun así, en mi caso eliminaron la asignatura en la que yo estaba impartiendo mis clases. Eliminaron la de Legislación laboral y a mí me pasaron a la academia de Ciencias Sociales a impartir Sociales 1, Sociales 2 y Estructura Socioeconómica de México ¿no? Pero me aventaron así como que ¡agua va! o sea sin una preparación previa ¡nada! Y yo dije bueno ¿y ahora qué? entonces pues con el paso del tiempo, pues yo tuve que ir con mis compañeros este, “oye préstame material, o como le hago”, cosas así, entonces pues esta parte si afectó mucho.

Y aparte, los perfiles... Los perfiles se abrieron demasiado, demasiado. El perfil docente, en donde se me hace ilógico que por decir, hay una asignatura aquí que se llama “Riesgos de trabajo” y en mi caso que yo tengo el perfil supuestamente para impartir esa asignatura, no la puedo impartir porque supuestamente no estoy dentro del perfil. Está más dentro del perfil de un administrador, de un psicólogo... ¡Yo soy abogada laboral!, jajaja y Licenciada en Educación, ¿entonces? Como que no hay congruencia en los perfiles.”³³²

³³⁰ Entrevista con la profesora Yazmin, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

³³¹ Entrevista con el profesor Juan, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

³³² Entrevista con la profesora Ana, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

Lo que se puede observar es que los recortes afectaron particularmente a los profesores de Ciencias Sociales y Humanidades, situación que no ocurrió con los maestros del área de Matemáticas y Ciencias Naturales, lo cual hace pensar que la intención de los nuevos planes y programas de estudio fue la de eliminar materias de pensamiento y reflexión y simplificar el currículum, en aras de responder a los requerimientos de los organismos internacionales y de acuerdo con las tendencias de la EMS en el mundo. Es importante aclarar que dichas modificaciones en la estructura del plan de estudios, afectaron al Colegio e incidieron fundamentalmente en los niveles de aprovechamiento de los estudiantes así como en los resultados obtenidos por los mismos, en los exámenes de ingreso a la Educación Superior.

Tal como fue señalado por el profesor Rodolfo:

“Yo pienso que los muchachos entran aquí para prepararse e irse a otro lugar. Creo que ese es el problema. Lo toman como un taller. No tienen identidad los muchachos. Porque la mayoría pone vocas, prepas, CCH, nadie pone Bachilleres. O bueno, ya en última instancia ponen Bachilleres. Pero por vocación, yo creo que casi nadie pone bachilleres. ¿Es que tenía nivel el Colegio de Bachilleres! Había muchos egresados que se iban a la UAM, al Poli, a la UNAM, antes de la Reforma. Y hoy, difícilmente se están quedando. Es que ¿sabe qué? yo pienso que nos han pegado también en los programas de estudio. Nos los han cambiado constantemente.”³³³

Por su parte, la profesora Ana también comentó:

“Antes de la Reforma yo le podría decir, los chicos con la currícula anterior ingresaban tal vez al examen de la UAM, de la UNAM o del Politécnico, y me daba mucho gusto encontrarme alumnos y decir de menos, 10 o 15 decían “profesora ya me quedé en la UAM, ya me quedé en la UNAM, me quedé en el Politécnico, ya tengo carrera”. Ahorita después de la Reforma, con los contenidos que se están impartiendo aquí en el Colegio, no son suficientes puesto que tristemente me he dado cuenta que los chicos ahora que vino todo este proceso, solo un chico de todos mis grupos y le estoy hablando de nueve grupos, supongamos treinta de cada uno se postularon para el examen de admisión. O sea, hablamos que de 270 alumnos sólo uno se haya quedado en la UAM y en una carrera que no quería. Me parece que el asunto son los contenidos y me parece que el asunto va por ahí, porque yo lo he visto.”³³⁴

En este mismo sentido, el profesor Rodolfo comentó:

Han hecho los exámenes en la UNAM jóvenes que fueron mis alumnos que ya están en sexto y no se está quedando nadie, nadie... Ahorita yo estoy trabajando con jóvenes de tercero y cuarto... le digo que cambian la Química como si fuera cualquier cosa. Antes la dábamos en cuarto, quinto y sexto semestre que era cuando los muchachos estaban prontos a entrar a la superior. Pero no sé quién les

³³³ Entrevista con el profesor Rodolfo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

³³⁴ Entrevista con la profesora Ana, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

dijo que estaban mal ubicadas. Vienen los cambios, les dan Química en segundo, tercero y cuarto, hacen su examen en sexto semestre cuando ya ha pasado un año y todo se les olvidó.”³³⁵

De acuerdo con los profesores, el principal problema con la reorganización de la estructura curricular en el Colegio fue que éste se ha convertido en una escuela de cursos de preparación para ingresar a la UNAM o al IPN, situación que ha repercutido sobremanera en los indicadores de abandono escolar. Sin embargo, la renuencia de los jóvenes por permanecer en el Colegio está relacionada con dos factores principales: la idea del prestigio por pertenecer a cualquiera de las dos instituciones de bachillerato más importantes del país y la oportunidad de continuar sus estudios en el nivel superior, puesto que el Colegio de Bachilleres no garantiza a los jóvenes un lugar en alguna Institución de Educación Superior, a diferencia de las dos máximas casas de estudio en el país.

Al respecto, el profesor Alfonso del área de Historia lamentó:

“Desde luego que la Reforma causó afectaciones a los docentes. Lo que yo percibí en todo este tiempo, fue un clima de rechazo generalizado... Me parece que la peor afectación de la Reforma, fue la concentración del banco de horas en la SEP. El arrebato que se hizo de nuestros derechos y prestaciones, fue algo muy injusto. Así han sido también los planes de estudio y los cambios que se han hecho en el Colegio. Estos cambios nos han convertido en una escuela propedéutica, hay que decirlo. Los jóvenes se preparan aquí, para dar el salto a la UNAM o al Poli. Nos utilizan de trampolín. Yo creo que es algo ideológico, pero también lo ven en cuestión de oportunidades porque en esos bachilleratos dan pase automático.”³³⁶

La situación se ha agravado debido a la reglamentación en el subsistema de EMS, en la cual se permite a los jóvenes abandonar las instituciones que no fueron de su agrado después de un año de permanencia en ellas y volver a presentar el examen de COMIPEMS, hecho que fue referido por los docentes como uno de los que agrava las problemáticas del Colegio.

Al respecto, el profesor Guillermo R. del área de Historia con 11 años de experiencia en el Colegio y ex jefe de materia en el plantel, aseguró:

“Bueno, vamos a ver. La deserción escolar que tenemos se nos da en primer año. Todos los niños de primer año, casi se nos van diez mil muchachos en los veinte planteles, es porque vuelven a hacer el examen de COMIPEMS. Ese es el primer problema que enfrentamos nosotros aquí, que COMIPEMS no ha puesto un muro para esos jóvenes... Porque eso es lo que nos pega, que muchos de esos jóvenes no quieren estar aquí. Que al Colegio de Bachilleres lo ven como lo peor. Entonces cuando a ellos sus papás los obligan a regresar en tercer semestre, vienen enojados...”

³³⁵ Entrevista con el profesor Rodolfo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

³³⁶ Entrevista con el profesor Alfonso, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

Entonces cuando vemos eso, nosotros no podemos trabajar con jóvenes enojados. Porque el diez por ciento que tenemos, si trabajan, si les gusta el Colegio y se queda con gusto. Porque sus papás, sus tíos o sus primos estudiaron en el Colegio y tienen empleos muy buenos.

Y segundo, yo a veces no creo que los resultados del Colegio sean los más bajos, yo creo que son reales a nivel nacional. Cuando nosotros fuimos al diplomado, a nosotros nos ven feo porque ven al Colegio de Bachilleres como una institución que si saca realmente jóvenes a competir, que no mentimos, que les decimos a los muchachos que si no trabajan, se van a quedar fuera. Entonces yo cuando veo las estadísticas por ejemplo de la UNAM, de la Vocacional digo, eso son mentiras porque maquillan las deserciones. Porque un joven que está en el CCH puede echarse veinticinco materias y seguir. Y aquí no. Aquí tenemos un tope de que si el muchacho reprueba cinco materias, el muchacho se queda y tiene que trabajar doble para pasar y pierde un año.”³³⁷

Incluso el profesor, Guillermo A. del área de Química con 7 años de experiencia en el Colegio, a través de su testimonio consideró una propuesta que ha sido discutida por parte de los expertos en EMS y que en teoría, podría representar una de las soluciones al gran problema del abandono escolar y contribuir a la igualdad de oportunidades para los jóvenes que estudian en dicho nivel educativo: la desincorporación de sus bachilleratos a la UNAM y al IPN.

“Digo ya sé que no me está preguntando, pero yo creo que si verdaderamente se quisiera hacer algo en la parte educativa a nivel medio superior, tendrían que quitarle las prepas y los CCH a la UNAM y las Vocacionales al Politécnico y que cada institución compita y a ver quién es mejor. Porque la verdad es que la competencia no es pareja. Uno de los problemas que tenemos aquí es que los muchachos dicen, “bueno voy a la UNAM”. Entonces cómo trabajas con alguien que no quiere estar aquí, que quiere estar allá... Entonces la Reforma está mal hecha.”³³⁸

Para cerrar con el apartado de las implicaciones académicas de la Reforma, a partir de los testimonios recabados se logró observar que, si bien el Colegio de Bachilleres representa una alternativa viable y formal en cuanto al universo de instituciones de educación media superior para los jóvenes, en realidad no se le considera así debido a los factores antes mencionados: las modificaciones curriculares orientadas hacia el cumplimiento de las disposiciones del Nuevo Modelo Educativo, la falta de prestigio académico de la institución y la conveniencia del pase automático en la UNAM y el IPN.

³³⁷ Entrevista con el profesor Guillermo R., Colegio de Bachilleres, plantel 1.

³³⁸ Entrevista con el profesor Guillermo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

5.3. Implicaciones personales

En cuanto a las implicaciones de la Reforma Educativa en el ámbito personal de los profesores del Colegio, en este trabajo se encontró que su implementación alteró de alguna u otra manera, los sistemas de creencias, valores y significados de los mismos. Es importante mencionar que la última categoría del guion de investigación, correspondiente a los efectos de implementación de las políticas entre los profesores del Colegio, se vinculó a una pregunta fundamental realizada a los mismos: su postura en torno a la Reforma Educativa. En este sentido, a pesar de que pocos demostraron tener conocimiento del contenido de la Reforma Educativa, la mayoría se manifestó en contra de ella, tal como se puede observar en el siguiente cuadro:

Cuadro 21.
Docentes del Colegio a favor y en contra de la Reforma Educativa

Plantel	A favor	En contra
1. El Rosario	5	19
2. Cien Metros	9	11
Total	14	30

Así, otro hallazgo de la investigación fue que el conocimiento o desconocimiento del contenido de la Reforma Educativa, tuvo relación mínima con el rechazo mayoritario de los docentes hacia la misma. Al respecto, se considera que la causa principal del rechazo vino a partir de la fase de implementación, la cual causó afectaciones generales e incluso tocó a profesores que se habían adscrito como institucionales y apegados a las reglas del Colegio. Hay que decir que efectivamente la Reforma Educativa fue implementada en el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México y Zona Metropolitana, de una forma vertical, con el método tradicional de arriba abajo, y que la respuesta de los profesores se dio en tres sentidos: con una actitud de apego a la norma (interiorización de pautas de conducta como sujetos de las Reformas), con una actitud de simulación de cumplimiento de la norma (supuesta obediencia institucional) y por último, con una actitud crítica (resistencia a la norma). A partir de estos tres tipos de respuesta, se organizaron los testimonios de los profesores en tres grupos.

En el primer grupo se ubicó a aquellos profesores que declararon estar a favor de las Reformas, debido a que para ellos, las nuevas disposiciones no causaron mayores afectaciones y fueron legítimas, en tanto que operaron bajo la tutela del Estado.

Este fue el caso del profesor Jorge de Inglés, mayor de 60 años y con más de 20 años de antigüedad en la institución, quien se definió a sí mismo como un maestro institucional, comprometido con el cumplimiento de su deber y conservador en su vida personal:

“Afectarnos no... porque, honradamente, el profesor que conoce su trabajo... él va a poder pasar los exámenes sin problema. Porque también lo que sucede con la Reforma Educativa, hablando claro, es que ejerce una presión para que el docente se actualice y se prepare para que haga un papel interesante en su trabajo. Porque yo siento que uno debe conocer su trabajo, porque los chavos no son tontos... ellos saben bien quién sabe y quién no sabe, así que ellos son los mejores jueces. Yo lo diría de esta manera, si me lo permite, me voy a escuchar rudo. Hubo connatos... pero yo diría que los profesores le entraron... pocos por gusto... y los demás se sometieron.

Y le entraron como si nada, yo así lo ví... a muchos no les gustó... si sé que hubo ciertas personas... muchos no hicieron el examen. Entonces el gobierno dijo... Sabemos bien que con el gobierno o contra él, no se puede. Hay que obedecer las leyes... yo así lo entiendo. Pago mis impuestos, he obedecido las leyes, no tengo problemas con la ley, no los he tenido, entonces soy de los que piensan así. Tal vez porque me crié cuando niño en una religión ¿no? y decían que mientras estuviéramos en esta tierra, debíamos de obedecer la ley de los hombres. Ya después se ve distinto. No soy religioso, aclaro, pero cuando era niño así me crié. Entonces por eso, si así es la ley y así lo dicta, hay que atorarle. Punto. No hay vuelta de hoja.”³³⁹

Por su parte, el profesor Alfonso también de 60 años y con 10 de experiencia en el Colegio, reconoció que a él lo que le impedía estar en contra de la Reforma, era su lealtad institucional:

“Aquí ¿eh? Como le diré... Hay un sindicato donde participan tanto administrativos como docentes... hacen sus huelgas, hacen sus paros, digo, están en su derecho. Yo simpatizaba con los compañeros... pero a veces no está muy clara la situación, no hay una claridad... Hubo paros, hubo huelgas, hubo protestas para esta Reforma. Pero yo no soy sindicalizado, yo soy institucional, yo soy fiel a mi institución... eso no quiere decir que yo menosprecie una organización sindical, sí están en su derecho, pero tal vez como fui personal administrativo, tal vez por eso me apegué más a la institución. Se tomó esta decisión por las autoridades educativas y hay que aceptar los momentos que se están viviendo ¿verdad? A mí me tocaron otros métodos.

Ahora los que hay son muy diferentes con otro enfoque, pero tenemos que estar a la vanguardia del momento. A lo mejor los que hicieron esta Reforma no son los mejores, pero lo hicieron de buena voluntad, de buena fe. Aunque creo que por ahí falta un poquito de más definición en el seguimiento. Aquí se ha venido arrastrando un tradicionalismo, como que ya no se quiere la innovación. Y yo creo que muchos maestros rechazaban esto, porque se pensaba que no íbamos a entrar como tal. Pero aquí va a depender de cada quién ¿verdad? Yo tampoco voy a culpar de todo a la Reforma como tal de que está mal.”

³³⁹ Entrevista con el profesor Jorge, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

Como se puede observar, en ambos testimonios destacó el arraigo del sistema de creencias personales de los profesores así como su formación inicial, a lo que se sumó la identificación con la institución en la que laboran. Sin embargo, en dado momento ambos recuperaron elementos del discurso de la reciente Reforma tales como la necesidad de actualización, la innovación y la importancia de obedecer la ley, con lo cual le dieron una orientación determinada a sus opiniones, lo cual coincide con lo señalado en el primer capítulo de esta investigación, sobre la Teoría de Popkewitz, el discurso de las Reformas y su contribución en la reconfiguración de las pautas de pensamiento de los actores. Así pues, los profesores reorientaron sus percepciones y opiniones hacia la aceptación de las normas y el alineamiento con el Estado, por considerar que esta era la única opción posible para mantener el orden y la estabilidad en el Colegio y por ende, en sus ámbitos profesionales.

Luego en el segundo grupo se ubicó a los profesores que aun en contra de la Reforma y conscientes de las afectaciones causadas por la misma, decidieron adoptar una actitud de simulación y cumplir con las disposiciones generales, para no verse perjudicados. Tal fue el caso del profesor Guillermo R. quien trabajó como administrativo en la institución y terminó por reconocer que la implementación de las nuevas disposiciones, dependió en buena medida de la situación económica de los profesores y el control de los mismos, por parte de los directivos y las autoridades educativas:

“Los directivos, pues ellos tienen que seguir los lineamientos de SEP. De los maestros, pues hubo una división, porque por ejemplo, nosotros que no estamos sindicalizados, no participamos en sus movimientos en contra de la Reforma. Hubo maestros que decían que no iba a pasar la Reforma porque fue la primera vez que la boicotearon, muchos boicotearon porque el Colegio tuvo un bajo nivel, en los primeros tres años el nivel académico bajó mucho... Y los maestros que no estábamos de acuerdo con eso, pues seguimos trabajando igual porque teníamos que aplicarnos dentro de la Reforma.

También era laboral, el ver qué voy a perder yo, si no estoy del lado del directivo. Porque si está uno midiendo la situación, ya sabe que el que va a ganar es el Estado, no va a ganar el que está abajo. Y lo hemos ido viendo y se ha visto, como los maestros que se opusieron al examen, fueron liquidados por el Colegio. Y la misma dirección acá arriba, bueno, quiso ayudar a muchos maestros. Hasta les dijo: “nosotros subimos las evidencias, nosotros tenemos el material”. Hasta les daban días para que ellos pudieran hacer el examen, no quisieron. Entonces yo le dije al profesor, “házlo, están dando chance, pues éntrale”. Pero él no quiso. Entonces como ya muchos vieron que sí iba en serio, ahora le tienen miedo al examen.”³⁴⁰

³⁴⁰ Entrevista con el profesor Guillermo R., Colegio de Bachilleres, plantel 1.

Con el testimonio del profesor Guillermo se comprobó una vez más que en efecto, como se consignó en el marco teórico de esta investigación en materia de Reformas, es a través de los mecanismos de poder como el Estado se hace obedecer por los actores educativos, aun cuando ellos no estén del todo convencidos. Además este testimonio volvió a poner de manifiesto, un asunto que apareció en el transcurso de los últimos dos capítulos de esta tesis: la simulación en el cumplimiento de la Reforma, la cual se dio tanto en el nivel básico como medio superior y que fue reconocida en el documento *Sistematización de inconformidades, dudas e inquietudes de los docentes sobre las evaluaciones del Servicio Profesional Docente*, elaborado por el INEE.³⁴¹

En este sentido, el profesor Fausto abiertamente reconoció que él mismo había incurrido en procesos de simulación:

*“Pues mire, yo empiezo aquí a actuar de manera que me evite problemas. Y esto forma parte de la simulación... pero no es mi caso únicamente, yo posiblemente sea uno de los más sinceros.”*³⁴²

Otro testimonio acerca de la simulación de las Reformas, fue el del profesor Alfredo L. quien se refirió a la evaluación de los cursos antes y después de la Reforma, así como a las distinciones realizadas por la misma:

*“Me parece que en esto de la evaluación, hubo un corte muy claro antes de la nueva Reforma y después. Antes por ejemplo, la evaluación de los cursos que tomábamos en el Colegio, se hacía a través de rúbricas y diseño programático. Hoy, tal parece que las palabras claves son argumentar y examen. Ésas son las palabras claves de la Reforma... Otra cosa que ocurre es que la evaluación no fue pareja. Hizo distinciones. Incluso para los mismos cursos, hubo mecanismos de evasión para cumplir con las disposiciones de la Reforma. Ha habido muchas resistencias.”*³⁴³

Con la parte final del testimonio del profesor, se introduce al tercer grupo: el de los docentes críticos de la Reforma. Aquí destacaron en primer lugar los testimonios de los profesores sindicalizados, quienes evidentemente cuentan con un nivel de politización más alto que el de sus colegas, que se reivindicaron como institucionales.

Tal fue el caso de la profesora Adriana, con 20 años de experiencia, quien como ya se mencionó en el capítulo 4 de este trabajo, se presentó de manera voluntaria a la evaluación pero le fue muy mal:

³⁴¹ *Sistematización de inconformidades, dudas e inquietudes de los docentes sobre las evaluaciones del Servicio Profesional Docente*, México, INEE, 2016, p. 9.

³⁴² Entrevista con el profesor Fausto, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

³⁴³ Entrevista con el profesor Alfredo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

“La Reforma educativa fue una Reforma destructora de las comunidades académicas... destructora de proyectos, destructora del trabajo colegiado que se hacía aquí. Hace mucho tiempo, había un proyecto... El proyecto Chimali, que consistía en organizar círculos de discusión entre los docentes y los jóvenes, acerca de los problemas de nuestro tiempo. Se veían películas, se discutían, se trataban problemas como las drogas, el embarazo adolescente, la depresión y se discutían desde una perspectiva interdisciplinaria... La Reforma acabó con todo eso. Destruyó comunidad... Además nos quitó nuestras conquistas laborales, tales como las horas, los estímulos y lo peor, el prestigio como docentes.”³⁴⁴

Luego destacaron los testimonios de los profesores de mayor antigüedad dentro del Colegio, a los que la Reforma afectó particularmente en la organización de sus actividades académicas. Por tal motivo, ellos refirieron haber tenido muchas dudas en torno a si debían acatar las nuevas disposiciones o desobedecerlas, debido a las inconsistencias entre el discurso oficial y lo que ocurría en la realidad concreta. Al respecto la profesora Leonor, hizo énfasis en las promesas que se hicieron a los docentes, las cuales finalmente quedaron en el olvido:

“En la Reforma no hay claridad. A veces el enunciado es muy abierto, por ejemplo dice “educación de calidad”, pero no especifican ¿qué es calidad en sí? ¿a qué te refieres con eso? Y afecta claro, como te acabo de decir, o sea, quitaron a maestros porque no hicieron el examen, cuando se supone que era una evaluación diagnóstica. Entonces eso es lo que contradice al discurso, o sea en la redacción dice una cosa, pero en la realidad se interpreta o se lleva a cabo de otra manera. Incluso dijo en ese entonces el Secretario Nuño, que a los destacados les iban a dar categoría y un incremento de sueldo y ya en la realidad, tenías que escoger entre uno y el otro, cosa que no ocurrió.”³⁴⁵

En este mismo caso de los estímulos y reconocimientos a los que supuestamente se harían acreedores los profesores que obtuvieran los mejores resultados en la evaluación del desempeño, el profesor Guillermo confirmó lo anteriormente señalado en el testimonio de la profesora Leonor: la Reforma no cumplió con lo estipulado en el artículo 51 de la Ley General del Servicio Profesional Docente que dice a la letra *“las autoridades educativas y los organismos descentralizados podrán otorgar otros reconocimientos en función de la evaluación del desempeño docente y de quienes realizan funciones de dirección o supervisión.”*³⁴⁶

El incumplimiento de lo prometido por parte de la Reforma, fue corroborado por el profesor Guillermo quien contó:

³⁴⁴ Entrevista con la profesora Adriana, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

³⁴⁵ Entrevista con la profesora Leonor, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

³⁴⁶ “Ley General...”, p. 21.

“Cuando llega esto de la Reforma Educativa, de tajo se cierran los estímulos, estee, ya no se hace. Y bueno pues se nos dice, “lo que ustedes hagan”. Entre más alto saques, pues ya vas a obtener mejor o te van a dar los beneficios y los estímulos a través de los destacados y los excelentes. Y pues no”³⁴⁷

Un testimonio más fue el de la profesora Lilia quien además de no haber presentado la evaluación del desempeño sin consecuencias, aseguró que el mecanismo de los nuevos estímulos y reconocimientos se aplicó a discreción:

“No hay esa recompensa que vienen prometiendo... La verdad fue injusto... no sé si usted sepa, pero se le premió al maestro que tenía muy pocas horas a los que tenían muchas horas y salieron bien, ya no les dieron nada... tanto se merece uno, como se merece otro.”³⁴⁸

Por su parte, a otros profesores les pareció extraño que en el asunto de sus colegas despedidos por haberse negado a participar en la evaluación del desempeño, la ley se haya aplicado al pie de la letra, aunque como se sabe, tiempo después las autoridades se retractaron y declararon que la evaluación del desempeño ya no iba a tener carácter obligatorio, sino voluntario, tal como consta en el testimonio de la profesora Lucrecia:

“Aquí en el plantel 1, un compañero de la mañana y una compañera de la tarde, no quisieron ser evaluados. Entonces... fueron... ahorita ya no están dando clases, los corrieron. Y luego en este segundo periodo, faltaban los compañeros con más edad, tanto de edad como de antigüedad académica. Entonces de repente les dicen: “¿saben qué? Que acaban de avisar de la INEE donde son evaluados, que el que quiera evaluarse, los demás no pasa nada”. Mmmhh entonces yo digo, “bueno, por qué al inicio corrieron a los compañeros y ahora dijeron que el que quisiera”. Que porque no había recursos, que no los iban a evaluar. Y entonces un compañero de Matemáticas dijo, “bueno como yo ya había empezado los trámites, yo si me voy a evaluar”, pero muchos compañeros nomás dijeron, “ah si ya es quien quiera, ya no”... y a los compañeros despedidos, hasta la fecha no los han recontratado.”³⁴⁹

En cuanto a las recompensas que sirvieron de motivación para los profesores en el discurso de la Reforma Educativa, la falta de congruencia entre las políticas de formación docente y lo que pasó en realidad, generó sentimientos de enojo e impotencia, tal como fue referido por la maestra Ana a quien además de recortarle horas de su materia de opción laboral, le quitaron horas efectivas de clase porque en teoría, su perfil docente ya no correspondía con los requerimientos estipulados en el nuevo plan de estudios del Colegio:

³⁴⁷ Entrevista con el profesor Guillermo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

³⁴⁸ Entrevista con la profesora Lilia, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

³⁴⁹ Entrevista con la profesora Lucrecia, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

“¿Cuál motivación? Nos quitaron absolutamente todo... Ahora yo le puedo decir... en los cursos intersemestrales, ya hay muy poquitos profesores que vienen a los cursos ¿Por qué? pues porque dicen, “no ¿pues para qué voy, si ya no me lo reconocen?” Los que están en los cursos son prácticamente los profesores de prelación, los profesores nuevos. Muy pocos somos los que tomamos los cursos del Colegio hoy en día, primero porque no nos los reconocen y aparte porque hay varios a los que ya no les vemos utilidad. Yo creo que falta esta parte de la escucha al docente, ¿qué necesitas?, ¿cuáles son tus necesidades?... la infraestructura, la parte de la infraestructura donde los docentes únicamente tenemos un contacto y a veces ni eso ¿no?, el cañón, la luz, las bancas, todo esto, me parece que sí influye.”³⁵⁰

Incluso profesores que fueron empleados administrativos y se declararon abiertamente institucionales manifestándose a favor de la Reforma Educativa como en el caso del profesor Guillermo, reconocieron que hubo muchas fallas en la implementación de la misma:

“La institución agarró y dijo, “a los que sacaron bueno les vamos a dar dos grupos como horas adicionales”. Pero como yo tengo una alta categoría, tengo mis horas completas de lo que le llaman profesor horas clase, que hablamos de 28... pues me dicen, ¿sabe qué? pues usted estee, casi casi gracias por participar, usted ya está completo, ya tiene una categoría y no le podemos dar nada... Y así como en mi caso, hay muchos maestros ¿eh? Que ya no les dieron nada. Pero lo que yo decía en ese momento, esa categoría, esos resultados, son por esfuerzos de antes. Entonces si tú como Secretaría de Educación Pública estás sometiendo a todo el personal a evaluar y te está dando resultados y a unos les estás dando, yo creo que se les tendría que dar a todos, eh, y creo que no ha sido así”³⁵¹

Por último, entre este grupo de profesores críticos de la Reforma, destacó la presencia de los docentes de mayor antigüedad y prácticamente toda una vida dentro del Colegio, quienes a partir de lo acontecido en los últimos años cambiaron de parecer y se declararon en contra de las nuevas disposiciones. En este sentido, se observó que las principales afectaciones de la Reforma en este grupo de profesores, derivaron en procesos de jubilación anticipada para evitar enfrentarse a la evaluación del desempeño, tal como fue relatado por el profesor Rodolfo de Química con 20 años de experiencia:

“Con la Reforma, vienen todos los cambios y nos quitan las categorías, nos quitan los estímulos, nos quitan todo. Y entonces hubo una descompensación, una desmotivación para muchos compañeros y entonces baja la afluencia de maestros en los cursos. Pierden interés. Sobre todo para nosotros ¿no? que ya somos viejos. De alguna manera, nos afectó en ese sentido, porque ya no hay algo que nos motive. Si habiendo, muchos no participaban... ¡imagínese ahora que no hay! Yo siento que la Reforma afectó a los profesores muy grandes. Pues toda su vida han sido docentes. Tienen más de cuarenta años dando clase. Hay gente que nació con el Colegio y el Colegio tiene cuarenta y cinco años... Muchos se jubilaron para correrle a la Reforma. Fue una estrategia, no sé si buena o mala, pero se fue mucho maestro grande. Quedamos muy pocos.”³⁵²

³⁵⁰ Entrevista con la profesora Ana, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

³⁵¹ Entrevista con el profesor Guillermo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

³⁵² Entrevista con el profesor Rodolfo, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

Finalmente, la aplicación de las disposiciones de la Reforma Educativa de 2013 se tradujo en afectaciones de salud entre los docentes del Colegio y particularmente, aumentó los niveles de tensión en los profesores que tenían algún problema personal. Al respecto, los principales malestares referidos fueron aumento de estrés, ansiedad, angustia, depresión, dolencias varias y un par de parálisis faciales, tal como se pudo constatar en los testimonios finales que se presentan a continuación.

En el caso del profesor Juan Jesús de más de 60 años y con 22 de experiencia al interior de la institución, se abordaron dos situaciones problemáticas en su vida personal: en primer lugar, la gran carga de trabajo que tiene que soportar para su edad y en segundo lugar, el hecho de haber tenido que presentar dos evaluaciones del desempeño, situación que desde su experiencia, afectó su rendimiento como docente:

“Yo también trabajo en nivel secundaria y resulta que allá también me tuve que evaluar... pero allá está súper saturada la plataforma, mientras que los cursos que estoy tomando acá son súper rápidos, mientras que allá, todavía es el tiempo que no puedo terminar... Ese también es otro problema... Yo termino muy cansado mi jornada y la verdad... no sé si dé la misma calidad de mi enseñanza a los últimos grupos. Yo siento que sí disminuye... en general, tengo un promedio de ¿qué será? 730 alumnos por semestre, contando los de secundaria. Sí son muchos... Eso es algo que también deberían ver las autoridades. Aquí tengo catorce grupos, de en promedio 45 o 50.”³⁵³

Por su parte, el profesor Juan aseguró que en su momento, padeció una severa depresión que se agudizó por el hecho de tener problemas personales, a los que se llegó a sumar la evaluación del desempeño:

“Me sentí presionado. O sea, ehmmm, insuficientes ganas. Te soy honesto, te soy honesto que lo contesté así como esteee, como Dios me dio a entender. Así de... sin ánimo, la verdad. Pues ya tiene tres años... ehh... todavía mi mujer y yo no hemos podido salir de esto... mi menor hijo tiene seis años, ¡es hermoso!... si me permites te lo puedo mostrar en un momento más en mi celular {el profesor saca su celular y muestra una foto de su hijo de seis años, quien tiene un problema de discapacidad motora}. Pero... pues fueron... han sido momentos de no descanso... de llevarlo al Teletón, al DIF... y no hemos tenido tiempo de respirar, pero es hermoso mi niño. Perdóname que te muestre esto, pero pues si va de la mano o sea, no es solamente que me deprima... Te pongo un ejemplo: antes de lo de mi niño, justo la mitad del tiempo que llevo acá, para que yo faltara o pidiera un día económico, pues era muy extraordinario. Faltaba como obligado, porque no te pagaban tales días. Pero después de lo del niño, pues sí he tenido que faltar por necesidad.”³⁵⁴

³⁵³ Entrevista con el profesor Juan Jesús, Colegio de Bachilleres, plantel 2.

³⁵⁴ Entrevista con el profesor Juan, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

Un testimonio similar fue el del profesor Alfredo L., ex funcionario del plantel, con 11 años de experiencia y del área de Filosofía, a quien la evaluación del desempeño le tocó en un mal momento personal, tal como lo refirió:

“Para mí, la evaluación fue muy inoportuna. Tengo dos hijos enfermos. ¿Te puedes imaginar estar en esa situación y todavía tener la responsabilidad extra de estudiar, tomar cursos y prepararse, con tus problemas familiares encima? Sus enfermedades son congénitas y bueno, finalmente expuse mi situación y logré que mi jefe de materia intercediera por mí. Pero de cualquier manera, yo sé que me tengo que evaluar y que mis problemas son aparte.”³⁵⁵

Por último, el testimonio de la profesora Lilia abordó dos situaciones que se dieron al interior de un plantel: colegas enfermos y un par de parálisis faciales, que ella tuvo oportunidad de atestiguar:

“La verdad, cuando empezaron estas cosas, a mí se me murió un hijo. Entonces pues yo no tenía ganas de nada. Ya sabe, como se dio mucho esta situación de que “si quieres”, pues yo dije “no, no quiero”. Entonces como casi nadie quería, salieron con que “bueno si quieres vas a tener algunos beneficios”. Pero nada más fueron creo que a los primeros dos maestros que se animaron. Pero cuando se hizo esto de los cursos, yo como no participé sólo observaba a mis compañeros maestros. Cuando hacían los cursos yo los veía muy tensos. Uno de mis compañeritos se enfermó del estómago y hubo dos profesores de mi academia que les dio parálisis facial... ¿Y para qué tanta necesidad de todo esto?”³⁵⁶

Como se pudo observar mediante todos los testimonios recabados, la implementación de las políticas de formación docente derivadas de la Reforma Educativa si tuvo implicaciones en los profesores del Colegio, las cuales fueron más allá de cuestiones meramente académicas o administrativas. La aplicación de las nuevas disposiciones en su mayoría generó efectos negativos entre los entrevistados, independientemente de su antigüedad, academia, posición política o prestigio dentro de la institución.

Para concluir este capítulo, es importante señalar que como ya se ha mencionado, la parte empírica de la investigación correspondió con lo que fue consignado en el marco teórico: la implementación de las nuevas políticas de formación docente derivadas de la Reforma Educativa, persiguió fines y objetivos diferentes a aquellos meramente académicos, objetivos que se orientaron fundamentalmente por un componente político y de manifestación de poder por parte del Estado a través de la regulación y el control del trabajo docente, situación que alteró la organización escolar e influyó en la reconfiguración de los sentidos y significados de los docentes acerca de su labor.

³⁵⁵ Entrevista con el profesor Alfredo F., Colegio de Bachilleres, plantel 2.

³⁵⁶ Entrevista con la profesora Lilia, Colegio de Bachilleres, plantel 1.

Asimismo en la reciente Reformas, la formación docente fue desplazada para la puesta en el centro de la evaluación como mecanismo de ingreso, promoción y permanencia. Incluso esta tendencia se reafirmó cuando después de la evaluación, los resultados se utilizaron para elaborar el nuevo programa de formación docente denominado Estrategia Nacional de Formación Continua. Así pues, en México la implementación de las políticas educativas ocurrió a la inversa: primero se procuró evaluar a los docentes y luego se intentó formarlos.

El grave problema fue que dicha evaluación no tuvo un carácter diagnóstico sino punitivo porque contó con el respaldo del aparato legal y judicial del Estado, a través de la Ley General del Servicio Profesional Docente y la vigilancia policiaca en las sedes en las que se aplicó. De esta manera, se aseguró que los profesores estuvieran obligados a evaluarse. En cuanto a las condiciones de aplicación, estas fueron de incertidumbre, improvisación y miedo, por lo que se puso en duda la objetividad de los resultados, tal como fue señalado por los entrevistados.

EPÍLOGO

El 1° de Diciembre de 2018, tomó posesión del cargo de Presidente de la República Andrés Manuel López Obrador, del partido Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA) después de tres elecciones perdidas. En este contexto, se previó una inminente caída de la Reforma Educativa impulsada en el gobierno de Enrique Peña Nieto así como un nuevo episodio de negociaciones con la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), férrea opositora de dicha Reforma.

Luego de algunos encuentros, mesas de discusión y debates con el nuevo Secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, el día 16 de Abril de 2019 el presidente envió un memorándum a los Secretarios de Gobernación, Educación y Hacienda, con el propósito de derogar la que denominó “*mal llamada Reforma educativa*” a efectos de reemplazarla “*por un marco legal satisfactorio, útil y funcional*”. En el memorándum, los argumentos que utilizó el presidente para la cancelación de la Reforma, fueron los siguientes:

“Como es de público conocimiento, las Reformas conocidas como estructurales y la agenda impuesta desde el extranjero durante el periodo neoliberal, no han dejado más que pobreza, violencia, corrupción y malestar social. Particularmente la mal llamada Reforma educativa, no se ha traducido en una mejoría de la calidad de la enseñanza; en cambio este conjunto de modificaciones legales impuesto mediante actitudes autoritarias y recurriendo a campañas de descrédito en contra del magisterio nacional, ha causado una indeseable polarización en la sociedad, así como una manifiesta erosión institucional.

Así pues, en tanto se alcanza un entendimiento con maestros y padres de familia sobre los cambios constitucionales requeridos y las leyes reglamentarias que deben ser modificadas o, en su caso, abrogadas, y con base en las facultades que me confiere el cargo... mientras el proceso de diálogo no culmine en un acuerdo, las otras instancias del Poder Ejecutivo Federal involucradas dejarán sin efecto todas las medidas en las que se haya traducido la aplicación de la llamada Reforma educativa...

Finalmente, aprovecho la expedición del presente memorándum para formular un exhorto a los maestros de todas las tendencias y corrientes a mantener un diálogo permanente, a impedir la confrontación y a buscar una formulación legal que garantice el derecho del pueblo a la educación bajo el principio juarista de que “nada por la fuerza, todo por la razón y el derecho.”³⁵⁷

El 25 de Abril de 2019 después de seis horas y media de debate, la Cámara de Diputados avaló en lo general y en lo particular la nueva Reforma Educativa con 381 votos a favor, 79 en contra y 2 abstenciones.

³⁵⁷ A. López Obrador, *Memorándum*, 16 de Abril de 2019, pp. 1-3.

Con el dictamen, se derogó la Reforma impulsada por el régimen priista de Enrique Peña Nieto, se eliminó al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y quedó sin efecto la Ley General del Servicio Profesional Docente así como también, se canceló el Nuevo Modelo Educativo.

Como se puede observar, todas estas disposiciones ahora derogadas, fueron el principal objeto de estudio de esta investigación. Evidentemente con el cambio de gobierno, al parecer las tendencias seguirán una dirección contraria. Así pues, en espera de que el dictamen sea turnado a la Cámara de Senadores, lo único que se pretende es que el nuevo gobierno tenga la capacidad de impulsar una verdadera Reforma del sistema educativo.

Una Reforma en la cual no se privilegie el componente de la política partidista y en donde no influyan los intereses de los grupos de poder; antes bien, es necesaria una Reforma en la que se haga valer el derecho universal de los niños y jóvenes a una educación digna y pertinente, que trascienda las fronteras de la desigualdad, que potencialice sus capacidades, que fortalezca su formación y que les brinde la posibilidad de acceder a mejores oportunidades. Pero sobre todo, es necesaria una educación que garantice a los individuos una existencia libre, plena y feliz.

CONSIDERACIONES FINALES

Como resultado de la integración de los cinco capítulos así como el análisis global de la pregunta de investigación y el problema principal que orientó este trabajo, a continuación se presentan las siguientes consideraciones finales:

- Las políticas educativas para la educación media superior impulsadas en la Reforma Educativa de 2013, tuvieron continuidad con las políticas anteriores presentes en la Reforma Integral de la Educación Media Superior de 2008. Sin embargo, también hubo cambios sustanciales entre ambas, tales como el decreto de obligatoriedad del bachillerato, las modificaciones a los artículos 3° y 73° constitucionales y la creación de nuevas leyes, entre las que destacó la Ley General del Servicio Profesional Docente, la cual tuvo incidencia en los procesos de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los profesores adscritos a instituciones educativas dependientes de la SEP, a partir de su implementación.
- En cuanto al problema de la formación docente para el nivel medio superior, es un hecho que históricamente ha sido dejado de lado por las políticas educativas. Tal desatención ha tenido que ver en buena medida, con los orígenes históricos del bachillerato así como con su estructura y organización; además, a estos factores se ha sumado el hecho de la gran demanda que se ha mantenido en el nivel (proceso de masificación educativa), lo cual generó un aumento en la oferta de plazas docentes así como la contratación de profesionistas sin formación pedagógica o didáctica para ocuparlas. Estas condiciones obligaron al Estado a postergar el diseño de políticas de formación docente para este segmento de maestros y lo que se hizo fue atender este problema sistémico, mediante la implementación de programas de capacitación y actualización docente, los cuales han abordado únicamente los contenidos de los modelos educativos vigentes, sin proporcionar los referentes pedagógicos o didácticos necesarios para la mejora de las prácticas educativas.
- Derivado del punto anterior, es posible afirmar que los programas de formación diseñados e implementados en el nivel medio superior al menos durante las últimas dos Reformas Educativas, no han tomado en cuenta las necesidades de los docentes en relación con su práctica en el aula y su contexto sociocultural. Por ejemplo, mientras que el PROFORDEMS se basó en el Marco Curricular Común sustentado en el modelo de Competencias importado desde Europa, la Estrategia Nacional de Formación Continua tomó como base los resultados,

obtenidos de la evaluación del desempeño, con lo cual en lugar de ser un programa de formación, se convirtió en un programa de adiestramiento para la acreditación de las futuras evaluaciones. No está por demás señalar también que los resultados de las mismas fueron catalogados por los maestros como nada confiables, inciertos y poco objetivos, con base en sus experiencias.

- En el caso concreto de la formación profesional de los docentes del Colegio de Bachilleres, tal como se había señalado en uno de los supuestos de investigación, fue posible constatar que si bien la mayoría de profesores son especialistas en su área disciplinar, no cuentan con formación inicial para impartir clases en el nivel medio superior. Sin embargo, mediante los testimonios ellos reconocieron que la formación adquirida ha sido continua y se ha dado a través de su propia experiencia como docentes, además de los cursos de capacitación y actualización que han tomado en el transcurso de su labor en la misma institución.
- En términos de calidad y pertinencia de los cursos de formación, la mayoría de los profesores entrevistados con más de 10 años de antigüedad en el Colegio, consideraron que los cursos anteriores a la Reforma Educativa fueron mejores que los cursos más recientes, puesto que la modalidad presencial de los mismos fortalecía a las comunidades académicas y favorecía el trabajo colaborativo y el intercambio de ideas entre pares, además de contar con una gran diversidad, características que no están presentes en los nuevos cursos. De estos últimos, los docentes señalaron como problemas principales su modalidad en línea porque representa una despersonalización del proceso educativo, su dificultad para los profesores de mayor edad, quienes no están familiarizados con la tecnología y el tiempo que requieren las actividades. En cuanto a los aciertos de los nuevos cursos, refirieron la actualización de los contenidos, la colaboración interinstitucional y la comodidad de no tener que desplazarse a sedes lejanas para participar.
- Concretamente, en los nuevos cursos presentes en la Estrategia Nacional de Formación Continua, destacó *Constrúyete* debido a su propuesta de incorporar el tratamiento de las habilidades socioemocionales en los jóvenes. Sin embargo, el curso generó opiniones divididas en torno a que si bien servía como apoyo en la permanencia de los estudiantes en la escuela, los docentes no estaban capacitados para lidiar con este tipo de situaciones, además de las afectaciones en el tiempo efectivo de clase que les consumía la realización de las actividades.

- Un punto muy importante fue el nivel de preparación de los instructores de los cursos. En términos generales, la formación de formadores ha sido el talón de Aquiles de las políticas educativas en nuestro país. Tanto en los cursos de antes como en los cursos de ahora, los instructores fueron severamente criticados por los docentes, debido a sus actitudes, desconocimiento de los temas y falta de capacidad para resolver situaciones imprevistas.
- En relación con la implementación de la Reforma Educativa al interior del Colegio, éste acontecimiento se dio de forma precipitada y sin mucha información; asimismo, durante las discusiones previas a su entrada en vigor, tampoco se tomó en cuenta a los profesores, estudiantes y padres de familia. Un dato relevante para la investigación, fue que la mayoría de los docentes entrevistados no conocían a detalle la Reforma Educativa de 2013, e incluso llegaron a confundirla con la Reforma Integral de la Educación Media Superior de 2008, confusión que se relacionó con la continuidad del proyecto educativo que existió entre ambas reformas, así como la premura con la que se implementó la más reciente.
- Otro de los elementos que se observó fue que los docentes del Colegio se encuentran divididos y poco politizados, situación que se acentuó con la reciente Reforma, de acuerdo a sus testimonios. Aquí cabe destacar el papel del sindicato, como un organismo que ha contribuido para que esto ocurra.
- A partir de la Reforma, se eliminaron estímulos y otras prestaciones que percibían los docentes del Colegio así como se dio la reducción de horas clase y la falta de pago por tiempo extra, con lo cual inició un proceso de estancamiento de los profesores de mayor antigüedad y al mismo tiempo un proceso de precarización laboral de los maestros de nuevo ingreso. En términos de reconocimiento a su labor, los docentes consideraron que en muchas ocasiones, las autoridades no les brindan la atención debida, por lo cual no se sienten apreciados por su trabajo y por tanto, esta situación se ha traducido en una falta de motivación del personal.
- Con estas acciones, la Reforma se convirtió en generadora de conflictos en la institución, particularmente entre los docentes de mayor antigüedad y los docentes de prelación. Mientras que los primeros actuaron de forma negativa, movidos por el temor y la incertidumbre, los segundos tuvieron una actitud a la defensiva, sustentada en una perspectiva de privilegio y superioridad, por haber ingresado al Colbach a través de un examen de conocimientos.

- Otra situación que resultó bastante polémica fue la evaluación del desempeño, la cual se colocó como el núcleo de la Reforma y se hizo oficial a través de la Ley General del Servicio Profesional Docente. Cabe señalar que dicha ley, se aplicó de forma diferenciada entre los docentes del nivel, y funcionó para instituir la regulación y el control del trabajo de los profesores más que para promover un cambio educativo, tal como fue señalado por los teóricos consignados en el primer capítulo de este trabajo.
- Como se pudo observar, la Reforma Educativa generó efectos adversos entre los docentes del Colegio en los ámbitos laboral, académico y personal. A través de distintas manifestaciones tales como la precarización académica, los conflictos entre pares, la eliminación de estímulos, los cambios de categoría, la desprofesionalización docente, la división, la despolitización, los procesos de estrés y angustia, y las enfermedades y desmotivación experimentadas por los docentes, es posible afirmar que la implementación de la Reforma afectó a la institución y desestabilizó su dinámica interna. Asimismo, hay algunas consecuencias que todavía se mantienen, por ejemplo, el despido de varios profesores quienes al menos hasta la fecha de redacción final de esta tesis, no habían recuperado su trabajo.

ANEXOS

GUIÓN DE ENTREVISTA

Aplicada a docentes del Colegio de Bachilleres, planteles 1 y 2

Datos generales

Nombre:

Edad:

Estado Civil:

Disciplina que imparte:

Años de experiencia como docente:

Cuenta con formación previa:

Significado de la labor docente y sentido de la formación

1. ¿Qué significa para usted ser profesor de bachillerato?
2. ¿Qué relevancia tiene para usted la formación docente?

Los cursos de formación docente antes de la Reforma Educativa (2013)

3. ¿Había tomado algún curso de formación docente antes del 2013?
4. ¿Cuáles, dónde y de qué tipo (obligatorios o voluntarios)?
5. Después de que tomó estos cursos, ¿obtuvo algún estímulo económico?
6. Después de que tomó estos cursos, ¿obtuvo algún reconocimiento por parte de las autoridades?
7. ¿Qué tan útiles considera usted que fueron estos cursos para su práctica profesional?
8. ¿Cuáles fueron los cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje que usted logró detectar, una vez que tomó dichos cursos?
9. ¿Qué críticas le haría usted a estos cursos?

Los cursos de formación docente después de la Reforma Educativa (2013)

10. ¿Ha tomado algún curso de formación docente después del 2013?
11. ¿Cuáles, dónde y de qué tipo (obligatorios o voluntarios)?
12. Después de que tomó estos cursos, ¿obtuvo algún estímulo económico?
13. Después de que tomó estos cursos, ¿obtuvo algún reconocimiento por parte de las autoridades?
14. ¿Qué tan útiles considera usted que son estos cursos para su práctica profesional?
15. ¿Cuáles son los cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje que usted logra detectar, cuando toma dichos cursos?
16. ¿Qué críticas le haría usted a estos cursos?

Conocimiento de la Reforma Educativa e implementación de las políticas de formación docente

17. ¿Cómo se enteró usted de la Reforma Educativa?
18. ¿Conoce los principales postulados de la Reforma?
19. ¿Conoce la Ley General del Servicio Profesional Docente?
20. ¿Considera usted que los postulados de la Reforma Educativa afectan de alguna manera a los profesores?

Percepciones, opiniones y experiencias de los docentes (vida asociativa, ámbito profesional, vida privada)

21. ¿Cómo se ha sentido usted con los cambios introducidos por la Reforma Educativa al interior del Colegio de Bachilleres?
22. ¿Qué opina de la evaluación?
23. ¿Usted ya ha sido evaluado? De ser así, ¿podría contarme cómo vivió ese proceso?

24. A partir de la implementación de las nuevas políticas al interior del Colegio, ¿considera que de alguna manera se han visto afectadas las relaciones entre compañeros?
25. ¿Ha habido conflictos dentro del Colegio por la misma causa? De ser así, ¿qué tipo de conflictos?
26. ¿Está usted afiliado al sindicato? ¿Qué opina del mismo?
27. En la actualidad, ¿cómo se siente con lo que hace?

PERFIL DE LOS ENTREVISTADOS

Datos Generales

Docentes entrevistados por sexo	
Femenino	22
Masculino	22
Docentes entrevistados por edad	
De 30 a 40 años	9
De 40 a 50 años	17
De 50 a 60 años	15
Más de 60 años	3
Docentes entrevistados por Estado Civil	
Solteros	13
Casados	23
Unión Libre	6
Separados/Divorciados	2
Docentes entrevistados por años de experiencia	
De 1 a 5 años	7
De 5 a 10 años	6
De 10 a 15 años	12
De 15 a 20 años	7
Más de 20 años	12
Docentes entrevistados por campo de conocimiento	
Lenguaje y comunicación	11
Matemáticas	4
Ciencias Experimentales	11
Ciencias Sociales	8
Humanidades	1
Desarrollo Humano	6
Grupo Ocupacional	3
Docentes por grado académico	
Normal	1
Carrera Técnica	2
Licenciatura	35
Maestría	4
Doctorado	2

Datos personales

Profesor	Características principales
1. Juan Jesús	Profesor de Geografía con 22 años de experiencia en el Colegio. Es Normalista. No es sindicalizado. Trabaja como profesor también en una secundaria. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó a favor de la misma.
2. Gabriel	Profesor de Química con 20 años de experiencia en el Colegio. Es Licenciado. No es sindicalizado. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó a favor de la misma.
3. Nayeli	Profesora de Ciencias Sociales con 11 años de experiencia en el Colegio. Tiene una Maestría. No es sindicalizada. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
4. Ricardo	Profesor de Actividades Deportivas con 20 años de experiencia en el Colegio. Es Licenciado. No es sindicalizado. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó a favor de la Reforma Educativa.
5. Alfredo	Profesor de TICS con 15 años de experiencia en el Colegio. Es Licenciado. No es sindicalizado. No tiene la Certificación pero sí realizó la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
6. Alejandra	Profesora de Lenguaje y Comunicación con 10 años de experiencia en el Colegio. Es Licenciada. No es sindicalizada. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. Sí tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
7. Jorge	Profesor de Inglés mayor de 60 años y con 22 años de experiencia en el Colegio. Es Licenciado. No es sindicalizado. No tiene la Certificación, ni la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó a favor de la misma.
8. Sofía	Profesora de Orientación Educativa menor de 30 años y con 3 años de experiencia en el Colegio. Es Licenciada. No es sindicalizada. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. Ingresó al Colegio por prelación. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó a favor de la misma.
9. Lulú	Profesora de Contabilidad con 20 años de experiencia en el Colegio. Es mamá de dos hijas casi adolescentes. Es Licenciada. No es sindicalizada. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño, la que presentó voluntariamente. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó a favor de la misma.
10. Ernesto	Profesor de Física mayor de 60 años y con 15 años de experiencia en el Colegio. Tiene Doctorado. Ganó el Premio Nacional de Física. No es sindicalizado. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó a favor de la misma.
11. Gustavo	Profesor de Química con 20 años de experiencia. Es Licenciado. No es sindicalizado. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.

12. Ángel	Profesor de Matemáticas con menos de 30 años y 5 años de experiencia en el Colegio. Ingresó por prelación. Es Licenciado. No es sindicalizado. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó a favor de la misma.
13. Héctor	Profesor de Biología con 20 años de experiencia en el Colegio. Es Licenciado. No es sindicalizado. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó a favor de la misma.
14. Karen	Profesora de Ciencias Sociales con menos de 30 años y con 5 años de experiencia en el Colegio. Ingresó por prelación. Es Licenciada. Le interesa mucho estudiar una Maestría en la UNAM. Es sindicalizada. No tiene la Certificación pero sí presentó la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
15. Adriana	Profesora de Inglés con 20 años de experiencia en el Colegio. Es Licenciada. Fue encargada del Área de Difusión Cultural del Colegio por mucho tiempo. Vino de Costa Rica. Es sindicalizada. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño, la que presentó voluntariamente. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
16. Noemí	Profesora de Orientación Educativa con 20 años de experiencia en el Colegio. Es Licenciada. No es sindicalizada. No tiene la Certificación pero sí la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
17. Alfredo L.	Profesor de Filosofía con 15 años de experiencia en el Colegio. Tiene dos hijos que presentan una enfermedad congénita. Fue jefe de materia. Es Licenciado. No es sindicalizado. No tiene la Certificación pero sí la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
18. Susana	Profesora de TICS con 7 años de experiencia en el Colegio. Es Licenciada. No es sindicalizada. No tiene la Certificación pero sí la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
19. Rosa	Profesora de Lenguaje y Comunicación con 20 años de experiencia en el Colegio. Insistió mucho en que se guardara su información personal. Es Licenciada. No es sindicalizada. No tiene la Certificación pero sí la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
20. Verónica	Profesora de Inglés con 15 años de experiencia en el Colegio. Es la actual jefa de materia. Tiene Carrera Técnica. Es sindicalizada. Tiene una enfermedad crónico-degenerativa. No cuenta con la Certificación ni con la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
21. Guillermo	Profesor de Química con 7 años de experiencia en el Colegio. Fue jefe de materia. Es Licenciado. No es sindicalizado. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó a favor de la misma.
22. Noé	Profesor de Turismo con 20 años de experiencia en el Colegio. Fue uno de los profesores más combativos e inconformes con las nuevas disposiciones de la Reforma. Es Licenciado. Es sindicalizado. Tiene la Certificación pero no la Evaluación del desempeño. Sí tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.

23. Andrea	Profesora de Matemáticas con 8 años de experiencia en el Colegio. Es otra de las profesoras que se notó más inconforme con la Reforma. Es Licenciada. No es sindicalizada. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. Sí tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
24. Leonor	Profesora de TICS con 8 años de experiencia en el Colegio. Es Licenciada. No es sindicalizada. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
25. Heidi	Profesora de Matemáticas con 9 años de experiencia en el Colegio. Es Licenciada. Ha tenido altercados con la gente del sindicato, por lo que no es sindicalizada. No tiene la Certificación pero sí la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
26. Guadalupe	Profesora de Recursos Humanos con 22 años de experiencia en el Colegio. Es soltera. Estudió una Carrera Técnica. Trabajó en un CONALEP y por muchos años fue personal de confianza en el Colegio de Bachilleres, hasta que le ofrecieron la plaza de docente. No es sindicalizada. Tiene la Certificación pero no la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
27. Francisco	Profesor de Matemáticas con 9 años de experiencia en el Colegio. Actualmente es jefe de materia. Es Licenciado. Es sindicalizado. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. Sí tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
28. Mario	Profesor de Física con 20 años de experiencia en el Colegio. Es Licenciado. No es sindicalizado. No tiene la Certificación pero sí la Evaluación del desempeño. Actualmente ocupa un puesto directivo al interior de la institución. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó a favor de la misma.
29. Salvador	Profesor de Química con 22 años de experiencia en el Colegio. Es Doctor. No es sindicalizado. Trabaja también en la Facultad de Química de la UNAM, en donde colabora en un programa de formación docente. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
30. Yazmín	Profesora de Orientación Educativa con 15 años de experiencia en el Colegio. Es madre soltera. Es Licenciada. No es sindicalizada. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
31. Alfonso	Profesor de Historia con 10 años de experiencia. Es Licenciado. No es sindicalizado. No tiene la Certificación pero sí hizo la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó a favor de la misma.
32. Miguel Ángel	Profesor de Lenguaje y Comunicación con 3 años de experiencia en el Colegio. Ingresó por prelación. Es Licenciado. No es sindicalizado. No tiene la Certificación, pero sí presentó la Evaluación del desempeño. Trabaja como docente en otra institución de bachillerato del Estado de México en donde señaló que las condiciones son mejores. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.

33. Israel	Profesor de Historia con 13 años de experiencia en el Colegio. Es Licenciado. No es sindicalizado. No tiene la Certificación pero sí la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó a favor de la misma.
34. Lucrecia	Profesora de Matemáticas con 15 años de experiencia en el Colegio. Fue una de las profesoras más combativas y que más criticaron a la Reforma. Es Licenciada. No es sindicalizada. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. Sí tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
35. Iridia	Profesora de Informática con 14 años de experiencia en el Colegio. Es Licenciada. No es sindicalizada. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
36. Eduardo	Profesor de Física con 16 años de experiencia en el Colegio. Fue jefe de materia. Es Licenciado. No es sindicalizado. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
37. Rodolfo	Profesor de Química con 15 años de experiencia en el Colegio. Fue un acérrimo crítico del recorte de horas que se dio por parte de la Reforma. Es Licenciado. No es sindicalizado. No tiene la Certificación pero sí la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
38. Fausto	Profesor de Física con 4 años de experiencia. Ingresó por prelación. Es Licenciado. No es sindicalizado. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
39. Juan	Profesor de Ciencias Sociales con 12 años de experiencia en el Colegio. Tiene un pequeño hijo con discapacidad motora. Actualmente trabaja en una dependencia de gobierno de la CDMX. Es Licenciado. No es sindicalizado. No tiene la Certificación pero sí presentó la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
40. Xóchitl	Profesora de Lenguaje y Comunicación con 3 años de experiencia en el Colegio. Ingresó por prelación. Tiene una Maestría. No es sindicalizada. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
41. Ana	Profesora de Ciencias Sociales con 15 años de experiencia en el Colegio. Es Licenciada y Abogada laboral de profesión. Tiene Maestría. No es sindicalizada. Su materia fue una a las que le tocó el recorte ordenado a partir de la Reforma Educativa. La reubicaron a otras materias. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
42. Lilia	Profesora de Ciencias Sociales con 20 años de experiencia en el Colegio. Falleció uno de sus hijos en plena etapa de evaluación del desempeño. Es Licenciada. No es sindicalizada. Curiosamente no tiene la Certificación ni la Evaluación del desempeño. Sostiene que esto fue gracias a un error de sistema. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.

43. Guillermo R.	Profesor de Ciencias Sociales con 11 años de experiencia en el Colegio. Fue jefe de materia. Es Licenciado. No es sindicalizado. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.
44. Alfonso C.	Profesor de Física con 22 años de experiencia en el Colegio. Tiene una Maestría. No es sindicalizado. Tiene la Certificación y la Evaluación del desempeño. No tenía conocimiento de la Reforma Educativa. Se manifestó en contra de la misma.

REFERENCIAS

Libros

- Aguilar Elizabeth, “De la profesionalización normativa a la profesionalización construida: un análisis del contexto educativo mexicano”, en Aguayo Luis Manuel (coord.), *La formación de profesores en la encrucijada. Entre el oficio y la profesión*, México, UPN, 1ª edición, 2014, pp. 19-47.
- Berger y Luckman, *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*, Barcelona, Editorial Paidós, 1997.
- Gimeno Sacristán José, “De las Reformas como política a las políticas de Reforma” en *La Reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid, Ediciones Morata, 2006.
- Latapí Sarre Pablo, *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*, México, Editorial Nueva Imagen, 1984, pp. 49-67.
- Lozano Medina Andrés, *El bachillerato escolarizado en México. Situación y prospectiva*, México, SES, UNAM, 2009.
- Pedró Francesc, Irene Puig, *Las Reformas Educativas. Una perspectiva política y comparada*, Barcelona, Editorial Paidós, 1998, pp. 22-23.
- Popkewitz Thomas, “De las Reformas como política a las políticas de Reforma” en *La Reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid, Ediciones Morata, 2006.
 - “La enseñanza, la formación del profesorado y el profesionalismo. El poder invisible” en *Sociología política de las Reformas Educativas*, Madrid, Ediciones Morata, 2000.
 - “La Reforma Educativa como discurso de organización y regulación sociales”, en *Sociología política de las Reformas Educativas*, Madrid, Ediciones Morata, 2000.
 - “Reforma escolar y vida institucional” en *El mito de la Reforma Educativa. Un estudio de las respuestas de la Escuela ante un programa de cambio*, Barcelona, Ediciones Pomares-Universidad de Colima, 2007.
- Ramírez H. Nashielli (Coord.) *La formación pedagógica en el Colegio de Bachilleres. Bases para una conceptualización*, México, Colbach, 1990.
- Romo Medrano Lilia Estela et.al., *La Escuela Nacional Preparatoria en el Centenario de la Universidad*, México, UNAM-ENP, 2011.
- Weber Max, *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva*, México, FCE, 2002.
- Wright Mills Charles, *La imaginación sociológica*, México, FCE, 4ª reimpresión, 1979.
- Zorrilla Alcalá Juan Fidel, *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México, IISUE-UNAM, 2010.

Tesis

- Coello Macías Ma. Guadalupe, “El Centro de Actualización y Formación de Profesores del Colegio de Bachilleres: fundamentos de su creación y orientación de sus funciones en el periodo 1990-2003”, tesina de licenciatura en Sociología, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 2003.
- Núñez Jaramillo Elena, “Aportes de la Reforma Educativa del sexenio de Echeverría a la educación media superior. Orígenes de dos proyectos: Colegio de Bachilleres y Colegio de Ciencias y Humanidades”, tesis de licenciatura en Pedagogía, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2010.

Revistas

- Follari Roberto, “Formación de formadores. Contradicciones de la profesionalización docente” en *Revista Perfiles Educativos*, México, UNAM-CESU, 1998, Vol. 20.
- Mendoza Vargas Jesús, Et.al., “Competencias docentes en el bachillerato. Una mirada desde la práctica” en *Revista Eutopía*, N° 11, Jul-Sept. 2009.
- *Perfiles Educativos*, Número Especial, México, IISUE-UNAM, Vol. XXXVII, 2015.
- Quintero Macías, Carlos “Formación, capacitación y actualización pedagógica del personal académico. Sistematización de experiencias”, en *Hevila, Cultura, Tecnología y Patrimonio*, México, Año 3, Número 6, Julio-Diciembre 2008.

Fuentes Electrónicas

- Arnove Robert, *et. al.*, “La sociología política de la educación y el desarrollo en Latinoamérica: el Estado condicionado, Neoliberalismo y Política Educativa”, en *Revista de Educación*, N° 316, 1998, recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:835b54cd-402b-467f-be67-33992fa8558c/re3160600464-pdf.pdf>, consultado el 10 de Junio de 2019.
- Bartolucci Jorge, “La polarización educativa en México. La élite y la masa”, en *Revista de la Educación Superior en línea*, México, ANUIES-CESU-UNAM, N° 122, recuperado de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista122_S2A3ES.pdf, consultado el 30 de Marzo de 2017.
- Bonal Xavier “La educación en tiempos de globalización. ¿Quién se beneficia?” en *Revista Sociedad y Educación*, 2009, p. 656.

“La Sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio” en *Revista de Educación*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 1998, N° 317, recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-educacion/articulosre317/re3171100465.pdf?documentId=0901e72b81270c11>, consultado el 23 de Mayo de 2018.
- Braslavsky Cecilia y Gustavo Cosse, “Las actuales Reformas Educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones” en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, Año/Vol. 4, N° 2e, Madrid España, recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140202.pdf>, consultado el 10 de Marzo de 2018.

- Briñas Luis Toribio, “Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa”, en *Foro de Educación*, N° 12, 2010, recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3600155.pdf>, consultado el 23 de Enero de 2017.
- Castrejón Diez Jaime, “Congreso Nacional de Bachillerato” en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, N° 77, Vol. 20, Ene-Mar 1991, recuperado de http://resu.anui.es/archives/revistas/Revista77_S3A2ES.pdf, consultada el 30 de Marzo de 2017.
- “CERTIDEMS. Preguntas frecuentes” en *Página de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Media Superior*, recuperado de <http://certidems.anui.es/public/faq.html>, consultado el 6 de Marzo de 2017.
- Dale Roger, “Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms”, en *Journal of Education Policy*, 1999, Vol. 14, recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/026809399286468>, consultado el 15 de Julio de 2019.
- Dale Roger y Susan L. Robertson “The Varying Effects of Regional Organizations as Subjects of Globalization of Education” en *Comparative Education Review*, Vol. 46, N° 1, The Meanings of Globalization for Educational, Febrero 2012, recuperado de: http://www.jstor.org/stable/10.1086/324052?seq=1#page_scan_tab_contents, consultado el 6 de Abril de 2018.
- De Sousa Santos Boaventura “Entrevista” en Bonal Xavier, Aina Tarabini *et. al. Globalización y educación. Textos fundamentales*, Mino y Dávila Editores, 2007, recuperado de https://www.researchgate.net/publication/254919994_Globalizacion_y_Educacion_Textos_fundamentales, consultado el 8 de Febrero de 2017.
- Domínguez Chávez Humberto y Rafael Alfonso Carrillo, “El bachillerato moderno, a partir del triunfo liberal” en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 43-4, 10 de Julio de 2007, recuperado de rieoei.org/deloslectores/1693Chavez.pdf, consultado el 30 de Marzo de 2017.
- D. Raab Charles, et. al. “The State and Education Policy”, en *British Journal of Sociology of Education*, 1990, Vol. 11, N° 1, recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1392914>, consultado el 3 de Agosto de 2019.
- Ezpeleta Justa “La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina”, México, DIE-CINVESTAV, 1996, recuperado de www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec3%20.pdf, consultado el 27 de Marzo de 2018.
- Feldfeber Myriam, “La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la agenda educativa en América Latina”, en *Revista Educación y Sociedad*, Campinas, Vol. 28, N° 99, May-Ago, 2007, recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000200008&script=sci_abstract&tlng=es, consultado el 15 de Marzo de 2018.
- Frigeiro Graciela, “¿Las Reformas Educativas Reforman las escuelas o las escuelas Reforman las Reformas?”, Documento de Trabajo, UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, Agosto de 2000, recuperado de https://www.oei.es/.../Reformaseducativas/Reformas_educativas_Reforman_escuelas_fri, La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2005, recuperado de deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.../2005.dscexecutivesummary.sp.pdf, consultado el 8 de Enero de 2017. consultado el 13 de Agosto de 2018.

- Gajardo Marcela, “La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar?” en *Calidad, equidad y Reformas en la enseñanza*, OEI, Madrid, 2011, disponible en <http://www.redage.org/publicaciones/calidad-equidad-y-Reformas-en-la-ensenanza>, consultado el 14 de Octubre de 2019.
- Goche “Reprueba programa de formación de profesores” en Revista Contralínea, 15 de Mayo de 2011, recuperado de <https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2011/05/15/reprueba-programa-de-formacion-de-profesores/>, consultado el 20 de Abril de 2017.
- López Néstor, “Las metas educativas ante el nuevo panorama social y cultural de América Latina” en *Calidad, equidad y Reformas en la enseñanza*, OEI, Madrid, 2011, disponible en <http://www.redage.org/publicaciones/calidad-equidad-y-Reformas-en-la-ensenanza>, consultado el 14 de Octubre de 2019.
- Lozano Medina José Andrés, “La RIEMS y la formación de los docentes de Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales” en *Revista Perfiles Educativos*, México, IISUE-UNAM, número especial, vol. XXXVII, 2015, recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37nspe/v37nspea8.pdf>, consultado el 29 de Abril de 2019.
- Macías Narro Alfredo, “La RIEMS, un fracaso anunciado” en Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía, Año 6, N° 12, Ene-Jun 2009, recuperado de <https://www.odiseo.com.mx/2009/6-12/pdf/macias-riems.pdf>, consultado el 10 de Junio de 2019.
- Marchesi Álvaro, “Preámbulo” en *Calidad, equidad y Reformas en la enseñanza*, OEI, Madrid, 2011, disponible en <http://www.redage.org/publicaciones/calidad-equidad-y-Reformas-en-la-ensenanza>, consultado el 14 de Octubre de 2019.
- Martinic, “La evaluación y las Reformas Educativas en América Latina” en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2010, vol. 3, N°3, pp. 31-32, disponible en <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num3/art02.pdf>, consultado el 15 de Octubre de 2019.
- Mundy Karen, “El Multilateralismo educativo y el (des) orden mundial”, en Bonal Xavier, Aina Tarabini *et. al. Globalización y educación. Textos fundamentales*, Mino y Dávila Editores, 2007, recuperado de https://www.researchgate.net/publication/254919994_Globalizacion_y_Educacion_Textos_fundamentales, consultado el 17 de Julio de 2018.
- Navarro Arredondo Alejandro, “Reflexiones sobre la obligatoriedad de la educación media superior en México”, Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, LXI Legislatura Cámara de Diputados, *Documento de trabajo* N° 96, 2010, recuperado de www3.diputados.gob.mx/.../Reflexiones_obligatoriedad_educacion_docto96.pdf, consultado el 5 de Abril de 2016.
- Nicolín de Ibarrola María, “La articulación entre la escuela técnica de nivel medio y el mundo del trabajo en México: ¿Espacios vacíos de la gestión educativa?” en Gallart María Antonieta, comp. *Educación y Trabajo Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa*, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP-CINTERFOR. Montevideo, 1992, recuperado de <https://ibero.mx/campus/publicaciones/jovenes/pdf/epieck7.pdf>, consultado el 15 de Abril de 2016.
- Pavié Alex, “Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente” en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N°14, Año 1, recuperado de https://www.researchgate.net/publication/285873419_Formacion_docente_Hacia_una_definicion_de_l_concepto_de_competencia_profesional_docente, consultado el 2 de Febrero de 2016.

- Popkewitz Thomas, “Ideología y formación social del profesorado. Profesionalidad e intereses sociales” en *Revista de Educación*, N° 285, España, Ministerio de Educación, recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18628>, consultada el 5 de Junio de 2017.

“La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: algunas notas comparativas” en *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, N° 29, 1997, recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1507076655.pdf, consultado el 5 de Agosto de 2019.

“Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las Reformas Educativas”, en *Revista de Educación*, N° 305, 1994, recuperado de https://www.oei.es/.../Reformaseducativas/politica_conocimiento_poder_popkewitz.pdf, consultada el 5 de Junio de 2017.

- “Reformas Educativas y comprensividad”, España, Universidad de Granada, 2000, recuperado de <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/3c-ComprensividadEso.pdf>, consultado el 20 de Mayo de 2018.
- Rodríguez Gómez Roberto, “La obligatoriedad de la educación media superior en México” en *Página Web del Seminario de Educación Superior*, UNAM, 27 de Septiembre de 2012, recuperado de: <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1669>, consultado el 3 de Marzo de 2017.
- Sarramona Jaume, “¿Qué significa ser profesional docente en la actualidad?” en *Revista Portuguesa de Pedagogía*, Extra Série, 2011, recuperado de <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/5321/2/39%20-%20Que%20Significa%20ser%20Profesional%20Docente%20en%20la%20Actualidad.pdf?ln=pt-pt>, 7 de Mayo de 2017.
- *Serie histórica y pronósticos de la estadística del sistema educativo nacional*, SEP, recuperado de http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html, consultada el 5 de Marzo de 2018.
- Sindicato Independiente del Colegio de Bachilleres, Página web, www.sintcb.com.mx/ consultada el 20 de Abril de 2019.
- Sistema Integral de Gestión Escolar de la Educación Media Superior. Recuperado de www.sistemadeevaluacion.sems.gob.mx, consultado el 14 de Julio de 2018.
- *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa*, SEP, recuperado de <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>, consultado el 5 de Marzo de 2018.
- Tapia García Guillermo, “La obligatoriedad de la educación media superior en México en la perspectiva del derecho a la educación: falacias de la política educativa y nuevas desigualdades” en *Entretextos*, Año 8, N° 22, Abril-Julio 2016, recuperado de <http://studylib.es/doc/5019810/la-obligatoriedad-de-la-educaci%C3%B3n-media-superior-en>, consultada el 3 de Marzo de 2017.
- Tedesco Juan Carlos, “Tendencias actuales de las Reformas Educativas”, en *Estudios*, N°5, Julio 1995, p. 86, disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/14116/14333>, consultado el 15 de Octubre de 2019.

- Tenti Farfani Emilio, “Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente” en *Revista Educación y Sociedad*, Universidad de Campinas, Vol. 28, N° 99, Mayo-Agosto, 2007, recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>, consultado el 2 de Abril de 2016.

“Sociología de la profesionalización docente” en *Seminario internacional. Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*, 2-6 de Junio de 2008, recuperado de <https://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formationinitiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>, consultado el 15 de Agosto de 2017.
- Torres Rosa María, “Formación docente: clave de la Reforma Educativa”, en *Nuevas formas de aprender y enseñar*, UNESCO-OREALC, Santiago, 1996, recuperado de <http://www.fronesis.org>, consultado el 23 de Marzo de 2017.
- Tuirán Rodolfo y Daniel Hernández, “Desafíos de la educación media superior en México” en *Este país*, 1° de Marzo de 2016. , recuperado de <http://www.estepais.com/articulo.php?id=460&t=desafios-de-la-educacion-media-superior-en-mexico>, consultado el 2 de Septiembre de 2019.
- Weiss Eduardo, E. Weiss, “La gestión pedagógica de los planteles escolares desde las perspectivas burocrática y sistémica: ejemplos de la gestión pedagógica en los planteles de educación media superior”, en J. Ezpeleta y A. Furlán (coord.) *La gestión pedagógica de la escuela*, UNESCO, 1992, p. 226, disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378068.pdf>, consultado el 20 de Octubre de 2019.

Documentos e Informes oficiales

- “Acuerdos de Tepic”, ANUIES, México, 1972, p. 4, recuperado de: http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista77_S3A1ES.pdf, consultado el 18 de Agosto de 2019.
- Bracho González Teresa, Margarita Zorrilla, “Perspectiva de un gran reto”, en *Reforma Educativa. Marco Normativo*, México, LXII Legislatura Senado de la República-Cámara de Diputados-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015, recuperado de http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma_Educativa_Marco_normativo.pdf, consultada el 10 de Marzo de 2017.
- Castrejón Diez Jaime, *et. al.*, “Prospectiva del bachillerato”, México, Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación-Secretaría de Educación Pública-Secretaría de Programación y Presupuesto- Secretaría de Hacienda y Crédito Público, 1982.
- “Congreso Nacional de Bachillerato”, Cocoyoc Morelos, SEP, 1982, recuperado de <https://www.dgb.sep.gob.mx/baselegal/07-congresonalbach.doc>, consultado el 16 de Agosto de 2019.
- “Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos”, México, Diario Oficial de la Federación, 9 de Agosto de 2019, recuperada de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_090819.pdf, consultada el 11 de Septiembre de 2019.

- “Cuarto informe de labores 2015-2016”, México, SEP, 2016, recuperado de <https://www.gob.mx/publicaciones/es/articulos/cuarto-informe-de-labores-2015-2016-sep>, consultado el 28 de Febrero de 2018.
- “Declaración de Villahermosa”, ANUIES, México, 1971, recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista77_S3A1ES.pdf, consultado el 20 de Agosto de 2019.
- “Decreto de creación del Colegio de Bachilleres”, ANUIES, México, 1973, recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista8_S2A2ES.pdf, consultado el 18 de Agosto de 2019.
- “Decreto por el que se declara Reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, Diario Oficial de la Federación, 9 de Febrero de 2012, recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012, consultado el 10 de Marzo de 2017.
- “Dictamen de las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Estudios Legislativos con opinión de la Comisión de Educación respecto al proyecto de Decreto por el que se Reforman los artículos 3º y 31 de la Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos, en materia de educación”, México, Senado de la República, LXI Legislatura, 2011, recuperado de http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2011/09/asun_2793635_20110914_131602164_0.pdf, consultado el 18 de Septiembre de 2019.
- “La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo”. OCDE, 2005, recuperado de <http://deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>, consultado el 10 de Mayo de 2019.
- “Especialización en Competencias Docentes para la Educación Media Superior”, COSDAC, 2008, recuperado de <http://cosdac.sems.gob.mx/web/>, consultado el 18 de Abril de 2019.
- “Estatuto General del Colegio de Bachilleres, recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/OD/SEP/Estatutos/EstColBach.pdf>, consultado el 10 de Agosto de 2019.
- “Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior”, México, SEP, 2016, recuperado de http://formaciondocenteydirectiva.sems.gob.mx/portalenfc2016/Formacion_continua_docente_extendidaf.pdf, consultada el 20 de Abril de 2018.
- “Estatuto orgánico del Colegio de Bachilleres”, México, Diario Oficial de la Federación, 20 de Julio de 2016, recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5445281&fecha=20/07/2016, consultado el 3 de Marzo de 2019.
- “Evaluación del desempeño docente o técnico docente en educación media superior, Ciclo Escolar 2016-2017”, México, SEP-INEE-Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, 2018, recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ms/docs/2017/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPENO_EMS.pdf, consultado el 17 de Octubre de 2018.
- “Guía para llevar a cabo el proceso de Certificación de Competencias Docentes de la Educación Media Superior”, recuperado de http://certidems.anuies.mx/public/portada2/pdf/guia_certidems_2018_docentes.pdf, consultada el 10 de Enero de 2018.

- Jarillo González Remigio, “Informe de autoevaluación 2017”, México, Colegio de Bachilleres, 21 de Febrero de 2018, p.2.
- “La formación continua docente en la educación media superior en el marco del servicio profesional docente”, México, SEP, Documento de Trabajo, recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/61252/narrativa-formacion_docente_4.pdf, consultado el 15 de Febrero de 2019.
- “Ley Federal del Trabajo”, México, Diario Oficial de la Federación, 2 de Julio de 2019, recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/125_020719.pdf, consultado el 11 de Septiembre de 2019.
- “Ley General del Servicio Profesional Docente”, México, Diario Oficial de la Federación, 11 de Septiembre de 2013, recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>, consultada el 30 de Marzo de 2017.
- López Obrador Andrés Manuel, “Memorándum”, 16 de Abril de 2019, recuperado de <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/04/Memora%CC%81ndum-16-abril-2019-Segob-SEP-SHCP.pdf>, consultado el 24 de Abril de 2019.
- “Los docentes en México. Informe 2015”, México, INEE, recuperado de https://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico._Informe_2015_1.pdf, consultado el 16 de Abril de 2017
- “Manual para evaluar planteles”, COPEEMS, recuperado de <http://www.copeems.mx/normativa/documentos-y-manuales/432-manual-tres>, consultado el 21 de Abril de 2019.
- “Panorama de la educación 2016”, México, OCDE, 2016, p. 9, recuperado de <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-Mexico.pdf>, consultado el 26 de Agosto de 2019.
- “Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018”, página web de la Presidencia de la República, recuperado de <http://pnd.gob.mx/>, consultado el 23 de Febrero de 2017.
- “¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?”, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, OEI-UNESCO, 2013, recuperado de http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_2013_03_13_dd_28_0.pdf, consultado el 29 de Abril de 2018.
- “Presupuesto de Egresos de la Federación 2018. Colegio de Bachilleres”, Enero de 2018, recuperado de https://www.cuentapublica.hacienda.gob.mx/work/models/CP/2017/tomo/VII/Print.L5N.03.AEPE_A.pdf, consultado el 5 de Abril de 2019.
- Prieto Hernández Ana María, (coord.) “Especialización en Competencias Docentes para la Educación Media Superior”, México, UPN-SEMS-COSDAC, 2008.
- “Programa de Formación Docente en el nivel Medio Superior”, recuperado http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/programacion_de_formacion_docente, consultado el 11 de Abril del 2016.
- “Programa Nacional de Educación 2001-2006”, México, SEP, recuperado de www.oei.es/historico/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf, consultado el 14 de Marzo de 2017.

- “Programa Sectorial de Educación 2007-2012”, SEP, México, 2008, recuperado de <http://www.programaanticorrupcion.gob.mx/index.php/comunicacion/archivo-historico/pnrctcc-2008-2012/temas-2012/programas-sectoriales/senixio-2007-2012.html>, consultado el 17 de Agosto de 2017.
- “Programa Sectorial de Educación 2013-1018”, recuperado de página web de la SEP, http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.WMNWLfk1_Dc, consultado el 6 de Marzo de 2017.
- “Quinto informe de labores 2016-2017”, México, Secretaría de Educación Pública, 1° de Septiembre de 2017, recuperado de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/5to_informe_de_labores.pdf, consultado el 15 de Agosto de 2018
- “Reforma Educativa. Marco normativo”, México, INEE-LXII Legislatura, 2015, recuperado de http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma_Educativa_Marco_normativo.pdf, consultado el 20 de Agosto de 2019.
- “Reforma Integral de la Educación Media Superior”, México, SEMS, 2008, recuperado de <http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/riems>, consultado el 31 de Agosto de 2016.
- “Resultados de la Encuesta de Clima y Cultura Organizacional de la APF 2016”, México, Colegio de Bachilleres, recuperado de <https://www.gob.mx/bachilleres/articulos/resultados-de-la-encuesta-clima-y-cultura-organizacional-de-la-apf-2016>, consultado el 10 de Abril de 2019.
- “Resultados del gasto ejercido en el Ramo 11 Educación, Centro de Estudios de las Finanzas Públicas”, Cámara de Diputados, LXII Legislatura, 2 de Septiembre de 2013, recuperado de <http://www.cefp.gob.mx/publicaciones/nota/2013/marzo/notacefp0272013.pdf>, consultado el 3 de Abril de 2019.
- Santos del Real Anette y Alejandra Delgado, “Consideraciones sobre la obligatoriedad y la composición de la educación media superior” en *La Educación Media Superior. Informe 2010-2011*, México, INEE, 2011, 1ª edición, recuperado de https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/D/237/P1D237_04E04.pdf, consultado el 2 de Septiembre de 2019.
- “Seguimiento a Aspectos Susceptibles de Mejora derivados de las Evaluaciones Externas 2010-2011. E057 Formación Docente de Educación Media Superior”, Documento de Posicionamiento Institucional, México, SEP, Abril de 2012, recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/52842/E057_Documento_de_posicionamiento.pdf, consultado el 11 de Abril de 2016.
- “Séptima convocatoria bis, para la formación de docentes de educación media superior”, México, SEMS, 2013, recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ms/docs/2017/ingreso/convocatorias/morelos/Conv_Mor_CECYTE.pdf, consultado el 18 de Abril de 2018.
- “Sexto informe de labores 2017-2018”, México, Secretaría de Educación Pública, 1° de Septiembre de 2018, recuperado de https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/6to_informe_de_labores.pdf, consultado el 6 de Mayo de 2018.

- Silva Laya Marisol, “Estudio exploratorio de la formación por competencias en el Colegio de Bachilleres”, México, Universidad Iberoamericana, Diciembre de 2014, recuperado de https://transparencia.cbachilleres.edu.mx/estudios-y-opiniones/PDF/estudio_exploratorio_formacion_competencias.pdf, consultado el 5 de Abril de 2019.
- Solís Gutiérrez Patricio, *et. al.* “Estudio del perfil socioeconómico y las expectativas de los docentes del Colegio de Bachilleres”, México, El Colegio de México, 2016, p.6.
- “Tasa de abandono escolar por entidad federativa por entidad federativa, nivel educativo y ciclo escolar”, México, INEGI, 2019, recuperado de https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/pxweb/inicio.html?rxid=85f6c251-5765-4ec7-9e7d-9a2993a42594&db=Educacion&px=Educacion_11, consultado el 2 de Septiembre de 2019.

Notas periodísticas

- Acapulco: policías resguardan evaluación docente, México, El Universal, 11 de Diciembre e 2015, recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/estados/2015/12/11/acapulco-policias-resguardan-evaluacion-docente>, consultado el 10 de Enero de 2020.
- “Aprueban diputados la Reforma educativa”, *El Universal*, 25 de Abril de 2019.
- Backhoff Escudero Eduardo, “El abandono escolar en Educación Media Superior”, en *El Universal*, 27 de Enero de 2018, recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/eduardo-backhoff-escudero/nacion/el-abandono-escolar-en-educacion-media-superior>, consultado el 24 de Febrero de 2019.
- “¿Cuáles son los puntos destacables de la Reforma educativa?”, *El Universal*, 25 de Abril de 2019.
- “Decreta Calderón bachillerato obligatorio... aunque sin escuelas” *Revista Proceso*, 8 de Febrero de 2012, recuperado de <http://www.proceso.com.mx/297757/decreta-calderon-bachillerato-obligatorio-aunque-sin-escuelas>, consultado el 15 de Junio de 2016.
- “Habrá policía suficiente para la evaluación docente: SEP”, *MVS Noticias*, 12 de Noviembre de 2015, recuperado de <https://mvsnoticias.com/noticias/nacionales/habra-policia-suficiente-para-la-evaluacion-docente-sep-213/>, consultado el 10 de Enero de 2020
- “La policía federal vigilará que se aplique evaluación docente”, *El Informador*, 13 de Noviembre de 2015, recuperado de <https://www.informador.mx/Mexico/La-Policia-federal-vigilara-que-se-aplique-evaluacion-docente-20151113-0171.html>, consultado el 10 de Enero de 2020.
- “Más policías que maestros en evaluación docente en Michoacán” *La Jornada*, 9 de Julio de 2017, recuperado de <https://lajornadasanluis.com.mx/ultimas-publicaciones/mas-policias-maestros-evaluacion-docente-michoacan/>, consultado el 10 de Enero de 2020.
- “Policías y maestros se enfrentan en Veracruz por evaluación docente”, *El Financiero*, 22 de Noviembre de 2015, recuperado de <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/policia-y-maestros-se-enfrentan-en-veracruz-por-evaluacion-docente>, consultado el 10 de Enero de 2020.

- “Profes que no vayan a examen, serán despedidos, *Diario Vanguardia*, 11 de Nov de 2015, recuperado de <https://vanguardia.com.mx/articulo/profes-que-no-vayan-examen-seran-despedidos-sedu>, consultada el 15 de Junio de 2018.
- “Reforma Educativa no ha mejorado la educación, dice Auditoría; SEP acepta retrasos, pero resalta mejoras”, *Animal Político*, 22 de Febrero de 2018, recuperado de <https://www.animalpolitico.com/2018/02/Reforma-educativa-no-mejoro-escuelas/>, consultado el 3 de Marzo de 2019.
- “Reprueba programa de formación de profesores”, *Revista Contralínea*, 15 de Mayo de 2011, disponible en: <https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2011/05/15/reprueba-programa-de-formacion-de-profesores/>, consultado el 20 de Marzo de 2017.
- “SEP: 69 mil maestros, con bajo desempeño en evaluación”, *El Universal*, 1° de Marzo de 2016, recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/03/1/sep-69-mil-maestros-con-bajo-desempeno-en-la-evaluacion>, consultada el 6 de Abril de 2019.

Entrevistas

- Entrevista con la Dra. Sylvia B. Ortega Salazar y miembros de su equipo de trabajo, Dirección General del Colegio de Bachilleres, 31 de Marzo de 2017.
- Colegio de Bachilleres Plantel 2, “El Rosario”
 1. Profesor Juan Jesús – 25 de Abril de 2018.
 2. Profesor Gabriel – 25 de Abril de 2018.
 3. Profesora Nayeli – 25 de Abril de 2018.
 4. Profesor Ricardo – 25 de Abril de 2018.
 5. Profesor Alfredo – 30 de Abril de 2018.
 6. Profesora Alejandra – 30 de Abril de 2018.
 7. Profesor Jorge – 3 de Mayo de 2018.
 8. Profesora Sofía – 3 de Mayo de 2018.
 9. Profesora Lulú – 4 de Mayo de 2018.
 10. Profesor Ernesto – 4 de Mayo de 2018.
 11. Profesor Gustavo – 7 de Mayo de 2018.
 12. Profesor Ángel – 7 de Mayo de 2018.
 13. Profesor Héctor – 7 de Mayo de 2018.
 14. Profesora Karen – 8 de Mayo de 2018.
 15. Profesora Adriana – 8 de Mayo de 2018.
 16. Profesora Noemí – 9 de Mayo de 2018.
 17. Profesor Alfredo L. – 9 de Mayo de 2018.
 18. Profesora Susana – 14 de Mayo de 2018.
 19. Profesora Rosa – 14 de Mayo de 2018.
 20. Profesora Verónica – 14 de Mayo de 2018.
- Colegio de Bachilleres Plantel 1, “Cien Metros. Elisa Acuña Rossetti”
 1. Profesor Guillermo – 16 de Mayo de 2018.
 2. Profesor Noé – 16 de Mayo de 2018.
 3. Profesora Andrea – 16 de Mayo de 2018.
 4. Profesora Leonor – 17 de Mayo de 2018.

5. Profesora Heidi – 17 de Mayo de 2018.
6. Profesora Guadalupe – 18 de Mayo de 2018.
7. Profesor Guillermo – 21 de Mayo de 2018.
8. Profesor Mario – 21 de Mayo de 2018.
9. Profesor Salvador – 22 de Mayo de 2018.
10. Profesora Yazmín – 22 de Mayo de 2018.
11. Profesor Alfonso – 23 de Mayo de 2018.
12. Profesor Miguel Ángel – 23 de Mayo de 2018.
13. Profesor Israel – 4 de Junio de 2018.
14. Profesora Lucrecia – 4 de Junio de 2018.
15. Profesora Iridia – 4 de Junio de 2018.
16. Profesor Eduardo – 4 de Junio de 2018.
17. Profesor Rodolfo – 4 de Junio de 2018.
18. Profesor Fausto – 5 de Junio de 2018.
19. Profesor Juan – 5 de Junio de 2018.
20. Profesora Xóchitl – 6 de Junio de 2018.
21. Profesora Ana – 13 de Junio de 2018.
22. Profesora Lilia – 13 de Junio de 2018.
23. Profesor Guillermo R. – 14 de Junio de 2018.
24. Profesor Alfonso C. – 18 de Junio de 2018.