



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**LAS HUELLAS DE PODER DE LA REFORMA EDUCATIVA DE 2013 EN
EL SER DOCENTE**

T E S I S

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

P R E S E N T A
FLOR ANGÉLICA HERMIDA MIRALRIO

TUTORA PRINCIPAL
Dra. Alicia Rivera Morales
Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM

MIEMBRO DEL COMITÉ TUTOR
Dr. Luis Gabriel Arango Pinto
Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM

Dra. Sara Jaramillo Politón
Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM

Dr. Antonio Carrillo Avelar
Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM

Dr. Ramiro Daniel Macías Ortiz
Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, agosto de 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
BLOQUE I. PUNTO DE PARTIDA	16
Capítulo 1. Presentación del objeto de estudio	17
1.1 Origen de la investigación.....	17
1.2 Problematización.....	20
1.3 Justificación.....	30
1.4 Relevancia y aportación.....	31
BLOQUE II. MARCO CONCEPTUAL Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	35
Capítulo 2. Marco teórico y conceptual: Formas de gobierno y poder sobre el ser docente	36
2.1 La analítica del poder en el ser docente: Subjetividad y resistencia.....	37
2.2. Consideraciones en torno al poder y el ser docente.....	47
2.3.La Reforma Educativa de 2013 como dispositivo pedagógico de poder.....	61
2.4. Las formas de gobierno ocultas en el ser docente: buscando indicios de las huellas de poder de la Reforma Educativa de 2013.....	78
Capítulo 3. Marco contextual: La Reforma Educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018)	85
3.1. Los hitos en las reformas educativas: el ser docente de cara a los acontecimientos inmediatos de la Reforma de 2013.....	86
3.2. El proceso de construcción de la Reforma del 2013.....	103
3.2.1. Primero recuperar la rectoría del Estado, luego lo demás.....	105
3.2.2. La dimensión legislativa de la Reforma Educativa.....	113

3.2.3. Evaluar a los maestros para mejorar la calidad educativa.....	117
3.2.4. El modelo educativo de la Reforma del 2013.....	123
3.3. Las críticas sobre la Reforma Educativa del 2013.....	128
3.4. La ausencia de diálogo de cara a las voces de la resistencia magisterial.	137
3.5. El principio del fin de la Reforma de EPN ante las promesas de campaña de Andrés Manuel López Obrador.	148
3.6. El derrumbe de la Reforma Educativa de 2013.....	152

BLOQUE III. APROXIMACIONES METODOLÓGICAS..... 168

Capítulo 4. Diseño de la investigación: Trazando los caminos para el estudio de las huellas de poder de la Reforma Educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto en el ser docente..... 169

4.1. Observaciones preliminares: Rasgos generales de la aproximación metodológica.....	170
4.2. Fenomenología hermenéutica como una forma de comprender la experiencia vivida de ser docente.....	174
4.3. Aproximaciones a la realidad desde una perspectiva metodológica cualitativa.....	179
4.3.1. Entrevistas.....	184
4.3.2. Grupos de discusión.....	188
4.4. El escenario y los informantes clave.....	192

BLOQUE IV. PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS..... 205

Capítulo 5. Las huellas del poder de la Reforma Educativa de 2013 en el ser docente de los profesores de educación básica..... 206

5.1. Razones para ser maestro.....	207
5.2. Significado de ser maestro.....	215
5.3. El poder en la Reforma Educativa de 2013.....	221

5.3.1. El poder desde la mirada del maestro.....	222
5.3.2. Ejercicio de poder del maestro.....	228
5.3.3. Poder de la Reforma Educativa de 2013 sobre el maestro.....	233
5.4. El ser docente.....	242
5.4.1.Elementos del poder de la Reforma Educativa de 2013 que permanecen en el ser docente.....	242
5.4.2. El ser docente antes y después de la Reforma Educativa.....	251
5.5. La evaluación en la Reforma de 2013.....	266
5.6. Poder de los medios de comunicación.....	272
5. 6.1. El impacto del poder de los medios sobre el ser docente durante la reforma.....	272
5.6.2. El poder de los medios de comunicación sobre la forma de mirar la docencia.....	277
5.7. Ser docente ante la reforma de AMLO.....	284
5.8.Resistencia: Revertir el poder de la Reforma de 2013.....	392
BLOQUE V. DISCUSIÓN, ANÁLISIS Y CONCLUSIONES.....	303
Capítulo 6. Los vestigios del poder en el ser docente de cara a la Reforma Educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto.....	304
6.1 El dispositivo pedagógico de poder de la Reforma Educativa de 2013 a la luz de la mirada del docente.....	305
6.2 La evaluación como un instrumento de poder en el dispositivo de la Reforma Educativa de 2013.....	317
6.3 La resistencia y el precio de la misma en los docentes de educación básica en primarias ante la Reforma de 2013.....	332
6.4. Los medios de comunicación. Las lecturas dominantes que acompañaron el discurso de la Reforma Educativa de 2013.....	350
6.5. Las huellas de poder en el ser docente: Lo que quedó, vestigios de la Reforma Educativa de 2013.....	369

Conclusiones	394
REFERENCIAS	402
ANEXO	415
a) Guía de entrevista.....	416

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1.	Agrupación de informantes que participaron en el grupo de discusión.....	194
Tabla 2.	Agrupación de informantes que participaron en las entrevistas semiestructuradas.	196
Tabla 3.	Agrupación del total informantes que participaron en el grupo de discusión y las entrevistas semiestructuradas.....	198
Tabla 4.	Dimensión 1 del perfil del desempeño docente.....	376
Tabla 5.	Dimensión 2 del perfil del desempeño docente.....	377
Tabla 6.	Dimensión 3 del perfil del desempeño docente.....	377
Tabla 7.	Dimensión 4 del perfil del desempeño docente.....	378
Tabla 8.	Dimensión 5 del perfil del desempeño docente.....	379

FIGURAS

Figura 1.	Punto de partida: Presentación del objeto de estudio.....	34
Figura 2.	Maestros marchando con organizaciones civiles y estudiantes.....	34
Figura 3.	Marco teórico y conceptual: Formas de gobierno y poder sobre el ser docente.....	84
Figura 4.	Choques entre maestros manifestantes y policías en las calles cercanas al Zócalo.....	84
Figura 5.	Cambios en el sistema social.....	87
Figura 6.	La reforma educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018).....	167
Figura 7.	Pacto por México.....	167
Figura 8.	Diseño de la investigación: Trazando los caminos hacia los vestigios	

	del poder en el ser docente de cara a la reforma educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto.....	204
Figura 9.	Plantón de maestros de la CNTE en la CDMX en protesta contra la Reforma Educativa de 2013.....	204
Figura 10.	Categoría de análisis: Razones para ser maestro.	215
Figura 11.	Categoría de análisis: Significado de ser maestro.....	221
Figura 12.	Categoría de análisis: El poder de la reforma educativa de 2013.....	242
Figura 13.	Categoría de análisis: El ser docente.	265
Figura 14.	Categoría de análisis: La evaluación de la reforma educativa de 2013.....	272
Figura 15.	Categoría de análisis: El poder de los medios de comunicación.....	284
Figura 16.	Categoría de análisis: Ser docente ante la reforma de AMLO.....	391
Figura 17.	Categoría de análisis: Resistencia.	399
Figura 18.	Análisis de la información.....	302
Figura 19.	Presentación del Nuevo Modelo Educativo que se implementó a partir del ciclo escolar 2018-2019.....	302
Figura 20.	Perfil del desempeño docente.....	375
Figura 21.	Discusión y análisis de la información.....	393
Figura 22.	Marcha de la CNTE en la Ciudad de México.....	393
Figura 23.	Campamento de maestros en el Zócalo.....	393

Introducción

Para el desarrollo de la presente investigación se buscó analizar cómo a partir de la puesta en marcha de la Reforma Educativa del 2013, durante el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018), entraron en operación diversos procedimientos mediante los cuales se implementan prácticas de poder-gobierno sobre los docentes de educación básica en primarias, quienes quedaron sujetos a discursos de verdad que les dijeron como debían de ser y estar como docentes en función de una única forma de entender y darle sentido a la docencia, aspecto que dificulta la emergencia de un pensamiento crítico.

Respecto a los antecedentes que tienen relación con nuestra investigación, tenemos un primer trabajo titulado *Los discurso que nos hablan*, de Emmanuele (2012), en donde uno de los aportes de la autora que se vinculan a nuestra investigación tiene que ver con el análisis que hace del discurso pedagógico como un pilar que sostiene la materialidad en que convergen las relaciones de poder; de manera que, el discurso pedagógico sirve como un instrumento político que se emplea en la sociedad disciplinaria. El aporte del estudio a nuestro trabajo tiene que ver con el análisis que realiza respecto a las redes de poder en distintos ámbitos, incluido el pedagógico.

Por otro lado, los textos de *Los poderes percutidos: el proceso de la Reforma constitucional en educación: 2012-2013* de González, Guerra y Rivera (2016), *Poder para el maestro, poder para la escuela* de Guevara (2016), *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular* de Navarro (2017) y *Anatomía política de la reforma educativa* de González, Guerra y Rivera (2017), corresponden a trabajos que conducen y orientan esta investigación porque profundizan en aspectos vinculados a los procesos por los que ha transitado la Reforma Educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto (EPN), de tal suerte que sus aportaciones favorecen una reflexión ineludible para comprender la propuesta de Reforma Educativa del gobierno de EPN.

La problemática que abordamos inicia por reconocer el proceso conflictivo por el que transitó la reforma del sexenio ya indicado (2012-2018), de tal suerte que el problema planteado hace notar cómo se articulan las relaciones de poder, verdad y sujeto en lo que nosotros identificamos como una reforma educativa que se constituyó como un dispositivo pedagógico de poder.

Por lo anterior, hondamos sobre las reacciones e implicaciones que la Reforma Educativa generó en los docentes de educación básica, así como el nivel de penetración que tuvo en ellos, al constituirse como un dispositivo de poder (Anzaldúa y Ramírez, 2001), (Anzaldúa, 2009), (Agamben, 2015), (Foucault, 2005) (Deleuze, 1995).

Dicho dispositivo pretendió actuar sobre la subjetividad de los docentes trascendiendo en huellas de poder que permanecen en el ser docente y que impactó sobre las significaciones con las cuales los maestros de educación básica en primarias le otorgan sentido a la docencia.

El campo problemático dentro del cual se encuentra nuestra investigación está ahí donde los docentes se confrontaron con el gobierno frente a una propuesta de Reforma Educativa que se desplegó como un dispositivo pedagógico desde el cual se buscó ejercer el control del magisterio, trastocando antiguas alianzas que se habían establecido implícitamente con el sindicato (SNTE y CNTE). En ese sentido se alteró el vínculo que existía entre los docentes de Educación Básica con el gobierno en turno a partir de la puesta en marcha de una reforma educativa que generó un juego de poder en el que los docentes se sostuvieron bajo el rol de la resistencia de cara a una reforma que ellos plantearon como punitiva para el magisterio.

Aún de cara a la alternancia de un cambio de gobierno que, en palabras del presidente Andrés Manuel López Obrador (AMLO), terminó por abrogar la Reforma Educativa del 2013 bajo la premisa de que dicha reforma maltrató a los docentes y no los escuchó, podemos plantear que la efímera reforma educativa de Enrique Peña Nieto dejó huellas de poder en el ser docente.

Al iniciarse propuesta educativa de AMLO se sostenía que uno de sus objetivos era darle un lugar diferente al maestro para que empezara a ser visto como un agente de transformación social. Aún cuando en dicho inicio, un sector de los profesores, especialmente de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), manifestó su oposición ante la nueva propuesta de reforma.

No obstante, la mayoría de los maestros que formaron parte de nuestra investigación, mismos que fueron entrevistados al inicio del gobierno de AMLO, aun manifestaban esperanza o bien incredulidad pero no rechazo ante una propuesta que apenas empezaba a tomar forma. La incipiente reforma educativa que empezaba a ver luz al inicio del mandato presidencial de AMLO representó para los maestros el final de la Reforma Educativa de EPN; misma que, desde su nacimiento, fue rechazada por el magisterio.

Lo que podemos ver es que las reformas educativas se van configurando como dispositivos de poder y gobierno en donde entran en juego la subjetividad de los maestros y la resistencia. Pero en el caso de la Reforma de 2013, la resistencia fue aún mayor porque los maestros la sintieron como un ataque frontal contra el gremio.

Nuestra investigación parte del supuesto de que la Reforma del 2013 se consolidó como un dispositivo que puso en marcha tecnologías del poder que dejaron huellas en el ser docente.

Nos preguntamos: ¿cuáles son las huellas del poder la Reforma Educativa de 2013 que se reflejan en el ser docente del profesorado de educación básica en primarias? Cabe aclarar que, al referimos al ser docente, pensamos en términos ontológicos, desde la lectura que hacemos de Foucault (1988) cuando nos convoca a preguntarnos ¿quiénes somos nosotros mismos en el presente?; así, trasladamos dicha inquietud para pensar el ser docente y preguntar ¿qué es ser docente hoy en la contingencia histórica que vivimos de cara a la Reforma Educativa de 2013? ¿cuáles son las estrategias de poder que se implementaron con la Reforma Educativa del 2013

para que los profesores de Educación Básica se replanteen el significado de su ser docente?, ¿cuáles son las implicaciones del poder que se reflejan en la experiencia vivida de ser docente en la vida cotidiana de los maestros de primaria?, y ¿qué tipo de resistencia ejercieron los profesores de educación básica de cara a la implementación de las Reforma Educativa de 2013?

Nuestro propósito general es analizar la huellas de poder que trastocan el ser docente en el marco de la Reformas Educativa del 2013 que se reflejan en el ser docente del profesorado de Educación Básica en Primarias. En ese sentido, nuestros objetivos particulares son: 1) indagar lo que es ser docente hoy en la contingencia histórica que vivimos de cara a la Reforma Educativa de 2013; 2) examinar las estrategias de poder que se reflejan en la experiencia vivida de ser docente en la vida cotidiana de los maestros de primaria; 3) indagar las implicaciones del poder en la significación del ser docente que construyeron los profesores de educación básica; y 4) comprender las formas de resistencia que ejercieron los profesores de educación básica de cara a la implementación de la Reforma Educativa de 2013.

Asimismo, nos aproximamos a nuestro objeto de estudio desde una perspectiva cualitativa. En tanto que el propósito de análisis de nuestro trabajo es de tipo cualitativo Flick (2004), Taylor y Bogdan (2009), consideramos abordar la presente investigación acorde a dicho enfoque metodológico dentro del cual nos hemos inclinado por una fenomenología hermenéutica (Manen, 2003) como aquella que nos puede permitir acercarnos y comprender la experiencia vivida del ser docente de los profesores de educación básica en primaria durante la Reforma Educativa de Enrique Peña Nieto, así como escuchar sus voces con el apoyo de la entrevista semiestructurada (Corbetta, 2010) y (Sampieri y Fernández, 2010).

Para contrastar los datos obtenidos en la entrevista semiestructurada, así como, analizar si hay huellas de poder en sentido social que los profesores de primaria construyen del ser docente en el marco de la Reforma Educativa del 2013; en

particular, en lo concerniente a la evaluación propuesta por la reforma llevamos a cabo un grupo de discusión (Canales y Peinado, 1999; Alonso, 1994).

Los grupos de enfoque son un espacio de opinión para captar el sentir y el vivir de los individuos provocando explicaciones para la obtención de datos cualitativos. (Kitzinger, 1995; Suitón y Varela, 2013) lo definen como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información. La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios (Suitón y Varela, 2013). Las entrevistas y grupo de discusión se aplicaron en distintos momentos en virtud de las condiciones de pandemia, la posibilidad de acceso a las instituciones y disponibilidad de tiempo de los profesores.

Al colocarnos desde una mirada cercana a la fenomenología hermenéutica tuvimos como punto de partida las experiencias vivida que, según Manen (2003), “implica una conciencia de vida inmediata y pre reflexiva: un conocimiento reflejo o dado por uno mismo que no es, en tanto que conocimiento, consciente de sí mismo” (Manen, 2003: 55); mismas que están impregnadas en el lenguaje de los profesores de educación básica y que miramos como textos a interpretar, siendo sus testimonios, los discursos a los que tuvimos acceso para analizar la huellas de poder de la Reforma Educativa en el ser docente.

Teniendo en cuenta que un aspecto profundamente criticado en el proceso vivido durante la implementación de la Reforma Educativa del 2013 fue el que la voz de los maestros no tuvo un lugar trascendente, o bien, que no fue escuchada; en la investigación que realizamos quisimos justamente escuchar la voz de profesores que trabajan en primarias públicas; para lo cual, recabamos los datos empíricos de profesores que están adscritos en escuelas del Estado de México, en el municipio de

Nezahualcóyotl, de la zona escolar 41, sector X y que tienen las siguientes características:

a) Profesoras o profesores que entraron a trabajar al sistema mediante un examen de admisión a partir de lo que se solicitó con la Reforma del 2013. En este caso, los identificaremos con la siguiente clave: PIEV (Profesor que Ingresó mediante Evaluación).

b) Profesoras o profesores que ingresaron al sistema antes de la Reforma del 2013 y que no participaron en la evaluación del desempeño docente (antes denominado de permanencia docente). A los cuales identificaremos con la siguiente clave: PNOEV (Profesor No Evaluado).

c) Profesoras o profesores que ingresaron al sistema antes de la Reforma del 2013 y que sí participaron en la evaluación del desempeño docente (antes denominado de permanencia docente). A este grupo lo identificaremos con la siguiente clave: PSÍEV (Profesor Sí Evaluado).

Cabe señalar que la información recolectada, tanto por la entrevista semiestructurada como por el grupo de discusión fue considerada en el análisis y definición de las dimensiones analizadas.

El procedimiento para realizar el análisis consistió en transcribir y concentrar la información recolectada en tablas que nos permitieran visualizarla. Así, elaboramos descripciones personales de las experiencias vividas de los profesores, que se convirtieron en nuestro material para analizar las huellas de poder de la Reforma Educativa de 2013 en el ser docente.

Como resultado de la investigación realizada hemos organizado la presentación de la misma en cinco bloques:

El primer bloque contiene el capítulo uno en el cual presentamos nuestro punto de partida para esclarecer la presentación de nuestro objeto de estudio.

El bloque dos se compone por el marco conceptual y contextual de la investigación. De esta forma, el marco conceptual abordado en el capítulo dos examina lo que en el trabajo se comprende por las formas de gobierno y poder que tocan el ser docente de los profesores de educación básica en primarias. Iniciamos por esclarecer desde dónde abordamos la analítica de poder y como la subjetividad y la resistencia son elementos que la conforman; lo cual nos llevó a ahondar sobre la manera en que entendemos el poder y el ser docente para, enseguida, articular esto último a la noción del dispositivo pedagógico de poder y, finalmente, puntualizar en torno a la manera en que una Reforma Educativa -al consolidarse como dicho dispositivo-, implementa formas de gobierno que pueden dejar huellas en el ser docente.

El capítulo tres contiene el marco contextual de nuestra investigación, inicia haciendo un breve recorrido por los hitos de las reformas educativas que preceden a la de 2013 para enfatizar sobre aquello que se recupera de reforma anteriores y, a partir de ello, analizar cómo aconteció el proceso de construcción de la Reforma Educativa, lo cual pasa por analizar el planteamiento inicial de la implementación de la reforma: “Primero recuperar la rectoría del Estado, luego lo demás”. Enseguida se detalla la dimensión legislativa a la que tuvo lugar la puesta en marcha de la reforma; el lugar que se le dio a la evaluación de los docente y el momento en el que apareció el modelo educativo de la reforma, aspectos que nos llevaron a recuperar las principales críticas que se le hicieron a la misma, dejándole un lugar especial a una de esas críticas: La ausencia del diálogo con el magisterio; lo cual llevó a la resistencia magisterial y, finalmente, al ocaso de la Reforma de Enrique Peña Nieto, una vez iniciado el mandato presidencial de Andrés Manuel López Obrador.

El bloque tres contiene el capítulo cuatro donde especificamos cuál fue la forma en que nos aproximamos a nuestro objeto de estudio, misma que ya hemos referido con anterioridad. De esta forma, el diseño metodológico de la investigación tiene un lugar que sirve como antesala del bloque cuatro en cual presentamos el capítulo cinco compuesto por la presentación de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, mismos que se exponen de forma meramente descriptiva procurando recuperar la voz

de los maestros, la cual desentrañamos y organizamos a partir de las categorías de análisis que surgieron, las cuales son: 1) razones para ser maestro, 2) significado de ser maestro, 3) el poder, 4) el ser docente, 5) la evaluación, 6) el poder de los medios de comunicación 7) resistencia: revertir el poder de la reforma y 8) ser docente ante la reforma de AMLO.

Finalmente, el bloque cinco está compuesto por el capítulo seis y las conclusiones de la investigación. Asimismo, cabe aclarar que el capítulo seis se diferencia del capítulo cinco al presentar los resultados de la investigación a la luz del análisis de la teoría; de tal suerte, que en el, presentamos la discusión y análisis de los resultados encontrados.

Sirva la presente investigación como un sencillo trabajo que pretende contribuir a una mejor comprensión del impacto que pueden tener las reformas educativas en el ser docente al tiempo que el magisterio entra en relaciones de poder y resistencia frente a los mecanismos de control que una reforma educativa constituida como un dispositivo pedagógico de poder pone en marcha.

BLOQUE I

PUNTO DE PARTIDA DE LA INVESTIGACIÓN

“El poder debe transformar el “no”, que siempre es posible, en un “sí”. A diferencia de aquella concepción negativa del poder en la que este siempre dice “no”, la función del poder como medio de comunicación consiste en incrementar la probabilidad del “sí”. El “sí” del súbdito no tiene por qué ser jovial, pero tampoco tiene por qué ser necesariamente un efecto de la coerción. La positividad o productividad del poder como “oportunidad” se extiende a la amplia zona intermedia entre el júbilo y la coerción.”

Byung-Chul Han

Sobre el poder

CAPÍTULO 1

Presentación del Objeto de Estudio

1.1 Orígenes de la Investigación

La presente investigación nace a partir del interés que tuvimos ante lo que vislumbramos como una problemática latente que se vivió durante el sexenio de Enrique Peña Nieto; en el cual, se emprendió una reforma educativa que movilizó la organización y protesta de ciertos sectores del gremio magisterial.

El problema que planteamos cuando iniciamos la investigación centraba su atención en las prácticas que ejercen los maestros de educación básica dentro del acto educativo; en especial, señalaba los procesos de normalización en los que estaban inmersos los docentes para que construyeran sentidos y significados de la docencia con los que habrían de ejercer dichas prácticas y, por tanto, trastocan el vínculo pedagógico que se genera entre los docentes y sus alumnos.

En ese tenor, es que queríamos hacer notar cómo se articulaban las relaciones de poder, verdad y sujeto en la implementación de dichos procesos con la finalidad de que los profesores de educación básica asumieran un significado instituido de la docencia bajo el cual se debían regir; de tal suerte, que no se contemplaba como una posibilidad auténtica el que los docentes construyeran una forma de pensarse en tanto tales a partir de una imagen diferente a la impuesta.

La cuestión es que dicha intención no se daba de forma sencilla porque, de fondo, lo que se presentaba era la resistencia; partíamos del supuesto de que los docentes no aceptaban de forma pasiva que su práctica fuese normalizada emergiendo un campo de lucha entre los docentes y los procesos de normalización en su forma de

proceder en el acto educativo, lucha que a su vez trascendía sobre el tipo de vínculo que el docente entablaba con sus alumnos.

Iniciamos poniendo atención sobre los imaginarios sociales que los maestros construían sobre la docencia y la pedagogía en el entendido de que dichos imaginarios sociales eran huellas de poder que analizaríamos a la luz la Reforma Educativa de 2013. En ese sentido, planteábamos analizar las huellas del poder en el discurso pedagógico de la Reforma Educativa que trascendían a los imaginarios de pedagogía y docencia contruidos por los docentes de primarias pública.

No obstante, la investigación fue dando un giro a partir de las tutorías y discusiones en los seminarios; de tal suerte que, con la finalidad de ser más precisos, claros y para acotar nuestro objeto de estudio, decidimos no abordarlo desde los imaginarios sociales con Catoriadis (2013), sino concentrarnos en la cuestión del poder recuperando a Foucault (1988). Aunado a ello, se decidió ya no concentrarnos en los o el discurso pedagógico de la Reforma Educativa para poner mayor atención en las huellas de poder que la misma dejó en el ser docente.

Lo que intentamos fue tratar de entender lo anterior pero articulándolo al presente y en una situación concreta que vivieran los maestro. En particular, nos concentramos en una problemática que, al momento en el que iniciamos la presente investigación, se vivía en el gremio magisterial. Fue así como nuestro interés de investigación inicial dio un giro al mirar hacia lo que los maestros vivían durante el sexenio de Enrique Peña Nieto (EPN); nos referimos a la Reforma Educativa de 2013.

En suma, con la finalidad de plantear una problemática más concreta o menos abstracta decidimos estudiar las relaciones de poder en las que estaban inmersos los docentes de educación básica en primarias, durante el sexenio de ENP, al enfrentarse a la Reforma Educativa de 2013; pero, de forma particular, poniendo atención en las huella de poder que dicha reforma dejaba en el ser de los docentes.

En articulación a lo anterior cabe destacar que iniciamos nuestra investigación al ingresar al doctorado en el 2018. Periodo en el que era bien sabido que, en los últimos años, los maestros de educación básica habían estado bajo los reflectores de la sociedad; es decir, bajo la mirada de organismos internacionales, el gobierno federal, los medios de comunicación, el sector empresarial, los académicos de distintas universidades, padres de familia, etc.

La docencia en Educación Básica se había convertido en tema de escrutinio público y, sobre ella, se había originado una exigencia generalizada respecto al mejoramiento de la práctica docente. Cada uno de los agentes, ya mencionados, que miraba a los maestros de educación básica, daba propuestas para que el magisterio mejorara su actuar en el acto educativo. Las expectativas respecto a los docentes crecían; no así la imagen positiva que se tenía de ellos. En ese contexto, cada día se esperaba más de los maestros pero no se confiaba en ellos.

La Reforma Educativa de 2013 aparecía como un dispositivo de poder desde el cual los maestros tenían que ser intervenidos y, en el proceso, tenían que significar su ser docente a partir de la imagen ideal de maestro que se había creado para ellos desde dicha reforma.

Por tanto, nos interesó analizar el sentido y las concepciones sociales que se construyen para pensar el ser docente en el marco de la reforma que hemos referido hasta el momento, siendo que dicha construcción incide sobre la forma en que el docente constituye su subjetividad; de alguna forma, esto último se podía articular a actos de normalización del ser docente. Para Popkewitz (1994), la normalización se relaciona con la forma en que se constituye el sujeto y las subjetividades. Esto es, con ciertas maneras de construir imágenes y concepciones que están históricamente inscritas en los patrones de lo escolar, por lo que la normalización de dichas imágenes y concepciones, desde las cuales se constituye la subjetividad del sujeto, no es neutral ya que tienen que ver con el contexto histórico y sociocultural que se vive en el

momento en que son creadas. Nos atraía, por tanto, pensar en las formas del ser docente que se vivían y eran creadas durante la Reforma de 2013.

Hacer lo planteado con anterioridad implicaba realizar un trabajo mayor, implicaba desentrañar los dispositivos pedagógicos en los que están inmersos los docentes para normalizar al ser docente y, por tanto, su práctica. Al respecto retomamos la lectura que Anzaldúa (2009) hace de Foucault para concebir al dispositivo pedagógico como el conjunto heterogéneo de distintos elementos que se articulan por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y estrategias de ejercicio de poder y que constituyen sujetos, al tiempo que regulan sus prácticas.

Así es como se originó el interés por plantear una investigación que analizara la Reforma Educativa de 2013 como un dispositivo pedagógico con el cual, el ser docente fue tocado por su huella del poder, iniciando ahí la problemática que plantearemos a continuación.

1.2. Problematización

A partir del sexenio de Enrique Peña Nieto (EPN), en México, se puso en marcha una movilización del sistema educativo marcada por la polémica y la resistencia magisterial, principalmente porque durante el sexenio de EPN se inició un proceso de Reforma Educativa que no fue bien recibido por los docentes de educación básica ni por un amplio sector de la sociedad que la señaló por ser considerada una reforma más administrativa o laboral que educativa (Gil, M., Ordorika, I., Rodríguez, R. Y Rueda, M., 2016).

Por tanto, miramos como un campo problemático el vínculo que se generó entre los docentes de educación básica y la Reforma Educativa de 2013 iniciada en el sexenio de EPN; en tanto que ésta última, al constituirse como un dispositivo de poder, desplegó mecanismos de control sobre los maestros para que éstos se sujeten a un

modo específico de ser en tanto tales; generando, en ese juego de poder en el que estuvo inmerso el docente, diversas reacciones que vislumbran a la propia reforma educativa como una política que no estuvo exenta de elementos conflictivos en su implementación.

En articulación con esto último, también nos interesa destacar que la reforma se puso en marcha como un dispositivo pedagógico de poder que recurrió a diversas estrategias para alcanzar su cometido, por ejemplo, mediante cursos de formación continua, implementación de nuevas normatividades, formación de discursos, procesos de evaluación, etc., mismos que se plantearon a los maestros a partir de la puesta en marcha de la Reforma Educativa. Nos respaldamos en Anzaldúa (2009) para entender el dispositivo pedagógico:

Como el conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, instituciones, decisiones reglamentadas, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, que se encuentran articulados por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y estrategias de ejercicio de poder, que constituyen sujetos y regulan sus prácticas; cuyo objetivo general es la sistematización de las condiciones de racionalización y de transmisión, reproducción y transformación de la cultura, a través de un sistema regulado por instituciones educativas (Anzaldúa, 2009: 43).

Con esto queremos decir que, entenderemos a la Reforma Educativa de 2013 como un dispositivo pedagógico de poder que puso en marcha la manipulación institucionalizada de los docentes para que estos regulen su conducta y, por tanto, su forma de proceder en función de un discurso de verdad que se enuncia en este caso desde el Estado.

Lo anterior aparecerá como fondo de análisis de la problemática que plantearemos en el marco de la Reforma Educativa del 2013 misma que, en su origen, colocó al centro de sus propuestas a los maestros y, de forma particular, a la

evaluación del docente. En ese sentido, la Reforma Educativa del 2013 se fue conformando como un dispositivo pedagógico que buscó configurar subjetividades (sujetos sujetados).

Así, los maestros de educación básica estuvieron inmersos en relaciones de poder y modos de objetivación que buscaron conformar una identidad desde la cual se pensarán como docentes. En ese sentido, la Reforma Educativa de EPN encaminada más al control laboral y administrativo del gremio magisterial, colocó a los docentes en una relación con el Estado marcada por el poder y la resistencia.

En ese sentido, la problemática que abordamos inicia por reconocer los procesos conflictivos por los que transitó la Reforma del 2013. El problema que planteamos pretende hacer notar cómo se articulan las relaciones de poder, verdad y sujeto en la implementación de la Reforma Educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto. Nos interesa ahondar sobre las reacciones e implicaciones que dicha reforma generó en los docentes de educación básica, así como el nivel de penetración que tuvo en ellos, al constituirse como un dispositivo pedagógico de poder (Ramírez y Anzaldúa, 2001) y (Deleuze, 1995) que pretendió actuar sobre la subjetividad de los docentes trascendiendo en las significaciones desde las cuales los maestros de educación básica le otorgan sentido al ser docente.

Miramos como un campo problemático el vínculo que se genera entre los docentes de educación básica con la Reforma Educativa, ya enunciada; en tanto que ésta última, al ejercer poder desde su constitución como un dispositivo pedagógico, despliega mecanismos de control sobre los maestros para que éstos se sujeten a un modo específico de ser en tanto tales, “el dispositivo o los dispositivos en general tiene una finalidad manifiesta, configurar subjetividades (sujetos sujetados), de tal forma que se le puede considerar como una máquina para hacer ver, sentir, pensar y actuar” (Arano, 2010: 53).

Lo que se genera en ese juego de poder, en el que está inmerso el docente, son diversas reacciones de resistencia que vislumbran a dichas reformas como políticas

educativas que, subrayamos, no está exentas de elementos conflictivos en su implementación.

Cabe aclarar que cuando hablamos de poder no lo estamos pensando como una instancia negativa que tiene por función reprimir. Cuando decimos que los maestros quedan sujetos al dispositivo del poder de la Reforma Educativa no estamos pensando que quedan inmovilizados y sometidos al poder.

Desde Foucault (1988), pensamos el poder en términos positivos, el poder produce cosas, placer, saber, discursos, realidades, etc. Atraviesa nuestros cuerpos, nos constituye como sujetos y pasa a través de todo el cuerpo social, pero el poder y con él, el gobierno de los sujetos no es dar órdenes ni coerción; en cambio, el poder tiene que ver con el gobierno, con estructurar el campo de acción de los otros. Gobernar es establecer reglas y condiciones donde las conductas de los otros puedan tener lugar, en este caso, donde las conductas de los maestros puedan tener lugar al estructurar desde las reformas educativas su campo de acción.

Por tal motivo, el análisis del poder, diría Foucault (1988), debe hacerse desde sus márgenes, es decir, desde las resistencias. En consecuencia, observamos que en tanto que el poder transitó en la Reforma Educativa que estudiamos, se presentó en ella la resistencia; de lo contrario, esta última no estaría presente. Si lo estuvo es porque la reforma, de manera especial la de 2013, no aconteció como un ejercicio de dominación y sometimiento sobre los docentes sino como un ejercicio de gobierno y poder.

Ser gobernado no es sólo que a uno se le imponga una forma sobre su existencia, sino que le sean dados los términos en los cuales la existencia será y no será posible. Un sujeto surgirá en relación con un orden de verdad establecido, pero también puede adoptar un punto de vista sobre ese orden establecido que suspenda retrospectivamente su propia base ontológica (Butler, 2001: 8).

Lo que problematizamos en este espacio es el poder que se ejerció a los profesores de educación básica (en particular los maestros de primarias) que estuvieron sujetos de cara a la Reforma Educativa de 2013, la cual, desde su filosofía y discurso quiso delimitar en qué términos habrán de ser y existir como docentes, es ahí donde el ejercicio del poder emerge y donde las resistencias se presentaron. Se trató de un gobierno que estuvo acompañado de un discurso de verdad que sujetó a un lenguaje establecido. (Aun cuando sea comprensible que desde el Estado se procure la generación de sus intelectuales orgánicos).

De acuerdo a la lectura que Córdova hace de Gramsci, "...todos los que sirven al Estado en calidad de burócratas o empleados realizan una función intelectual, aunque mezquina, y son, por lo tanto, también intelectuales. De ínfima categoría, si se quiere, pero lo son. Ningún Estado ni ninguna sociedad pueden funcionar sin esa categoría de intelectuales" (Cordova, 2014: 7). En ese sentido, Gramsci (1987) nos revela una característica particular de los intelectuales - y esa es que, casi siempre, sin que se den cuenta-, son grandes organizadores de la cultura. Y para ello no necesitan tener puestos burocráticos o alguna forma de poder. Lo hacen espontáneamente, sin que nadie se lo encargue o se lo indique.

Por tanto, los maestros, se den cuenta o no de ello, son intelectuales que participan en la organización de la cultura, como lo deja ver el autor referido con anterioridad; esto ocurre simplemente por la actividad que realizan, surgiendo ahí otro hecho importante: también sin que lo sepan o sean conscientes de ello, los intelectuales hacen siempre política, intervienen en la política y determinan muchas cosas de la política, de ahí que el que la Reforma Educativa de EPN haya puesto especial atención en los docentes resulta ser un hecho trascendente.

Asimismo, en el momento en el que la Reforma Educativa operó ejerciendo poder sobre el magisterio podemos entender que dicho poder no sólo tocó la subjetividad de los maestros, sino que también operó como un gobierno que atravesó las significaciones sociales desde las cuales se piensan los maestros. En esas

significaciones también se puede explorar la asimilación del discurso de la reforma educativa.

“...la organización propia de la sociedad –es decir, sus instituciones, y las significaciones imaginarias que portan estas instituciones- es la que plantea y define cada vez lo que es considerado información para la sociedad, lo que es simple ruido y lo que no es nada en absoluto [...]. Es la institución de la sociedad la que determina cada vez qué es real para esta sociedad y qué no lo es” (Castoriadis, 2013: 81).

Será esa institución de la sociedad la que determine cuál es el discurso de verdad; mediante el cual, se debe pensar un docente y el que atravesará las significaciones válidas mediante las cuales los profesores habrán de pensar el ser docente.

Quizá cabe recordar que las significaciones imaginarias sociales mantienen unida a la sociedad, en tanto que el imaginario social es ese magma de significaciones sociales creadas por la sociedad para poder instituirse como tal y darse un modo de ser, por medio del cual, tanto la sociedad como los individuos se dan su propia identidad (Castoriadis, 2013). De alguna forma, el poder de Reforma Educativa pudo haber tocado las significaciones de los profesores respecto al ser docente.

Sin embargo, en nuestro trabajo, como ya se mencionó, no se hablará de los imaginarios sociales, aún cuando de forma implícita pensamos que la resistencia al poder puede posibilitar que los maestros sean capaces de cuestionar las significaciones vehiculizadas en aquello que la Reforma Educativa de EPN quiso instituir sobre la docencia.

Si bien, la sociedad “...contiene los gérmenes de la autonomía, a saber, de una autoinstitución explícita de la sociedad. Y esto va a la par de la creación de individuos capaces también de autonomía, es decir, capaces a la vez de cuestionar la ley social, pero también de cuestionarse a sí mismos, de cuestionar sus propias normas”

(Catoriadis, 2006: 94), la resistencia al poder por parte de los maestros podría dar cabida no sólo a nuevas significaciones sino también a nuevas formas de ser y estar como docentes; esto es, los sujetos, en este caso, los profesores, no estarían determinados de forma absoluta por significaciones o por discursos que detentan la verdad, sino que también tendrían posibilidad de generar movimiento en esos discursos de verdad y de manifestar resistencias ante aquellos discursos de poder y verdad que pretenden constituirlos.

El problema que miramos está ahí donde mediante un dispositivo pedagógico de poder, como lo fue la reforma educativa, se pretenda cerrar la posibilidad de que lo anterior ocurra.

De esta manera, sostendremos que la circulación del discurso que se plantó en la Reforma Educativa para los docentes de educación básica, no aterrizó en el gremio de forma sencilla ni pacífica, debido, nuevamente enfatizamos, a que frente a toda práctica de poder, también hay resistencia (Foucault, 1995); una resistencia ante el dispositivo de poder de la Reforma Educativa.

Cabe aclarar que pensar la Reforma Educativa como un dispositivo de poder implica reconocer que éste último exige reconocerse en una identidad y separarse de otra. El poder se ejerce para objetivar al sujeto, constituye al sujeto al atarlo a determinada identidad y esto genera luchas, resistencia. Si se hace indispensable hablar de esta última es porque: hablar de poder es hablar de resistencia; los docentes se resisten a los mecanismos de poder que operan desde el Gobierno Federal por medio de las reformas educativas para indicarle una forma de ser docente; la implementación de la Reforma Educativa de 2013 no se dio de forma cándida y esto tiene que ver con la propia característica del poder, que estudiaremos al retomar a Foucault (1988), de acuerdo al autor:

El ejercicio del poder consiste en *conducir conductas* y en arreglar las probabilidades. En el fondo, el poder es menos una confrontación entre dos adversarios o la vinculación de uno con otro, que una cuestión de gobierno. Se

le debe dar a esta palabra el amplio significado que poseía en el siglo XVI. Gobierno no se refería únicamente a las estructuras políticas o a la gestión de los Estados; más bien designaba el modo de dirigir la conducta de individuos o grupos: el gobierno de los niños, de las almas, de las comunidades, de las familias, de los enfermos. No sólo cubría las formas instituidas y legítimas de la sujeción económica o política, sino también modos de acción, más o menos pensados y calculados destinados a actuar las posibilidades de acción de otros individuos. Gobernar, en ese sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros” (Foucault, 1988: 239).

Respecto a esto último, es donde queremos insistir, o bien, subrayar lo que Foucault (1995) enuncia al referirse al poder, eso es, frente a toda práctica de poder, también hay resistencia; aspecto que en nuestro objeto de estudio se puede apreciar porque que hay muchos docentes que no han aceptado con docilidad las reforma educativa emprendida en el sexenio de ENP.

En articulación a esto último, retomamos a Cruz (2014) quien recupera el término dispositivo como un recaudo metodológico que emplea para subrayar cómo las disposiciones que ha puesto en marcha la política educativa en los últimos años del siglo pasado y los primeros del siglo actual pretenden asir ciertos comportamientos. La autora comprende la reforma educativa como un dispositivo y señala que “...el dispositivo despliega una sujeción y una función estratégica; es decir, vigila y dispone estilos y modos de ser. En este sentido, pensar la política de reforma educativa como dispositivo implica reconocer tanto el despliegue de una autoridad –control– como de las acciones que se desencadenan en la vida de los sujetos y de las instituciones” (Cruz, 2014: 51).

Por tanto, el dispositivo de poder condensa una serie de significantes y le de dan un sentido particular a las prácticas que desempeñan los sujetos y actores; en esa línea de ideas, la autora considera importante destacar la incorporación de los lenguajes o nuevas discursividades que caracterizan la política de la reforma educativa del sistema educativo en general, de manera que al referirse a términos como

eficiencia, eficacia, productividad, evaluación, certificación y acreditación observa la transferencia de conceptos que provienen del discurso de la administración, del discurso económico y del sector productivo a la educación.

Estos términos y conceptos se centran en los temas de los recursos y el desempeño, e inquietan y perturban los comportamientos y las actuaciones – afectan la subjetividad– de los sujetos que habitan las instituciones e intentan originar un cambio en la cultura institucional. Afortunadamente, la apropiación de estos términos no sucede de forma lineal; por el contrario, son rechazados y avivan tensiones. (Cruz, 2014: 62).

Avivan tensiones que detectamos en este caso en la implementación de las reforma educativa de EPN. Dicha resistencia la podemos percibir cuando hablamos de las manifestaciones de inconformidad de los maestros ante la Reforma Educativa de 2013 por medio de plantones, marchas, cierres de carreteras e incluso en los mismos salones en donde los maestros no concretan su práctica educativa desde los parámetros y filosofía de las reformas, manifestando, con ello, su oposición y resistencia a la misma. La resistencia magisterial se ha dado porque la Reforma Educativa surgió en un campo de lucha y resistencias producto del ejercicio del poder del Estado sobre el magisterio. Y es que, un elemento que marcó a la Reforma Educativa de 2013 desde su origen fue, justamente, la resistencia.

La Reforma Educativa de la que hemos hablado se ha presentado como una medida a través de la cual el Estado ejerció su poder sobre los docentes, se trató del gobierno del Estado sobre la conducta de los docentes, quienes estuvieron inmerso en una relación de poder donde se jugó su identidad y el significado de ser docente, dado que en dicho ejercicio de poder el docente se constituye en sujeto, pensado desde Foucault (1988) como aquel que está: 1) sujetado a través del control y la dependencia y 2) atado a su propia identidad.

El sujeto se produce, dirá Anzaldúa (2019) retomado a Foucault, “a partir de la interiorización-*subjetivación* de los saberes de su época, de los discursos de verdad

que el poder pone en circulación y de las diversas estrategias de poder que regulan sus relaciones, inducen su conducta y dirigen sus acciones. La *subjetividad* es el *modo de subjetivación* del ejercicio del saber-poder” (Anzaldúa, 2019: 2), de ahí que nos interese el ser docente inmerso en las relaciones de objetivación y subjetivación que se generaron tras el ejercicio del poder que se puso en marcha en la Reforma Educativa que estudiamos, así como en los campos de lucha y resistencia que se generaron.

Es a partir de lo dicho hasta este momento que buscamos examinar las huellas de poder de la Reforma Educativa de 2013 en el ser docente, haciendo un acercamiento desde la voz de los docentes como protagonistas que vivieron la reforma enunciada; partiendo, por tanto, de las siguientes preguntas de investigación:

General

- ✓ ¿Cuáles son las huellas del poder la Reforma Educativa de 2013 que se reflejan en el ser docente del profesorado de educación básica en primarias?

Particulares

- ✓ ¿Qué es ser docente hoy en la contingencia histórica que vivimos de cara a la Reforma Educativa de 2013?
- ✓ ¿Cuáles son las implicaciones del poder que se reflejan en la experiencia vivida de ser docente en la vida cotidiana de los maestros de primaria?
- ✓ ¿Qué tipo de resistencia ejercieron los profesores de educación básica de cara a la implementación de la Reforma Educativa de 2013?
- ✓ ¿Cuáles son las estrategias de poder que se implementaron con la Reforma Educativa de 2013 para que los profesores de Educación Básica signifiquen el ser docente?

En articulación a nuestras preguntas de investigación, planteamos los siguientes objetivos:

Objetivo general

- ✓ Analizar las huellas del poder la Reforma Educativa de 2013 que se reflejan en el ser docente del profesorado de educación básica en primarias.

Objetivos particulares

- ✓ Indagar lo que es ser docente hoy en la contingencia histórica que vivimos de cara a la Reforma Educativa de 2013.
- ✓ Conocer las implicaciones del poder que se reflejan en la experiencia vivida de ser docente en la vida cotidiana de los maestros de primaria.
- ✓ Comprender la formas de resistencia que ejercieron los profesores de educación básica de cara a la implementación de la Reforma Educativa de 2013.
- ✓ Analizar las estrategias de poder que se implementan con la Reforma Educativa de 2013 para que los profesores de educación básica signifiquen el ser docente.

1.3. Justificación

La presente investigación nace de una preocupación que vivimos durante el sexenio pasado (2012-2018) en el cual, Enrique Peña Nieto emprendió una Reforma Educativa que generó inconformidad en el magisterio.

Entendemos que los profesores de educación básica en las escuelas públicas constituyen un sentido para la docencia desde el cual se entienden como profesores, mismo que se ha pretendido generar a partir de distintos mecanismos de gobierno y poder que se quiere ejercer sobre ellos desde las reformas educativas que se implementan en educación básica y que pueden ser un obstáculo para que los profesores recurran a la crítica en la pedagogía, complicando, con esto último, la posibilidad de ejercer una docencia que, en el encuentro con el otro, dé paso a una forma alternativa de ser docente.

En su lugar, se propone para el maestro -dentro de dichas reformas educativas,

en especial, refiriéndonos en este caso a la del sexenio de Enrique Peña Nieto que inició en el 2013-, un ejercicio de la docencia que se apegue de manera fiel a una forma específica de pensarse como docentes, aspecto que limita en los maestros la posibilidad de construir una forma de ser docente que salga de los límites del poder ante los que se encuentran de cara la implementación de las reformas educativas citada.

Lo anterior justifica una investigación formal de corte cualitativo, que analice los mecanismos de gobierno-poder mediante los cuales los maestros crearon sentidos para la docencia bajo la implementación de la Reforma Educativa de 2013.

1.4. Relevancia y Aportación (Tesis)

La tesis de nuestra investigación es: la Reforma Educativa de 2013 fue un dispositivo que puso en marcha tecnologías del poder que, a su vez, dejaron huellas en el ser docente del profesorado de educación básica en primarias.

La Reforma Educativa que se puso en marcha en el 2013, durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, se ejerció como un dispositivo de poder con el cual se pretendió que los docentes asumieran un discurso, una filosofía y, por tanto, cierta verdad desde la cual debían pensar la docencia, trascendiendo así sobre las significaciones y construcción que los profesores de educación básica hacen sobre el ser docente.

No obstante, frente a dicho objetivo, se generó resistencia en los docentes de las primarias públicas dado que toda relación de poder lleva consigo la resistencia de aquel sobre el que se ejerce el mismo, por lo que, el sentido que dan los maestros de educación básica a la docencia está marcado por el poder que atraviesa el lenguaje y las prácticas discursivas con las cuales los docentes la significan.

Aparentemente, desde la Reforma Educativa de 2013, dicho sentido y significación debe ser construido a partir de una única posibilidad de lenguaje y pensamiento debido a que los docentes están sometidos permanentemente a estrategias de poder-gobierno a través del discurso oficial que emite la federación por

medio de la SEP.

Sin embargo, dado que hay resistencia en los docentes frente a dicho ejercicio de poder, la penetración de dichas reformas sobre la subjetividad de los docente de educación básica es diversa, si desde el ejercicio del poder que acompaña a la implementación de las reformas educativas se lograra su cometido, esto dificultaría que los docentes que trabajan en educación básica tengan espacios para pensar, conversar y tener una experiencia de formación con los otros, que les permitan construir -desde la crítica-, un sentido propio para la docencia que ejercen frente a los niños, niñas y adolescentes (NNA).

No obstante, los docentes aparecen como sujetos escurridizos ante el poder que se pretende ejercer sobre ellos -siendo significativo explorar las formas de resistencia que, de cara a esto último, han manifestado los docentes-.

Por lo planteado hasta el momento, queremos destacar que el presente trabajo es relevante porque pretende generar las siguientes **aportaciones**:

1. En lo metodológico una forma de abordar las relaciones de poder en las que están inmersos los docentes ante la Reforma Educativa ya enunciada, que recupere la voz de los docentes para reflexionar sobre la forma en que los propios docentes se piensan y construyen como tales a partir de sus experiencias de vida en el marco de las reformas educativas.
2. En el plano teórico se busca aportar elementos para analizar lo que ha llevado a los maestros de primaria a ser lo que son hoy en tanto docentes en educación básica (primarias) así como la formas en que se relacionan el poder, la reforma educativa y el ser docente.
3. Finalmente, en el plano práctico se pretende aportar posibilidades de crítica para la docencia que proponga en el gremio magisterial formas distintas de pensar(se) como maestros, es decir, explorar formas de no ser gobernados por el poder que viene de las reformas educativas.

En suma, como cierre del capítulo, cabe destacar que la presente investigación nace en uno de los momentos más álgidos que se vivieron con la Reforma Educativa propuesta durante el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) en donde el tema educativo tuvo una centralidad importante en el debate público.

En cuanto a la problemática que abordamos en nuestra investigación, cabe señalar que acontece en el contexto de una reforma educativa que no tomó en cuenta la voz de los maestros para su diseño y donde su puesta en marcha afectaba intereses de grupos sindicales; además de trastocar el ámbito laboral de los maestros.

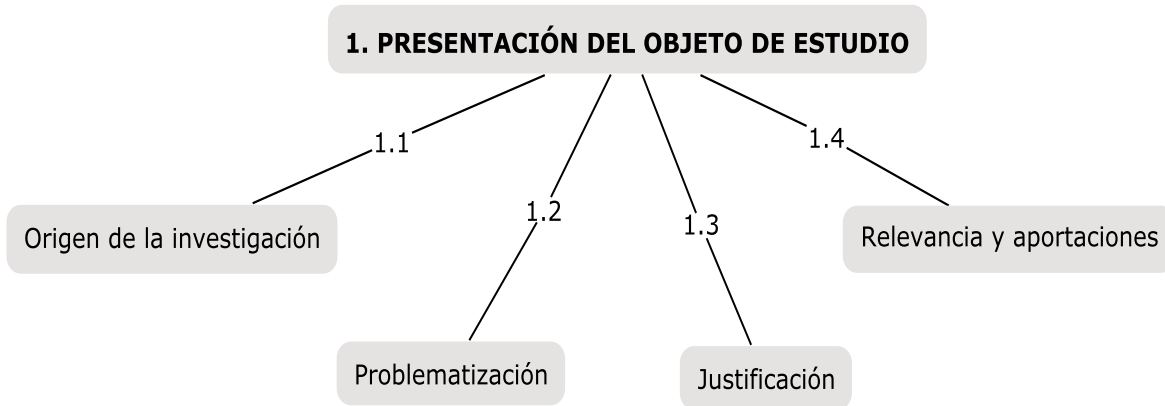
Se trató de una reforma que en un primer momento se concentró en los profesores para señalarlos como los culpables de los problemas educativos del país y justificar con ello la puesta en marcha de una evaluación docente, considerada como punitiva por el magisterio. Lo anterior movilizó la resistencia del magisterial con la cual manifestaron su oposición a la Reforma Educativa al señalarla como laboral y administrativa.

En el contexto señalado, pusimos en marcha una investigación que partió del objetivo de analizar las huellas del poder la Reforma Educativa de 2013 que se reflejan en el ser docente del profesorado de educación básica en primarias.

Por consiguiente, decidimos empezar por abordar el marco teórico, conceptual y contextual de nuestro trabajo. De este modo, el siguiente capítulo busca esclarecer lo que en este trabajo se comprende por poder, la manera en que la Reforma Educativa de 2013 será abordada como un dispositivo pedagógico de poder y cómo esto último se vincula al ser docente.

CAPÍTULO 1

Figura 1. Punto de partida: Presentación del objeto de estudio.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Maestros marchando con organizaciones civiles y estudiantes desde la Estela de Luz rumbo al Monumento a la Revolución como muestra de oposición y resistencia ante la reforma educativa de EPN.



Fuente: Cuartoscuro

BLOQUE II

MARCO CONCEPTUAL Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

“Las reformas deben ser vistas como textos, sólo eso, y no como un punto de partida inevitable e inexcusable para repensar los cambios educativos. He visto una sobrevaloración de las reformas, al mismo tiempo que un cierto menosprecio por los movimientos sociales que deben estar en la base de los cambios educativos. Ingresamos en la era de la mercadología del cambio educativo. En todo caso, esos textos pueden ser mejor comprendidos, si acaso fuera ello necesario, como un punto de llegada, es decir, como la materialización de un largo proceso que se refiere a otro tipo de cambios, especialmente aquellos que se refieren a la metamorfosis de nuestras identidades y de nuestras miradas —en este caso, nuestras identidades y miradas en relación con lo normal y lo anormal, y a la mismidad y la alteridad”.

Carlos Skliar

Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con la diferencias en educación.

CAPÍTULO 2

Marco Teórico y Conceptual: Formas de Gobierno y Poder Sobre el Ser Docente

El presente capítulo se constituye como un marco conceptual que permita abordar los caminos desde los cuales estamos entendiendo el poder y por tanto las huellas de poder de la Reforma Educativa de 2013 sobre el ser docente.

Pensamos en torno a las formas de gobierno y poder que estuvieron implícitas en la reforma educativa a partir de, en un primer momento, llevar al lector hacia la concepción que tenemos del poder; por tal motivo, iniciamos por una reflexión que hace referencia a la manera en que estamos discutiendo que acontece la analítica del poder en el ser docente, porque es ahí donde percibimos que fue tocada la subjetividad del gremio magisterial y en donde quedaron las huellas de poder de la Reforma Educativa de 2013.

No obstante, reconocemos que abordar la cuestión del poder nos lleva de forma necesaria a plantear el tema de la resistencia, en tanto que planteamos que no hay poder sin la presencia de la resistencia, al tiempo que dentro del juego de poder y resistencia también se genera un agonismo que viene articulado al poder.

Por otro lado, tratamos de explicitar no sólo qué entendemos por poder sino desde dónde nos colocamos para entender el ser docente, de tal suerte que quede clara la articulación que entendemos entre el poder y el ser docente para efectos de análisis del objeto de estudio de nuestra investigación.

Lo anterior nos llevó a ahondar un poco más sobre algunas consideraciones que creemos necesarias tener en cuenta para poder discutir en torno al poder y el ser docente, así como sobre la reforma educativa de 2013, misma que miramos como dispositivo pedagógico de poder, de ahí que explicitemos qué es un dispositivo de poder y como entender a la Reforma Educativa de Enrique Peña Nieto desde la noción del dispositivo pedagógico de poder, lo cual nos permitirá reflexionar sobre el ser docente y las huellas de poder que la Reforma Educativa de 2013 pudo dejar en él.

2.1. La Analítica del Poder en el Ser Docente: Subjetividad y Resistencia

Lo que hace que el poder se sostenga, que sea aceptado, es sencillamente que no pesa sólo como potencia que dice no, sino que cala de hecho, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; hay que considerarlo como una red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social en lugar de cómo una instancia negativa que tiene por función reprimir.

Michel Foucault

La noción del poder es parte de un eje central en nuestro trabajo de investigación, sin embargo, es necesario aclarar que cuando hablamos del poder nos estamos refiriendo a la forma en que Foucault (1988) lo abordó. Cuando en nuestra investigación hablamos de las huellas del poder de la reforma educativa en el ser docente es porque queremos hacer una lectura foucaultiana de dichas huellas del poder; por ello, creemos necesario destinar un apartado de la presente investigación en el que intentemos esclarecer cómo se entiende la noción de poder desde una perspectiva Foucaultiana.

No se trata de realizar un estudio exhaustivo sobre la obra de Foucault, sino de un uso de aquello que en su obra permite abordar problemáticamente el poder y su relación con la formación del sujeto a partir de identificar las principales nociones acerca de la analítica del poder, tales como: subjetividad, resistencia y agonismo; esto último, con la finalidad de contar con un marco de referencia teórica que nos permita reflexionar en torno a las huellas del poder de la reforma educativa en el ser docente.

Una vez aclarado lo anterior nos gustaría empezar por reconocer que, de acuerdo al texto introductorio que Miguel Morey hace a las *Tecnologías del yo*, en la obra de Foucault se distinguen tres ejes principales:

- “Ontología histórica de nosotros mismos en relación a la verdad que nos constituye como sujetos de conocimiento [...]”.
- Ontología histórica de nosotros mismos en las relaciones de poder que nos constituyen como sujetos actuando sobre los demás [...]”.
- Ontología histórica de nosotros mismos en la relación ética por medio de la cual nos constituimos como sujetos de acción moral [...]” (Foucault, 1990: 25)

Por otro lado, aunque en el mismo tenor, en el ensayo *El sujeto y el poder*, el propio Foucault (1988) comienza organizando los temas centrales de sus trabajos en tres grandes rubros, de una forma muy parecida a como -con posterioridad- los estudiosos académicos de sus trabajos han tratado de clasificar su pensamiento. Algunos sugieren organizarlo en tres estancos: el período arqueológico, el genealógico y el tercero, siempre entra en controversia; la hermenéutica del sujeto dice Patxi Lanceros; la estética de sí, dice Schmidt; el esteticismo ironista, agrega Richard Rorty; el período ético, sugieren otros más.

Por su parte, Foucault (1988) refiere que el objeto de su trabajo ha consistido en crear una historia de los diferentes modos de subjetivación del ser humano en nuestra cultura a partir de abordar tres modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos; de tal suerte, podemos decir que Foucault analiza el problema del sujeto a través de ciertas prácticas sociales: a través de la objetivación como sujeto del conocimiento en las ciencias humanas, a través de su sujeción a relaciones de poder y, finalmente, a través de las prácticas que el sujeto realiza sobre sí mismo en el terreno de la ética.

En ese sentido, el eje de la ontología histórica de nosotros mismos en las relaciones de poder que nos constituyen como sujetos actuando sobre los demás y que nos permite analizar al sujeto a partir de su sujeción a relaciones de poder; del que en particular, nos auxiliaremos para efectos del estudio de las huellas del poder de la reforma educativa en el ser docente, siendo de nuestro interés reflexionar en torno a las formas de sujeción y objetivación del docente a través de las relaciones de poder en las que está inserto, desde la puesta en marcha de la Reforma Educativa.

Por tanto, mencionamos las líneas del trabajo de Foucault (1988) con la intención de destacar lo que el autor indicó en *El sujeto y el poder*, donde el tema general de su investigación no es el poder sino el sujeto; el autor subraya que su problema siempre había sido el sujeto (en sus prácticas de saber, de poder y relación de sí consigo mismo), de tal suerte que se pregunta ¿cómo hemos llegado a ser un problema para el saber, el poder y la práctica de sí? No obstante su trabajo lo lleva a hacer un planteamiento en relación con el poder.

Foucault (1988) se da cuenta que el sujeto humano estaba inmerso en relaciones de producción y significación pero también en relaciones de poder muy complejas, son dichas relaciones las que queremos analizar; subrayamos que nos interesa estudiar las relaciones de poder en las que está inmerso el docente en el contexto de la reforma educativa porque pretendemos analizar las formas en que se objetiva en tanto sujeto dentro de dicho contexto.

Ahora bien, siguiendo con la recuperación del texto *El sujeto y el poder* de Foucault (1988), cabe señalar que, una vez que él reconoce que su interés por el estudio del poder viene de su preocupación por la problemática del sujeto, menciona que podía recurrir a la historia y la teoría económica para estudiar las relaciones de producción así como a la lingüística y la semiótica para estudiar las relaciones de significación. Sin embargo, para estudiar las relaciones de poder no contaba con herramientas de estudio, más aún, las maneras de pensar el poder estaban basadas en modelos legales o institucionales, lo que lo lleva a la necesidad de extender las dimensiones de una definición del poder para utilizarla en el estudio de la objetivación del sujeto.

Aunado a lo anterior, Foucault (1988) sostiene que necesitamos una nueva economía de las relaciones de poder. En ese sentido, en lugar de preguntarse qué es el poder, realiza un giro en su forma de aproximarse al estudio del mismo, en donde se pregunta ¿cómo se ejerce el poder? "Para cambiar la naturaleza y el estudio del poder, Foucault constituye una "analítica del poder". Parte de análisis empíricos y regionales

acerca de cómo se ejerce el poder, y se pregunta ¿cuáles son las relaciones de poder existentes, de qué manera constituye a los sujetos, cómo atraviesa nuestros cuerpos, cómo circula? En suma, se trata de constituir una "economía política de las relaciones de poder". Foucault hace un análisis del poder como relaciones que atraviesan a la sociedad.

Asimismo, sugiere el análisis del poder en su materialidad, se pregunta ¿de qué modo el poder atraviesa nuestros cuerpos y nos constituye como sujetos? Para el pensador francés, no basta con entender el poder desde sus instituciones centrales, hay que analizarlo desde sus márgenes, desde las resistencias y luchas que se han llevado a cabo contra determinadas relaciones de poder. Foucault propone hacer una aproximación al poder "que sea a la vez más empírica, más directamente relacionada con nuestra situación presente, y que implica más relaciones entre la teoría y la práctica. Este nuevo modo de investigación consiste en tomar como punto de partida las formas de resistencia contra los diferentes tipos de poder a través del enfrentamiento de las estrategias" (Foucault, 1988: 229).

Esto último tiene que ver con lo que sostendrá más adelante, es decir, que toda relación de poder implica una estrategia de lucha (Foucault, 2007). Foucault reconoce tres tipos de lucha: "las que se oponen a las formas de dominación (étnica, social y religiosa); las que denuncian las formas de explotación que se separan a los individuos de lo que producen; y las que combaten todo aquello que ata al individuo a sí mismo y de ese modo lo somete a otro (luchas contra la sujeción, contra formas de subjetividad y de sumisión)" (Foucault, 1988: 231).

Este tercer tipo de lucha es el que nos interesa de forma particular, se trata de la lucha contra la subjetividad, contra la identidad misma del sujeto, entendiendo que dentro de un dispositivo de poder se exige reconocerse en una identidad y separarse de otra; Foucault entiende dicha identidad como una trampa, uno cree liberarse cuando forma parte de una identidad en la que se reconoce, pero en realidad permanece más sujeto que nunca a una relación de poder dentro de sus dispositivos identitarios. Esto quiere decir que, para circular mejor, el poder requiere de la identidad de sus sujetos.

Por ello, hay un tipo de lucha que actualmente tiene que ver con resistirse a asumir una identidad que sea reconocible y negociable por los dispositivos de poder.

Lo anterior se articula a la noción de sujeto que nos aporta Foucault (1988) para quien hay una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos, entendiendo la palabra sujeto en dos acepciones: 1) como sometido a otro a través del control y la dependencia, 2) sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo.

A partir de lo anterior, se entiende que el poder es el que constituye al sujeto al atarlo a determinada identidad, generando ante dicha acción un campo de lucha y por tanto de resistencias. Aquí queremos hacer una paréntesis para aclarar que este tipo de poder que se ejerce para objetivar al sujeto desde el ejercicio del poder, para que su subjetividad quede atada a una identidad establecida, es el que queremos analizar en la Reforma Educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto; de tal forma que para el estudio de dichas acciones que se pusieron en marcha, así como del poder en el contexto de la reforma, se hará ineludible hacer una aproximación a las resistencias o campos de lucha que se presentaron en los profesores.

Cerramos el paréntesis para especificar que ambos significados de sujeto que enunciarnos, sugieren una forma de poder que subyuga y somete. Sujeto, en francés, se escribe *asujetissement*; palabra que puede traducirse como sujetación, no subjetivación, “podemos notar que la *asujetissement* es el proceso por el cual un individuo se conforma como un sujeto, al ser (como en español también se deja leer) sujetado por una relación de poder. Ser "sujeto" quiere decir, en filosofía, ser una conciencia que percibe y emite juicios acerca del mundo y sus objetos; pero también "ser sujeto" tiene una acepción pasiva, en donde uno queda sujeto, sujetado a una relación de poder que lo conforma a uno. Así, el poder para Foucault es productivo, produce sujetos. El poder no es una propiedad sino un desempeño que se puede ejercer” (Hernández, 2017).

Además, dicho poder es un ejercicio productivo, pues para circular necesita de sujetos, de saberes y dispositivos. Para Foucault (1988), el sujeto está constituido a través de relaciones de poder.

Por su parte, Deleuze (2016) en su libro *Foucault*, refiere cinco postulados acerca del poder que están en la obra de Foucault:

1. *Postulado de la propiedad.* El poder no se posee, se ejerce (no es algo que posee la clase dominante). El poder es una estrategia, algo que está en juego y sus efectos son atribuibles a dispositivos que siempre pueden ser invertidos.
2. *Postulado de localización.* El Estado no es el lugar privilegiado del poder, no debe entenderse como poder de Estado ya que este no es el lugar privilegiado del poder; en cambio, hay que entender a la microfísica del poder, y ahí, su localización puntual y su funcionamiento concreto.
3. *Postulado de la subordinación.* El poder no es una mera sobreestructura económica. La propia economía es un efecto de las relaciones de poder que se establecen.
4. *Postulado del modo de acción.* El poder no actúa por medio de mecanismos de represión e ideología las cuales son estrategias extremas del poder; en cambio, el poder produce a través de la transformación técnica de los individuos, la cual recibe el nombre de normalización (la forma moderna de servidumbre). El poder produce nuestra sociedad, el poder produce lo real, las realidades.
5. *Postulado de la legalidad.* A diferencia del postulado que sostiene que el poder del Estado se expresa por medio de la ley, esta última debe entenderse como aquella que es efecto de las relaciones de poder, el poder no se equipara a la leyes. La ley no es un estado de paz sino la batalla perpetua: el ejercicio de unas estrategias.

Luego entonces, para Foucault, el poder no es algo que se posee, que esté localizado en un punto, como en el Estado, no está determinado por la economía, no actúa por medio de la represión y tampoco se le puede reducir a la ley, a la prohibición, ni siquiera a la coerción, la dominación y la violencia. Aún cuando uno puede pensar

que esos son aspectos que acompañan al poder, desde la perspectiva de Foucault (1988), no es así, ya que hay violencia cuando el poder político no puede ejercerse adecuadamente. En palabras del autor tendremos que:

Lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras. Una relación de violencia actúa sobre un cuerpo o sobre cosas: fuerza, somete, quiebra, destruye: cierra la puerta a toda posibilidad. Su polo opuesto sólo puede ser la pasividad, y si tropieza con cualquier otra resistencia no tiene más opción que intentar minimizarla. En cambio, una relación de poder se articula sobre dos elementos, ambos indispensables para ser justamente una relación de poder: que "el otro" (aquel sobre el cual éste se ejerce) sea totalmente reconocido y que se le mantenga hasta el final como un sujeto de acción y que se abra, frente a la relación de poder, todo un campo de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones. (Foucault, 1988: 238)

Si el poder es aquello que se ejerce sobre un sujeto que se mantiene hasta al final como sujeto de acción es porque el poder sólo se puede ejercer sobre sujetos libres; el poder no fuerza, no somete, no destruye ni cierra posibilidades de acción, en ese sentido, la libertad es un requisito indispensable para que se pueda ejercer el poder. Hay poder, porque hay libertad, de lo contrario, explica Foucault (1988), estaríamos ante una práctica de coerción pura y simple de la violencia. En la esclavitud, por ejemplo, no hay una relación de poder sino de coacción.

El poder tiene que ver con una cuestión de gobierno y el gobierno, desde lo que nos sugiere Foucault (1988), puede pensarse de una manera más general ya que tiene que ver con la conducta de la gente, gobernar no es dar órdenes ni tiene que ver con una práctica de coerción, en cambio, es aquello que sí tiene que ver, dirá Foucault (1988), con estructurar el posible campo de acción de los otros. Gobernar es establecer reglas y condiciones donde las conductas de los otros pueden tener lugar, de ahí que el

poder articulado a la noción de gobierno pueda tener lugar cuando estamos ante sujetos libres. Ya que, subrayamos, sólo se puede gobernar a personas que son libres.

Enunciar lo anterior puede parecer una contradicción, pero pensemos en lo que implica el gobierno; para que este último se dé, debe haber el consentimiento de los gobernados, en algún nivel y de algún modo frente a las reglas de actuación que establezcan los gobernantes. Es decir, entre gobernantes y gobernados se puede establecer un tipo de relación dada por el gobierno en donde los gobernantes establecen las reglas dentro de las cuales los gobernados pueden actuar y, a su vez, los gobernados aceptan esas reglas. No obstante, así como los gobernados aceptan determinadas reglas de conducta y acción también pueden negarse a ser gobernados por tal regla, por tal administración, por tal poder. Ahí es donde aparece el agonismo, porque el gobernado también puede resistirse y no necesariamente obedecer de forma ciega, por el contrario, puede impugnar, negociar el consenso con el cual es gobernado y mediante el cual un gobierno puede ser viable.

Para referir otra característica del poder, pero aún en relación con lo anterior, creemos prudente traer a colación a Fortanet (2015) quien nos recuerda el debate que Foucault tiene con el lingüista Noam Chomsky en 1971 publicado bajo el título *Naturaleza humana: justicia versus poder*, para enfatizar que Foucault propone una forma de entender el poder que se aparta de una concepción marxista con la que es analizado desde un esquema basado en la relación dominador-dominado, en donde hay una élite que domina a los de abajo, es decir, una clase dominante que reprime a una clase dominada. Luego entonces, Foucault sugiere un giro, para pensar el poder desde un análisis nominalista.

En ese sentido, se entiende que no se tratará de analizar el poder en donde su funcionamiento es tan obvio que parece que se ejerza verticalmente de arriba abajo. El poder no manipula verticalmente a los sujetos, por ello, para hablar del poder, tenemos que entenderlo, insistimos, desde Foucault, como una estrategia nominal; en su ejercicio concreto, en los lugares donde incluso parece no existir: en la familia, en la

amistad, el trabajo, la sexualidad, en una relación de pareja, en las escuelas, en los hospitales, etc.

Existen diversas relaciones de poder, ésta últimas son múltiples, variables y polivalentes, lo son, porque un grupo puede revertir el ejercicio del poder sobre otro. Aunado a ello podemos decir que hay relaciones de poder “en toda relación social que dé forma a un orden respecto a cómo se hacen las cosas, que dirige conductas, que, en definitiva, produce sujetos que se someten a estas relaciones de poder. Porque no son relaciones de violencia o de coerción, sino directrices de conducta a través de prácticas y/o discursos que requieren para su funcionamiento sujetos libres que puedan ser doblegados” (Fortanet, 2015: 94).

Foucault (1988) subraya que el poder es diferente a la dominación, en ese sentido hablamos de poder sólo para economizar palabras; en cambio, tendríamos que hablar de múltiples relaciones de poder que no necesariamente están coordinadas centralmente. Hablamos de poder, dice Foucault, porque unos grupos sociales lo ejercen sobre otros. En concordancia con ello podemos identificar algunas de sus características:

El poder es en esencia relaciones; esto es, hace que los individuos, los seres humanos, estén en relación unos con otros, no meramente bajo la forma de la comunicación de un sentido, no meramente bajo la forma del deseo, sino también bajo cierta forma que les permite actuar los unos sobre los otros y, si se quiere, dando un sentido más amplio a esta palabra, “gobernarse” los unos a los otros. Los padres gobiernan a los hijos, la amante gobierna a su amante, el profesor gobierna, etc. Nos gobernamos unos a otros en una conversación, a través de toda una serie de tácticas. (Foucault, 2013: 163, 164)

Otra característica del poder, que hemos enfatizado a partir de una lectura foucaultiana del término, tiene que ver con enunciar que ahí donde hay una relación de poder, también encontraremos un intento de resistirse al poder, hay una estrategia de resistencia que se le opone, lo enfrenta, lo demora, lo dispersa, lo rodea, etc. En ese

sentido es que hemos insistido en que el poder está presente donde nos encontramos con sujetos libres que transgredan, porque no hay poder sin lucha de los sujetos que se resisten a él, cara a cara. El sujeto ejerce resistencia, en tanto que la resistencia contiene con una relación de poder determinada.

También hemos insistido, que este último, es un ejercicio, un desempeño: no existe ningún poder que se pueda reservar o almacenar instrumentalmente. “En todo lugar donde hay poder, el poder se ejerce. Nadie, hablando con propiedad, es su titular y, sin embargo, se ejerce en determinada dirección, con unos a un lado y los otros en el otro; no sabemos quién lo tiene exactamente pero sabemos quién no lo tiene” (Foucault, 2016: 39).

El modelo para pensar las relaciones de poder es el agonismo, no la guerra. Anteriormente, en otros textos, Foucault (1996) había sugerido que la guerra, el modelo de las tácticas y las estrategias, nos permitía pensar las relaciones del poder. Sin embargo en *El sujeto y el poder*, abandona ese modelo y prefiere hablar de la práctica del agonismo -agón es un contendiente griego, es más una especie de atletismo y de combate en un certamen, donde el objetivo no es exterminar al otro sino vencerlo; se trata de un juego inacabable en donde los contendientes se enfrentan unos a otros en una justa deportiva, como en las Olimpiadas-. Foucault (1988) sugiere que la circulación del poder se asemeja a esa práctica del agonismo porque un grupo ejerce el poder sobre otro, pero uno puede usar la fuerza del adversario, sus estrategias y recursos, sus tecnologías y destrezas para derrotarlo en una jugada y así, de nuevo, comienza una nueva partida. (Hernández, 2017).

Siguiendo con el análisis emprendido en torno a las características que hemos detectado en torno al poder abordaremos el vínculo que encontramos entre el ser docente y el poder.

2.2. Consideraciones en Torno al Poder y el Ser Docente

Foucault desarrolló las relaciones entre saber y poder en un conjunto de prácticas en las que se realiza, en una sola operación, tanto la producción de unos determinados conocimientos sobre el hombre como su captura técnica en el interior de un determinado conjunto de instituciones. Lo ejemplar en el análisis foucaultiano es esa articulación entre saber y poder en cuyo interior se produce el sujeto. Es en el momento en que se objetivan ciertos aspectos de lo humano que se hace posible la manipulación técnica institucionalizada de los individuos. Y a la inversa, es en el momento en que se despliega sobre lo social un conjunto de prácticas institucionalizadas de manipulación de los individuos que se hace posible su objetivación “científica”.

Jorge Larrosa

Byung-Chul Han (2016) inicia su libro *Sobre el poder*, advirtiéndonos que éste último, no debe entenderse desde la relación causal en la que el poder del yo ocasiona en el otro una determinada conducta contra su voluntad, de manera que el poder capacita al yo para imponer sus decisiones sin considerar al otro, restringiendo con ello su libertad, de tal suerte que el yo sufriría la voluntad del otro como algo ajeno. Entender el poder desde dicha lógica, es decir, de una forma coercitiva, como lo que vence la resistencia del otro para forzarlo a una obediencia, no hace justicia a la complejidad del poder, incluso, nos dirá que el poder es aún más poderoso si opera con sigilo.

De acuerdo con el autor referido, algo que caracteriza al poder superior es cuando “el súbdito obedece a la voluntad del soberano como si fuera la suya propia o incluso la anticipa” (Byung, 2016: 12,13). El poder, nos dirá, es un fenómeno de la forma en donde lo decisivo es cómo se motiva una acción, para que el otro quiera

hacer lo que desea el soberano. De esta forma, nos explica que el poder no restringe la libertad y tampoco se aplica por coerción porque no se impone una decisión propia contra la acción y voluntad del otro, sino que trabaja en torno a dicha acción para que el otro decida voluntariamente, sin sanciones negativas y sin hacer ningún ejercicio de poder, a favor de lo que se corresponde con la voluntad del yo.

Por su parte, cuando Canetti (2017) habla del poder cree necesario hacer una distinción entre este último y la fuerza. Él nos dice que, a diferencia del poder, la fuerza es más inmediata y coercitiva; así, a niveles inferiores y más animales, es preferible hablar de fuerza. En cambio, el poder requiere cierta medida de paciencia, es más general y más vasto ya que contiene mucho más, es más complicado. La diferencia entre fuerza y poder la distingue ejemplificando con la relación entre gato y ratón.

El ratón, una vez atrapado, está bajo el régimen de fuerza del gato: éste lo agarró, lo mantiene apresado, su intención es matarlo. Pero apenas comienza a *jugar* con él, agrega algo nuevo. Lo suelta y le permite correr un trecho. No bien el ratón se vuelve y corre, escapa de su régimen de fuerzas. Pero está en el poder del gato el hacerle regresar. Si le deja irse definitivamente, lo ha despedido de su esfera de poder. Dentro del radio en que puede alcanzarlo con certeza permanece su poder. El espacio que el gato controla, los vislumbres de esperanza que concede al ratón, vigilándolo meticulosamente, sin perder su interés por él y por su destrucción, todo ello reunido –espacio, esperanza, vigilancia e interés destructivo- podría designarse como el cuerpo propiamente dicho del poder o sencillamente como el poder mismo. (Canetti, 2017: 399)

En esta relación entre fuerza y poder, Canetti (2017) describe una relación de sometimiento del que detenta el poder frente al que no lo tiene. No obstante, el poder es aún más complejo. Buttler (2017) nos expone que el sometimiento es una forma familiar y agónica mediante la cual se manifiesta el poder, desde esta forma de entender el poder, nos explica que podremos decir que el poder consiste en ser dominado/a por un poder externo a uno/a. Bajo un modelo habitual pensaremos que el

poder nos es impuesto, debilitados por su fuerza, terminamos por internalizarlo o aceptarlo con sus condiciones; no obstante la autora se percata que desde esta lógica se pierde de vista que el “nosotros” que acepta esas condiciones depende de ellas para su existencia.

En ese sentido, el poder toca aquello que somos, aborda nuestra existencia, nuestro ser y, sin embargo, Butler (2017) explica que pensar que lo que uno/a es, que la propia formación como sujeto depende, de algún modo, de ese poder; es algo muy diferente a sólo pensar al poder como aquello que se ejerce sobre el sujeto desde fuera, lo subordina y lo coloca por debajo, relegado a un orden inferior. La autora continua remitiéndonos a Foucault para entender el poder como algo que también forma al sujeto, le proporciona las condiciones de su existencia y la trayectoria de su deseo, “entonces el poder no solamente es algo a lo que nos oponemos, sino también, de manera muy marcada, algo de lo que dependemos para nuestra existencia y que abrigamos y preservamos en los seres que somos” (Butler, 2017:12).

El poder actúa no sólo para dominar u oprimir a los sujetos, sino que también los forma y esta formación, nos dirá Butler (2017), tiene que ver con la incorporación de normas.

En la medida en que operan como fenómenos psíquicos, restringiendo y produciendo el deseo, las normas rigen también la formación del sujeto y circunscriben el ámbito de la socialidad vivible. El funcionamiento psíquico de la norma ofrece al poder regulador un camino más insidioso que la coerción explícita, cuyo éxito permite su funcionamiento tácito dentro de lo social. Y sin embargo, al ser algo psíquico, la norma no se limita a restituir el poder social, sino que se vuelve formativa y vulnerable de modo altamente específico. (Butler, 2017: 32)

En suma, poder se articula a la formación del ser del sujeto. Quien asimila ciertas normas de existencia que devienen en las relaciones de poder en las que está

inserto, ya está siendo tocado por el poder. Habría que recordar que dichas normas de existencia vinculadas al poder no se imponen por dominación, opresión o sometimiento al sujeto sino como aquellas que lo forman permitiendo que quede para dicho sujeto cierto espacio de libertad.

Esto último tiene que ver con lo que dirá Byung Chul Han (2016), y que hemos expuesto al inicio del capítulo, eso es que el poder no excluye la libertad sino que el poder del yo logra su máxima expresión cuando el otro se amolda voluntariamente a su voluntad, porque entonces el otro obedece libremente al yo. “Quien quiera obtener un poder absoluto no tendrá que hacer uso de la violencia, sino de la libertad del otro. Ese poder absoluto se habrá alcanzado en el momento en que la libertad y el sometimiento coincidan del todo” (Byung-Chul, 2016: 17).

Aunado a lo anterior, queremos enfatizar que cuando Foucault (1988) habla de poder se refiere a relaciones entre individuos, o bien entre grupos, que se pone en marcha a partir de acciones que ejercen unos sobre otros; en tanto que el poder “actúa sobre acciones” posibles. El poder, nos explica Foucault (1988), es ese modo de acción que no implica consentimiento, porque sólo se puede ejercer sobre alguien que es libre. El otro no renuncia a su libertad en una relación de poder, porque a éste o éstos, pensando en un grupo, le (les) queda un campo de posibilidades sobre las cuales se puede(n) mover o ante las cuales podría(n) reaccionar.

El poder no es, por tanto, aquel que despoje al otro de su libertad; al respecto, explicará el propio Foucault (1988), un esclavo que pierde su libertad no está en una relación de poder sino de coacción; ello implica que para que se pueda ejercer el poder se requiere de libertad y de alguien que pretenda estructurar un campo de acción posible para los otros. De acuerdo con el pensador francés, el poder se trata de una cuestión de gobierno en donde se pretende conducir a los otros, conducir conductas de individuos o grupos actuando sobre sus posibilidades de acción (Foucault, 1988). Finalmente, el poder no se tiene, se ejerce y este poder lo ejerce aquel que tiene un discurso de verdad.

Algo que sostenemos en la presente investigación es que, como bien lo deja ver Foucault (1996), el poder está en el discurso, está en la autoridad que lo declara, es con el discurso de autoridad que se construye la verdad; en tanto que, desde el poder se genera un discurso de verdad, al tiempo que esta última otorga el poder a quien detenta dicho discurso de verdad. De acuerdo a Foucault:

En una sociedad como la nuestra, pero en el fondo en cualquier sociedad, múltiples relaciones de poder atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social. Estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento de los discursos. No hay ejercicio del poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad que funcione en, a partir de y a través de esta culpa: estamos sometidos a la producción de la verdad del poder y no podemos ejercer el poder sino a través de la producción de la verdad. (Foucault, 1996: 28)

Aunado a lo anterior y parafraseando a Foucault (2005), pensaremos que el ser se constituye históricamente como experiencia a partir de:

- a) campos de saber,
- b) tipos de normatividad y
- c) formas de subjetividad.

Así que, desde esta reflexión, podemos decir que hay saberes socialmente aceptados, ciertos discurso de verdad que hablan de nuestra subjetividad y de nuestra historia; de ahí que dichos saberes están generando efectos de poder que trascienden a la constitución de lo que somos mediante actos de clasificación. La imposición de una individualidad que se le asigna al sujeto y la prescripción a determinada identidad.

El cuerpo, señala Butler (2017) es formado por el discurso y nos recuerda cómo Foucault en *Vigilar y castigar*:

Sugiere que el preso no es regulado por una relación *exterior* de poder, según la cual una institución tomaría a un individuo preexistente como blanco de sus intenciones subordinadas. Por el contrario, el individuo se forma o, mejor dicho, se formula, a partir de su “identidad de preso” de preso discursivamente construida.” La sujeción es, literalmente, el *hacerse* de un sujeto, el principio de regulación conforme al cual se formula o se produce un sujeto. Se trata de un tipo de poder que no sólo *actúa unilateralmente* sobre un individuo determinado como forma de dominación, sino que también *activa* o forma al sujeto. De ahí que la sujeción no sea simplemente la dominación del sujeto ni su producción, sino que designe cierta restricción *en la producción, una restricción sin la cual no puede tener lugar la producción del sujeto, una restricción gracias a la cual tiene lugar dicha producción.* (Butler, 2017: 96)

Pensar lo anterior, en relación al ser docente, nos remite a plantear que el ser docente se forma en este vínculo con el poder a partir de que su “identidad”, la de maestro, es discursivamente construida. El profesor deberá aproximarse a un ideal y a ciertas normas de conducta que se constituyen desde el poder. Por tanto, queda en juego la subjetividad del docente.

Desde la lectura anterior, plantearemos que la constitución del sujeto y asimismo de su subjetividad, se juega en un campo de lucha por mantener un orden simbólico instituido, desde el cual se pueda gobernar a los sujetos y conducirlos para perpetuar dicho orden. Las luchas de poder emprendidas para mantener una forma de entender el mundo y una imagen de la realidad, se dan al confrontar una autoridad que declara un discurso de verdad desde la cual se pretende ejercer el poder sobre los otros a quienes se les pretende infundir una forma de ver la realidad, por tanto, ello repercuten en la manera en que el sujeto se piensa y construye a sí mismo y en esa lucha se juega permanentemente el vínculo poder-verdad. Finalmente, de acuerdo a Foucault: “...ejercer el poder crea objetos de saber, los hace emerger, acumula informaciones, las utiliza. (...). El ejercicio del poder crea perpetuamente saber e inversamente el saber conlleva efectos de poder” (Foucault, 1980: 73, 74).

De cara a lo anterior, queremos recordar al lector que, en la presente investigación, nos interesa analizar el poder que se ejerció sobre los docentes con la Reforma Educativa de 2013 durante el sexenio de Enrique Peña Nieto y para tal análisis es importante no perder de vista que pensamos que dicha reforma se consolidó como un dispositivo pedagógico de poder que como tal y, entre otras cosas, buscó construir y mediar la relación del maestro consigo mismo, es decir, la reforma tocó la subjetivación de los docentes promoviendo prácticas que construyeron y mediaron determinadas relaciones de los maestros consigo mismos y, por tanto, tocó el ser del docente del magisterio a partir de mecanismos de poder que estuvieron tanto implícitos como explícitos en la Reforma de 2013.

El poder, como hemos insistido durante nuestro trabajo, es productivo, interesándonos en particular, para efectos de la presente investigación, el impacto que tiene en la constitución del ser de los docentes.

Cabe aclarar que cuando nos referimos al ser docente lo estamos pensamos en términos ontológicos, desde la lectura que hacemos de Foucault (1988) cuando nos convoca a preguntarnos: ¿quiénes somos nosotros mismos en el presente? Así, trasladamos dicha inquietud para pensar el ser docente y analizar la forma en que los maestros de educación básica llegaron a ser lo que son hoy en la docencia.

En ese sentido, cuando nos referimos al “ser docente” lo pensamos a partir de la contingencia histórica de lo que hace que en el presente el maestro de primaria pública sea lo que es, haga lo que haga y piense lo que piense.

Desde una lectura de foucaultiana analizamos el ser a partir de tres ejes abordados por el autor, que trasladamos a nuestra investigación para pensar el ser docente (un poco en articulación con la noción de sujeto del autor) como lo que se constituye:

- 1) a través de las relaciones de poder.

2) a partir de las prácticas que el sujeto realiza sobre sí mismo en el terreno de la ética para llegar a ser el que es, es decir, para constituir una manera de ser y de conducirse y

3) como sujeto de saber, es decir, como aquel sobre el cual se construye un saber con el que se ha de pensar la docencia y al docente quien se convierte en un sujeto de conocimiento (llámese constructivismo, pedagogía crítica, pedagogía tradicionalista, etc.).

Pensamos el ser en articulación a la forma en que se constituye el sujeto, es decir, al referirnos al ser docente, estamos pensando en aquello que constituyó al profesor como un sujeto de la docencia. En tal sentido hablaremos de el ser docente como sujeto de conocimiento, el ser docente como un sujeto ético en la relación consigo mismo a partir de la experiencia de sí y el ser docente como un sujeto en relaciones de acción con los otros, es decir, en relaciones de poder. No obstante, cabe aclarar que aunque toquemos algunos aspectos de los dos primeros aspectos, el punto medular de nuestro trabajo se centra en el tercero.

Luego entonces, para efectos de análisis del presente trabajo, pensamos el ser docente como aquello que se conforma a partir de relaciones de saber, de poder y relaciones consigo mismo y con los otros (ética), siendo el campo del poder desde el cual haremos la lectura de lo que es el ser docente; mismo que, a su vez, constituye la subjetividad de los maestros de educación básica en las primarias públicas ya que ellos son nuestros sujetos de investigación.

Sin embargo, un poco como lo hizo Larrosa (2005), pero trasladado a nuestro objeto de estudio, sostendremos que el Foucault que nos interesa para pensar el ser docente es el que ha trabajado en una *ontología histórica de nosotros mismos*.

En especial, pensamos que la Reforma Educativa de 2013 quiso construir y mediar la relación que el maestro tuvo consigo mismo para que éste último, a su vez, construyera su ser docente; esto último, en tanto que pensamos que, de cierta forma, la

reforma tocó la experiencia que uno tiene de sí mismo, tocó la experiencia de sí de los maestros y con ello tocó, también, su subjetividad. Con esto último no afirmamos que lo haya logrado, sino que al parecer tuvo la intención de participar en esa mediación, ya sea por medio de la reconstrucción del ser docente o por la configuración de uno nuevo. En ese sentido, no planteamos que la reforma construyó el ser docente, sino que dejó huella en él, en su subjetividad. De acuerdo a Larrosa “hay un lenguaje entre *subjetividad y experiencia de sí mismo*. La ontología del sujeto no es más que esa experiencia de sí que Foucault llama *subjetivación*” (Larrosa, 1995: 288).

En la historia de la sexualidad, Foucault (2005a), estudia la experiencia de sí y explica cómo es que él no estaba interesado en analizar los comportamientos, ni las ideas mediante las cuales se representan dichos comportamientos, sino ver, cómo una experiencia se había constituido, de manera que en las sociedades occidentales modernas se conformó una experiencia por la que los individuos se iban reconociendo como sujetos de una sexualidad.

Esto último, trasladado a nuestro objeto de estudio, nos convoca a pensar y analizar cómo en el presente se constituye una experiencia en los profesores de educación básica en primarias públicas. Hablamos de la experiencia de ser docente, de ser un sujeto de la docencia; pero, en particular, pensaremos dicha experiencia en el marco de una reforma educativa que fue polémica desde su inicio, nos interesa el ser mismo del sujeto, la ontología misma del yo o de aquello en lo que el maestro de educación básica se reconoce en tanto docente, en lo que es como docente después de la Reforma Educativa de 2013.

En articulación con lo anterior, tenemos que en las Tecnologías de yo, Foucault (1990) nos habla de aquello que le interesaba estudiar, se trata:

De estudiar la constitución del sujeto como objeto para sí mismo: la formación de procedimientos por los que el sujeto es inducido a observarse a sí mismo, analizarse, descifrarse, reconocerse como un dominio de saber posible. Se trata,

en suma, de la historia de la “subjetividad”, si entendemos esta palabra como el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo. (Foucault, 1990: 21)

Y es que con Foucault (1990) podemos entender que en la experiencia de sí está (su ontología) el ser mismo del sujeto singularmente construido. Así, analizar la experiencia de sí por la que el maestro construye su ser docente, pasa por reflexionar sobre el modo en que éste último hace la experiencia de sí mismo, en “un corte espacio-temporal concreto, entre dominios de saber, tipo de normatividad y formas de subjetivación” (Larrosa, 1995: 291).

Dicho lo anterior podemos perfilar un análisis de las prácticas pedagógicas y no pedagógicas que establecen, regulan y modifican las relaciones del docente consigo mismo, y que se buscó implementar en el magisterio para, de alguna forma, constituir su ser docente. Consideramos importante analizar si dichas prácticas tocaron la experiencia de sí en el docente, es decir, si dejaron una huella de poder en su ser docente, si de algún modo el profesor se constituyó como sujeto de la docencia, a partir del fomento de una experiencia de sí perfilada por el Estado por medio, en particular, de la Reforma Educativa de 2013.

Para Larrosa (1995) las ideas que tenemos acerca de nosotros mismos tienen que ver con nuestras acciones y con cómo nos comportamos respecto a nosotros mismos y respecto a los demás; él retoma la experiencia de sí como un dominio de análisis en el que estaría el ser mismo del sujeto, de ahí que nos acerquemos a dicho autor para analizar el ser docente en el crisol de la Reforma Educativa de 2013 y explorar la experiencia de sí de los maestros como un dominio de análisis porque ahí está el ser mismo del docente, del profesor sujeto a cierta forma de entender la docencia desde la reforma ya mencionada.

Por otro lado, en la reforma educativa de la que hemos estado hablando la evaluación de los docentes para el ingreso, la promoción y, lo que al principio se

manejó como una evaluación para la permanencia, fue un mecanismo que se puso en marcha y que operó como una forma de subjetivación que buscó constituir la subjetividad de los docentes y en la que se establecería y modificaría la experiencia que estos últimos tenían de sí mismos. La experiencia de sí constituye al sujeto y ahí diremos, que constituye, el ser del docente.

En articulación con lo anterior, pensamos el ser docente desde una aproximación foucaultiana para intentar hacer una crítica de lo que somos en la docencia de educación básica en primarias a partir de la Reforma Educativa de 2013, iniciada en el sexenio de Enrique Peña Nieto.

Así, la noción de sujeto de Foucault (1988) nos sirvió para analizar al ser docente en vinculación con el poder. Cuando pensamos en el ser docente estamos pensando en el sujeto docente, es decir, pensamos al docente como un sujeto de subjetividad que está sometido a fuerzas que operan desde dispositivos de poder.

No obstante, cabe aclarar que no estamos pensando el ser docente en tanto sujeto, como aquel que está determinado, que se deja manipular o que no tiene posibilidad de resistencia; con anterioridad se mencionó que hay un tipo de lucha del sujeto, abordado por Foucault (1988) que nos interesa trabajar en este espacio para pensar, en especial, la noción del sujeto y del ser docente.

Recordemos que en *El sujeto y el poder* Foucault (1988) abordó tres tipos de lucha, en cada una caracterizando -al parecer- una etapa histórica distinta, estos tipos de lucha son:

- 1) Luchas políticas, que se desarrollaron en contra del derecho divino de los reyes por la doctrina de los derechos naturales y que sirvió de base para una serie de revueltas populares protagonizadas por campesinos durante el medioevo. Se trata de luchas en el ámbito rural contra una relación de gobierno en donde los sujetos se oponen a ciertas formas de dominación.

2) Luchas económicas, se trata de la lucha de clases tal como el maestro Marx nos la enseñó, en donde se rechaza la explotación de la fuerza de trabajo y como dirá Foucault (1988), se separan a los individuos de lo que producen.

3) Finalmente, la lucha contra la subjetividad, contra la identidad misma del sujeto, se trata de resistirse a asumir una identidad que sea reconocible y negociable por el Estado y otros dispositivos de poder. En esta lucha, nos recuerda García María (2002), se rechazan las formas de subjetividad impuestas por la modernidad a los sujetos.

Es esta última, el tipo de lucha que queremos analizar en el ser docente, las luchas que predominan hoy contra el tipo de sujeto y subjetividad que la Reforma Educativa del 2013 quiso imponer al magisterio. De acuerdo a García, María (2002)

El sujeto hoy se rebela contra ese cúmulo de acciones que son dirigidas, desde su nacimiento hasta su muerte, sobre él con el fin de que adecue su conducta, su accionar, su *forma de ser*, a las conductas deseadas y esperadas por los otros; que se arrogan el derecho de guiarlos y conducirlos, basándose en la posesión de un saber que les permite asegurar cómo y de qué manera los sujetos *deben* conducirse, siendo ésta la forma *normal* de conducta. (García, María, 2002: 35)

Foucault (1988), recordemos, nos habla de una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos, entendiendo la palabra sujeto en dos acepciones: como sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Enseguida dice que ambos significados de sujeto sugieren una forma de poder que subyuga y somete.

“El sujeto se produce a partir de la interiorización-subjetivación de los saberes de su época, de los discursos de verdad que el poder pone en circulación y de las diversas estrategias de poder que regulan sus relaciones, inducen su conducta y dirigen sus

acciones. La subjetividad es el modo de subjetivación del ejercicio del saber-poder” (Foucault, 1988: 231).

El sujeto es fundamentalmente modos de subjetivación que como indica Anzaldúa (2009) desde la lectura de Foucault (1988) son creados en las relaciones de los dispositivos del saber y del poder.

Sujeto y subjetividad son categorías distintas, pero inseparables: La subjetividad es la realización del sujeto, su construcción misma. Esto implica que la subjetividad no es algo así como el producto del sujeto, sino la manifestación del proceso a través del cual deviene sujeto. El sujeto es sujeto de la subjetividad, es constitución de la subjetividad. (Anzaldúa 2009: 2,3)

Desde la Reforma de 2013 se pretendió que los docentes se adecuaran a una forma de ser docente, desde dicha enunciación tenían que adecuar su conducta y sus acciones; lo ideal, desde el planteamiento de la Reforma, hubiera sido que los maestros se hubiesen dejado guiar y conducir, sin embargo, no fue así porque los maestros se manifestaron resistiéndose a la Reforma que aún cuando se haya constituido como un dispositivo de poder para constituir el ser del docente en tanto sujeto, se enfrentó a la resistencia magisterial.

Por último, queremos rescatar el momento en el que Foucault (1988) retomó el texto de Kant (1981) para enunciar que veía en él una novedad, esa es que la filosofía por primera vez analizaba -más allá de los grandes conceptos de la filosofía-, un acontecimiento histórico. Kant (1981) analiza el presente y, con ello, dejó implícita la pregunta: ¿quiénes somos en este preciso momento de la historia? Sin duda, dirá Foucault “el objetivo principal en estos días no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos. Tenemos que imaginar y construir lo que podríamos ser para liberarnos de este tipo de “doble atadura” política, que consiste en la simultánea individualización de las estructuras del poder moderno” (Foucault, 1988: 302).

Desde Foucault (1990) pensaremos, a partir de las aportaciones que nos dejó en su tercera etapa de trabajo -en donde realizó una ontología del presente-, que no se trató de liberar al individuo del Estado y de sus instituciones; se trató, en cambio, de liberarnos nosotros del Estado, liberarnos del tipo de individualización que le es propio. Trasladado a nuestro objeto de estudio, nos interesa preguntarnos cuáles han sido esos tipo de individualizaciones que el Estado ha construido para los docentes y que se le ha impuesto desde hace años, porque entonces, le quedaría a los maestros -como nos invita Foucault-, pensar, promover nuevas formas de subjetividad desde el rechazar esas formas de individualidad que se les ha impuesto.

Foucault habla de fomentar nuevas formas de subjetividad al rechazar el tipo de individualidad que se nos ha impuesto por siglos. Lo que observamos es que esto último pasa por cuestionar ¿cómo es que llegamos a ser lo que somos?, ¿cómo es que estamos atravesados por el poder que nos mantiene sujetos? Sujetos de conocimiento, sujetos de las relaciones de poder. Se trata de hacer una análisis constante, cuestionar en todo momento las relaciones de poder y “del agonismo entre las relaciones de poder y la intransitividad de la libertad”. Para el autor esta es una tarea política incesante e inherente a toda existencia social.

Cuando habla del sujeto atado al conocimiento de sí mismo pensamos en la aproximación que el autor hace para estudiar al sujeto en relación a las prácticas que el sujeto realiza sobre sí mismo en el terreno de la ética; desde la cual también, analizaremos el ser docente.

En suma, nuestra pregunta por el ser docente se articula a la interrogante que Foucault formula en torno a lo que somos en el presente ¿qué somos hoy, ¿cómo hemos llegado a ser eso que somos? De tal manera que al problematizar en torno al poder que circuló en la Reforma Educativa de 2013 nos interesó investigar sobre el ser docente en ese momento histórico.

La reforma se constituyó como un dispositivo pedagógico de poder, como un aparato de subjetivación del docente que tocó al magisterio que, de alguna forma, dejó

en el ser docente una huella. Lo que haremos a continuación es tratar de esclarecer qué entendemos por un dispositivo pedagógico de poder y cómo la Reforma Educativa de 2013 operó desde la lógica de un dispositivo.

2.3. La Reforma Educativa de 2013 Como Dispositivo Pedagógico de Poder

Pertenecemos a ciertos dispositivos y obramos en ellos. La novedad de unos dispositivos respecto de los anteriores es lo que llamamos la actualidad, nuestra actualidad. Lo nuevo es lo actual. Lo actual no es lo que somos sino que es más bien lo que vamos siendo, lo que llegamos a ser, es decir, lo otro, nuestra diferente evolución. En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (lo que ya no somos) y lo que estamos siendo: la parte de la historia y la parte de lo actual.

Gilles Deleuze

Con anterioridad, hemos mencionado que la Reforma de 2013 se constituyó como un dispositivo de poder que, entre otras cosas y a su manera, buscó ejercer cierto gobierno sobre los docentes constituyendo con ello un campo de acción para los mismos, de manera que ellos configuraran su ser docente desde los parámetros marcados por la Reforma Educativa de 2013; misma que, en ese sentido, se instauró como un dispositivo pedagógico de poder que implicó poner en marcha un proceso de subjetivación de los docentes, es decir, buscó mediar la relación que los maestros tenían consigo mismos para establecer, regular y modificar la experiencia que tienen de sí mismos.

En el presente apartado procuraremos desentrañar esto último empezando nuestro camino, en un primer momento, por el acercamiento a lo que entenderemos por un dispositivo, es decir, plantearemos qué es un dispositivo; en un segundo momento nos interesa abordar qué entenderemos por un dispositivo pedagógico de

poder para, en un tercer momento -aunque a la par con lo anterior-, poder ir tejiendo un texto que nos permita clarificar cómo es que la Reforma Educativa de 2013 se constituyó como un dispositivo pedagógico de poder.

Queremos empezar por revisar la aproximación que Deleuze (1999) hace cuando se pregunta ¿qué es un dispositivo? De manera que destaquemos lo que el filósofo francés, desde la lectura que hace de Foucault, identifica como rasgos característicos del dispositivo.

1) Un dispositivo es “una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras” (Deleuze, 1999: 155).

2) Un dispositivo posee dos dimensiones que corresponden a la visibilidad y a la enunciación, los dispositivos son, dirá Deleuze (1999) desde la lectura de Foucault, como las máquinas de Raymond Rossel, máquinas para hacer ver y para hacer hablar.

3) Un dispositivo implica líneas de fuerzas que actúan como flechas que penetran cosas y palabras. Se trata de la dimensión del poder, y el poder es la dimensión del espacio interno del dispositivo que se compone como el poder, con el saber.

4) Un dispositivo implica, también, líneas de objetivación que involucra la dimensión del sí-mismo, el cual no se entenderá como una determinación preexistente que ya estuviera hecha sino que:

También aquí una línea de subjetivación es un proceso, es una producción de subjetividad en un dispositivo: Una línea de subjetivación debe hacerse en la medida en que el dispositivo lo deje o lo haga posible. El sí-mismo no

es ni un saber ni un poder. Es un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos: es una especie de plusvalía. No es seguro que todo dispositivo lo implique. (Deleuze, 1999: 157)

En suma, con Deleuze (1999), tendremos que un dispositivo es un conjunto multilineal, es decir, una especie de madeja, compuesto de líneas de diferente naturaleza, líneas de visibilidad, de enunciación, de fuerzas, de subjetivación, de objetivación, que se entrecruzan y mezclan, que representan procesos diversos pero relacionados.

Siguiendo a Deleuze (1999), Teresa Yurén (2002) dice que podemos distinguir las líneas del dispositivo cuando logramos desentrañarlo, ella realiza un análisis de éste último a partir de reconstruirlo, rastreando esas líneas que se entretejen para conformarlo. En ese sentido, la autora aborda el desentrañado del dispositivo al preguntar: “¿qué es lo que hace visibles a ciertos objetos? (régimen de luz); ¿cuáles son las reglas de formación y transformación del campo discursivo y la política conforme a la cual se establece la validez de los enunciados? (régimen de verdad); ¿cuáles son las fuerzas en ejercicio (los juegos de poder) y de qué manera tiene lugar la producción de la subjetividad? (las experiencias de subjetivación)” (Yurén, 2002: 135).

Por su parte, Giorgio Agamben (2015) en su texto *¿Qué es un dispositivo?*, desde la lectura que hace de Foucault, distingue tres puntos principales de un dispositivo:

- 1) El dispositivo es un conjunto heterogéneo de elementos tanto lingüísticos como no lingüísticos, de manera que el dispositivo es la red que se establece entre estos elementos, llámense discursos, instituciones, edificios, leyes, proposiciones filosóficas, etc.

2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y se inscribe en una relación de poder.

3) El dispositivo resulta del cruce de relaciones de poder y de relaciones de saber.

Así como lo hizo el filósofo italiano en el texto ya citado, recuperaremos una cita en la que Foucault expone lo que es un dispositivo, aunque el propio Agamben aclara que Foucault nunca le dio una verdadera y propia definición, recupera su palabras de una entrevista de 1977 en donde se refiere al dispositivo de la siguiente forma:

Lo que trato de identificar con este término es ante todo un conjunto absolutamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, estructuras arquitectónicas, decisiones regulativas, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, en definitiva: tanto lo dicho como lo no dicho, he ahí los elementos del dispositivo. El dispositivo es la red que se establece entre estos elementos...

...con el término dispositivo entiendo una especie –por así decir- de formación que en un determinado momento histórico tuvo como función esencial responder a una urgencia. El dispositivo tiene por tanto una función esencialmente estratégica...

He dicho que el dispositivo es de naturaleza esencialmente estratégica, ello implica que se trata de una cierta manipulación de relaciones de fuerza, de una intervención racional y convenida en las relaciones de fuerza, sea para desarrollarlas en una determinada dirección, sea para bloquearlas o para estabilizarlas y utilizarlas. El dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder y también siempre ligado a los límites del saber que derivan de él y, en la misma medida, lo condicionan. El dispositivo es esto: un conjunto de estrategias de relaciones de fuerza que condicionan ciertos tipos de saber y son condicionados por él. (Agamben, 2015: 10-11)

Agamben (2015), como referimos anteriormente, también se pregunta qué es un dispositivo, realiza una aproximación genealógica sobre el término. Encuentra que Foucault no utilizaba el término dispositivo para definir el objeto de sus investigaciones -a menos no, a fines de los años sesenta- sino un término etimológicamente cercano: positividad, término que recupera de su maestro Jean Hyppolite, que a su vez hace un análisis sobre algunas obras Hegelianas en donde aborda el término positividad al referirse a la oposición que hace entre la religión natural y la religión positiva, mientras la primera tiene que ver con una relación inmediata y general de la razón humana con lo divino, la segunda comprende el conjunto de creencias, reglas y ritos que en una sociedad determinada y en cierto momento histórico se impone a los individuos desde fuera, la religión positiva tiene que ver más con comportamientos que resultan de una relación de mando y obediencia. Así, naturaleza y positividad se corresponden con la dialéctica entre libertad y coerción, y entre razón e historia.

La *positividad* es el nombre que, según Hyppolite, el joven Hegel le da al elemento histórico, con toda la carga de reglas, ritos e instituciones que un poder externo impone a los individuos pero que, por así decir, éstos internalizan en un sistema de creencias y de sentimientos. Entonces, tomando prestado el término (que más tarde se volverá *dispositivo*), Foucault se posiciona frente a un problema decisivo que es también su problema más consustancial: la relación entre los individuos como seres vivientes y el elemento histórico, entendiendo con este término el conjunto de instituciones, de procesos de subjetivación y de reglas en que se concretan las relaciones de poder. (Agamben, 2015: 13-14)

Sin embargo, dirá Agamben (2015), Foucault no busca reconciliar los dos elementos ni enfatizar el conflicto entre ellos, sino investigar los modos concretos en que las positivities (o los dispositivos) actúan en los *juegos* de poder.

Siguiendo con la aproximación de corte genealógico, Agamben (2015) nos explica como es que el término de dispositivo posee una carga teológica articulada a la noción de *oikonomía*.

De acuerdo a Agamben (2015), la palabra *oikonomía* es una palabra griega que significa la administración del *oikos*, de la casa (gestión), que algunos teólogos utilizaron, cuando en el siglo II se discutió en torno al problema de la trinidad de figuras divinas, el Padre, el Hijo y el Espíritu en tanto que en la iglesia hubo resistencia de aquellos que pensaron que se corría el riesgo de reintroducir el politeísmo y el paganismo en la fe cristiana, teólogos como Tertuliano, Hipólito y otros argumentaron que “en cuanto a su ser y a su sustancia, Dios indudablemente es uno, pero en cambio en cuanto a su *oikonomía*, es decir, el modo en que administra su casa, su vida y el mundo que crea, es triple”. (Agamben, 2015: 19) Así, en la fe cristiana, la *oikonomia* se convirtió en el dispositivo a través del cual el dogma de la Trinidad y la idea de un gobierno providencial divino del mundo se unieron. Dios en el plano del ser, explica el filósofo, reaparece en la forma de una cesura que separa en Dios ser y acción, ontología y praxis.

Por otro lado, el término latino *dispositio*, de que deriva el término “dispositivo”, asume la carga semántica de la *oikonomía* teológica, en tanto que el dispositivo al que se refiere Foucault se vincula a la herencia teológica que divide, al tiempo que articula, en Dios ser y praxis. “El término dispositivo nombra aquello en lo cual y a través de lo cual se realiza una actividad pura de gobierno sin ningún fundamento en el ser. Por esta razón, los dispositivos siempre deben implicar un proceso de subjetivación, es decir, deben producir un sujeto” (Agamben, 2015: 21).

Con Foucault (1977), Deleuze (1999), Yurén (2002) y Agamben (2015) distinguimos lo que éste último nos subrayó: que todo dispositivo implica un proceso de subjetivación, sin él, no sería posible como dispositivo de gobierno. Un dispositivo se articula a la producción de un sujeto.

De cara a lo anterior, tenemos que el dispositivo tiene que ver con el término de *oikonomía* en tanto que su fin es “gestionar, gobernar, controlar y orientar en un sentido que se pretende útil los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres” (Agamben, 2015: 22).

Ahora bien, esto último lo articulamos a la lectura que en el plano de la pedagogía, autores con Larrosa (1995) y Anzaldúa (2009) hacen del dispositivo para hablar de un dispositivo pedagógico, mismos que en el presente trabajo hemos recuperado para analizar la Reforma Educativa de 2013; es, en ese sentido, que la analizamos como un dispositivo pedagógico de poder en el que los docentes estuvieron inmersos.

Por tanto, uno de los autores a los que nos aproximamos para entender qué es un dispositivo pedagógico es Anzaldúa (2009) quien hace una lectura de Foucault para concebir:

Al dispositivo pedagógico como el conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, instituciones, decisiones reglamentadas, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, que se encuentran articulados por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y estrategias de ejercicio de poder, que constituyen sujetos y regulan sus prácticas; cuyo objetivo general es la sistematización de las condiciones de racionalización y de transmisión, reproducción y transformación de la cultura, a través de un sistema regulado por instituciones educativas. (Anzaldúa, 2009: 43)

Y es que, como el mismo Anzaldúa (2009) lo referirá, el dispositivo pedagógico constituye a los sujetos educativos cuando hacen suyas las significaciones, normas y prácticas que instituyen en la institución escolar y que se instituyen, agregaríamos nosotros, para normalizar a los sujetos, siendo de interés particular para el presente trabajo problematizar la puesta de los procesos de normalización que mediante un dispositivo pedagógico particular, el de la Reforma Educativa de 2013, pretendió

homogeneizar a los docentes bajo una imagen de la docencia, ejerciendo diversas estrategias de poder sobre el magisterio.

Pensamos que el dispositivo de la Reforma Educativa de 2013 procuró producir la constitución de un sujeto, un docente susceptible de ser clasificado por la reforma citada como idóneo o no idóneo y que se volvió el sujeto de nuevas técnicas de gobierno. En ese sentido, nos interesó esa parte de la reforma que se orientó hacia la construcción y transformación de la subjetividad de los docentes.

Pero en especial, la lectura que hicimos del dispositivo pedagógico de la Reforma Educativa de 2013 la realizamos desde el crisol del análisis que nos aporta Larrosa (1995). Con dicho autor, vemos que un dispositivo pedagógico construye y media la relación del sujeto consigo mismo, de tal forma que entra en una relación reflexiva consigo mismo en la que se establece, se regula y se modifica la experiencia que uno tiene de sí mismo, la experiencia de sí.

Larrosa (1995) hace una lectura del Foucault antropológico, de tal manera que se aproxima a la forma en que el filósofo francés intenta relacionar las prácticas pedagógicas que se centran en la constitución y modificación de la experiencia que los individuos tienen de sí mismos. Así, emplea teóricamente a Foucault porque con él se puede apreciar como “la persona humana se fabrica en el interior de ciertos aparatos (pedagógicos, terapéuticos, ...) de subjetivación” (Larrosa, 1995: 262) y estudiar los mecanismos que transforman a los seres humanos en sujetos.

Parafraseo a Larrosa (1995) pero, pensando en nuestro objeto de estudio, concebimos a la Reforma Educativa de 2013 como un dispositivo orientado a producir sujetos mediante ciertas tecnologías de clasificación y división tanto entre los maestros como en el interior de los maestros; de manera que, el docente devenga en un sujeto como resultado de un discurso que lo nombra, el que se produce con la Reforma Educativa, de prácticas institucionalizadas que lo capturan también producto de la reforma y tecnologías orientadas al trabajo del sujeto sobre sí mismo.

Un dispositivo pedagógico será, entonces, cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprende o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo. Por ejemplo, una práctica pedagógica de educación moral, una asamblea en un colegio, una sesión de un grupo de terapia, lo que ocurre en un confesionario, en un grupo político, o en una comunidad religiosa, siempre que esté orientado a la constitución o a la transformación de la manera en que la gente se describe, se narra, se juzga o se controla a sí misma. (Larrosa, 1995: 291)

Para Larrosa (1995), hay cinco dimensiones que constituyen los dispositivos pedagógicos de producción y mediación de sí:

- 1.-Dimensión óptica.
- 2.-Dimensión discursiva.
- 3.-Dimensión jurídica.
- 4.-Dimensión que incluye relacionándolos componentes discursivos y jurídicos.
- 5.-Dimensión práctica.

A partir de que miramos a la Reforma Educativa de 2013 como un dispositivo pedagógico, intentaremos aproximarnos a ella para analizarla desde dicha mirada en las cinco dimensiones que constituyen un dispositivo pedagógico de poder.

Empecemos por la dimensión óptica, según la cual se determina y se constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo. De acuerdo a Larrosa (1995), la visibilidad la podemos encontrar en Foucault en cualquier dispositivo de percepción, en cualquier forma de la sensibilidad y pone como ejemplo, el examen en la pedagogía o cómo en la *Historia de la locura*, el binomio manicomio/psiquiatría aparecía como un dispositivo para hacer visible la locura. Larrosa (1995) nos recuerda como el dispositivo de visibilidad se despliega como una máquina de ver, de vigilancia, que el mismo Foucault refiere en su libro: *Vigilar y castigar*, en donde aborda dispositivos como la prisión, la

fábrica, el hospital y la escuela como aquellos que hacen visible las personas que capturan.

Lo anterior encuentra relación con las líneas o vectores que Yurén (2002) detecta en un dispositivo, cuando señala que uno de ellos es el de hacer visibles a ciertos objetos (régimen de luz). Planteamos que la dimensión óptica del dispositivo pedagógico de la Reforma de 2013, bajo su régimen de luz, se implementó mediante la estrategia de evaluación de los docentes, es decir, se procuró que el maestro de educación básica fuese evaluado para tener la certeza de que había adquirido ese lenguaje hegemónico con el cual debe pensarse como docente, a partir de una imagen construida de la docencia, para que a su vez, ajuste su práctica docente a dicha imagen.

La evaluación docente se convierte dentro del dispositivo pedagógico de la reforma educativa en una estrategia que permitió visibilizar al maestro que debía ser normalizado, aunque sabemos que la evaluación docente no se redujo a la aplicación de un examen como un instrumento de evaluación, consideramos que la evaluación cumplió la función del examen, tal como lo concibe Foucault (2005), es decir, la evaluación:

1) *Invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder*, aquí, el poder disciplinario impone a aquellos a quienes somete (en este caso, a los maestros de educación básica) a un principio de visibilidad, son sometidos los que tiene que ser vistos, tiene que ser visto en un primer momento todo docente que labore en el sistema público y, en un segundo momento, aquel que no resulte idóneo tras la evaluación; de tal suerte que, parafraseando a Foucault (2005), su iluminación garantiza el dominio del poder que se ejerce sobre ellos.

2) *Hace entrar la individualidad en un campo documental*, el docente se convirtió en un objeto descriptible-analizabile “para mantenerlo en sus rasgos singulares bajo la mirada de un saber permanente” (Foucault, 2005: 145)

3) La evaluación, rodeada *de todas sus técnicas documentales hace del individuo un caso*, de manera que el docente se convirtió en un individuo al que se le puede describir, juzgar, medir, comparar y por tanto normalizar.

De alguna forma, se trató de subyugar al docente bajo un régimen de luz para encausar su práctica en el acto educativo hacia los parámetros de lo que en ese momento se construyó como normal para la docencia; se buscó someterlo a las reglas de formación y transformación del campo discursivo y la política de la reforma educativa conforme a la cual se establece la validez de los enunciados, de manera que opere el régimen del discurso de verdad de la reforma sobre la normalización de los docentes que es, por un lado, otro de los vectores de un dispositivo de acuerdo a Yurén (2002) mismo que vincularemos con la segunda dimensión del dispositivo pedagógico de la Reforma Educativa: la dimensión discursiva “en la que se establece y se constituye qué es lo que el sujeto puede y debe decir acerca de sí mismo” (Larrosa, 1995: 292).

Larrosa (1995) nos hace ver, desde la lectura que hace de Foucault, cómo los procedimientos ópticos de visibilidad de un dispositivo produce al sujeto y el objeto de la visión. Los procedimientos discursivos de enunciación crean al sujeto y el objeto de enunciación en tanto que un dispositivo implica visibilidades y enunciados.

Planteamos que los profesores que dan clases en el nivel básico estuvieron sujetos a discursos de verdad que los decían a partir de los parámetros creados por la Reforma Educativa de 2013, nos referimos a discursos que enuncian lo que deben ser; se trata de discursos que mientras algunos se resistieron a ellos, otros los creyeron, los asumieron y con ellos determinaron sus prácticas pedagógicas, enmarcadas, por tanto, en un discurso de verdad que se cerró a la pluralidad de discursos pedagógicos; porque la pedagogía que debían discurrir y la que debía verse reflejada en las prácticas de los maestros era la que dictaba la Reforma Educativa que enunciaba el gobierno federal.

Al decirles a los docentes: “esta es la pedagogía que debe investir tu práctica”, se les estaba diciendo: “esta es la verdad última”; con ello se buscó, quizá no de forma consciente, cerrar la posibilidad de pensamiento en él. Hacer esto, era ir en contra de la esencia de lo humano, para subordinarlo a lo que dicta la autoridad. De esta manera, se le negaría al docente la posibilidad de seguir enriqueciendo el lenguaje en la pedagogía, porque ya no habría más. El docente, en lugar de hacerse preguntas, debía recibir respuestas para ejercer, paradójicamente, una docencia, que a su vez, debía fomentar en el alumno el ejercicio del pensar.

Los discursos de verdad que se pusieron en marcha como parte de la dimensión discursiva del dispositivo pedagógico de la reforma, en el que estuvo inmerso el docente y desde el cual se pretendió normalizar la práctica de los profesores de educación básica, los encontramos en documentos oficiales como el Modelo Educativo que evidencia un contenido disciplinario (psicopedagógico) bajo el cual se debe asumir el docente, los planes y programas de estudio, los diversos acuerdos que buscan regular la forma de proceder del docente, como en su momento lo fue el acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, los lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, la Ley General de Educación, los perfiles, parámetros e indicadores para los docentes de Educación Básica, el protocolo de actuación docente, etc. Se trata de documentos que presentan un discurso de verdad para los maestros y que lo atraviesa a través del discurso.

Esto último se articula a la dimensión jurídica del dispositivo pedagógico de la Reforma Educativa, una dimensión “básicamente moral, en la que se dan las formas en que el sujeto debe juzgarse a sí mismo según una rejilla de normas y valores.” (Larrosa, 1995: 293)

El docente, durante la Reforma Educativa, tenía que juzgarse bajo los parámetros de lo que consideraba una docencia normal; a su vez, para ser normalizado, el maestro debía adquirir un nuevo lenguaje educativo, debía pensarse, significarse y ejercer su práctica en el acto educativo a partir de este nuevo discurso de

verdad que ofrecía la reforma, de este nuevo lenguaje que se le ofrecía a partir de la implementación de las políticas de la reforma educativa.

Lo anterior lo articulamos a la cuarta dimensión del dispositivos pedagógico de la Reforma Educativa, es decir, la dimensión que incluye relacionándolos componentes discursivos y jurídicos. Un dispositivo jurídico:

Constituye, en su funcionamiento mismo, un juez, una ley, un enunciado y un caso. En el ámbito moral en tanto que normativo y jurídico, ver-se, expresar-se y narrar-se se convierten en juzgar-se. Y juzgarse supone que se dispone de un código de leyes en función de las que se juzga (aunque el sujeto sea considerado como autolegisador o autónomo). Supone que uno puede convertirse en un caso para uno mismo, es decir, que uno se presenta para sí mismo delimitado en tanto que cae bajo la ley o se conforma a la norma. (Larrosa, 1995: 316-317)

El docente, bajo el dispositivo pedagógico de la Reforma Educativa tuvo que constituir la experiencia de sí, por tanto, su autoidentidad a partir del código de leyes que contenía la reforma, misma que convirtió al docente en un caso al tiempo que lo orilló a ver-se, expresar-se, juzgar-se y narrar-se en función del discurso que la formó, las leyes que modificó empezando por la constitución y las proposiciones filosóficas, pedagógicas y morales que más tarde aparecieron con su propuesta de modelo educativo. El docente tenía que asumir el discurso de la reforma, narrarse desde él y, por tanto, adquirir un nuevo lenguaje. Creemos, citando a Skliar (2011), que estas

Nuevas políticas son intentos, sobre todo, de pretender enseñarnos e instalar el modo en que deberíamos pronunciar lo nuevo, de decir la novedad, declamar lo que vendrá, un 'a partir de ahora' que se vuelve vigía de los modos en que conversamos en educación sobre educación. Es verdad que a veces sólo se trata de instaurar algunas pocas palabras nuevas -derivadas tanto de una decisión técnica como de una imposición moralizante-; pero muchas veces

consisten, literalmente, en la definición que habrá de adoptarse ante cada una y todas las palabras que habitan aquello que se considera el lenguaje de lo educativo. (Skliar, 2011: 5)

Así pues, plantear lo anterior, implica tomar en cuenta que aquello que el profesor enuncia sobre lo que es la docencia, está atravesado por el lenguaje y por prácticas discursivas que le permiten pensarse y significarse a partir de un espacio y un tiempo determinado. De tal suerte que la constitución de los sujetos pasa por el gobierno de los sujetos, en este caso, de los docentes, a través de dicho lenguaje.

En articulación a esto último, no queremos perder de vista que el lenguaje habla al docente sin que él se de cuenta de ello, porque él no inventa la lengua desde la que piensa sino que esta última le es dada por su cultura; por eso, el lenguaje le deja ver ciertas cosas y le impide ver otras.

Planteamos que la Reforma Educativa creó a través del lenguaje, paradigmas, modelos, discursos de verdad y con esto último nociones de lo que el docente es. Por medio del lenguaje el docente puede enunciar lo que es hoy en tanto tal, pero esa lengua desde la que se narra tiene la marca de la historia en la cual está engarzada. Al respecto, Foucault puntualiza que "...los hombres que creen, al expresar sus pensamientos en palabras de las que no son dueños, alojándolos en formas verbales cuyas dimensiones históricas se les escapan, que su propósito les obedecen, no saben que se someten a sus exigencias" (Foucault, 2007: 291).

Por otra parte, cabe aclarar que pensamos al sujeto como aquel que está marcado por la historia de una lengua. Cuando el sujeto se expresa, no habla una sola persona, sino que habla la lengua, hablan los imaginarios que circulan en dicha lengua, debido a que nuestro pensamiento está articulado a ella, es decir, a la lengua con la cual pensamos y que, a su vez, está marcada por la historia de las palabras que decimos.

El mismo Derrida (2010), al reflexionar sobre esto último, nos deja ver que no hay pensamiento, no hay palabra, que no aparezca desde ya, engarzada en una

lengua. El ejercicio del pensamiento le debe mucho a esa lengua, en la cual, es realizado. De esta manera, un profesor piensa sobre el sentido de la docencia a partir de la cual se significa como docente, al tiempo que su pensamiento está marcado por esa lengua que es histórica y que emerge cuando se dan encuentros de conversación con los otros.

Para continuar nuestro argumento, tomaremos algunas aportaciones de Arendt (1974) cuando nos dice:

Acción y discurso están tan estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: ¿quién eres tú? Este descubrimiento de quién es alguien está implícito en sus palabras como en sus actos [...] sin el acompañamiento del discurso la acción del discurso no sólo perdería su carácter revelador, sino también su sujeto [...] La acción sin discurso ya no sería acción porque no habría actor, y éste, el agente de los hechos, sólo es posible si al mismo tiempo pronuncia palabras. (Arendt, 1974: 237)

Luego entonces, palabra y acción se articulan para que haya un sujeto que hace posible los actos y las palabras. El discurso, las palabras, tocan al sujeto, atraviesa los cuerpos, gobierna a los cuerpos. Parafraseando a Butler (2001) diremos que lo hace penetrando en las prácticas del docente, en sus formas de conocimiento y en sus mismos modos de ser. Esto último viene a colación por lo que hemos planteado en relación a que profesores que dan clase en el nivel básico, están expuestos a formas de gobierno puestas en marcha por discursos que no construyen ellos.

Ser gobernado no es sólo que a uno se le imponga una forma sobre su existencia, sino que le sean dados los términos en los cuales la existencia será y no será posible. Un sujeto surgirá en relación con un orden de verdad establecido, pero también puede adoptar un punto de vista sobre ese orden establecido que suspenda retrospectivamente su propia base ontológica. (Butler, 2001: 8)

Lo que problematizamos en este espacio es el poder desde el cual se buscó gobernar al cual los profesores de educación básica (en primarias) están sometidos para que delimiten en qué términos habrán de ser y existir como docentes, es decir, para normalizarlos. Se trata de un gobierno acompañado de un discurso de verdad que lo sujeta a un lenguaje establecido que pretende impedir un cambio en el discurso pedagógico.

Aquí es donde queremos plantear la quinta dimensión del dispositivo pedagógico de la Reforma Educativa, la dimensión práctica que “establece lo que el sujeto puede y debe hacer consigo mismo” (Larrosa, 1995: 293) y, que a su vez, podemos articular con el tercer vector del dispositivo de poder del que nos habló Yurén (2002), el cual creemos que se puso en marcha con la Reforma Educativa para normalizar la práctica de los docentes en el ámbito educativo. Nos referimos a las fuerzas en ejercicio, a los juegos de poder.

Al remitirnos a este tercer vector, se hace indispensable hablar de la resistencia; ya que, hablar de poder es hablar de resistencia. Algunos de los docentes se resistieron a los mecanismos de poder que operan desde el Gobierno Federal por medio de la Reforma Educativa para indicarle una forma de ser docente, la implementación de esta, hasta el momento, no se da de forma cándida.

Respecto a esto último, Foucault (1995) enuncia que frente a toda práctica de poder, también hay resistencia; aspecto que se puede apreciar porque hubo muchos docentes que no aceptaron con docilidad la implementación de la Reforma Educativa de 2013. Por tanto, seguiremos a Foucault (1979) cuando puntualiza que “no existen relaciones de poder sin resistencias; que éstas son más reales y más eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder; la resistencia al poder no tiene que venir de fuera para ser real, pero tampoco está atrapada por ser la compatriota del poder. Existe porque está allí donde el poder está” (Foucault, 1979: 171).

La dimensión práctica de la Reforma Educativa nos remite a la cuestión del

poder y la resistencia porque es justamente la que busca que los docentes puedan ver-se, expresar-se, juzgar-se, narrar-se y en función de ello hacer algo consigo mismo de forma que los docentes entran en relaciones de poder con la Reforma que a partir de un conjunto de elementos heterogéneos tuvo una función estratégica concreta inscrita en una relación de poder en la que el docente estuvo inmerso, cruzándose relaciones de poder y saber en la que se procuró gobernar la conducta de los maestros. Bajo la dimensión práctica de un dispositivo pedagógico

La gente es inducida a juzgar-se con vistas a una cierta administración, gobierno y transformación de sí. Uno tiene que hacer algo consigo mismo en relación a la ley, a la noma, al valor. Y eso, una acción, un hacer que afecta a algo, un afectar, es justamente la definición foucaultiana del poder. El poder es una acción sobre acciones posibles. Una acción que modifica las acciones posibles estableciendo con ellas una superficie de contacto o, a veces, capturándolas desde dentro y dirigiéndolas, bien impulsándolas bien conteniéndolas, activándolas o desactivándolas. Las operaciones del poder son operaciones de contener o impulsar, incitar o dificultar, canalizar o desviar. La estructura del poder, entonces, implica algo que afecta (una acción), algo que es afectado (un conjunto de acciones) y una relación entre ellas. (Larrosa, 1995: 321)

Dicho esto último y habiendo esclarecido lo que se entiende por dispositivo, por un dispositivo de poder y cómo la Reforma Educativa de 2013 fue operando como un dispositivo pedagógico de poder sobre los docentes, abordaremos en el siguiente apartado, como dicho dispositivo se articula al estudio de las huellas de poder que la Reforma Educativa marcó en el ser docente de la maestros durante el sexenio de Enrique Peña Nieto.

2.4. Las Formas de Gobierno Ocultas en los Significados de la Docencia y del Ser Docente: Buscando Indicios de las Huellas de Poder de la Reforma Educativa de 2013

Sin duda el objetivo principal en estos días no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos. Tenemos que imaginar y construir lo que podríamos ser para librarnos de este tipo de “doble atadura” política, que consiste en la simultánea individualización y totalización de las estructuras del poder moderno.

Michael Foucault

Hemos expuesto que en su texto *El sujeto y el poder*, Foucault (1988) declara que aún cuando en sus estudios se había involucrado bastante en la cuestión del poder, el tema general de su investigación no era el poder sino el sujeto. Sin embargo, no tardó en darse cuenta de que mientras el sujeto humano está inmerso en relaciones de producción y de significación, también lo está en relaciones complejas de poder. En ese sentido lo que hace el pensador francés es plantearse el problema del sujeto; de tal suerte, que una de las formas en que analiza dicha problemática es a través de su sujeción a las relaciones de poder, en ese sentido, en el texto enunciado lo que hará es preguntarse ¿cómo debe analizarse la relación de poder?

Lo anterior es importante para nuestro estudio porque así como lo vemos en Foucault (1988), aún cuando queremos analizar las relaciones de poder en las que se encuentran inmersos los profesores de educación básica en primarias a partir de la puesta en marcha de la Reforma Educativa de 2013, lo que nos interesa no es tanto estudiar el poder sino la problemática del sujeto (del maestro) inserto en relaciones de poder. Por tanto, si estudiamos el poder es porque lo que nos preocupa es la problemática del sujeto, de tal suerte que podamos comprender cómo los profesores entraron en juego en relaciones de poder de cara a la Reforma Educativa ya citada. Se

trata de reflexionar si los docentes se constituyeron como sujetos en una relación de poder en el contexto de la Reforma Educativa de 2013 y de ser así cómo se constituyen como tales.

Por lo anterior, retomamos a Foucault (1988) respecto a la forma en que procede para analizar las relaciones de poder, debido a que él constituye una “análisis del poder” en donde examina cómo se ejerce el poder preguntándose ¿cuáles son las relaciones de poder existentes, de qué manera constituye a los sujetos, cómo atraviesa nuestros cuerpos, cómo circula? El autor sugiere el análisis del poder en su materialidad: ¿de qué modo el poder atraviesa nuestros cuerpos y nos constituye como sujetos? Aspecto que trasladándolo a nuestro trabajo, nos convoca a investigar si la propuesta de la Reforma Educativa de EPN sugirió formas de gobierno-poder que constituyeron a los docentes como sujetos.

Quisimos comprender la forma en que los docentes de primarias públicas llegaron a construir un sentido para la docencia y el ser docente mediante el cual, se entendieron como tales y cómo se articularon mecanismos de poder para emprender un gobierno sobre las acciones de los docentes, aunque lo que buscamos no fue analizar las prácticas de los maestros sino explorar si este gobierno se ve reflejado en los discursos de los profesores.

No está demás recordar que nos inspiramos en el análisis que hace Foucault (1988) a partir de aquél pequeño texto redactado por Kant para el Berliner Monatschrift, titulado: “¿Qué es la Ilustración? (Was heisst Aufklärung?)” en donde el pensador francés vió una novedad respecto a la forma de proceder en la filosofía y que tenía que ver con que ésta última por primera vez analizaba, más allá de los grandes conceptos de la filosofía, un acontecimiento histórico, es decir, en ese texto, Kant analizaba el presente, preguntando dirá Foucault (1988), algo distinto, ¿quiénes somos en este momento preciso de la historia? dejando implícitas preguntas como ¿quiénes somos nosotros ahora?, ¿cómo hemos llegado a ser lo que somos? y, más importante, ¿cómo podemos ser distintos?.

Dicha inspiración nos llevó a tratar de comprender lo que somos hoy, en este

preciso momento de la historia, en tanto docentes del nivel básico a la luz de la Reforma Educativa, y cómo puede darse la posibilidad de explorar formas distintas de entendernos, de significar a la docencia y de ser como docentes de cara a lo que propone la reforma educativa; de ahí, el interés por realizar una analítica de las relaciones del poder en el contexto de dicha reforma.

Frente a lo referido hasta este momento, se vuelve pertinente aclarar que propusimos como dominio de análisis para nuestro trabajo a los discursos, es decir, los saberes que rigen las prácticas discursivas de los docentes en términos discursivos para descubrir si se ve reflejados en los maestros de educación básica efectos de poder de la Reforma Educativa sobre la forma en que ellos significan a la docencia, al ser docente.

A partir de la recuperación del texto de Foucault (1988), que hemos citado, González et al. (2107) realizan lo que ellos denominan como una anatomía política de la Reforma Educativa y señalan que:

Es posible construir un modelo analítico de la reforma considerada como un ensamblaje discursivo, institucional, político y subjetivo, que se propone alterar las condiciones en que se gobierna la educación. Refiere en términos generales, a un conjunto de relaciones de poder enlazadas por objeto, objetivos y técnicas de gobierno, repartidas en instituciones particulares, que resultan de problematizaciones históricas, en las que se forman determinados modos de saber y tipos de subjetivación. (González et al., 2107: 26)

Es decir, lo que ponen en la mesa los autores referidos con anterioridad, es una propuesta analítica para estudiar la Reforma Educativa que los llevará a realizar una anatomía política de dicha reforma; en ese tenor y desde la recuperación de Foucault es que pretendimos analizar no tanto la Reforma Educativa sino los efectos de poder que esta generó en los profesores de educación básica, es decir, hicimos un análisis de la reforma en cuestión, porque nos interesan los sujetos. Nuestro foco de atención son los profesores de educación básica y la forma en que se vieron inmersos en el proceso

de implementación de la Reforma.

En la analítica del poder de la Reforma Educativa que pretendimos realizar nos importó descubrir esos modos de saber y tipos de subjetivación que tocan a los docentes, sin perder de vista que de acuerdo a Foucault (1988) el análisis de las relaciones de poder exige el establecimiento de cierto número de puntos:

1) *El sistema de diferenciaciones* que permiten actuar sobre la acción de los otros. Puesto que toda relación de poder pone en marcha diferenciaciones que son, al mismo tiempo, sus condiciones y sus efectos.

2) *El tipo de objetivos* perseguidos por aquellos que actúan sobre la acción de los otros: mantener privilegios, acumular ganancias, hacer funcionar la autoridad estatutaria, ejercer una función o un oficio.

3) *Las modalidades instrumentales*: ya sea que se ejerza el poder por los efectos de la palabra, por mecanismos más o menos complejos de control, por sistemas de vigilancia, con o sin archivo, según reglas explícitas o no, con o sin dispositivos materiales, etcétera.

4) *Las formas de institucionalización*: éstas pueden mezclar disposiciones tradicionales, estructuras jurídicas, fenómenos relacionados con la costumbre o la moda (como se ve en las relaciones de poder que atraviesan la institución familiar); también pueden tomar la forma de un dispositivo cerrado sobre si mismo con sus lugares específicos, sus reglamentos propios, sus estructuras jerárquicas cuidadosamente diseñadas, y una relativa autonomía funcional (como en las instituciones escolares o militares).

5) *Los grados de racionalización*: la puesta en juego de relaciones de poder como acción en un campo de posibilidades puede ser más o menos elaborada en función de la eficacia de los instrumentos y de la certeza del resultado (refinamientos tecnológicos más o menos grandes en el ejercicio del poder) o también en función del costo eventual (Foucault, 1988: 241, 242).

Recordemos que en este trabajo enfatizamos que para analizar el poder, como dice Foucault (1988), no basta con entenderlo desde sus instituciones centrales, hay que analizarlo desde sus márgenes, desde las resistencias y luchas que se han llevado a cabo contra determinadas relaciones de poder, por ello, quisimos analizar, en el marco de la puesta en marcha de la Reforma Educativa de 2013, las resistencias de los docentes de Primarias públicas ante el poder que se ejerció sobre ellos, mediante formas de gobierno que atraviesan el sentido que le dan a la docencia y a la experiencia de ser docente.

En ese sentido, los relatos y narraciones de los profesores de educación básica, que obtuvimos por medio de las entrevistas y el grupo de discusión, fueron analizados a la luz de la analítica del poder que retomamos principalmente de Foucault (1988); de tal suerte que pudimos rastrear indicios de las huellas de poder de la Reforma Educativa que estudiamos, lo cual nos permitió comprender las formas de gobierno que operaron con dichas reformas y que se encuentran ocultas en el ser docente de los profesores.

A manera de cierre, cabe mencionar que por lo planteado en el presente capítulo queda claro que para efectos del análisis de las huellas del poder de la Reforma Educativa de 2013 en el ser docente es necesario hacer la puntualización de que la noción de poder, desde la cual abordamos nuestro objeto de estudio, es la que nos ofreció Foucault (1988) con sus estudios sobre el poder y el sujeto.

Creímos importante puntualizar que en la medida de lo posible buscamos hacer una lectura foucaultiana de las huellas de poder que la Reforma de 2013 dejó en los maestros que trabajan en nivel básico, específicamente, en primarias, donde justamente la resistencia al poder tuvo lugar; de ahí, la pertinencia de realizar una aproximación foucaultiana, porque Foucault pide entender el poder desde sus márgenes, desde la resistencia.

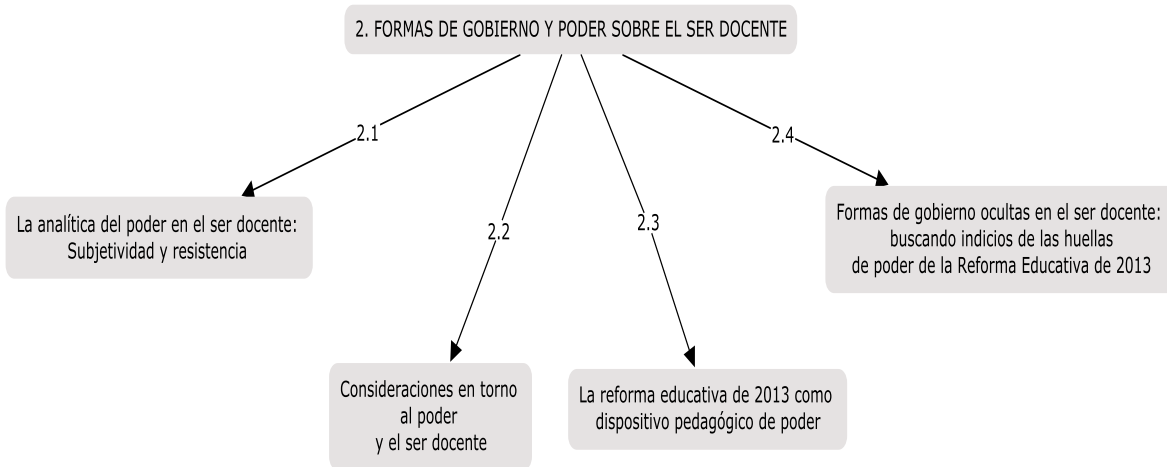
El poder para Foucault (1988) debe estudiarse como una red productiva más que como una instancia negativa. Para nosotros esto último es fundamental porque, como veremos más adelante, las huellas que dejó la reforma en el ser docente son justamente un efecto productivo del poder de la reforma.

En cuanto al ser docente, lo estudiamos a partir de lo que el filósofo francés abordó como uno de los modos de subjetivación y objetivación del ser humano con los que éste llega a ser sujeto a través la sujeción a relaciones de poder que lo constituye como sujeto actuando sobre los demás.

Finalmente, es importante destacar que la Reforma Educativa tomó el lugar de un dispositivo pedagógico de poder que impactó en el ser docente. Hechas las puntualizaciones respecto a la forma en que entendemos el poder y a la reforma educativa de 2013 como un dispositivo pedagógico de poder, analizaremos en el siguiente capítulo cómo se constituyó dicha reforma educativa y el contexto en el que surgió.

CAPÍTULO 2

Figura 3. Marco teórico y conceptual: Formas de gobierno y poder sobre el ser docente.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Choques entre maestros manifestantes y policías en las calles cercanas al Zócalo. El 13 de septiembre de 2013 cuando la Policía Federal desalojó el campamento que los maestros instalaron en la plancha del zócalo como protesta contra la Reforma Educativa de EPN.



Fuente: El País-Archivo

CAPÍTULO 3

La Reforma Educativa del Sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018)

El presente capítulo se constituye como un marco contextual desde al cual podamos acercarnos y comprender la problemática que hemos planteado en nuestra investigación; de ahí que iniciemos por abordar los antecedentes inmediatos que dan cuenta del origen de la Reforma Educativa de Enrique Peña Nieto (EPN) y que, a su vez, nos permitan adentrarnos en el proceso de construcción de la Reforma Educativa de 2013, antecediendo dicho origen con una aproximación a los hitos de la reformas educativas que preceden a la de 2013 con la intención de analizar qué de esas reformas están presentes en la que se propuso durante el sexenio de EPN y, a su vez, detectar la forma en que se ha mirado al ser docente durante dicho recorrido por los hitos de las reforma educativas.

En especial, abordamos el proceso de construcción de la Reforma Educativa de 2013 al analizar: 1) la intención de recuperar la rectoría del Estado sobre la educación que se anunció como un objetivo a alcanzar durante la Reforma Educativa del sexenio de Peña Nieto; 2) la dimensión legislativa que rodeo a la Reforma Educativa; 3) la premisa que en un primer momento salió a la vista con la Reforma Educativa: Evaluar a los maestros para mejorar la calidad educativa y 4) el tardío modelo educativo de la Reforma de 2013 que llegó casi a finales del sexenio.

Finalmente, el presente capítulo retoma las críticas que en su momento se le hicieron a la Reforma Educativa de 2013, centrándonos, de forma particular, en una ausencia que estuvo presente durante la reforma de Enrique Peña Nieto; nos referimos a la voz de los maestros que ineludiblemente llevó a la falta de diálogo con los docentes, aspecto que intensificó tanto la molestia como la resistencia magisterial y que desembocó en la caída de la reforma al iniciar el sexenio de Andrés Manuel López Obrador.

3.1. Los Hitos en las Reformas Educativas: el Ser Docente de Cara a los Acontecimientos Inmediatos de la Reforma de 2013

En el presente apartado realizaremos un breve recorrido por los hitos reformadores, con la intención de analizar el lugar que han tenido los docentes durante las reformas educativas que preceden a la del sexenio de Enrique Peña Nieto. Pero antes, queremos partir señalando algunas consideraciones previas respecto a lo que implica hablar de una reforma.

Es común que se haga una distinción de lo que es una reforma, respecto a otros términos que se suelen asociar a ella como pueden ser los de innovación, renovación, novedad, e incluso, transformación.

De acuerdo a Viñao (2006) hablar de reformas educativas no es lo mismo que hablar de innovaciones o de otros proceso de renovación pedagógica, para el autor, las reformas educativas son intentos de transformación o cambio educativo que se generan e impulsan desde los poderes públicos, mientras que los procesos de renovación e innovación, pueden o no contar con el apoyo de los poderes públicos.

Por su parte, Aguerrondo y Xifra (2002) nos dirán que hay una diferencia entre reforma y transformación. Mientras que la primera implica dar a lo anterior otra forma, cambiando sus aspectos fenoménicos; la segunda se refiere a pasar de una forma a otra, produciendo un cambio estructural, incluso señalan que muchos fracasos en el campo educativo se dan porque los esfuerzos de cambio no llegan hasta la base más profunda. En sus palabras, tenemos que

“...una modificación se genera a nivel de todo el sistema educativo (un cambio macro) puede ser *transformación* si afecta los aspectos estructurales, o una *reforma* si se trata de producir mejoras del mismo modelo básico (dentro de la misma estructura) de servicio educativo. De igual modo, a nivel micro, se puede introducir en las escuelas *novedades* que funcionen el mejoramiento de las propuestas pedagógicas existentes, o *innovaciones*

que tengan como objetivo desarrollar modelos alternativos basados en nuevas concepciones”. (Aguerrondo y Xifra, 2002: 5).

Aguerrondo y Xifra (2002) señalan lo anterior, luego de exponer que todo sistema social cambia. Para ellos, es importante distinguir, los rasgos estructurales de los superficiales en los sistemas y detectar a la transformación como un cambio de las estructuras las cuales entienden, desde la lectura que hacen de (Matus, 1976), como “las formas soportantes del sistema, es decir, las formas básicas desposeídas de su modo de existir, de su modo fenoménico más externo. (Aguerrondo y Xifra, 2002: 4). Ahora bien, ese cambio del sistema social, ocurre de distintas formas, de tal suerte que distingues dos tipos de cambio, los cuales clasifican en dos ejes principales

- a) según afecten los aspectos estructurales o los aspectos fenoménicos.
- b) según afecten todo el sistema o un ámbito restringido de él.

Esto último lo explican de forma visual con el siguiente cuadro, donde se puede apreciar el cruce de los dos ejes en los cuatro tipos de cambio que ya hemos mencionado con anterioridad.

Figura 5. Cambios en el sistema social

		Afecta aspectos	
		Estructurales	Fenoménicos
Abarca todo el sistema (nivel MACRO)		TRANSFORMACIÓN	REFORMA
Abarca pocas unidades (nivel MICRO)		INNOVACIÓN	NOVEDAD

Fuente: Aguerrondo y Xifra (2002: 5)

Por su parte, coincidimos con Sacristán (2006), cuando nos dice que el término reforma en educación nos obliga, al escucharlo o leerlo, a darle un sentido que cada cual tiene que acotar debido a que tiene un significado ambiguo, se trata de un

concepto al que cada cual se sube y se apea a voluntad. No obstante, nos dice que “Reforma es aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora en algo, que lo transforma (cambia de forma). Es decir, da a entender un cambio real en lo que podemos apreciar qué es la realidad” (Sacristán, 2006: 31). La reforma, nos dirá, se puede ver en un cambio en las practicas educativas, en el ámbito curricular, o en las formas de desarrollar la política educativa.

Para Sacristán (2006), el término de reforma en educación contiene una triple sugerencia: “a) la de ser una intervención no espontánea; regida por alguien, por una meta y con alguna estrategia, b) la de que con la reforma se transforma realmente la realidad y c) la de que mejora aquello sobre lo que incide la reforma” (Sacristán, 2006: 32). Parafraseando al autor, las reformas pueden ser analizadas por los siguientes aspectos: tienen un destino concreto, cuando se refieren a la enseñanza abordan cambios para la transformación de los entornos de aprendizaje, tienen que contar con los medios y recursos disponibles, pueden ser analizadas por el grado de responsabilidades y papeles de los agentes implicados, las reformas requiere de una energía o fuerza que las desencadene y sostenga, finalmente su iniciativa de cambio está en función de su destino concreto. Aunado a esto último, retomamos a Viñao (2006) cuando nos dice que:

Las reformas educativas tiene un triple componente utópico, retórico y práctico. El componente retórico (las formas, el ritual, el lenguaje utilizado, los discursos explícitos e implícitos, los modos o maneras de lanzarlas, de presentarlas, de sacarlas adelante y aplicarlas) condiciona y es condicionado por el utópico y el práctico. Dicho componente afecta, por un lado, a los pasos a dar, y a la manera de darlos, en relación con su presentación, elaboración y lanzamiento; por otra, al universo de ideas, conceptos, frases y expresiones que le sirven de justificación y que le identifican frente a otras reformas. (Viñao, 2006: 44)

No obstante, la Reforma Educativa de EPN fue puesta en duda en su componente retórico; se cuestionó que naciera como una reforma que elevara a rango

constitucional la evaluación de los maestros empleando argumentos que, en su exposición de motivos, por un lado, resaltó la alta contribución del magisterio y, por otro, se manifestó como necesaria ante problemas urgentes que requerían respuesta inmediata dadas las prácticas indebidas que acontecían en el magisterio y que habían lesionado su dignidad (Coll, 2013).

Coll (2013) consideró que estos últimos fueron una serie de argumentos falaces, pero principalmente argumentó que la Reforma de 2013 no contempló "...un diagnóstico medianamente informado y fundamentado que presente los rasgos principales del sistema educativo así como los problemas centrales, las de ciencias o situaciones que se piensan enfrentar y resolver" (Coll, 2013: 44); por lo que sostuvo que la reforma educativa no podía ser considerada como una verdadera reforma educativa en tanto que no contó con una sólida argumentación que sustentara y explicara la necesidad y alcance de los cambios planteados.

Lo cierto es que la reforma de EPN planteó cambios y, en el presente trabajo, coincidimos con Viñao (2006) cuando dice que una reforma educativa es un intento de transformación o cambio educativo que cuenta con el impulso de poderes públicos, aspecto que es coincidente con lo planteado por Popkewitz (2000) quien nos dice que "la palabra reforma se refiere a la movilización de los estamentos públicos y a las relaciones de poder que definen el espacio público" (Popkewitz, 2000:13). Siendo objeto de nuestro interés, aquellas relaciones de poder que se dieron en el espacio público a partir de las movilizaciones que se generaron para producir un cambio, dado que queremos detectar el impacto de esto último en el ser docente.

Por lo pronto, de forma muy general, pretendemos identificar en los hitos reformistas que preceden a la reforma de EPN, aquellos componentes de las reformas educativas que impactaron en la docencia y el ser docente en educación básica.

Dicho lo anterior queremos recordar, antes de iniciar el recorrido por los hitos reformadores, que la reforma de 2013 fue considerada por el propio gobierno de

Enrique Peña Nieto (EPN) como la principal de las reformas estructurales de su sexenio. El segundo titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) durante sexenio de EPN, Aurelio Nuño Mayer, se aseguró de enfatizarlo en la inauguración del foro de consulta del modelo educativo para los niveles básico y medio superior, al afirmar: “la Reforma Educativa es el proyecto de nación más importante”. (Méndez y Garduño, 2016). En ese tenor fue como, en repetidas ocasiones, se reiteró que estábamos ante la transformación educativa más importante de la historia de México y la más innovadora de todos los tiempos. Sin embargo, “al revisar documentos de política educativa de cada sexenio se observa que los discursos que apuntalan las reformas sexenales retoman discursos anteriores, aunque se presenten como novedosos e inéditos” (Mendoza 2018: 61). Hagamos un recorrido por las últimas reformas educativas de nuestro país, para dar cuenta de ello.

Durante el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964), ante la creciente demanda de una población también creciente y un acelerado urbanismo, se instrumentó una política educacional que fijaba su accionar bajo el objetivo de la unidad nacional. Siendo el Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, se implementó el Plan de Once Años, un Plan Nacional para la Expresión y el Mejoramiento de Enseñanza Primaria, que buscaba que todos los niños menores a los 14 años tuvieran acceso a la primaria gratuita y obligatoria. Sin embargo, además de enfocarse en resolver el problema de millones de niños que no recibían enseñanza también se concentró en mejorar la calidad educativa y la reducción del grave problema de analfabetismo nacional abarcando más de un sexenio: de 1959 a 1970.

La Reforma Educativa iniciada en el sexenio de Adolfo López Mateos tuvo una dimensión cuantitativa porque buscó expandir la educación primaria y, también, cualitativa porque realizó cambios en los métodos pedagógicos que buscó una renovación en donde incorporaran auxiliares audio-visuales: radio, TV y cinematografía para consolidar la enseñanza de los maestros; creó una comisión que tuvo como tarea la edición de libros de texto gratuitos y realizó cambios en los planes y programas de estudio, en los que se describió el tipo de mexicano que los maestros debían preparar,

de manera que se suplieran las carencias de una filosofía educativa en México. De acuerdo a dicho perfil, se debía preparar a:

Un mexicano en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades de comprensión, de sensibilidad, de carácter, de imaginación y de creación. Un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia, entendida ésta como un sistema de vida orientado constantemente al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Interesado en el progreso de su país con su trabajo, su energía, su competencia técnica, su espíritu de justicia y su ayuda cotidiana y honesta a la acción de sus compatriotas. (Latapi, 1975: 12)

En lo que corresponde a los maestros, quienes fueron importantes para el logro de lo mencionado hasta el momento, se realizaron acciones como iniciar un proceso de capacitación de aquellos profesores que no contaban con título para que su preparación estuviese acorde con los cambio de Planes y Programas en Primaria y Secundaria por lo que, también, se modificaron los Planes de Estudio de la Educación Normal.

El presidente López Mateos “exhortaba a todos los educadores a mejorar la calidad de la enseñanza adoptando de manera menos teórica los planes de estudio a las necesidades reales de nuestro pueblo, modernizando en lo posible los métodos y los procedimientos” (Guzmán, 1974:93).

Por su parte, Agustín Yáñez, Secretario de Educación Pública durante el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), emprendió acciones que a su juicio constituyeron una “reforma educativa”, como la organización de un servicio de orientación vocacional, expandir plazas escolares, simplificar programas, utilizar TV para la alfabetización, adoptar nuevos métodos pedagógicos, unificar la enseñanza media, difundir libros y materiales de lectura, etc. (Guzmán, 1974:92).

Lo cierto es que, "...una nueva reforma se implementó en la educación primaria y consecuentemente en la educación Normal. La teoría del conductismo orienta los nuevos programas y textos de esos niveles educativos" (Instituto de Ciencias de la Educación, 1986: 88). Siendo esto último un elemento que nos permite interpretar la forma en que se puede entender el ser docente durante el sexenio de Díaz Ordaz; en tanto que, desde dicha teoría, el profesor será aquel que posee el conocimiento, es una especie de programador en la dirección del aprendizaje del alumno quien sólo tiene cierta participación. Lo que buscará el maestro es modificar conductas de sus alumnos mediante estímulos adecuados para orientarlos hacia el objetivo deseado, siendo el profesor aquel que adquiere un rol de tecnólogo.

La preparación de los maestros también tuvo un lugar importante dentro de las reformas que se emprendieron, en tanto que la educación Normal también fue motivo de reforma; de tal manera que esta última partió del descubrimiento de la vocación, apegándose a un modelo pedagógico que pretendía formar un nuevo tipo de hombre y maestro. "El nuevo educador estaría equipado técnica e ideológicamente para el desempeño efectivo de su labor. Este nuevo educador debía contribuir, dentro de un desarrollo compartido, a consumir la Identidad Nacional" (Instituto de Ciencias de la Educación, 1986: 88). Esto último instrumentando el método del aprender haciendo en la enseñanza elemental.

No obstante, con la reforma educativa del sexenio de Luis Echeverría (1970-1976), el método cambia. Al respecto Mendoza (2018) al hablar de la Reforma Educativa de 2013, durante el sexenio de EPN, señala que algunos elementos que ya estaban incluidos en reformas anteriores fueron retomados en la Reforma de 2013. Por ejemplo, nos dice que la reforma educativa realizada en el sexenio de Luis Echeverría Álvarez operó diversos cambios de orden conceptual y metodológico en el plano pedagógico, adoptando la psicología constructivista con la cual se pone especial énfasis en la participación del alumno, además de introducir conceptos que se recuperan en posteriores reformas como: "aprender a aprender"; el "desarrollo de la creatividad y del pensamiento crítico"; educación permanente; aprendizaje socialmente

significativo; flexibilidad curricular; desarrollo de la actitud científica y la consideración de la educación como un proceso integral (cognitivo y socioemocional)” (Mendoza, 2018: 57). Éstos últimos conceptos son elementos de la reforma de 1972 que aparecen en la reforma de EPN, en particular en el Modelo Educativo que propone.

Desde aquí, se empiezan a ver ecos de reformas anteriores que resuenan en la Reforma de 2013. En relación con lo anterior, tenemos que la Reforma de 2013 no sólo no fue una reforma novedosa ni inédita sino que, parafraseando a Casanova (2018), la problemática que en México se experimentó en materia educativa a lo largo de la segunda década del siglo XXI fue potenciada por los desatinos e insuficiencias de la política educativa del gobierno de EPN, que “en lugar de contribuir a la superación de los problemas educativos, simplemente los agudizaron” (Casanova, 2018: 77).

Con respecto al ser docente, al perfilarse desde la psicología constructivista, se entiende que se esperaba que éste se ajustara al orden conceptual y metodológico que se recupera en el plano pedagógico. No olvidemos que desde la concepción constructivista “...la función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad” (Díaz, 2002: 32). Con el constructivismo, el maestro deja de ser el centro, el que todo lo sabe, para poner en el centro al alumno, a quien se le cede el protagonismo. Desde aquí se sientan las bases para pensar en el maestros como facilitador del conocimiento.

Durante el gobierno de Miguel de la Madrid 1982-1988 se promulgó la Ley de Planeación que obligaba al Ejecutivo a elaborar el Plan Nacional de Desarrollo y los programas que de él se derivan.

Con esta nueva normatividad se formuló el primer programa sectorial denominado Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte

1983-1988. Fue en éste que se acuñó el término “revolución educativa”, con el cual se transmitiría el mensaje político de que no sólo se daría continuidad a la política educativa ni se plantearía una mera reforma, sino que se iría más a fondo: revolucionar lo existente, retórica excesiva ante las condiciones que vivía el país. (Mendoza, 2018: 59-60)

Aunado a lo anterior, Casanova (2018) también identifica algunos antecedentes inmediatos de la Reforma de EPN, aclarando que si bien éstos los podemos extender tanto como se quiera, una opción es remitirnos “al periodo de 1982-1988 en que el gobierno de Miguel de la Madrid, perfiló una propuesta educativa que ya consideraba criterios de calidad y evaluación” (Casanova, 2018: 81), mismos que se siguen reiterando en las reformas de sexenios posteriores.

No obstante, fue durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, con quien se inicia una reforma educativa que eleva a rango constitucional la incorporación del término de calidad educativa. Para González, Guerra y Rivera (2017), la constitución de la calidad como objetivo de política es uno de los puntos que nos permiten comprender la particularidad histórica de la reforma educativa. Reconociendo también su aparición en el curso de anteriores políticas educativas, los autores mencionados subrayan que “la constitución de la calidad como problema de política educativa tiene ya un largo trayecto. Inicia propiamente en las discusiones del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) entre 1992 y 1993, cuando se consideraron satisfechas las dificultades de cobertura en educación primaria. De ahí en adelante el gran reto era la calidad educativa” (González, Guerra y Rivera, 2017: 32).

En el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se dio a conocer el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica Normal (ANMEB) y la Ley General de Educación (1993), siendo estos últimos los que sentaron las bases para la descentralización educativa mexicana. Ducoing (2018) nos recuerda que durante el sexenio de Salinas la revalorización de la función magisterial tuvo un lugar

notorio, en tanto que los incentivos para los docente y los programas para la mejorar de su ejercicio se iniciaron en el marco del ANMEB. La revalorización de la docencia consistió en seis rubros “1) la formación del maestro, 2) la actualización y superación, 3) la mejora del salario, 4) el fortalecimiento de los programas de vivienda, 5) la creación del Programa Nacional del Carrera Magisterial, y 6) la promoción del aprecio social por la labor docente (DOF; 1992)” (Ducoing, 2018: 35).

El Programa Nacional de Carrera Magisterial (PRONAP) buscó la consolidación de una estructura nacional de actualización y formación continua para los profesores, así como la creación de Centros de Maestros en todo el país aunque no estuvo suficientemente consolidado.

Carrera Magisterial marcó como objetivos la mejora de la calidad de la educación y el estímulo salarial a los docentes que así lo deseasen. Se trató de un programa de promoción horizontal y voluntario, más que de una evaluación a la docencia, pero utilizó valoraciones de conocimientos de profesores y de alumnos por medio de exámenes diversos, con lo que se dieron los primeros pasos para institucionalizar la evaluación en el ámbito educativo, mediante verificaciones a los docentes y exámenes regulares y nacionales a los alumnos. (Ducoing, 2018: 35)

Los factores que utilizó Carrera Magisterial para asignar el estímulo salarial fueron la antigüedad en el servicio docente, el grado académico, la preparación profesional, cursos de actualización y superación, desempeño profesional, que incluía el aprovechamiento escolar de los alumnos a su cargo y la evaluación de pares.

Tras un proceso inédito de transición gubernamental, después de 70 años de hegemonía del PRI, Reyes S. Tamez Guerra ocupó la titularidad de la SEP, puesto en el que permanecería todo el sexenio. Al igual que en el régimen de Ernesto Zedillo, no se planteó realizar una nueva reforma educativa. El arreglo institucional establecido con las reformas de 1992 y 1993 no sufrirían

modificaciones en los siguientes tres gobiernos, independientemente de su extracción partidaria. Lo que sorprendió, en todo caso, fue la alianza entre el SNTE y el Ejecutivo federal para el establecimiento de una agenda educativa real, más allá de los planteamientos formales del Programa Nacional de Educación 2001-2006. (Mendoza, 2018: 64-65)

En agosto de 2002, durante el gobierno de la alternancia, en el **sexenio de Vicente Fox (2000-2006)**, se firmó el Compromiso Social por la Calidad de la Educación. La calidad continuaba teniendo un lugar central, siendo en este caso el significativo ordenador que atravesaba la política educativa del sexenio y que buscó la transformación de la educación para el mejoramiento de la equidad y la calidad. Aunado a ello, recordemos, dado el papel tan relevante que ocupó durante la Reforma del 2013, que “ese mismo día se creó, por decreto presidencial, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), un organismo entonces descentralizado de la SEP” (González et al., 2017: 33).

La calidad se siguió recuperando durante o en el sexenio de **Felipe Calderón (2006-2012)**, quien tuvo como primer objetivo elevar la calidad de la educación. Durante el mencionado sexenio, participaron gobernadores, líderes de la clase política empresarial y social del país, así como la Secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota para impulsar la transformación por la calidad educativa. En 2008 se firma la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) con cinco estrategias, diez procesos prioritarios y veintidós acuerdos entre el gobierno federal y la SNTE, cuyos ejes principales fueron:

- 1) La modernización de los centros escolares.
- 2) La profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas.
- 3) El bienestar y desarrollo integral de los alumnos.
- 4) La formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo.
- 5) Evaluar para mejorar (SEP, 2008).

De acuerdo a González et-al. (2017), la ACE recogía, después de la aplicación de las pruebas PISA de 2006, la narrativa elaborada por la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) siendo un momento fundamental en términos conceptuales y programáticos.

La ACE además planteaba someter a concurso las plazas de maestros, directores, vacantes y de nuevo ingreso, además de revisar el balance del modelo de financiamiento educativo –considerando que poco más de 90% del gasto se va al pago de salarios y personal–; realizar acciones inmediatas para fortalecer el liderazgo en la escuela y en los diferentes niveles al interior del sistema educativo nacional, y dotar a los centros escolares de autonomía y apoyar a los alumnos en riesgo de fracaso escolar; para lo cual contempló cinco estrategias. (González et-al., 2017: 34)

En el 2010 surge la Coalición Ciudadana por la Educación (CCE) integrada como una agrupación que unía las voces diversas de académicos, periodista, organizaciones empresariales, comerciales, televisivas y padres de familia quienes exigían al gobierno realizar una reforma educativa, enfatizando la necesidad de reducir el rol del Sindicato de Maestros-SNTE sobre el sistema educativo, al tiempo que publicaron iniciativas, diagnósticos, propuestas y programas, en los que González et-al. (2017) perciben una nueva narrativa del desastre educativo, surgida desde la academia hasta los organismos empresariales y las empresas de telecomunicación, que se centra en el arreglo político nacido desde los cuarenta, en torno al control corporativo del magisterio.

La CCE planteó la necesidad de romper el arreglo político que obstaculiza la mejora de la educación, ellos proponían que cambiaran las reglas escritas y no escritas del sistema educativo que sustentaban el acuerdo corporativo y que había creado la simbiosis atípica entre sindicato y autoridades, misma que -a su vez-, había posibilitado que la dirigencia sindical se entrometiera en la política educativa, en tanto que el poder sindical se había incrementado con el tiempo, eliminando ante la alternancia política el

contrapeso aceptado hasta entonces en la figura del presidente. Luego entonces, propusieron la profesionalización del magisterio, crear un auténtico servicio profesional de carrera que garantice la contratación, capacitación, promoción, incentivos y la permanencia de todo el personal educativo, eliminar las disposiciones que permiten al sindicato controlar la carrera magisterial, el número de plazas, la asignación de contratos, etc., la prohibición de venta y la herencia de plazas, transparentar el acceso a la información en los recursos manejados por la cúpula del SNTE y la reducción de comisionados sindicales, derogar el acuerdo de 1946 entre el gobierno y el SNTE, participación y vigilancia ciudadana en la educación, además de solicitar en el 2012, la autonomía técnica y presupuestal y de gestión al INEE, de manera que su objetivo fuera evaluar todas las variables que influyen en el logro académico de los estudiantes, sostener una posición firme al rechazo del SNTE a la evaluación universal, entre otras propuestas que posteriormente fueron retomadas en la reforma de EPN (González et al., 2017).

Por otro lado, pero también durante el sexenio de Felipe Calderón, se planteó una Reforma a la Educación Básica en el 2011, que adoptara un modelo educativo basado en competencias. Así como las propuestas de la CCE, la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), tuvieron continuidad en el modelo educativo de la reforma de EPN en el 2013, de manera que en ella podemos detectar los planteamientos pedagógicos de la RIEB (2011) como son: el centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje; generar ambientes de aprendizaje; trabajar en colaboración para construir el aprendizaje; usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje; evaluar para aprender; favorecer la inclusión para atender a la diversidad; renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela; escuela al centro, etc.

En el ámbito internacional, nos recuerda Mendez (2018) que, al tiempo que se firmó la alianza por la calidad de la educación, se estableció en el 2010 el Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de las escuelas mexicanas (2010-2012) a partir de recuperar las políticas y prácticas exitosas de otros países. La OCDE

apoyaría a la SEP en el diseño de sus políticas educativas, como es el caso de directrices para gestión de recursos y de evaluación docente. Fue dos años después, cuando el 19 octubre de 2010 se presentaron los primeros resultados en donde se dejó ver la idea de que el “desarrollo económico comienza en el aula”; fue también, durante el sexenio de Felipe Calderón, cuando al secretario Lujambio le presentaron los resultados de los estudios emanados del acuerdo ya mencionado; en donde, Ángel Gurría, Secretario General de la OCDE, le reporta los documentos elaborados por este organismo que, posteriormente, fueron retomados con la Reforma Educativa de 2013.

Documentos elaborados por la OCDE, tales como *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México* (OCDE, 210), *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México* (OCDE, 2011), *México: mejores políticas para un desarrollo incluyente* (OCDE, 2012a), “*Getting It Right: Una agenda estratégica para las reformas en México* (OCDE, 2012b), *Avances en las reformas de la educación básica en México: Una Perspectiva de la OCDE* (OCDE, 2012 c); así como el estudio realizado por Mexicanos Primero: *Ahora es cuando: Metas 2012- 2014*, muestran claramente cómo desde los gobiernos panistas se establecieron acuerdos, compromisos, directrices y acciones que responden a las recomendaciones de estos organismos que el gobierno federal asume y pone en marcha. (González et al, 2017: 241)

La necesidad de que México mejore la calidad y el potencial de los docentes; fortalecer el sistema de evaluación, centrándose en los aprendizajes de los alumnos; poner mayor énfasis en la formación, desarrollo profesional, selección, contratación y proceso de evaluación de los docentes (González et al., 2017), son algunas de las recomendaciones de la OCDE misma que fueron, posteriormente, retomadas en la Reforma de 2013.

Pero las recomendaciones de la OCDE no fueron las únicas escuchadas o que se vieron reflejadas en la Reforma Educativa de 2013, también se escuchó las voces de la sociedad civil, en especial, del ámbito empresarial -provenientes de la asociación

civil Mexicanos Primero¹- que resonaron en la reforma referida. En septiembre de 2012 publicaron el documento *Ahora es Cuando. Metas 2012-2024* y varias de sus propuestas fueron incorporadas en la reforma de EPN.

Parafraseando a González et al. (2017), tenemos que, a partir de las proyecciones que Mexicanos Primero publicara -en donde plantean que para alcanzar el promedio de los países pertenecientes a la OCDE se necesitarían por lo menos 50 años-, evidenciando el problema del rezago, la baja calidad educativa y la lentitud de México para superarlo, Mexicanos primero planteó que

México debe y puede alcanzar al mundo desarrollado en cantidad y calidad educativa para el año 2024. Para lograr dicho objetivo, dice, hay que ser exigentes y ambiciosos en el desarrollo del capital humano, esto a través de cuatro vías fundamentales:

1. Recuperar la rectoría del estado mexicano en la materia.
2. La profesionalización docente.
3. El uso transparente y eficiente del gasto público.
4. Lograr escuelas con mayor autonomía y participación de los padres de familia. (González, et al., 2017: 244).

Ahora bien, de acuerdo con Damián (2018), en su artículo *Mexicanos Primero y la reforma educativa*, los empresarios -en especial los que representa Claudio X. González a través de su asociación "Mexicanos Primero"- desde hace varios años intervienen en las directrices de la política educativa de México; este grupo estuvo detrás de la Reforma Educativa, considerada más como una reforma laboral que buscó

¹Mexicanos primero se define como una iniciativa ciudadana que trabaja para que el derecho de aprender de las niñas, niños y jóvenes se cumpla. Se dicen convencidos de que la educación es la vía para promover a México hacia la prosperidad y la justicia, que plasman en su lema "Sólo la Educación de calidad cambia a México" Mexicanos primero. *¿Quiénes somos?*. Consultado en <http://www.mexicanosprimero.org/index.php>

dominar al magisterio violando sus derechos laborales. Lo que ocurrió fue que “*aprovecharon el descrédito del SNTE para satanizar y responsabilizar al magisterio del bajo desempeño escolar de los alumnos mexicanos en exámenes internacionales estandarizados*”, no obstante dirá la Dra. Damian

La reforma educativa de 2012, dictada por Claudio X. González a Peña Nieto, es una reforma retrógrada y simplista, que vincula la evaluación obligatoria a la permanencia del docente, en lugar de promover la evaluación como medio para identificar necesidades de actualización de la planta magisterial. Es por tanto una reforma laboral y administrativa, que sólo busca controlar al magisterio y que no modifica la relación con el SNTE. (Damian, 2018)

Lo cierto es que recomendaciones de Mexicanos Primero (2012) como la creación de un Servicio de Carrera Profesional Docente y la recuperación de la rectoría del Estado, aún cuando no se haya modificado la relación con el SNTE, la evaluación obligatoria articulada a la permanencia, etc., tuvieron cabida dentro de las decisiones que tomó EPN durante su sexenio en materia educativa, las cuales, a su vez, estuvieron en sintonía con las recomendaciones que dio la OCDE desde el 2010 y que se vieron aterrizadas en la reforma educativa de 2013.

De acuerdo a González et al. (2017), junto y al margen de las campañas electorales de 2012 se creó un diagnóstico recurrente con la mala calidad de la educación en México que de cierta forma gestionó percepciones, creó una narrativa e identificó responsables, teniendo como ejemplo de dicha manipulación de la percepción, el documental “De panzazo”:

Dirigido por Juan Pablo Rulfo, comentado por Carlos Loret de Mola, presentador de noticias de Televisa, y financiado por Mexicanos Primero; el cual versó sobre la baja calidad de la educación en México, con un montaje tremendista y una publicidad exacerbada, para mostrar profesores cegados por el interés propio, irresponsables, mal preparados, corruptos hasta la médula, con salarios y

prestaciones exorbitantes, reacios a cualquier control, sin conocimientos pedagógicos y demás tareas de un gremio deshonesto, reprobado e irresponsable. (González et al., 2017: 55)

Mexicanos Primero, en colaboración con Televisa, formaron parte importante del desprestigio de los maestros que se difundió sobre la sociedad, con estrategias tan conocidas como lo fue el documental referido con el cual se contribuyó en la creación de una narrativa y una imagen del maestro poco positiva. De manera que los maestros se convirtieron en un objetivo de intervención. Coll (2017) escribe una fuerte crítica al respecto; desde su perspectiva

Los empresarios iniciaron hace años una verdadera campaña mediática de desprestigio y linchamiento contra los maestros de educación básica en general, culpándolos del rezago del país y señalando que el estancamiento se debe a los mediocres resultados educativos y no, por supuesto, a sus prácticas rapaces y rentistas que caracterizan el modelo económico neoliberal que siguen. Desde el gobierno de Fox y adoptando la mirada impulsada por la OCDE y el Banco Mundial (BM) en diversos documentos impulsaron con ahínco la implantación de pruebas estandarizadas censales para clasificar *–rankings–* a todos los estudiantes del SEB, resultado de lo cual se impuso la prueba ENLACE, y comenzaron a presionar para establecer exámenes sobre los docentes. (Coll, 2017: 149)

Esto último porque si los malos maestros eran los culpables de la mala calidad de la educación en México, entonces ellos tendrían que ser el objeto de intervención principal en las políticas educativas que se debían implementar en el país. Finalmente, como lo indican González et al. (2017), el documental tuvo éxito porque se instaló en el imaginario colectivo, consolidando la idea de que los maestros eran los principales responsables de que en el país existiera una mala calidad en materia educativa.

En suma, la Reforma Educativa de 2013, propuesta durante el gobierno de EPN, aun cuando se haya presentado como novedosa, como la reforma más importante del

sexenio, no fue más que una reforma que retomó elementos de reformas anteriores y que respondió a la influencia de grupos empresariales como Mexicanos Primero, a las recomendaciones de la OCDE y a exigencias de agrupaciones como la de la Coalición Ciudadana por la Calidad de la Educación. La novedad estuvo en que, como refieren González et al. (2017), elevó a rango constitucional los cambios que se perfilaron durante los gobiernos panistas, y eso tuvo que ver con que en la candidatura y presidencia de EPN “se encontraron las condiciones de legitimación para hacer un recambio político e institucional, alejado de la hipertrofia sindical y sin deudas electorales, como las que tanto habían arrastrado FSCJCH desde los resultados fraudulentos de 2006” (González et al., 2017: 43).

Lo que no se alcanzó durante el sexenio de Fox y de Felipe Calderón en el gobierno de EPN se pudo lograr porque, a diferencia de los primeros, el de EPN no contaba con ninguna deuda electoral.

3.2. El Proceso de Construcción de la Reforma del 2013

Durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, a partir de la reforma educativa que presentó al iniciar su gobierno, los maestros de educación básica estuvieron, de una manera especial, bajo los reflectores no sólo del Estado sino la sociedad en su conjunto, es decir, bajo la mirada de los medios de comunicación, el sector empresarial, los académicos de distintas universidades, padres de familia, incluso de organismos internacionales. La docencia en educación básica se convirtió en tema de escrutinio público y sobre ella se generó una exigencia generalizada respecto al mejoramiento de sus prácticas de intervención, su profesionalización, su forma de ingreso, promoción y permanencia en el sistema, etc.

Las expectativas respecto a los maestros crecieron, no así la imagen positiva que se generaba sobre de ellos, dejando ver que se esperaba más de los profesores de educación básica, pero no por ello se les tenía confianza. Parte de esta

desconfianza tenía que ver con el proceso por el cual estaba transitado la Reforma Educativa de EPN, misma que en su origen planteó la evaluación de los maestros como una medida que aparentemente permitiría alcanzar la añorada calidad educativa y “garantizar” el reclutamiento de los mejores maestros frente a grupo al clasificarlos como idóneos mediante dicha evaluación.

Los docentes, como vimos en el apartado anterior, se convirtieron en objeto de intervención, al menos desde la lógica planteada por la Reforma Educativa de 2013, conformándose como un sector gremial sobre el que se implementarían diversas medidas estratégicas de poder planteadas desde el gobierno federal como parte de la agenda educativa, en este caso, del sexenio de Enrique Peña Nieto.

Ahora bien, el que a los maestros se les observara como uno de los principales objetos de intervención, ocupando un lugar central en la agenda educativa del sexenio (2012-2018), se convirtió a su vez, en uno de los grandes temas durante el mandato de Enrique Peña Nieto, lo cual se pudo apreciar desde el momento en el que la evaluación de los docentes en México constituyó uno de los ejes fundamentales de las políticas educativas del país, bastaba con voltear a ver como inició la puesta en marcha de la reforma para entenderlo.

Sin embargo, cuando la reforma se emprendió y durante la misma, el gremio magisterial se sentía profundamente maltratado al tener que demostrar cada cuatro años que era un buen maestro sometiéndose a procesos de evaluación que lo clasificarían como idóneo o insuficiente. En ese sentido, era paradójico que la reforma que inició manteniendo al docente por debajo del poder, era la que por otro lado anunciaba que quería dignificarlo, esto dicho por los consejeros de INEE. En cambio, lo interesante vendría al analizar qué significaciones construyeron los maestros del ser docente en el centro de la Reforma o bien al vivirla y, en especial, cuáles fueron los efectos de poder de la Reforma Educativa sobre el ser docente.

Siendo que sólo se habían tomado en cuenta las recomendaciones de la OCDE o de empresarios como Mexicanos Primero, resultaba problemático no hacer una lectura, o bien, que no se escuchara la voz de los maestros para ser tomada en cuenta con seriedad. El que esta última haya sido una de las grandes ausentes en la conformación de la Reforma Educativa, reflejaba, como se ha mencionado con anterioridad, desconfianza ante los maestros y se transmitía una imagen del docente de educación básica, en la que parecía ser mirado como aquel que no piensa por sí mismo, por tanto, había que pensar por él, había que enunciar la palabra en su nombre y transmitirle el lenguaje normalizado desde el cual debía pensarse como docente; esto es porque normalizar su práctica implicaba decirle desde donde tendría que pararse para pensarse como maestro, dado que en función de ello iba a ser evaluado, para tener la certeza de que había adquirido ese lenguaje hegemónico con el cual debía pensar a la docencia y ejercer una forma específica de ser docente.

“La misma presidenta del INEE reconoció que ser maestro en México ya no resultaba atractivo” (De Regil, 2015); la demanda de nuevo ingreso a las Normales sufrió una drástica reducción durante el sexenio de EPN. Para rematar, el Secretario de Educación declaró, muy ufano, que se había terminado el monopolio de las Normales, porque en adelante, “cualquiera podía ser maestro” (Robles de la Rosa, 2016) (González et al., 2017: 199), demeritando con ello la carrera de los maestros que se estaban formando como tales en las Normales. Cómo es que se llegó a ese desprestigio, descrédito y demérito de la docencia y cuáles fueron las reacciones de los maestros en nuestro país es algo que intentaremos abordar en este capítulo.

3.2.1. Primero Recuperar la Rectoría del Estado, Luego lo Demás

En su origen, la Reforma de 2013 fue muy criticada por no considerarse una reforma educativa sino una reforma laboral, ya que en lugar de iniciar por cuestiones didácticas, curriculares, o bien, transitar por el ámbito pedagógico, al emprender la

Reforma Educativa se decidió empezarla concentrándose en el magisterio y detenerse en problemas propiamente administrativos y laborales.

La Reforma de 2013 fue clara con su forma de proceder y de delimitar sus objetivos; una vez declarada su principal problemática, actuó en consecuencia. Así fue como al haber detectado que los maestros eran en gran medida la causa por la que nuestro país no alcanzaba la tan deseada calidad educativa, como lo vimos en el primer apartado del capítulo, se buscó la manera de intervenir sobre dicha problemática. De tal manera que la consigna fue clara: “primero los maestros”, y ahí, “primero recuperar la rectoría del Estado” del sindicato de los maestros.

Quedaba claro, no se referían a los maestros en abstracto cuando pensaban en los que generaban un problema para poder iniciar la reforma educativa, se pensaba en aquellos que atados a un complejo régimen corporativo, estaban ligados a una organización sindical que se había convertido en una especie de cáncer para el Sistema Educativo Nacional al producir prácticas sindicales, producto del crecimiento del poder del sindicato, que propiciaban acciones como: la venta y herencia de plazas, tener muchos comisionados sindicales con goce de sueldo, aviadores, controlar las comisiones mixtas, el número y asignación de plazas, manejo del escalafón, etc.

Organizaciones civiles como la Coalición Ciudadana por la Educación, grupos empresariales como Mexicanos Primero y Organismos Internacionales ya habían puesto el dedo en la llaga denunciando el pernicioso arreglo político que persistía entre el Estado y el sindicato, el cual era señalado como un obstáculo para la mejora de la educación en el país. En ese sentido, un punto a cambiar era la intromisión indebida de la dirigencia sindical en la política educativa que dichos grupos señalaban.

Anteriormente referimos que, al no contar con deudas electorales, Enrique Peña Nieto (EPN) pudo realizar lo que los gobiernos panistas no lograron, empezando por la detención, el 26 de febrero del 2013, de la líder del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la maestra Elba Esther Gordillo, quien fuera acusada de

delitos de crimen organizado, lavado de dinero, operaciones ilícitas, defraudación fiscal y del uso de fondos del sindicato para cubrir gastos personales como cirugías estéticas, compra en tiendas de lujo y compra de propiedades inmobiliarias, revelándose la existencias de cuentas en Suiza y Liechtenstein a nombre de la madre ya fallecida, de por lo menos dos millones de dólares. (Valero, 2017).

La detención ocurrió en el marco del proceso por el que se consolidaba la Reforma Educativa, la misma que había decidido comenzar por los maestros, por esos que siguieron el institucionalismo sindical y que eran señalados como *el* problema.

La novedad histórica de la reforma educativa es el modo de problematizar. Lo que impide la calidad educativa es el modo de organización colectiva del magisterio, sus derechos, obligaciones, prestaciones y garantías de plazas sólidas. Se puede discutir lo que se quiera al respecto, lo más evidente es que focalizar en el maestro la responsabilidad de la calidad educativa está en contradicción con todos los estudios internacionales. Eso se sabe. Eso se ha criticado. Sin embargo, desde la perspectiva de los reformadores es el problema principal, aunque reconozcan que no sea el único. El principal porque todas las reformas anteriores fracasaron y la causa, en su perspectiva, fue no ponerle atención a la penetración sindical en las instancias educativas, al proteccionismo, al trasiego de plazas, a la corrupción. (González et al., 2018: 53)

Se trataba por tanto, de empezar por los maestros, empezar por intervenir sobre las prácticas políticas y sindicales corporativizadas, que aún cuando el mismo Estado las propició, en ese momento fueron señaladas como un obstáculo para lograr la calidad educativa; en ese sentido, lo que se hizo fue iniciar por lo que desde el gobierno de EPN denominaron: “la recuperación de la rectoría del Estado”. Primero empezaron por dicha recuperación, después vendría lo demás.

Dentro de las trece primeras decisiones que se tomaron al iniciar el sexenio de EPN estuvo la de llevar a cabo una reforma educativa con la que se pretendía

umentar la calidad de la educación, lo cual se expresó desde el primer momento, cuando se firmó el Pacto por México con las tres principales fuerzas políticas del país (PRD, PAN y PRI), justo el 2 de diciembre, un día después de la toma de posesión de EPN. Recordemos que el Pacto por México se llevó a cabo para impulsar las iniciativas de reforma propuestas por el presidente.

Durante la firma del Pacto por México, el primer orador fue el Secretario de Gobernación, Miguel Ángel Osorio Chong, quien justificó el sigilo con el que se habían realizado las negociaciones durante dos meses argumentando que fue acuerdo de las dirigencias mantenerlo así en tanto no se concluían. Asimismo, planteó la agenda de las tres iniciativas de reforma que se presentaron de manera inmediata y puso énfasis en que “la creciente influencia de poderes fácticos, frecuentemente, reta la vida institucional del país y se constituye en un obstáculo para el cumplimiento de las funciones del Estado” (Herrera y Alonso, 2012). Lo cierto es que dicho pacto fue, en gran medida, lo que hizo posible que la reforma educativa se hiciera una realidad en corto tiempo.

Como ya se indicó, en materia educativa, el Pacto por México anunció que uno de los retos que se planteaba para el sexenio de EPN sería el de elevar la calidad de la educación de los mexicanos con la finalidad de prepararlos como ciudadanos y personas productivas, para lo cual se impulsaría una reforma legal y administrativa con tres objetivos: “Primero, aumentar la calidad de la Educación Básica que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA. Segundo, aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de Educación Media Superior y Superior. Y tercero, que el Estado mexicano recupere la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad” (Presidencia, 2012).

Las primeras acciones que se anunciaron para poder alcanzar dicha meta fueron: 1) Crear el Sistema de Información y Gestión Educativa a partir de un censo de escuelas, maestros y alumnos; 2) consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa dotando de autonomía plena al Instituto Nacional de Evaluación Educativa

(INEE); 3) robustecer la autonomía de gestión de las escuelas; 4) establecer escuelas de tiempo completo; 5) instrumentar un programa de dotación de computadoras portátiles con conectividad para todos los alumnos de 5to. y 6to. de primaria de escuelas públicas; 6) crear el Servicio Profesional Docente con el que se establezca “un sistema de concursos con base en méritos profesionales y laborales para ocupar las plazas de maestros nuevas o las que queden libres” y se construirían reglas para obtener una plaza definitiva, y promover “que el progreso económico de los maestros sea consecuente con su evaluación y desempeño, así como establecer el concurso de plazas para directores y supervisores; 7) impulsar la profesionalización de la educación inicial de los maestros; 8) incrementar la cobertura en educación media superior y superior y 9) crear un Programa Nacional de Becas (Presidencia, 2012).

Por otro lado, respecto a las expectativas y reacciones que tuvieron los principales actores del gabinete de EPN, tras firmar el pacto por México para impulsar las iniciativas de reforma del sexenio, es significativo recordar las declaraciones que pronunció el Secretario de Gobernación, Miguel Ángel Osorio Chong, cuando se firmó el Pacto por México para impulsar las iniciativas de reforma de EPN. En palabras del Secretario de Gobernación: “La tarea del Estado y de sus instituciones, en esta circunstancia de la vida nacional, debe ser someter, con los instrumentos de la ley y en un ambiente de libertad, los intereses particulares que obstruyan el interés nacional” (Herrera y Urrutia, 2012).

Es decir, la tarea del Estado es someter mediante la ley a los poderes fácticos que obstaculizan el cumplimiento de sus funciones. Coll (2017) interpreta que los temidos poderes fácticos de los que entonces se hablaron eran la maestra Elba Esther Gordillo quien, como ya se mencionó, fue detenida el 26 de febrero de 2013 bajo los cargos de desvío de recursos del SNTE², justo el mismo día en que se aprobó la

² El 26 de febrero del 2013, cuando bajaba de su avión privado en el aeropuerto de Toluca procedente de un vuelo desde San Diego, California, Elba Esther fue detenida por elementos de la Procuraduría General de la República (PGR).

modificación a los artículos 3º. y 73 de la Constitución en el Congreso de la Unión y en los Congresos Locales.

En el mismo tenor de ideas sonaban las declaraciones de Emilio Chuayffet, entonces Secretario de Educación Pública, que a un mes de aprobada la Reforma Educativa propuesta por EPN, enunciaba que ésta última tenía el propósito de recuperar la rectoría del sistema educativo.

Por otro lado, pero en el mismo orden de ideas, en el ámbito académico que miraba desde fuera dichas declaraciones, tenemos las interpretaciones de algunos académicos como Rueda (Casanova H., Díaz, B., Loyo, A., Rodríguez, R. Y Rueda, M., 2017), cuando explicaba que lo que realmente entendían por dicha recuperación era tener un mayor control sobre el sindicato, control que se trató de lograr a partir de la evaluación de los maestros.

Y es que, fue el Secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet, quien condujo la elaboración del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, así como la etapa legislativa de la Reforma Educativa. Además fue a quien, por haber ocupado dicho puesto alrededor de los primeros tres años del sexenio de EPN, le tocó el inicio de la implementación de una reforma que puso en el centro a los maestros como aquellos que causaban todos los males de la educación en México, siendo uno de los argumentos que abonó para lograr el control sindical del magisterio.

De acuerdo a González et al. (2017), si la Reforma Educativa se propuso quebrar las prácticas sindicales corporativas, fue porque el modelo se volvió inviable. Los autores referidos nos recuerdan que el control político de los maestros estuvo dirigido, propiciado y animado por el Estado desde los cuarenta, de tal suerte que el corporativismo no es propio de la organización sindical, sino de las relaciones Estado-

Desde su arresto, a Gordillo se le llevó a un área de atención médica donde se le detectó hipertensión arterial y otros padecimientos, por lo que desde su detención no ha pisado una celda, sino que ha estado detenida en centros hospitalarios. (Valero, 2017)

sindicato. De acuerdo a Rendón (2017), en México, la Reforma Educativa se erigió sobre dos conceptos:

El primero, el referido a la recuperación de la capacidad de dirección y la implantación de normas centralizadas, la retórica oficial las tomó a pie juntillas: justificó la reforma con base en la consigna heroica de “recuperar la rectoría de la educación” –sin explicar cómo y por qué la había perdido–, acusando a los maestros –no al sindicato– de ejercer la práctica malsana de heredar las plazas; para ello, el gobierno no dudó en replicar el “quinazo” salinista, al meter a la cárcel a Elba Esther Gordillo y chantajear a la cúpula sindical con el fin de recibir su apoyo incondicional a la reforma y a las acciones punitivas y represivas que acompañaron su implantación y para tratar de acallar y controlar la creciente ola de inconformidad y de protesta del magisterio y la sociedad. (Rendón, 2017: 217)

Parafraseando a González et al. (2017), con la Reforma Educativa se buscó cambiar el modelo de control político de los maestros, ahí estuvo lo novedoso de la reforma, no en destacar el interés por el problema de la calidad educativa, ni el plantear evaluaciones a los estudiantes y maestros, tampoco el INEE era algo nuevo, sino la forma en que articularon dichos procesos bajo la decisión de “desarmar el control político del sindicato sobre los maestros y sobre el sistema a partir de la creación de un régimen laboral de excepción basado en la evaluación eterna” (González et al., 2017: 227).

Por tanto, el problema, nos explican González et al. (2017), no era el sindicato tanto como la gestión de las relaciones laborales que el sindicato llevaba y que al final resultaron ilegítimas y muy caras para los creadores de la reforma. Más que encontrar el problema en la pérdida de la rectoría del Estado lo que se quería era hacer una reconfiguración del Sistema Educativo Nacional que ya no era consistente con el viejo modelo corporativo. No se trataba, incluso, del desempeño de los maestros, porque antes de contemplarlo, sobre lo que se focalizó la reforma fue sobre sus modos de contratación y organización colectiva.

Tampoco se trataba solamente de una dirigencia sindical exacerbada en sus pretensiones y gestos, grotesca hasta lo indecible; después de todo en varias ocasiones anteriores líderes semejantes del SNTE habían sido defenestrados con similar prontitud, aunque no el mismo destino. Mucho menos es propiciar prácticas sindicales decentes y democráticas, para nada; el propósito abierto de la reforma es destruir las formas corporativas de la relación laboral, para eso se abandonaron todas las formas de representación sindical y se establecieron relaciones individualizadas en un régimen especial, basado en la producción permanente de riesgos de desafiliación de los maestros. (González et al., 2017: 230, 231)

No se buscó eliminar al sindicato, sino que la reforma le restó la importancia que tuvo especialmente sobre el control de las plazas, parafraseando a González, et al. (2017) al incorporar con la reforma, un nuevo esquema de relaciones laborales, el sindicato se convirtió en una figura estrictamente decorativa en lo que respecta a las condiciones de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los maestros al sistema. Con la Reforma de 2013 se llevaron a cabo evaluaciones obligatorias, ya que la reforma de EPN planteó que los maestros tendrían que mantenerse en un círculo de evaluaciones constantes, a las que se tenían que someter cada cuatro años; de las cuales, los resultados eran inapelables y no dependían del sindicato sino del maestro frente a la evaluación, él sería el único responsable del fracaso o del éxito obtenido en ella, ya sea que lo clasificara como idóneo o no idóneo.

Primero los maestros, se dijo con la Reforma Educativa de 2013, porque al ponerlos al centro de la reforma en términos administrativos y laborales, también se recuperaba la rectoría del Estado, esa que el mismo Estado propició al generar con el sindicato un pacto corporativo que hasta antes de la Reforma de 2013 le fue funcional al gobierno. El magisterio, nos dicen González et al. (2017) se formó haciendo las tareas del Estado, fue el brazo del Estado y del partido o de los partidos, incluso en la alternancia panista, pero con la reforma cambia la forma de control político sindical

laboral de los maestros. Ahora el control debe ser “fluido, personalizado, abstracto y transformador de prácticas y mentalidades” (González et al., 2017: 230) al lograr que los maestros introyecten las evaluaciones y modifiquen sus pensamientos y prácticas, así como contar con un sindicato que se ajuste a un nuevo modo de gestión laboral en donde las negociaciones se den exclusivamente entre la SEP y la dirigencia nacional del SNTE y no con las secciones sindicales. Finalmente, la reforma se puso en marcha, primero, con los maestros; primero recuperando la rectoría del estado, luego vendría lo demás.

3.2.2. La Dimensión Legislativa de la Reforma Educativa

La Reforma de 2013 pasará a la historia entre otros aspectos por la rapidez con la que se llevó a cabo, misma que no se podría explicar sin el Pacto por México que fue un acuerdo firmado el dos de diciembre de 2012 por los líderes de las tres principales fuerzas políticas del país, Jesús Zambrano Grijalva, Presidente del Partido de la Revolución Democrática (PRD); María Cristina Díaz Salazar, Presidenta del Comité Ejecutivo del Partido Revolucionario Institucional (PRI); Gustavo Madero Muñoz, Presidente del Partido de Acción Nacional (PAN) y el presidente Enrique Peña Nieto, quien buscó la aprobación de las reformas que no habían sido transitadas por falta de acuerdos.

De esta manera, con el apoyo del recién firmado Pacto por México, la Reforma Educativa fue la primera de las reformas estructurales que se impulsó durante el gobierno de Enrique Peña Nieto quien en los primeros días de haber iniciado su mandato, presentó ante el Congreso general el proyecto de Reforma Constitucional que sustentó la Reforma Educativa de 2013.

El 2 de diciembre se firmaba el Pacto por México y 10 de diciembre de 2012, a penas una semana después de la toma de posesión del entonces presidente EPN, se turnó a la Cámara de Diputados la Iniciativa de *Proyecto de decreto de reformas a los Artículos 3º., fracciones III, VII y VIII, y 73, fracción XXV, y adición de una fracción IX al*

Artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con lo cual se inició en términos institucionales la Reforma Educativa, misma que fue enviada con los dictámenes de impacto presupuestal y el Pacto por México, que como ya se enunció, estaba firmado por los presidentes de los tres partidos políticos más importantes del país.

Así, el 13 de diciembre de 2012, apareció en la Gaceta Parlamentaria, el Proyecto de Dictamen en sentido positivo a la iniciativa con proyecto de decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos. González, Guerra y Rivera (2016) nos hacen el recuento del proceso legislativo por el que transitó la Reforma Educativa.

El trámite legislativo para aprobar la iniciativa de la reforma educativa duró muy poco. A un día de haberse enviado a la Cámara de Diputados, ésta fue remitida a la Comisión de Puntos Constitucionales (CPC), con la opinión de la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos (CEPSE). Los dictámenes correspondientes tardaron sólo dos días. Seis días después, el 19 de diciembre, se presentó al pleno y se votó en lo general y en lo particular. La iniciativa fue aprobada por 423 votos a favor, 29 en contra y 10 abstenciones.

El 20 de diciembre la iniciativa llegó a la Cámara de Senadores. Alrededor de las 9 de la mañana se turnó a las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales, de Educación, y de Estudios Legislativos. En la tarde del mismo día ya se tenía el dictamen. En la noche se aprobó, en lo general y en lo particular por 113 votos en pro, 11 en contra y cero abstenciones.

Dado que el Senado realizó modificaciones, al día siguiente se regresó a la Cámara de Diputados. Se consideró de urgente resolución, se le dispensaron todos los trámites y se sometió a discusión y votación de inmediato. Fue aprobada en lo general y en lo particular por 360 votos a favor, 51 en contra y 20 abstenciones. Ese mismo día se envió a las Legislaturas de los Estados.

Respondieron muy pronto: menos de un mes. ¡Y había recesos parlamentarios y vacaciones decembrinas!

El 6 de febrero de 2013, la Cámara de Diputados reconoció 23 votos aprobatorios de otras tantas legislaturas estatales e hizo la declaratoria del decreto de reformas y adiciones. Al día siguiente, la Cámara de Senadores hizo lo propio. El trámite culminó el 26 de febrero de 2013, cuando el Ejecutivo Federal publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el *Decreto por el que se reforman los Artículos 3º en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (González, Guerra y Rivera, 2016: 55-56)

Por tanto, hoy día se recuerda cómo la Reforma Educativa del 2013 se aprobó en tiempo récord gracias al Pacto por México. En suma, a diez días de que Enrique Peña Nieto (EPN) asumiera la presidencia, el 10 de diciembre de 2012, fue enviada a la Cámara de Diputados una iniciativa de reforma a los artículos 3º y 73 constitucionales. El 19 de diciembre la Cámara de Diputados aprobó en lo general, el 20 de diciembre llegó a la Cámara de Senadores, quienes aprobaron dicho proyecto, pero lo regresaron a la Cámara de Diputados dado que el Senado realizó algunas modificaciones, aprobándose ahí al día siguiente, el 21 de diciembre. Finalmente, el trámite para que se aprobara la reforma culminó el 26 de febrero de 2013 cuando el Ejecutivo federal la publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF).

Hecho lo anterior, el presidente EPN felicitó por su cuenta de Twitter al Congreso de la Unión por la aprobación de la Reforma Educativa con el siguiente mensaje: "Felicitó al Congreso de la Unión, a los diputados y senadores, por la aprobación de la reforma educativa. Esta reforma es el primer gran paso para transformar la educación de nuestros niños y jóvenes. Vamos a mover a México. A tres semanas de su firma, ha sido aprobada la primera reforma del Pacto por México. Felicidades a los partidos políticos que lo integran" (ADN Político, 2012).

La Reforma Educativa se llevó a cabo en corto tiempo. Se requirió de escasos diez días para mover a México ya que aun cuando la reforma constitucional se realizó en dos meses y medio; la discusión sobre la misma, al quitarle los tiempos de espera y trámites burocráticos, se llevó a cabo en diez días (González, 2016). Tiempo suficiente para que la Reforma Educativa fuera un hecho que trascendiera a nivel constitucional en nuestro país³.

Los cambios fundamentales a la constitución contemplaron:

1. Que el Estado garantice la calidad de 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 los aprendizajes de los educandos”. (DOF: 26/02/2013)
2. Se plantea el fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas así como establecer de forma paulatina escuelas de tiempo completo.
3. Se creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa que permitirá garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, mismo que habrá de ser coordinado por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa al cual se le otorgó autonomía para evaluar la calidad, el desempeño y resultados del Sistema Educativo Nacional en la Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Media Superior.
4. Finalmente, se instituye el Servicio Profesional Docente que será el encargado de regular el ingreso al servicio docente y la promoción a funciones directivas o de supervisión en la Educación Básica y Media Superior para que éste sea mediante concursos de oposición.

³ “En total, la reforma constitucional se realizó en dos meses y medio, desde la iniciativa hasta su publicación. Sin embargo, en estricto sentido, su discusión en las Cámaras de Diputados y Senadores duró poco. Diez días. Lo demás fueron vacaciones, espera y trámites burocráticos. Diez días para una reforma al artículo 3º, uno de los emblemas de la Constitución revolucionaria. Diez días para transformar el sistema educativo nacional. Diez días.” (González, Guerra y Rivera, 2018: 11)

La Reforma Educativa se centraba en especial en la calidad de la educación, quedando asentada, en la fracción IX que se adicionó en el Artículo Tercero Constitucional, que para garantizar la calidad de los servicios educativos se creaba el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) el cual sería coordinado por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), que sería un organismo autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio.

De esta manera, el que la educación sea de calidad se elevó a rango constitucional así como la evaluación educativa con especial énfasis en la evaluación de los docentes. En suma, se instituyó el Servicio Profesional Docente, se creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y se le dio autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación Educativa.

Parafraseando a González et al. (2017) la modificación al marco institucional del Sistema Educativo Nacional puso en marcha un cambio en el modo de gobernar la educación, al generar transformaciones en el diagnóstico de la educación nacional, en los ejes de transformación, los objetivos de intervención, los medios, mecanismos, instituciones y organizaciones se generan nuevas formas de conducirla, de controlarla, de modelar y modular sus efectos, aspecto que se puede observar en cinco rasgos que dichos autores reconocen como el núcleo de la Reforma Educativa: 1) la incorporación de un *nuevo criterio constitucional*, al introducir la calidad educativa, entendida como máximo logro de aprendizajes en los estudiantes; 2) la identificación del *objeto de intervenciones*: el docente quien debe incidir sobre dicha calidad educativa; 3) la construcción de un *regulador de gestión*: la idoneidad docente; 4) la evaluación como el establecimiento de un *mecanismo de control* y 5) la institución del Sistema Nacional de Evaluación (SNE) y del órgano responsable: el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

3.2.3. Evaluar a los Maestros Para Mejorar la Calidad Educativa

La Reforma Educativa de 2013 planteó la necesidad de intervenir sobre los maestros para alcanzar la calidad educativa; misma que, desde la modificación que se hizo al Artículo 3º. Constitucional, se refería al máximo logro de los aprendizajes de los estudiantes. En ese sentido, como se entendió que esto último no se alcanzaba por culpa de los maestros, la decisión que se tomó para solucionar el problema fue evaluarlos, sólo así se podría lograr la idoneidad de los profesores y en consecuencia, alcanzar la calidad educativa.

De acuerdo a las modificaciones que con la Reforma de 2013 se realizó al Artículo 3º. se decreta en la fracción III del mismo que:

El ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La Ley reglamentaria, 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. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. (DOF: 26/02/2013)

Con la Reforma Educativa de 2013 se definió, por vía constitucional, que la evaluación sería obligatoria y desde ahí se delimitó que habrían distintos tipos de evaluación, cada uno estaba dirigido a un grupo determinado de maestros: 1) la evaluación para ingreso, que contempla una evaluación diagnóstica y después una de permanencia, 2) la evaluación para la promoción y 3) la evaluación para la permanencia y reconocimiento.

A partir del 26 de febrero, luego de que la Reforma Educativa de 2013 fuera aprobada, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), creado por decreto presidencial el 8 de agosto de 2002, durante el gobierno del presidente Vicente Fox Quesada, se convirtió en un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. En la fracción IX, que se adiciona al Artículo 3º., se menciona que para garantizar la prestación de servicios de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNE), siendo el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) el responsable de coordinar dicho sistema. El INEE tendría la tarea de evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Así, durante el sexenio de EPN, bajo los perfiles, parámetros e indicadores elaborados por el INEE como perfil profesional deseable, empezaron las evaluaciones para los maestros de educación básica y media superior, caracterizadas por estar ligadas a la estabilidad laboral, por ser inapelables y obligatorias para todos los maestros quienes tendrían que someterse a procesos de evaluación constante durante toda su carrera como profesores, ya que la evaluación para la permanencia en el servicio, tenía que repetirse cada cuatro años.

INEE se asumió como instancia productora de mediciones destinadas a controlar, vigilar y sancionar especialmente al magisterio, más parecida en su funcionamiento a una empresa maquiladora de exámenes que a una institución dedicada a una verdadera evaluación de la educación. En ningún sistema educativo de América Latina existen o se ha proyectado el cúmulo de “seudoevaluaciones” como el generado por esta reforma educativa. La enfermiza compulsión evaluatoria del INEE y la SEP, ratifica lo que se ha caracterizado como la “locura de la evaluación” dentro de nuestro sistema educativo. (Navarro, 2017: 60, 61)

De acuerdo a las proyecciones del INEE para el 2018 se habría concluido con todas las evaluaciones programadas, sin embargo, este objetivo no se alcanzó.

En el 2014 se aplicó por primera vez la Evaluación para el Ingreso al Servicio Profesional Docente, a quien aprobó esta última, de acuerdo a la Ley General del Servicio Profesional Docente, se le concedió un nombramiento definitivo de base después de seis meses de servicio, además, por un periodo de dos años tuvieron el acompañamiento de un tutor designado por la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda, aunque cabe aclarar que esto no sucedió en la mayoría de los casos, pese a que por ley se tenía que dar dicha tutoría.

Al término del primer año de servicio el maestro que aprobó la evaluación de ingreso realizó una evaluación diagnóstica para poder recibir apoyos pertinentes y programas para fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias docentes; finalmente, al siguiente año, el maestro tuvo que volver a someterse a una evaluación del desempeño para determinar si cumplía con las exigencias propias de la función docente. De no atender los apoyos y programas previstos, de no asistir a la evaluación diagnóstica o a la evaluación final que determinaría su permanencia en el sistema se darían por terminados los efectos del nombramiento adquirido, sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado. Asimismo:

El INEE anunció que pretendía evaluar con carácter obligatorio el desempeño docente de un millón 475 mil 456 maestros en las siguientes etapas:

Septiembre a noviembre 2015-2016: 150 mil.

Febrero a mayo 2016: 200 mil.

Entre febrero y a mayo de 2017 y febrero a mayo de 2018 serán evaluados el resto de los docentes, es decir, más de un millón de profesores. Sin embargo, estos tiempos no han sido respetados. Tanto la SEP como el INEE han cambiado calendarios y pospuesto acciones. En algunas ocasiones ha sido así debido a las presiones ejercidas por los maestros; en otras, así lo han decidido por motivos estratégicos. (González et al., 2017: 160)

Aún cuando se había anunciado que las evaluaciones se realizarían en 2015, ese año se suspendieron indefinidamente las evaluaciones ante el proceso electoral

que se avecinaba. Sin embargo, aparentemente ante la presión y reclamos de diversas voces que consideraron que dicha medida violentaba la ley, como fue el caso Mexicanos Primero, a unos días de anunciada la suspensión de la evaluación se emitió un comunicado en el que se anunciaba la reanudación de la misma; el argumento que se dio fue que no se contaba con el equipo de cómputo, ni con los espacios con conectividad suficientes, por lo que no se había cancelado sino suspendido temporalmente la evaluación.

En fechas previas a las evaluaciones de los profesores, el INEE publicó un estudio denominado *Los docentes en México. Informe 2015*, elaborado por “especialistas” al servicio del Instituto, en el que arribaron a “trascendentales” conclusiones sobre los maestros (INEE, 2015). Casi en tono eufórico pronosticaron en dicho documento que dentro de una década no se contaría con suficientes maestros para las escuelas públicas de enseñanza básica, como resultado de la extinción laboral de decenas de miles de maestros que habrían de jubilarse o pensionarse luego de cubrir la trayectoria de su vida docente, así como por el declive en el egreso de las normales públicas, los cuales en gran proporción ya no resultarían “idóneos” en los concursos de oposición para ingresar al trabajo magisterial. Asimismo, se argumentó que la baja en la matrícula de las normales era resultado de la pérdida de “atractivo” de la profesión magisterial. (Navarro, 2017: 63)

A finales de agosto de 2015, EPN anunció el cambio del titular de la Secretaría de Educación Pública, el lugar del entonces secretario Emilio Chuayffet ahora lo ocuparía Aurelio Nuño, quedando claro que se veía en él a un posible aspirante a la carrera presidencial de cara al 2018; en tanto que, nos recuerda Casanova (2018), se haría patente una campaña de promoción personal del secretario al tiempo que presenta siete prioridades de la educación. Aunado a lo anterior, durante el mando del Secretario Aurelio Nuño al frente de la SEP, se endureció el discurso hacia los maestros.

En el segundo semestre de 2015 y el primero de 2016, la SEP desplegaría una insistente campaña de promoción institucional, presentando un esquema centrado en siete prioridades: 1) fortalecimiento de la escuela; 2) infraestructura, equipamiento y materiales educativos; 3) desarrollo profesional docente; 4) revisión de los planes y programas de estudio; 5) equidad e inclusión; 6) vinculación entre la educación y el mercado laboral, y 7) reforma administrativa (Casanova, 2018: 86).

La evaluación para la permanencia en el servicio se realizó en 2015, como se tenía previsto, aún cuando durante la aplicación del mismo se presentaron algunos enfrentamientos entre maestros que querían presentar la evaluación y los que querían impedirla. Incluso en muchas sedes se suspendieron las evaluaciones ante episodios violentos entre las fuerzas del orden y los maestros, debido a que la evaluación estuvo fuertemente custodiada, interviniendo cuerpos policiacos y militares con los que se suscitaron agresiones directas contra los maestros (González et al., 2017).

Después de que se evaluara al primer grupo de nuevo ingreso también se convocó y evaluó por primera vez a los maestros que tuvieron interés por promoverse; en ambos casos, tanto de la permanencia, como el de promoción, se trataba de maestros que contaban con un nombramiento base y que ingresaron al servicio antes de la entrada en vigor de la Reforma de 2013.

No obstante, el proceso de evaluación no se llevó a cabo de manera tersa ya que se presentaron diversos incidentes que generaron confusión y desorden principalmente en el primer grupo de maestros que fueron evaluados y que padecieron la falta de información en tanto que algunos profesores no recibían sus claves de acceso, otros tantos fueron notificados como candidatos a ser evaluados a escasos días de que iniciara la evaluación, hubo avisos a destiempo, el día del examen se presentaron problemas técnicos, hasta errores en las pruebas que los mismos maestros señalaron, los exámenes no empezaron en la hora prevista lo que redujo el tiempo para responder los exámenes.

En noviembre de 2015 concluyó el proceso de evaluación del primer grupo de cuatro que fueron evaluados durante el sexenio de EPN.

En febrero de 2016 los docentes recibieron los resultados el detonante que elevó a un nivel sin precedentes la tensión entre la SEP y los maestros fue el anuncio realizado sobre el despido de más de tres mil de ellos por no presentarse a la evaluación. Esa acción fue interpretada como una declaración de guerra contra los maestros; las movilizaciones, denuncias, protestas, manifiestos y acciones de resistencia no cesaron, por el contrario, se reavivaron, han sido la regla más que la excepción. (González et al., 2017: 158)

La máquina evaluadora, como la llaman González et al. (2017) había comenzado y una vez dentro, nos dicen, no hay salida en tanto que el maestro se convierte en un sujeto evaluable en todo momento dependiendo de una máquina abstracta de control, misma que de acuerdo a la Reforma de 2013, elevaría la calidad educativa del país.

3.2.4. *El Modelo Educativo de la Reforma del 2013*

En el 2014 inició el replanteamiento de la Reforma Educativa con 18 foros de consulta regionales sobre el modelo educativo entonces vigente (Modelo 2011), tres reuniones nacionales en las que se presentaron las conclusiones del proceso, la participación de 28, 000 personas y se recibieron 15, 000 documentos con propuestas. Fue hasta julio de 2016 cuando la reforma político administrativa nacida a inicios del sexenio de Enrique Peña Nieto (EPN), empezó a tomar un enfoque diferente intentando que la Reforma Educativa sí fuese educativa y no sólo laboral-administrativa.

En consecuencia, la SEP presentó tres documentos con los que se intentó llenar el vacío pedagógico con el que nació la reforma y que formaría parte de una especie de segundo momento de la misma, así fue como se publicaron dichos documentos: 1)

Carta sobre los fines de la Educación en el siglo XXI; 2) una versión preliminar del Modelo Educativo 2016 y 3) Una Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016.

Los documentos mencionados fueron sometidos al análisis y la discusión para fortalecerse mediante una consulta⁴ que duró dos meses con la cual se pretendió incluir la opinión de todos los actores involucrados en la educación mediante una consulta abierta a la ciudadanía (SEP, 2017), en ese sentido, dichos documentos fueron analizados en foros de consulta, de manera que estuvieron sujetos a cambios en función de las propuestas que se generaran tras dicha consulta. El Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, informó que en enero se presentaría la versión final del modelo educativo,⁵ mismo que se aplicó a partir del ciclo escolar 2017-2018, de esta forma se pretendió, ahora sí, escuchar la voz de los maestros. Sin embargo, esta supuesta intención de incluir la voz de los maestros no fue más que una

⁴ La Secretaría de Educación Pública somete a un proceso de análisis y discusión los tres documentos que conforman el Modelos Educativo 2016 y se abre una consulta desde el 20 de julio al 30 de septiembre en donde participaron todos los actores involucrados en en la educación:

- 15 Foros nacionales con más de 1000 representantes de distintos sectores:
 - ♦ Conferencia Nacional de Gobernadores (CONAGO).
 - ♦ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación(INEE).
 - ♦ Cámara de Senadores.
 - ♦ Cámara de Diputados.
 - ♦ Organizaciones de la Sociedad Civil.
 - ♦ Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).
 - ♦ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
 - ♦ Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE).
 - ♦ Directores de escuelas normales, académicos, especialistas en política educativa y empresarios.
 - ♦ Directores de escuelas particulares, hablantes de escuelas indígenas, niñas, niños y jóvenes.
- Más de 200 foros estatales en las 32 entidades federativas con casi 50, 000 asistentes.
- Discusiones en Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica (17, 400 colectivos docentes compartieron comentarios en el portal de internet).
- Discusiones académicas de la Educación Media Superior en la que participaron 12, 800 colectivos docentes.
- Una consulta en línea con más de 1.8 millones de vistas y 50, 000 participaciones.
- 28 documentos de diversas instituciones con opiniones y propuestas.
- Participación social: 81, 800 registros y 298, 200 comentarios.
- El Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas (PIPE), recopiló ordenó y sistematizó en un documento todas las aportaciones.
- De forma paralela el CONAPASE llevó a cabo una consulta en línea para capturar las opiniones de las madres y padres de familia.
- RESULTADO: Enriquecimiento de la Carta Sobre los Fines de la Educación del Siglo XXI y del Modelo Educativo 2016.

⁵ En enero se presentará la versión final de modelo educativo: Nuño (Excélsior, /2016/11/18)

simulación; el mismo Gil Antón⁶ hace una crítica al tipo de consulta que se hizo a los maestros, siendo esta última una consulta a modo.

Lo cierto es que en marzo del 2017 se presentó la versión final del Nuevo Modelo Educativo para la Educación Básica y Media Superior. La Secretaría de Educación Pública (SEP) refirió que la premisa del modelo es la de enseñar a aprender⁷ así como fortalecer la capacidad de decisión de las autoridades escolares y padres de familia. Bajo esta lógica el ciclo escolar 2018-2019 inició con un modelo educativo planteado en cinco ejes: 1) El planteamiento curricular; 2) La escuela al centro del sistema educativo; 3) Formación y desarrollo profesional de los maestros; 4) Inclusión y equidad y 5) La gobernanza del sistema educativo.

Al presentarse estos documentos se demostró que la Reforma no se agotaba en la evaluación, o en las evaluaciones, sino que esta avanzaba mediante el despliegue de diversas acciones (González et al., 2018), acciones que trascendía en la cotidianeidad de los maestros impactando en su trabajo en el aula, en las relaciones que mantenían con la comunidad escolar, incluso en su noción de la propia docencia. Con la presentación del modelo educativo y su aplicación en las escuela, se desplegaron más acciones:

Más microiniciativas, más avances tácticos que pasan por instrumentales, como toda la parafernalia en la reorganización escolar, en el manejo del tiempo, en la ordenación de las actividades, en las nuevas jerarquizaciones de tareas, en la participación ciudadana y, a despecho de lo que digan los didácticos, en el nuevo modelo educativo, con los ejes de educación emocional y toda la batería de cursos posibles en ese amplio espectro que da la autonomía curricular, como

⁶ Descifrando el modelo educativo: Programa con la participación de Manuel Gil Antón, Alberto Arnaut, Roberto Rodríguez Gómez e Imanol Ordorika. UNAM 22 de marzo de 2017. En <https://www.youtube.com/watch?v=eYSH03btPHs>

⁷ De acuerdo a Javier Treviño subsecretario de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, el modelo educativo busca reducir la cantidad de información que se proporciona a los niños para en cambio, centrarse en los aprendizajes clave que los ayuden a aprender a aprender, (Milenio, 13/03/2017).

los de educación financiera, en valores, superación, etc. (González, et al., 2018: 24)

Cabe destacar que después de dicha presentación de los tres documentos enunciados con anterioridad y dado que el modelo educativo se puso en marcha en el ciclo escolar 2018-2019 se anunció la preparación de los maestros mediante cursos en líneas de 40 horas por medio de los cuales se les quiso dar a conocer a profundidad los tres documentos de corte educativo de la reforma para que los maestros de educación básica iniciaran el ciclo escolar conociendo el planteamiento curricular, el modelo educativo y los fines de la educación para el siglo XXI. El 17 de enero del 2018 se abrió la convocatoria para que los maestros de educación básica se inscribieran a dicho curso en línea; sin embargo, se trató de un curso que tenía fallas técnicas, hubo casos de profesores que aún a pesar de estar ya inscritos por meses, no podían acceder a la plataforma porque que ésta no les permitía el acceso.

Sin embargo, ya a fines de abril de 2017, reaparecieron los diagnósticos del fracaso: la reforma educativa no va, decían. “En este contexto, aseguran, el Nuevo Modelo Educativo (NME) está destinado al fracaso, porque ni es modelo, ni es nuevo, ni es educativo; y porque no cuenta con el consenso de quienes lo van a aplicar; además por el fuerte rezago en el presupuesto y el déficit en el derecho a la instrucción pública. Un desastre anunciado” (González et al., 2018: 12).

Además de considerarse un modelo educativo que llegaba tarde, el cual no daría tiempo de aplicarse en su totalidad, tenía debilidades planteadas incluso desde la visión que sostenía respecto al sistema educativo en nuestro país, en el que no existen los medios ni recursos necesarios para implementar lo que se proponía. En ese sentido, se le criticó porque planteaba un escenario similar al de un país desarrollado, lo que explica el que se enunciara que para alcanzar los objetivos planteados en el NME, sería necesario un cambio en todos los actores implicados en educación, es decir, se debía tener algo parecido a los sistemas educativos de los países

desarrollados, y para ello, crear una nueva escuela, un nuevo docente y un nuevo tipo de alumnos (Márquez, 2017).

Entre otras cosas, lo que se ponía en cuestión era la viabilidad del Nuevo Modelo Educativo, misma que Márquez (2017) analiza a partir de tres aspectos que tenían que ver:

1.- Con el tiempo político en el que se planteaba, debido a que como ya se mencionó, el NME llegaba tarde, justo hacia final del sexenio, lo cual dificultaba que su implementación se aplicara más allá del sexenio de EPN. Ocurriendo lo que Márquez (2017) vaticinaba, vimos el arranque del modelo, pero no su implementación, al menos no en su totalidad, ni su consolidación.

2.- Con la amplitud de los objetivos, debido a que los cinco ejes del NME resultaban muy ambiciosos y poco viables. Respecto a el nuevo planteamiento curricular, se cuestionaba la carencia de los profesores que enseñaran inglés, español y lenguas indígenas, además, bajo una nueva perspectiva pedagógica basada en el principio de “aprender a aprender”, también faltaba aclarar cómo y con qué medios se incorporaría la enseñanza de habilidades socioemocionales. Por su parte, la nueva propuesta curricular, resultaba un reto para los maestros porque no habían sido preparados para ello, ni siquiera los nuevos maestros que se incorporaban al servicio se habían formado para llevar adelante los planteamientos de la propuesta curricular del NME. Con lo que respecta al principio central del NME, la escuela al centro, que le daba más autonomía de gestión y en el manejo del currículum a las escuelas, se descuidó el contexto heterogéneo de las escuelas y las diferencias entre las escuelas para hacer frente a dicha autonomía, aunado a que no resultaba claro ni que dispositivos de apoyo y acompañamiento se les daría a las escuelas, ni de dónde saldrían los recursos para que las escuelas cuenten con el equipamiento y las plantillas docentes completas. Respecto a el eje de equidad y calidad, se observó que el enfoque resultaba demasiado simplista y no estaba dando los resultados esperados.

En cuanto a la formación y desarrollo profesional docente, el nuevo modelo plantea una contradicción central con el enfoque humanista que pretende implementar, ya que la profesionalización basada en el mérito, así como el reconocimiento u otorgamiento de premios a los profesores más destacados, conllevan al modelo de competencia individualista del *rational choice* (elección racional) que sustenta a la propuesta de la economía neoclásica. En este sentido, es difícil compaginar un modelo educativo orientado a formar valores como la solidaridad, el trabajo en equipo, etcétera, cuando una parte del mismo modelo apunta hacia otro lado, es decir, hacia la competencia individualista. (Márquez, 2017: 8)

3.- Con los recursos económicos necesarios para ponerlo en marcha que no resultaban suficientes y evidenciaban la poca viabilidad del NME.

El tiempo demostró, con la entrada del nuevo gobierno al poder y con ello, con la transición política que llevó al poder a un presidente de un nuevo partido político, que la Reforma Educativa de 2013 aún a pesar de contar con su modelo educativo, con una propuesta curricular y con una Carta sobre los fines de la Educación en el siglo XXI estuvo destinada al fracaso ya que no logró consolidarse.

3.3. Las Críticas a la Reforma Educativa del 2013

Una de las primeras y de las más fuertes críticas que se le hicieron a la Reforma Educativa de 2013 fue la de haberle dado tanto peso a la evaluación de los docentes y no contar con los elementos mínimos de lo que realmente implica la formalización de una reforma educativa, de tal suerte que esto último estuvo ausente en dicha reforma educativa, al menos durante los primeros años del sexenio de Enrique Peña Nieto (EPN), en donde la celeridad por aprobarla dejó ver que uno de sus principales objetivos era lograr el control de los maestros y la domesticación del sindicato.

Por su parte, los maestros, principalmente de la CNTE, realizaron movilizaciones para manifestar su inconformidad con la Reforma de Enrique Peña Nieto (EPN),

reconociéndola como “la mal llamada Reforma Educativa” por no considerarla netamente educativa, sino laboral, además de denunciar que atentaba contra sus derechos como trabajadores, ganados vía sindical.

Durante el primer momento de la reforma, cuando aún no se publicaba el Modelo Educativo, lo que ocupaba un lugar central en la reforma era la evaluación de los maestros y la posibilidad de que, de no pasar tal evaluación, se pudiera cesarlos sin responsabilidad alguna de la autoridad inmediata. En ese sentido, se criticó que ya no importaban los grados académicos logrados por los maestros durante su trayectoria académica, tampoco sus años de experiencia, ni que fueran egresados de las Normales bajo los planes y programas de estudio que la misma SEP avalaba. Se llegó a tal desconfianza y desprestigio de la docencia que en ese momento, bajo la reforma de 2013, los docentes se convirtieron en una especie de “mano de obra barata con alta cualificación que en su sentido más amplio se convierten, a su vez, en un ejército de reserva altamente especializado para competir con sus iguales por una plaza, puesto o dirección que les puedan ofrecer” (González et al., 2018: 65).

En articulación con lo anterior, se criticó que a partir de la Reforma Educativa se le impuso al maestro una flexibilidad laboral, lo que implicaba contar con maestros en periodos breves, como es el caso de los maestros de nuevo ingreso que al no pasar la evaluación de permanencia después de su segundo año de trabajo fueron despedidos, por ejemplo. Además, dicha flexibilidad fortalecía una subjetividad laboral expresada en el agotamiento, el estrés y la incertidumbre de los maestros (González et al., 2018).

Sobre esto último, refiriéndose a la evaluación de desempeño para la permanencia que hicieron los maestros en servicio -que ingresaron al sistema antes de la reforma-, en la cual tuvieron tres oportunidades para aprobarla o de, lo contrario, serían removidos de su puesto para ocupar otro fuera del aula y del sistema educativo, se advierte que la evaluación de desempeño no castigaba hasta el último momento.

Este es el momento límite, al que por cierto llegan muy pocos, basta estudiar las estadísticas para verlo; así que esto no es lo sustantivo de la evaluación de desempeño, sino la producción inmanente de riesgos de desafiliación, la

generación de un clima eterno de inseguridad docente. En una palabra: la producción de incertidumbre. ¡Y no se trata de una cuestión laboral, sino de una condición pedagógica de aprender a lidiar con la incertidumbre, trabajar en la incertidumbre y transmitir la incertidumbre en las tareas educativas! Como lo requiere el mercado, como se requiere en la producción de la subjetividad en el capitalismo cognitivo. (González et al., 2018: 28)

Además de esto último, la Reforma, se decía, proponía para los maestros una evaluación estandarizada que no contemplaba el contexto desde el cual los profesores trabajaban, teniendo en cuenta la diversidad de nuestro país y las condiciones en las que trabajan los maestros en las escuelas. También, se culpaba al magisterio por no lograr como país los avances deseados en el ámbito educativo, con lo cual se dejaban de ver otros factores que estaban repercutiendo para tener el escenario educativo desde el cual se puso en marcha la Reforma.

Aunado a lo anterior, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) principalmente criticó el tipo de evaluación que se proponía en la Reforma de 2013, destacando que los profesores no tenían miedo a ser evaluados ni estaban en contra de la evaluación sino de la evaluación estandarizada y descontextualizada que proponía la Reforma de EPN, ante lo cual se manifestó que, por el contrario, se llevara a cabo una evaluación integral y contextualizada.

Por otro lado, los maestros realizaron foros, recordemos el Foro hacia la construcción del proyecto de educación democrática, organizado por la CNTE y realizado en agosto de 2016, en el que participaron maestros y académicos, del cual surgieron propuestas para promover mejoras en el sistema educativo del país, que querían fueran contempladas en la reforma, propuestas surgidas del debate y el intercambio de ideas que se generaron en el pero que no fueron escuchadas, fortaleciendo con ello la crítica que le hicieron a la Reforma de 2013: no escuchar la voz de los maestros.

Lo que ocurrió fue que los maestros alzaron la voz para ser escuchados, querían que sus propuestas se tomaran en cuenta en la consolidación de la Reforma Educativa

que se estaba gestando, la respuesta que obtuvieron de principio a fin, durante el sexenio de EPN, fue la de un cierre rotundo al diálogo; los maestros no sólo no fueron escuchados sino que tuvieron que vivir una campaña de desprestigio, promovida principalmente en los medios de comunicación, que difundieron una imagen de los profesores como aquellos que no querían trabajar (porque son güevones), son problemáticos, tienen plazas porque las compraron y no porque las ganaron, es decir, mantienen practicas de corrupción y demás características poco halagüeñas sobre los docentes.

En ese sentido, una de las críticas que se le hicieron a la reforma fue que a los profesores no se les escuchó y se construyó una reforma al margen de ellos que suscitó, en medio de las acciones que rodearon el proceso de su construcción, un desprestigio social de la docencia que se propagó en el país generando a su vez un imaginario social negativo hacia los maestros.

Al tiempo que se generó dicha imagen, se ejercieron prácticas de persecución laboral hacia los maestros en resistencia, como aplicar descuentos y despidos de aquellos docentes que participaron en las movilizaciones magisteriales, lo que también se acompañó del encarcelamiento de dichos maestros.

Lo anterior no fue más que una parte de las críticas que le hicieron a la Reforma Educativa de 2013 y que no hacía otra cosa que predecir su futuro fracaso, mismo que González et al. (2017) resumen en cuatro puntos, a partir de la lectura que hacen del diagnóstico que se realizó en el Foro hacia la construcción del proyecto de Educación Democrática, realizado en agosto de 2016 y coordinado por la CNTE:

- 1.El diagnóstico limitado de la problemática educativa, sobre todo en la focalización en los maestros como responsables de todos los males educativos;
- 2.La concepción mercantilista de la educación;
- 3.El desconocimiento de las potencialidades de participación de los maestros;
- 4.La evaluación punitiva. (González et al., 2018: 13)

También, académicos como Gil Antón y Rodríguez R. (2016) enunciaron que estábamos no ante una reforma educativa sino ante una reforma administrativa, dirá el primero; o bien, una reforma de orden político, referirá el segundo. Para Rodríguez (Gil, et al., 2016), esto último porque sus finalidades eran de ese orden, en sus palabras tenemos que:

El primero objetivo es transitar de un modelo de cogobierno educativo que se vivió en la época del PAN, en que el SNTE y de la SEP compartía el gobierno de la educación básica en sus proceso de gestión, en la construcción del proyecto educativo, en los procesos de evaluación, etc., al esquema anterior, que era el esquema del PRI: al corporativismo del SNTE, pero sin que éste participe en los proceso de diseño ni en la gestión de las formas sustantivas de la gestión educativa. (Gil et al., 2016: 193)

Por su parte, Gil Antón, en una entrevista con Leo Zuckermann (2016) en el programa *Es la hora de opinar*, expuso que la Reforma Educativa no tomó en cuenta la voz de los maestros, por tanto, se trataba de una reforma que venía desde arriba y no buscaba la rectoría de la educación sino la rectoría del Estado sobre el pacto corporativo con el SNTE. Asimismo, en una entrevista con Rueda (Gil et al., 2016) Gil Antón criticó no sólo que la voz de los maestros no fue escuchada para la elaboración de la Reforma Educativa sino que la centralidad de la evaluación, en dicha reforma, se debe a un prejuicio generalizado que procede de la ignorancia y desde la cual se considera que si no la única, al menos sí:

La principalísima causa de los problemas del aprendizaje en el país es consecuencia de la incapacidad, la flojera, e incluso el fenotipo del personal docente; y, consecuentemente, si en efecto son los profesores la principal causa de los problemas, entonces tendrían que enfocarse las acciones sobre ellos como la principal solución. Y la solución que se desprende de este razonamiento tiene sus raíces en una profunda simplificación del asunto educativo, esto es, del prejuicio construido durante décadas por los medios de comunicación que condujo a la generalización insostenible de que todos los profesores son iguales. (Gil et

al., 2016: 192)

Gil Antón (2016) denunció una centralidad injusta en donde, como él indicó, el diagnóstico y la prescripción ya estaban determinados antes de la evaluación; de tal suerte que podemos percibir cómo este proceso estuvo atado a un sistema de control laboral que no tuvo un proyecto educativo, al menos no en su origen.

En articulación a lo dicho hasta aquí, contemplamos que la imagen negativa de los maestros que se difundió a la sociedad en el contexto en el que aparece la Reforma Educativa, estuvo encabezada por actores que han destacado en el proceso por el que ha transitado la reforma, como fueron Mexicanos primero y Televisa.

En lo que respecta a la implementación de la evaluación de los maestros también surgieron críticas que iban desde las fallas técnicas que se dieron el día en que los profesores presentaron su examen, las claves que les dieron para tener acceso a la plataforma no servían, las instalaciones para aplicación del examen eran inadecuadas, hasta la falta de información sobre el proceso de evaluación que enfrentaron los maestros, principalmente en el primer grupo que fue evaluado y a quienes les llegaron las notificaciones de que serían evaluados a destiempo. Respecto al examen, el INEE tuvo que reconocer que:

Contrató al Ceneval para elaborar, aplicar y evaluar los exámenes; Gilberto Guevara Niebla tuvo que aceptar que el Ceneval lo hizo a la carrera, urgente y todo mal. Sin embargo, los del INEE a sabiendas de todo sobre esta farsa decidieron aplicar la evaluación docente que supuestamente mediría y certificaría sus conocimientos y capacidades docentes y su “idoneidad” para determinar su permanencia laboral. Evaluación que, según se había afirmado en forma reiterada, era indispensable y central en la reforma educativa para la mejoría docente y la calidad de la educación. (Navarro, 2017: 77)

En el 2016 queriendo resarcir una de las mayores críticas que se le hizo a la reforma, la de no haber nacido con un proyecto educativo sino sólo con uno laboral-

político-administrativo, se publicaron tres documentos: los Fines de la Educación para el siglo XXI, la Propuesta Curricular para la Educación obligatoria 2016 y el Modelo Educativo 2016, que serían provisionales debido a que se sometería a una consulta ciudadana a partir de la revisión y análisis de los mismos.

Como resultado del análisis y la discusión de todos los actores involucrados en la educación, se volvieron a publicar, en el 2017, los tres documentos mencionados con anterioridad, pero en una versión corregida o bien en una versión que contempló dichas voces. De acuerdo a la SEP (2017) se realizó una consulta que buscó el fortalecimiento de las propuestas y se llevó a cabo del 20 de julio al 30 de septiembre de 2016 bajo distintas modalidades.

No obstante, aún cuando la Reforma Educativa estuvo en una etapa donde se buscó corregir su error de origen, el de no contar con una propuesta educativa, existieron algunas críticas que se le hicieron a los tres documentos con los que la SEP presentó el lado pedagógico de la Reforma Educativa, entre ellas Casanova (2017) identificó que el documento del Nuevo Modelo Educativo (NME) era un catálogo de valores y principios ciertamente irreprochables; sin embargo, no proporcionaba elementos que permitían entrever cómo alcanzarlos, sólo los planteaba como ideales, en ese mismo tenor Márquez (2017) refirió que:

Una de las carencias del NME es que no incorpora aquello que podría hacer viables todos los cambios que se proponen para el sistema educativo. Si bien, como parte de la propuesta se incluye un documento denominado Ruta para la implementación del nuevo modelo educativo (SEP, 2017), este, en gran parte, reitera los “que”, los objetivos que se espera alcanzar, pero no especifica los “cómo”, es decir, no detalla de manera clara y convincente la forma en que se procederá para cubrir dichos objetivo. (Márquez, 2017: 7)

Más aún, Díaz (Casanova, Díaz, Loyo, Rodríguez y Rueda, 2017) sostuvo que el modelo educativo se planteó como si tuviéramos las mismas condiciones que se tienen en un país como Finlandia donde los grupos no son tan grandes, la infraestructura de

las escuelas está en perfectas condiciones y cuentan con bibliotecas, salones de medios con internet, etc. Aunque por su parte González et al. (2018) refieren que “lo que no dirá nunca Díaz Barriga, lo dice sin ambages Manuel Fuentes: “La presentación de este “Nuevo Modelo” es encubrir el fracaso de la llamada “Reforma Educativa”, basado en la cancelación de derechos laborales y carencia de un proyecto pedagógico de gran alcance” (Fuentes, 2017), (González et al., 2018: 18). Ya que se trata, -dirán de un modelo educativo tardío, excesivo e inconsistente.

Por su parte, Díaz Barriga (Casanova et al., 2017) denunció que la reforma no logró recuperar la rectoría del Estado porque el SNTE tenía un lugar como un actor importante dentro del mismo planteamiento del modelo educativo que la autoridad educativa le dio y que va más allá de la defensa laboral de los agremiados. Otras críticas van en el tenor de analizar la incongruencia entre la filosofía humanista que dice tener el modelo de cara a los planteamientos que éste propone (De Alba, 2017), se criticó el que se gastó más en evaluar al maestro que en formarlo (Gil et al., 2016), el planteamiento de objetivos muy ambiciosos y poco viables, la falta de recursos económicos para lograr los objetivos, abordar la equidad y la inclusión desde un enfoque simplista, sostener la evaluación docente para utilizar sus resultados de forma punitiva, etc. (Márquez, 2017).

Pese a ésta última crítica la postura de quienes defendieron la Reforma Educativa fue que nunca tuvieron la intención de plantearse como una medida punitiva en contra de los maestros. Guevara (2016) quien fungió como consejero de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) sostuvo que “en el corazón de la actual reforma, está la idea de darle una nueva dignidad (o recuperar la dignidad que tuvo con la Escuela Rural Mexicana) a la profesión docente; eliminar la atmósfera de corrupción de la que ha estado rodeada. La reforma quiere empoderar al docente y empoderar a la escuela.” (Guevara, 2016: 11)

Hay, sin embargo, otra crítica que en particular formulan González, et al. (2017), que es diferente, se trata de una crítica de la crítica a la Reforma de EPN. A su juicio, la mayoría de las críticas que se le habían hecho a la Reforma de 2013 se mueve en el

mismo horizonte conceptual de la reforma; de manera que, no buscaban oponerse a la reforma sino procurar que todo le salga bien, de acuerdo a lo propuesto y prometido. De alguna forma se trataba de una crítica que asumía el papel de supervisar el buen funcionamiento de la reforma; marcando, cuando era necesario, las fallas o el incumplimiento de aquello que la reforma dijo que haría.

En el tenor de la crítica enunciada con anterioridad escuchamos que a la Reforma de 2013 se le criticó porque su diseño fue muy rápido y que en su aplicación quedaron, en un primer momento, pendientes que son innegables como las reformas curriculares, de métodos, por ejemplo; también se dijo que la reforma era laboral, que los reactivos del examen estaban mal hechos, que las notificaciones no fueron bien hechas, etc.

No obstante, González, et al. (2017) señalan que aún cuando hicieron críticas que eran ciertas, se trataba de una crítica que era funcional al poder; además, se volvía operativa porque lo que hacía era denunciar la parcialidad de la reforma y no los efectos que generaba, en ese sentido, este tipo de crítica le sirvió a la Reforma del 2013 de recordatorio y de presión. Insistimos, esta crítica se concentraba en aquello que no pudo dar, en las estrategias de implementación y en la puesta en marcha. Incluso nos recuerdan como “la SEP y el INEE han sido muy claros: están siempre dispuestos a aceptar las críticas que mejoren los procedimientos evaluativos” (González et al., 2018: 28).

En cambio, González et al. (2017) cuestionaron a la reforma por lo que producía, por los objetivos que perseguía, lo que se afectaba y los efectos que generaba.

Mientras la primera terminaba apoyando a la reforma, criticándola para fortalecerla sin llevarla por otro camino, de alguna forma dándole consejos sin cuestionarla de fondo, los autores mencionados piensan que la crítica tenía que ir más allá

En esta reforma, pensamos que la crítica debe ser radical, no limitarse a cuestionar lo adyacente, sino lo sustantivo. Criticar sin distraerse o desviarse en lo que algunos críticos quisieran que la reforma fuera, sino develando lo que la reforma es, lo que se propone; y no sólo en su retórica, sino más aún, en la operación inmediata de sus estrategias, de sus tácticas, de sus mecanismos y objetivos; es decir, en las técnicas y tácticas de sujeción que diseña y se propone en sus objetivos soterrados. (González et al., 2018: 21, 27, 29)

La crítica que proponían hacer González et al. (2017) buscaba ir hacia un horizonte conceptual alternativo al de la Reforma 2013, desde el cuestionar los efectos del poder que se produjeron con la reforma a partir del supuesto de que esta última fue un acto y no un proceso, que generó efectos pedagógicos, su crítica cuestionaba dichos efectos y buscaron darle la cara a la reforma y no darle la vuelta para así analizar las repercusiones que tuvo en los fines, las instituciones y los organismos educativos.

Finalmente, lo que saltó a la vista es el fracaso rotundo de una Reforma Educativa, la cual no duró más de un sexenio, queda a la vista que desde su origen estuvo destinada al fracaso.

3. 4. La Ausencia de Diálogo de Cara a las Voces de la Resistencia Magisterial

En medio del interés por recuperar la rectoría del Estado sobre la educación o bien de volver a tomar el control de los maestros y con ello, del sindicato, la evaluación apareció como si fuese la panacea que permitiera solucionar los problemas educativos del país, por tal motivo, a la reforma de EPN se le tildó como la mal llamada Reforma Educativa, porque de educativa no tenía nada, lo cual explica que haya tenido que enfrentar una serie de críticas que venían de distintos sectores, así como la reacción de resistencia de una parte de los maestros del país, principalmente de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que, ante la inconformidad de una reforma educativa que afectaba sus intereses laborales, organizó un movimiento de

resistencia para pedir la abrogación de los artículos 3º. y 73 por considerar que planteaba una evaluación punitiva y demandar que sus voces fueran escuchadas.

Sobre esto último, García Flores, de la Comisión de Gestión Educativa de la sección 18 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en Michoacán, indicó que la reforma a los artículos 3º. y 73 constitucionales permitiría una evaluación punitiva y estandarizada que no valoraba los distintos contexto del país, además sentenció que responsabilizar a los maestros de la crisis educativa “sería como decir que la desnutrición es culpa de los médicos. Deben analizarse las políticas en materia educativa que viene implementando el Estado a partir de las sugerencias de organismos internacionales” (La jornada, 20/05/2013).

Una de las constantes que saltaban a la luz respecto a la inconformidad de los maestros ante la Reforma Educativa de 2013 era justamente que ésta última se centraba de una manera incisiva sobre los maestros, poniendo sobre sus hombros la responsabilidad del fracaso escolar en el país, con lo cual, se dejaban de lado otros factores que impactan sobre la deseada calidad educativa que desde el gobierno se había establecido como el objetivo a alcanzar, en especial durante el gobierno de ENP, en el que se dejó ver que la calidad educativa no se alcanzaba por factores que giraban en torno al magisterio, ya sea por su mal desempeño, su falta de preparación, sus prácticas sindicales, etc. Además, una y otra vez se señaló a la reforma de EPN por no tratarse de una reforma educativa sino laboral y que implementaba sobre los maestros una evaluación punitiva.

Ante la magnitud del descontento magisterial que amenazaba con transformarse en un conflicto social y político incontrolable, el gobierno optó por recurrir a su descalificación y endurecer su postura por medio de amenazas y amagos de aplicar la ley ante la efervescencia y radicalidad de sus movilizaciones. Mientras tanto, para mediados de marzo y en continuidad de su jornada de lucha por la abrogación de la reforma y sus eventuales leyes secundarias, la CNTE convocó a un paro nacional y a la realización de una marcha en la capital del país, en la

que participaron contingentes magisteriales de más de quince entidades. Miles de maestros ratificaron su decisión de redoblar las acciones de protesta en sus estados y regiones y estallar un paro nacional indefinido, en caso de que persistiera la negativa de las autoridades del país para dialogar en torno a sus propuestas sobre la reforma. Esto significaba acentuar la movilización y radicalización de las acciones de protesta. (Navarro, 2017: 46, 47)

Ante la inconformidad y la demanda de diálogo por parte de los maestros, quienes pedían ser escuchados, la respuesta que obtuvieron fue la intolerancia y la descalificación, aunadas a las declaraciones de que quienes participaran en los paros o incumplieran con la ley serían suspendidos, haciendo valer la ley al aplicar el cese de los maestros en servicio.

También en el estado de Guerrero los maestros se lanzaron a paro indefinido desde finales de febrero y establecieron un plantón frente al Congreso Local, ya que elaboraron y entregaron a los diputados una propuesta de Ley Educativa Estatal, se trataba de un proyecto educativo diferente. Lo que los maestros solicitaban era que el Congreso conociera y considerara su proyecto educativo, pero, si bien, después de un mes de paro lograron que el gobierno local y los diputados aceptaran aprobarla, al final faltaron a su palabra y el Congreso la desechó provocando que la confrontación del magisterio con el gobierno y los partidos políticos se tornara más ríspida, además de que dicha acción alertó al magisterio sobre las maniobras gubernamentales que buscaban evadir la discusión en torno a las propuestas de los maestros, aspecto que terminó por provocar el que tomaran la decisión de establecer su plantón en el Zócalo de la Ciudad de México frente al Palacio Nacional. (Navarro, 2017).

Todas estas circunstancias hicieron posible que el gobierno abriera algunos resquicios para el diálogo, negado durante meses, con el movimiento magisterial. A través de reuniones sostenidas entre funcionarios de las secretarías de Gobernación y Educación Pública y representantes de la CNTE a principios de mayo, los maestros lograron poner sobre la mesa sus argumentos

sobre la reforma y reivindicar su obligada interlocución en la elaboración de las reglamentaciones. Como resultado de estos encuentros se acordó convocar conjuntamente a una serie de *Foros sobre la Reforma Educativa*, en los que además de los convocantes participarían todos aquellos ciudadanos interesados en el mejoramiento de la educación pública, con el compromiso de que sus conclusiones se entregarían a las instancias correspondientes para ser consideradas en la formulación de los proyectos por discutir en el Congreso. (Navarro, 2017: 49)

Navarro (2017) nos narra como el movimiento magisterial se concentró en los foros durante mayo y junio, realizándose nueve foros regionales, dos estatales y uno de carácter nacional en la Ciudad de México, sin embargo, las instancias gubernamentales, que habían asumido el compromiso de asistir y debatir con los maestros, no se presentaron. A pesar de ello, los maestros recopilaron las propuestas y conclusiones que se generaron en los foros en el texto *Análisis y perspectivas de la reforma educativa*, editado por la CNTE, para después entregarlo a las instancia gubernamentales.

Con acciones de resistencia como interponer amparos contra la Reforma Educativa, la participación en marchas, el cierre de carreteras, plantones en la Ciudad de México, etc., los maestros manifestaron su inconformidad con la reforma y su demanda de abrogarla. El primero de mayo de 2013 integrantes de la CNTE iniciaron un plantón indefinido en la Plaza de la Constitución de la Ciudad de México, luego de haber participado en la movilización por el Día del Trabajo en donde protestaron contra la Reforma Educativa. “El 8 de mayo unos 7 mil maestros marcharon desde su campamento en la Plaza Tolsá rumbo a la Secretaría de Gobernación (Segob), en un principio amenazaron con instalar un plantón frente a esa sede, pero finalmente se dirigieron al Zócalo, donde fijaron su campamento”. (Milenio, 09/02/2015), medida que tampoco fue prolífera para propiciar el diálogo, ya que éste último se condicionó a desmantelar el plantón, aspecto que no aceptaron los maestros.

Ante la respuesta magisterial, todas las fracciones parlamentarias optaron por condenar los hechos ocurridos y amenazaron con iniciar demandas penales en contra de los maestros. Alterado e iracundo el líder de los diputados del partido gobernante –Manlio Fabio Beltrones– expresaría: “aprobaremos las reformas, sin atender presiones, vengan de donde vengan, sobre todo de delincuentes disfrazados de maestros”. A su vez, Peña Nieto, aseveró que la aprobación de las leyes no estaba sujeta a negociaciones y la educación no sería rehén de intereses particulares (*La Jornada*, 20/08/2013). (Navarro, 2017: 51)

Las muestras de resistencia contra la Reforma de 2013 fueron constantes empezando por marchas, como la del 15 de mayo -día del maestro-, que realizaron en las calles de la Ciudad de México en donde alrededor de diez mil profesores participaron, de acuerdo a las cifras del gobierno capitalino. El 18 de junio para presionar y pedir que atiendan los amparos contra la Reforma Educativa los maestros tomaron simbólicamente la Suprema Corte de Justicia de la Nación y a mediados de julio, los maestros ya ocupaban más de la mitad de la plancha del Zócalo debido a que llegaron nuevos contingentes. Para agosto del mismo año continuaron las manifestaciones en el Senado, Cámara de Diputados y la SEP, y realizaron bloqueos en Insurgentes. (Milenio, 09/02/2015) Además, el 8 de septiembre se unieron al mitin de Andrés Manuel López Obrador contra la Reforma Energética y el 11 de septiembre participaron en una manifestación en la casa presidencial de los Pinos, la cual fue detenida y reprimida con decenas de heridos (González et al., 2017).

El 12 de septiembre de 2013, la Segob dio un ultimátum a los profesores para retirar el plantón que mantenían en el Zócalo (Milenio, 09/02/2015); el 13 de septiembre, el Comisionado Nacional de Seguridad Pública, Manuel Mondragón y Kalb, anunció que el diálogo con la CNTE se había agotado y anunció el desalojo del plantón a las 16 horas: “tengo la responsabilidad de que la plancha del Zócalo quede libre haciendo lo que tenga que hacer” (SIPSE, 2013). (González et al., 2017: 58). Por su parte, el secretario de Gobierno, del entonces DF, Héctor Serrano, su homólogo de Oaxaca, y Francisco Galindo, comisionado de la PF, lanzaron un ultimátum a los

profesores: tenían dos horas para abandonar el Zócalo o, de lo contrario, serían replegados por la fuerza (Cabrera, 2013).

Cabrera (2013) nos narra como a unos minutos del ultimatum dado a los profesores, la indicación de los líderes magisteriales, los cuales en su mayoría pertenecían a la sección 22 de Oaxaca, fue que todos debían retirarse, pero sólo hasta que los granaderos intervinieran, ya que no se trataba de pelear por el Zócalo sino de aguantar hasta el final, de salvar la honra. Horas más tarde se puso en marcha el operativo policiaco que desalojó a los maestros de la plaza del Zócalo recurriendo a toletazos y golpes de escudo, gases lacrimógenos y cañones de agua para replegar a los manifestantes a fuerza de chorros a presión. A causa del desalojo, la mayoría de los maestros se resguardó bajo el Monumento de la Revolución donde reorganizaron su plantón levantando su campamento el mismo día en que fueron desalojados del Zócalo.

No obstante, el 5 de enero de 2014, un grupo de Granaderos de la Policía de la Ciudad de México ingresó a la plancha de la Plaza de la República para liberar el área donde se encuentra el Museo de la Revolución y la zona de las fuentes, y así compactar una vez más el plantón de la CNTE, orillándolo hacia la zona poniente del monumento. Unidades de maquinaria pesada arribaron a la Plaza de la República para derribar las casas de campaña, mientras personal de limpieza subió a los camiones todos los escombros (Milenio, 09/02/2015).

A pesar de las acciones de protesta y resistencia de los maestros, en especial de la CNTE, a principios de octubre empezaron a llegar las notificaciones al primer grupo de maestros que tenían que iniciar su proceso de evaluación para la permanencia en el servicio. Las reacciones no se dejaron esperar en tanto que los maestros convocaron al gremio magisterial para que no se presenten a la evaluación, aun cuando bajo la nueva Ley del Servicio Profesional Docente se indicaba que quien no se presentara a la evaluación sería retirado del servicio sin ninguna responsabilidad para la autoridad inmediata, y sin importar esto último, los maestros de la CNTE

también convocaron para que quien fue notificado para la evaluación del primer grupo, no subieran las evidencias solicitadas por el INEE para ser evaluados, al tiempo que la CNTE pidió a los maestros que se boicotearan las evaluaciones en sus regiones el día en que se tenía prevista la realización de las mismas.

Pero nuevamente, aún a pesar de las movilizaciones y acciones de resistencia contra la Reforma Educativa, en particular contra la evaluación denunciada como punitiva, que se veía, entre otras cosas, como una amenaza a la estabilidad laboral de los maestros, tanto Enrique Peña Nieto (EPN) como los Secretarios de Educación Pública, cada uno en su momento, siguieron firmes, la evaluación era un hecho y no se daría ni un paso atrás.

En especial, durante el tiempo en el que Aurelio Nuño fue el Secretario de Educación Pública, se endureció el discurso y hubo una negación al diálogo, porque no se buscó escuchar a los maestros. Parafraseando a Navarro (2017), lo que se quería era arrodillar a la CNTE hasta que hubiese abdicado de las razones y causas que habían determinado su movilización, solamente se daría el diálogo, con la condición de que los maestros aceptaran y reconocieran la reforma, aquello por lo cual se habían movilizad, aquella con la que no estaban de acuerdo.

Esto último reflejó, refiere Navarro (2017), que en realidad no existió el menor interés por dialogar, no hubo, nos dice, interés por escuchar los argumentos que los docentes sostenían en torno a la inviabilidad de la reforma, así como de los efectos que tendría sobre el magisterio, los alumnos, la escuela y la educación pública. “En lugar de encuentro y diálogo, la estrategia adoptada hacia el movimiento magisterial consistió en la profundización de la ofensiva hacia los docentes, a través de distintas formas de persecución laboral y judicial, retención salarial, fabricación de supuestos actos delictivos, encarcelamientos y represión a movilizaciones de docentes” (Navarro, 2017: 71).

Esto último fue una de las críticas que se le hicieron a la Reforma de 2013, se trató de una reforma en la que no se contempló a los maestros cuando no fuera para denostarlos, culparlos por la tragedia educativa de nuestro país o tratarlos como a menores de edad a los que habría que marcarles el camino que les indique por donde dirigirse para ser un buen maestro. La postura del gobierno fue implacable, determinista y cerrada al diálogo. Aurelio Nuño:

Con su proverbial arrogancia, afirmó una y otra vez que la reforma y las evaluaciones a los docentes se aplicarían en todo el país, pese a la oposición de los maestros inconformes y no habría transacción alguna en la aplicación de las leyes que la sustentaban. Asimismo, repetidamente pontificó que las causas del movimiento magisterial respondían en esencia a la pérdida de privilegios, el control sobre la venta de plazas y el manejo de recursos económicos de los que habían sido despojados los dirigentes de la CNTE con la aplicación de la reforma. En el clímax de su vulgarizada explicación sobre la resistencia magisterial, llegó a plantear que se constituía en una lucha que pretendía retornar al pasado para reconstruir el viejo sistema corporativo que había privado en el sistema educativo. Seguramente, para el ilustre secretario educativo, ahora el SNTE era sinónimo de democracia magisterial y, los abyectos herederos de la profesora Gordillo habían desmontado el arcaico corporativismo y encarnaban la nueva era de honestidad y democracia. (Navarro, 2017: 70)

Y así fue como la evaluación se aplicó en todo el país los días 14 y 15 de noviembre de 2015, salvo en los estados de Oaxaca, Guerrero, Chiapas, Michoacán, Veracruz, Nuevo León y Querétaro en donde se postergó la evaluación para “después concentrar toda su maquinaria operativa, incluyendo privilegiadamente fuerzas policiacas y militares con objeto de forzar su aplicación en los estados en los que se había diferido, echando mano de todos los recursos disponibles para doblegar la resistencia magisterial” (Navarro, 2017: 73).

Durante la aplicación de la evaluación, en los estados señalados, permanecieron

policías dentro de las sedes, ya que se levantaron operativos de seguridad con policías federales y estatales para resguardar las sedes de la evaluación; se dijo, desde gobernación, que para también resguardar el derecho que tenían los maestros a evaluarse. Ahí no se tuvo el mejor escenario ni las mejores condiciones para llevar a cabo la evaluación, al contrario, contó con las fallas técnicas que ya mencionamos, con el retraso en la aplicación del examen que recortó los tiempos de los maestros para contestarlo, con notificaciones de que serían evaluados que llegaron a destiempo y con falta de información entre otros aspectos que propiciaron dado la inconformidad que tenía el magisterio con la reforma educativa, que el día de la evaluación en las sedes asignadas se presentaron maestros de la CNTE para impedir su aplicación y exigir la cancelación de las evaluaciones.

Después de haber aplicado la primer evaluación de desempeño docente para la permanencia se anunciaron más de tres mil docentes cesados por no presentarse al examen y miles más a los que se les despidió por inasistencias, es decir, a aquellos que faltaron por haber participado en los paros magisteriales y las movilizaciones que realizaron. En suma, la evaluación “dejó tras de sí un cúmulo de saldos que ratificaron su carácter punitivo y persecutorio. En primer término, decenas de profesores encarcelados por su participación en las movilizaciones en contra de su imposición; descuentos salariales para miles de maestros y el anuncio del cese” de aquellos profesores que no acudieron al examen. (Navarro, 2017: 78)

Por lo anterior, la CNTE inició jornadas de lucha por la liberación de sus compañeros presos, al haber participado en las movilizaciones en contra de la reforma y al mismo tiempo realizaron nuevamente movilizaciones de resistencia e inconformidad con la reforma de EPN, mientras que la autoridad educativa, en especial Aurelio Nuño, endurecieron su discurso amenazando constantemente con la aplicación de la ley, “con el acompañamiento de una intensa guerra mediática basada en infundios, falacias y descalificaciones sobre los maestros y el movimiento magisterial”. (Navarro, 2017: 78).

Uno de los mayores enfrentamientos que no se pueden olvidar y que marcaron la Reforma de 2013 fue el ocurrido en Nochixtlán, Oaxaca el 18 de junio de 2016 en donde la

...población indígena mixteca, los habitantes y profesores de la región establecieron un retén en la carretera para respaldar la lucha magisterial. El 18 de junio, día de mercado y, por tanto, con más gente que de costumbre, la policía federal arribó al lugar para desalojar a los pobladores y maestros en el plantón. Éstos intentaron oponerse, pero los federales lanzaron gases lacrimógenos y dispararon sus armas en contra de los participantes en el bloqueo. Los saldos de la represión fueron 11 asesinados, entre pobladores y maestros y, más de cincuenta heridos a los que la policía impidió ser atendidos en el hospital y centros de salud públicos de esa comunidad. Un maestro del lugar, refirió: “Nosotros solo queremos diálogo y él (Nuño) sólo piensa que la educación se resuelve con balas, con muertos y heridos. (Navarro, 2017: 86)

Navarro (2017), siguiendo el relato de lo ocurrido, nos recuerda cómo los pobladores de Nochixtlán incendiaron al Palacio Municipal como reacción inmediata ante lo ocurrido el 18 de junio. Después ante la masacre de Nochixtlán hubo una apertura al diálogo entre la CNTE y la Secretaría de Gobernación, destacándose como “tuvo que haber muertos para que el gobierno federal se viera obligado a mostrar su cara amable y aparentar preocupación ante la represión en Oaxaca y sobre las demandas del movimiento magisterial” (Navarro, 2017: 87).

La CNTE querían revertir los ceses de los maestros, que se liberara a los presos durante las movilizaciones, la abrogación de la reforma y sus leyes complementarias y que se contemplara su ruta para la transformación de la educación, así como cambiar la evaluación para que verdaderamente sea integral y que resulte de una consulta a los maestros; paralelamente, al tiempo que se abre el diálogo con la CNTE, también se inician con Juan Díaz, presidente del SNTE. Parafraseando a Navarro (2017), tenemos que, el encuentro SEP-SNTE-INEE tenía visos de montaje porque en realidad, lo que

buscaban era desplazar y vulnerar las negociaciones y demandas sostenidas por la CNTE, al parecer se apostaba por el agotamiento del movimiento y su desarticulación antes que por un diálogo real. De alguna forma “resultaba extraño que intempestivamente la SEP y el INEE dialogaran con los dirigentes del sindicato amigo sobre temas que de manera sistemática se habían negado a debatir con el magisterio de la CNTE y académicos y analistas con visiones críticas sobre la reforma”. (Navarro, 2017: 89). En cambio en la reunión SEP-SNTE se presentaron propuestas sobre evaluación, discutidas en conjunto con el INEE, además, en dicho encuentro señalaron que se formularían propuestas preservando intactos los sustentos constitucionales y legales de la reforma educativa (Navarro, 2017).

Finalmente, el diálogo con la CNTE fue suspendido unilateralmente por el gobierno. En agosto de 2016 se presentó el “Nuevo Modelo Educativo”, que fue sometido a revisión y consultas a modo, implementadas en foros y con una consulta en internet donde cualquier ciudadano, padre de familia, maestro o bien, cualquier interesado en verter su opinión podía hacerlo. En el 2017 se presenta el “Nuevo Modelo Educativo” en su versión final, sin perderse de vista que hasta el último momento se percibe que la voz de los maestros no fue realmente escuchada, que realmente no se tuvo un diálogo auténtico con los maestros, aún a pesar de los movimientos de resistencia que acompañaron a la Reforma Educativa de 2013 durante todo su proceso en el sexenio de EPN, quizá esto último fue lo que en gran medida influyó para que dicha reforma encontrara su final una vez iniciado el sexenio de Andrés Manuel López Obrador (AMLO) quien desde su campaña electoral lo primero que prometió fue abolir la reforma de EPN y escuchar la voz de los maestros para construir una Reforma Educativa en donde los maestros fueran revalorizados, aspecto que abordaremos en el siguiente apartado.

3.5. El Principio del Fin de la Reforma de EPN Ante las Promesas de Campaña de Andrés Manuel López Obrador

Siendo candidato a la presidencia de la república por la coalición Juntos Haremos Historia, donde participan los partidos de Morena, Partido del Trabajo (PT) y el Partido Encuentro Social (PES), López Obrador sostuvo como una propuesta de campaña la derogación de la Reforma Educativa que emprendió Enrique Peña Nieto en el 2013. Durante su campaña, en repetidas ocasiones López Obrador dijo a sus simpatizantes que no olvidaría su compromiso de cancelar la Reforma Educativa.

En una entrevista con medios de comunicación después de un mitin realizado en Ajalpa, Puebla, refirió que existía mucho desconocimiento y manipulación respecto al tema. Los maestros, en particular del magisterio Oaxaqueño, habían sido llevados a la satanización -sin conocimiento de causa y aún cuando los maestros no se negaban a ser evaluados-, de tal manera que la Reforma Educativa era un acto coercitivo que tenía la intención de acabar con el magisterio (Rodríguez, 2018).

Uno de los argumentos con los que Obrador dio cuenta de la campaña de difamación que se emprendió contra el magisterio fue la cantidad de dinero que se gastó en la campaña de radio y televisión que buscaba, a su juicio, imponer la “mal llamada” reforma educativa y con la que, en sus palabras, “engañaron a la gente al utilizar una técnica hitleriana: que una mentira que se repite muchas veces se puede convertir en verdad, señaló. Calculo que se gastaron más de 8 mil millones de pesos en difamar al magisterio” (La jornada, 14/05/2018).

Así mismo, el 12 de mayo de 2018, en Guelatao, Oaxaca, durante su campaña electoral López Obrador refirió que no se podía mejorar la educación sin maestros y dio a conocer sus diez compromisos básicos con la educación y el magisterio nacional:

1. Vamos a fortalecer la educación pública gratuita y de calidad en todos los niveles escolares, bajo la premisa de que la educación no es un privilegio es un derecho del pueblo.

2. Habrá alimentación en todas las escuelas de educación básica de las zonas pobres y marginadas del país.

3. Todos los estudiantes de preparatoria o de nivel medio superior obtendrán una beca mensual para evitar la deserción escolar.

4. Los estudiantes de familias de escasos recursos económicos que estudien en universidades o en escuelas de nivel superior obtendrán una beca de 2 mil 400 pesos mensuales. No habrá rechazados; 100 por ciento de inscripción a todos los jóvenes que deseen ingresar a las universidades.

5. Será prioritario fortalecer a las Escuelas Normales y a la Universidad Pedagógica Nacional para actualizar los métodos de enseñanza, aprendizaje y mejorar la calidad de la educación.

6. Se cancelará la mal llamada Reforma Educativa. Haremos uso de las facultades del Ejecutivo para detener las afectaciones laborales y administrativas al magisterio nacional. Habrá justicia para todos los afectados por la imposición de la mal llamada Reforma Educativa. Habrá justicia para cesados injustamente, para presos políticos y para las víctimas de la violencia. Asimismo, enviaremos desde el inicio de gobierno las iniciativas de reformas a las leyes que vulneran la dignidad y los derechos de los maestros de México.

7. Vamos a elaborar conjuntamente, con los maestros, con los padres de familia, con pedagogos especialistas, un plan educativo que mejore, de verdad, la calidad de la enseñanza sin afectar los derechos laborales del magisterio. ¡Nunca más una Reforma Educativa sin el magisterio!

8. Se respetará la independencia y la autonomía de los trabajadores de la educación en México. El gobierno no intervendrá en la vida interna de sus organizaciones para garantizar una plena democracia sindical. Democracia como forma de vida y como forma de gobierno. Democracia como forma de vida significa democracia en la familia, democracia en la comunidad, democracia en el sindicato, democracia en la escuela y democracia en el país.

9. Se retomarán las propuestas alternativas de educación que cada entidad federativa ha impulsado, como el plan para la transformación del estado de Oaxaca y, en particular, se apoyará la educación indígena, respetando y preservando las lenguas, las tradiciones, las costumbres, el medio ambiente y la organización social comunitaria.

10. Se suspenderán las cuotas que pagan los padres de familia para el mantenimiento de las escuelas y el gobierno destinará, de manera directa, recursos con estos propósitos a los consejos escolares de participación social (Sitio oficial de AMLO, 2008).

Las promesas de campaña de López Obrador, generaba mucha incertidumbre en el ambiente respecto al futuro de la Reforma Educativa del 2013, no obstante, a siete días de saber que López Obrador había ganado la presidencia, Esteban Moctezuma, entonces propuesto para estar al frente de la Secretaría de Educación, informaba ante los medios de comunicación que se haría una consulta en dicha materia y confirmaba lo que tantas veces se anunció en campaña, que la Reforma Educativa sería derogada para sustituirla por una nueva legislación que saldría de una consulta entre maestros, padres de familia, autoridades y sindicatos.

Esteban Moctezuma “explicó que la reforma educativa se derogaría “cuando surja una nueva ley, un nuevo marco jurídico”, que sustituya la Ley del Servicio Profesional Docente (Becerril y Muñoz, 2018) y se conservarían aquellas cuestiones que sean útiles al aprendizaje, así como la evaluación a maestros” (El financiero, 07/07/2018). No obstante, se anunciaba que la evaluación no deberá estar ligada a la permanencia de los maestros en su trabajo. Quedaba claro que desde el gobierno de López Obrador, lo primero a modificar de la Reforma Educativa sería la Ley del Servicio Profesional Docente; en tanto que, de acuerdo al futuro secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma, castigaba a los maestros, lo que hacía que fuese necesario cambiar el enfoque hacia una mayor capacitación.

Un mes después, el 11 de septiembre de 2018, con la toma de tribuna por parte de legisladores de Morena y el Partido del Trabajo se aprobó en la Cámara de Diputados un punto de acuerdo para exhortar a las autoridades educativas a suspender la evaluación de los maestros que estaba programada para el mes de noviembre. Al día siguiente Mario Delgado Carrillo aseguró que “de la Reforma Educativa no quedaría ni una coma”.

El 13 de septiembre el senado también aprobó un punto de acuerdo que de la misma forma que en la Cámara de Diputados exhortaba a los titulares del Poder Ejecutivo Nacional para la evaluación educativa y de los gobiernos de las distintas entidades federativas, a suspender la evaluación docente que se llevaría a cabo del 3 al 25 de noviembre “así como todo proceso de evaluación para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de las y los maestros en tanto no haya el replanteamiento de la reforma educativa en donde se incluya a todos los sectores involucrados” (Juárez, 2018).

La respuesta inmediata de la SEP desde el gobierno de Enrique Peña Nieto (EPN) fue que la evaluación docente seguía vigente por mandato constitucional, de tal manera que dicha evaluación se llevó a cabo en tiempo y forma, destacándose que durante la transición de gobierno un día sí y otro no se ponía sobre la mesa el asunto de la Reforma Educativa y su eminente cancelación al ser considerada una evaluación punitiva que se había establecido en la Ley de Servicios Profesional Docente y que tenía que ser modificada.

En agosto de 2018, durante la transición de gobierno, en una reunión conjunta, Enrique Peña Nieto (EPN) y Andrés Manuel López Obrador (AMLO) hablaron sobre el tema de la Reforma Educativa, de manera que durante una conferencia de gabinetes, reunidos en Palacio Nacional, AMLO sostuvo lo que prometió en campaña señalando que en tiempo y forma se presentarán las iniciativas para “cancelar la reforma educativa y dar a conocer un plan distinto. En materia educativa, dijo: “tenemos que

convencer, no vencer”, y cualquier cambio requiere la participación de los maestros (La jornada, 20/08/2018).

Lo anterior ocurrió el mismo día en que se llevó a cabo dicha reunión en donde quedaba de manifiesto el futuro de la Reforma Educativa emprendida por EPN, siendo el primer día de clases del ciclo escolar 2018-2019 con el cual se iniciaba en las aulas la implementación del modelo educativo que acompañó la reforma educativa iniciada en el 2013, mientras Otto Granados Roldán, entonces Secretario de Educación Pública -durante la inauguración de dicho ciclo escolar en una primaria de la colonia Roma Sur de la capital del país-, paradójicamente insistía en que la Reforma Educativa del sexenio de EPN, era “la más importante para el país en muchos años” (Poy, 2018).

Por su parte, la maestra Elba Esther Gordillo que había sido absuelta el 8 de agosto de 2018 de los cargos de delincuencia organizada y operaciones de recursos de procedencia ilícita, por los que fue detenida en el 2013, habló en conferencia de prensa por primera vez, después de haber quedado en libertad, y en su reaparición pública “reivindicó su inocencia se dijo víctima de persecución política y acoso con elementos que se cayeron porque estaban "basados en mentiras" y casi festiva proclamó: "Recuperé la libertad y la Reforma Educativa se ha derrumbado" (Urrutia, A., 2018).

3.6. El Derrumbe de la Reforma Educativa de 2013

El 12 de diciembre de 2018 el presidente Andrés Manuel López Obrador firmó la iniciativa para cancelar la Reforma Educativa del sexenio de EPN con la finalidad de que esta sea presentada en la Cámara de Diputados. Durante su conferencia mañanera expuso el plan general de educación en donde los principales puntos fueron: 1) Se pretende garantizar la educación gratuita en todos los niveles escolares, incorporando el nivel superior en el cual no habrá rechazados, por lo que se destinarán más recursos para construir 100 universidades públicas y otorgar becas a estudiantes de nivel superior, para que todos los jóvenes tengan la oportunidad de estudiar y 2) A

diferencia de la “mal llamada Reforma Educativa”, que se hizo en contra de la voluntad de los maestros, en el nuevo plan educativo se ha llegado a un acuerdo inicial con padres de familia y maestros, ya que no se puede llevar a cabo ningún plan para mejorar la calidad de la enseñanza sin su apoyo y colaboración. Finalmente, el presidente de la república apuntó que jamás se le va a faltar al respeto a los maestros como había sucedido recientemente (Obrador, 2018).

Después de reafirmar el compromiso cumplido con las maestras y maestros de México, abrogar la Reforma Educativa, López Obrador le cedió la palabra al Secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma, quien reconoció como injusto el que se haya culpado a los maestros como únicos responsables de los problemas de la Educación Pública. Otro aspecto que se puede destacar es que argumentaron que la iniciativa presentada y firmada por el presidente recuperaba el sentir de toda la sociedad a quien se le había invitado a participar mediante una gran consulta nacional, la propuesta que se firmara en ese momento venía tras sugerencias vertidas en foros de consulta realizados durante el periodo de transición, a diferencia de la anterior que había sido producto de una decisión unilateral, sin la participación de la sociedad. Entre otros aspectos, se propone que la Nueva Escuela Mexicana, sea una escuela abierta a la sociedad para que sea una verdadera comunidad de aprendizaje. Una escuela en la que la tarea de educar sea de todos, no sólo de maestros sino de padres de familia, gobierno, etc.

La disertación que hizo el Secretario de Gobernación partió, de acuerdo a su discurso, de la distinción de una Reforma Educativa que no produjo el incremento en el aprovechamiento escolar de las niñas, los niños y jóvenes⁸ y que en cambio había

⁸ La calidad de la educación no mejoró, así lo demuestran los resultados de las últimas evaluaciones aplicadas a los alumnos a nivel nacional; de acuerdo al informe del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, conocido como (PLANEA, 2018), seis de cada 10 niños que salen de la primaria, no saben hacer operaciones básicas de suma, resta y multiplicación; ese nivel insuficiente no solo se refleja en el campo de las matemáticas, en el caso del Español la mitad de los niños que llega a sexto grado no tienen el dominio de los conocimientos incluidos en el área de lenguaje y comunicación, los resultados incipientes reflejan la continuidad de un problema tan añejo como complejo para darle solución con una reforma educativa. (Andriano, 2018)

provocado injusticias y estrés en el magisterio nacional debido a que los maestros fueron señalados como únicos culpables de los problemas de la educación pública, provocándose una ola de jubilaciones y la caída en la matrícula en las normales públicas y privadas. En cambio, en palabras del Esteban Moctezuma

Esta iniciativa contiene, entre otros aspectos, en primer lugar, la revaloración del magisterio. En esta iniciativa se reconoce por primera ocasión, al docente como agente de cambio en México y se garantiza su servicio a través de un nuevo servicio de carrera profesional del magisterio.

En el texto del Artículo 3º Constitucional, por primera vez, aparece el concepto de las niñas, niños y jóvenes, a quienes se les confiere el interés supremo de la educación que imparte el Estado. El foco de la educación serán ellos.

A los principios tradicionales de la educación se le agrega la integralidad, la equidad y la excelencia, como principios básicos de la educación pública que imparte el Estado. (Moctezuma, 2018)

Se pretende que los maestros tengan capacitación permanente por medio de un nuevo servicio de carrera magisterial y se propone la creación del Instituto Nacional para la Revalorización del Magisterio y la mejora continua de la educación, que reemplazará al INEE y a quien se encargará:

La determinación de estándares e indicadores de resultados, certificación de desempeño de instituciones, autoridades y actores de la educación, para utilizar toda esta información y emitir los lineamientos para la capacitación magisterial y la formación docente, así como la formación profesional de la gestión escolar para directores y supervisores, además, de la realización de estudios, mediciones e investigaciones especializadas. (Moctezuma, 2018)

El Secretario de Educación Pública, aclaró que no se pretendía eliminar la evaluación de los maestros sino que dicha evaluación sirva como un diagnóstico que

arroje datos sobre las necesidades de formación de los docentes. En ese sentido, la evaluación no debía tener fines punitivos, porque no era para sancionar.

Después del anuncio y firma del acuerdo por la derogación de la Reforma Educativa, las respuestas no se dejaron esperar. Mediante un comunicado, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), encabezado por Alfonso Cepeda Salas, expresó su apoyo ante las nuevas acciones educativas que impulsaba Andrés Manuel López Obrador, ya que sostuvo su voluntad de “seguir trabajando a lado de las instituciones y sostener la “buena relación” referida por el presidente López Obrador, quien también ha expresado su respeto por la autonomía sindical” (Juárez, 2018). Así, no se perdió la ocasión de mencionar que la propuesta referida contenía exigencias del magisterio como como el fortalecimiento de las Escuelas Normales, la permanente actualización docente y que la evaluación sea formativa y no punitiva.

A diferencias del SNTE, comandado por Alfonso Cepeda Salas, que apoyó la iniciativa del presidente López Obrador; la CNTE manifestó su inconformidad frente a dicha iniciativa, al referir que se trata de una iniciativa neoliberal:

Esta iniciativa corresponde a un modelo neoliberal puesto que aún contempla términos como la “excelencia” que perfecciona el concepto infundado de ‘calidad’ que no son términos pedagógicos, sino empresariales, planteados desde la perspectiva de la OCDE y Mexicanos Primero, que distorsionan el carácter universal y humanizador que debe prevalecer en la educación.

Si el presidente López Obrador pensaba que conquistaría la buena voluntad de la CNTE condenando a la “mal llamada Reforma Educativa”, se equivocó. Su iniciativa deja intactos el Sistema Nacional de Información y Gestión Educativa, el Fondo de Aportaciones de Nómina Educativa y Gasto Operativo centralizado. No desaparece el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación ni el Servicio Profesional Docente, los “recicla” dentro de la SEP. No proscribire la evaluación que para la CNTE sigue siendo punitiva. (Ornelas, 2019b)

Aunado a la anterior, ante la reacción que adopta la CNTE luego del conflicto en Michoacán, que mantuvo paros y movilizaciones al no haber recibido el pago de sus quincenas, Obrador dice en una de sus conferencias mañaneras “no nos merecemos ese trato”, al tiempo que solicitó la intervención de la CNDH. No obstante, la respuesta que obtiene es contundente: las autoridades “están obligadas a proteger y garantizar, en el ámbito de sus atribuciones, los derechos de las personas, mandato al que no pueden renunciar o pretender delegar a terceras instancias” (Ornelas, 2019a).

La CNTE inconforme con la iniciativa presentada por AMLO el 12 de diciembre, amenaza a Obrador con más movilizaciones, huelgas y bloqueos a vías de comunicación. Quiere el resarcimiento de “los daños ocasionados por la Reforma Educativa, la reinstalación de los docentes cesados, garantizar plazas a egresados de escuelas Normales, que se detenga el Nuevo Modelo Educativo, pago de salarios y bonos caídos, libertad a presos políticos y cancelar procesos penales, jurídicos, laborales y administrativos”.

Por su parte, el mismo día en el que López Obrador firmara la iniciativa para derogar la reforma de 2013, en donde se anunció la desaparición del INEE -un órgano constitucionalmente autónomo-, Teresa Bracho González, presidenta de la Junta de Gobierno del INEE, sentenciaba que: “La propuesta de eliminar un organismo autónomo como el INEE representa un atentado del nuevo Gobierno contra el sistema de pesos y contrapesos de nuestra democracia, y en particular contra los órganos constitucionales autónomos. Esta separación y equilibrio de poderes es fundamental para el adecuado funcionamiento del estado democrático” (Jaime, 2018), sentenció.

A principios de enero el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) inició una especie de cruzada mediática, mediante una campaña en redes sociales, la campaña *En Educación, #AciegasNo, #AutonomíaSí*, tenía la finalidad de “informar y concientizar a la sociedad sobre la importancia que tiene para México y para su Sistema Educativo Nacional contar con un organismo autónomo e independiente que vigile e informe, de forma transparente, sobre la calidad de la

educación obligatoria que se imparte a cerca de 30 millones de niñas, niños y jóvenes” (Román, 2019).

Gran parte de la preocupación que se generó ante la desaparición del INEE fue el tener la insertidumbre respecto a si el Centro Nacional para la Revalorización del Magisterio y la Mejora Continua de la Educación -que sería el que sustituiría al INEE-, contaría con la autonomía que sí tenía este último o si el poder ejecutivo fungiría como juez y parte del hecho educativo. No obstante, en una entrevista realizada al término de la presentación de dos informes elaborados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma, dijo que la formación de este nuevo Centro Nacional para la Revalorización del Magisterio es una de las prioridades dentro de la propuesta de reforma constitucional en materia educativa. Explicó que la nueva instancia contaría con autonomía técnica, además contará con un Consejo Ciudadano que “contribuirá a la mejora educativa” y “tendrá un Consejo Directivo de siete integrantes nombrados por la SEP; el organismo se regirá por un consejo consultivo integrado por docentes distinguidos, madres y padres de familia reconocidos por su contribución a la mejora educativa, representantes de organizaciones civiles que laboren en la materia, investigadores y expertos” (Juárez, 2019).

Finalmente, ante la infinidad de reacciones de distintos sectores de la sociedad, la iniciativa de reforma pasó al análisis en la Cámara de Diputados donde iniciaron su estudio antes de ser dictaminada y enviada al senado donde ocurriría lo mismo. En el caso de la Cámara de Diputados se iniciaron una serie de audiencias públicas.

Luego de la presentación y firma de la iniciativa para abrogar la reforma educativa, las comisiones de Educación y Puntos Constitucionales de la Cámara de Diputados invitaron a los ciudadanos, “especialistas y organizaciones en general” a participar en las audiencias públicas programadas para analizar dicha iniciativa, previo al dictamen que les corresponde llevar a cabo.

El debate se llevó a cabo en tres sesiones celebradas en el Congreso: el 6 de febrero para maestros y representantes sindicales, el 8 de febrero para especialistas académicos y el 9 de febrero para representantes e interesados en escuelas normales y universidades.

Sin embargo, la situación se complicó porque MORENA no tenía los números que requería para sacar adelante la propuesta de AMLO, al contar con 1773 diputados de los 333 que requiere para una mayoría calificada, tuvo que negociar.

El 6 de febrero se publicó en la Gaceta Parlamentaria una propuesta de reforma a los artículos 3º., 31 y 73 de la Constitución en materia educativa. La Red Educación y Derechos (RED) integrada por miembros de organizaciones civiles, académicos e investigadores y respaldados por los partidos de oposición del Partido Acción Nacional (PAN), del Partido Revolucionario Institucional (PRI), del Partido de la Revolución Democrática (PRD) y el del Movimiento Ciudadano (MC) presentaron una contrapropuesta de Reforma Educativa que buscó ser un contrapeso a la iniciativa presentada por el presidente Andrés Manuel López Obrador el 12 de diciembre.

Con la finalidad de incorporar nuevos componentes que permitan mejorar la educación en México y construir una buena reforma educativa, la propuesta que asumieron como propia los partidos del PAN; PRI; PRD y MC fue impulsada por la iniciativa #MMI: Mantiene, Mejora e Innova (Melín, 2019).

Fue el 14 de marzo cuando se filtraron los primeros borradores del proyecto de dictamen por el que se abrogan las diversas disposiciones de la Reforma Educativa 2013, al hacerse público el proyecto de dictamen sobre las iniciativas de reforma a la Constitución en materia educativa provocó movilizaciones, en especial de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). El tiempo corría y no se veían avances respecto a la posible aprobación del proyecto.

Al ser presentada la iniciativa para abrogar la Reforma Educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto, la CNTE declaró que esta reforma no sería abrogada en su totalidad sino maquillada ya que se repite el esquema de la Reforma Educativa impuesta por el gobierno anterior al considerar términos como “ingreso”, “promoción” y “reconocimiento” ligados a la evaluación, así como permanecer el “estado de excepción” en materia laboral hacia los maestros “pues en el artículo tercero constitucional, que debiera ser exclusivo para definir los aspectos filosóficos de la educación en el país, se incluyen pautas de carácter laboral que deben estar contemplados en el artículo 123 constitucional y en las respectivas leyes secundarias” (Román, 2019); por tanto, la CNTE declaró que en dichas condiciones estaría en abierto y total rechazo ante la iniciativa. Asimismo, anunciaron que pondrían en marcha movilizaciones para manifestar su rechazo y exigir reunirse con diputados y funcionarios del gobierno federal para que les den a conocer el contenido de la iniciativa de ley que estaba aún en discusión al tiempo que exigieron cancelar el intervencionismo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en la política educativa.

El 20 de marzo la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) cerró las instalaciones del Palacio Legislativo de San Lázaro, impidiendo que se llevara a cabo la sesión que la Cámara de Diputados tenía programada para discutir el dictamen de la Reforma Educativa, además de realizar plantones afuera de Palacio Legislativo de San Lázaro lo mismo que en el Senado, el cual se propuso como sede alterna, mientras no se pudiera ingresar a la Cámara de Diputados. La CNTE pedía que antes de que se discutiese el “Proyecto de decreto por el que se abrogan las diversas disposiciones de la Reforma Educativa 2013 contenidas en la Constitución y sus respectivas leyes secundarias, que modifican los artículos 3º., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, se sentaran a negociar la iniciativa. En respuesta a sus demandas, la secretaria de Gobernación y el secretario de Educación se reunieron con ellos en una mesa de diálogo (o negociación).

En abril, se generó la sensación de que aquella sentencia: "...de la Reforma Educativa no quedará ni una coma", terminaba. Las cosas se vislumbraban complicadas, además se sumaba un actor más al debate: la maestra Elba Esther Gordillo, ex dirigente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en una asamblea en Cholula, Puebla -durante su participación en el Segundo Encuentro Nacional de Jóvenes de las redes de la agrupación por México (MXM)-, volvió a aparecer "a casi seis años de su última visita a Puebla, y a ocho meses de su excarcelación, para consolidar a su grupo con miras a formar su partido político impulsado desde el magisterio" (Llaven, 2019).

Llamó la atención cuando denunció que la de AMLO era, a su parecer, una "reformita" y afirmó que buscaría retornar a la presidencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Además, manifestó su inconformidad con el dictamen de la reforma educativa de AMLO refiriendo: "No estoy de acuerdo que Estados Unidos nos imponga una reforma laboral, pero menos estoy de acuerdo que nos esté imponiendo una reforma educativa. Nos la imponen otros sectores, el mundo financiero, (...) que son fondos mundiales, es una política neoliberal salvaje", expresó (Jaime, 2019).

Ante lo complicado del escenario y la poca claridad respecto al avance de la propuesta para abrogar la Reforma del 2013, firmada por AMLO el 12 de diciembre, cuatro meses después de haber sido presentada a la Cámara de Diputados -el 16 de abril-, el presidente Andrés Manuel López Obrador firmó un memorándum público mediante el cual establece una serie de lineamientos a los secretarios de Educación Pública (SEP), Esteban Moctezuma; de Gobernación, Olga Sánchez Cordero, y de Hacienda y Crédito Público (SHCP), Carlos Urzúa, para frenar la "mal llamada Reforma Educativa" del 2013 y dejar sin efecto las medidas en las que se haya traducido la aplicación de la misma; mientras, en el Congreso se resuelve lo de la reforma a la Constitución para garantizar la educación pública, laica, pluricultural, gratuita de calidad en todos los niveles escolares. En el memorándum recomienda que se reinstale a los maestros que fueron despedidos por la evaluación, liberación de maestros

encarcelados injustamente e indemnizar a familiares quienes perdieron la vida por oponerse a la mal llamada Reforma Educativa de la administración pasada.

Las reacciones, nuevamente, no se dejaron esperar ya que mediante un comunicado firmado por académicos agrupados en la Red Educación Derechos (RED) advierten que los lineamientos y directivas del memorandum presidencial “incita a ignorar el orden constitucional y obstruye el derecho a la educación de más de 30 millones de estudiantes”, por tanto, en particular les preocupa “que el ejecutivo federal se disponga a gobernar por encima de la ley, haciendo caso omiso de la división de poderes que es el núcleo de nuestra identidad republicana y que ordene a los funcionarios públicos convocados al desacato de las normas y disposiciones legales.” (Juarez, 2019b). Además, piden a las autoridades federales y estatales construir un sistema educativo que no privilegie las demandas de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) por encima del derecho a la educación de todos los mexicanos.

A pocos días de emitido el memorandum presidencial (el 23 de abril) con la lectura al dictamen de la Reforma Educativa en el Pleno de la Cámara de Diputados avanza la posibilidad de que se apruebe el proyecto y el 25 de abril los diputados logran aprobar en lo general y en lo particular con mayoría calificada (356 votos a favor, 61 en contra y 2 abstenciones) el dictamen -avalado por las Comisiones Unidas de Educación y Puntos Constitucionales el 27 de marzo-, que reforma, adiciona y deroga diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política. Así, el documento fue turnado al Senado de la República para su análisis y eventual ratificación.

El 27 de marzo, después de tres intentos para sesionar y conseguir el dictamen, con 48 votos a favor, 3 en contra y 9 abstenciones las Comisiones Unidas de Educación y Puntos Constitucionales aprobaron el dictamen del proyecto de decreto para modificar los Artículos 3º., 31 y 73 Constitucionales (aprobaron el dictamen para la Reforma Educativa).

Las reformas a los Artículos 3º., 31 y 73 de la Constitución Política abroga la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del INEE, por lo que prevén la desaparición del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), que se sustituirá por un Sistema de Mejora Continua de la Educación, se reafirma la rectoría del Estado sobre la educación, suprime las evaluaciones docentes que no estarán ligadas a la permanencia en el empleo para ser un instrumento de diagnóstico articulados a la formación y establece, en cambio, procesos de admisión, promoción y reconocimiento a los maestros sin poner en riesgo su permanencia en el servicio. La diputada Piña Bernal (Morena), presidenta de la Comisión de Educación, fundamentó el dictamen en tribuna e informó a la Mesa Directiva que la presentación del documento incluía una agenda de modificaciones, de las Juntas Directivas de las Comisiones Unidas, misma que fue aprobada por el Pleno, apuntó que:

Para el ingreso y promoción de profesores, se ponderan los conocimientos, aptitudes y experiencia docente; se fortalece la educación normal; y los planes y programas de estudio tendrán un enfoque de derechos humanos, con perspectiva de género”.

Apuntó que los criterios que orientarán la educación determinan que ésta deberá de ser equitativa, inclusiva, plurilingüe, intercultural, integral y de excelencia, entendiendo a ésta como el mejoramiento integral que promueve el máximo logro de los educandos para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad.

Indicó que se elimina el INEE y se crea un nuevo organismo que coordinará el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación que se encargará de realizar estudios, investigaciones y evaluaciones diagnósticas. (Juárez, 2019c)

Aunado a la anterior, se establece que los derechos laborales de los trabajadores en servicio de la educación se regirán por el apartado B del Artículo 123 Constitucional, por lo que la admisión, promoción y reconocimiento se regirán por la ley reglamentaria del Sistema de Carrera de las Maestras y Maestros (Juárez, 2019c),

aspecto que genera suspicacias al considerarse que dicho señalamiento se debe al otorgamiento de plazas al sindicato, se habla incluso del triunfo de la CNTE en las negociaciones; misma que, por cierto, luego de aprobado el proyecto, guardó silencio o al menos dejó de movilizarse en las calles.

El 30 de abril en la sesión del Senado de la República se aprobó en lo general por 95 votos a favor, 25 en contra y dos abstenciones el Proyecto de Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los Artículos 3º., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Sin embargo, al concluir las discusiones en lo particular no se logró obtener las dos terceras partes que se requerían para contar con la mayoría calificada, por lo que el presidente del Senado, Martí Batres, informó que el dictamen se regresaría a la Cámara de Diputados, con la minuta de lo no aprobado. “Por un solo voto no pasó la Reforma, ya que se requerían 82 votos para conseguir las dos terceras partes y sólo se dieron 81 a favor, 39 en contra y dos abstenciones, ya que gran parte de los senadores del PRI, PRD y MC cambiaron el sentido de su voto.” (Ballinas y Becerril, 2019).

El 8 de mayo, en una sesión de las Comisiones Unidas de Educación y Puntos Constitucionales de la Cámara de Diputados, se aprobó la minuta con Proyecto de Decreto que reforma, adiciona y deroga diversas disposiciones de la Constitución de los artículos 3º., 31 y 73 en materia educativa, con lo que fue turnado a la Mesa Directiva de San Lázaro; esto ocurrió con una asistencia de 53 diputados. La sesión comenzó para discutir en lo general y lo particular, de esta forma, “luego de las propuestas expuestas por algunos diputados para enriquecer la reforma se puso a consideración en lo general y lo particular de la minuta, aprobándose con 51 votos a favor, cero en contra y cero abstenciones. Lo que indica que antes de llegar a la votación dos legisladores de la totalidad con que inició la reunión, no estaban en el salón”. (Jaime, 2019a)

El 9 de mayo con 389 votos a favor, 60 en contra y 2 abstenciones, la Cámara de Diputados aprobó en lo general y lo particular el dictamen con Proyecto de Decreto

que reforma, adiciona y deroga diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 constitucionales en materia educativa, enseguida el dictamen fue enviado de nueva cuenta al Senado de la República en donde se convocó a una sesión extraordinaria para discutir y votar por la Reforma Educativa, de esta forma “el 10 de mayo después de aprobar en lo general y lo particular la minuta que reforma diversas disposiciones de la Constitución en materia educativa, el Senado de la República la remitió a las legislaturas de los estados para continuar con su proceso constitucional” (Juárez, 2019).

El 14 de mayo ya se anunciaba en algunos medios de comunicación que la Reforma Educativa se había vuelto oficialmente constitucional al haber sido aprobada hasta ese momento en 17 entidades del país. Finalmente el 15 de mayo, el senador Martín Batres⁹ formuló la declaratoria de constitucionalidad de la Reforma Educativa al contar con el aval de 22 legislaturas locales, con lo que la Comisión Permanente del Congreso de la Unión concluyó el proceso Constituyente permanente y se envió el decreto de la Nueva Reforma Educativa al ejecutivo federal para su promulgación y publicación en el Diario Oficial de la Federación, decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones a los artículos 3º., 31 y 73 de la Constitución en materia educativa, de tal suerte que la Reforma Educativa de la cuarta transformación entró en vigor el jueves 16 de mayo de 2019, quedando derogada la Reforma Educativa del 2013 que emprendiera Enrique Peña Nieto durante su sexenio.

El 15 de mayo, “luego de cuatro meses de estancamiento en el Legislativo, controversias políticas, manifestaciones de profesores y debates de organizaciones civiles antes de llegar a la Constitución” (Camhaji, 2019), el presidente en turno, Andrés Manuel López Obrador, pudo cumplir con una de las promesas que abanderó su campaña presidencial, anunciando en la conferencia matutina que justamente en ese

⁹ El presidente de la Junta de Coordinación Política de la Cámara de Diputados, Mario Delgado, indicó: Estamos cerrando este capítulo ominoso que tanto agravió al magisterio nacional; le estamos restituyendo sus derechos, dando derechos nuevos y lo mejor de todo, con esto garantizamos una mejor educación para nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en el futuro. (Becerril y Ballinas, 2019)

momento, en el que se celebraba el día del maestro, se promulgaría una nueva Ley de Educación, con ello, a partir de 16 de mayo entraría en vigor una Nueva Reforma Educativa. La Reforma Educativa de Enrique Peña Nieto, había sido derogada. El derrumbe de una de las reformas educativas más polémicas de los últimos tiempos, ya anunciado por la maestra Elba Esther al haber quedado en libertad, se había consolidado.

A manera de cierre del capítulo, tenemos que La Reforma Educativa promovida durante el sexenio de Enrique Peña Nieto puso en el centro a los maestros; de alguna manera, al menos al inicio, ellos fueron el eje central de la misma -que decidió comenzar por los maestros-, a partir de que los contemplaran como un factor fundamental que tendría que ser intervenido -en tanto que fueron juzgados como parte del problema educativo del país si no es que como el origen del mismo-. De esta forma, el magisterio fue señalado como un sector sobre el que se tenían que implementar diversas medidas estratégicas de poder planteadas desde el gobierno federal.

Recuperar la rectoría del Estado fue el primer paso de la Reforma, se dijo que para hacer posteriores cambios de corte pedagógico, primero se tenía que combatir las prácticas sindicales como: la venta y herencia de plazas; tener muchos comisionados sindicales con goce de sueldo, aviadores, controlar las comisiones mixtas, el número y asignación de plazas, manejo del escalafón, etc. De cierta forma se insinuó que el sindicato tuvo un crecimiento de su poder a partir de las relaciones que entabló con los gobiernos panistas de sexenios anteriores. Por su parte, al no contar con ninguna deuda electoral, EPN emprendió acciones como lo fue la detención, el 26 de febrero del 2013, de la líder del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la maestra Elba Esther Gordillo, y posteriormente la propuesta de una Reforma Educativa que fue criticada por no serlo, ya que en su lugar lo que presentó fue una reforma laboral, administrativa e incluso política que buscó control sindical mediante la evaluación de los maestros.

Con la Reforma Educativa de 2013 se inició un nuevo esquema de relaciones laborales, en donde el sindicato ya no controlaba las condiciones de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los maestros al sistema, de tal manera que el precepto que anunciaba: “primero recuperar la rectoría del Estado”, implicó cambiar el modelo de control político de los maestros.

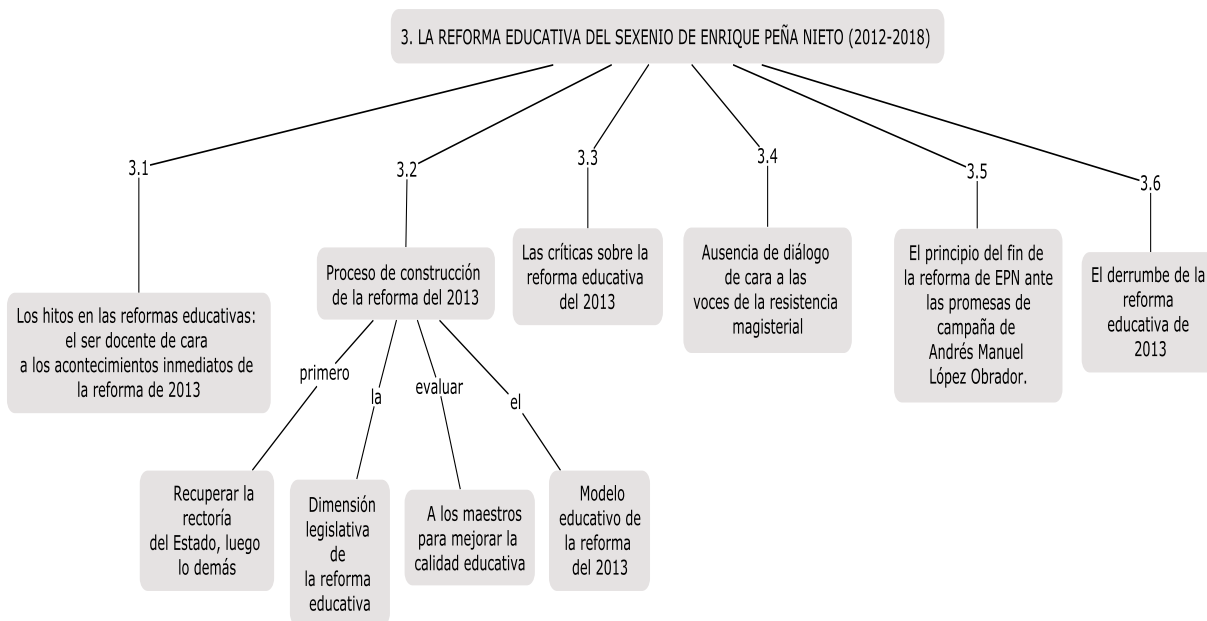
La cuestión es que para lograr lo anterior, o bien en el proceso, no se tomó en cuenta la voz de los maestros. La conformación de la Reforma, que se aprobó en tiempo record, tomó en cuenta elementos de reformas anteriores, recomendaciones de empresarios como Mexicanos Primero y de la OCDE antes que escuchar la voz de los maestros en lo que respecta a sus propuestas de corte pedagógico para la realización de una reforma educativa, que no laboral. Aspecto que fue una de las grandes demandas del magisterio y lo que en gran medida influyó sobre la resistencia del gremio.

Finalmente, la Reforma Educativa de EPN fue breve, quizá en la misma dimensión del tiempo que tardó en ser aprobada, con un modelo educativo que llegó tarde y con las críticas que recibió durante su sexenio; desde la campaña de AMLO se comenzó a anunciar el fin de la Reforma de 2013, mismo que se consolidó una vez que AMLO iniciara su mandato en el que se partió de la idea de que no se podía llevar a cabo ningún plan para mejorar la calidad de la enseñanza sin el apoyo y colaboración de los maestros.

El secretario de educación, Esteban Moctezuma, anunció que iniciaría una etapa en la que en lugar de señalar a los maestros como únicos culpables de los problemas de la educación pública, se haría la revaloración del magisterio. Desde la iniciativa de la reforma educativa planteada en el sexenio de AMLO, se reconocía al docente como agente de cambio en México. El fin de la Reforma Educativa de EPN era eminente.

CAPÍTULO 3

Figura 6. La reforma educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 7. Pacto por México. Acuerdo firmado por las principales fuerzas políticas del país y el presidente Enrique Peña Nieto para impulsar las reformas estructurales del sexenio 2012-2018.



El Pacto por México fue el trampolín de las reformas estructurales, que con apoyo de promesas a la población –hoy incumplidas varias de ellas–, la administración del Presidente Enrique Peña Nieto pudo ver aprobadas.

Foto: Cuartoscuro

Fuente: Claroscuro.

BLOQUE III

APROXIMACIONES METODOLÓGICAS

*“La verdad bien puede ser una convención, si dejamos resonar en tal término el viejo latín *conveniere*, “venir en compañía”. Esto es: la verdad es un estar de acuerdo, un convenir en diálogo respecto a algo (no tanto una cosa, cuanto una situación). Bien puede venir luego un tercero y convencernos de que las cosas no son como decirnos, como hemos “convenido”. Eso significa tan sólo que nuestra verdad, dentro del diálogo, se ha ido haciendo, perfilando cada vez mejor, sin que podamos salir nunca de ese “acuerdo” y mirar, sin más, cómo están las cosas. Porque las cosas no están nunca sino en el lenguaje, y en un lenguaje compartido (no hay lenguaje privado, como también nos enseñó Wittgenstein)”.*

Félix Duque

La humana piel de la palabra

CAPÍTULO 4

Diseño de la Investigación: Trazando los Caminos Para el Estudio de las Huellas de Poder de la Reforma Educativa del Sexenio de Enrique Peña Nieto en el Ser Docente

El presente capítulo tiene la intención de explicitar al lector nuestra forma de aproximación metodológica al objeto de estudio que abordamos, por tanto, en una primera instancia decidimos realizar algunas observaciones generales sobre la metodología en su conjunto para, después, abordar a más detalle la misma.

Empezamos por distinguir desde qué lugar nos posicionamos como investigadores para acercarnos a nuestro objeto de estudio; de tal forma, que hacemos una puntualización para que haya claridad respecto a la forma en que nos aproximamos a la realidad, señalando que nuestra investigación se coloca bajo una perspectiva metodológica cualitativa. En ese sentido, abordamos la pertinencia de dicho enfoque metodológico para realizar nuestra investigación.

Una vez hecho lo anterior, realizamos una puntualización más para señalar que dentro de la perspectiva cualitativa, donde nos hemos colocado, decidimos inclinarnos por realizar una investigación de corte fenomenológico hermenéutico. En este caso, desde Manen (2003), proponemos a la fenomenología hermenéutica como aquella que nos permite acercarnos a nuestro objeto de estudio y comprender la experiencia vivida del ser docente de los profesores de educación básica en primaria durante la reforma de Enrique Peña Nieto, así como escuchar sus voces con el apoyo de entrevistas semiestructuradas y un grupo de discusión.

Finalmente, el lector encontrará una mayor especificación respecto a las características y particularidades del escenario donde hemos realizado nuestra investigación de campo, así como la de los informantes que nos ayudaron a darle vida a nuestra investigación al participar en ella desde la referencia que nos han ofrecido al poder escuchar, desde su voz, cómo vivieron la Reforma Educativa de Enrique Peña Nieto.

4.1. Observaciones Preliminares: Rasgos Generales de la Aproximación Metodológica

En tanto que el propósito de análisis de nuestra investigación es de tipo cualitativo Flick (2004), Taylor y Bogdan (2009) consideramos abordar la presente investigación desde una perspectiva acorde a dicho enfoque metodológico.

Por lo anterior, en la etapa de investigación en la que nos aproximamos al dato empírico decidimos realizar un acercamiento desde la recuperación de la voz de los profesores que vivieron la Reforma Educativa de 2013, misma que investigamos mediante un marco interpretativo fenomenológico-hermenéutico (Manen, 2003) con la intención de analizar la experiencia vivida de los docentes a partir del material narrativo que obtuvimos al realizar nuestro trabajo de campo. En ese sentido, recurrimos a entrevistas semiestructuradas y un grupo de discusión como nuestras principales técnicas de investigación.

Realizamos seis entrevistas semiestructuradas a profesores frente a grupo para alcanzar los siguientes objetivos que planteamos en nuestra investigación:

- ✓ Indagar lo que es ser docente hoy en la contingencia histórica que vivimos de cara a la Reforma Educativa de 2013.
- ✓ Conocer las implicaciones del poder que se reflejan en la experiencia vivida de ser docente en la vida cotidiana de los maestros de primaria.
- ✓ Comprender la formas de resistencia que ejercieron los profesores de educación básica en primarias de cara a la implementación de la Reforma Educativa de 2013.
- ✓ Analizar las estrategias de poder que se implementaron con la Reforma Educativas de 2013 con el propósito que los profesores de Educación Básica signifiquen el ser docente.

Cabe aclarar que las entrevistas semiestructuradas “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están determinadas)” (Sampieri y Fernández, 2010: 418).

Para contrastar los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas así como analizar si hay huellas de poder en el sentido social que los profesores de primaria construyen del ser docente desde el marco de la Reforma Educativa del 2013 llevamos a cabo un grupo de discusión, mismo que entendemos:

No es una conversación natural, no es un grupo de aprendizaje como terapia psicológica[...] tampoco es un foro público...; sin embargo, parasita y simula (parcialmente), a la vez, cada una de ellas. Así, es una conversación grupal, pero lo es de un grupo que empieza y termina la conversación, sostenida, además, como un trabajo colectivo para un agente exterior (una tarea), y bajo ideología de la discusión como modo de producción de la verdad (“de la discusión nace la luz”). (Canales y Peinado, 1999: 292)

Teniendo en cuenta que un aspecto profundamente criticado en el proceso que se vivió durante la implementación de la Reforma Educativa del 2013 fue el que la voz de los maestros no tuvo un lugar trascendente, o bien, que no fue escuchada; en la presente investigación, lo que quisimos hacer, fue justamente: escuchar su voz.

Decidimos realizar la investigación con maestros que trabajan en primarias públicas, para lo cual recabamos los relatos de profesores que están adscritos en escuelas del municipio de Nezahualcóyotl, de la zona escolar 41, sector X.

De ahí que los relatos que nos propusimos obtener mediante los testimonios dados en el grupo de discusión y las entrevistas fueron analizados a la luz de un acercamiento fenomenológico hermenéutico; una vez que se obtuvieron mediante las técnicas de investigación ya enunciadas.

Mucho se ha escuchado sobre de la voz y resistencia de los profesores de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), quizá en menor grado, de la resistencia en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), pero poco de los profesores que aún siendo afiliados a la organización sindical del SNTE y que estando, en cierta forma, menos presentes ante los reflectores de los medios de comunicación, también se resistieron a la Reforma, aún cuando no participaron de forma tan activa en las protestas que sí realizaron profesores de la CNTE. De ahí el interés por escuchar la voz de profesores de una zona escolar del Estado de México.

En particular el estudio comprende 6 entrevistas semiestructuradas solicitadas a profesores de la zona escolar mencionada, intentando cubrir tres grupos de profesores, es decir, que sean:

a) Profesores que hayan entrado a trabajar al sistema mediante un examen de admisión a partir de lo que se solicitó con la Reforma del 2013.

b) Profesores que hayan ingresado al sistema antes de la Reforma del 2013 y que no participaron en la evaluación del desempeño docente.

c) Profesores que hayan ingresado al sistema antes de la Reforma del 2013 y que sí participaron en la evaluación del desempeño docente.

También se llevó a cabo un grupo de discusión con 8 profesores que trabajan en primarias públicas del municipio de Nezahualcóyotl, considerando nuevamente que estuviera formado por profesores que pertenezcan a los tres grupos de maestros ya enunciados con anterioridad.

Buscamos recabar datos referentes a la experiencia vivida¹⁰ de los docentes, empleamos las técnicas e instrumentos de investigación que ya enunciamos: entrevistas semiestructuradas y un grupo de discusión. Esto último para recabar

¹⁰ “La experiencia vivida implica una conciencia de vida inmediata y prerreflexiva: un conocimiento reflejo o dado por uno mismo que no es, en tanto que conocimiento, consciente de sí mismo” (Manen, 2003: 55)

información sobre la experiencia del ser docente de los maestros de educación básica en primarias, es decir, cómo es y dónde radica la esencia de ser docente, así como el significado de la actividad de ser maestro, que ellos significaron durante la Reforma de 2013. Buscamos comprender si el poder de la Reforma de Enrique Peña Nieto tuvo alguna influencia sobre la esencia del ser docente y la docencia con la que los profesores emprenden su práctica.

La intención de recabar narraciones de los profesores, mediante las técnicas de investigación enunciadas, fue el retomar las descripciones personales de las experiencias vividas por ellos, porque estas últimas fueron nuestro material para trabajar y aprehender el significado esencial del mundo de vida desde el cual los maestros construyen un significado y un sentido de la docencia y el ser docente, ahí fue donde buscamos la huellas de poder de la Reforma Educativa de 2013.

Finalmente, examinamos las formas mediante las cuales los profesores de educación básica pensaron como una posibilidad para dejar de ser gobernados por el poder de la Reforma Educativa de 2013, lo cual podría tener algún impacto en la producción de sentido para la docencia con la que construyen su noción del ser docente mediante la constitución de un trayecto hacia la crítica.

Por lo anterior, con los datos obtenidos tras el acercamiento que hicimos con los docentes al realizar el trabajo de campo, obtuvimos testimonios de los maestros mismos que analizamos a la luz de la fenomenología-hermenéutica.

Buscamos que los maestros nos ofrecieran relatos, experienciales o descripciones de lo vivido desde de su ser docentes, e identificamos, en aquello que nos dijeron, los rasgos que dieron cuenta de las formas de gobierno-poder que operaron sobre ellos y su relación con los significados que le dieron a su experiencia de ser docentes durante la Reforma de 2013; todo esto, con la finalidad de explorar las huellas de poder de la reforma analizada así como las formas de resistirse que los maestros operaron frente al poder para no ser gobernados.

4.2. Fenomenología Hermenéutica Como una Forma de Comprender la Experiencia Viva de Ser Docente

El significado de la descripción fenomenológica en tanto que método reside en la interpretación [...]. La fenomenología [...] es hermenéutica en el sentido primordial de esta palabra, donde designa esta actividad de interpretar.

Heidegger

En la presente investigación pretendimos recuperar la voz de los docentes de educación básica en primarias para analizar el significado que éstos últimos le otorgaron al ser docente en el marco de la Reforma Educativa del 2013, emprendida durante el gobierno de Enrique Peña Nieto, así como las huellas de poder que la reforma dejó en el ser docente; de tal suerte que para llevar a cabo dicha faena decidimos realizar una aproximación de corte fenomenológico hermenéutico, que es acorde al enfoque metodológico cualitativo desde el cual referimos que investigaríamos. Advertir que esta última fue nuestra forma de comprensión del objeto de estudio, implica reconocer que la mirada desde la cual nos orientamos hacia él estuvo mediada por una lectura en la que nuestro campo de referencia interpretativo tuvo como soporte teórico metodológico a la fenomenología hermenéutica.

No obstante, dicha aproximación se llevó a cabo durante un momento específico de nuestra investigación; nos referimos al momento en el que nos acercamos a los docentes de educación básica para escuchar de su propia voz qué significó para ellos la experiencia de ser docente en el marco de la Reforma Educativa de 2013; qué es lo que constituyó la naturaleza de la experiencia vivida de ser docente a partir de que se puso en marcha dicha reforma. Enfatizamos qué es lo que constituyó esta experiencia vivida del magisterio, es decir, la experiencia de ser docente en el marco de la Reforma Educativa.

Pretendemos analizar los aspectos mencionados con anterioridad, a la luz de los discursos contruidos por los maestros, mismos que obtuvimos de los relatos y narraciones que nos compartieron mediante entrevistas semiestructuradas y un grupo de discusión.

Lo anterior nos interesa por el tipo de aproximación que hemos decidido emprender, al colocarnos desde una mirada cercana a la fenomenología hermenéutica tuvimos como punto de partida las experiencias vividas que estaban impregnadas en el lenguaje de los profesores de educación básica en primarias y que miramos como textos a interpretar, siendo sus testimonios los discursos a los que tuvimos acceso para analizar los significados que los docentes poseen de la docencia y el ser docente. El estudio fenomenológico y hermenéutico de la existencia humana es

Fenomenológico porque constituye el estudio descriptivo de la experiencia vivida, o sea, los fenómenos, en un intento de enriquecer la experiencia vivida a partir de extraer su significado; hermenéutico porque constituye el estudio interpretativo de las expresiones y objetivaciones, o sea, los textos, de la experiencia vivida en el intento de determinar el correcto significado que expresan. (Manen, 2003: 58)

En consecuencia, lo que pretendimos hacer es descubrir y describir las estructuras de significado interno de la experiencia vivida de los docentes de educación básica en primarias respecto al significado otorgado al ser docente, en el marco de la Reforma Educativa de 2013 -durante el sexenio de Enrique Peña Nieto-, para detectar ahí las huellas de poder de la Reforma Educativa que nos compete. En ese sentido, estudiamos las particularidades de dichas estructuras de significado, tal como aparecen en la experiencia vivida de los docentes.

En suma, se trata de describir los significados experimentales que vivieron los profesores, tal como los vivieron, sin perder de vista lo que Manen (2003) nos advierte, y eso es, que cada experiencia vivida, por un lado es única, es personal y por otro, que

se trata de una experiencia vivida que se constituye a partir del encuentro con los otros y que, por tanto, tiene un carácter intersubjetivo; es por ello que buscamos analizar las estructuras de significado de las experiencias vividas de los profesores, para comprender lo que significó estar en el mundo, en tanto tal, en un contexto como fue el que aconteció durante la Reforma Educativa de EPN, en donde las estructuras de significado interno de la experiencia vivida del ser docente se construyó en relación con los otros. Analizamos esto último en los textos, en los discursos que los maestros enunciaran.

Por lo anterior, se entiende que desde la fenomenología, el mundo de vida (*Lebenswelt*) cobra vital importancia; ya que es -para la fenomenología-, el punto de partida. El *Lebenswelt*:

Es el mundo intuitivo, pre-racional y pre-predicativo en el que estamos inmersos, en el que vivimos siempre; es el mundo rutinario, en el que nuestros actos tienen lugar maquinalmente, dado que muy pocas veces actuamos racionalmente en la cotidianidad. En el *Lebenswelt* nos limitamos a vivir, no a pensar que vivimos. Es el mundo de la subjetividad y de la intersubjetividad inmediatas. El mundo de la vida es la realidad que toda persona encuentra en su actitud natural (*natürliche Einstellung*), es el mundo de primera mano, el originario. El *Lebenswelt* es el mundo en el que nos introducimos por el simple vivir nuestra actitud natural, es el substrato previo a toda experiencia, a toda planificación, es el *horizonte originario*. (Mèlich, 1994: 71)

Se trató de recuperar el mundo de vida (*Lebenswelt*) para rastrear en él aquello que se oculta en la cotidianidad, presentándose como algo natural que nadie cuestiona porque se cree que siempre ha sido así; se trata, pues, de hacer una lectura de la forma de estar en el mundo de los docentes en las primarias. Desde una posición fenomenológica hermenéutica se recuperaron las experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de vida.

Esto último cobra sentido dado que las descripciones fenomenológicas pretenden elucidar la experiencia vivida. Partimos de que el significado de la experiencia vivida de los profesores se encuentra oculto, por lo que pretendimos elucidar el significado vivido de dicha experiencia en el marco de la Reforma Educativa de 2013. “La fenomenología apela a nuestra experiencia común inmediata con el fin de efectuar un análisis estructural de lo que es más habitual, más familiar, más evidente para nosotros. El objetivo es elaborar una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de vida” (Manen, 2003: 37).

Parfraseando a Van Manen (2003) entendemos que la fenomenología es el *estudio de la esencia*, lo es porque pregunta por la naturaleza de un fenómeno, es decir, por aquello que hace que algo sea lo que es, y sin lo cual no podría ser lo que es; pero también, es *la descripción de los significados experimentales* que vivimos tal como los vivimos en la experiencia cotidiana, tiene un *carácter reflexivo* en tanto que pregunta por lo que significa vivir una vida; es, además, *la búsqueda de lo que significa ser humano* porque analiza lo que significa estar en el mundo sin perder de vista el contexto sociocultural e histórico y, finalmente, la investigación fenomenológica es una *actitud poética* que escucha el silencio del que emanan las palabras para entender aquello que subyace en el centro ontológico de nuestro ser, para que, “en la palabra o a pesar de las palabras podamos encontrar recuerdos que nunca antes habíamos pensado o sentido” (Manen, 2003: 32).

La palabra del maestro de educación básica en primarias es sobre lo que trabajamos para tratar de comprender aquellos significados del ser docente y de la docencia que nos interesó comprender; si han sido tocados por las huellas del poder de la Reforma Educativa. La palabra del docente, esa que no fue escuchada durante el proceso de implementación de la Reforma Educativa iniciada en el 2013, cobra aquí vital importancia.

En este espacio pretendimos escuchar la palabra de los maestros porque quisimos descubrir la brecha que se da, en aquello que enuncian en sus narraciones, entre de lo que dicen y lo que se quieren decir; en tanto que, pensamos, al igual que Duque (1994) que el lenguaje:

Por fortuna, nunca nos falta. Por desgracia, siempre nos falla porque, al igual que pasa con una casa (y aquí sale a relucir de nuevo la tentación de la intuición), nunca se la puede poseer *por entero*. Por pequeña que sea nuestra casa, si se está en un sitio de ella, ya no se está en otro. Pero no sabríamos que estamos en otros si no lleváramos en el recuerdo el sitio abandonado. Y no sólo el sitio, sino la posibilidad entera de la casa (el lugar de todos los “sitios”), como una suerte de *presencia esquiva*, latente. Es esa presencia que queda detrás, a nuestra espaldas, la que nos permite habitar, la que nos permite hablar. Cuando hablo, en mis palabras resuena, como un aura, lo *no dicho* en ellas, pero sugerido por ellas. (Duque, 1994: 37)

Ante lo anterior, cabe aclarar que en ese querer comprender a los docentes desde sus discursos, el lenguaje de los maestros fue aquel sobre el cual nos interesó tener proximidad a través de las palabras de los docentes; sus testimonios se convirtieron en el material sobre el que tratamos de elucidar los significados de la experiencia vivida de los profesores de educación básica. En especial, de las significaciones de la docencia y el ser docente que construyeron de cara a la Reforma Educativa en donde pretendimos analizar si hay alguna huella de poder del discurso de la reforma impregnada en las palabras de la profesores. Se trató de ir tras aquello que está oculto, en tanto que pensamos que “cuando hablo, en mis palabras resuena, como un aura, lo *no dicho* en ellas, pero sugerido por ellas” (Duque, 1994: 37).

Ante dicho objetivo nos inclinamos por emplear como un *marco de referencia interpretativo a la fenomenología hermenéutica, en tanto referente teórico para la interpretación* que si bien no nos da procedimientos precisos como pasos sistemáticos a seguir, de acuerdo a Manen (2003), sí requiere y exige de nosotros como

investigadores, la capacidad de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y abierto a la experiencia. Por tanto, nos respaldamos en la propuesta metodológica que nos sugiere el autor referido, en relación a la realización de un estudio fenomenológico y hermenéutico de la existencia humana.

En ese sentido, empezaremos nuestra investigación por prestar atención, como ya se dijo, al mundo de vida de los profesores de educación básica en primarias, haciendo una aproximación a la experiencia vivida del ser docente de dichos profesores de una forma imparcial, ello nos exigió desbloquear nuestras presuposiciones no cuestionadas y hacerles frente, así como evocar el conocimiento a través del lenguaje. Dado que el estudio fenomenológico del mundo de vida busca comprender las estructuras de significado de las experiencias vividas, estuvimos interesados en rastrearlas para conocer la nueva significación del ser docente a partir de sus experiencias, sus formas de estar en el mundo como docente, y las huellas de poder de la Reforma Educativa de 2013 que percibimos en lo anterior.

4.3. Aproximaciones a la Realidad Desde una Perspectiva Metodológica Cualitativa

La investigación cualitativa no trabaja con la selección de alternativas, sino con juegos de lenguaje abiertos a la irrupción de la información. Investigamos, por tanto, lo que no conocemos, y buscamos el descubrimiento de estructuras de sentido; lo nuevo cobra sentido mostrando sus relaciones con el conjunto de lo dicho: la investigación queda abierta, de este modo, también al sentido.

Canales y Peinado

Ya hemos mencionado que como punto de partida en nuestra investigación, creemos importante plantear desde dónde nos posicionamos como investigadores para mirar la realidad reconociendo, en un primer momento, que la parte epistémica de

nuestra investigación es de corte interpretativo, fenomenológico, con un carácter hermenéutico. En ese sentido, se entiende que nuestra perspectiva metodológica es de corte cualitativo, aspecto que aún cuando a lo largo de nuestro planteamiento metodológico quedará claro; quisimos enfatizar en este apartado para puntualizar, en especial, sobre la forma en la que nos aproximaremos a nuestro objeto de estudio. Así, al preguntarnos ¿cómo es que construimos nuestra forma de pensar? -en especial, cuando analizamos las huellas del poder de la Reforma Educativas de 2013-, ¿desde dónde pensamos la realidad para estudiar esto último?, ¿cómo nos pensamos en la realidad?, ¿cómo nos pensamos de cara a nuestro objeto de estudio y cómo nos implicamos frente a él?, estaremos tomando una postura que nos posiciona, en este caso, en un paradigma metodológico específico.

Hablamos de paradigma en el sentido en el que Kuhn (1971) nos mostró, es decir, se trata de compromisos asumidos por una comunidad científica, el paradigma determina nuestra percepción y los valores epistémicos, que de forma implícita impregnan los trabajos de una investigación. El mundo de investigación con el que estamos comprometidos se ve de forma diferente a partir del paradigma desde el cual miramos. El mismo Kuhn (1971) advirtió que cuando hay un cambio de paradigma, el mundo cambia con él; aunque el mundo no se transforme, con el cambio de dicho paradigma, la forma en que lo miramos sí cambia con él.

Por tanto, en una investigación, nuestras teorías, métodos, concepciones filosóficas e incluso la manera de afrontar la vida y de abordar los problemas, están marcados por el paradigma con el cual miramos la realidad. En ese sentido, ubicarnos en un paradigma de investigación cualitativa habla de la forma en que interpretamos el mundo e incluso de la forma en que estamos en él. En suma, la forma en que contemplamos el mundo está relacionado con el paradigma desde el cual lo miramos.

Por su parte, y respecto al paradigma cualitativo desde el cual investigamos, retomamos a Taylor y Bogdan (2009) cuando sostienen que “la frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos

descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Como señala Ray Rist (1977), la metodología cualitativa, [...] consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico” (Taylor y Bogdan, 2009: 19, 20).

Se trata de una forma de encarar el mundo empírico que los autores ubican dentro de dos perspectivas teóricas principales; por un lado el *positivismo* que tiene su origen en el campo de las ciencias sociales en grandes teóricos del siglo XIX y primeras décadas del XX (especialmente con Comte y Durkheim), con la que se buscan los hechos sociales o causas de los fenómenos con independencia de los estados subjetivos del investigador; la otra perspectiva teórica es la fenomenológica con exponentes como Berger y Luckmann, Husserl, Schutz entre otros, que quieren entender los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor. (Taylor y Bogdan, 2009). Aspecto que, a su vez, resulta coincidente con las dos grandes tradiciones, la aristotélica y la galileana, que Mardones y Ursúa (2010) reconocen, están de fondo del debate que se da respecto a la fundamentación del quehacer de las ciencias del hombre, confrontación dada en términos de explicación causal versus explicación teleológica o bien Erklären (explicación) versus Verstehen (comprensión).

Mientras desde la tradición Galileana se pretende llegar a explicaciones causales del mundo; desde la aristotélica, se busca llegar a su comprensión. “Nos explicamos la naturaleza, pero la vida humana la tenemos que entender”, decía Dilthey (1976). Las ciencias naturales tienden a explicar desde el punto de vista causal o meramente probabilístico el comportamiento de las cosas, las ciencias humanas pretenden exponer el significado de los fenómenos humanos y comprender las estructuras de significado de las experiencias vividas, como es el caso de los estudios fenomenológicos del mundo de vida. (Van Manen, 2003: 22)

Justo esto último está más cercano a lo que buscamos. Al plantearos estudiar lo que somos hoy como docentes de educación básica de cara a la Reforma Educativa de 2013 y qué nos llevó a ser lo que somos, nos interesa explorar las huellas del poder

que trastocan a los docentes de primarias para que ellos construyan su identidad, o bien, su ser docente; esto último no lo podríamos estudiar desde el camino que la perspectiva positivista o que una investigación de corte cuantitativo nos sugiere porque, entre otras cosas, nuestro interés está marcado, en una primera instancia, por la reflexión sobre la analítica del poder. Es decir, queremos explorar cómo opera el poder sobre el ser de los maestros a partir de la puesta en marcha de la Reforma Educativa enunciada con anterioridad y, por otro lado, queremos comprender la forma en que esto último impacta en las estructuras de significado de las experiencias vividas del ser docente. Pretendemos exponer el significado de un fenómeno social que vivimos durante el sexenio de Enrique Peña Nieto: la puesta en marcha de una Reforma Educativa en 2013 que, como incluso el mismo EPN refirió, movió a México.

Por otro lado, el trabajo que presentamos se aleja de la perspectiva positivista que pretende establecer una distancia entre el investigador y el objeto investigado o bien que busca desterrar la subjetividad del proceso de investigación porque contamina sus resultados, de forma que, como en una especie de asepsia, se establezcan controles que permitan comprobar que la subjetividad no los alteró. Nada más lejano de ello, por un lado, porque pretendemos que los docentes hablen de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad -ya que al interesarnos la problemática del sujeto, en términos de cómo es que los docentes construyen su subjetividad-, queremos comprender cómo construyen su ser docente y cómo este último fue tocado por determinadas relaciones de poder en las que estuvo inmerso con la Reforma Educativa de 2013.

Comprender la subjetividad se vuelve indispensable porque hablar de ella es hablar del sujeto y a su vez, desde la lectura que haremos de Foucault (1988), al hablar del sujeto, nos plantearemos la cuestión del poder.

Por otro lado, la subjetividad no es algo que podamos aislar, creemos que es imposible mostrarnos neutrales e indiferentes ante nuestro objeto de estudio, nuestra posición no podrá ser nunca externa como investigadores, debido a que estamos implicados en aquello que investigamos.

Lo anterior justifica que la presente investigación sea cualitativa, misma que entenderemos a partir de Flick (2004) quien en un esfuerzo por esclarecer algunos aspectos en los que coinciden las investigaciones de corte cualitativo, detalla ocho rasgo esenciales: 1) *la conveniencia de los métodos y las teorías*, de manera que el objeto de estudio es lo que determina la elección del método para estudiarlo desde su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano teniendo como meta el desarrollo de teorías; 2) *la perspectiva de los participantes y su diversidad*, esto en tanto que reconoce la variedad de perspectivas sobre un objeto de estudio y toma en cuenta los significados subjetivos y sociales de las prácticas de los sujetos; 3) *poder de reflexión del investigador y la investigación*, ya que la subjetividad del investigador y de los que estudia son parte del proceso de investigación, las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones, impresiones y sentimientos que se generan en la investigación son parte de la interpretación y se documentan; 4) *variedad de enfoque y métodos de la investigación cualitativa* al no basarse en un concepto teórico y metodológico unificado; 5) *la verstehen como principio epistemológico*, debido a que se busca comprender el fenómeno desde el interior, comprender la visión del sujeto, las situaciones sociales y las reglas culturales o sociales; 6) *la reconstrucción de casos como punto de partida*; 7) *la construcción de la realidad como base*, es decir, la realidad por estudiar no está dada sino que diferentes actores la construyen y 8) *el texto como material empírico*, lo que implica que los textos son la base para la reconstrucción e interpretación de la visión de los sujetos de quienes interesa reconstruir la visión que poseen, desde su recuperación por medio de entrevistas, por ejemplo.

Lo anterior es importante porque resalta la noción de la realidad entendida como una construcción; a diferencia de la perspectiva positivista en donde la realidad se contempla como algo estático e incluso ahistórico. Desde la investigación cualitativa el acceso a la realidad tiene que ver con la proximidad que como investigadores tenemos respecto a los sentidos y significados que los sujetos construyen, en este caso, planteamos realizar el análisis de los sentidos y significados que los profesores de educación básica en primarias construyeron de la docencia y el ser docente para

entender el mundo, a partir de contacto que tuvieron con una Reforma Educativa como lo fue la del sexenio de EPN.

En ese tenor, la metodología que planteamos se aproxima a nuestro objeto de estudio para hacer una lectura de la realidad, en donde nuestro material empírico está en los textos dados por el lenguaje de los profesores; por medio del cual, ellos dieron cuenta, en algunos casos, de forma explícita y, en otros, de manera implícita, de la huella de poder que la Reforma Educativa de 2013 dejó en su ser docente. En referencia a esto último, ahondaremos sobre la fase instrumental de nuestro trabajo, empezando por la referencia a las técnicas de investigación a las que recurrimos.

4.3.1. Entrevistas

Hemos indicado que buscamos realizar una aproximación de la realidad experiencial del mundo de vida de los profesores de educación básica, a partir de reflexionar en torno a la experiencia de ser docente que los maestros tuvieron de cara a la Reforma Educativa durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, esto último, porque una investigación fenomenológica se inicia en el mundo de vida del cual, nos interesa captar los posibles significados de la experiencia vivida de ser docente, ya que es ahí donde exploramos las huellas del poder de la Reforma de 2013.

Por lo anterior, realizamos entrevistas a los profesores para obtener el material de análisis que nos permitió reflexionar sobre las estructuras de significado que conformaron sus experiencias de ser docentes, durante el proceso de implementación de la reforma citada y las huellas de poder.

En ese sentido y siguiendo a Manen (2003) queremos destacar que la experiencia tiene un carácter significativo e histórico; la experiencia del mundo se expresa a *través del lenguaje* en el que se descubre un mundo ya constituido significativamente. El ser humano es visto y estudiado como persona creadora de

vivencias que significa, da significado a las cosas del mundo y deriva significado de ellas, o bien, las cosas del mundo se experimentan significativamente y sobre esa base se plantean y tratan las cosas.

Rescatamos, por tanto, que la experiencia vivida se encuentra impregnada en el lenguaje desde el cual la significan. Por tanto:

Si es en el lenguaje donde se abre la apertura del mundo, si es el lenguaje lo que da el ser a las cosas, el verdadero modo de ir a las cosas mismas será ir a la palabra. Esto ha de entenderse en su sentido más literal: las cosas no son fundamentalmente cosas por estar presentes en el mundo exterior, sino que lo son en la palabra que las nombra originariamente y las hace accesibles hasta en la presencia temporoespacial. (Vattimo, 2006: 117)

Lo que hizo accesible las estructuras de significado interno de la experiencia vivida de ser docente de los profesores de educación básica en primaria fue la palabra, a la cual llegamos, como ya se expresó, por medio de entrevistas, pero entendiendo en este espacio que, como lo indica Romero (2016), la entrevista no es sólo un instrumento para recopilar información, pensarla de esta manera implicaría reducir el discurso a objeto, limitar la riqueza de significados y dejar fuera al sujeto que enuncia, además, implicaría no considerar el contexto histórico en el que se produjo la entrevista. En cambio, habría que considerar la entrevista como una técnica donde la narrativa es el cuerpo. Cuando uno habla de sí mismo se convierte en personaje de lo que cuenta. La entrevista, entonces, es un espacio generador donde entrevistado y entrevistador convergen en un mismo discurso.

También tuvimos presente que trabajamos con un discurso conversacional ya que entendemos que la entrevista de investigación es una “conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso *conversacional, continuo y con una cierta línea argumental* –no fragmentado y cerrado por un cuestionario previo

del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación-. La entrevista es una narración conversacional, creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio (Grelo, 1990: 112) (Delgado y Gutiérrez, 1994: 228).

Es en esa narración conversacional¹¹ que se dio mediante las entrevistas en la que pretendimos descubrir y describir las estructuras de significado de las experiencias vividas de los profesores de educación básica en primarias durante el proceso de implementación de la Reforma del 2013, para comprender lo que significa para ellos ser y estar en el mundo en tanto docentes, la intención fue descubrir las huellas de poder que en el ser docente quedaron luego de la experiencia de vivir la Reforma Educativa de 2013.

Nos interesó explorar cómo experimentaron la experiencia citada al vivir un fenómeno social de tal naturaleza; esto último sin perder de vista que dicho aspecto tiene que ser estudiado desde las particularidades de cada sujeto; es decir, tal como aparece en su vivencia, con la finalidad de escribir los significados experimentales que vivieron, tal como los vivieron.

Se pretendió alcanzar lo anterior para que esto último nos permitiera, a su vez, analizar las huellas del poder que trastocan el ser docente en el marco de las reformas educativas, así como sus implicaciones en la significación y construcción del ser docente del profesorado de educación básica en primarias, de tal suerte que aplicamos seis entrevistas semiestructuradas a profesores de educación básica que trabajen en primarias.

¹¹ “La entrevista cualitativa se encuentra a medio camino entre la conversación cotidiana y la entrevista formal. Se trata de una conversación con un alto grado de institucionalización y artificiosidad, debido a que su fin o intencionalidad planteada determina el curso de la intención en términos de un objetivo externamente prefijado. No obstante, al permitir la expansión narrativa de los sujetos, se desenvuelven como una conversación cotidiana” (Sierra, 1998: 297).

Las entrevistas semiestructuradas “...se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están determinadas).” (Sampieri y Fernández, 2010: 418). Si bien contamos con un guión con preguntas que tratamos a lo largo de la entrevista, procuramos tener una conversación natural y sin ajustarnos de forma rígida a un guión sino a la conversación dada con el entrevistado de acuerdo a las respuestas que, de forma libre, nos ofrecían debido a que “esta forma de realizar la entrevista concede amplia libertad tanto al entrevistado como al entrevistador y garantiza, al mismo tiempo, que se van a discutir todos los temas relevantes y se va a recopilar toda la información necesaria” (Corbetta, 2010 :353).

Asimismo, tomamos en consideración que a éstas últimas también las entenderemos como entrevistas conversacionales y que:

En las ciencias humanas fenomenológicas hermenéuticas, [...] cumple[n] unos propósitos muy específicos: 1) se puede[n] utilizar como medio para explorar y reunir material narrativo experiencial que en un momento dado puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y más profundo sobre un fenómeno humano y 2) la entrevista puede usarse como vehículo para desarrollar una relación conversacional con otra persona, es decir, el entrevistado, sobre el significado de una experiencia. (Manen, 2003: 84)

Ambos propósitos estuvieron presentes en nuestra investigación. Mediante las entrevistas conversacionales buscamos reunir y explorar material narrativo de los docentes de educación básica sobre el cual pudimos trabajar para explorar los significados que los maestros han construido de la docencia y el ser docente y hasta qué punto esta construcción fue tocada por la Reforma Educativa de 2013.

Pero también pretendimos tener acceso a dicha narración mediante una relación conversacional con los profesores en la que se pudieran asomar los significados de la

experiencia concreta que ellos vivieron al estar inmersos en el proceso de aplicación de la reforma educativa hasta aquí enunciada.

Durante el proceso de análisis de las entrevistas, pretendimos prestar atención sobre lo que Arfuch (2010) nos advierte cuando nos indica que “cada enunciado, no sólo interactúa, [...] con Otro que instituye frente a sí –dialogismo–, sino también con la otredad de lo ya dicho, con el antiguo sustrato de una lengua y una cultura. En ese sentido nunca es un *primero*, por más que responda a nuestra iniciativa personal, al mundo de nuestra experiencia” (Arfuch, 2010: 47).

En referencia a lo anterior, Arfuch (2010) nos dice que la ajenidad de la palabra participa de un fenómeno mayor, que tiene que ver con la pluralidad de voces que hablan, sin que se tenga conciencia de ello, así que, bajo dicho foco de análisis dirá que el lenguaje atesora una sabiduría acumulada en sus usos históricos y una riqueza de significaciones que se actualizan en nuevos contextos; aunado a ello, la autora se aparta de la ilusión del sujeto pensado como fuente de su palabra y sentido, para reconocer que no hablamos desde la absoluta soledad, sino desde una trama sociocultural, lo que implica que somos hablados en tanto que el lenguaje nos precede y nos impone sus marcas. Fue sobre esas marcas de las cuales los docentes son inconscientes, sobre las cuales volvimos para explorar las huellas del poder de la Reforma Educativa que emanaron de sus relatos puestos en enunciados o bien en palabras que los hablan.

4.3. 2. Grupo de Discusión

Finalmente, como se indicó al inicio del capítulo, para contrastar o bien complementar los datos obtenidos en las entrevistas, llevamos a cabo un grupo de discusión. En el grupo de discusión, lo que nos interesó fue analizar el discurso social de los maestros. Una vez hechas las entrevistas abiertas semiestructuradas de las cuales obtuvimos las significaciones “individuales” de los profesores de educación

básica, en torno a la docencia y el ser docente, pretendimos aproximarnos al sentido social que deviene de una conversación grupal mantenida en un grupo de discusión. “Las entrevistas abiertas pueden, si son planteadas así, servir completamente a los grupos de discusión, porque en los grupos de discusión lo que obtenemos son siempre representaciones de carácter colectivo, no individual. Los grupos no nos proporcionan conocimiento sobre los comportamientos, sino sobre los sistemas de representaciones en relación con los objetos de estudio” (Alonso, 1994: 227).

En consecuencia, decidimos emplear el grupo de discusión como una técnica viable para nuestra investigación porque se diferencia de otras técnicas cualitativas por cuanto constituye un dispositivo que permite la reconstrucción del sentido social en el seno de una situación -grupal- discursiva. (Canales y Peinado, 1994). De acuerdo a Canales y Peinado:

Si el discurso social se halla diseminado en lo social mismo, el grupo de discusión equivaldrá a una situación discursiva, en cuyo proceso este discurso diseminado se reordena para el grupo. Situación de grupo equivale, entonces, a situación discursiva [...]. El grupo actúa así como una retícula que fija y ordena, según criterios de pertinencia, el sentido social correspondiente al campo semántico en el que se inscribe la propuesta del prescriptor.

Si el universo del sentido es grupal (social), parece obvio que la *forma* del grupo de discusión habrá de adaptarse mejor a él que la entrevista individual, por abierta (*o en profundidad*) que sea. La reordenación del sentido social requiere de la interacción discursiva, comunicacional. (Canales y Peinado, 1994: 290)

Debido a lo anterior, el grupo de discusión fue un complemento en relación al material discursivo que obtuvimos de las entrevistas semiestructuradas con los profesores. Se trató de crear una situación discursiva en donde un grupo de profesores de educación básica, que trabajan en primarias de Nezahualcóyotl, conversaran en torno a lo que había sido para ellos vivir la Reforma Educativa en relación a los

significados de la docencia que se han puesto en juego a raíz de que se implementó dicha reforma y los juegos de poder en los que estuvieron inmersos.

De acuerdo a Canales y Peinado (1994) el grupo de discusión es una técnica de investigación social que, del mismo modo que lo hacen las entrevistas, trabaja con el habla. En el habla, lo que se dice, se asume como punto de partida crítico en el que lo social se reproduce y cambia. Como los mismos autores enuncian, lo social está mediado por lo simbólico que existe en los sujetos que lo producen y lo portan, aunado a ello, subrayan que en el habla se articula el orden social y la subjetividad.

En el grupo de discusión pretendimos reconstruir el sentido social que los profesores de educación básica tienen respecto al ser docente y el significado de la docencia de cara a los mecanismos de poder mediante los cuales se ha materializado la reforma educativa, esto último sin perder de vista que “el sentido es siempre grupal, colectivo y [...] su emergencia requiere del despliegue de hablas múltiples en una situación de comunicación” (Canales y Peinado, 1994: 295).

Siguiendo a Canales y Peinado (1994), destacamos que aunque un grupo de discusión no es una conversación natural, un grupo de aprendizaje como terapia psicológica, ni un foro público, retoma elementos de estas estructuras grupales, que combina para producir una situación discursiva adecuada a la investigación, los cuales son ¹²

1.-El grupo de discusión no es tal ni antes ni después de la discusión. Su carácter es artificial, por lo que, es un grupo posible, posibilitado por el investigador

¹² Recordemos que el grupo de discusión “no es una conversación natural, no es un grupo de aprendizaje como terapia psicológica[...] tampoco es un foro público...; sin embargo, parasita y simula (parcialmente), a la vez, cada una de ellas. Así, es una conversación grupal, pero lo es de un grupo que empieza y termina la conversación, sostenida, además, como un trabajo colectivo para un agente exterior (una tarea), y bajo ideología de la discusión como modo de producción de la verdad (“de la discusión nace la luz”). (Canales y Peinado, 1994: 292)

quien reúne a los participantes y los constituye como grupo.

2.-El grupo de discusión, realiza una tarea por lo que su dinámica simula un trabajo en equipo. Se orienta para producir algo y existe por y para un objetivo, de manera que se constituye por dos polos: el trabajo y el placer del habla.

3.-El grupo de discusión instaura un espacio de “opinión grupal”.

Dicho lo anterior respecto a algunas características de los grupos de discusión y la forma en que lo entenderemos en la presente investigación, cabe enunciar algunas precisiones sobre el diseño del grupo de discusión que creemos pertinentes para el presente trabajo: Realizaremos un grupo de discusión integrado por ocho profesoras de educación básica que trabajen en primarias de Nezahualcóyotl. Por tanto, respecto a la dispersión geográfica de los profesores, es decir, el espacio en el que nos interesó hacer el estudio, hemos elegido realizarlo en el municipio de Nezahualcóyotl; en este sentido, pretendimos que las profesoras que conformen el grupo fueran maestras que trabajen en escuelas públicas de dicho municipio.

En articulación con lo anterior, subrayamos que las variables o atributos que definimos para la selección de las participantes del grupo son:

- Que sean profesoras de educación primaria en escuelas públicas.
- Que el grupo se componga por maestras que hayan obtenido su plaza por medio de la evaluación propuesta con la Reforma Educativa del 2013.
- Profesores que hayan participado en la evaluación de permanencia en el desempeño docente también propuesta por la Reforma Educativa del 2013 y profesores que no hayan participado en ella.

En suma, con lo anterior, precisamos aspectos logísticos que nos permitieron alcanzar nuestro objetivo al emplear la técnica del grupo de discusión que tiene que ver con la recuperación del discurso de las profesoras, en donde pudimos recuperar el

sentido social que las maestras de educación básica en primarias, que participaron en el grupo de discusión, habían construido sobre la docencia y el ser docente, ello posibilitó rastrear si en su discurso había huellas del poder de la Reforma Educativa.

4.4. El Escenario y los Informantes Clave

El contexto donde se realizó la presente investigación comprende escuelas que se encuentran en Ciudad Nezahualcóyotl. El municipio de Nezahualcóyotl se localiza en la parte oriental en el Estado de México pertenece a una zona urbana que colinda al norte con el municipio de Ecatepec de Morelos y una zona del lago de Texcoco; en la zona oeste, con las delegaciones Gustavo A. Madero y Venustiano Carranza; al este colinda con los municipios de La Paz, Chimalhuacán y Atenco; al sur, con Iztapalapa e Iztacalco, en la Ciudad de México (CDMX).

Así, los informantes que entrevistamos para poder realizar nuestra investigación trabajan en escuelas públicas federales que se encuentran en la zona norte del municipio de Nezahualcóyotl.

Nos aproximamos a primarias que pertenecen a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), y que forman parte de la supervisión escolar número 41 (zona 41) del sector educativo X.

La supervisión escolar número 41 del sector educativo X está compuesta por cuatro primarias publicas, que son las que nos interesaron:

1. Cuitláhuac
2. Juan Escutia
3. Amado Nervo
4. Laura Méndez de Cuenca

Las escuelas Cuitláhuac y Juan Escutia son primarias de modalidad general y de organización completa que comparten la misma instalación ya que mientras la primera tiene el turno matutino con un horario de 8:00 a 12:30 horas, la segunda es del turno vespertino con un horario de 13:30 a 18:00 horas. Por su parte, las primarias de Amado Nervo y Laura Méndez de Cuenca son escuelas también de modalidad general y de organización completa pero con un horario más amplio dado que pertenecen al programa de escuelas de tiempo completo cubriendo un horario de 8:00 a 16:00 horas.

Se trata de escuelas que se ubican en un contexto urbano en donde la comunidad que asiste a la escuela posee un nivel bajo de marginación. De acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo Municipal de Nezahualcóyotl, “un alto porcentaje de la actividad económica en el Municipio se concentra en el comercio de bienes y servicios en mercados, plazas y centros comerciales.” (PNDMN, 2013-2015).

Por otro lado, respecto a los informantes, se decidió realizar un grupo de discusión con ocho profesores de la escuela Cuitláhuac -turno matutino- debido a que, de la zona escolar donde realizamos nuestro trabajo de campo, ésta última es la primaria que tiene más maestros en su plantilla docente, un total de 18 y porque es la escuela de mayor demanda de la zona.

Aunado a lo anterior, las maestras que participaron en el grupo de discusión pertenecen a los tres grupo de profesores que hemos distinguido para hacer la selección de nuestros informantes:

a) 3 profesoras que entraron a trabajar al sistema mediante un examen de admisión a partir de lo que se solicitó con la Reforma del 2013.

b) 2 profesoras que ingresaron al sistema antes de la Reforma del 2013 y que no participaron en la evaluación del desempeño docente (antes denominado de permanencia docente) y

c) 3 profesoras que ingresaron al sistema antes de la Reforma del 2013 y que sí

participaron en la evaluación del desempeño docente (antes denominado de permanencia docente).

Tabla 1. Agrupación de informantes que participaron en el grupo de discusión.

Grupo de discusión						
Nº	Clave del informante	Años de servicio docente	Situación durante la Reforma educativa	Grado de estudios	Edad	Escuela
1	PSÍEV1-GD* (Femenino)	23	Plaza base No hizo examen para obtener su plaza Hizo examen de permanencia (Desempeño docente 1ª generación)	Maestría en Ciencias de la Educación	51	Cuitláhuac Turno matutino
2	PSÍEV2-GD (Femenino)	18	Plaza base No hizo examen para obtener su plaza Hizo examen de permanencia (Desempeño docente 1ª generación)	Licenciatura en educación	41	Cuitláhuac Turno matutino
3	PNOEV1-GD (Femenino)	20 12 en pública 8 en privada	Plaza base No hizo examen para obtener su plaza ni de permanencia (Desempeño docente)	Licenciatura en primaria	50	Cuitláhuac Turno matutino
4	PIEV1-GD (Femenino)	24 5 en pública 19 en privada	Plaza base Concursó para obtener su plaza en el 2015 Evaluación de ingreso	Licenciatura en pedagogía	47	Cuitláhuac Turno matutino
5	PSÍEV3-GD (Femenino)	10 años 8 en pública 2 en privada	Plaza base No hizo examen para obtener su plaza Hizo examen de permanencia (Desempeño docente, 4ª)	Doctorado en Educación	34	Cuitláhuac Turno matutino

			generación)			
6	PSÍEV4-GD (Femenino)	13 años	Plaza base No hizo examen para obtener su plaza Hizo examen de permanencia (Desempeño docente, 4 ^a generación)	Maestría en educación	38	Cuitláhuac Turno matutino
7	PIEV2-GD (Femenino)	5 años	Plaza base Concursó para obtener su plaza en el 2014 Evaluación de ingreso	Licenciatura en Pedagogía	29	Cuitláhuac Turno matutino
8	PIEV3-GD (Femenino)	6 años	Plaza base Concursó para obtener su plaza en el 2013 Evaluación de ingreso	Licenciatura en Pedagogía	32	Cuitláhuac Turno matutino

Fuente: Elaboración propia.

*GD: Grupo de discusión

PIEV: Profesor que ingresó al sistema por la evaluación propuesta por la Reforma de 2013.

PNOEV: Profesor que ingresó al sistema antes de la Reforma de 2013 y que no realizó la evaluación de desempeño docente.

PSÍEV: Profesor que ingresó al sistema antes de la Reforma de 2013 y que sí realizó la evaluación de desempeño docente.

Por otro lado, realizamos seis entrevistas semiestructuradas procurando que los maestros trabajen en una de las otras tres escuelas de la zona, es decir, profesoras y profesores que trabajaran en la primaria Juan Escutia, Amado Nervo o Laura Méndez de Cuenca y que también cubrieran las características ya enunciadas: formar parte de uno de los tres grupos de maestros que hemos distinguido; más una profesora que no hizo ningún tipo de evaluación para entrar al sistema, pero que ingresó durante la Reforma de 2013 así, entrevistamos a:

a) 2 profesoras que entraron a trabajar al sistema mediante un examen de

admisión a partir de lo que se solicitó con la Reforma del 2013.

b) 1 profesora que ingresó al sistema antes de la Reforma del 2013 y que no participó en la evaluación del desempeño docente (antes denominado de permanencia docente).

c) 2 profesoras que ingresaron al sistema antes de la Reforma del 2013 y que sí participaron en la evaluación del desempeño docente (antes denominado de permanencia docente).

d) 1 profesora que entró al sistema con un interinato durante la Reforma Educativa de Enrique Peña Nieto y que hoy cuenta con base, por apoyo sindical, lograda durante el sexenio de EPN, sin haber hecho ningún tipo de evaluación.

Tabla 2. Agrupación de informantes que participaron en las entrevistas semiestructuradas.

Entrevistas semiestructuradas						
Nº	Clave del informante	Años de servicio docente	Situación durante la Reforma educativa	Grado de estudios	Edad	Escuela
1	PSÍEV5-ES (Masculino)	12	Plaza base No hizo examen para obtener su plaza Hizo examen de permanencia (Desempeño docente 4ª generación)	Maestría en ciencias de la educación	41	Amado Nervo (Tiempo completo)
2	PIEV4-ES (Femenino)	9 (5 en pública 12 en privada)	Plaza base Concurso para obtener su plaza en el 2015 Evaluación de ingreso	Licenciatura en docencia	42	Juan Escutia (Turno matutino)
3	PSÍEV6-ES (Femenino)	36	Plaza base No hizo examen para obtener su plaza Hizo examen de permanencia	Maestría en psicología	57	Amado Nervo (Tiempo completo)

			(Desempeño docente, 4 ^a generación)	educativa		
4	PNOEV2-ES (Masculino)	13	Plaza base No hizo examen para obtener su plaza ni de permanencia (Desempeño docente)	Maestría en educación básica	40	Laura Méndez de Cuenca (Tiempo completo)
5	PIEV5-ES (Femenino)	9 (5 en pública 4 en privada)	Plaza base Concurso para obtener su plaza en el 2015 Evaluación de ingreso	Maestría en Psicología educativa	31	Laura Méndez de Cuenca (Tiempo completo)
6	PNOEVA3-ES	3	Entró con un interinato durante la RE, hoy con base. No hizo examen para obtener su plaza	Especialidad en docencia	37	Laura Méndez de Cuenca (Tiempo completo)

Fuente: Elaboración propia.

*ES: Entrevista semiestructurada

PIEV: Profesor que ingresó al sistema por la evaluación propuesta por la reforma de 2013.

PNOEV: Profesor que ingresó al sistema antes de la reforma de 2013 y que no realizó la evaluación de desempeño docente.

PSÍEV: Profesor que ingresó al sistema antes de la reforma de 2013 y que sí realizó la evaluación de desempeño docente.

En total, contamos con 14 informantes que forman parte de los tres grupos ya mencionados, quedando la conformación de los grupos de la siguiente manera:

a) 5 profesoras que entraron a trabajar al sistema mediante un examen de admisión a partir de lo que se solicitó con la Reforma del 2013.

b) 6 profesoras que ingresaron al sistema antes de la Reforma del 2013 y que no participaron en la evaluación del desempeño docente (antes denominado de permanencia docente) y

c) 3 profesoras que ingresaron al sistema antes de la Reforma del 2013 y que sí

participaron en la evaluación del desempeño docente (antes denominado de permanencia docente).

Tabla 3. Agrupación del total informantes que participaron en el grupo de discusión y las entrevistas semiestructuradas.

Total de informantes de acuerdo a la situación que vivieron durante la reforma de 2013			
Situación del maestro durante la reforma de 2013	Clave del informante	Instrumento	Cantidad
Ingresó al sistema con de la reforma de EPN Evaluación para el ingreso al servicio	PIEV1 PIEV2 PIEV3 PIEV4 PIEV5	GD* GD GD ES** ES	5
Ingresó al sistema antes de la reforma de EPN Evaluación de desempeño docente (Permanencia)	PSÍEV1 PSÍEV2 PSÍEV3 PSÍEV4 PSÍEV5 PSÍEV6	GD GD GD GD ES ES	6
Ingresó al sistema antes o durante la reforma de EPN No fue evaluado (Permanencia ni ingreso)	PNOEV1 PNOEV2 PNOEV3	GD ES ES	3
Total			14

Fuente: Elaboración propia.

*GD: Grupo de discusión

**ES: Entrevista semiestructurada

PIEV: Profesor que ingresó al sistema por la evaluación propuesta por la Reforma de 2013.

PNOEV: Profesor que ingresó al sistema antes de la Reforma de 2013 y que no realizó la evaluación de desempeño docente.

PSÍEV: Profesor que ingresó al sistema antes de la Reforma de 2013 y que sí realizó la evaluación de desempeño docente.

Finalmente, queremos hacer algunas precisiones que serán de utilidad para tenerlas como referencia en la lectura del próximo capítulo. En ese sentido, cabe señalar que mediante entrevistas semiestructuradas y un grupo de discusión, priorizamos “un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento” (Bolívar, 2002: 43).

Como hemos indicado con anterioridad, en nuestra investigación pretendimos realizar una lectura interpretativa desde un marco teórico fenomenológico hermenéutico de las descripciones y testimonios de la experiencia vivida, o bien, el mundo de la experiencia vivida de los profesores de educación básica en el contexto de la Reforma Educativa del 2013, debido a que estas últimas constituyen, en este espacio, un material valioso sobre el cual trabajar.

La justificación de la elección de las entrevistas semiestructuradas y un grupo de discusión como los principales instrumentos de investigación en nuestro trabajo tiene que ver con el enfoque desde el cual nos aproximamos a nuestro objeto de estudio, el cual es cualitativo. Desde Flick (2004) reconocimos que la investigación cualitativa trabaja sobre todo con textos, pero “además de utilizar textos como material empírico, la investigación cualitativa se ocupa de construcciones de la realidad: sus propias construcciones y, en particular, aquellas que se encuentran en el campo o en las personas que estudia” (Flick, 2004: 25). Por tanto, vimos a las entrevistas semiestructuradas y al grupo de discusión como instrumentos que nos ayudaron para recabar información que nos permitiera comprender a los maestros que vivieron la Reforma de 2013 desde sus propias construcciones de la realidad o desde la visión que ellos constituyeron de lo que fue enfrentar dicha reforma.

De esta manera, las entrevista semiestructuradas y el grupo de discusión fueron instrumentos que se complementaron para analizar las huellas de poder de la Reforma Educativa de 2013 que se vivió durante el sexenio de Enrique Peña Nieto en el ser

docente ya que nos ofrecieron, en conjunto, datos importantes para explorar dicha huellas desde la voz de los maestros, es decir, en el lenguaje mismo.

En ese orden de ideas, el siguiente capítulo cobra sentido porque en él procuramos recuperar la voz de los profesores mediante las entrevistas y el grupo de discusión que realizamos a 14 maestras y maestros, mismos que hemos organizado en tres grupos para el análisis. Los cuales son:

a) Profesoras que entraron a trabajar al sistema mediante un examen de admisión a partir de lo que se solicitó con la Reforma del 2013. En este caso los identificaremos con la siguiente clave: PIEV (Profesor que Ingresó mediante Evaluación)

b) Profesoras que ingresaron al sistema antes de la Reforma del 2013 y que no participaron en la evaluación del desempeño docente (antes denominado de permanencia docente). A los cuales identificaremos con la siguiente clave: PNOEV (Profesor No Evaluado)

c) Profesoras que ingresaron al sistema antes de la Reforma del 2013 y que sí participaron en la evaluación del desempeño docente (antes denominado de permanencia docente). A este grupo lo identificaremos con la siguiente clave: PSÍEV (Profesor Sí Evaluado).

Enseguida de las claves mencionadas se agregará GD o ES para identificar si el testimonio se recupera del Grupo de Discusión (GD) o de la Entrevista Semiestructurada (ES) y un número que corresponde al asignado a cada informante y que se puede consultar en las tablas del capítulo anterior para poder identificarlo.

Es importante señalar que se consideró relevante distinguir estos tres grupos de maestros para poder hacer una comparación respecto a la forma en que ellos vivieron la Reforma Educativa e identificar si existen diferencias entre los profesores que estaban trabajando desde antes de que iniciara la reforma -y que tuvieron que ser

evaluados en un primer momento para permanecer en la docencia-, los que ya estaban antes de iniciada la Reforma Educativa, pero que no fueron evaluados y los profesores a quienes se les abrió la posibilidad de entrar como docente a partir de una evaluación de ingreso propuesta por dicha reforma.

Ahora bien, a partir del grupo de discusión que realizamos a ocho profesores y de las seis entrevistas semiestructuradas que hicimos a los maestros, todos ellos profesores y profesoras que trabajan en la zona escolar N° 41 del sector X en Nezahualcóyotl, empezamos el análisis de la información que recogimos.

Cabe señalar que la información recolectada por ambos instrumentos se unió para efectos del análisis de datos, de tal forma que se consideró en conjunto la información recabada tanto en el grupo de discusión como en las entrevistas semiestructuradas al momento realizar el análisis.

El motivo por el cual se aplicaron dos instrumentos, en distintos momentos, fue por las condiciones que se nos presentaron al realizar el trabajo de campo respecto a la posibilidad de acceso a las instituciones a las que nos acercamos y la disponibilidad de tiempo de los profesores. Si bien, en un momento de la investigación se pensó realizar únicamente dos grupos de discusión, la dificultad para poder reunir a los maestros en un mismo tiempo y espacio, así como los obstáculos que se nos presentaron para acceder a las instituciones donde trabajaban los maestros para realizar un segundo grupo de discusión coartó la intención de llevarlo a cabo. Por tal motivo, se tomó la decisión de aplicar en un segundo momento las entrevistas semiestructuradas, en lugar de otro grupo de discusión, para, posteriormente juntar la información obtenida en las entrevistas con la de dicho grupo, el cual, como se mencionó, realizamos en un primer momento. Finalmente, juntamos la información obtenida para efectos del análisis de los datos.

Por otro lado, es importante indicar que para llevar a cabo el análisis de información, recopilamos las respuestas que los docentes nos dieron a las preguntas de las entrevistas y del grupo de discusión al transcribirlas y concentrarlas en tablas

que nos permitieran visualizar la información recopilada. Así mismo, concentramos dicha información en ocho categorías que emergieron de las respuestas que nos dieron los profesores; de esta forma, establecimos las siguientes categorías: 1) razones para ser maestro, 2) significado de ser maestro, 3) el poder, 4) el ser docente, 5) la evaluación, 6) el poder de los medios de comunicación 7) resistencia: revertir el poder de la reforma y 8) ser docente ante la reforma de AMLO.

Para cerrar el presente capítulo, rescatamos que la propuesta metodológica de la presente investigación buscó tener acceso al dato empírico desde la aplicación de entrevistas semiestructuradas (Corbeta, 2010), (Sampieri; Fernández, 2010) y un grupo de discusión (Canales y Peinado, 1999), para, desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica (Manen, 2003), acercarnos la comprensión de la experiencia vivida de forma inmediata y pre reflexiva que los profesores tuvieron respecto a la manera en que el poder de la Reforma Educativa estudiada impactó en su ser docente.

De forma particular nos acercamos a profesores que trabajan en primarias públicas pertenecientes al municipio de Nezahualcóyotl de manera que realizamos seis entrevistas semiestructuradas a dos profesores y cuatro profesoras con un rango de edad entre 31 y 57 años; en donde una de ellas es licenciada y los restantes cuentan con estudios de posgrado; respecto a los años de experiencia laboral estos van de los tres a los treinta y seis años.

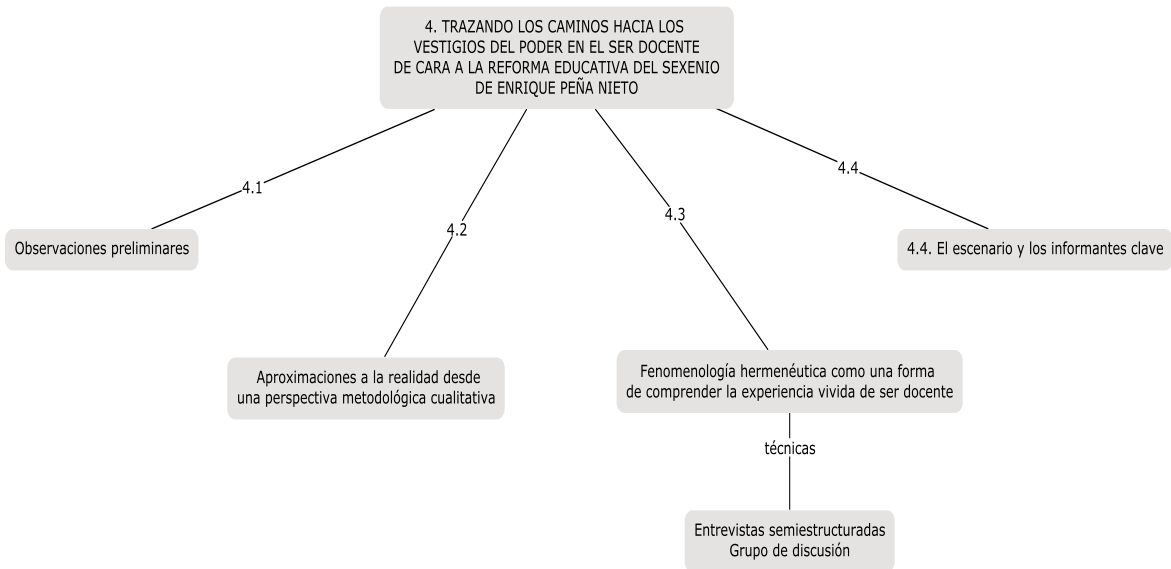
Por otro lado, realizamos un grupo de discusión en el que participaron ocho profesoras con un rango de edad entre 29 y 51 años, en donde cinco de ellas son licenciadas y tres cuentan con estudios de posgrado; respecto a los años de experiencia laboral, estos van de los cinco a los veinticuatro años.

Se buscó que tanto en las entrevistas como en el grupo de discusión hubieran profesores que pertenecieran a los tres grupos de profesores ya señalado, para poder contar con testimonios de maestros que ingresaron a la docencia obteniendo una plaza base antes de la Reforma Educativa de 2013 y con maestros que ingresaron gracias a

la propuesta de evaluación de la Reforma; asimismo, procuramos que dentro del grupo de maestros que entraron al sistema antes de la implementación de la Reforma hubieran profesores que fueron evaluados en lo que al inicio de la reforma se consideró la evaluación para la permanencia. En ese sentido, el siguiente capítulo aborda el trabajo de análisis y descripción de los datos que obtuvimos.

CAPÍTULO 4

Figura 8. Diseño de la investigación: Trazando los caminos hacia los vestigios del poder en el ser docente de cara a la reforma educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 9. Plantón de maestros de la CNTE en la CDMX en protesta contra la Reforma Educativa de 2013.



Fuente: Archivo/ EL UNIVERSAL

BLOQUE IV

PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

“El término poder no hace otra cosa que recubrir toda una serie de mecanismos particulares, definibles y definidos, que aparecen susceptibles de inducir comportamientos o discursos. Puede notarse enseguida que el papel que cumplen estos dos términos no es más que metodológico; es decir, no se trata de descubrir, por su intermedio, principios generales de realidad, sino de fijar, de algún modo, el frente del análisis, el tipo de elemento pertinente para este último.”

Foucault

¿Qué es la crítica?

CAPÍTULO 5

Las Huellas del Poder de la Reforma Educativa de 2013 en el Ser Docente de los Profesores de Educación Básica

El presente capítulo tiene la finalidad de analizar las huellas de poder de la Reforma Educativa de 2013 en el ser docente de los profesores de educación pública en primarias, para ello, es necesario pensar que la subjetividad es una condición necesaria del conocimiento social que procuramos abordar a partir de lo que los maestros nos narraron sobre su experiencia vivida durante y después de la reforma educativa ya mencionada. Mediante entrevistas y un grupo de discusión, los maestros no sólo expresaron importantes dimensiones de dicha experiencia sino que, más radicalmente, quedó al descubierto una construcción social de la realidad que se dio a partir de haber vivido una Reforma Educativa tan polémica como lo fue la del sexenio de Enrique Peña Nieto iniciada en el 2013.

Es importante señalar que tanto en este capítulo como en el sexto, buscamos analizar los datos que encontramos. No obstante se distinguen principalmente porque en el siguiente capítulo haremos una discusión que vincule los datos encontrados con la teoría. En ese sentido, quisimos distinguirlos denominando al primero como un capítulo descriptivo -que no por ello nos aleja de una posición analítica- y al segundo como un capítulo de discusión -con la teoría-. De ahí que en este capítulo no abordamos a ningún autor, únicamente nos encontraremos con las citas de los testimonios de nuestros sujetos de investigación. En suma, en el presente capítulo está la voz de los maestros, la descripción de los hallazgos y una primera aproximación de análisis del dato empírico, análisis que se profundizará en el siguiente capítulo -a la luz de la teoría-.

En ese orden de ideas, presentaremos, algunos de nuestros principales hallazgos, los cuales serán abordados a partir de lo que encontramos en cada una de las categorías que hemos señalado. Cabe señalar que algunas categorías se

desglosan en subcategorías, mismas que se señalarán en cada apartado de ser el caso.

5. 1. Razones para Ser Maestro

Las razones para ser maestro es la primer categoría que abordaremos, la cual entenderemos como aquello que motivó a los maestros para dedicarse a la docencia y no a cualquier otra profesión, de ahí que esta categoría se entiende como los motivos por los cuales los profesores de primaria optaron por escoger la docencia como parte de su desarrollo profesional.

En esta categoría, nos pudimos percatar de que las respuestas de los maestros fueron muy variadas y se encontraron pocas coincidencias. Encontramos que algunos lo decidieron por el gusto que les da enseñar y aprender, es decir, por el gusto que les genera explicar cosas y transmitir conocimientos. Al respecto retomamos el siguiente testimonio de uno de los profesores entrevistados:

“Desde pequeño me ha gustado enseñar lo que yo sé, todo el conocimiento que yo tengo o algo que yo aprendo nuevo, siempre trato de transmitírselo a la gente que está a mi alrededor, incluso a veces sin que ellos me lo pidan yo suelo decirles: no, mira, esto se hace así” (PSÍEV5-ES).

El maestro, en su testimonio, está significando a la docencia desde la noción del saber, el maestro es el que tiene el conocimiento, ya lo dijo el profesor, le gusta enseñar todo lo que sabe, por eso él transmite su conocimiento, incluso, sin esperar a que se lo pidan. El maestro debe enseñar porque sabe, ahí hay una significación de la docencia que hizo atractiva la profesión para él y que lo llevó a elegir la carrera. En ese sentido, la elección de ser docente encuentra un vínculo muy cercano con la imagen que los profesores han construido de la docencia.

En especial, algunas maestras manifiestan haber decidido dedicarse a la docencia para poder casarse y tener hijos. Ser maestra para ellas fue una decisión

tomada porque se ajustaba a un proyecto de vida que incluía el ámbito profesional, el laboral y el personal. Así, consideraron que al dedicarse a esta carrera podrían tener tiempo para atender a sus hijos, de suerte que, desde su punto de vista, se podrían desarrollar en el ámbito profesional y en el personal con mayor facilidad.

La elección de la carrera también tiene que ver con el tiempo, se trata de un trabajo que se cubre en un horario que les permite tener las tardes libres y dedicarlas a su familia. Algunas profesoras nos dijeron que son maestras porque la elección de esta carrera les permitió tener una familia, a la cual no descuidarían porque el horario de la jornada laboral de un docente les da la oportunidad de trabajar, “desarrollarse en lo profesional” y ser madres.

Por otro lado, este tipo de decisión también tiene que ver, en algunos casos, con los consejos de la familia, quienes les sugirieron estudiar la carrera para ser docente por los motivos ya mencionados. Hay, por tanto, una decisión tomada a raíz de ciertos estereotipos que ven a la mujer como la que tiene que dedicarse al hogar y tener hijos, sin descuidar por ello su desarrollo profesional y el ámbito laboral. Ese fue el caso de otra profesora que hizo su examen para ingresar a la carrera de derecho en la UNAM y, a la par, el examen para entrar a la Normal Superior de México. Siendo aceptada en ambas, optó por la docencia como su carrera profesional, ella relata:

“Decidí quedarme como maestra porque en la UNAM [...] era para abogada, [...] como pensaba [...] casarme y tener hijas... [Mi papá] me aconsejó también en muchas ocasiones que yo hiciera esta carrera que porque era una carrera muy buena para mí [...], para poder estar en mi casa, para poder apoyar a mis hijas” (PSÍEV6-ES).

Pero el poder ser madres, casarse y trabajar en algo que les permitió tener tiempo para cuidar a sus hijos, no es la única razón por la que nuestras informantes decidieron ser maestras o en su caso maestros. Por ejemplo, la profesora del último testimonio referido, narra que su papá también había sido profesor, la maestra explica

que viendo que a él le gustaba mucho ser maestro, se sintió influenciada por él al grado de también desear ser maestra, como lo fue su padre.

Encontramos por tanto, que otra razón para elegir esta carrera tiene que ver con una elección que se da de generación en generación, como algo que se transmite o dirá otro profesor, como algo que se lleva en la sangre. Aquí su testimonio:

“[Decidí ser maestro porque] siempre me ha gustado, aparte de que, [...] bueno, mención a parte, mi mamá fue maestra, ya jubilada desde hace seis años y mi abuelo también fue maestro, [...] en cierto modo, yo lo traigo en la sangre” (PSÍEV5-ES).

La elección por la docencia tiene que ver con una cuestión familiar. Encontramos que algunos de nuestros entrevistados son maestros porque gran parte de su familia también se dedica o se dedicó a la docencia. Ellos crecieron con esto, con la cercanía de una profesión que estaba en sus hogares, al grado de decir que ser docente es algo que se trae, que se lleva en la sangre.

“Yo creo que el ejemplo que [mi papá] me dio [...] me creó esa vocación, [...] porque veía [...] en él, [el gusto por ser maestro], y toda su vida ejerció la carrera como docente” (PSÍEV6-ES).

Con este último testimonio encontramos una razón más por la que se es maestro, se trata de una vocación, encontramos testimonios que sostuvieron que su elección por dedicarse a la docencia tuvo que ver con una inclinación o un deseo que se trae y que lo hacen porque les produce una satisfacción personal o porque es algo que de verdad les gusta, algo que disfrutan hacer, esa fue una razón por la que la mayoría de los profesores decidieron ser maestros, porque a todos les gusta la profesión. Otro testimonio que sustenta esta última idea nos lo da una profesora que nos dice:

“Ser maestra [...] es tener vocación [...] para saber entender a los alumnos, poderles transmitir los conocimientos que uno ha aprendido y saber que con eso ellos van a lograr muchas cosas y que van a poder abrirse el camino en sus vidas, pues eso [...] me hace sentir como una persona que ayuda” (PIEV2-GD).

En ese sentido las razones para ser maestro también tienen que ver con el sentir que ayudan a alguien y con el gusto por enseñar y aprender, esa fue otra de las razones que encontramos y que se articulan a la vocación, deciden ser maestros porque tienen la vocación de enseñar y aprender.

Por otro lado, la elección de ser maestros en primaria, en algunos casos, tuvo que ver con cierta imagen que los maestros tienen de la infancia ya sea porque la consideran como aquella en la que es posible moldear, a diferencia de un adulto, también porque les gustan los niños, o bien porque identifican a la infancia como una etapa de desarrollo interesante, atractiva en la que ellos pueden ayudar a los niños.

“Quise ser docente en primaria porque la etapa que más me gusta de los seres humanos es la de la niñez y se me hace que es la base de unos adultos felices y esos son los cimientos de todos, de ahí viene todo, que seamos buenos seres humanos ya cuando seamos adultos” (PIEV5-ES).

Lo interesante de este testimonio es que hace un señalamiento muy específico al ser docente de primaria, es decir, pudo ser maestro en cualquier otro nivel educativo pero el que le atrajo fue el de la primaria, ahí se articula la razón de ser maestro con la infancia; se es maestro por un interés genuino por la infancia, por querer o poder hacer algo con los niños, pero este interés por la infancia, en algunos casos, tuvo una raíz escolar, o bien un origen dado por el saber construido desde la universidad o desde una institución superior, como puede ser una Normal, sobre esto último nos dice una profesora:

“[Decidí ser maestra] por todas las asignaturas que yo llevaba [cuando estudié la licenciatura] [...]. [Además], todo lo que implica, desde que nace el ser humano hasta que ya es un viejito, todo el tiempo el ser humano aprende y por eso se me hizo interesante aprender más sobre eso” (PIEV5-ES).

Hay un interés por la infancia, que llevó a la profesora a elegir ser maestra, pero se trata de un interés generado a raíz de su trayecto por la universidad en donde se le transmitió una forma de entender a la infancia. Fue esa mirada académica del desarrollo de la infancia la que la llevó a querer ser maestra en primaria, ahí está la razón por la que es maestra.

No obstante, hay una razón de ser maestro articulada a la noción que se tiene de la infancia; en donde, dicha noción, no tiene que ver con una cuestión académica sino con un imaginario social de lo que se considera que el niño es. En ese sentido tenemos el siguiente testimonio:

“Para mi ser maestro significa educar a los niños desde que son pequeños. Fíjate que, tú cuando platicas con los adultos, difícilmente los haces cambiar, difícilmente los inspiras o los haces ir sobre el camino que deben de ir. Pero ¿por qué? Porque ya son adultos, en cambio un niño es más fácil de moldear” (PSÍEV5-ES).

Por otro lado, entre los hallazgos encontrados, nos dimos cuenta de que no todos los maestros decidieron serlo por vocación, por el gusto que tienen hacia la infancia, por el deseo de ayudar, enseñar o aprender, etc. Sino que, están en la docencia, en especial en el nivel de educación primaria, por una cuestión más bien circunstancial, es decir, porque es donde encontraron trabajo. Pocos fueron los casos de profesores que están en la docencia en educación primaria porque fue una oportunidad laboral que se les presentó, más que por un el gusto por la profesión o porque fuera su primera opción de trabajo laboral, sin embargo, fue una de las razones que encontramos. En palabras de uno los profesores entrevistados tenemos:

“Cuando terminé de estudiar la [...] licenciatura, tuve la oportunidad de contar con la propuesta de ingresar a trabajar a primaria, en educación básica, lo cual en un principio me pareció realmente desafiante porque no estudié pedagogía, ni había estudiado en una Normal. No tenía conocimiento de lo que era una planeación, de lo que significaba hacer diagnósticos, de lo que significaba conocer el currículum a fondo de educación básica. Lo había revisado desde otra perspectiva. Entonces, realmente fue como una posibilidad de laborar [...] fue así como llegué a la educación primaria” (PNOEV2-ES).

En un tenor muy similar, encontramos otro testimonio de una profesora que estudió pedagogía porque quería ser docente, sin embargo, no tenía en mente dedicarse a la docencia específicamente en el nivel educativo de primaria, hay una razón para estudiar la carrera de pedagogía en función de su deseo de ser maestra pero la razón por la que es maestra en primaria, está más inclinada a la oportunidad laboral que se le presentó.

“Estudié pedagogía, yo no soy normalista, entonces en las prácticas [...] abarcábamos desde primaria hasta universidad, [...] ahí ya fui encaminándome [...]. Decidí primero empezar desde los chiquitos en preescolar, pero ya después empecé a buscar trabajo, encontré en primaria y ahí es donde he trabajado más tiempo” (PIEV1-GD).

Este último testimonio da cuenta de la elección de ser maestra articulada a una cuestión laboral. Estos últimos profesores nos hablan de su experiencia, en la cual deciden ser maestros en primaria porque para ellos fue una oportunidad laboral.

Para terminar, a manera de cierre de este apartado, queremos puntualizar sobre algunos de los elementos señalados hasta el momento.

Al preguntar a los y las profesoras sobre ¿cuáles fueron las razones por las que decidieron ser profesores o profesoras?, encontramos pocas coincidencias; no hay una razón exclusiva desde la cual podamos unificar a los tres grupos de maestros que componen nuestro estudio o desde la cual podamos identificar una diferencia específica que distinga a los profesores de dichos grupos.

Las respuestas de los y las profesoras respecto a las razones por la cuales decidieron dedicarse a la docencia fueron tan variadas que dan cuenta de la diversidad del magisterio respecto a lo que los llevó a acercarse a la docencia, en ese sentido, es que haremos un recuento de las principales razones por las cuales los profesores seleccionaron la carrera de la docencia, sin hacer algún señalamiento particular respecto a alguno de los tres grupos que identificamos para hacer nuestro análisis, ya que en este caso, la pertenencia a dichos grupos no tiene un significado particular respecto a la decisión de ser profesores.

Así, tenemos que algunas de las respuestas dadas por los y las profesoras en relación al motivo por el cual escogieron la carrera de la docencia pasó por la imagen que ellos habían construido, justamente, de la docencia. Una de dichas imágenes es la del maestro que tiene el saber y que, por tanto, debe transmitir su conocimiento, de ahí que, una de las razones dadas por los maestros se articule al gusto por transmitir el saber que poseen. Esta razón, la podemos articular a los testimonios de quienes nos dijeron que su elección tuvo que ver con el agrado que encuentran al enseñar y/o aprender; también, razones vinculadas al saber y al conocimiento.

Ahora bien, este transmitir conocimientos pudo haberse dado en cualquier otro nivel educativo; encontramos, en algunos de los testimonios de los maestros, que dan cuenta -además del gusto por enseñar y aprender-, del gusto por los niños y, en algunos casos, por la teoría sobre el conocimiento del desarrollo humano, con un énfasis dado en la infancia. Dicho gusto explica su elección por ser maestros en primaria y no en secundaria, preparatoria o universidad.

A propósito del gusto por los niños, llama la atención que algunas de las profesoras refieran que la elección de ser maestra tuvo que ver con la posibilidad que esta carrera les ofreció de ser madres y tener hijos. Por el tiempo de la jornada laboral era posible para ellas casarse, tener hijos, formar una familia y trabajar. Las maestras hablan de poder desarrollarse tanto en lo profesional como en lo personal gracias a la elección de esta carrera.

Las otras razones que hemos explicado en este apartado respecto a la elección de ser maestro son el de haber escogido la carrera porque fue una oportunidad laboral que se les presentó. No necesariamente por haber sido un plan construido y elegido de antemano, a diferencia de quien nos dijo que ya lo traía en las venas porque es una herencia familiar, en tanto que sus papás o algunos integrantes de su familia también son maestros.

Finalmente, no queremos pasar de largo, a aquellos maestros que decidieron serlo por la admiración que generó en ellos el encuentro con alguno de los profesores que les dieron clases durante su vida académica; los que son maestros porque es su vocación, por la imagen que construyeron sobre la infancia y los que lo son por recomendaciones de su familia. Así es como damos cuenta de los resultados arrojados respecto a la categoría de las razones para ser maestro para pasar a la siguiente categoría: el significado de ser maestro, la cual abordamos después de las razones para ser maestro, debido al vínculo que encontramos entre estas dos categorías. En muchos de los casos, el significado de ser maestro que tienen los profesores justifica la elección de la carrera; de ahí que, aunque no en todo momento, sí veremos una relación entre estas dos primeras categorías con las que hemos iniciado nuestro análisis.

Figura 10. Categoría de análisis: Razones para ser maestro.

Razones para ser maestro						
Gusto por los niños Imagen de la infancia	Por herencia	Gusto por enseñar-aprender y transmitir conocimiento	Oportunidad laboral	Por admiración hacia algún maestro	Vocación	Para poder casarse, tener hijos, formar una familia y al mismo tiempo desarrollarse profesionalmente.

Fuente: Elaboración propia.

5. 2. Significado de Ser Maestro

Otra categoría que abordaremos es la del significado de ser maestro, que se refiere al sentido que los maestros construyen sobre la docencia a partir de los significantes que van delimitando lo que es ser maestro en función de sus experiencias vividas y desde las cuales entienden la docencia.

Los profesores nos dieron respuestas muy variadas ante la pregunta de ¿qué significa para ellos ser maestro? Entre los principales hallazgos que encontramos para la categoría del significado de ser maestro tenemos que los profesores nos dijeron que ser maestro es: tener disposición al cambio, ayudar a otro, enseñar-aprender, ser ejemplo y un mérito social, estar bajo la mirada del otro, etc.

Aunque hubieron algunas coincidencias, pudimos encontrar distintos significantes de la docencia, algunos de ellos articulados a las razones por las cuales son maestros o decidieron serlo, en tanto que, como ya se señaló con anterioridad, encontramos que el significante que los profesores han construido de lo que es ser maestro está relacionado de forma directa con la elección de esta carrera.

Para algunos de los profesores el significado de la docencia está asociado a educar-enseñar-aprender, por tanto, está articulado a transmitir conocimientos, como lo pudimos ver cuando los maestros hablaron de los motivos por los cuales decidieron ser profesores.

A causa de lo anterior, encontramos que en algunos casos, se piensa al docente como aquel que posee el saber el cual habrá de transmitir a sus alumnos; en otros, como la madre que enseña. Lo cierto es que, nuevamente se articula la docencia a la imagen de la madre. A continuación presentamos los siguientes testimonios que dan cuenta de ello:

“¿Para mí qué significa? Bueno, pues, para mí significa, yo creo que una carrera en la cual a ti como mujer, te permite en todos los ámbitos desarrollarte porque ser maestra no es nada más enseñar lo académico, sino es enseñar valores. Enseñar, eres como una madre” (PNOEV1-GD).

En articulación a esta última idea, tenemos el testimonio de un profesor que también piensa el significado de ser docente en articulación a educar y moldear al alumno, al niño; en donde, si bien, el maestro no es un padre, al menos puede ser algo similar a un tío, en sus palabras:

“Para mí ser maestro significa educar a los niños desde que son pequeños (...) un niño es más fácil de moldear, porque no solamente tú lo educas con las herramientas que usan en el futuro sino que también lo educas moralmente. Prácticamente, la escuela es su segunda casa y por tanto también vienes siendo [...] no vamos a decir que su segundo papá [...] Sino más bien una especie de tío, del cual aprende cosas [...] al cual hasta llega a admirar” (PSÍEV5-ES).

Algunos profesores coincidieron con una idea similar a lo que nos dice al final de su testimonio, el maestro que acabamos de citar, en el sentido de que ser docente

significa ser admirado, por tanto el ser docente está muy cercano a ser un ejemplo, el profesor debe ser un ejemplo para sus alumnos quienes debe sentir admiración por él.

“Ser maestra para mí es poder ser el ejemplo, el ejemplo para mis pequeños, El estar con ellos, el desarrollarme día a día [...]” (PIEV1-GD).

Esta idea de ser un ejemplo para el niño, resulta importante porque ser maestro es ser guía, si va a ser la guía de un niño, se entiende, desde la lógica de los testimonios de los profesores, que debes dar un modelo a seguir, y para serlo debes provocar admiración, con la intención de que en verdad quieran seguir tus pasos. Al respecto un profesor nos dice:

“El ser maestro, sigue siendo una guía, somos un ejemplo ante la sociedad, que ya estamos muy castigados por decirlo así, tenemos un estereotipo ya aquí en la frente, de que: “es maestro, tiene que ser perfecto”, “tiene que saberlo todo”... (PSÍEV3-GD).

Para nuestros informantes, ser docente, o bien, el significado de ser docente, implica constituirse como un ejemplo; además de ser un mérito social, esto se refiere a la influencia que los maestros consideran tener frente a sus alumnos, en tanto que el docente es para el alumno como un modelo que tiene cierto peso o cierto influjo sobre sus estudiantes; además, el significado del ser docente lo articulan al liderazgo, ser docente es ser un líder, la cuestión es que se trata de un liderazgo en donde, en algunos casos, los maestros consideran se estaba poniendo en cuestión de cara a la Reforma del 2013, eso implica tener estabilidad psicológica. De acuerdo al siguiente testimonio:

“[El ser maestro] requiere ya mucha fortaleza y estabilidad psicológica porque la sociedad está muy desgastada y más que nada nos piden que a parte de autoritarios ya asumamos un papel como de líder [...], somos el ejemplo y el líder de [...] los niños [...] entonces [...] [se] requiere también [...] de una cierta fortaleza psicológica” (PIEV2-GD).

De alguna forma, encontramos que la maestra sugiere que se requiere fortaleza psicológica; en algo que coincidieron algunos profesores fue en que el significado del ser docente se construye a partir de la mirada del otro. Entre quienes poseen esa mirada, está justamente la sociedad -la mirada que la sociedad tiene de ellos, en particular: la mirada de los padres de familia- y fue, esta última, la que consideraron los docentes por que la apreciación de ellos se vio fragmentada o dañada por la Reforma Educativa de 2013. De ahí que podemos entender el siguiente testimonio generado por el malestar de la exigencia ante la que la Reforma Educativa del 2013 los colocó. En palabras de una profesora, ser docente:

“Es estar en el ojo del huracán, ser responsable, culpable, el bueno, el malo, el todólogo, eso implica. Implica que somos todo, somos todo y nada a la vez; implica que si las cosas salen bien, pues es gracias a las reformas, gracias a que hubo un cambio. Si todo sale mal: “es que los maestros no trabajan, es que los maestros no hacen”. Entonces, siento que nuestro papel es muy diverso, nos acusan de todo” (PIEV3-GD).

Por otro lado, y en otro orden de ideas, encontramos, como ya se mencionó, que nuestros informantes asocian el significado de ser docente a educar-enseñar-aprender. Es decir, los maestros asumen la enseñanza y al aprendizaje como algo articulado a la transmisión de conocimientos, pero también, en algunos casos, los maestros asumen que ellos también aprenden. Las siguientes son palabras de uno de nuestros informantes:

“Me asumo como parte del proceso de educación básica, es decir, como un docente que aprende de los niños y eso es lo que a mí me gusta, el estar abierto para ellos, a conocer y además de conocer, retroalimentarme de su magia, de su trabajo, de su imaginación, de sus posibilidades de aprender” (PNOEV2-ES).

No obstante, encontramos testimonios de un significado del ser docente articulado a una forma tradicional de pensar la docencia; de la cual, confiesa el siguiente profesor haberse separado una vez que con la experiencia fue reconstruyendo su significado del ser docente, así es como el profesor referido nos dice:

“Y yo veía a los maestros de educación básica, básicamente de primaria, como personas que les gustaba entrar al salón y dictar. No me gustaba para nada ver a las niñas y a los niños sentados de una manera tradicional, el dictado, el docente dogmático, que sólo su palabra contaba, este docente que asumía una relación de poder bastante jerárquica” (PNOEV2-ES).

En este caso, el profesor nos pinta una imagen de lo que es ser maestro, significada desde la noción tradicionalista del profesor, desde la cual también se puede decir qué se entiende por ser maestro, aún cuando ya no es una imagen prioritaria al momento de expresar, en el discurso, lo que los profesores significan por la docencia.

Para finalizar, a manera de cierre de este apartado, puntualizaremos sobre algunos de los elementos señalados hasta el momento.

Similar a lo que encontramos respecto a las razones de ser maestros, al preguntar a los y las profesoras ¿qué significa para ellas ser maestra o ser maestro?, encontramos pocas coincidencias, tampoco hay una razón exclusiva desde la cual podamos unificar a los tres grupos de maestros que componen nuestro estudio o desde la cual podamos identificar una diferencia específica que distinga a los profesores de los tres grupos ya mencionados con anterioridad.

El significado de ser maestro está articulado a enseñar y/o aprender algo, esta fue una de las respuestas que encontramos con un poco más de frecuencia, el maestro es el que sabe; un maestro incluso habló de la imagen que en el exterior se puede tener del maestro como aquel que es perfecto y que lo sabe todo, es por eso que

enseña. O bien, algunos dijeron que ser maestro es aprender, ya que ellos también aprenden a enseñar o para enseñar.

En uno de los testimonios también encontramos algo interesante, cuando a la noción de enseñar -misma que se articula a la imagen de una madre- la maestra es como una madre que enseña. Por otra parte, ser maestro también es moldear al niño, es educarlo moralmente.

Ser maestro, dijeron los profesores, es ser una persona admirada, por lo que implica ser un ejemplo ante la sociedad y una guía a seguir, en ese sentido, para algunos maestros el significado de ser docente tiene que ver con ser un líder y estar bajo la mirada de la sociedad quien tiene expectativas altas de los docentes.

El significado de ser docente está significado desde la vocación, como se pudo apreciar en el apartado de la razones para ser maestro, y como aquel que está dispuesto a ayudar al otro o, finalmente, como aquel que debe actualizarse, recordando que el maestro debe tener el saber.

Ser maestro, o bien, su significado, también está vinculado a una imagen tradicional del profesor que dicta la clase y que se coloca como el ser superior sobre un alumno. Estamos frente a la imagen del maestro como aquel que es autoritario, aspecto que también salió a relucir cuando los profesores hablaron del poder, en especial, del poder que la Reforma Educativa ejerció sobre los docentes.

En cambio, el poder que tiene el maestro lo ven como algo positivo, es decir, lo ven de la misma forma en que los profesores aprecian el significado de la docencia, desde atributos en gran parte loables. Pero esto último se abordará en siguiente categoría: El poder de la Reforma Educativa de 2013.

Figura 11. Categoría de análisis: Significado de ser maestro.

Significado de ser maestro						
Vocación	Ser líder, un guía	Estar bajo la mirada del otro Ser responsable de todo	Enseñar Aprender Posee el saber	Ser un ejemplo Un mérito social	Ayudar al otro Moldeador del niño	Estar en actualiza- ción Ser todólogo Ser como una madre

Fuente: Elaboración propia.

5. 3. El Poder en la Reforma Educativa de 2013

Esta categoría nace de los testimonios que dieron los maestros respecto a la forma en que entendieron el poder durante la Reforma Educativa de EPN, dicha mirada se articula a la perspectiva de los actores, quienes entienden el poder en función de dos acepciones: 1) como un poder despersonalizado que ejerce el gobierno y por eso coacciona e impone y 2) el poder que ejerce el sujeto docente, que convence o bien, que negocia para que los alumnos se sientan partícipes de la determinación de las reglas. Cabe aclarar que aquí no recopilamos nociones de poder desde ningún autor, ni plantaremos lo que nosotros entendemos por poder sino lo que para los maestros se entiende por este último.

Ahora bien, encontramos, a partir de los testimonios dados por los maestros mediante las entrevistas y el grupo de discusión, que esta tercer categoría se desglosa en subcategorías, las cuales son: a) el poder desde la mirada del maestro, b) el ejercicio del poder del maestro y c) el poder de la Reforma Educativa de 2013 sobre el

maestro. Lo que haremos a continuación es desglosar los hallazgos de nuestra investigación al abordarlos en cada una de las subcategorías mencionadas.

5.3.1. El Poder Desde la Mirada del Maestro

El *poder desde la mirada del maestro* es la primer subcategoría que abordaremos y que deriva de la categoría de poder. Sobre ésta última, lo que encontramos en las entrevistas semiestructuradas y el grupo de discusión fue que los maestros tienen algunas nociones sobre lo que es el poder, pero resultaba complicado para ellos hablar de su significado.

Por otro lado, aunque no nos hayan hablado de forma explícita de lo que para ellos significa el poder, percibimos que trataban de explicarlo por medio de ejemplos o de lo que viven en su cotidianidad, en particular, en la escuela y de cara a la Reforma Educativa de 2013; en este apartado hemos recuperado testimonios que dan cuenta de la idea de poder que tienen los maestros.

De esta forma, en relación a la noción de poder que tienen los profesores encontramos que no hay una única forma de entenderlo, difícilmente se pudo encontrar una tendencia o una uniformidad respecto a la forma de entenderlo. Sólo hubo una coincidencia respecto a pensarlo como un arma, una herramienta que posibilita lograr algo. Al respecto, los maestros dicen lo siguiente:

“El poder, para mí, es un arma [...] porque gracias a ese poder, podemos hacer que los niños reflexionen en muchas cosas. Porque ven que tú tienes toda... a veces... ellos son chiquitos, a veces ellos creen que tú tienes toda la verdad, aunque no es así, pero tienes el gran poder de hacer que ellos creen en ti y poder crear nuevas generaciones que piensan de forma distinta, que vean las cosas de forma distinta, entonces es un poder muy grande” (PIEV3-GD).

La profesora pone a la vista el poder de un adulto sobre un menor. El pequeño, el “chiquito” -como lo llama la profesora-, cree que el mayor -aquí diremos que el maestro- es el que sabe “aunque no sea así” -enfatisa la profesora-; el maestro es el que tiene el poder y ese poder le ayuda para que el menor le otorgue la verdad. El mayor o el adulto, logra esto porque tiene el poder -como si el poder ayudara a mantener un engaño, incluso en aquello que es falso, o hacerle creer que lo real está ahí donde en verdad no está, sólo por que el que tiene el poder, logrará que así se crea-.

Por otro lado, la maestra pone sobre la mesa algo interesante, el poder es creador, es decir, gracias al poder creas algo y, en este caso, la maestra habla de crear nuevas generaciones, el poder del maestro tendría un alcance de esa magnitud. En ese sentido, el poder toca la subjetividad del otro, de los otros, de los menores, quienes, por el poder del maestro, pueden ver las cosas de distinta forma; esto último, pensado de acuerdo al testimonio de la profesora. En ese sentido, el poder tiene una cualidad positiva.

Por otro lado, encontramos testimonios de profesores que articulan el poder a la fuerza. “El poder es una fuerza”, nos dice la profesora, pero nuevamente está la idea de que con el poder se puede hacer algo positivo, en este caso, al hablar del poder como una cualidad del docente, lo ven como algo que es positivo, porque el uso del poder del profesor en el aula, sobre los alumnos, se usa para algo “bueno”, esto último, desde la perspectiva de los profesores. Por tal motivo, el poder se ve como algo que ayuda a lograr objetivos y, además, como algo que posee un líder.

“El poder más que nada es lograr mis objetivos obteniendo algo y ser como que el líder, ser líder, tener el poder de liderar un grupo” (PNOEV1-GD).

Por otra parte, llama la atención que mientras el poder del maestro se ve como una fuerza que es buena, que se utiliza para algo bueno; cuando los maestros piensan en el poder del gobierno (del Estado), en especial el poder que se ejerce sobre ellos, la

imagen de poder cambia porque entonces este poder se vuelve negativo y adquiere connotaciones como las de ser autoritario, impositivo, que busca doblegarlos, y por tanto, no hacer algo bueno. En relación a esto último, la profesora dice:

“Es muy diferente, el (poder) de ellos hacia nosotros, para mi ha sido totalmente impositivo, totalmente; ellos pueden hacerlo, ellos tienen la facultad, porque nosotros mismos les dimos ese poder, al votar por esas personas” (PIEV3-GD).

Quizá, aquí, también se pueda hablar de fuerza, aunque no se nombre de forma explícita, el que tiene fuerza es el que tiene el poder, pero además, en este caso, se habla de algo distinto, un poder otorgado; hay alguien, es decir, el pueblo que es quien le otorga el poder a otra persona para que lo gobierne, ese poder otorgado es el que le da facultad para poder gobernar al pueblo, que fue quien lo eligió de forma libre, quien le dio el poder, que además se usa de forma impositiva. Ahí hay otra cualidad dada al poder para decir qué significa. El poder, dicen los maestros, es imposición, aquí pierde sus propiedades “buenas” para convertirse en algo negativo. Sobre esta diferencia entre el poder del maestro y el poder del gobierno, una profesora nos dice:

“Estábamos hablando del poder del gobierno y ese poder que viene de imponer las cosas. Sin embargo, para nosotros, yo siento que el poder ya se va más a la definición que podemos encontrar en un diccionario donde dice que poder es hacer una cosa, si tú tienes un poder es porque sabes hacerla, tienes la posibilidad o la habilidad para hacer algo. Ese poder es nuestro. Nosotros podemos todo. Manejar la reforma, manejar el trabajo burocrático, trabajar todo. Pero el poder que tienen las autoridades para con nosotros es otro tipo de poder, es un tipo de poder impositivo, es un poder así como de: “ellos pueden mandarte como docente”; meterse en tu trabajo cuando ni siquiera han estado frente a grupo” (PIEV3-GD).

Por un lado este testimonio es coincidente con el anterior en el que la maestra nos deja ver que el poder es productivo, en el sentido de que éste último les permite

crear algo, crear nuevas generaciones, tal como nos dijo la profesora citada con anterioridad. Pero este último testimonio también vincula el poder con la posibilidad de hacer algo; el poder produce algo, hace cosas, nos dice la maestra, con él se puede hacer cosas.

Por otra parte, la maestra hace esta distinción entre el poder del gobierno (del Estado) y el de un maestro, para señalar que el poder del primero es un poder impositivo; dejando ver, de alguna manera, que el poder de un maestro no lo es, mientras que el poder del gobierno (del Estado) sí es impositivo porque le manda al docente, le dice qué hacer en su trabajo, sin saber que es estar ante un grupo, porque nunca ha estado en él.

Por consiguiente, podemos ver, una vez más, que aparece la imagen de poder articulada a la del saber, -sólo que aquí se habla de un poder sin saber, donde se hace que el subordinado actúe de cierta forma, aún sin tener conocimiento sobre lo que le manda hacer-. Concretamente, la profesora se refiere al poder del gobierno, mientras que otra de sus colegas nos dice: *“el poder fue abuso de autoridad para mí” (PSÍEV2-GD)*.

La maestra explica que el poder es autoridad, pero lo dice desde su experiencia, desde el poder que vivió en relación con el Estado; en esa relación de gobierno ella marca al poder como un abuso, aquel que tenía el poder hizo y deshizo a placer, abusando de su poder, abusando de su autoridad. Quizá pensando en algo así, una profesora nos dijo:

“El poder, no cualquiera lo maneja, no cualquiera lo tiene, se le da, pero el manejarlo es muy difícil, porque se te puede subir a la cabeza y dañas, dañas a la gente, puedes manipular ciertas situaciones a tu conveniencia. Por qué, porque tienes cierta autoridad” (PSÍEV4-GD).

Desde esa perspectiva, el significado del poder lo articulan al de autoridad y a hacer algo. Quien tiene el poder, hace cosas con ese poder puede, además, manejar a las personas y en esa acción dañarlas. Quien tiene el poder, nos deja ver la profesora, puede manipular al otro a su conveniencia, por eso, no cualquiera lo maneja, al parecer, sin dañar. Pero hay en estas nociones de poder que nos han dado los profesores algo que también es significativo para entender lo que para ellos es el poder, y eso tiene que ver con la relación, el poder se da en relación con los otros, con el Estado, e incluso, con las instituciones. Al respecto un profesor nos dice que el poder es:

“Una relación presente desde el punto de vista institucional, pero también desde el punto de vista en esta relación docente-alumno, esta relación directivo-alumno, en donde también el punto de vista burocrático permea, esta relación de poder. Estamos sujetos a seguir ciertas reglas, ciertas normas que si no se hacen de alguna manera alterarían un orden establecido de acuerdo a la institución y pues también como docentes tenemos una imposición, un nivel de coacción ante los sujetos que tenemos enfrente, es una relación que se va dando de manera cotidiana pero que también viene presente desde la institución misma” (PNOEV2-ES).

El poder te sujeta a reglas, a normas que te dicen qué hacer para mantener el orden, entonces: el poder da orden, dice qué es el orden y qué el caos; también desde el poder se podría hacer esta clasificación, de acuerdo al testimonio del profesor, de lo que es al caos y lo que es el orden. Nuevamente esta idea del poder creador, el poder positivo que hace cosas. También aparece esta noción del poder que impone, que coacciona en la vida cotidiana a partir de la relación que se da con los otros, en este caso, en una institución y con la propia institución que es la escuela.

Aunque hay una Reforma Educativa que se tiene que ver, entre otras cosas, concretada en una planeación que siga los lineamientos pedagógicos de dicha reforma,

existe también la resistencia en la concreción del aula donde la profesora puede hacer lo que desee.

Por último, a manera de cierre de este apartado, puntualizaremos sobre algunos de los elementos señalados hasta el momento.

Respecto al significado que los profesores le dan al poder encontramos pocas coincidencias, difícilmente podríamos unificar a los tres grupos de maestros que componen nuestro estudio o identificar una diferencia específica que distinga a los profesores de los tres grupos ya mencionados con anterioridad.

El significado del poder se puede abordar desde la concepción de un arma porque por medio de él puedes hacer que el otro crea que lo que se dice es la verdad, en ese sentido, el poder se articula a la noción de lo real o de la verdad, sobre todo si se trata de hacer que un menor crea en ti, como es el caso del maestros sobre sus alumnos en la primaria.

Algunos de los elementos del poder que saltan a la vista en las repuestas de los profesores, y desde las cuales se puede entender lo que para ellos es el poder, son: el poder es autoritario, impositivo, es una herramienta, es fuerza; el poder es creador porque produce algo; el poder se da en relación con alguien más, con los otros, con instituciones; el poder es el que doblega al otro, que puede, por tanto, ser abuso de autoridad; el poder también es gobernar; el poder es el que sujeta a reglas, a un orden. Además, el poder clasifica, puede entenderse como coacción y el poder es de alguien. También nos dijeron que el poder toca la subjetividad del otro, es manejado por un líder ya que le pertenece a él y, finalmente, ayuda a lograr objetivos.

Finalmente, aunque destinamos este apartado para elucidar la subcategoría del significado del poder, los dos siguientes apartados -donde abordaremos las subcategorías: “el ejercicio del poder del maestro” y “el poder de la Reforma Educativa

de 2013 sobre el maestro”-, también nos dan luces sobre lo que el poder significa para los maestros. Hecha esta aclaración abordemos la siguiente subcategoría.

5.3.2. Ejercicio del Poder del Maestro

La subcategoría del ejercicio del poder del maestros se refiere a las relaciones que el docente tiene con sus alumnos dentro de las cuales entra en juego una cuestión de gobierno en la cual se establecen reglas y condiciones donde las conductas y las acciones de los otros puedan tener lugar. No obstante, el presente apartando se aborda a partir de la perspectiva de los profesores, de manera que intentamos reconstruir -de la forma más fiel posible-, la concepción que nuestros informantes tienen respecto a lo que es el ejercicio del poder del maestro.

Por otro lado, cabe destacar que las respuestas dadas por los maestro dentro de esta subcategoría también fueron diversas, por lo que no hubo muchas coincidencias respecto a la forma de entender el poder de los maestros. El ejercicio del poder del maestro es una subcategoría que no habíamos contemplado y que emergió a partir de la pregunta sobre el significado del poder.

Por otro lado, notamos que, cuando a los profesores se les preguntó por la forma en que ellos habían vivido el poder, concretamente, al preguntar ¿de qué manera lo han vivido o ejercido?, se podía percibir que responder a la pregunta se volvía más accesible para ellos, es decir, al explicarla desde sus vivencias. Esto último porque los profesores entendían el poder desde la posición en la que están y desde el lugar que lo ejercen como docentes. Así emergió la subcategoría de el ejercicio del poder del maestro. En relación a esto último, presentamos el siguiente testimonio de un profesor:

“Yo he ejercido [el poder] [...] frente a mi grupo, en el sentido de que tengo que darle indicaciones a mis alumnos, tengo que ejercer cierto poder para que de esa manera se obtenga el respeto [...], claro que no es un poder inquisitivo, es un poder de límites, que se cree los límites, para que ellos no pasen esos límites

de la situación de respeto, de disciplina, de honestidad, a eso me refiero. No llegar a pasar los límites correspondientes, ese poder siento yo que se tiene que ejercer dentro de una escuela” (PSÍEV6-ES).

La profesora nos dice que el poder del maestro se ejerce en las escuelas para establecer límites y que este no debe ser inquisitivo. Nos encontramos ante el comentario de otro maestro que dice que podemos articular con el poner límites; él se refiere a las normas, porque cuando se hablaba de poder, para dicho maestro, se habla de las reglas, de lo normativo. Durante la entrevista saltó a la vista la imagen del poder como algo que se ejerce en el aula mediante la implementación de normas, al respecto el profesor nos dice:

“[Ejercicio el poder al] establecer ciertas normas de convivencia en el aula [...]. Por ejemplo [...], cuando [...] establezco un reglamento escolar, ahí estoy ejerciendo cierto poder en los alumnos [...]. De alguna manera, consciente o inconscientemente, les estoy dando a ellos ciertas normas que tienen que ver con mi subjetividad, con mi forma de concebir el orden en un salón de clases [...] (PNOEV2-ES)”.

Aquí, el poder se articula a las normas, pero también al orden, es decir, el poder se puede comprender como aquel que permite mantener el orden, como algo que se ejerce quizá de manera inconsciente, pero que, además -dirá el profesor-, tiene que ver con su subjetividad; en este sentido, quien detenta el poder lo ejerce para implementar aquello que desde su perspectiva tiene que permanecer en el aula desde cierta forma de pensar el orden. El maestro que refiere esto último, por ejemplo, no tenía la misma forma de pensar el poder cuando inició su labor como docente, su experiencia en la docencia lo llevó a pensar de otra forma con el tiempo. Al inicio de su práctica, nos dice:

“Daba [...] clases [...] tradicionales, los niños eran este tipo de sujetos que aprendían por medio de mí, de ser un docente enseñante y no un docente

aprendiente [...] Creo que desde ahí estoy asumiendo una posición de poder” (PNOEV2-ES).

El lugar desde el cual se coloca el maestro da cuenta de su forma de concebir el poder que, en ese sentido, tiene que ver con su subjetividad pero, también, con la del alumno ante el cual se ejerce dicho poder. Éste último marca el tipo de relación que se sostiene con el alumno, a partir de la forma en que se le piensa también a él mismo en la docencia. Más adelante, nos relata el profesor, su mirada cambió, y con ello, su forma de ejercer el poder; en el presente nos dice:

“...ya planteo unas normas de convivencia diferentes, me hacen ver que la relación de poder se ha convertido en otro tipo de prácticas, aunque sigo pensando que sigue habiendo un ejercicio de poder en este micro contexto llamado aula” (PNOEV2-ES).

Hay aquí una conciencia de que en función del lugar donde se coloca como docente está también una forma de ejercer el poder, y que aún cuando su práctica se haya modificado para alejarse de una forma tradicional de ejercer la docencia, el poder sigue ahí en el aula, el poder lo sigue ejerciendo desde su posición de docente o bien vive en una relación de poder con sus alumnos dentro del aula, en la escuela.

El testimonio de la maestra, con la que iniciamos este apartado, identifica al poder como algo que se tiene que ejercer en la escuela; la escuela debe poner límites, nos dijo, debe asignar normas y el maestro es el que ejerce ese poder o el que pone en marcha el poder que se tiene que implementar en la escuela. Así, los límites los pone el maestro en su aula, con su grupo, frente al cual debe obtener su respeto por medio del poder, aunque éste, desde su lógica, no debe ser inquisitivo. Algo que no debe ocurrir es que los alumnos le tengan miedo al momento de que, como maestro, haga uso de su poder. Al respecto, la docente continúa:

“Hay que ejercer un poder pero con los límites correspondientes, no con la situación de que el alumno te tenga miedo y que por eso te obedezca, ¡no!; sino que tenga la confianza, y a su vez sepa que tú [...] eres la persona que lo está guiando” (PSÍEV2-GD).

El maestro guía al alumno, por ello, le debe tener confianza y respeto, pero no miedo; el alumno debe obedecer pero por convicción, por ese respeto que debe sentir hacia el maestro, porque además, -dirá otro profesor-, el maestro ejerce un poder bueno, un poder justo. En palabras del maestro:

“...el poder lo podemos ejercer de buena manera sin excedernos porque tampoco puedes aprovecharlo para lastimar o herir a las personas; el ser asertivo ayudaría mucho a lograr que la gente no nos tenga miedo, sino que nos tenga respeto para poder ejercer el poder cuando tú eres su líder. Pero, también, lo ejerces con el ejemplo de tus actitudes, de tu comportamiento, de lo que tú estás haciendo” (PSÍEV6-ES).

Nuevamente aparece la noción del maestro como aquel que es un ejemplo y el poder de alguien que es el ejemplo de los niños que se ejerce de buena manera, se insiste en que se ejerce de tal suerte que el alumno no le tengan miedo al maestro, porque no actúa de mala fe; el profesor no quiere lastimar sino ejercer el poder -dirá otro maestro- de forma justa y sin abusar de él.

El poder del maestro va más allá del aula, el poder toca a los compañeros de trabajo y a los padres de familia; el poder del maestro, visto desde el testimonio de nuestros informantes también sale de los límites del aula porque, reconocen que su labor como docentes tiene un impacto social más amplio, de tal manera, el poder que tienen también es más extensivo, incluso comparan su poder con el de los medios de comunicación. Si los medios de comunicación transmiten algo ellos también lo hacen, ellos también pueden llegar a más gente -de forma algo similar a lo que hacen los distintos medios de comunicación-. En palabras de una de las profesoras entrevistadas:

“[Los maestros] tenemos poder con nuestros alumnos. Nosotros estamos en la mesa de la comida: “Y, ¿cómo te fue con tu maestra?”, “¿qué hiciste en la escuela?”, “¿qué te dijo tu maestra?” Donde está la abuelita, la prima, la tía, o sea, puede haber una gran sociedad, entonces involucramos. Si tú le dices a un niño: “no tomes refresco, hace daño”, pero se lo inculcas, se lo metes diario, diario, diario; en la comida, ellos ya no van a tomar refresco. Ahí está tu poder, ahí tú vives tu poder” (PSÍEV4-GD).

La profesora habla de un poder que tiene que ver con la conducta de las personas; el poder del maestro influye sobre la conducta de sus alumnos y de sus familias, a quienes transmite algo y quienes modifican su conducta a partir del poder o de la relación de poder que el maestro tiene con sus alumnos; aquí el poder es mirado como positivo, hace algo con alguien o de alguien, de ahí que consideren que al tener el poder tienen un arma, el maestro puede hacer algo con ese poder.

En suma, y a manera de cierre de este apartado, puntualizaremos sobre algunos de los elementos señalados hasta el momento.

Lo que encontramos fue que los tres grupos de profesores que componen nuestro estudio tienen coincidencias respecto a la forma de entender el poder del maestro. Ellos, hablaron del poder del maestro en términos loables y positivos. Si bien reconocen que están en una relación de poder con sus alumnos, también nos dicen que los maestros hacen un buen uso de ese poder y que no lo ocupan para dañar a sus alumnos.

Entre los testimonios de los profesores encontramos que el poder del profesor es el que se tiene que ejercer dentro de una escuela, ese poder pone límites, busca promover el respeto, la disciplina, la honestidad, es justo, se practica desde la empatía y se reconoce como una responsabilidad. En ese sentido, el poder del maestro es “bueno”.

Por el contrario, tendremos lo que el poder del maestro no es. El poder que el maestro ejerce sobre los niños no es inquisitivo, no es arbitrario y no debe hacer que el alumno le tenga miedo para que no lo obedezca por temor. Por tanto, el maestro no abusa de su poder, el maestro debe ganarse la confianza del alumno porque este último, debe saber que él lo guía. Si usa su poder, es para eso, el poder del maestro no lastima, no se excede.

El poder del maestro establece normas y tiene que ver con su subjetividad así como con su forma de concebir el orden. De ahí que se pueda explicar el que en algunos profesores podamos percibir que la forma de asumir el poder del maestro, también tiene que ver con la mirada desde la cual están pensando la docencia. Como es el caso del profesor que admite, que al inicio de su práctica docente solía ser un profesor tradicionalista y que, desde esa posición, su concepción de poder era distinta a la que tiene ahora que procura ejercer una practica más crítica.

El poder del maestro también está ahí en lo que él transmite, en su discurso, que penetra en los niños y en sus hogares, está articulado a la voz, al discurso que puede modificar, desde el poder, la conducta de los otros. Entre otras cosas, el poder del maestro genera conciencia, y puede hacer algo con los otros o de los otros, promueve la obediencia, busca que el otro aprenda desde lo que él le enseña. Finalmente, el poder se reconoce también como aquel que puede estar ahí en la relación con los alumnos, pero simbólicamente oculto. De esta forma, llama la atención que en oposición a la imagen positiva del poder del maestros, los profesores vieron al poder que la Reforma Educativa ejerció sobre ellos, en términos negativos. En la siguiente subcategoría se aborda el tema.

5. 3.3. Poder de la Reforma Educativa de 2013 Sobre el Maestro

Esta es la tercer subcategoría que se deriva de la categoría del poder. Se refiere a el punto de vista que tienen los profesores sobre el conjunto de acciones, normas, discursos y mecanismos de control, que la Reforma Educativa desplegó para

estructurar el campo de acción de los docentes desde lo señalado por dicha reforma educativa y en función de sus experiencias vividas durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, durante en cual se puso en marcha la reforma referida.

Uno de nuestros hallazgos fue que al hablar del poder de la Reforma Educativa, aquella noción buena, positiva, justa, reflexiva, amable y flexible del poder, de la que nos hablaron los maestros, se modifica. Si antes, al preguntar por el significado del poder, en un intento por tratar de definirlo, dieron atributos loables sobre este último, sobre todo porque intentaron definirlo desde el lugar a partir del cual ellos lo ejercen; al remitirse al poder, pero ahora pensado como aquel que se ejerció sobre ellos por la Reforma Educativa de 2013, este último parece perder todo aquel lado amable que anteriormente vieron los docentes en el poder como parte de sus atributos.

Encontramos que los maestros hacen una distinción entre el poder que ellos ejercen sobre los alumnos en las aulas, frente al poder que la Reforma Educativa ejerció sobre ellos. Mientras que el poder que ejerce el maestro es un poder que intenta no ser coactivo, el que se ejerció desde la Reforma Educativa fue todo lo contrario para los profesores.

El poder de la Reforma Educativa de 2013, por tanto, fue para los maestros un poder autoritario, es decir, se trata de una cualidad del poder de la reforma educativa que los maestros percibieron, una cualidad que para los profesores se ejerció desde ella; de tal suerte, que nos remite a un poder que fue impositivo hacia el gremio, mientras que el poder que este último ejerce sobre el alumno en el aula, no lo es, al menos desde la perspectiva del maestro.

Los maestros se reconocen inmersos en una relación de poder en donde pueden hacer algo pero, al mismo tiempo, no hay comparación de fuerzas. Si se ve el poder de la Reforma Educativa como impositivo -como un poder distinto al de ellos- es porque sintieron, aparentemente, que se tuvieron que doblegar ante él. Este doblegarse se vio en distinto ámbitos, quizá aquel en el que más lo percibieron fue en

el que respecta a la evaluación. Los maestros vieron la evaluación como una muestra de poder de la Reforma Educativa. En palabras de una profesora:

“El poder que tiene el gobierno es un poder demasiado impositivo para todos, pero lo que no hacen es como en su propia casa. En su propia casa ellos no se evalúan, no se ven. Nosotros, como ciudadanos que los elegimos, no estoy hablando como docente, sino como votante, tampoco tenemos el derecho de hacer lo que ellos hicieron con nosotros, de castigarnos, de imponernos, de darnos evaluaciones” (PNOEV1-GD).

Los maestros se sintieron castigado, percibieron un poder ejercido sobre ellos para evaluarlos y con ello, castigarlos. En especial, ese poder malo de la reforma se articula a una evaluación que los profesores consideraron impositiva y en donde no recibieron asesoría de cómo sería el proceso; por tal motivo, sintieron que se trató de un poder autoritario que impuso una evaluación injusta y que atacó a los maestros, culpándolos de las deficiencias de la educación. Al respecto, un profesor expone:

“¿Qué más podríamos decir sobre el poder? Pues, creo que, se atacó al gremio; como que nosotros éramos los culpables de las deficiencias de la educación básica. Se dejaba a un lado el desconocimiento de otros elementos importantes. Tenían básicamente que centrarse en nosotros. Nosotros somos los culpables, entonces necesitamos volverlos empleados de un sistema y reproductores, así como robots de lo que ellos establecían” (PNOEV2-ES).

La reforma se vivió por algunos profesores como aquella que desde su poder quiso convertir a los maestros en sujetos dóciles y reproductores del sistema, sintieron que se buscaba controlarlos o eliminarlos, quitándolos del camino. Sobre este tema en particular un profesor nos dijo:

“Yo sentí a Aurelio Nuño como con la indicación de tirar a matar. Así de ¿sabes qué?, tú estás en el papel de que se despidan a tantos maestros y de que se cumpla la ley como nosotros la estamos poniendo, porque incluso cuando estuvo

Aurelio Nuño, obviamente también hubo una reforma en el Artículo 3º. de la educación” (PSÍEV5-ES).

Como se puede observar en el testimonio del profesor, una forma por la que los maestros sintieron que se quiso quitar del camino al que no se ajustara a lo propuesto por la reforma era mediante despidos; la otra que los profesores identificaron, fue por medio de la presión, ante la cual, comentan que muchos profesores mejor decidieron jubilarse, aún cuando al principio, como es el caso del siguiente testimonio, había esperanza en lo que podía ofrecer la reforma. La profesora nos dice:

“Yo me acuerdo que mi esposo decía: La Reforma de Peña Nieto va a ser la mejor que haya y a los maestros los va a beneficiar y cuando se impuso la reforma, ni siquiera era educativa, era una reforma laboral que era para dañar tanto la imagen, la estabilidad que tenían los profesores. Entonces demostró el gobierno que de verdad tienen mucho poder, porque muchos de los maestros que trabajaban se fueron, se jubilaron” (PIEV1-GD).

Otra profesora también nos dijo que el gobierno tiene mucho poder, porque sólo tuvo que levantar un dedo para que lográramos ver lo que puede hacer, aunque, después comenta que gracias a la reforma ella pudo ingresar al sistema porque la evaluación se abrió para los egresados de universidades, un comentario recurrente en los profesores que ingresaron al sistema por la evaluación.

En ese sentido, el poder de la reforma, desde la perspectiva de los maestros, fue malo; a diferencia del poder que ejercen ellos, en donde ellos buscan el respeto del alumno para que éste último no le tenga miedo. En cambio, el poder que se impuso desde la reforma generó justamente lo contrario, se trató de un poder que infundió miedo en los maestros ante la posibilidad de perder su plaza base o ser removidos del trabajo frente a grupo.

Desde el testimonio anterior, se puede leer que el poder de la Reforma Educativa de 2013 provocó miedo en algunos de los profesores, principalmente, generó

estrés y preocupación porque los maestros no sabían, sobre todo los que fueron evaluados por primera ocasión, en el primer grupo, de qué iba la evaluación. Tampoco tuvieron la información oportuna en el momento adecuado y fueron a la evaluación con la preocupación de que lo que estaba en juego era su trabajo.

Sobre todo, nos dice la maestra, que sus compañeras evaluadas en el primer grupo se sintieron nerviosas y ansiosas, quizá para ese primer grupo de profesores fue más difícil aún enfrentarse a esa evaluación que resultaba nueva para ellos, o al menos así se refleja en comentarios que nos hicieron los profesores durante las entrevistas. Un poder que genera este tipo de sensaciones es, de forma natural, visto como algo malo y definido desde atributos negativos. Y es que persistía la idea de que la reforma no tenía una genuina preocupación por la educación, como si el objetivo de la reforma hubiese sido el de ir por los maestros, atacarlos y perseguirlos.

El poder de la Reforma Educativa fue también el poder que clasificó a los maestros, que los nombró y los distinguió a partir de dos claras categorías: el idóneo y el no idóneo. O al menos, estos son los atributos que los docentes identificaron entre quien aprueba el examen, como algunos de ellos llaman a la evaluación y los que no lo aprueban. Cuando preguntamos ¿Cómo describe el ejercicio del poder en la RE del 2013? Un profesor nos dice:

“Estar sujetos a las evaluaciones que dicha reforma nos hizo de manera obligatoria [...] evaluaciones que eran prácticamente instrumentos burocráticos. [...] Había por ejemplo, ahí una cierta presión y que obligaban a establecer una cierta dinámica que tenía que ver con una cuestión puramente retórica y hueca, que nada concretaba lo que significaba la realidad de los alumnos. Todo era meramente una práctica discursiva que se hizo desde un escritorio sin pedir la opinión de los maestros, la principal intención de esta reforma relacionada con el poder, era que se trata de recuperar la rectoría del Estado en materia educativa” (PNOEV2-ES).

En suma, el profesor expone que desde el poder de la Reforma Educativa no se contempló la voz de los maestros sino que se quedó en una construcción discursiva que, además, no tuvo un verdadero interés por la educación de los y las niñas, sino que, desde el escritorio lo que planeó fue evaluar para clasificar y generar sujetos obedientes. Lo que sale a la vista es que algunos de los maestros tuvieron esa sensación de ser controlados, de estar ante una reforma que buscó la obediencia y subordinación del magisterio para, y aquí el profesor lo dice claramente, recuperar la rectoría del Estado en materia educativa.

Encontramos que el poder de la Reforma Educativa de 2013 fue, desde la perspectiva de algunos de los maestros, un poder que clasificó y excluyó; esto se entiende como una acción ejercida desde la reforma educativa sobre los maestros a partir de poner en marcha la evaluación, en donde las consecuencias fueron la clasificación de estos últimos en los dos grupos, ya señalados: los idóneos y los no idóneos, al tiempo que se constituyó como un poder que excluía a aquel sector del profesorado que no fuese clasificado como idóneo. Al respecto un profesor comenta:

“La palabra idoneidad, de entrada tiene que ver con una mirada de eres útil o no eres útil, puedes o no puedes, de estás actualizado o no, de que tienes desarrollados estos conocimientos. Lo que se establecía era este tipo de lógicas. Decir, bueno es tu planeación como medio requisito y entrega evidencias fotográficas, entrega evidencias de tus trabajos de acuerdo a tu planeación, pero era un requisito, nada más, lo que realmente valía era el examen estandarizado” (PNOEV2-ES).

La mayoría de los profesores llegaron al tema de la evaluación al hablar del poder de la Reforma Educativa para decir que se trató de un poder punitivo, que venía de una reforma que se pretendió educativa, pero que no lo fue; algunos de los profesores reclaman que la reforma fue burocrática, no la pensaron personas que supieran sobre educación, sino que fue diseñada desde el escritorio sin escuchar la voz de los maestros. Se trató, por tanto, de un poder evaluador que clasificó, agrupó y

seleccionó a ciertos maestros para que fueran evaluados. Generó miedo y al mismo tiempo hizo algo con los maestros porque ese miedo provocó cambios en ellos.

En este orden de ideas, encontramos que el poder de la reforma dejó una huella en los profesores. Si bien hay momentos en que no lo reconocen, en los que dicen que la Reforma de 2013 no dejó nada, no cambió nada en ellos, que continúa siendo los mismos, también hay otros momentos en los que dicen: “sí, la reforma dejó una huella en mí porque ahora debo actualizarme”.

Por lo que se refiere al poder de la Reforma Educativa de 2013 encontramos que también se ejerció sobre el hacer del docente, esto se refiere al conjunto de acciones que la reforma educativa implementó sobre el docente y que impactaron directamente en su hacer, en su cotidianidad. Por ejemplo, en su forma de realizar las planeaciones, los contenidos que tenían que abordar en clase, etc. Pero también menciona, en los testimonios de los maestros, a la evaluación del docente como una de las estrategias de la Reforma Educativa que buscó influir sobre el hacer de los docentes. Para muestra de ello, el siguiente testimonio:

“Desde mi punto de vista como que quisieron ejercer un cierto control sobre las prácticas docentes. [...] Había prácticas que nos llegaron a golpear [...]. Pero como que a ese control ya le metió un interés político, entonces ya no supieron como hacer, ya nada más terminó en pura carga, carga, carga y como que querer ejercer ese control de qué era lo que hacían los docentes”. (PIEV2-GD)

Hasta aquí abordamos algunos de los elementos que los profesores señalaron respecto al poder de la Reforma Educativa; por lo que, a manera de cierre del apartado, puntualizaremos sobre algunos de los elementos señalados hasta el momento.

La subcategoría abordada en este apartado se derivó de la pregunta en donde cuestionamos a los profesores sobre ¿cómo describen el ejercicio del poder de la

Reforma Educativa de 2013?, resultando interesante que hubieron muchas coincidencias respecto a la forma de percibir el poder de la reforma educativa en los tres grupos de profesores que hemos estudiado.

El poder de la Reforma Educativa sobre los maestros fue visto como el poder ejercido por el gobierno hacia los profesores; en ese sentido, los maestros de los tres grupos que estudiamos (PIEV, PSÍEV y PNOEV) tuvieron coincidencias al hablar de dicho poder, en tanto que la mayoría consideró que se trató de un poder con atributos poco amigables, por llamarlos de alguna forma. Esto es, dijeron, fue un poder impositivo, autoritario, punitivo, arbitrario, condicionante, burocrático, injusto y castigador.

En términos generales fue lo que los maestros dijeron respecto al poder de la Reforma, de forma particular también pudimos encontrar algunos matices y diferencias con relación a la forma de mirar el poder de la Reforma.

Los tres grupos de profesores que distinguimos en nuestro estudio consideraron que el poder de la Reforma fue negativo; sin embargo, notamos que los maestros que fueron evaluados hicieron más énfasis en el temor que les generó la posibilidad de perder su empleo, insistieron -sobre todo los maestros que fueron evaluados en el primer grupo-, en el hecho de que estuvieron solos durante el proceso de evaluación y que no estuvieron bien informados sobre cómo sería dicho proceso. Este grupo de maestros hizo referencia al miedo y la angustia que provocó en ellos ser evaluados, ellos se sintieron perseguidos y, por tanto, atacados, pero señalaron algo positivo respecto al poder de la Reforma, ya que hicieron la observación de que al enfrentarse a una evaluación, en un ejercicio retrospectivo de análisis sobre lo que saben, se dieron cuenta de que habían cosas que les faltaba por aprender y que necesitaban actualizarse; por tanto, señalaron que vieron como algo positivo el que a partir del ejercicio de poder de la Reforma nació en ellos un mayor interés por actualizarse.

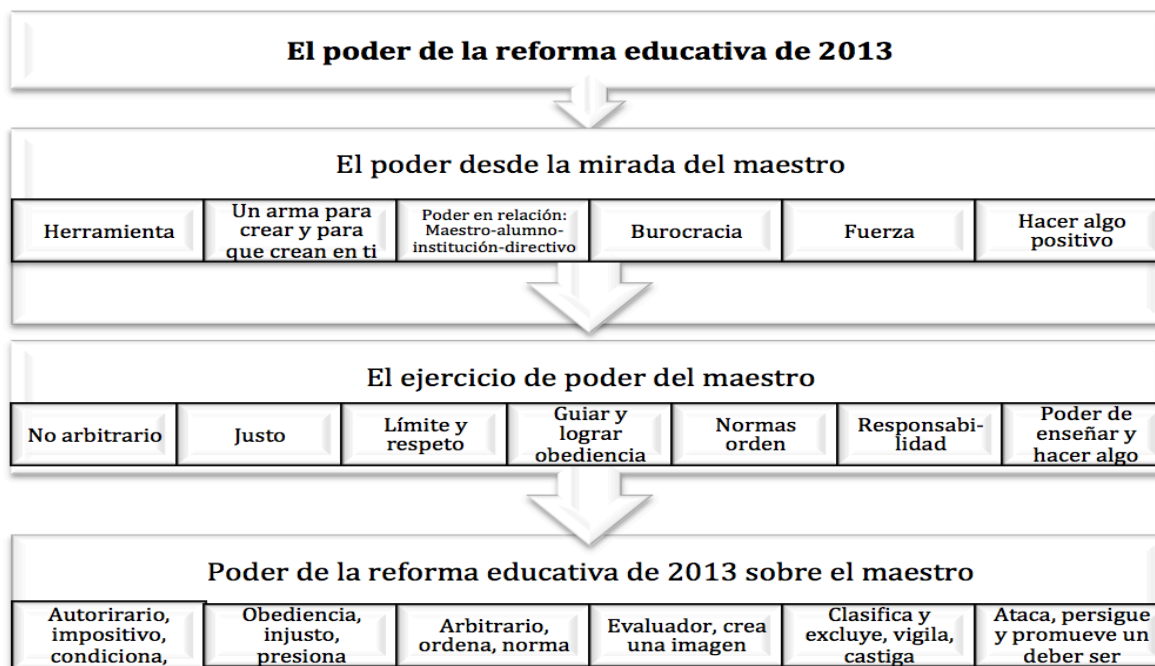
Por su parte, el grupo de profesores que no fueron evaluados no hablaron de ningún temor, estrés o angustia en tanto que no tuvieron que enfrentarse a la evaluación, pero se pudo detectar que hacen una crítica más severa hacia el poder de la Reforma. Algunos de ellos indicaron que se trató de una reforma que no fue educativa, que quiso clasificar a los maestros como los que son útiles y los que no lo son, que sólo buscó recuperar la rectoría del Estado en materia educativa, sin escuchar la voz de los profesores, que fue punitiva y que culpó al gremio del fracaso en la educación.

En este último grupo de maestros y en los profesores que ingresaron al sistema por medio de la evaluación detectamos cierta empatía hacia los maestros que fueron evaluados para lo que en un inicio se denominó la permanencia y que después se nombró como evaluación de desempeño docente. En ambos grupos (PNOEV y PIEV) había esta empatía porque veían desde fuera a los que estaban siendo evaluados.

Los maestros que ingresaron por evaluación no vieron a esta última como algo que provoca angustia sino como la posibilidad que tuvieron de ingresar al sistema, ellos vieron como algo positivo del poder de la Reforma el que, gracias a ella, pudieron entrar al sistema; para ellos, la evaluación fue la oportunidad de tener un empleo, pero coinciden con el grupo no evaluado en que la evaluación dañó la estabilidad de los maestros porque vieron cómo algunos de sus compañeros no aguantaron la presión y se jubilaron, ahí es donde vemos la empatía de los maestros que no se ponen del lado de la Reforma sino de sus compañeros para señalar que la reforma, en ese sentido, fue mala, impositiva, autoritaria y laboral, antes que educativa.

Así, el poder de la Reforma de 2013 tuvo señalamientos positivos y negativos en los tres grupos de maestros que componen nuestra investigación. Lo que ahora nos interesa abordar es cómo dicho poder se articula al ser docente del profesorado de educación básica en primarias. En nuestra siguiente categoría, analizaremos al ser docente.

Figura 12. Categoría de análisis: El poder de la reforma educativa de 2013.



Fuente: Elaboración propia.

5. 4. El Ser Docente en la Reforma de 2013

La categoría del ser docente en la Reforma Educativa se refiere a la forma en que los maestros contemplaron su ser docente durante la Reforma Educativa de 2013. En ese sentido se compone de dos subcategorías: 1) elementos del poder de la Reforma Educativa de 2013 que permanecen en el ser docente y 2) el ser docente antes y después de la Reforma Educativa. Porque en especial la categoría abarca la relación que se dio entre el poder de la Reforma Educativa y el ser docente del gremio magisterial.

5. 4. 1 Elementos del poder de la Reforma Educativa de 2013 que permanecen en el ser docente

Esta subcategoría se refiere a aquellos elementos del poder que quedaron o que dejaron alguna huella en el ser docente; busca esclarecer, desde la perspectiva de los

docentes que vivieron la Reforma Educativa del 2013, qué elementos del poder de dicha reforma persiste en los docentes y si de alguna forma tocaron o dejaron huella en su ser docente.

Encontramos que, la mayoría de los profesores no perciben que haya habido un cambio en ellos a partir de la Reforma. Desde su perspectiva, no se puede hablar de un cambio en el ser docente generado por la Reforma Educativa de 2013, porque ellos consideran que no hubo tal cambio, al menos no en el ser docente, al menos no, en términos generales.

En relación a lo anterior, es significativo notar que los profesores detectan huellas de poder de la Reforma Educativa de 2013 que permanecen, porque se quedaron aún después de abolida la reforma, pero que no tocan el ser docente sino que trascienden a ámbitos más cercanos a su cotidianidad, en particular, en su práctica docente, o bien que permanecen en el hacer de los profesores. Así es como tenemos testimonios que dan cuenta de ello. Como el de la siguiente profesora que expresa:

“[La reforma ejerció control y] terminó en pura carga, carga, carga [...]. Querían ejercer ese control [sobre] [...] lo que hacían los docentes, [...] [para que], el maestro [no] perdiera el tiempo. [...] No digo todos, por algunos ya todos pagaban los platos rotos, [pero, algunos maestros], perdían mucho tiempo platicando [...]. Ahora lo perdemos mucho, [pero] cumpliendo requisitos administrativos. [...] Quisieron ejercer un control [sobre lo] que haces todo el tiempo, pero se volteó de alguna manera. Ahora lo perdemos mucho cumpliendo requisitos administrativos.” (PIEV2-GD).

La maestra sugiere que antes de la Reforma de 2013, muchos maestros perdían el tiempo, aquel que se supone usaban trabajando con sus alumnos, de manera que en lugar de estar con ellos, se iban a platicar con otros compañeros fuera de sus aulas, “iban de aquí, para allá”, nos dice, dejando ver que no trabajaban y que por tanto,

perdían el tiempo. Reconoce que no todos lo hacían, pero que por ese tipo de pautas de conducta o ese grupo de maestros, todos pagaron los platos rotos.

Por tanto, a este tipo de prácticas, ella atribuye que se iniciara una reforma que tenía como intención ejercer control sobre lo que hacen los maestros en las escuelas; de tal suerte que hubiera conocimiento sobre cada uno de los movimientos del maestro, a partir, justamente, de controlar su tiempo. Así, habría seguridad de que el maestro realmente trabaja.

No obstante, con pesar, la maestra expresa que aquello se convirtió en una solicitud de trabajos que no fueron nada más que carga administrativa con miras a controlar las acciones de los profesores -para así tener seguridad de lo que hacen a partir de lo que ellos informan de sus movimientos-, de manera contraproducente, esto se convirtió en una pérdida de tiempo, generando aquello que se supone y, desde la perspectiva de la maestra, se quería eliminar. Es decir, la pérdida de tiempo. Al respecto otra profesora comenta algo similar:

“Todo lo administrativo, toda la carga administrativa que un docente [...] tiene, eso es lo que permanece, lo que se impuso y permanece, porque se supone que el plan era disminuir la carga de trabajo, según planear para que los alumnos tuvieran un mejor aprendizaje y que uno como maestro trabajara menos [lo administrativo], pero fue algo que se planeó. [La realidad] es otra.” (PIEV5-ES).

En un tenor muy cercano al testimonio de la maestra, está el de un profesor que piensa que la Reforma Educativa no generó ningún cambio en el ser, pero incluso ni en el hacer del docente. De acuerdo al profesor, sus compañeros seguían manteniendo las mismas prácticas de siempre; incluso algunos colocándose desde una posición de autoridad sobre sus alumnos, como aquél que le dice al alumno hasta el momento en el cual estará permitido moverse. Sólo algunos maestros, nos dice, sabían cuál era la verdadera intención de la Reforma Educativa de 2013. Él nos comenta, que no hubo grandes cambios:

“Yo seguía viendo a otros maestros siendo este “maestro enseñante”, impartíéndole clases a los niños que esperan recibir contenidos [...]. La palabra del maestro es la autoridad máxima, no nos movemos si no nos dice el maestro. Siguen sentando a los niños de la misma forma, siguen utilizando prácticas verticales en educación. [...] En mi zona, calculo que de los maestros que somos, [sólo] unos ocho [...] sabían que la Reforma de Peña Nieto, lo único que estaba haciendo era requisitar documentos, hacer exámenes, hacer evaluaciones. [En éstos ocho] se empezó a inculcar [...] una visión diferente. El resto eran sujetos que seguían siendo entes reproductores de lo que el propio sistema les decía” (PNOEV2-ES).

En el testimonio del profesor se puede ver de forma explícita, que no hubo cambios porque los maestros seguían haciendo lo mismo, pero, de forma implícita, deja ver que aquellos que lograron entender la verdadera intención de la Reforma, es decir, que se dieron cuenta de que sólo generó trabajo administrativo, el llenado de documentos y la solicitud de exámenes o evaluaciones, tuvieron una visión diferente. Por tanto, en ellos hubo un cambio, quizá no, el que la reforma esperaba de ellos, es decir, que se conviertan en “entes reproductores de lo que el propio sistema les decía” - por usar las palabras del profesor-, pero sí los cambió porque al tener una visión diferente, se entiende que no fueron esos entes reproductores. En ambos casos, se puede percibir que hay elementos del poder de la Reforma Educativa de 2013, que permanecen en el ser docente.

Por otro lado, encontramos testimonios de profesores que sí consideran que hay elementos del poder de la Reforma Educativa que se pueden ver reflejados en cambios que los maestros manifiestan en el día a día, por ejemplo, un profesor nos dice:

“[Hay] una de las cosas que sí permanece. [...] Está bien, porque tenemos que modernizarnos tanto los niños, como los alumnos, los padres de familia y maestros, ese es el uso de tecnologías en el aula de clases” (PSÍEV6-ES).

Hay testimonios de profesores que dan cuenta de cambios en su forma de ser docente al tener que acercarse a la tecnología, aspecto que anteriormente no lo hacían. Algunos de estos profesores reconocen que empezaron a emplear la tecnología a raíz de que se implementa la Reforma Educativa de 2013. Esto último impactó en el trabajo del docente dentro del aula, pero no fue el único impacto generado por la reforma; otro profesor nos dice lo siguiente:

“Veía a algunos colegas que sabían perfectamente que era una obligación lo que tenían que hacer, aunque me consta que dos o tres compañeros [...] sí estaban como tratando de abrirse a nuevas formas de impartir sus clases, de dar una cátedra diferente, de visualizar la escuela como un espacio de creatividad” (PNOEV2-ES).

En algunos casos hay un reconocimiento hacia la Reforma Educativa, en el sentido de que el poder que ejerció sobre los maestros generó cambios en la forma de ser profesores que ellos sostienen en su trabajo. De tal manera que ahí se puede hablar de elementos de poder de la reforma educativa que permanecen en el ser de los docentes. No obstante, algunos de ellos no reconocen dichos elementos; mientras que en otros, aunque no los enuncien de forma explícita, ante algunos de sus testimonios se puede percibir que dichos elementos de poder están ahí, en el ser del docente.

No obstante, los elementos de poder de la Reforma Educativa que permanecen, están contemplados más en el exterior que en el interior. Es decir, con la Reforma Educativa se ejerció poder sobre los maestros, ellos así lo reconocen, pero no consideran que ese poder haya impactado en su ser docente sino que afectó, de forma directa, sobre su hacer docente al difundir ante la sociedad una imagen negativa de ellos, de la cual, se hablará más adelante. Por lo pronto, queremos rescatar un testimonio de una profesora que da cuenta de lo que hablamos:

“[Sobre] el ser [docente]... [En el presente] la sociedad ya no nos permite hacer lo que deberíamos hacer como docentes [...], iniciando por los valores, límites,

reglas en casa. Nosotros ya estamos muy limitados gracias, efectivamente, a esas nuevas reformas educativas. [...] Tenemos que limitarnos demasiado, ahora sí, que son límites que no nos permiten ser. Ser el maestro que enseñe con la libertad. [...] Hoy estás limitado [...] porque el papá cree que [lo que haces] no es lo conveniente” (PSÍEV5-ES).

La docente expone que la Reforma, con su poder, dejó una imagen de los docentes que no le permite ser tal; afectó su ser docente porque influye sobre su hacer, sobre su práctica. En ese sentido, los elementos de poder que permanecen, de la Reforma Educativa, están relacionados con una forma de ver a los docentes que afecta su trabajo y, por tanto, su ser docente.

Se puede leer que la Reforma limitó su campo de acción, al demeritar el trabajo de los maestros también lo hizo con su credibilidad ante la sociedad y, sobre todo, -lo que, desde su perspectiva, impacta de forma más directa a los maestros-, es que modificó la confianza de los padres de familia hacia ellos. Ante los ojos de los padres de familia el maestro hace mal las cosas, creen que lo que hacen, dice la profesora citada, no es lo conveniente. De alguna forma, los profesores se vieron afectados, quizá ya no creen tener el mismo poder que tenían en el aula, pero sobre todo, ya no tiene el mismo campo de acción, si hay algo que dejó la reforma es la sensación de pérdida de libertad; el maestro ya no tiene la libertad de actuar como lo cree conveniente sino que debe limitarse ante el rechazo de los padres de familia de su práctica docente, frente a los cuales, perdieron credibilidad, quienes por momentos, parecen saber mejor que el maestro cómo deben ejercer su trabajo y qué es lo conveniente.

Lo que encontramos es malestar en los maestros porque por un lado perdieron credibilidad ante los ojos de los padres de familia; pero por otro, éstos últimos tampoco los apoyan o hacen algo para que sus hijos aprendan. Una maestra habló de casos en los que los padres de familia no tienen interés por el aprendizaje del alumno y en donde

la única responsable del aprendizaje del alumno es la profesora, independiente de las circunstancias que rodeen al estudiante.

Surge de fondo algo que se repitió mucho durante la Reforma Educativa de 2013: el maestro es el responsable del fracaso escolar, ahí hay un elemento del poder que permanece, probablemente en el ser docente, un malestar, ante una exigencia hacia su labor docente que, al mismo tiempo que le exige, le ata de las manos para poder hacer lo que le corresponde donde, además, ya no hay apoyo de la familia porque él es el único responsable del fracaso escolar.

Aparentemente, en un aspecto si se generó algún cambio, algún impacto en el ser docente. Hubo una profesora que habló de un cambio que se dio en su ser docente:

“[La reforma educativa] me dejó [...] [un] aprendizaje, [...] vi con diferentes ojos a mis pequeños. [...] Siendo alumna [...] [como ellos], preparándome para un examen y teniendo que hacer trabajos [...] material y todo, [...] comprendí que muchos de ellos pasan por lo mismo que nosotros pasamos y los aprendí a ver de otra forma [...]. Entonces, creo que sí me dejó enseñanza; sí me dejó cosas esta reforma que hay que pulir y que hay que seguir trabajando” (PIEV4-ES).

Por otro lado, un elemento de poder de la Reforma Educativa, que los maestros consideran que permanece, aún cuando no en su ser docente, es el de la evaluación. La evaluación de los maestros, que aún continúa en el sexenio de Andrés Manuel López Obrador, es vista como un elemento de poder que permanece y que ven como algo que está ahí; de alguna forma, como una huella que dejó la Reforma de 2013, la diferencia es que ya no la ven como una imposición sino como algo que tienen que hacer porque es parte de su deber como docentes, por lo cual se debe preparar. En ese tenor, tenemos el siguiente testimonio, de un profesor:

“Los elementos que siguen son los que... lo del examen. [...] Creo que el examen todavía se sigue dando para que si tu quieres obtener tu plaza, pues

tienes que hacer un examen para que vean que tienes los conocimientos básicos correspondientes para obtenerla” (PNOEV3-ES).

Curiosamente, en otros momentos de las entrevistas o del grupo de discusión realizados a los profesores, esto último que reconoce la maestra -ante la pregunta por los elementos de poder de la Reforma Educativa que permanecen en el ser docente-, aparece en sus testimonios en algún momento. De manera que, aunque no lo ven de forma explícita como una huella del poder de la Reforma Educativa en su ser docente, esa huella, está ahí. La Reforma generó algo en ellos, algo que los movió a tener más presente que nunca que tienen que seguirse preparando permanentemente.

Tal vez esta necesidad de seguirse preparando es algo que quedó muy impregnado en el ser del docente a partir de la implementación de la Reforma de 2013; más adelante, seguirá apareciendo como una constante en los testimonios de los y las profesoras. Al respecto, una de ella nos dice que la Reforma Educativa no trajo cambios positivos. Sin embargo, nos dice: “ahora sí hay que prepararse”. En sus palabras:

“Hubo un cambio pero un cambio que realmente nos dimos cuenta que no fue positivo porque cambió la forma en que nos estaban evaluando como maestros. [...] [Ahora] tenemos que estar actualizados, en eso sí yo no tengo problema” (PNOEV1-GD).

Para terminar, a manera de cierre de este apartado, puntualizaremos sobre algunos de los elementos señalados hasta el momento.

En relación a los elementos del poder de la Reforma Educativa de 2013 que permanecen en el ser docente, encontramos diferencias y similitudes en los tres grupos de maestros que componen nuestro estudio (PIEV, PNOEV y PSÍEV).

Respecto a las coincidencias, encontramos que en los tres grupos de profesores persiste la idea de que el mayor impacto del poder de la Reforma Educativa no está en lo que para ellos sería su ser docente sino en lo que ellos deben hacer en el día a día; la huella que detectan de forma más directa está en lo que reconocen como la carga administrativa. Desde su perspectiva, lo que dejó la Reforma fue más carga administrativa.

En los tres grupos de maestros hubo comentarios respecto a que los elementos del poder de la Reforma Educativa de 2013 que permanecen en el ser docente, están ahí pero más en lo que hacen como maestros; la reforma tocó su práctica docente porque procuró el control sobre su tiempo, influyó sobre su trabajo en el aula, sobre la forma en que realizan la planeación, etc.

Otra coincidencia en los tres grupo de maestros es que la reforma cambió su visión respecto a la necesidad de actualizarse; los maestros de nuevo ingreso inician con la idea de que, al ser maestro, un requisito necesario es seguirse preparando. Tanto los maestros que ya estaban en el sistema -que fueron evaluados para lo que, al principio, se denominó como la permanencia en el servicio-, como los que no fueron evaluados, consideran importante seguirse actualizando; en particular, una profesora que fue evaluada habla incluso de la actualización respecto a el uso de las tecnologías.

Detectamos, que la mayoría reconoce elementos de poder que permanecen pero difícilmente reconocen que esos elementos de poder permanezcan en el ser docente, sobre todo, percibimos que a los maestros no evaluados como a los evaluados les cuesta reconocer que la Reforma del 2013 dejó algo en ellos; hay mayor renuencia en los maestros que ya estaban en el sistema por reconocer que la reforma aportó algo. Enfatizan que el poder de la reforma le quitó al docente el respeto de padres de familia y alumnos; creó una imagen negativa de los maestros - la sociedad los vio como principal responsable del fracaso escolar-; por todo esto, los maestros perciben como huella del poder el hecho que la evaluación permanece; sin embargo, para muchos, el sentido de la misma cambió ya que no la ven como punitiva.

5. 4. 2. El Ser Docente Antes y Después de la Reforma

La subcategoría de *el ser docente antes y después de la Reforma* se refiere a la forma en que los maestros se miraron durante el proceso de implementación de la Reforma Educativa; de manera que, alude a la forma en que ellos consideran que la Reforma Educativa impacto en su ser docente, haciendo referencia a cómo eran antes de la reforma y qué pasó en su ser docente una vez que esta última fue derogada.

Esta subcategoría se refiere al impacto que tuvo la Reforma Educativa de 2013 en los docentes de educación básica en primarias; de tal forma, que se explora en los testimonios de los profesores si hay huellas de poder de dicha reforma en el ser docente que hayan influido en la forma de pensarse en tanto profesores o en su forma de ser docente en el día a día.

Los profesores no detectaron elementos del poder de la Reforma Educativa de 2013 que permaneciera en su ser docente; cuando les preguntamos: ¿de qué manera influyó el ejercicio del poder de la RE en el ser del docente?, algunos de los profesores, respondieron que dicho poder no influyó en ellos; lo cual se entiende si consideran que el poder de la reforma no dejó nada en su ser docente; en consecuencia lógica, tampoco influyó en ellos, ni en su ser docente. Quedó en los profesores tanta inconformidad ante la reforma que consideran que se trató de una reforma sin trascendencia, que no ha dejado nada. Una de las profesoras entrevistadas nos dice:

“Creo que la forma de ser y de pensar la docencia, cada uno lo trae, porque si quieres ser docente o si quieres realizar ese tipo de carrera para toda tu vida, pues tienes que tener esas ganas, [...] esas habilidades, o que ya lo traigas [que digas]: “yo quiero estudiar para esto porque eso es lo que a mí me gusta”. No creo que tenga mucho que influir lo de Peña Nieto” (PSÍEV6-ES).

Para la profesora, el ser docente es algo que se construye de forma personal que tiene que ver más con el gusto de ser maestro, con una habilidad que ya se trae y

con una decisión personal en donde las reformas educativas nada tienen que ver porque no influyen en el ser docente o en lo que eres en tanto tal.

En uno de los testimonios, un profesor comentó que la influencia del ejercicio del poder de la Reforma Educativa en el ser docente pasó por la intención de querer cuadrar a los docentes; encontramos que una de las sensaciones que dejó la reforma es la de sentir que se buscó especializarlos y, con ello, cerrarlos hacia otro tipo de saberes que se salgan de la “cuadratura” de la reforma -por usar la palabra del profesor-, del saber de la reforma, o de lo que la reforma consideraba que el maestro, que el buen maestro, tenía que saber, a juicio del profesor; esto último imposibilita que los profesores generen un pensamiento más complejo, “filosófico, crítico, analítico, reflexivo”. En sus palabras:

“[Con la reforma], se generaban ciertos ‘cuatros’ con el conocimiento. Por ejemplo, el docente tiene que estar actualizándose en esto y si no domina ciertos estándares no puede seguir trabajando. Entonces, desde el punto de vista tecnócrata es como ellos dan una propuesta en donde la especialización del docente es fundamental. Especialización que a lo mejor los está cuadrando, como una cuadratura. Especializarse para estar cuadrados y no para generar un pensamiento más amplio, relacional complejo, un pensamiento filosófico, crítico, analítico, reflexivo, me parece que se pierden estos aspectos. Lo que se tenía que hacer era cuadrarlos, cuadrar a los docentes, si siguen ciertas normas y si no lo sigues quedas fuera, a eso me refiero (PNOEV2-ES)”.

En ese sentido, ante una Reforma Educativa que le decía al maestro qué pensar, cómo pensar o desde qué marco pensar, siguiendo la lógica de la cuadratura del pensamiento -a la que se refirió el profesor citado-, lo que le quedaba al profesor no era un gran campo de acción. La huella que la Reforma Educativa dejó en algunos de los profesores se puede percibir en esa dirección que encamina al profesor a ser un reproductor del sistema, o al menos así lo vivieron o sintieron algunos profesores. La reforma, ya mencionamos con anterioridad, dejó la sensación de pérdida de libertad en

el hacer del docente, pero también, a nivel de las ideas, encontramos testimonios de la pérdida de la autonomía; de tal suerte que el maestro pueda decidir por sí mismo qué maestro quiere ser, es decir, queda la sensación de que la reforma pretendió indicarle al maestro cómo entender su ser docente, qué era ser docente, interfiriendo en la autonomía del profesor, en particular, en la decisión y construcción de su ser docente.

“Pienso que sí dejó huella, de ser reproductores en lo que les dice y no en generar su propia autonomía, su propia esencia de lo que significa ser docente. Me parece que al menos en mi zona no se tiene claro que es ser docente, mucho menos directivo, no se tiene claro. [...] Al menos los directores que he tenido, no son [...] sensibles a las cuestiones del arte. La siguen viendo como una cuestión de hobby, no son sensibles a la importancia que tiene que ver acercarse a textos literarios, textos informativos, acorde a su contexto, no desarrollan la inquietud en los niños... Los docentes no me parece que estén desarrollando, al menos en mi zona, esta parte de la inquietud de conocer más allá. [La reforma] marcó en ese sentido, en seguir siendo unos cuadrados de la Reforma de Peña Nieto” (PNOEV2-ES).

Esta idea de una reforma que cuadra a los profesores se repite en otro testimonio. Se trata de una profesora que considera, en el mismo tenor de lo que nos dijeron los maestros sobre los elementos de poder de la Reforma Educativa de 2013 que persisten en el ser docente, que la reforma influyó en su hacer docente. El profesor referido considera que a raíz de la implementación de la reforma, tuvieron que ajustarse y llevar a cabo una práctica más sistematizada, cerrada y sin posibilidades de cambio, imposición que borra la heterogeneidad. En sus palabras:

“Y ahora con todo este desglose sugerido que nos dan, llega un momento en el que dices: “¿podré caminar por el salón? ¿podré decirles esto?” “no, porque no viene en mi plan” y van a venir mis autoridades y, de favor, vienen cuando yo estoy caminando, cuando aquí no dice que tengo que caminar. [...] Existe el miedo, existe el temor, no disfruta uno lo que ama, no lo disfrutas, entonces

viene la repetición [...]. Pero cada maestro es diferente, cada uno tiene lo suyo, somos heterogéneos, no homogéneos ¿y esto qué implica?, que vienen las imposiciones” (PSIEV4-GD).

La maestra habla de una imposición. Desde su punto de vista, la Reforma trajo una imposición que en el fondo promovió la homogeneidad en los maestros, o al menos, ella menciona que no se reconoce el que cada maestro es diferente. Las imposiciones, aparentemente tienen la finalidad de borrar esas diferencias, generando en los maestros miedo, al menos ella habla de miedo, al grado de que ya no disfruta lo que hace porque no tiene libertad; haciendo una analogía, dice que prácticamente tiene un seguimiento por el cual ella es observada, al grado de que debe cumplir al pie de la letra lo que previamente indicó que haría en su planeación. Hay entonces algo que llama la atención y eso es, por un lado, la imposición que resalta mucho en los comentarios de los profesores y, por otro, la vigilancia, los maestros se sienten observados. Respecto a la imposición, una profesora nos dice:

“Aquí es todo castigable, todo: “tú, quédate en tu grupo”. Todo es poder, no nada más del gobierno, sino también de las autoridades, que todos nos quieren imponer. Al fin de cuentas nosotros somos los que bajamos el balón y lo dominamos y lo tenemos que aterrizar por los niños” (PIEV3-GD).

Los maestros sintieron que la reforma se aplicó desde un ejercicio de poder que se les impuso a los maestros pero, al mismo tiempo, vivieron esa imposición de forma más directa, desde su autoridad inmediata, con quien sintieron que también les imponía una forma de ser docente y quien los castigaba de forma más directa. Aquí, todo es castigable, dice la profesora.

Por otro lado, respecto a lo mencionado, en torno a la vigilancia, encontramos la figura del tutor. Una de las profesoras entrevistadas fue tutora de algunos de los maestros de nuevo ingreso, nos contó que ellos no venían con la dinámica que debían tener -eso refuerza el pensamiento del profesor que refirió que la influencia del poder

de la Reforma Educativa de 2013 tuvo que ver con el trabajo que se hizo para homogeneizar a los maestros-. De cierta forma, el tutor fungía como el vigilante que tenía que cerciorarse de que el nuevo profesor entrara a la dinámica, vigilaba qué hacía, cómo lo hacía y lo checaba, como dice la profesora, en especial porque eran maestros que no venían de normales. En sus palabras:

“Entran otras carreras que vienen a sumarse a nosotros, pero considero que es muy importante que tengan la dinámica. La dinámica para poder incluirla. Por eso en esta reforma también se implementaron los famosos tutorados, es un maestro que tiene más de cinco años. [...] Yo fui tutora [...], tenías que ser tutora del nuevo maestro que entra, porque no tiene la dinámica. Entonces, yo le voy a enseñar, voy a checar su planeación, su objetivo, su meta, su aula, su material didáctico, tenía que checar yo” (PSÍEV4-GD).

Más adelante la profesora confiesa que no le gustaba ser tutora porque sentía que invadía el trabajo de su compañero y que sufría porque tampoco tenía parámetros desde los cuales ayudar o enseñar a los nuevos maestros. Ser tutor, en su caso, fue una asignación de lo que ella llama: “dedazo”. A ella, simplemente le tocó.

Adicionalmente, vuelve a aparecer la idea de que es necesario actualizarse. La influencia del poder de la Reforma Educativa sobre el ser docente se ve reflejada ahí, aparentemente, en la palabra: actualizarnos. La evaluación de los maestros los obligó a mirar sobre sí mismos y pensar que se tenían que preparar para la evaluación porque, actualizándote para ser evaluado, se podía ser un mejor maestro. Uno de los profesores entrevistados nos dijo algo sobre esto último; paradójicamente, parece no estar de acuerdo en que se realice una evaluación que indique si eres bueno o malo como maestro pero cree que es necesaria la evaluación ya que hay que actualizarse y estar a disposición de las mismas.

Pero la actualización no sólo se vio como una necesidad articulada a la evaluación, también fue necesaria porque la evaluación, a su vez, vino acompañada, en un primer momento, por la pérdida del empleo y posteriormente por el ser removidos

de sus actividades como docentes. Los maestros hablan de actualizarse para conservar el trabajo:

“En lo que influyó y estuvo bien y que es lo que todos debemos de hacer es estar actualizado y estar preparado para todo lo nuevo [...], porque antes de esta reforma [a] los maestros no se les hacía importante estar actualizados en cursos, talleres, conferencias y a partir de ahí uno se vio obligado a estar leyendo, a meterse a cursos. Algunos lo hacían individualmente, pero por ganar más dinero de lo que ya ganaban, y ahorita nosotros nos vimos obligados a aprender pero para conservar nuestro trabajo” (PIEV5-ES).

La actualización se reconoce por los docentes como algo que tomó auge entre el gremio. A partir de la Reforma Educativa la influencia de su poder se vio reflejado en maestros tomando cursos, asistiendo a conferencias y leyendo.

La Reforma influyó en el ser docente, al grado de que los maestros ven un antes y un después de dicha Reforma. Y es que, algunos profesores entrevistados comentaron que antes de la Reforma de 2013, los maestros tenían un lugar de respeto dentro de la comunidad. Lo que decía el maestro tenía credibilidad, incluso un profesor mencionó que la palabra del maestro era ley; dicha credibilidad venía acompañada del respaldo de los padres de familia, quienes trabajaban en conjunto con los profesores ofreciendo su apoyo. Sin embargo, después de la reforma, las cosas cambiaron, esa credibilidad desapareció. El siguiente testimonio da cuenta de ello

“[Antes], se respetaba mucho al maestro, lo que dijera el maestro era ley. Lo que decía el maestro no se le cuestionaba. [...] [Antes, cuando eran las juntas], el padre llegaba y decía [al final de ellas]: “¿en qué le puedo ayudar maestro?, ¿cómo puede sobresalir mi hijo?, ¿qué necesito para que mi hijo pase y sea sobresaliente? Ahora lo primero que te dicen los padres: ¿por qué esas calificaciones? Es que mi hijo sí se apura. O si son de buenas calificaciones quieren el 10, o sea ya el padre automáticamente quiere el 10, como si

pensando que el 10 le va a dar el éxito a su hijo y la verdad es que no” (PSÍEV5-ES).

Ahora los maestros son cuestionados incluso en las calificaciones que ponen a los alumnos, como lo expone un profesor en su testimonio, quien tuvo que enfrentar una demanda por haberle puesto a un niño 9.3 de promedio final, al terminar un ciclo escolar. Para el profesor, este tipo de situaciones hace que cambie como docente en el aula, ya no puede trabajar con la misma libertad que antes, esa situación la atribuyen a los cambios que se generaron con la Reforma Educativa.

Esta idea de que antes de la Reforma Educativa había cierto respeto hacia los maestros se enfatizó por los profesores, en especial, para señalar que esa situación dificulta hacer su labor, al grado de generarles conflictos. Una profesora nos dijo:

“Antes había más respeto, la gente [te] [...] respetaba mucho, te atendía, te escuchaba. Ahora [...] ya cuesta más trabajo, hay padres muy irrespetuoso que te ven como algo insignificante y cuidado y tú tratas de querer hacerles entender que su hijo está mal porque pues nada más te crea conflictos” (PSÍEV1-GD).

Por otro lado, otro cambio generado con la reforma fue que se abrió la posibilidad de participar y concursar por una plaza para profesionistas que no necesariamente venían de las Normales, sino de otras universidades, siempre y cuando su carrera fuera a fin a la docencia, lo cual es visto como algo positivo por parte de los maestros que ingresaron por medio de la evaluación que promovió la Reforma Educativa de 2013. Aunque los profesores de nuevo ingreso resaltan la crítica que realizan sus colegas, es decir, los profesores que no ingresaron al sistema por medio de una evaluación, al parecer, desde el punto de vista de la profesora entrevistada, esa apertura no se vio con buenos ojos por dicho grupo de maestros, quienes cuestionaban la preparación de los profesores de nuevo ingreso en cuestiones didácticas. La profesora nos dice:

“[Antes de la Reforma de 2013] no podías concursar si no eras normalista y a partir [...] de la reforma [...] se brindó el espacio para poder hacer el examen si eras pedagogo o si tenías algún estudio en algo relacionado con la educación. Eso fue algo bueno, que uno pudo concursar, podías concursar aunque no fueras normalista y eso era algo que criticaban mucho los maestros normalistas, que cómo era posible que se pudieran ingresar maestros con otra preparación, porque dicen que los pedagogos no sabemos cuestiones didácticas y fue algo que se cuestionó, que se cuestionaba mucho. Pero para mí fue algo padre. Eso, que sí pude hacer el examen” (PIEV5-ES).

Ingresar al sistema como maestro, gracias a una evaluación, fue algo positivo para aquellos que lo pudieron hacer y marcó para ellos un antes y un después de la Reforma. Aunado a ello -respecto a lo que vino después de la reforma-, encontramos que surgieron cambios: algunos maestros piensan que después de la reforma cambió hasta la forma en que planean, pero fue un cambio que se realizó no por convicción sino porque fue algo que se les pidió, fue un requisito. Nuevamente, está ahí el impacto del poder sobre los maestros, pero en el hacer antes que en la forma de concebir el ser docente. Al respecto, una profesora nos dijo:

“Es que sí hay un antes y un después, nos afectó y afectó, desde la planeación que nos tiene sentados quien sabe cuántas horas porque ¡la tienes que hacer así! ya nuestra labor, ya es más: “¿A ver, ahora qué tengo que hacer?” “Ahora tengo que sacar y mover este dedo” y no es cierto. De verdad que hay veces en que dices: “¡híjole, la hago porque es requisito!” (PIEV1-GD).

Aunado a lo anterior, encontramos que, después de la reforma, los maestros perciben que se perdió la autoridad que tenían como profesores ante los padres de familia. Pero, acompañado de esta pérdida surgió otro sentimiento, el del miedo, ahora hay miedo. Durante la Reforma Educativa se incrementaron los casos de demandas hacia los maestros, lo que ocasionó en ellos temor de hacer algo que pudiera ser

juzgado por su autoridad inmediata o por los padres de familia como inadecuado. El siguiente testimonio da cuenta de ello:

“Considero que el maestro de antes no trabajaba con tanto miedo. Tienes que ser sumamente cautelosa. [...] Hubo un momento en el que yo trabajé con mucho miedo. Decía: “¡Ay, padre! Que no vaya a tener problemas el día de hoy” [...]. Entonces qué sucede, que la mamá que viene [...], te hecha un problema [...] [y] te reclama. Tú estás ejerciendo lo académico con el niño, y a la mamá no le parece. ¿Dónde está mi autoridad como maestra? ¡vamos! ¿quién estudió? ¿la mamita o estudié yo?” (PSÍEV4-GD).

Después de la reforma quedó una imagen negativa del profesor, de tal suerte que los padres de familia dejaron de confiar en el maestro. Aunado a ello, el profesor se quedó sin dominio sobre el alumno, o bien, le costó trabajo establecer límites en los alumnos. Así es como el maestro tiene la sensación de ser poco respetado:

“Los padres de familia se volvieron más intolerantes con nosotros, más groseros, querían que al alumno se le aceptara como fuera, hay padres que no entienden que el alumno necesita ciertos lineamientos y límites y pues nosotros no se los podíamos dar. Entonces, cada día al profesor le cuesta más trabajo dominar a un grupo, porque ya no hay respeto, porque no hay valores y eso se creó por la mala información que se dio durante el gobierno de Peña Nieto, que lo que hizo fue hacer que los papás y los alumnos no tuvieran respeto al maestro y eso ha creado que los maestros no puedan a veces tener dominio sobre alumnos” (PSÍEV6-ES).

Miedo, conflictos y dificultades para hacer su trabajo fue lo que quedó después de la Reforma Educativa de 2013. Al parecer, para algunos de los profesores entrevistados, se generó enojo; los maestros dicen que se perdió el respeto hacia la figura del profesor y expresan su molestia por la forma en que se les trató durante el sexenio de Enrique Peña Nieto; más que un cambio en el ser docente manifiestan su

molestia hacia una Reforma Educativa que lo que hizo fue denigrar al maestro. Una profesora comentó:

“Me molestó mucho y me indignó mucho que al maestro se le denigrara de esta manera y lo único que se logró fue que los padres ya no nos tuvieron ese respeto, pero bueno nos lo tenemos que ir ganando con nuestro trabajo” (PSÍEV6-ES).

Como se mencionó, en algunos profesores, después de la reforma, quedó el enojo. Ellos perciben la reforma como un agravio que buscó, entre otras cosas, la salida de los maestros de mayor edad por medio de un examen que fue una exigencia para meter miedo y lograr esto último. Después de la reforma, quedó mucha indignación en los profesores.

Sin embargo, no todos los comentarios hacia la Reforma Educativa de 2013 fueron de indiferencia o de rechazo hacia ella. Así como hubo algunos maestros para los que la reforma educativa pasó sin pena ni gloria, porque no generó ningún cambio en ellos, en su ser docente, hubo profesoras que sí detectaron cambios. Como una de ellas, quien reconoce que después de la reforma valora más su trabajo, en especial porque ella ingresó al sistema por medio de la evaluación. Ese valorar el trabajo por el esfuerzo que tuvo que hacer la profesora para tener una plaza con base sometándose a evaluaciones, cursos y seguimiento mediante tutorías hizo que, entre otras cosas, nos diga que después de la reforma sí hay un cambio en ella; nos dijo que después de la reforma ella se siente feliz porque el proceso fue bueno, en sus palabras:

“Antes de la reforma de Peña Nieto, no me veía así: dando clases en una escuela pública porque era complicado, muchos decían que era muy, muy difícil poder ingresar a una escuela de gobierno y ya después, con la reforma de Peña Nieto salió esa oportunidad, pues me veo así como que... feliz, como que era algo que no, que no esperaba, que sí me costó; pero sí, eso fue algo bueno,[...] para mí estuvo bien” (PIEV5-ES).

En un tenor similar al de la profesora que hemos referido, otra maestra nos dijo que después de la Reforma de 2013 ella también valora algo muy especial, valora lo que puede hacer, ya sin miedo a evaluarse; valora y reconoce, gracias a la evaluación, la capacidad que tiene de enfrentarse a este tipo de procesos y tener buenos resultados, lo que hace que no tenga miedo o inseguridad. Al parece, la evaluación le ayudó a tener más confianza en lo que hace y en la preparación con la que cuenta, así es como ella lo expresa:

“No debo tener tantos miedos de presentar una evaluación o de hacer un proyecto [...] porque en mis resultados, a lo mejor no salí destacada, pero salí muy bien, me faltó muy poquito para el destacado y eso me hizo reflexionar y pensar [...] que sí me quedé a muy poco, pero puedo” (PSÍEV1-GD).

Ambas profesoras vieron un lado positivo en la reforma, la reforma las hizo reflexionar sobre el valor que tiene obtener una plaza por méritos propios, mediante una evaluación en donde ellas lograron tener buenos resultados. Lo único no tan positivo, que una de las profesoras nos comenta, es algo que no tiene que ver con el antes o el después de la reforma, sino con el proceso; para ella, durante la reforma, fue injusto que hubiera más exigencia hacia los maestros nuevos, mientras que a los profesores que ya estaban en el sistema y que no ingresaron mediante examen no se les exigía lo mismo que a ellos. No olvidemos que los profesores de nuevo ingreso tuvieron un seguimiento de dos años antes de lograr la basificación de su plaza.

En otro orden de ideas, también encontramos que la Reforma Educativa impactó en el ser docente respecto a la forma en que los maestros se miraban y en su forma de trabajar. Hay algunos elementos de la reforma, respecto a su modelo pedagógico, que resultó significativo para uno de los profesores que entrevistamos, de manera que, después de la reforma hubo cambios respecto a la evaluación que él hacía del alumno, la forma de trabajo en el aula y la aproximación al programa de estudios.

Por último, a manera de cierre de este apartado, puntualizaremos sobre algunos de los elementos señalados.

Al respecto, encontramos que fue más común escuchar testimonios de profesores que dijeron no haber recibido ninguna influencia del poder de la Reforma Educativa de 2013 sobre su ser docente; cabe aclarar que hablamos de maestros que ya estaban en el sistema antes de que iniciara la reforma. En especial en este grupo de profesores hay más desdén sobre el impacto o la influencia de la Reforma sobre su ser docente.

No obstante, hay coincidencias respecto a que la Reforma influyó sobre su hacer docente. Hubieron testimonios donde nos dijeron que a raíz de la implementación de la reforma, tuvieron que ajustarse y llevar a cabo una práctica más sistematizada, cerrada y sin posibilidades de cambio. Algunos profesores se refieren a dicha influencia pero la ven desde fuera, en el sentido de que no la aprecian en ellos pero sí la ven en sus compañeros docentes, -lo cual se observa cuando han mencionado que con la reforma se buscó sistematizar su práctica docente provocando con ello que ésta última sea cerrada, en el sentido de que no hay posibilidades de cambio-.

Encontramos que algunos maestros que estaban en el sistema antes de que iniciara la Reforma Educativa y que sí fueron evaluados, así como algunos de los que no fueron evaluados, consideran que la reforma fue una imposición que quiso borrar la heterogeneidad del gremio. Sin embargo, aún cuando hay más énfasis al respecto en estos grupos de maestros -en relación a vincular el poder a la imposición-, también hubo testimonios de maestros que ingresaron al sistema mediante la evaluación y que reconocieron que estaban inmersos en relaciones de poder en el marco de la Reforma de 2013, como fue el caso de la maestra que refirió que el poder no venía sólo del gobierno sino de sus autoridades inmediatas, enunciando que en la docencia todo puede ser castigable.

La evaluación en la Reforma para los profesores que estaban en el sistema y a quienes se les conminó evaluarse al principio, para permanecer en el sistema, también fue algo que se percibió como un castigo. Ninguno de los tres grupos de maestros manifestó estar en contra de la evaluación del magisterio. No estaban en contra de la

evaluación pero los maestros que ya estaban en el sistema, tanto los no evaluados como los evaluados, la vieron como imposición, mientras que los de nuevo ingreso, que pudieron acceder a una plaza por la evaluación, no la vieron así.

Los tres grupos de maestros ven a la evaluación como algo necesario, en especial los maestros de nuevo ingreso la aprecian como algo que los impulsa a ser mejores, sin pensarla como una imposición; los tres grupos de maestros la asocian a una necesidad de actualizarse. Sobre la actualización, encontramos que los maestros que ingresaron a la docencia por la evaluación la ven como algo vinculado a la evaluación para mejorar; los que ya estaban en el sistema, la ven así, pero además la contemplan como algo necesario porque eso les permitirá conservar el empleo, ahí hay una huella del poder de la reforma.

La Reforma también influyó en los docentes porque, aparentemente, les dejó una sensación de soledad y desprotección que modificó lo que son en el aula. Los maestros se sienten vigilados, tienen que estar cuidando lo que dicen y hacen, y tienen que protegerse ellos, porque están solos; “nos tenemos que cuidar”, dice una maestra. Y eso se encontró en los tres grupos de maestros, tanto los de nuevo ingreso que estuvieron bajo la vigilancia y observación de un maestro tutor como los profesores que ya estaban en el sistema y que sienten que deben cuidarse de la vigilancia de su autoridad inmediata, pero también de la de los alumnos que los pueden grabar y de los padres de familia.

Sobre el impacto de la Reforma Educativa en el ser docente, los profesores entrevistados hicieron referencia a cómo eran antes de la reforma y qué pasó en su ser docente una vez que esta última fue derogada. Al respecto, algo que a los maestros parece pesarles es que antes la mirada de los otros hacia ellos, por parte de los padres de familia y de la sociedad, era positiva, de respeto, ahora ya no lo es y eso trasciende a su trabajo en el aula. Ahora, los maestros dicen tener miedo ante demandas de padres de familia, haber modificado su forma de trabajo, bajando el nivel de exigencia hacia los alumnos para no tener problemas con los padres de familia que perdieron la

confianza en los docentes y, también, los maestros manifestaron tener enojo con la reforma por haber provocado esto último.

Por otro lado, los profesores ven que antes había obediencia y límites en sus alumnos y, entre otros aspectos, mencionan algo interesante: que el ser docente antes de la Reforma implicaba trabajar sin miedo. Los maestros que ingresaron por medio de la evaluación no perciben un escenario de la docencia antes de la reforma de la misma manera como la ven los maestros que tienen, en su mayoría, más tiempo en la docencia. Podría ser que, por tal motivo, los maestros que ingresaron al sistema con la reforma -al ser evaluados-, no comentaron aspectos en el mismo sentido que los maestros sí evaluados o que no fueron evaluados pero que están en el sistema antes de haber iniciado la Reforma de 2013.

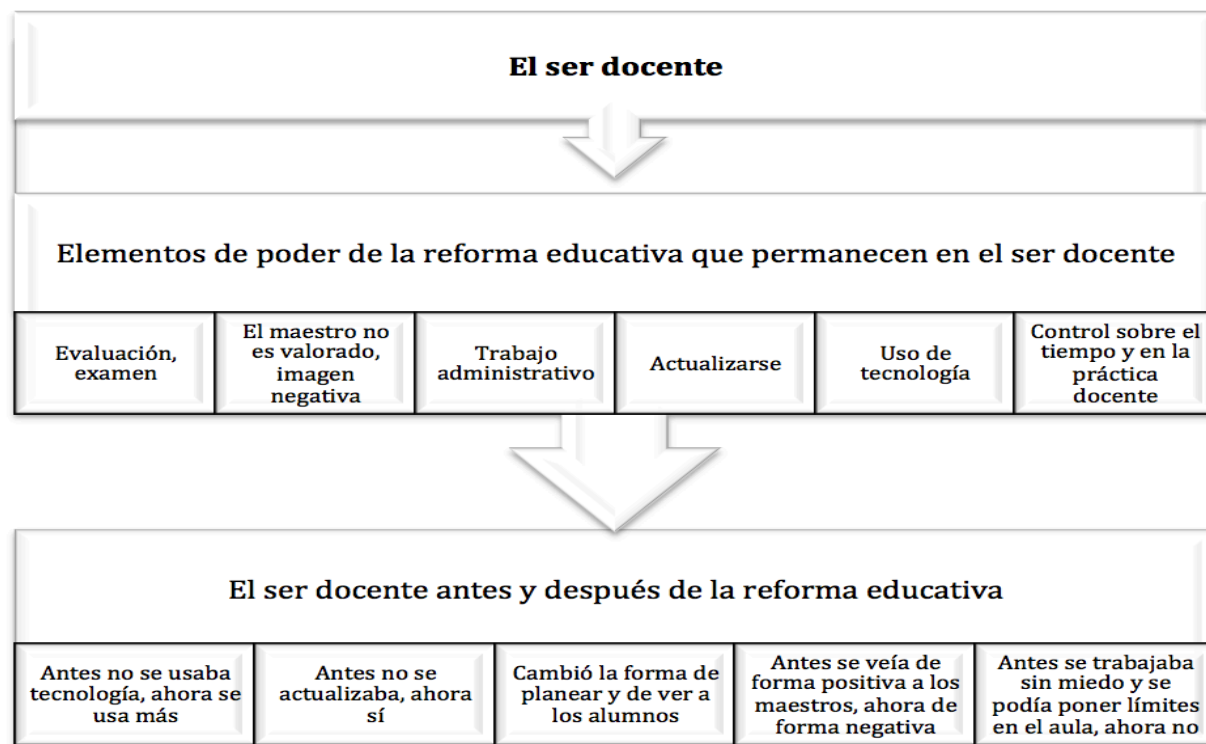
De acuerdo a sus testimonios, con y después de la reforma se enfrentaron a la pérdida de autoridad, de respeto por el maestro, al desmérito de su trabajo y a que los consideren únicos culpables de los malos resultados educativos; de ahí que, en el testimonio de una maestra, ella haya dicho que la finalidad de la reforma fue agotar y acabar con el maestro, quien, enfrentado a la evaluación, llegó a pensar incluso en la posibilidad de perder el trabajo; en tanto que, al menos durante el proceso de la Reforma de 2013, esta última fue una idea que pasó por la mente de los profesores, quienes en algunos casos mencionaron no creer en su discurso, no caer en sus trampas discursivas, por promover sólo más burocracia.

No obstante, en estos dos grupos de maestros también encontramos testimonios en los que nos hablan de un antes de la reforma, en donde nos dicen que no usaban tecnologías y no se actualizaban, la reforma hizo que se despertara en ellos el interés por esto último. Al menos, la necesidad de estar actualizados fue algo que encontramos en los tres grupos de maestros que componen nuestro estudio. También comentan que su forma de planear y de mirar al alumno tuvo cambios al haber sido evaluados, hicieron estas modificaciones porque sintieron empatía por sus alumnos.

Por su parte, los maestros que entraron por la evaluación propuesta por la reforma identifican que antes de ella no podían ingresar al sistema, en especial las maestras que entrevistamos, que no eran normalistas. Por eso, una de ellas dijo que después de la reforma ella fue feliz, lo que contrasta con el enojo de los PNOEV y los PSÍEV.

De esta forma, para los PIEV, haber logrado su base por medio del largo proceso -que nos cuenta la profesora referida con anterioridad- también provocó, en los maestros de nuevo ingreso, tener mayor confianza en ellos mismos y en lo que pueden lograr, como es el caso de una profesora que comentó que al haber tenido un buen resultado en su evaluación, no le teme a esto último y confirma su capacidad de salir airoso ante cualquier evaluación, lo que nos lleva a abordar nuestra siguiente categoría de análisis: La evaluación en la Reforma Educativa de 2013.

Figura 13. Categoría de análisis: El ser docente.



Fuente: Elaboración propia.

5. 5. La Evaluación en la Reforma Educativa de 2013

La evaluación es otra de las categorías que encontramos en los testimonios que recogimos de los maestros y se refiere a la perspectiva que los profesores se formaron respecto a la estrategia de evaluación propuesta por la Reforma de Enrique Peña Nieto.

Se trata de una categoría que no contemplábamos pero que emergió al hablar sobre la Reforma Educativa y que, en especial, retomamos porque encontramos que está muy vinculada a la cuestión del poder. Para los profesores, la forma en que se ejerció el poder en la Reforma fue imponiéndoles una evaluación con la que no estuvieron de acuerdo. Una maestra nos dijo lo siguiente, respecto a la evaluación:

“Yo no digo que no, que esté mal que nos evaluemos. Sí, está bien que nos evaluemos y está bien que se gane uno la plaza mediante un examen, mediante conocimientos y que constantemente debemos de actualizarnos, en eso estoy totalmente de acuerdo, pero no en la manera en que se ejerció durante el gobierno de Peña Nieto, ahí no estuve de acuerdo porque no lo están haciendo como ahora, sino que lo tomaron de forma arbitraria, como un ordenamiento y con ciertas amenazas. No hubo la información que debería de haber realmente para que supieran los maestros si podían hacer el examen, si no debían hacer el examen, si necesitaban constantemente hacer cursos para seguirse actualizando. [...] Siento que fue siempre una amenaza, una amenaza constante para que se inquietaran y para que muchos de ellos hasta se jubilaran, para evitarse conflictos y problemas que ellos consideraban que iban a existir” (PSÍEV6-ES).

La evaluación propuesta por la reforma fue para los docentes una imposición, una orden que venía desde arriba y que se tenía que acatar; en ese sentido, la percibieron como una imposición ejercida desde la lógica de un poder jerárquico que ejerce una acción sobre aquel que no tiene poder y quien sólo tuvo que hacer lo que se

le mandaba. Aunado ello, vivieron la evaluación como una amenaza que implicaba la posibilidad de quedarse sin trabajo ya fuera en un primer momento -cuando salió a la luz la reforma-; o bien, ser removido de su puesto de trabajo al no aprobar la evaluación en el tercer intento -como, finalmente, quedó tras hacer algunas modificaciones a la propuesta inicial de la reforma debido a las inconformidades manifestadas por los docentes-.

Por lo anterior, la evaluación emergió como una categoría de análisis independiente pero articulada, o bien, muy cercana a la del poder de la Reforma Educativa, ya que la evaluación se vivió como un ejercicio del poder aplicado sobre los maestros, en donde su voz no fue escuchada. Además de considerar como una incorrecta forma de evaluarlos. Si bien en repetidas ocasiones los profesores manifestaron su conformidad respecto a ser evaluados, también sugirieron que la forma en que los evaluaron no fue la mejor. Al respecto una profesora que sí fue evaluada nos dijo:

“Me sentí molesta porque dije que no era la forma. Creo que hay otras formas de evaluar, efectivas. El maestro no solamente es el que debe de saber conocimientos específicos, porque, yo digo que deben ser conocimientos específicos de su materia. En secundaria, hacer el examen correspondiente a la materia que ejercen; en directivos lo que corresponde a los temas o a lo que ellos ven diariamente. No enfocarse a que sepan todo lo que son los artículos, la constitución y toda la normatividad que es tantísimo y que sería ilógico que se lo aprendieran de memoria.” (PSÍEV6-ES).

La profesora habla de su inconformidad respecto a la aplicación de un examen estandarizado que no daba cuenta de su trabajo frente al grupo sino de la memorización de los documentos de normatividad en materia educativa. Si bien la evaluación contemplaba otros instrumentos de valoración, una constante que encontramos fue la inconformidad respecto a contestar un examen de conocimientos - que requería memorizar grandes cantidades de información- y que descuidaba la

evaluación del trabajo de los maestros frente a grupo. Una maestra comentó lo siguiente respecto a esto último:

“Se les fue el sistema, que a algunos se les grabó lo que ya llevaban, con otros no y tuvieron que volver a hacerlo; el que te pidieron que te aprendieras un programa. Nuestro programa tiene 500 hojas, no te puedes aprender 500 hojas y de seis grupos distintos, de seis grados distintos. Nosotros cuando planeamos, tomamos nuestro plan de estudio y nuestro programa y vamos viendo, y vamos checando, y así vamos planeando que aprendizaje esperado necesitamos, que aprendizaje esperado es el que los niños necesitan desarrollar con esa materia, diseñamos actividades, estrategias, pero no lo tenemos todo en la memoria, eso no es real. Entonces, la verdad, es que todo esto de la reforma, no fue bien pensada. Si nos tenían que evaluar, yo creo que muchos de nosotros, de los docentes, no nos negábamos a la evaluación, nos negábamos al tipo de evaluación que estaban haciendo. Que no considero que realmente hayan dicho quien es un buen maestro y quien no lo es.” (PIEV4-ES).

La maestra inicia relatando experiencias de compañeros evaluados que al hacer su evaluación en la computadora tuvieron que enfrentarse a fallas producto del sistema que se les fue y en donde, además, se vieron en la necesidad de empezar todo de nuevo y a contratiempo porque, al irse el sistema, se borró el avance que llevaban; esto último fue una de las críticas que se le hicieron a esta forma de evaluar a los maestros, no sólo hubo inconformidades respecto a las formas de imponer la evaluación, sobre el modo de evaluarnos, sino que también hubo críticas de corte más técnico.

Además de lo anterior, la profesora menciona lo que comentábamos con anterioridad. La evaluación fue criticada porque pedía memorizar información que los maestros manejan y consultan al momento de planear pero que no tienen almacenada en la memoria como si fueran una especie de ordenador.

La evaluación de la Reforma Educativa de 2013 no fue bien recibida porque dio la impresión de no estar bien pensada, nuevamente encontramos en el testimonio de la maestra que en el gremio no había inconformidad respecto a ser evaluados, pero las formas sí que molestaron; aunque, más aún, parece que lo que desagradó fue esto último que mencionó la profesora: la reforma clasificó porque, a partir de ella, se dijo quien era un buen maestro y quien no lo era.

Algo que encontramos como una constante al hablar de la evaluación fue que los maestros pedían ser evaluados a partir de lo que hacía en el aula. Sobre esto último, una maestra nos dijo:

“La evaluación se debe dar frente al grupo, que los maestros vean como dan sus clases y que se refleje en lo que los alumnos están aprendiendo. No nada más los conocimientos que pueden demostrar en un examen. También frente a grupo es importante porque puede haber personas que tienen la capacidad de memorizar o de entender perfectamente un tema y a la hora de un examen que les hagan pues lo pasen con diez, pero ya que están frente a grupo, no tengan ese dominio con los alumnos o no tengan esa capacidad de poderle dar el conocimiento que ellos saben a los alumnos, todo eso es muy importante cuando estamos educando y cuando estamos dando una clase frente a grupo.”
(PSÍEV6-ES).

Sin embargo, no todo en la evaluación fue un examen, hubo una etapa de la evaluación en donde los profesores enviaron evidencias con fotos de lo que hacían en una clase frente a su grupo. Es decir, enviaban un diagnóstico de su grupo, la planeación didáctica de una clase o una situación didáctica y después respondían preguntas (tareas evaluativas), donde los maestros argumentaban la congruencia de su contexto con la planeación, la forma en que evaluaron y finalmente escribían un texto de reflexión y análisis de su práctica en función de la aplicación de la planeación que diseñaron y aplicaron en el aula con sus alumnos. Es lo que en la evaluación se contempló como la segunda etapa de este proceso en la que los maestros realizaron

un proyecto de enseñanza para mostrar cómo trabajan en el aula y argumentar, empleando criterios pedagógicos, el porqué de ese trabajo que realizaron frente a su grupo. No obstante esto tampoco agradó. Una profesora nos dio su opinión al respecto:

“Hay maestros que son buenísimos para echar, como yo diría: “el choro”. Son muy buenos, son muy buenos para plasmar sus ideas, para hacer un texto padrísimo, pero a la hora de estar frente al grupo, no pueden con el grupo, su trabajo deja mucho que desear. Sin embargo, así nos evaluaron, de esa forma. Yo por eso consideraba que era más prudente que nos calificaron en lo que hacemos en el trabajo, dentro del salón de clases, como doy mis clases; si me sé los contenidos, si llevo material, si los niños lo comprenden, si los niños trabajan. No me gustó para nada eso de que nos clasificaron” (PIEV4-ES).

Por otro lado, cabe destacar que si bien la evaluación no sólo fue un examen, sino que contempló esta segunda etapa de la que hemos hablado que, al parecer, tampoco fue bien recibida, es verdad que los maestros se quedaron con la idea de que en la evaluación, lo que más peso tuvo fue el examen. Un profesor que no fue evaluado nos comentó:

“Implantar en los docentes o más que implantar, generar en los docentes el: “evalúate para poder seguir”, “sigue estos principios de evaluación”. Incluso, a algunos de nuestros compañeros les tocó todavía una evaluación que ellos dijeron que no era solamente un examen estandarizado, que tenían que realizar una planeación y además de la planeación mostrar evidencias de que coincidiera su práctica docente con la planeación. Entonces, se establecía como una evaluación engañosamente no estandarizada, pero realmente lo que importaba, según mis compañeros, porque a mí no me tocó evaluarme, es que sí le daban mucho peso al examen estandarizado ¿no? la mayor parte de ser idóneo o no idóneo...” (PNOEV2-ES).

Dejamos, en el testimonio del maestro, esto que menciona sobre el implantar sobre los docentes para volver a señalar que los maestros vivieron la reforma como una imposición -que dejaba a la vista- a la evaluación como una estrategia de poder que se les impuso para demostrar si merecía o no continuar en la docencia.

Por otro lado, el maestro menciona que en la evaluación no sólo se aplicó un examen, sino que, además, se realizó una planeación y se enviaron fotos del maestro aplicándola con su grupo para ver la congruencia entre la planeación y su práctica docente; nos dice que esto fue engañoso porque lo que pesó, lo que en realidad se tomó en cuenta, fue el examen estandarizado. ¿Qué es lo que vemos en estos testimonios? Percibimos el rechazo rotundo a la evaluación porque sólo midió la memorización de información, porque sólo evaluó si sabes echar “choro”, porque no evaluó lo que se hace frente al grupo, aún cuando la segunda etapa de la evaluación buscaba valorar el trabajo diario en el aula, etc.

No obstante, lo que nos parece que está de fondo en este enojo e inconformidad de los maestros fue que la evaluación los clasificó; la evaluación dijo, en palabras de una de las profesoras citadas, quien es buen maestro y quien no. De fondo, parece que eso afectó en el ánimo de los maestros. Que la estrategia de poder de la Reforma Educativa aplicada en el proceso de evaluación hizo la clasificación de los maestros para distinguir, como mencionó el último maestro que hemos citado, quien era un maestro idóneo de aquel que no lo era y, en función de eso, decidir quien se queda y quien se va, quien meceré ser maestro y quien no. Quedando ahí una huella de poder de la Reforma Educativa. Pero otra huella de poder que también abordaremos es la que se generó a través de los medios de comunicación, lo cual nos lleva a analizar nuestra siguiente categoría: el poder de los medios de comunicación

Figura 14. Categoría de análisis: La evaluación de la reforma educativa de 2013.

La evaluación en la reforma educativa de 2013				
Evaluación arbitraria y amenazante	Evaluación punitiva	No hubo negación a ser evaluados sino oposición ante la forma en que se evaluó a los docentes	La evaluación clasificó: Idóneo-no idóneo	Evaluación estandarizada

Fuente: Elaboración propia.

5. 6. Poder de los Medios de Comunicación

La categoría de poder de los medios de comunicación se refiere a los efectos que los medios de comunicación tuvieron sobre los docentes durante la Reforma Educativa entendiendo que dichos efectos son resultado de relaciones de poder que entraron en juego entre el papel que tuvieron los medios de comunicación y los docentes. De dicha categoría se desprenden dos subcategorías que abordaremos a continuación: 1) el impacto del poder de los medios sobre el ser docente durante la Reforma y 2) el poder de los medios de comunicación sobre la forma de mirar la docencia.

5. 6.1. El Impacto del Poder de los Medios Sobre el Ser Docente Durante la Reforma

Esta subcategoría se refiere al impacto que tuvieron los medios de comunicación sobre el ser docente, es decir, busca esclarecer si el poder de los medios de comunicación generó algún impacto sobre el ser docente durante la reforma referida.

Por los testimonios que nos dieron los profesores encontramos que difícilmente se puede hablar de un impacto real de los medios de comunicación sobre el ser docente. Pocos fueron los maestros que dijeron que los medios de comunicación los impactó en lo que son en tanto docentes. Una profesora nos dijo, de forma literal, que el poder de los medios de comunicación no tuvo ningún impacto en su ser docente, recuperamos su testimonio para dar cuenta de ello:

“Bueno, en mi forma, ninguno [ningún impacto], porque yo sigo siendo la misma y sigo creyendo que el maestro siempre va a ser importante, toda la vida y es indispensable. En cuánto a toda la demás gente, pues si tuvo una gran influencia puesto que, [...] el maestro se denigró y el maestro ya no pudo tener ese respeto ante los padres, por culpa de los medios de comunicación.” (PSÍEV6-ES).

Encontramos que los maestros identificaron un discurso que se repetía en los medios de comunicación, en donde se planteaba que eran flojos, que no querían trabajar y que no se querían evaluar. En torno a la evaluación de los docentes, de cara a la idea difundida en los medios de que los maestros no querían evaluarse y que por eso hacían paros, los profesores no se cansaban de decir que no se oponían a la evaluación. Sin embargo, una de las cosas que les preocupó en su momento fue su estabilidad laboral. Les preocupó cuando, al iniciarse el proceso de discusión sobre la reforma educativa, se dijo que los profesores evaluados, al no ser idóneos, perderían su empleo; por eso se preguntaban, ¿qué va a pasar conmigo si no soy idóneo? Un profesor al que entrevistamos nos dijo:

“Los medios de comunicación hicieron su papel, considerarnos como ausentes y solos del proceso educativo. Ausentes porque si no somos idóneos nos van a correr y solos porque, al menos mis compañeros [...], se sentían como que los aventaban a la guerra sin elementos. Sin claridad, para pasar un examen. [...] Aunque no significara nada en su hacer cotidiano. Yo recuerdo mucho que un maestro me decía: [...] voy a hacer el examen para que no me corran, pero dudo mucho aprender de ello.” (PNOEV2-ES).

En el testimonio del profesor se puede destacar el sentimiento de soledad que vivieron los maestros al enfrentarse a una evaluación que era algo nuevo para ellos y de la cual no tuvieron suficiente información; de ahí que diga que los “aventaron a la guerra”, sin elementos; además, los enfrentaron a una evaluación que para muchos no resultaba significativa o bien que sentían que se trataba de una evaluación lejana a lo que ellos hacían en su quehacer cotidiano, en el día a día. El profesor referido con anterioridad comentó:

“César Navarro decía, por ejemplo, que teníamos que apostar hacia revisar lo que decían los maestros [...], lo que pensaban los maestros. Cómo se sentían solos, cómo se sentían tan ausentes del proceso, cómo no eran integrados. Entonces, me parece [...], que ahí está la clave, creo que la lucha era más que evidente. Los medios de comunicación haciendo sentir ausentes y solos a los maestros de la escuela” (PNOEV2-GD).

Algo que también es destacable es este reconocimiento, por parte de los profesores, sobre una ausencia, es decir, los maestros se sentían ausentes porque no fueron parte del proceso por el cual se constituyó una reforma que tocaba sus intereses. La voz de los maestros no fue escuchada, ellos no fueron mirados y se les dejó solos enfrentando todo lo que en los medios de comunicación se decía respecto a ellos; en especial, sobre su negativa a ser evaluados, aspecto que los profesores han negado en las entrevistas, todos manifestaron estar de acuerdo con que hubiese una evaluación, lo que no aprobaron fue la forma en que fueron tratados.

Por otro lado, encontramos que persiste más la idea de que el impacto de los medios de comunicación no fue tanto en su ser docente sino en la sociedad. Es decir, que el impacto trascendió más hacia la sociedad y de forma más directa en la comunidad escolar, particularmente, lo sintieron en la relación que ellos tenían con los padres de familia. De esta forma, más que en los propios maestros y en su ser docente, el impacto del poder de los medios de comunicación tocó de alguna manera,

su practica docente. Una de las profesoras que nos dijo que los medios de comunicación con su poder sí tuvieron un impacto, nos comentó lo siguiente:

“No impacta en mi forma de pensarme como maestra porque yo que siempre me he enfocado en mi trabajo y que he tenido el apoyo de los papás. Siempre el resultado ha sido positivo, entonces [en] los papás [...] para mí, es donde impacta. [Ahí], donde impactan esos comerciales tan nefastos hacia la presencia o la vocación o la profesión del docente” (PSIEV2-GD).

Así como cuando se habló de el antes y el después de la Reforma Educativa, en donde los maestros indicaron que ya no cuentan con el respaldo de los padres de familia, al preguntarles por el impacto del poder de los medios de comunicación sobre el ser docente durante la Reforma Educativa de 2013, lo que saltó a la vista fue que el impacto de los medios de comunicación en los maestros, se refleja en la fractura que provocaron en la relación que ellos tenían con los padres de familia. Al respecto, una profesora refiere:

“En realidad a mí me impacta porque ya no está el apoyo o la colaboración de los papás como debería de ser, pensando que el maestro es el malo, el que se equivoca, el que hace lo incorrecto” (PSIEV2-GD).

En ese sentido, se puede hablar de un impacto pero no precisamente en el ser docente sino en esa relación con los padres de familia que, al ya no ser cordial, al estar fundada en la desconfianza hacia el maestro dificulta que éste último realice su trabajo.

Por tanto, para los maestros hubo un impacto negativo sobre el ser docente justamente porque los medios de comunicación difundieron en la sociedad una imagen negativa de ellos. En ese sentido, la maestra referida con anterioridad comentó que los padres de familia decían que el maestro es flojo, burro, de lo peor.

Poco fue lo que los maestros dijeron en relación al impacto que tuvo el poder de los medios de comunicación en el ser docente porque aparentemente este último sólo trascendió en el estado anímico de los profesores. Generó insatisfacción, depresión, enojo, e incluso, miedo. Al respecto el siguiente testimonio

“Discúlpame, pero soy ser humano, [...] [y] no puedo dejar que me denigren, que yo salga amenazada de una escuela, [...] porque regañé a un niño que no quiere trabajar. Entonces qué dices, se acabó, se acabó, se acabó. Mi integridad, tengo miedo. O sea, tal vez yo repita mucho esa palabra, pero es algo real, no es algo que esté fantaseando.” (PSÍEV4-GD).

La maestra nos relata cómo algunos maestros recibían amenazas de los padres de familia por la forma en que los maestros le hablaban a sus hijos en el aula cuando estos últimos no querían trabajar. Al difundirse en los medios de comunicación una mala imagen de los maestros, sembraron en los padres de familia desconfianza e incluso enojo sobre ellos porque son flojos y no trabajan. En consecuencia, lo que hacían los maestros en el aula era juzgado por los padres de familia como inadecuado porque los maestros no saben hacer su trabajo.

Esto último respalda que, más que hablar de un impacto del poder de los medios de comunicación en el ser docente, el impacto que tuvo trascendió en el estado anímico del profesor, que pasó de la depresión, al enojo, la impotencia y el miedo. Así que, por su parte, en lo que más se concentraron los maestros fue en dar cuenta de cómo, lo que se dijo de ellos en los medios de comunicación, impactó en la forma en que la sociedad los vio.

En suma, respecto al impacto que generó el poder de los medios de comunicación sobre el ser docente de los profesores durante la Reforma de 2013, encontramos que los maestros no consideran haber sido impactados en su ser docente por los medios de comunicación durante la reforma que hemos estudiado.

La influencia de los medios de comunicación la ven más sobre la forma en que ahora los ve la sociedad o bien sobre la imagen que de ellos se proyectó en la sociedad; una imagen negativa que ante los ojos de los demás los denigró pero que sobre su ser docente no tuvo impacto.

En cambio, el impacto de los medios de comunicación sobre los maestros estuvo más inclinado hacia las emociones que provocó en ellos que en su ser docente. Los maestros hablaron de depresión -al grado de querer dejar la docencia-, frustración, miedo, enojo por la mala imagen que de ellos proyectaron; de soledad, porque se sintieron ausentes, de manera que la voz que se escuchó no fue la de ellos sino que, en todo caso, pesó más la de los medios de comunicación.

La imagen que los medios proyectó del magisterio trascendió más a su práctica docente y en su trabajo que en su ser docente; de acuerdo a los testimonios dados por los maestros quienes dicen que su forma de pensarse como docentes no se modificó, lo que se modificó fue la relación que ellos tuvieron con los padres de familia a raíz de lo que proyectaron los medios porque, gracia a ellos, los padres de familia cambiaron con los profesores.

5. 6. 2. El Poder de los Medios de Comunicación Sobre la Forma de Mirar la Docencia

Esta subcategoría se refiere a la percepción que los docentes de educación básica en primarias tienen respecto al impacto que ejercieron los medios de comunicación sobre la forma en que la sociedad los miró durante la Reforma de 2013 o a partir de ella.

Dentro de los principales hallazgos, encontramos que la mayoría de los profesores consideran que el poder de los medios de comunicación generó un impacto negativo sobre la sociedad respecto a la forma de mirar la docencia.

Algo en lo que coincidieron la mayoría de los profesores entrevistados fue que los medios de comunicación proyectaron una mala imagen de los profesores. Una de las maestras a las que entrevistamos, nos dijo que ella tenía temor de decir que era maestra, por los comentarios que le hacían, en los que juzgaban al magisterio en función de lo que se proyectaba en la televisión. En referencia a esto último, una profesora nos dijo:

“[Los padres de familia] no se sentarán con sus niños a revisar la tarea, pero sí se sientan con [ellos] [...] a ver la televisión, a ver qué programa hay, [...] qué están diciendo las noticias [...]. Las generalidades que hacen en los medios de comunicación, nos hacen mucho daño porque hablan de todos, no se acuerdan de que ellos, si ya saben leer, es gracias a uno de los maestros que pasaron por su vida” (PIEV3-GD).

Los profesores entrevistados consideran que la labor que hacen es importante y tiene trascendencia en la sociedad; de acuerdo a lo que nos dijeron, cuando hablaron del significado de ser maestro, tenemos que ellos consideran que deben ser un ejemplo, pero esa no fue la imagen del maestros que se difundió en los medios de comunicación. Aunado a ello, hay en algunos profesores la sensación de que ellos hacían mucho y esto no se veía durante la Reforma de 2013. Sentían que no eran valorados, ni reconocidos por la sociedad.

Una profesora habló incluso de lucha. En ese sentido, podemos pensar que si, como dijo la profesora, los medios de comunicación los estaban atacando, entonces los maestros estaban en lucha. Da la sensación, al escuchar las palabras de los profesores, que efectivamente se sentían en plena batalla, donde ellos eran el objetivo a vencer. Una profesora nos dijo que quien hablaba de los maestros era

“El periodista, el reportero que justamente busca la nota amarilla. ¡Acuérdate! ¿qué eso es lo que más se vende en nuestra sociedad?: el morbo. Entonces, ¿qué buscan?: el chisme, buscan dañar a las otras personas” (PSÍEV4-GD).

Otra profesora nos dejó ver que lo que afectó a los maestros no fue tanto la reforma en sí como la imagen que los medios de comunicación proyectaron sobre los profesores. Incluso, ella dice estar habituada a los cambios de reformas educativas cada vez que se inicia un nuevo sexenio. El problema fue que esta reforma venía acompañada de una estrategia de comunicación que, desde su punto de vista, estaba claramente en contra de los maestros. Se trataba de un escenario en el que los medios de comunicación estaban contra los maestros, la profesora nos dijo:

“Al final de cuentas la Reforma... yo sé que pasa un presidente y esto cambia. Me han tocado varios cambios en cuestión de los programas, de los libros y pues uno se tiene que adaptar, ni modo. Pero esta vez sí lo sentí tan fuerte, cómo los medios se fueron en contra de nosotros, sobre todo algunos periodistas” (PIEV4-ES).

No se trataba de estar en contra de los medios de comunicación, para los profesores fue positivo que el tema educativo y que la Reforma se tratara en los medios; de manera que, lo que plantean los maestros como algo negativo no era que el tema estuviese sobre la mesa y que apareciera en los medios de comunicación o que se involucrara a la sociedad, informándola, sino que, consideraron que se vieron afectados por el tipo de información que difundían los medios. Una profesora explica:

“Sí, es bueno que haya más comunicación, pero como que sí ha resultado un poco contraproducente en nuestra labor porque sí nos afecta un poco más y, hasta uno, ya tiene que estarse cuidando de lo que está haciendo” (PIEV2-GD).

De alguna forma, los maestros se sintieron vigilados, tenían que cuidar lo que hacían y decían porque aún cuando no hicieran algo de forma malintencionada, podía ocurrir que, lo que hicieran o dijeran, pudiera ser malinterpretado o podía terminar en una demanda; los profesores hablaron de eso, de confrontaciones con padres de familia, en donde, estos últimos, los señalan incluso como burros. Algunos de los

docentes entrevistados atribuyen este tipo de actitudes a lo que se transmitía en los medios de comunicación. Al respecto nos comenta una docente:

“Tú les decías algo [a los padres de familia] y te contestaban con cosas que habían dicho en la televisión: “¡Ay y ustedes, ¿cómo quieren regañar a mi hijo?, si son bien burros!”. En lo personal, como maestra, la verdad es que en mis grupos no lo viví directamente pero, con mis compañera, si vi como papás, de verdad, las trataron súper mal” (PSÍEV).

Nuevamente, retomamos lo que los profesores nos dijeron sobre el significado de ser docente: esa imagen del maestro como una figura importante, que tiene un lugar de trascendencia en la sociedad y en la que ellos son un ejemplo a seguir; con lo que proyectaban los medios de comunicación, durante la Reforma Educativa de 2013, quedaba sólo en expectativa.

Subrayamos que, para la profesora, fueron los medios de comunicación quienes le metieron a los padres de familia la idea de que los maestros son malos. Al parecer, algunos maestros entraron en una dinámica en donde sentían que, para los padres de familia, eran las evaluaciones las que les haría recuperar algo de la confianza perdida en el maestro, ya que si no se evaluaban era porque son malos, o bien, que hasta que se evalúen y demuestren ser buenos maestros -porque pasaron la evaluación- serían juzgados como maestros idóneos.

Encontramos que, en la opinión de algunos de los profesores, los padres de familia adquirieron poder sobre los maestros, mismo que se convirtió en agresiones. Como la mirada hacia el maestro cambió y éste último dejó de ser una figura de respeto, la posición que los padres de familia adoptaron fue de exigencia, de demanda pero, al mismo tiempo, dicha demanda, venía acompañada de agresiones. El siguiente testimonio da cuenta de ello:

“Me tocó vivir que los papás no querían [...] ni que les levantaras un poquito el tono de voz a sus hijos, porque ya te estaban mandando a derechos humanos, a pesar de que el regaño fuera justificado. Los papás se sentían con tanto poder, que te amenazaban con que “te voy a mandar a jurídico, te voy a mandar a derechos humanos”, porque eso decían los medios de comunicación, que [...] podían ir a derechos humanos y [...] mandarnos [...]. Muchos papás [...] cambiaron su forma de ser y se volvieron groseros, prepotentes, inclusive llegaron a gritarle a las compañeras.” (PIEV4-ES).

La mayoría de los profesores entrevistados coincidieron en que los medios de comunicación cambiaron la percepción que los padres de familia tenían de los profesores; sobre todo, la de aquellos que veían la televisión. Estos últimos, según los profesores entrevistados, llegaron a creer que eran los docentes los responsables de los problemas educativos del país.

Una profesora de nuevo ingresó, que adquirió su plaza base por medio de la evaluación propuesta por la reforma, destacó que los medios de comunicación, con la Reforma Educativa de 2013, acabaron con los docentes; de manera que quedaron muy mal parados ante la sociedad. No obstante, lo que parece consolarla o tranquilizarla es que ella refiere que no trabaja para los padres de familia sino para sus alumnos; de tal suerte que se sentía satisfecha si sus alumnos salían adelante. Así, aunque la reforma haya acabado con los docentes, como lo mencionó, ella se sentía bien porque hacía su trabajo y tenía resultados que la satisfacían, sobre todo cada vez que veía a sus alumnos avanzar.

Por otro lado, algo que también encontramos, fue la otra cara de la moneda. No todos los maestros opinaron que los medios de comunicación tuvieron un impacto negativo sobre los padres de familia. Por el contrario, hubo profesores que consideran que, en realidad, la intención de los medios de comunicación era dignificar la figura del profesor como aquel que se actualiza y se evalúa. Por eso, se trata de testimonios que están del lado opuesto de la moneda.

Por otro lado, encontramos una perspectiva diferente a la planteada hasta el momento. Una profesora que ingresó al sistema mediante la evaluación propuesta para tal fin, nos dijo que la escuela ya venía con una imagen desgastada, misma que los maestros provocaron. De acuerdo a la profesora, los maestros cosecharon esa imagen desgastada de la escuela y la docencia con sus huelgas y con el índice de reprobación de sus alumnos. La cuestión educativa, nos dice ella, estaba quedando cada vez más devaluada y se culpó a los maestros. La Reforma Educativa de 2013, lo que quiso hacer fue cambiar esta situación, de alguna manera, para favorecer a los docentes. En el siguiente testimonio, la profesora expone su punto de vista:

“El papel del maestro se andaba viniendo abajo. Todo el mundo ya decía: “[...] En la escuela, ni siquiera aprendes”, “los maestros no están preparados, [...] son mejores las escuelas particulares porque ahí sí contratan buenos maestros”. [...] Con esta nueva reforma se quiso hacer valer otra vez, nuevamente el valor del maestro, porque en los comerciales, en internet, en todos los medios aparecía: “maestros capacitados, todos los maestros serán evaluados, todos los mexicanos tendrán maestros de calidad”. [...] “Todos los maestros que entran a trabajar, son maestros que hicieron un examen y que son aptos para darle clases a tus hijos, no tengas miedo porque tus hijos están con buenos maestros” y ya todos los padres de familia: “Sí, ¡qué bueno!, hasta que trabajan los flojos, que porque no hacían nada” (PIEV5-ES).

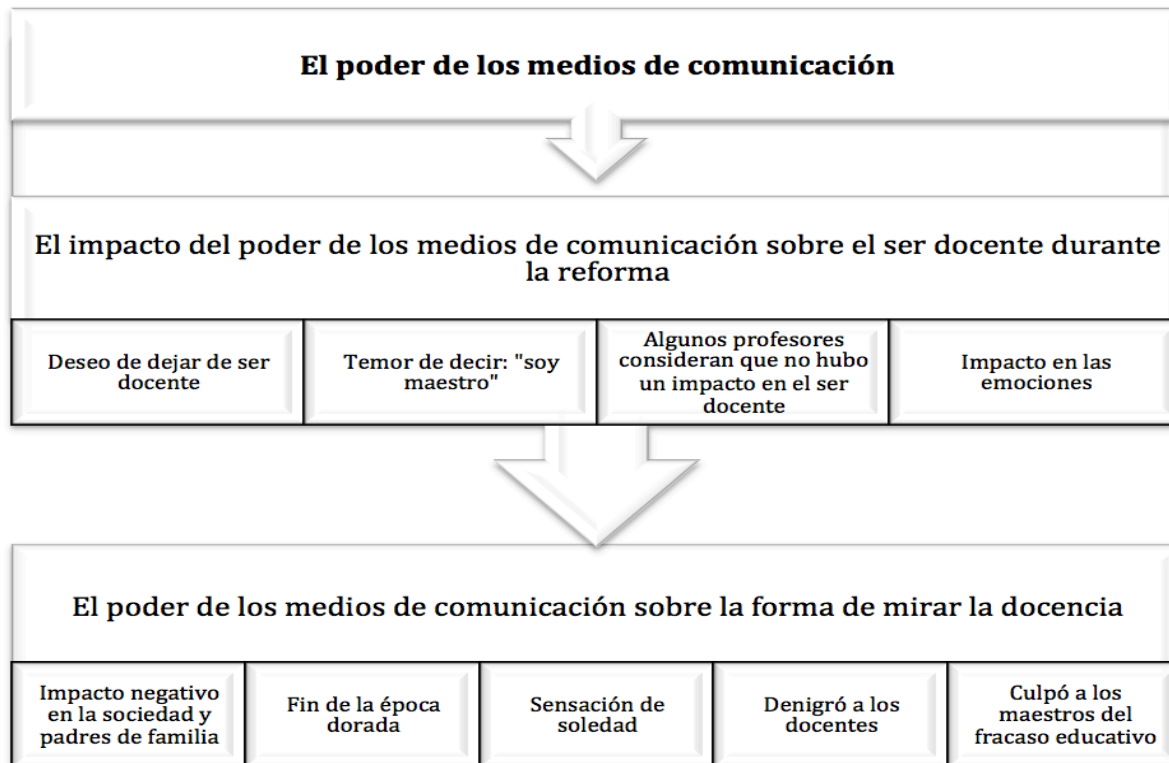
El testimonio expuesto está del otro lado de la moneda, el lado en el que los medios de comunicación son valorados como aquellos que quisieron convencer a la sociedad de que los maestros flojos -esos que antecedían a la profesora referida, esos que estaban en el sistema antes que ella y quienes provocaron el desprestigio del gremio-, se habían acabado; ahora sólo entrarían a trabajar maestros actualizados que, mediante una evaluación, demostraban haberse ganado su puesto por méritos propios, como es el caso de la maestra que nos da el testimonio referido.

Finalmente, en los tres grupos de maestros que componen nuestro estudio, detectamos coincidencias respecto a que la imagen que proyectaron los medios de comunicación de los maestros fue negativa en la sociedad en general y en los padres de familia en particular. El poder de los medios tuvo un impacto social que creó la imagen de los maestro como los culpables de los malos resultados en materia de educación, además de poner en duda el profesionalismo y la vocación del magisterio. Un profesor habló del fin de la época dorada del maestro, y otros profesores refirieron que se denigró al docente, de manera que a los maestros los proyectaron como: revoltoso, burros y responsables del rezago educativo.

Sólo hubo un caso en el que se opinó lo contrario, se trató de una profesora que ingresó al sistema educativo por medio de la evaluación propuesta por la Reforma de 2013, quien opinó que los medios de comunicación buscaron dignificar la figura del profesor, generando un impacto positivo en la sociedad y en los padres de familia al demostrar que los nuevos maestros, como era su caso, se actualizaban y evaluaban, revirtiendo con ello, la mala imagen que los maestros veteranos construyeron del magisterio.

Lo cierto es que la Reforma de 2013, con todo y la inversión que hizo para promoverla en los medios de comunicación, no duró más que un sexenio, por esa razón surge otra categoría de análisis: el ser docente ante la reforma de AMLO.

Figura 15. Categoría de análisis: El poder de los medios de comunicación.



Fuente: Elaboración propia.

5. 7. Ser Docente Ante la Reforma de AMLO

Esta categoría se refiere a la concepción que los docentes tienen o constituyeron del ser docente ante la reforma de Andrés Manuel López Obrador (AMLO); busca explorar si una vez que la Reforma de 2013 tuvo su fin ante la llegada de AMLO al poder hubo algún cambio en los maestros respecto a la forma de pensar el ser docente.

Las respuestas de los maestros fueron muy variadas y se encontraron pocas coincidencias, aunque, en términos generales, los testimonios de los profesores nos permiten ver que en la transición del gobierno -una vez derogada la Reforma de 2013-, ellos sintieron tranquilidad e incredulidad; los maestros consideraron que al iniciar la

reforma de AMLO se sintieron tranquilos pero al mismo tiempo creían que no había cambios, al menos no de fondo.

Nos gustaría empezar justamente por los testimonios de profesores que vieron con incredulidad el cambio de gobierno, manifestando que, al menos en el ámbito educativo, ellos sentían que las cosas seguían igual. Una profesora nos dijo que el cambio de gobierno y la derogación de la Reforma de 2013 no afectaba en ella, en su ser docente. En sus palabras:

“Haber iniciado este gobierno y con lo que el presidente prometió con las promesas, con lo que dijo e hizo, pues en realidad a mi no me afecta y ni cambios veo.[...] Al fin y al cabo pues yo ya fui evaluada y si volviera a ser evaluada ¡adelante! [...]. Nosotros tenemos que estar dispuestos a lo que nos tengan, [...] y a lo que nos pongan” (PSÍEV2-GD).

Destacamos que, para la profesora, no hay ninguna diferencia entre una reforma u otra, porque, desde su punto de vista, al final los maestros tienen que acatar lo que les manden, ya que se trata de su trabajo y los profesores deben hacer lo que les soliciten.

Por su parte, una profesora comentó que todo lo que AMLO dijo durante su compañía fueron sólo promesas, ya que no detectaron ningún cambio:

“Sí, te lo pintan muy bonito, pero realmente lo que están haciendo ellos por hacer bien las cosas, nos lo están disfrazando nada más. Nos están diciendo sí lo vamos a hacer pero, en realidad, no lo hacemos” (PNOEV1-GD).

Es interesante ver cómo en algunos profesores no hay confianza en la posibilidad de que haya un cambio -sobre todo porque no ven aún claridad en el-; quizá también por el tiempo con el que se contaba respecto al inicio del sexenio. Por ejemplo, algo que se les prometió fue eliminar la carga administrativa para los docentes-

aspectos que en las entrevistas salió como uno de los temas, porque algunos maestros sintieron que la carga había disminuido-; otros dijeron que no. El siguiente testimonio da cuenta de ello:

“Estoy decepcionado, no mucho, pero si en el hecho de que nos iban a quitar la carga administrativa, cosa que no ha pasado. La verdad es que seguimos teniendo la misma carga administrativa en cuanto a la entrega de papeles y todo eso. Pero pues te digo, es un proceso largo, o sea, no es algo que se va a acabar de la noche a la mañana” (PSÍEV5-ES).

Sin embargo, en el caso del profesor referido, hay una dualidad, por un lado está el sentimiento de decepción, pero por otro, vemos que aún hay esperanza acompañada de la idea de que el cambio a penas está por comenzar y que se tratará de un proceso largo. También encontramos el comentario opuesto al tema referido en donde otra profesora nos dijo:

“[AMLO] nos quitó un poco esa carga administrativa que estaba muy fuerte. Yo al menos así lo siento ahora, como que no tengo ya tanta carga administrativa. Lógico, mi trabajo normal, lo que tenemos que hacer siempre, pero sí como que han ido cambiando ciertas cosas que a mí la verdad me gusta” (PIEV4-ES).

No obstante, hay un cambio que algunos profesores detectaron, y ese cambio tuvo que ver con la actitud que los padres de familia asumieron hacia ellos, esto lo atribuyen a el cambio de gobierno porque aprecian que, con dicho cambio, se estaba tratando de involucrar a los padres de familia en el trabajo educativo de sus hijos. El siguiente testimonio da cuenta de ello; sin embargo, al final cierra argumentando que de fondo no hay cambios:

“[AMLO] está haciendo que los papás ya también cooperen para que sus hijos también estudien [...] ya se tienen que hacer un poco más responsables pero, finalmente, pues viene siendo lo mismo, como dicen, ahora es una gata pero

revolcada, como vulgarmente lo dicen. Es lo mismo, pero revolcado” (PNOEV3-ES).

La profesora dice que es lo mismo, la reforma del sexenio anterior a la del actual, pero ese cambio que ve en los padres de familia, también trasciende hacia la actitud que ellos tienen respecto a los profesores, al menos de eso dan cuenta algunos profesores con su testimonio. Un ejemplo de ello es lo que nos dijo una profesora:

“Desde el principio, el nuevo presidente nos dio el valor, ahora sí que les está cambiando el chip a los papás, de lo importante que somos nosotros en la sociedad. Que nuestro papel no es fácil y que somos importantes y esto creo que también los papás lo están asimilando y se dan cuenta de que no somos los burros, que no somos los flojos, ni todo lo que en el sexenio pasado se decía de nosotros. Creo que poco a poquito se están logrando esos avances y que los papás reconozcan nuestra verdadera labor” (PIEV4-ES).

La imagen desgastada y negativa que los profesores refieren haberse difundido a través de los medios de comunicación sobre el gremio, se empieza a reivindicar, a sus ojos, a partir de la llegada de AMLO al poder porque él, nos dice la profesora, les dio el valor que con la reforma pasada, de alguna forma, les habían quitado. Los maestros se consideran importantes para la sociedad, en el sexenio pasado no se valoró, pero en el de AMLO eso cambió, generando en los padres de familia el mismo cambio.

De ser, durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, los burros y flojos, como refirió una de las profesoras que los miraban, pasaron a ser, durante el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, agentes de transformación social. Los maestros seguimos en la mira, nos dice una maestra, pero sin duda la proyección es otra, inclusive porque ahora la voz de los profesores es importante y escuchada, algo que también destacaron los profesores, como un cambio respecto al sexenio anterior. Al respecto, una profesora expone:

“Vi un cambio porque ahora ya nos dan la forma de expresarnos [...]. Eso es lo que nos hacen saber, que ahora sí, ya tenemos voz y voto ante las cosas que no nos parecen; pero pues, en realidad, así como lo mencionaba él en su campaña, que para él los maestros y que supuestamente todo lo que había hecho sobre la reforma era por sus maestros, si te das cuenta ahorita ya dejó de sonar. Los maestros dejaron de sonar” (PNOEV3-ES).

Curiosamente, reconocen que ahora son escuchados, pero que han dejado de ser la nota, paradójicamente ya no se habla tanto de los maestros, como cuando se habló de ellos durante la Reforma de 2013 o durante el proceso de campaña de AMLO. Lo que sí queda como algo positivo es que los profesores sienten, en su mayoría, tranquilidad porque cambió la forma en que los miraban, de una imagen negativa a una positiva y porque, aunque aún habrá evaluaciones para los maestros, estas ya no estarán sujetas a la permanencia en la docencia o el cambio de funciones. El siguiente testimonio, en el que la profesora nos dice como se sintió al entrar AMLO al poder, ilustra lo anterior:

“La verdad, me sentí más tranquila, me sentí más relajada; desde la cuestión en que nos dijeron que ya nuestras plazas no nos las iban a quitar y pues, lógicamente, que nos iban a seguir evaluando porque tenemos que seguir mejorando día con día, pero ya no con esa amenaza, ya no con la amenaza de que: “te voy a quitar la plaza, te voy a correr”. [...] Eso hizo que me relajara en cuestión de saber que mi trabajo está seguro, pero no por eso me quitó la intención de seguirme preparando. Porque ahorita, por ejemplo, en línea pues ya he hecho algunos cursos” (PIEV4-ES).

Encontramos más comentarios de las y los profesores en el mismo sentido, el gremio se sintió más tranquilo porque la evaluación que se propuso para los maestros durante el sexenio de AMLO no afectaría la situación laboral, lo cual generó que los profesores dejaran de tener el temor a perder el trabajo. Aún persiste la intención de actualizarse pero porque hay una posibilidad de evaluarse para poder tener un mejor

ingreso. Los maestros aplaudieron que la evaluación no influyera en su seguridad laboral o que tuvieran que estar evaluando permanentemente para poder asegurar su lugar en el trabajo. En palabras de una maestra entrevistada:

“Era un miedo, una incertidumbre saber que eso, [la evaluación], condicionaba tu trabajo porque cuando trabajas pues, aparte de que es porque te gusta, es porque también [tienes] un ingreso para ti. [...] Lo malo de Enrique Peña Nieto era que no tenías una estabilidad en tu trabajo” (PIEV5-ES).

Los profesores dijeron sentir estabilidad emocional, relajación y tranquilidad, porque ahora, entre otras cosas, la evaluación no se haría por obligación ni como una imposición. Ahora, se sienten con mayor libertad y con la posibilidad de disfrutar más lo que hacen. Hay libertad de evaluarse no porque es algo que debes cumplir por obligación, sino porque deseas ganar más, por ejemplo. Esto último, nos dicen una profesora, genera que disfrute hacer su trabajo en la escuela.

Por otro lado, encontramos que también hubo un comentario respecto la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que se propuso durante el sexenio de AMLO, en particular uno de los profesores alude al lugar que tendrá ahora el conocimiento histórico y social de los alumnos dentro de la Nueva Escuela Mexicana, así como la postura de la Nueva Escuela Mexicana que toma una posición desde una educación humanizadora. El profesor relata:

“Cuando nos dijeron vamos a revisar la Nueva Escuela Mexicana. Creo que el cambio que se está dando es la importancia del conocimiento cultural, histórico y social de nuestros alumnos. Creo que se está centrando en ello la Nueva Escuela Mexicana, están insistiendo en una educación humanizadora; que bueno, me parece ser, que si le quitas humanizadora y le pones humanista, no se pierde mucho, creo que por ahí va la intención” (PNOEV2-ES).

Lo que aparece en escena es la experiencia de ser docente vista bajo el crisol de una perspectiva humanista en la denominada Nueva Escuela Mexicana, que se contemplaba como algo que estaba por iniciarse, como algo que se empezaba a vislumbrar. Además, el profesor referido, reconoce que ahora había un acercamiento al arte y el conocimiento de la historia, que se esperaba fuera más profundo. El profesor nos dijo que la NEM:

“Se está centrando más en que los niños vivan más las artes [...], la lectura, [...] el conocimiento histórico, o que el docente [...], conozca más de historia, de geografía, que se centre [...] no son solamente en español y matemáticas, en conocimientos duros. Creo que en la Nueva Escuela Mexicana está pensando que no sólo es eso, sino que, además, son importantes otras cuestiones, el desarrollo, no sé [...] si esté exagerando, pero en el desarrollo del ser. Creo que tratan de que el docente entienda esto” (PNOEV2-ES).

El ser docente, ante la reforma de AMLO, aparentemente deberá ser más sensible hacia el arte y la historia; el profesor expone que ya no se trata sólo de centrarse en español y matemática, como deja ver que percibe ocurrió en el sexenio pasado, sino que ser docente implicará hacer un trabajo que se centre en el desarrollo del ser desde una perspectiva más amplia y humanista. En ese sentido, habrá que explorar las posibilidades de ser docente dentro de la llamada Nueva Escuela Mexicana, que al momento de realizarse las entrevistas, aún se estaba construyendo.

Finalmente, pudimos detectar, en algunos de los profesores, que había esperanza en ellos, al inicio del sexenio de AMLO; esperanza acompañada de incertidumbre, por su puesto que también expectativas:

“Creo que fue como una esperanza [respecto a] la reforma anterior. [...] No condicionaban y teníamos, bueno en lo personal yo tenía como la cosquillita de saber si realmente iba a cambiar eso, si se me iban a seguir condicionando [...] Se vivía esa incertidumbre de qué iba a pasar [...] Y digo, no fue como se

esperaba pero tampoco estamos con tantas preocupaciones como con la reforma anterior” (PSÍEV4-GD).

El no sentirse condicionados respecto a su seguridad laboral, como se mencionó con anterioridad, -de tal forma que esta estuviese sujeta a una evaluación-, le dio calma a los profesores, que siguen pensando en actualizarse, como nos lo dijo la profesora, pero con miras a poder subir de puesto y ganar más, no para poder mantenerse en su puesto y evitar ser removida de su función docente.

Como se comentó, con anterioridad, el primer grupo de entrevistas se realizó cuando AMLO tenía aproximadamente seis meses en el poder y aún había mucha incertidumbre por lo que iba a pasar con el magisterio, ello explica la incredulidad, pero al mismo tiempo, las expectativas y la esperanza de algunos de los profesores que estaban dispuestos esperar para poder ver cambios más notorios.

Finalmente, abordaremos la última categoría de análisis. Como pudimos percibir en lo expuesto hasta el momento, los maestros no estuvieron de acuerdo en distintos rubros que se plantearon con la reforma; lo cual dio pie al surgimiento de nuestra siguiente categoría: resistencia. Revertir el poder de la Reforma de 2013.

Figura 16. Categoría de análisis: Ser docente ante la reforma de AMLO.

Ser docente ante la reforma de AMLO.					
Lo que los profesores pensaron y sintieron ante el cambio de gobierno.					
Tranqui- lidad.	Seguridad laboral.	Sólo un cambio en el discurso. Incredulidad ante el cambio.	Esperanza. Expectativas.	Menos carga administrativa.	Sensación de ser escuchados y valorados.

Fuente: Elaboración propia.

5. 8. Resistencia: Revertir el Poder de la Reforma de 2013

La categoría de resistencia se refiere al punto de vista de los profesores respecto a los medios que ellos tienen para poder revertir el poder que la Reforma de 2013 ejerció sobre ellos, así como las posibles formas de resistencia ante el poder que los maestros contemplan como accesibles o a su alcance.

No obstante, en relación a la resistencia o las formas de revertir el poder de la Reforma, es significativo rescatar el punto de vista de una de las profesoras entrevistadas que, de alguna manera, dejó ver que no hace falta resistirse a nada, ni revertir ningún poder ejercido hacia los docentes por medio de las reformas educativas.

Cabe señalar que cuando se realizó esta entrevista, la Reforma Educativa de 2013 ya había sido abolida y empezaba a marchar la reforma del sexenio en curso, dirigida por Andrés Manuel López Obrador.

Lo único que la profesora cree que aún quedaba pendiente era buscar los medios para que los profesores dejaran de sentirse solos, que haya una forma de defenderse; al parecer, queda ahí, la sensación de que pueden ser atacados y deberán defenderse en algún momento. Fuera de ello pareciera que las cosas marchan bien y que, por tanto, no había nada que revertir.

Por lo que se refiere a la resistencia, encontramos que los demás maestros consideraron posible, principalmente, resistirse desde el trabajo en la escuela. Se trata de revertir el poder de la Reforma Educativa, desde el trabajo que se realiza en el aula.

Sin embargo, cuando los maestros hablaron de resistencia también hicieron referencia a las marchas, a generar tensiones y a la lucha directa ante lo que las reformas imponen, aludiendo a los profesores apegados a la CNTE y el SNTE. Al respecto un profesor comentó:

“No se vale que crean [...] que el hecho de ser útil tiene que ver con que si no entras a las evaluaciones punitivas, que estableció el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, entonces no eres útil. [...] La CNTE y otros maestros que no eran solamente de la CNTE sino que también formaban parte del SNTE por ejemplo, del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, o los sindicatos del sistema estatal de educación básica, [...] eran conscientes de que se estaba atentando contra sus derechos laborales. Ellos eran un grupo que [...] incluso salió a marchar, a protestar porque no correspondía el discurso romántico, o la visión de la educación basada en competencias con el imaginario laboral que se tenía. Creo que ahí hubo una especie de choque, una especie de tensión que hubo entre la mirada que ellos tenían y la percepción que se tenía en la reforma de Peña Nieto” (PNOEV2-ES).

El profesor alude a una forma de resistencia en la que hay una tensión, un choque en la perspectiva de dos bandos; por un lado, se refiere a los derechos laborales de los profesores y la defensa de los mismos y, por otro, habla de lo que él reconoce como una perspectiva neoliberal que le da valor a lo utilitario, en donde, el maestro de valor será aquel de demuestre que es útil, lo cual se podrá demostrar al entrar en una evaluación que el propio docente señala como punitiva. Esta confrontación de miradas es lo que provoca el choque y, por tanto, la resistencia de los docentes por medio de marchas. Pero esta no fue la única manera de pensar la resistencia en los profesores.

En ese sentido, los maestros también hablaron de una forma de resistencia diferente a la de ir a marchas y hacer una confrontación más directa, para ahora, exponer una forma de resistir desde sus trincheras, en el día a día, en su trabajo, por medio de lo que las profesoras denominaron como el mentir. Podremos hablar aquí de una resistencia que implica simular la obediencia, mintiendo a quien tiene el poder para que crea que lo obedeces.

La profesora referida hizo alusión, en especial, a lo que se les solicita para la entrega de una planeación ajustada al modelo educativo de la Reforma Educativa de 2013, pero también a documentos requeridos y reconocidos por los profesores como una carga administrativa; misma que, los maestros sintieron se les acumuló más con la reforma. Así, al entregar lo que se solicita y en el aula hacer otra cosa distinta a lo que se les pide, se puede hablar de resistencia. En relación a esto último queremos recuperar lo que otra profesora nos dijo:

“Yo te hablaría de algo práctico, por ejemplo, a nosotros nos piden una planeación muy rigurosa, muy sistematizada. La verdad, yo hago esa planeación. Sí la hago, pero así como la entrego, me la firma, y la boto, [...] no le hago caso a esa planeación; me quedé acomodada con mi cuaderno, que es más explicado, más con tiempo, y esa planeación que me piden que es impuesta, [...] la boto, no le hago caso” (PIEV2-GD).

La maestra habla de una forma de resistencia de cara a aquello que considera una imposición, las profesoras aluden que el tipo de planeación que les solicitan, supuestamente acorde al modelo de la Reforma Educativa de 2013, es muy sistemática, muy rígida y que no les agrada, por tanto, cumplen al entregar lo que, desde la imposición, les solicitan pero en el aula hacen algo diferente.

Asimismo, otra de las profesoras entrevistadas nos comenta algo similar sólo que suma otro elemento en su intervención, ella ejerce un tipo de resistencia que implica simular obediencia pero, al mismo tiempo, trata de generar, lo que ella llama, conciencia en sus alumnos. Trata, nos dice, de concientizar. Lo que ella hace es:

“Darle [a las autoridades] los papeles que ellos quieren que les llenemos, pero la verdad, [emplear] los momentos que uno tiene [...] para sacudirles la cabeza a mis [alumnos] [...]. Cada que puedo concientizarlos [...], hacerles un llamado a que sigan estudiando, porque la verdad, a veces pareciera que los medios de comunicación y el gobierno los quieren ignorantes” (PIEV3-GD).

Buscar que sus alumnos se sigan preparando, que tengan conciencia de lo importante de recibir educación eso es, para la profesora, una forma de resistir; combatiendo la aparente intención del gobierno -de que la gente siga siendo ignorante-. Para la profesora esto es, de alguna forma, resistir o mostrar resistencia.

Otro profesor también nos habló sobre la reflexión, pero no sobre aquella que promueve en los alumnos sino la que él realiza sobre sí mismo, de alguna forma, el maestro opina que algo que provocó la Reforma Educativa de 2013 en él fue la necesidad de resistir. Todo lo que acompañó a la Reforma provocó que el profesor referido hiciera una ejercicio de autoanálisis o de reflexión sobre su práctica docente. Él nos dijo que nunca creyó a ciegas los planteamientos de la Reforma Educativa y que procuró que su práctica en el aula, no necesariamente se viera marcada por los planteamientos de lo que propuso la reforma de Enrique Peña Nieto, esa también fue una forma de resistir.

El profesor habla de llevar al aula una pedagogía más crítica y no sólo quedarse con lo que, desde las reformas, se les dice a los maestros. No quedarse con su pedagogía, sino ver más allá y llevar a su práctica docente una pedagogía distinta; en el caso del profesor entrevistado, nos habla de una pedagogía activa, centrada en el ser. Esa es, para el profesor, una forma de revertir el poder de la reforma y de resistirse al poder de la misma; eso marca una diferencia entre él y sus compañeros normalistas que asumen y obedecen lo que el poder manda.

De cara a lo anterior, el profesor plantea la resistencia como la confrontación de una pedagogía impuesta por el modelo educativo de una reforma, que se vivió como autoritaria y punitiva. Aquí, la resistencia aterriza en el aula, en su trabajo cotidiano, aspecto que fue una constante en los profesores entrevistados. Para ellos, una forma de revertir el poder de la Reforma Educativa fue por medio del trabajo en el aula con los alumnos. En palabras de una de las profesoras:

“Siempre he creído que la única forma [de revertir el poder] es con tu trabajo. Cuando un papá, verdaderamente ve que amas lo que haces, que te esfuerzas, que luchas, que trabajas, los padres ya ni se te oponen, al contrario, los haces tus amigos, tus cómplices, los que te ayudan. Porque ven que realmente estás haciendo lo que te gusta, lo que amas y cuando ven que les pones atención a sus pequeños, que estás al pendiente de los niños; cuando ven que en los niños hay cambios muy notorios, no tienes nada que demostrarle a nadie” (PNOEV3-ES).

En esta perspectiva, parece que los maestros postulan que, desde el aula, también se lucha; también se resiste y también se puede revertir el poder de las reformas educativas o bien el poder de los medios de comunicación, pensado en la imagen negativa que la mayoría de ellos sintieron que promovieron los medios de comunicación. La maestra referida, incluso comentó que con el trabajo realizado en el día a día, al hacerlo con amor y dedicación, se podría echar atrás todo lo que los medios de comunicación dijeron de los profesores, mintiendo sobre el gremio para dejar una mala impresión a la sociedad sobre los maestros.

Otra forma de resistir que encontramos en las entrevistas fue por medio del trabajo que hacen los maestros, pero no sólo en el aula con los alumnos, sino por medio del trabajo en la comunidad. En ese sentido, un profesor nos dijo que se puede revertir el poder de la Reforma de 2013:

“Primeramente con trabajo dentro del aula de grupo; segundo, labor de convencimiento con los padres y un poco de apoyo en la comunidad, en el contexto donde ellos trabajan. Si bien es cierto que a veces dices: “Ay y yo ¿por qué hago esto? Si esto yo no lo tengo que hacer porque pues va fuera de mi centro de trabajo o porque yo tengo otras cosas que hacer. Pues sí, bien es cierto, pero también es cierto que es una manera de cuidar tu trabajo” (PSÍEV5-ES).

El profesor habla de hacer trabajo en la comunidad, hacer presencia con los padres de familia para que vean que los maestros también están dispuestos a dar tiempo extra, para apoyar, haciendo trabajo comunitario; sin sentir, dice el profesor, que esto sea una carga más de trabajo sino con la intención de que los padres de familia vean que los maestros aman su trabajo. Se trata, dice el maestro, de convencerlos:

“Que vean los padres de familia, que a pesar de lo que ha pasado, nosotros amamos nuestro trabajo. Convencerlos con hechos, no con palabras, bueno, también con palabras, pero que vayan apoyadas con los hechos” (PSÍEV5-ES).

Aparentemente, los maestros mantienen la sensación de que tienen que ganarse de nuevo la imagen positiva que perdieron durante la Reforma Educativa de 2013. La mayoría de los profesores coincide en que eso se logrará haciendo un buen trabajo, dando su mejor esfuerzo; demostrando que lo que hacen, lo hacen por vocación y logrando que sus alumnos tengan avances en su rendimiento escolar.

Aunado al trabajo, una forma de revertir el poder de la reforma y resistir es por medio de la preparación, una profesora nos dijo:

“Creo que la forma en que se puede revertir la situación, es trabajando [...]. Mostrando un trabajo limpio, un trabajo responsable, un trabajo en equipo, un trabajo en donde te estés constantemente preparando, leyendo, informando, pues con eso podemos demostrar que realmente no es como lo pintan [los medios de comunicación] [...]. No hay mejor arma que estar trabajando en el día a día para poder [...] limpiar esas consecuencias que tuvo la reforma” (PSÍEV3-GD).

Actualizarse, informarse, prepararse. Ya comentábamos con anterioridad, que a los profesores se les escuchaba decir, en distintos momentos de las entrevistas, que esto último era necesario, pero incluso, al hablar sobre las formas de revertir el poder de la Reforma de 2013, vuelve a aparecer, sólo que esta vez, como una forma de

resistencia. En relación a la forma en que los maestros consideran que podrían revertir el poder que se ejerció sobre ellos a partir de la puesta en marcha de las reformas educativas, un profesor expuso:

“Creo que el docente primeramente tiene que tomar en cuenta que significa ser docente; segundo, el docente se tiene que poner a leer y no quiero decir con esto que no lo está haciendo, sino que nos falta mucho más, entrarle a aspectos más a fondo de actualización, del dominio de la parte de didáctica, pero también de la parte del conocimiento” (PNOEV2-ES).

Algo que también expone el profesor es que hay que conocer qué se está haciendo en la educación para poder ser parte de ello; él considera necesario que un profesor conozca enfoques, corrientes teóricas, referentes teóricos sobre evaluación, dominar los programas de estudio, etc. La cuestión es que, desde esta lógica, informarse y conocer, también son parte de una forma de lucha y de revertir el poder.

Una forma de revertir el poder es estar informados y luchar por recibir un trato diferente, un trato en el que la voz de los maestro sea escuchada, que se le haga caso al pueblo, dice una profesora; que se le haga caso a los profesores y se les trate de forma justa. Al parecer, la profesora considera necesario luchar por ello. En ese sentido el siguiente testimonio puede encontrar eco:

“Los maestros debemos estar unidos, pero es difícil porque existen diferentes maneras de ver, diferentes opiniones, pero somos muchos y nos debemos de apoyar. Lamentablemente las injusticias que ha habido es porque [...] no jalamos al mismo par” (PIEV5-ES).

El profesor resalta que para poder revertir el poder de la Reforma de 2013, los maestros deben mostrarse unidos; si va a haber resistencia al poder, esa resistencia deberá hacerse desde la unidad del magisterio.

Para finalizar, a manera de cierre de este apartado, puntualizaremos sobre algunos de los elementos señalados hasta el momento.

En las respuestas de los profesores encontramos algunas coincidencias, ya que en los tres grupos de maestros que componen nuestro estudio identificaron el trabajo en el aula y con la comunidad como una forma de resistencia. Una profesora de nuevo ingreso habló de su trabajo en el aula como una forma de concientizar a sus alumnos.

Otra forma que uno de los profesores -que estaba en el sistema antes de la reforma y que no fue evaluado- identificó como posible para resistirse fue la de realizar protestas, marchas, defender sus derechos mediante el choque con el gobierno, lo que él observó que realizaron los maestros, en especial, de la CNTE. El mismo profesor nos dijo que informarse, leer, actualizarse y estar abiertos al diálogo también puede ser una forma de resistencia. En los tres grupos de maestros aparece el seguirse preparando como una forma de resistencia. Tanto los PIEV como los PSÍEV, dijeron que mentir y simular obediencia, haciendo creer que el otro tiene poder sobre él, es una forma de resistencia.

Finalmente, para los profesores, particularmente, para los que estaban en el sistema antes de que entrara en vigor la Reforma de 2013, luchar por la igualdad entre el gremio y mantenerse unidos es una forma de resistirse al poder de las reformas educativas.

Figura 17. Categoría de análisis: Resistencia.

Resistencia: Revertir el poder de la reforma de 2013					
Unión de los maestros	Concientizar	Informarse, leer, prepararse actualizarse	Trabajar en el aula y con la comunidad	Simular obediencia	Luchar por la igualdad

Fuente: Elaboración propia.

Para hacer el cierre del capítulo, queremos subrayar que, a partir del trabajo de campo que realizamos en la presente investigación, donde aplicamos entrevistas semiestructuradas a seis profesores y un grupo de discusión a ocho profesoras, emergieron ocho categorías de análisis: 1) razones para ser maestro, 2) significado de ser maestro, 3) el poder, 4) el ser docente, 5) la evaluación, 6) el poder de los medios de comunicación, 7) resistencia: revertir el poder de la reforma y 8) ser docente ante la reforma de AMLO.

Los grupo de maestros que distinguimos fueron tres: 1) Profesoras que entraron a trabajar al sistema mediante un examen de admisión a partir de lo que se solicitó con la Reforma del 2013; 2) profesoras que ingresaron al sistema antes de la Reforma del 2013 y que no participaron en la evaluación del desempeño docente (antes denominado de permanencia docente) y 3) profesoras que ingresaron al sistema antes de la Reforma del 2013 y que sí participaron en la evaluación del desempeño docente (antes denominado de permanencia docente).

No obstante encontramos que la forma de mirar a la reforma en los tres grupos de maestros no fue tan diferente, aún cuando sí detectamos algunas diferencias. Esta últimas son más visible en las entrevistas que se aplicaron; donde encontramos que las maestras de nuevo ingreso se perciben de forma distinta a los maestros que no obtuvieron su base por medio de una evaluación, ya que hay una sensación de que son mejores maestras o bien de que están mejor preparadas que los maestros que no tuvieron que enfrentar una evaluación para estar en la docencia.

Las profesoras que entraron a trabajar al sistema mediante un examen de admisión, a partir de lo que se solicitó con la Reforma del 2013, detectaron algo positivo en la reforma educativa porque gracias a ella pudieron ingresar a la docencia en el sistema público; en un caso se llegó a comentar que, incluso, el uso de los medios de comunicación fue positivo para los maestros de nuevo ingreso porque se resaltaba el hecho de que los nuevos maestro si estaban preparados.

No obstante, en el grupo de discusión donde participaron profesoras de los tres

grupos de maestras, detectamos que las profesoras de nuevo ingreso veían de forma negativa a la reforma respecto al poder que esta última ejerció sobre ellas. Si bien también reconocen que gracias a la reforma pudieron ingresar a la docencia en el sistema público, al parecer, al haber trabajado con las profesoras que ya tenían mayor tiempo en el sistema -y que no obtuvieron su plaza base por medio de una evaluación de ingreso-, se generó una especie de identificación y empatía con ellas. En este caso detectamos que hubo coincidencias respecto al rechazo a la reforma, al verla como impositiva.

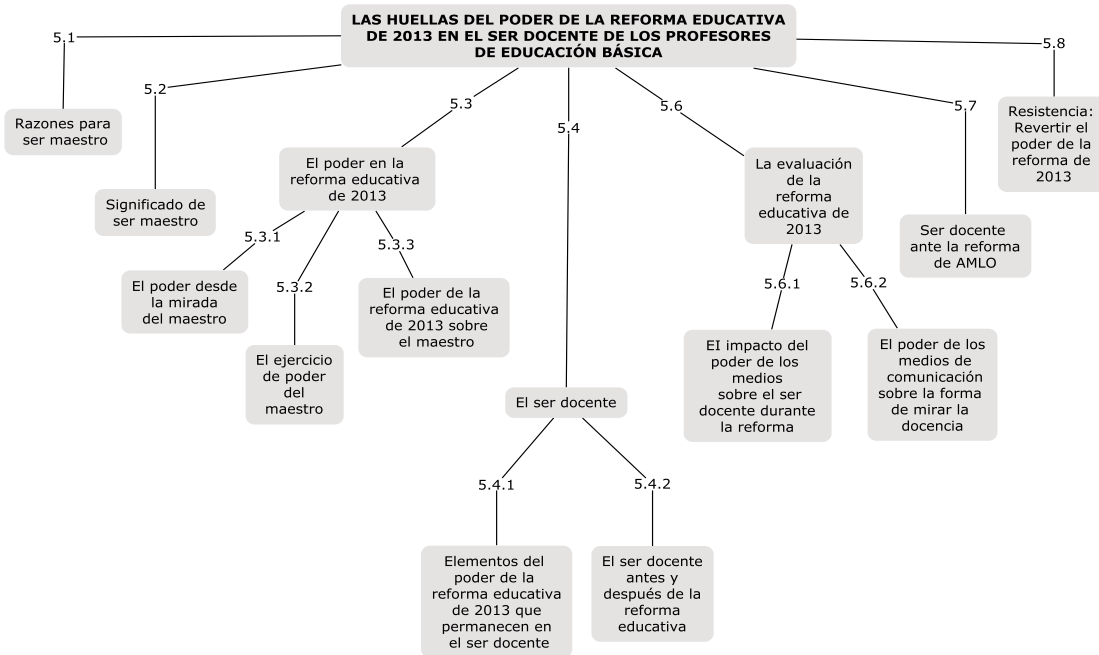
En la mayoría de los casos, significado y las razones por las que los maestros decidieron dedicarse a la docencia chocaron con la imagen que, mediante los medios de comunicación, se difundieron del magisterio. Si bien estas imágenes positivas que los profesores tiene de la docencia no se modificaron de forma radical, sí hubo un impacto en el ser de los docentes que permaneció como una huella de poder de la Reforma Educativa.

En especial, el los maestros quedó la idea de que los profesores tienen que actualizarse constantemente, que la evaluación es algo que llegó para quedarse y que forma parte del ser docente; se arraigó la sensación de que ahora los maestro tienen que luchar día a día con su trabajo para volver a ganarse un lugar de prestigio que tenían al ser docentes y que la reforma les arrebató. La evaluación generó, en algunos casos, procesos de distinción entre los docentes que la aprobaron con un nivel destacado, bueno o suficiente y, finalmente, persiste la idea de que los docentes pueden llevar a cabo distintos actos de resistencia al poder desde su trabajo en las aulas.

En el siguiente capítulo analizaremos a mayor profundidad la información que en el presente capítulo sólo presentamos de forma descriptiva, para realizar la discusión y análisis de los datos que obtuvimos.

CAPÍTULO 5

Figura 18. Análisis de la información.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 19. Presentación del Nuevo Modelo Educativo que se implementó a partir del ciclo escolar 2018-2019.



Fuente: El economista.

BLOQUE V

DISCUSIÓN, ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

“Foucault sostiene la tesis de que el hombre es >>el efecto de un sometimiento>> que es <<mucho más profundo que él mismo>>. Por consiguiente, el hombre debe agradecer su identidad, su <<alma>>, a la asimilación de un contenido que –diciéndolo con palabras de Hegel- se *extiende* a él. El hombre se somete a lo que se extiende a él asimilándolo, convirtiéndolo en contenido de su identidad. El <<sí>> a lo distinto que se extiende al hombre es un sometimiento *primario* en la medida en que *constituye por primera vez* la identidad de quien se somete. Aquí el poder no reprime ni violenta, sino que funda *por primera vez* la identidad, es más, el <<alma>>. La intrusión de lo que se extiende a lo distinto *puede* asumir rasgos violentos si su intermediación es pobre o si carece de ella”

Byung Chul Han

Sobre el poder

CAPÍTULO 6

Los Vestigios del Poder en el Ser Docente de Cara a la Reforma Educativa del Sexenio de Enrique Peña Nieto

En el presente capítulo, expondremos los resultados que encontramos tras el trabajo de campo realizado, en el cual tuvimos encuentros con los profesores de nivel básico en primarias para realizar entrevistas semiestructuradas y un grupo de discusión.

En ese sentido, el capítulo pone atención en la voz de los profesores. Si bien el capítulo cinco se concentró en la recuperación de la voz de los maestros, el presente capítulo se distingue del anterior porque mientras en el cinco se buscó hacer una descripción de los datos encontrados -expuestos de la forma más fiel que nos fue posible, aunque con notas de análisis sobre lo hallado-, el capítulo seis también presenta un análisis de lo encontrado, pero a partir del contacto con la teoría, de manera que es menos descriptivo y más analítico.

Empezamos por explorar la forma en que los docentes vivieron el dispositivo de poder de la Reforma Educativa de 2013 y analizamos cómo se pensó dicho dispositivo. A la luz de la mirada de los docentes, rastreamos dos dimensiones de este último: la discursiva y la jurídica (Larrosa, 1995).

Por su parte, la dimensión óptica la abordamos cuando analizamos el lugar que para los profesores tuvo la evaluación al emplearse como un instrumento de poder en la Reforma Educativa estudiada; mientras que, la dimensión práctica del dispositivo pedagógico de la reforma la estudiamos a la par de las reacciones de resistencia que los profesores manifestaron ante la puesta en marcha de la Reforma Educativa.

Finalmente, los medios de comunicación es otro elemento que examinamos; nos interesó saber cómo las lecturas dominantes que acompañaron a la Reforma Educativa

respecto a la docencia dejaron huellas de poder en el ser docente, mismas que se exploran de forma más expresa en el último apartado del capítulo.

6.1 El dispositivo Pedagógico de Poder de la Reforma Educativa de 2013 a la Luz de la Mirada del Docente

El sujeto se produce a partir de la interiorización-*subjetivación* de los saberes de su época, de los discursos de verdad que el poder pone en circulación y de las diversas estrategias de poder que regulan sus relaciones, inducen su conducta y dirigen sus acciones. La *subjetividad* es el *modo de subjetivación* del ejercicio del saber-poder.

Foucault, 1988:231

Hemos sostenido que la Reforma Educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto (EPN) se constituyó como un dispositivo pedagógico de poder y que, como tal, tuvo un impacto en el ser docente del magisterio, mediando, de cierta forma, en la relación que el maestro tiene consigo mismo, de manera tal que la Reforma Educativa tocó la subjetividad de los profesores.

Por un lado, se ha mencionado, a lo largo del presente trabajo, que nos respaldamos en Anzaldúa (2009) para entender el dispositivo pedagógico

como el conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, instituciones, decisiones reglamentadas, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, que se encuentran articulados por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y estrategias de ejercicio de poder, que constituyen sujetos y regulan sus prácticas; cuyo objetivo general es la sistematización de las condiciones de racionalización y de transmisión,

reproducción y transformación de la cultura, a través de un sistema regulado por instituciones educativas. (Anzaldúa, 2009: 43)

Dicha noción del dispositivo pedagógico va de la mano con lo que González, Guerra y Rivera (2017) nos dicen en referencia a que la Reforma Educativa de 2013, se constituyó como un dispositivo de control político y subjetivo. Para los autores citados, “se trata, entonces, de entender que la reforma es un dispositivo, no una acción, una institución, un discurso o un cambio legislativo, sino un conjunto heterogéneo orientado por objetivos y objetos de atención específicos. Es un proceso, no un acto; un compuesto en formación y ensamblaje” (González et al., 2018: 31). De dicho ensamblaje, prestaremos atención a aquello que devino en una estrategia de subjetivación que buscó producir a un determinado docente, de tal suerte que nos interesó analizar hasta que punto esto último dejó huella en los docentes, para lo cual recuperamos la voz de los maestros.

Por otro lado, para decir que la Reforma Educativa de 2013 fue un dispositivo pedagógico, también nos respaldamos en Larrosa (1995). Así, desde su lectura, lo entendemos “como cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo [...] siempre que esté orientado a la constitución o a la transformación de la manera en que la gente se describe, se narra, se juzga o se controla a sí misma” (Larrosa, 1995: 291).

Cabe recordar que también seguimos a Larrosa (1995) cuando analiza los dispositivos pedagógicos de producción y mediación de la experiencia de sí, a partir del entrecruzamiento de cinco dimensiones: la óptica, la discursiva, la jurídica, una dimensión que incluye, relacionándolos, componentes discursivos y jurídicos y, finalmente, una dimensión práctica.

Para efectos del estudio del dispositivo pedagógico de la Reforma Educativa de 2013, abordaremos cuatro de las dimensiones mencionadas, de manera que nuestra aproximación será desde los mecanismo ópticos, discursivos, jurídicos y prácticos de

dicho dispositivo. Recordar esto último, tiene la finalidad de señalar que en el presente apartado intentaremos analizar, de forma particular, dos de las dimensiones mencionadas: la discursiva y la jurídica. Pero, especialmente, estaremos acompañados de la voz de los maestros que vivieron la Reforma Educativa que nos interesa.

A su vez, conviene recordar que, de acuerdo a Larrosa (1995), la dimensión discursiva es en la que se establece y constituye lo que el sujeto puede y debe decir acerca de sí mismo; mientras que, en la dimensión jurídica, se dan las formas en que el sujeto debe juzgarse a sí mismo según una rejilla de normas y valores. Siendo esto último en lo que prestaremos atención, es decir, en la manera en que la Reforma Educativa tocó a los maestros en relación a cómo se juzgan a sí mismos y cómo se narran, o bien, qué dicen de sí mismos. En ese tenor, analizaremos, hasta cierto punto, si la Reforma Educativa dejó huella en los juicios y las narraciones que los maestros realizan sobre sí mismos.

Lo que Larrosa (1995) nos dirá, desde la lectura que hace de Foucault, es que un dispositivo implica visibilidades y enunciados. En tanto que, a la Reforma Educativa de 2013 la estamos pensando como un dispositivo, es importante señalar que contenía visibilidades y enunciados específicos para pensar la docencia. Siguiendo al autor referido, pensamos que las formas de ver y de decir, en este caso a los docentes, en el sexenio de EPN, remitieron a los dispositivos en los que emergieron y se realizaron; es decir, ese entramado de la Reforma Educativa que se constituyó como un dispositivo pedagógico de poder creó un perfil desde el cual el maestro tenía que ver-se, decir-se y juzgar-se.

En particular, cuando los maestros hablan de cómo fueron visibilizados y enunciados durante la reforma salta a la vista que, en un primer momento, se les señaló como malos maestros, flojos, que no trabajan o que no saben; de tal forma que, a partir de esta última imagen, se promovió ante la sociedad la necesidad de evaluar a los maestros para visibilizar a aquellos que son dignos de ser profesores y a los que no, de ahí que la forma de enunciación hacia la docencia en dicha distinción llevó a que se les juzgara como idóneos o no idóneos.

En articulación a lo anterior, González, et al. (2018) nos dicen que, en el territorio educativo, el gobierno federal generó un movimiento telúrico en el magisterio a partir de la Reforma Educativa. "...Primero, acusándolos de corruptos y responsables del deterioro educativo en el país. Después, los atacó frontalmente con cuatro tipos de evaluaciones obligatorias para someterlos en una guerra sin cuartel y lograr que hicieran todo y cada uno de los criterios para acceder a dichas evaluaciones y no verse en riesgo de perder su empleo. (González, et al., 2018: 85). En relación a esto último, al hablar con uno de los profesores entrevistados, sobre la Reforma Educativa, nos dijo:

Creo que, se atacó al gremio, como que nosotros éramos los culpables de las deficiencias de la educación básica. Se dejaba a un lado el desconocimiento de otros elementos importantes. Parecía que tenían, básicamente, que centrarse en nosotros. Nosotros somos los culpables; entonces necesitamos volvernos empleados de un sistema y reproductores, así como robots de lo que ellos establecían" (PNOEV2-ES).

En el caso del testimonio referido queda a la vista la sensación de que, con la reforma, se creó la imagen del maestro como aquel que causó deficiencias en el sistema educativo, esto con la finalidad de que los maestros se ajusten a ciertas formas de comportamiento que, a su vez, los convertiría en una especie de robots que sólo acatan lo que se espera de ellos; de ahí que ante las primeras medidas que se tomaron desde el gobierno, como fue el caso de la encarcelación de la maestra Elba Esther y el anuncio sobre la recuperación de la rectoría del Estado sobre temas educativos, algunos autores consideraron que no se buscó

eliminar al sindicato, sino el control de los docentes a partir de la contratación colectiva y su representación jurídica y laboral en todos los circuitos del sistema educativo. En sentido estricto, el nuevo esquema de relaciones laborales del magisterio hace al sindicato una excrecencia, que se mantiene para formalizar las reglas del juego, pero en las que no interviene de ninguna manera, pues la relación laboral se consigue, se reconoce, se promueve y se mantiene a través

de evaluaciones, que son obligatorias, permanentes, abstractas e indisputables. (González, et al., 2017: 229)

Encontramos que al lado de la idea del control del maestro en el plano laboral, aparece la evaluación. La relación laboral del maestro con el gobierno estaría mediada por una evaluación que condicionaba la permanencia del docente en su posición laboral frente a un grupo en el aula o bien del ingreso al sistema para los nuevos docentes. Ello explica alguna de las críticas que los maestros hicieron a la Reforma Educativa, al no verla como tal, sino como una reforma laboral. Un profesor, al referirse a la Reforma Educativa nos dijo:

“A muchos de mis colegas de la escuela primaria donde trabajo, les tocaron estas evaluaciones punitivas y sentían que era una presión para su trabajo, entonces creo que se centraron más en lo laboral que realmente en una reforma pedagógica” (PNOEV2-ES).

Aunado a la sensación de estar ante una reforma punitiva para ellos como docentes, en especial en el ámbito laboral; la reforma, con su evaluación, trajo para los maestros la impresión de que esta última los dividía. Para usar las palabras de uno de los profesores entrevistados diremos que con la Reforma Educativa de 2013 en el gremio se distinguía entre los aptos y los que no lo eran:

“el punto negativo, es lo que [...] realmente querían...no se preocupaban por la educación del niño, se preocupaban más bien por perseguir al maestro, por dividir al maestro, porque según ellos, se quedarán los aptos pero ¿aptos para qué? O sea ¿para enseñar? ¿o nada más porque pasaban un examen? Era ahí donde no estaba bien cimentado ni el propósito de la reforma educativa” (PSÍEV5-ES).

Desde la mirada de los maestros el propósito de la Reforma Educativa no estaba cimentado en una preocupación por los niños, pero, lo que podemos ver es que al parecer sí se constituyó como un dispositivo que procuró juzgar, normalizar y encauzar

a los maestros; de tal suerte que los maestros tenían que ser capaces de juzgarse a partir de lo que la reforma establecía como un buen maestro.

Sin embargo, en algunos casos, al menos al inicio, la expectativa hacia la Reforma Educativa estuvo encaminada hacia el deseo de que más que laboral o administrativa, realmente fuera educativa. Al respecto, un profesor nos dijo:

“Cuando nos hicieron actualizarnos, se tenía como una cierta emoción. Y empezábamos a planear de manera diferente, pero [...] Peña Nieto siguió tomando los planes de estudio de 2011, no hubo una reforma pensada desde el punto de vista pedagógico, siguieron utilizándose esos modelos anteriores y entonces lo que él hizo fue decirnos a los docentes, de aquel momento, que íbamos a seguir utilizando la misma reforma pero que teníamos que centrarnos también en la idoneidad, en que el más apto es que da clases. Y entonces, el que no reproduce tal como ellos dicen las prácticas burocráticas, no podíamos estar frente a grupo” (PNOEV2-ES).

Por tanto, se percibe que la esperanza en un cambio se diluyó cuando, en un primer momento, en el plano pedagógico se planteaba repetir lo que ya estaba pero ahora distinguiendo quien hace bien su labor como docente, quién es apto y quién no, lo nuevo fue introducir esta distinción. Nuevamente aparece la idea de que los maestros tenían que ajustarse a una forma de ser en tanto docente y aquí aparece un referente desde el cual los maestros tendrían que juzgarse: el de la idoneidad. Si se les iba a evaluar era para visibilizar al maestro que demostrara tener un buen desempeño. En el discurso de enunciación, éste último tenía que nombrarse como un maestro idóneo al ganárselo tras demostrar que lo era, luego de ser evaluado. Al respecto, González, Guerra y Rivera (2017) nos dicen que

El desempeño docente es el objeto construido por la problematización de la reforma. Un objeto elusivo, dotado de tantas y tan cambiantes determinaciones como sea necesario. Primero, su etimología referirá la práctica en los procesos

de transmisión de conocimientos; luego, los conocimientos, habilidades y destrezas comunicativas y relacionales del profesor; más tarde, su desenvolvimiento respecto a las autoridades; en otras ocasiones, su formación profesional, didáctica y académica; por último, su habilidad para adecuarse a los criterios de idoneidad (González, et al., 2017: 48).

Parafraseando a Larrosa (1995) pero pensando en lo que nos compete en relación a la Reforma Educativa volvemos a señalar lo que ya se ha mencionado con anterioridad, eso es que ésta última implicó hablar de un modelo ideal de profesor. Pareciera que la intención era que dicho modelo funcionara como aspiración para los maestros y, al mismo tiempo, como un criterio de juicio respecto al propio comportamiento en la práctica, o bien, respecto a su desempeño docente. Al tener que juzgarse en función de este criterio de idoneidad, esta última se convierte en la reguladora de todas las actividades de auto observación y de todos los mecanismos discursivos de autoanálisis que están incluidos en la reflexión sobre su desempeño docente. Con la Reforma Educativa los maestros tenían que aprender a ver-se, y a decir-se y juzgar-se en función de criterios normativos propios de la evaluación en cuya lógica se estaban introduciendo. En palabras de Larrosa (1995)

Al aprender el discurso legítimo y sus reglas en cada uno de los casos, al aprender la gramática para la auto-expresión, se constituye a la vez el sujeto que habla y su experiencia de sí. No es que la experiencia de sí sea expresada en el medio del lenguaje, sino que el discurso mismo es un operador que constituye o modifica al objeto de la enunciación, en este caso, lo que cuenta como experiencia de sí. Es insertándose en el discurso, aprendiendo las reglas de su gramática, de su vocabulario y de su sintaxis, participando en esas prácticas de descripción de uno mismo, que uno constituye y transforma su subjetividad (Larrosa, 1995:306).

La Reforma Educativa dejó huella en los docentes porque participaron en esa practica de descripción de uno mismo en la que el discurso de la reforma, en tanto operador que constituyó su enunciación, fue empleado para que los maestros dieran

cuenta de sí, demostrando que, en algunos casos, dicha reforma transformó su subjetividad; lo cual podemos apreciar en ejemplos en los que los docentes se apropiaron tanto del ideal de idoneidad en la docencia que empezaron a marcar distancia entre ellos, delimitando una separación entre quien era idóneo y quien no lo era. Sirva para ilustra lo anterior, el siguiente testimonio:

“Donde yo trabajaba antes, era una escuela que estaba muy dividida, no había un buen clima de trabajo, estaban dos grupos muy separados, muy bien definidos, y aparte le sumas esto. [...] Esos grupos se dividieron más, [...] porque pasó que a la maestra que creían que era muy chicha, muy buena, salió suficiente. Y a lo mejor a la maestra que consideraban que no era tan buena, salió con bien o muy bueno, no me acuerdo cómo estaban las categorías, ¡o hasta destacadas!. Entonces, eso también generó un conflicto dentro de la escuela” (PIEV4-ES).

Recordemos que la Reforma Educativa hacía una distinción entre maestros no idóneos y los idóneos; una vez haciendo esta separación, clasificaba a los idóneos en distintos niveles, que son a los que se refiere la maestra, estaban los suficientes, los buenos y los destacados; podías ser idóneo, además, dentro de dicha categoría, obtener un lugar más destacado. En ese sentido, lo que nos narra la profesora da cuenta de la apropiación del discurso de la reforma en los profesores.

En la Reforma Educativa, como lo han referido González, et al. (2017), el rendimiento se convirtió en un objeto construido vinculado a la noción de idoneidad, a la cual tenían que ajustarse los profesores, o bien, a la cual tenían que aspirar. El maestro idóneo aportaría algo para alcanzar la calidad educativa, meta planteada por la Reforma Educativa y, esta última, de acuerdo a los autores señalados, se convertía en el logro de aprendizajes concebidos como resultados medibles.

Con la Reforma Educativa, señalan González, et al. (2017), los mecanismos para determinar la idoneidad o la no idoneidad de los docentes se pusieron en marcha,

en especial, mediante diversas evaluaciones. Al ser puestos en marcha, los maestros participaron o se prepararon para presentar dichas evaluaciones. Incluso, entre ellos mismos comenzaron a reconocerse, a distinguirse por estas etiquetas, aspecto que pudimos ver en el último testimonio que recuperamos de la profesora citada, quien en relación a esto último también nos dijo:

“Había maestras que se burlaban de las compañeras que habían salido mal. Y les decían: “¡ay! pues ya ni modo, el próximo año ahí estarás haciendo otra vez el examen, pero ahora sí estudias”. Ese tipo de comentarios, creo que hizo que varias de las maestras que tenían más años en la escuela, terminaran por jubilarse, otras se cambiaron de escuelas, por el ambiente, por los comentarios, por las distinciones que había dentro del entorno laboral” (PIEV4-ES).

En lo expuesto por la profesora se puede detectar una huella de la Reforma Educativa que empezaba a minar en los maestros. Insistimos, en tanto que la reforma se constituyó como un dispositivo de poder, esta última, estuvo vehiculizada por regímenes discursivos que produjeron un ideal de maestro. Los maestros serían evaluados en función del desempeño docente. Ellos tenían que demostrar que dicho desempeño era el adecuado mediante distintas evidencias que se les solicitó, aunadas a un examen al que se tuvieron que enfrentar para ganarse la etiqueta de idoneidad y para poder ser señalado como un buen profesor.

Además, los maestros tuvieron que aprender a expresar-se desde el discurso de la Reforma Educativa, haciendo un pliegue reflexivo, hacia sí mismos, de tal suerte que dichos los discursos de enunciación promovidos por la reforma producían, a su vez, al sujeto y al objeto de la enunciación, constituyendo de esta forma, la subjetividad del maestro.

No obstante, lo que algunos de los maestros sintieron respecto a dichos discursos que estuvieron mediados por la evaluación estuvo marcado por lo que la propia evaluación representó para ellos, es decir, una amenaza a su estabilidad laboral;

en palabras de un profesor entrevistado, podemos dar cuenta de ello cuando nos dijo:

“Incluso la amenaza: “tienes tres oportunidades para poder ejercer la docencia, si no, si reprobaste o no eres idóneo en las dos primeras, tienes la última oportunidad”. Entonces generaba angustia en el docente. [...] Un compañero me decía: “no es que no sepa, sino que más bien me presiona que sepa lo que ellos quieren que yo sepa; no realmente lo que yo sé o la sensibilidad que tengo para abrirme a leer, a conocer otro tipo de cosas.” No, es lo que ellos dicen, el INEE, lo que establece [...] en sus parámetros de evaluación, quien era idóneo y quien no. Incluso el puntaje, [...] te veían como números, [...] ni siquiera te ponían ahí una evaluación donde decían: “tienes estas habilidades desarrolladas.” No, no, no, “eres idóneo o no idóneo”. Creo que ahí hay una relación de poder bastante evidente y que sí generó bastante angustia en los docentes durante esos seis años” (PNOEV2-ES).

De acuerdo a González, et al. (2017), la Reforma Educativa de 2013, tenía un propósito educativo de largo alcance; mismo que, al parecer, estaba implícita “la producción de sujetos dóciles, inseguros, precarios; la intensificación y control de la práctica docente; la desvalorización del magisterio; el cambio en el perfil y la formación de los docentes; entre otros efectos y producciones indudablemente pedagógicas de la reforma”. (González, et al., 2017: 220, 262). En el presente apartado, más que decir qué tipo de sujeto se quiso formar, nos interesa señalar la forma en que la relación de poder en la que estuvieron inmersos los docentes con la Reforma Educativa de Enrique Peña Nieto dejó huella en ellos tocando su subjetividad, la forma de juzgar-se, narrar-se y mirar-se. De ahí, que retomemos la voz de los docentes como es el caso del siguiente testimonio en el que el profesor se refiere a esto último que hemos comentado. En ese sentido, al hablar de la reforma, expuso:

“Pienso que sí dejó huella, de ser reproductores en lo que les dice y no en generar su propia autonomía, su propia esencia de lo que significa ser docente. Me parece que, al menos en mi zona, no se tiene claro qué es ser docente,

mucho menos directivo, o sea, no se tiene claro. [...] No me parece que los docentes estén desarrollando, al menos en mi zona, esta parte de la inquietud de conocer más allá. Marcó en ese sentido, en seguir siendo unos cuadrados de la reforma de Peña Nieto” (PNOEV2-ES).

En la voz del profesor, detectamos que hubo un sector del gremio magisterial en el que quedó la sensación de que con la reforma se buscó homogeneizar a los docentes; coartando con ello, la posibilidad de explorar otras formas de ser docentes, él amplía su comentario señalando que la reforma buscó:

“que los sujetos se formen de acuerdo a ciertos principios o imaginarios que se seguían con una racionalidad instrumental. [...] El docente tiene que estar actualizándose en esto y si no domina ciertos estándares no puede seguir trabajando. Desde el punto de vista tecnócrata es como ellos dan una propuesta en donde la especialización del docente es fundamental. Especialización que a lo mejor los está cuadrando, como una cuadratura. Especializarse para estar cuadrados y no para generar un pensamiento más amplio, relacional, complejo; un pensamiento filosófico, crítico, analítico, reflexivo. Me parece que se pierden estos aspectos. Lo que se tenía que hacer era cuadrarlos, cuadrar a los docentes, si siguen ciertas normas y si no lo sigues quedas fuera, a eso me refiero” (PNOEV2-ES).

El testimonio del profesor da cuenta de cómo se sintieron algunos profesores frente a la reforma, da cuenta de que la reforma se sintió como aquella que bajo distintos procedimientos de poder se planteó modificar lo que es ser docente. En el caso del profesor citado hay una sensación de que poco se les dio la posibilidad de abrirse a una forma de ser docente que se saliera de lo que desde la reforma se solicitaba. González, et al. (2017) nos dicen que la reforma se propuso “modificar sustantivamente el qué, cómo, a quién, para qué, dónde, cuándo, hasta dónde y por quién educar; es decir, los fundamentos del sistema educativo nacional, y, sobre todo, producir subjetividades. Ése es el propósito a fin de cuentas de toda educación: producir determinado tipo de sujetos”. (González, Guerra y Rivera, 2017: 121)

En suma, en el presente apartado vimos que un dispositivo implica visibilidades y enunciados (Larrosa, 1995), los cuales estuvieron presentes en la Reforma Educativa de 2013 creando al sujeto y el objeto de la enunciación, desde la creación de la problematización del desempeño docente, como aquello que tenía que ser supervisado en tanto que los resultados académicos de los estudiantes no eran los esperados; dado que, los resultados que en nuestro país se habían alcanzado en distintas pruebas de evaluación, tampoco lo eran. Dicha supervisión del desempeño escolar se tradujo en la idoneidad como un ideal a alcanzar.

Asimismo, la dimensión discursiva de la Reforma Educativa promovió que los maestros pudieran expresar-se y ahí juzgar-se desde dicha idoneidad. Tanto la dimensión discursiva como la jurídica del dispositivo de poder de la Reforma Educativa estuvieron vinculadas a la dimensión óptica que constituyó dicho dispositivo, en tanto que la estrategia del último, visibilizó a los docentes mediante la evaluación, de la cual hablaremos en el próximo apartado. De acuerdo a González, et al. (2017), la evaluación que se promovió con la Reforma Educativa fue el principal medio para orientar el comportamiento del maestros hacia el rendimiento individual, por lo cual, cuando el maestro al aceptar ser juzgado en función de las evaluaciones que propuso la reforma y asumir las consecuencias de ésta últimas

se convierte en un sujeto evaluable en todo momento, es decir, depende de lo que hemos llamado una máquina abstracta de control, operada por unos evaluadores a los que desconoce, quienes aplican unos mecanismos en constante modificación. Al participar en la evaluación, el maestro valida su condición de sujeto evaluable, admite ser controlado y disciplinado para reconocer, por adelantado, tanto la competencia del evaluador, paradójicamente encarnado en otro maestro, y la validez de sus resultados. (González, et al., 2018: 58)

Pero, más aún, el maestro se convirtió en un sujeto que tiene que ser visto, vigilado, en el que pareciera que no se confía. Para finalizar, cabe señalar, una vez

más, que con la Reforma Educativa de 2013 los profesores tuvieron que ver-se, expresar-se y juzgar-se desde los parámetros que se plantearon para alcanzar la calidad educativa deseada durante el sexenio en el que se operó. De acuerdo a Foucault (1995) y Larrosa (1995), hay una primacía del discurso sobre lo visible y la dimensión discursiva de la Reforma Educativa, que pretendió que los maestros dieran cuenta de sí mismos a partir de criterios de valor establecidos de ante mano y a los que debían ajustarse; siendo la evaluación el mecanismo por el cual los maestros dieran cuenta de la apropiación de la reforma. La visibilidad del maestro dependió del discurso que hizo ver a los maestros. Lo que abordaremos en el siguiente apartado, como se refirió con anterioridad, es la dimensión óptica del dispositivo de poder de la reforma, que operó mediante la evaluación de los docentes.

6.2. La Evaluación Como un Instrumento de Poder en el Dispositivo de la Reforma Educativa de 2013

El dispositivo evaluador deviene una máquina abstracta, cuya función es producir riesgos permanentes de desafiliación laboral, o peor, de incertidumbre sobre la idoneidad de los maestros. El control político se ejerce entonces a través de todos los mecanismos, fases, procedimientos evaluatorios, y, sobre todo, de la subjetivación del proceso. En el momento en que el profesor introyecte la evaluación como riesgo, fracaso o éxito personal, y modifique sus prácticas, comportamientos y mentalidades, la reforma habrá tenido éxito. De eso se trata, a final de cuentas: de sustituir un modelo de control político laboral hipertrofiado, oneroso e ilegítimo, por otro en el que el control sea fluido, personalizado, abstracto y trasformador de prácticas y mentalidades.

González, Guerra y Rivera

Uno de los rubros más polémicos de la Reforma Educativa de 2013 fue el de la evaluación de los docentes. Elevar a rango constitucional esta última evidenció que lo

que estaba en disputa eran las condiciones laborales de los maestros así como los mecanismos para ingresar y permanecer en el trabajo, mismas que se tenían que modificar para volverlas diferentes a las existentes para todos los trabajadores al servicio del Estado (Coll, 2003). Aunado a lo anterior, fue claro que con la Reforma Educativa se buscó que la evaluación se mirara como requisito indispensable para lograr la calidad de la educación, en tanto que se sostenía que al evaluar a los docentes se garantizaría la calidad de sus prácticas de enseñanza. Aspecto que fue señalado al decir de Imanol Ordorika, (Gil, et al. 2016) como un engaño, un mito, y un fraude, entre otros aspectos, porque la evaluación -por sí misma-, no produce la mejora de la educación, más aún cuando dicho mito se sustentó en la denostación y el desprestigio de los maestros que fueron señalados como el problema principal de la educación en México.

Lo que planteamos aquí es que la evaluación docente de la Reforma de EPN se constituyó como un dispositivo de poder, en particular, como un dispositivo evaluador que no hizo más que crear incertidumbre en los docentes de cara a la posibilidad de ser removidos de sus puestos de trabajo o bien despedidos. En ese tenor, la evaluación ejerció un poder político sobre el magisterio, quien se apropió de la evaluación al asumir los resultados de la misma como un éxito o un fracaso personal (González et al., 2017). La evaluación que se propuso con la Reforma de 2013 fue una estrategia de poder que buscó generar cambios en las conductas de los maestros, se trató de una estrategia que logró tocar su subjetividad.

Dicho lo anterior, cabe destacar que en el presente apartado hablaremos de la dimensión óptica del dispositivo de poder de la Reforma Educativa de 2013, ya que esta última se constituyó como un dispositivo pedagógico que precisamente, en su dimensión óptica, recurrió a la evaluación para hacer ver a los maestros no idóneos y, con ello, identificar a aquellos que no debían entrar a trabajar como maestros al sistema educativo; o bien, para remover de su cargo al que se consideraba un maestro que no cubría el perfil de la idoneidad. Justamente, esta cuestión sobre la remoción de

su puesto de trabajo fue algo de lo que más preocupó a los profesores. Al respecto una maestra nos dijo:

“Todas estábamos preocupadas por la evaluación. [...] Lo que más nos pegó fue eso, la evaluación. Creíamos que no la íbamos a pasar, que no íbamos a poder y que si la reprobábamos, teníamos que, al siguiente año, volver a intentarlo y si no, otra vez volver a intentarlo y tal vez podía llegar el momento en el que nos quitaran nuestra plaza si no pasábamos ese examen. Entonces el ambiente se sentía tenso y sobre todo a las compañeras que ese año les tocaba evaluarse, yo las sentía muy cargadas de cosas, las sentía estresadas, nerviosas, ansiosas. Así se vivió el ambiente” (PSÍEV4-GD).

Las huellas de poder de la Reforma Educativa de 2013 quedaron manifestadas en los procesos de evaluación que, como parte del dispositivo de poder que se consolidó en el sexenio de EPN, visibilizó al docente como el problema del sistema educativo, al cual se tendría que intervenir para lograr la calidad educativa. Aunado a ello, la idea de que los maestros que no aprobaran la evaluación serían despedidos fue una constatación que acompañó a los profesores durante la Reforma Educativa de EPN, quizá porque, como lo dejó ver Gil Antón (2016), la evaluación ocupó un lugar central en la Reforma Educativa debido a un prejuicio que se generó en torno a los docentes, considerando que la principal causa de los problemas del aprendizaje en el país eran consecuencia de la incapacidad, flojera, e incluso fenotipo del personal docente, por lo que la solución se daría al enfocarse en los maestros. En ese sentido, se realizó una generalización insostenible que simplificó el asunto educativo.

La Reforma Educativa de 2013 consideró que los maestros eran la causa de los problemas educativos del país pero, en especial, aquellos maestros y maestras que se “encuentran cobijadas por el SNTE, la CNTE o cualquier organización sindical corporativa; los sindicatos, o el sindicato, ha corrompido el sistema educativo nacional”. (González, et al. 2018: 100). Como muestra de lo anterior está el testimonio de Guevara (2016), quien durante dicha reforma fue consejero de la junta de gobierno del

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y quien expone en *Poder para el maestro, poder para la escuela*, como la maquinaria Estado-Sindicato fue decidiendo lo que él denomina el derrotero equívoco que tomó la educación nacional, además deja en evidencia que en México no existen organizaciones magisteriales de perfil académico, por lo que la representación de los maestros para todo efecto había sido monopolizada por el SNTE y “consultar al SNTE para lanzar una reforma educativa cuyo propósito primero es socavar el poder (ilegítimamente adquirido) del SNTE es absurdo. Es poner la Iglesia en manos de Satán” (Guevara, 2016: 75).

Quizá, la concentración en los maestros al remitirse a la CNTE o el SNTE, llevó a que autores como González, et al. (2018) señalaran que pareciera que el problema eran los maestros con derechos, con estabilidad laboral, con prestaciones, con experiencia y antigüedad, ellos eran el problema a combatir. En ese sentido, la evaluación que se propuso con la Reforma Educativa de 2013 fue, a la vista de los autores mencionados, un instrumento que tuvo como objetivo lograr el control político-laboral de los profesores, para que dicho control ya no dependiera del sindicato sino del gobierno -quien ahora sería el responsable de la contratación y permanencia o no de los maestros y las maestras en el sistema-.

Navarro (2017) nos recuerda que el Servicio Profesional Docente (SPD) se instauró junto con el ya existente Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) creado por Elba Esther Gordillo y Vicente Fox, al que se le dotó de autonomía con el objetivo de

replantear el estatus laboral de los docentes de educación básica y media superior e introducir nuevas normas que regularan la composición y el perfil del gremio magisterial para culminar con el añejo anhelo oficial que gradual y sistemáticamente se ha ido imponiendo dentro del sistema educativo: cercar, vigilar y controlar el desempeño del trabajo de los docentes, a través de una asfixiante y creciente estructura de evaluaciones que los induzca a la

homogeneización reproductivista de la enseñanza y mutilen su creatividad y su iniciativa pedagógica autonómica (Navarro et al., 2017: 10).

Se buscaba el control de los maestros tanto en el ámbito laboral que remite a la contratación y permanencia en una plaza, como en el desempeño docente; se trató de ejercer el poder para que estos se vuelvan homogéneos. Recordemos que para Foucault (1988), el poder es un ejercicio de gobierno que consiste en conducir conductas, el poder es una cuestión de gobierno más que una confrontación entre dos adversarios e implica gobernar, es decir, el poder tiene que ver con gobernar, con dirigir la conducta de los grupos o individuos, dirigir los “modos de acción, más o menos pensados y calculados destinados a actuar las posibilidades de acción de otros individuos. Gobernar, en ese sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros” (Foucault, 1988: 239).

El dispositivo evaluador de los maestros buscó estructurar el campo de acción del magisterio. A profesores se les introdujo en un ámbito de control donde las reacciones de los maestros fueron preocupación y angustia. Así como la maestra citada con anterioridad habló de una evaluación que, de no pasarla, sería motivo para removerla de su puesto; otra maestra nos dijo que la evaluación fue una imposición del gobierno que le causó angustia, miedo. El impacto del poder de la Reforma Educativa en los maestros se puede percibir en el siguiente testimonio:

“Nos provocaron miedo porque estaba en juego nuestro trabajo. Las presiones, la forma, nosotros que fuimos elegidos por primera vez. Yo pensaba: “Pero por qué estos, ¿y los demás?, se me hace injusto ¿o seríamos todos parejos o por qué primero unos? ¿y si reprobamos?”. No teníamos ni siquiera, la primera generación que hicimos el examen, quién nos diera un curso, una orientación. Hicimos nuestro trabajo mediante lo que podíamos y sabíamos. Ya habíamos subido trabajos, evidencias, demás y nos mandaron a un curso. Decíamos: “Ahora sí que Dios nos agarre amparados porque nosotros cumplimos pero no sabemos si nuestro trabajo sea certero”. Entonces considero yo que sí fue

impositiva. Para nosotros los maestros fue muy... de mucha preocupación, más que nada por nuestro trabajo” (PSÍEVA1-GD).

Algo que fue criticado en la Reforma de 2013 es que, con la evaluación, dejaron de importar los grados académicos logrados por los maestros a lo largo de su historia educativa y profesional; asimismo los años de experiencia ya no tenían valor alguno, porque se introdujo a los maestros en una dinámica de flexibilidad laboral. Con la Reforma Educativa se promulgó la Ley de Servicio Profesional Docente (DOF, 2013) que reivindicó a la evaluación como una obligación de los docentes. No obstante, de acuerdo a Ducoing (2018), dicha ley también reivindicó “la lógica del mérito académico y la profesionalización de la docencia como estrategias que desplazarían las prácticas clientelares y ancestrales desplegadas por el SNTE para el otorgamiento, la venta y la herencia de las plazas, entre otras”. Lo cierto es que, con la reforma, los puesto en el trabajo se ganarían al competir por una plaza, misma que ya no se alcanzarían por apoyo sindical sino al demostrar que se cumplía con un perfil determinado.

En ese sentido, por un lado, tenemos el testimonio de maestras y maestros que vieron a la evaluación como una oportunidad para ingresar al sistema; por otro, tenemos el testimonio de maestros que vieron la evaluación como una imposición; también estamos ante una reforma que introdujo al magisterio en una dinámica de flexibilidad laboral y, por tanto, de incertidumbre. La evaluación de desempeño

No castiga, en todos los momentos, sino que genera un estado permanente de inseguridad e inestabilidad, y eso no queda ahí. A partir de la incertidumbre que esto provoca, se generan efectos múltiples: en la subjetivación docente, en la práctica educativa, en las relaciones magisteriales, en la identidad profesional, en la formación de los maestros, entre muchas otras cosas que debemos empezar a reconocer, registrar y estudiar. (González et al., 2018: 28)

Lo referido con anterioridad propone que la reforma no fue punitiva sino peor; además de tener efectos múltiples en la subjetividad del docente -a los que se refieren

los autores- y que, a su vez, son los que en particular nos interesan. Un ejemplo de cómo la incertidumbre y la inestabilidad que generó la evaluación de desempeño provocó reacciones en los docentes, lo tenemos en los casos en que algunos maestros optaran por jubilarse, como lo cuenta la siguiente maestra:

“Me tocó ver dos o tres compañeros que dijeron yo mejor me voy, no quiero problemas; no quiero que al rato me salgan con que, porque reprobé, me quitaron mi plaza y pierda todo. Porque no tenían la información correspondiente. Yo dije: hago mi examen y lo que venga. Pero había compañeros que ya no querían problemas y que también se cansan y que decían ¡ya! no quiero más conflictos. Y pues sí, les metieron mucho miedo por la falta de información adecuada y entonces se crearon esos conflictos. Hubo compañeros que sí se dieron de baja y se jubilaron por estas situaciones de no tener ese tipo de conflictos. Pensaban que al final les iban a quitar hasta su plaza si no pasaban el examen” (PSÍEV6-ES).

Pero los efectos de la evaluación en los docentes no se quedaron sólo en la generación de miedo e incertidumbre sino que permanecieron tocando la subjetividad del docente, ya que, una vez que se consiguiera la incertidumbre producida por la máquina evaluadora, una vez que se subjetivara “el control político de los maestros está garantizado, sólo es necesario que se sometan obligatoriamente a las evaluaciones estipuladas, una y otra vez, hasta el fin de su vida laboral. (González et al., 2017: 231). Dicho control político se logró hasta cierto punto porque los maestros aceptaron someterse obligatoriamente a las evaluaciones estipuladas una y otra vez hasta el fin de su vida laboral. El que los maestros vieran como algo natural y cotidiano el someterse a evaluaciones ya hablaba de un cambio en ellos. Cuando les preguntamos qué consideran que permanece de la Reforma de ENP, se remiten a la evaluación como algo que llegó para quedarse. Al respecto, una profesora nos dice:

“Yo ceo que la Reforma del 2013 fue una reforma que nos condicionaba mucho a los maestros con evaluaciones. De alguna manera, estresaba el estamos

preparando y la constante de saber si realmente íbamos a pasar o no el examen ¿qué es lo que iba a pasar también si esto no es aprobado? Estaban en riesgo como muchas cosas. Y un elemento que permanece [de la Reforma del 2013] es la evaluación, pero ya de una manera diferente. Ya no es una condicionante, sino que ahora es un deber que tenemos que hacer para prepararnos” (PSÍEV3-GD).

Una huella de poder de la Reforma Educativa se puede ver en el cambio de percepción que se generó en los maestros hacia la evaluación. Si bien, esta última empezó siendo algo que provocaba miedo, una imposición de poder de parte del gobierno, que causa incertidumbre, para muchos terminó siendo un deber, algo que tiene que estar ahí y a la que los maestros se deben someter, incluso se convierte en parte de su preparación como maestros: “lo tenemos que hacer para prepararnos”, dice la maestra en su testimonio. Nuevamente aparece la idea que se ha mencionado con anterioridad, el control político de los maestros se logró hasta cierto punto porque los maestros aceptaron someterse obligatoriamente a las evaluaciones estipuladas una y otra vez hasta el fin de su vida laboral pero, una vez abolida la reforma, la evaluación permaneció y ahora se le vio como una especie de deber profesional. De acuerdo a Tatiana Coll

Cuando hablamos de controlar y definir, estamos planteando ciertamente una acción de poder. Y es en el campo del poder que otorga la evaluación, que se concretó la necesidad de su incorporación como principio constitucional, aunque esto no exista en ningún otro país. Es la demostración más fehaciente de que estamos frente a un Estado evaluador que detenta ahora todos los hilos del poder que otorga la evaluación, por encima incluso de los derechos laborales constitucionales, y que opta por romper el clásico esquema corporativo de compartir con los sindicatos la materia laboral. (Coll, 2013: 46)

La cuestión es que la evaluación del desempeño docente también procuró ejercer una presión sobre el magisterio para que se sometiera a un mismo modelo de docencia, en tanto que la evaluación fue un dispositivo de poder en donde se dio un

proceso de normalización de una forma de ser docente, para que los profesores construyeran sentidos y significados de la docencia, lo cual, dejó en evidencia el poder del Estado evaluador, como lo ha llamado Coll (2013). Ahora bien, en el caso de la evaluación de la Reforma de 2013, el sentido de la docencia se construyó a partir de la noción del desempeño docente, traducido en la idoneidad.

“En otras palabras la idoneidad sustituye al desempeño por una cuestión elemental: la evaluación a docentes y directivos es el medio de acción privilegiado de la reforma. En el desempeño docente, sin embargo, confluyen muchos factores; en la idoneidad no, refiere una cesura administrativa: un acto de poder: idóneo-no idóneo. El desempeño docente depende de factores institucionales, económicos, subjetivos y profesionales; la idoneidad no, es el resultado de una evaluación (González et al., 2018: 28).

Subrayamos, aún cuando la idoneidad no fuera el resultado de la evaluación, en tanto que intervienen otros factores, en la Reforma de EPN, la palabra idoneidad sustituye al desempeño.

Era a partir de esto último que el magisterio tenían que ejercer su práctica docente. Lo que se puede notar es cómo se articularon relaciones de poder, verdad y sujeto en la implementación del proceso de evaluación, con la finalidad de que los profesores de educación básica asumieran un significado instituido de la docencia bajo el cual se debían regir; de tal suerte, que no se contemplaba como una posibilidad auténtica el que los docentes construyan una forma de pensarse en tanto tales a partir de una imagen diferente a la impuesta. En ese sentido, la evaluación determinaba si eras buen o mal maestro. Idóneo o no idóneo. Al respecto un docente expone:

“[Con la reforma educativa] estábamos sujetos a las evaluaciones que dicha reforma nos hizo de manera obligatoria [...], evaluaciones que eran prácticamente instrumentos burocráticos. Creo que el poder se da en la medida en que te vuelves un sujeto obediente a lo que te va diciendo, en este caso la Reforma de Peña Nieto. Básicamente, su finalidad era promover evaluaciones

estandarizadas, ver quién es el más hábil o el más idóneo para estar en las aulas” (PNOEV2-ES).

Determinar la idoneidad o no de los maestros fue una tarea de la evaluación del desempeño que buscó visibilizar a los maestros que tenían que ser intervenidos para normalizarlos, para que se signifiquen a partir de la imagen ideal de maestro que se ha creado para ellos.

En ese sentido, cabe aclarar que cuando en el presente trabajo hablemos de normalización, lo haremos desde las aportaciones que nos hacen Popkewitz (1994) y Foucault (2005); de acuerdo a nuestro primer autor, la

Normalización se refiere a cómo se construyen los objetos de la enseñanza de forma tal que definan y ordenen el mundo de lo escolar y de sus disciplinas, esto es, las normas que dan respuesta a las preguntas de qué es un profesor, qué es un estudiante y qué es el aprendizaje. La producción de esta visión nos permite considerar la combinación histórica de métodos y estrategias que establecen el mundo de objetos que han de ser conocidos y organizados. Los procesos de normalización y la producción de la visión conllevan cuestiones de poder en tanto delimitan los contornos en torno a los cuales se configuran el pensamiento, la acción y la auto-reflexión (Popkewitz, 1994: 12)

Cuando hablamos del proceso de normalización de la práctica de los docentes, detectamos que las imágenes y concepciones sociales que se construyen para pensar a la docencia, en el acto educativo, venían de la evaluación del desempeño docente donde se delimitaba lo normal y lo anormal en la docencia -siendo que dicha construcción incide sobre la forma en que el docente constituye su subjetividad-.

Para Popkewitz (1994), la normalización se relaciona con la forma en que se constituye el sujeto y las subjetividades. Esto es, con ciertas maneras de construir imágenes y concepciones que están históricamente inscritas en los patrones de lo

escolar, por lo que la normalización de dichas imágenes y concepciones -desde las cuales se constituye la subjetividad del sujeto-, no es neutral, tienen que ver con el contexto histórico y sociocultural que se vive en el momento en que son creadas.

En efecto, sabemos que el contexto en el que se dio la Reforma Educativa y la evaluación de desempeño docente provino de la exigencia de distintas ONG y de OI en donde se identificó al maestro como el principal error a corregir en el Sistema Educativo Nacional, dado que era el causante de las deficiencias educativas. Los maestros así lo percibieron sin, por eso, estar de acuerdo con ello; al respecto una profesora nos indica:

“Salió la película ‘De panzazo’, donde decían flanco derecho y [los estudiantes] se iban a la izquierda. Entonces... eso es culpa del docente porque no le enseñó ubicación espacial, ubicación del niño, derecha, izquierda, adelante y atrás. Si hay un error es culpa del maestro, seguramente” (PSÍEV4-GD).

La evaluación de desempeño fue uno de los medios por los que operó el gobierno sobre los maestros con la idea de dirigirlos hacia donde, esa misma autoridad, determinó como verdad; mostrando a la sociedad lo que era ser un docente y cómo se tenía que dirigir ante la comunidad escolar. Para que el docente asuma esta visión creada como algo natural, habrá de ser normalizado.

En articulación a esto último también queremos rescatar a Foucault (2005) para referirnos a la normalización como aquella que forma parte de un poder que se pone en marcha para obligar a la homogeneidad, es decir, se ha de normalizar todo aquello que no se ajusta a la regla; por tanto, será necesario identificar desde una lógica binaria lo normal de lo anormal, teniendo en cuenta que “...cuando un juicio no puede enunciarse en términos de bien y de mal se lo expresa en términos de normal y de anormal. Y cuando se trata de justificar esta última distinción, se hacen consideraciones sobre lo que es bueno o nocivo para el individuo” (Foucault, 1979 : 27). Lo anormal es aquello que se aleja de la norma, está ahí donde se identifican las desviaciones, son aquellos

que cometen una falta, que no alcanzan el nivel requerido. A su vez, el proceso de normalización de sujeto implica intervenirlo y modificarlo para transformar las multitudes confusas en dóciles.

Identificar lo normal de lo anormal es una forma de proceder desde el dispositivo óptico de la evaluación. En la docencia planteada por la Reforma Educativa se trató de identificar al idóneo (el normal) y distinguirlo del no idóneo (el anormal), eso quedó claro para los profesores; sobre esto último, un maestro nos dijo:

“Sabía de antemano que era una reforma punitiva, laboral, atentaba contra nuestros derechos laborales, que atentaba contra la..., que más bien generaba una angustia en los docentes ¿no? de ser útil o no ser útil, de ser idóneo o no ser idóneo, que ese concepto de idoneidad era una trampa discursiva. No, más bien, más que una trampa, una realidad discursiva del INEE y de la visión que se tenía de la educación durante ese sexenio” (PNOEV2-ES).

Por otra parte, con anterioridad comentamos que la evaluación docente fue una estrategia del dispositivo de la Reforma Educativa, diseñada para visibilizar al maestro que tenía que ser normalizado. También mencionamos que aunque la evaluación propuesta por la reforma no se limitó a la aplicación de un examen, consideramos que la evaluación cumplió con la función del examen, tal como lo concibe Foucault (2005) y al que se refirió en *Vigilar y castigar* como un dispositivo de visibilidad y vigilancia. Para el autor

El examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen al individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber. Es el que, combinando vigilancia jerárquica y sanción normalizadora, garantiza las grandes funciones disciplinarias y de clasificación, de extracción máxima de las fuerzas y del tiempo, de acumulación genética continua, de composición óptima de las aptitudes (Foucault, 2005: 197).

De acuerdo a Foucault (2005) el examen lleva consigo un mecanismo que une a una forma de ejercer el poder, un tipo de formación de saber; en tanto, hemos dicho que la evaluación de desempeño docente cumplió la función del examen así como lo pensó Foucault (2005) planteamos que la evaluación:

1. Invertió la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder. En ese sentido, el ejercicio de poder de la evaluación buscó imponer a aquellos a quienes somete un principio de visibilidad. Se buscó la iluminación de los docentes porque eso garantizaría el dominio de poder que se ejercería sobre ellos. La evaluación para el ingreso, la permanencia y el reconocimiento sirvieron para detectar a aquellos que tenían que ser vistos, una vez visibilizados se les clasificó bajo la etiqueta, por un lado, de maestros idóneos, mismos que, se clasificaron en destacados, buenos y suficientes; por otro lado, a los maestros no idóneos. La Reforma Educativa de EPN

Sólo admite como dignos de reconocimiento a aquéllos que obtengan resultados destacados. Pero únicamente quienes logren mantener resultados sobresalientes y en forma consecutiva en las evaluaciones de desempeño se harán acreedores, si las restricciones presupuestales lo permiten, a estímulos económicos integrados al salario. De los no idóneos, ni hablar, además del desempleo y la desafiliación del gremio, cargan con el estigma del reprobado, del incapaz. (González et al., 2017: 206)

2. La evaluación hace entrar también la individualidad en un campo documental. Foucault (2005) dirá que el examen, en este caso, la evaluación, abre la posibilidad de que se constituya al individuo como objeto descriptible, analizable; por otra parte, la constitución de un sistema comparativo “que permite la medida de los fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivo, la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros y su distribución en una población (Foucault, 2005: 195)

3. El examen, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo un caso, en tanto que se convierte en un individuo cuya conducta hay que “encausar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir, etc”. (Foucault, 2005: 196).

Veamos, en relación a esto último, cómo una profesora que ingresó al sistema educativo mediante la evaluación propuesta por la Reforma de 2013 describió su proceso de evaluación:

“Fue un proceso de dos años. Hice mi examen para concursar, para poder tener derecho a una plaza. Primero ingresé y me hicieron un sondeo para ver si yo cumplía con el perfil; ya que me dijeron que sí era apta con el perfil que tenía, me dieron una fecha para hacer mi primer examen y ya que hice mi primer examen - y lo aprobé-, me dijeron que tenía que seguir un proceso de cursos para que dentro de seis meses volviera a hacer otro examen. Cuando pasaron los seis meses, cada seis meses, prácticamente me evaluaban y así hasta culminar el cuarto examen que fue donde ya me dieron mi basificación” (PIEV5-ES).

Lo que narra la maestra da cuenta de un proceso por medio del cual fue visibilizada como apta; la maestra estaba por entrar al ámbito de lo normal en la docencia, logró ingresar en la clasificación del dispositivo de la reforma, se convirtió en un caso sobre el cual se habría de intervenir, lo cual ocurrió cuando se le empezó a mandar a distintos cursos que aseguraran que la maestra sería encausada hacia la idoneidad en el desempeño docente; por eso, durante su proceso de evaluación, la maestra fue excluida del resto. Había sido visibilizada como apta pero aún tenía que demostrar su idoneidad, así que durante dicha exclusión fue visibilizada dándole seguimiento. La maestra expone:

“Era vigilada por un tutor y el tutor, el que me acompañaba, tenía que ser un maestro de mi misma escuela, de mi misma zona, y él me tenía que supervisar

que estuviera haciendo mi trabajo bien, estaba supervisando que hiciera bien mis planeaciones, que tuviera control grupal y que no fuera o que tuviera ética y que estuviera en cursos, haciendo cursos para poder aprobar mi examen” (PIEV5-ES).

La maestra tenía que ser vigilada para tener la certeza de que la intervención por la que estaba pasando daría como resultado el demostrar que ella había cumplido el perfil de la idoneidad. El dispositivo de poder se había puesto en marcha durante el proceso de evaluación de la profesora. No obstante, algo que Díaz (2019) nos recuerda es que: “La evaluación docente no puede ser reducida a una medición de conocimientos. La evaluación de desempeño docente es una tarea compleja, porque la práctica docente sólo se puede valorar en contextos situacionales.” (Díaz, 2019: 13) Si bien como expone el autor, un examen puede dar evidencia de cierto grado de manejo de información que pueden tener los docentes, esto último no es suficiente, de manera que la evaluación no se puede restringir a un acto de medición de conocimientos.

Por otro lado, tenemos en cuenta que “la evaluación también es un mecanismo pedagógico, pues se propone modificar no sólo el ingreso y la estabilidad docente, sino el perfil profesional, su práctica, los contenidos, los métodos educativos, y con ello su subjetividad y la de los alumnos”. (González, et al. 2017: 21). La maestra referida con anterioridad nos deja ver cómo el proceso de evaluación funcionó como un mecanismo pedagógico que tocó su perfil profesional. El poder, dirá Foucault (2005) es positivo, crea cosas, crea individuos y el dispositivo de poder evaluador de la reforma educativa creó una imagen de ser docente al que más fácilmente se adaptaron los profesores de nuevo ingreso, quienes agradecieron la oportunidad de haber entrado al sistema con la Reforma de 2013.

Ante este panorama, se buscó que el docente de la Reforma Educativa de 2013 fuera un sujeto que emanara de las prácticas de sujeción que, desde ciertos discursos de poder-verdad, le decían cuál era el deber ser del maestro. En ese sentido, se quiso construir en el discurso de la reforma, lo que habrá de ser la subjetividad del docente,

misma que el maestro tenía que asumir como propia, provocando, por tanto, la exclusión de lo otro (lo anormal) que no entraba en el discurso de la docencia normal, con el que debía significar el ser docente.

Con la evaluación de la Reforma Educativa se constituyó a los docentes como objetos y efectos de poder, como efecto y objeto de saber. La evaluación, así como el examen del que nos habló Foucault (2005), visibilizó a los maestros y los clasificó con la finalidad de normalizarlos. Sin embargo, ya lo hemos visto, no hay efecto de poder frente al cual no se presente la resistencia y de eso hablaremos en el siguiente apartado.

6.3. La Resistencia y el Precio de la Misma en los Docentes de Educación Básica en Primarias Ante la Reforma de 2013

Desde el momento mismo en que se da una relación de poder, existe una posibilidad de resistencia. Nunca nos vemos pillados por el poder: siempre es posible modificar su dominio en condiciones determinadas y según una estrategia precisa.

Foucault

Nuevamente queremos empezar recordando que estamos pensando a la Reforma Educativa de 2013 como un dispositivo pedagógico de poder que, como tal, tocó la experiencia de sí del magisterio al estar implicada en la constitución de la subjetividad de los profesores, es decir, planteamos que, de alguna manera, la reforma tocó al ser docente. Ahora bien, se ha mencionado que dicho dispositivo lo estudiaremos en cuatro de sus dimensiones (Larrosa, 2005). Hasta el momento, hemos abordado las dimensiones óptica, discursiva y jurídica del dispositivo pedagógico de la Reforma Educativa de 2013, mostrando cómo, a través de ellas, los maestros

aprendieron a ver-se, decir-se y juzgar-se en función de lo planteado por la reforma. No obstante, nos falta por analizar una de las dimensiones que propusimos abordar, nos referimos a la dimensión práctica del dispositivo pedagógico de poder de la Reforma Educativa de 2013.

En el presente apartado hablaremos de la dimensión práctica que “establece lo que el sujeto puede y debe hacer consigo mismo” (Larrosa, 2005: 293) y que está vinculada a la noción de poder de Foucault (2005) que hemos retomado para abordar el dispositivo pedagógico de la reforma educativa. De acuerdo a Larrosa (2005), desde la lectura que a su vez hace del filósofo francés

El poder es una acción sobre acciones posibles. Una acción que modifica las acciones posibles estableciendo con ellas una superficie de contacto o, a veces, capturándolas desde dentro y dirigiéndolas, bien impulsándolas bien conteniéndolas, activándolas o desactivándolas. Las operaciones del poder son operaciones de contener o impulsar, incitar o dificultar, canalizar o desviar. La estructura del poder, entonces, implica algo que afecta (una acción), algo que es afectado (un conjunto de acciones) y una relación entre ellas. (Larrosa, 2005: 321)

En ese sentido, abordaremos -desde la dimensión práctica del dispositivo pedagógico de la reforma educativa- cómo la estructura de poder de esta última tocó las acciones de los maestros a partir del establecimiento de lo que éstos podían y debían hacer en función de sus lineamientos, sólo que, de la mano de esto último abordaremos el tema de la resistencia, que es una las categorías de análisis en nuestro trabajo.

Lo anterior porque creemos que la Reforma Educativa quiso modificar las acciones de los docentes y, con ello, el ser docente (que es en especial nuestro tema de interés) mediante estrategias de poder aplicadas en el dispositivo pedagógico de la reforma. En el presente apartado queremos abordar aquellas acciones que los

maestros llevaron a cabo para resistirse al poder de la reforma. Así, la dimensión práctica del dispositivo de la reforma la analizaremos a la par de la resistencia al poder que ejercieron los maestros, *siendo en el ámbito práctico en donde se presentaron resistencias dentro del magisterio.*

Por lo mencionado con anterioridad, no olvidamos lo que Foucault (2016) señaló sobre la relación entre el poder y la resistencia, para el filósofo

No hay relaciones de poder sin resistencias, que éstas son tanto más reales y eficaces en cuanto se forman en el lugar exacto en que se ejercen las relaciones de poder; la resistencia al poder no debe venir de afuera para ser real, no está atrapada porque sea la compatriota del poder. Existe tanto más en la medida en que está allí donde está el poder; es pues, como él, múltiple e integrable en otras estrategias globales (Foucault, 2016: 119).

Ante una reforma educativa que no fue bienvenida, que no fue aprobada por los docentes y que, además, los maestros la vieron y vivieron como un ataque frontal hacia ellos, la opción que tuvieron fue la resistencia en las aulas y en las calles, así lo señala una de las profesoras entrevistadas:

“Se generaron las famosas marchas, marchas que fueron movidas por nuestras propias autoridades que mandaron a los docentes. Los directivos se quedaron en la institución cubriendo y se les sancionó a todos los maestros que fueron, menos a las autoridades. Para luchar por una reforma que al final de cuentas se nos impuso, que nosotros, como la base, que somos los que estamos abajo, tuvimos que acatar” (PSÍEV4-GD).

Curiosamente, la profesora habla de la resistencia que ejercieron los maestros de cara a la reforma, refiriéndose a las marchas de los docentes pero, al mismo tiempo, dice que estas marchas fueron organizadas por las autoridades, refiriéndose a directivos. La cuestión es que, para la maestra, la resistencia por medio de las marchas

no sirvió porque sólo generó sanciones para los que participaron en ellas y los resultados no fueron los esperados porque, finalmente, la reforma se les impuso a los maestros con todo y marchas. En este caso la maestra nos habló de descuentos por haber faltado un día para ir a una de las marchas; otras de las armas de presión que la SEP empleó para disuadir a los maestros en resistencia fueron los despidos. Esta situación también fue planteada por Casanova (2018)

El amago gubernamental de despedir a miles de maestras y maestros ratificaba la decisión de centrar en el magisterio el origen de todos los males de la educación. De forma contradictoria a la afirmación de que la reforma no era punitiva, el poder no mostró reserva alguna para castigar a quienes desafiaban – por acción u omisión- las políticas gubernamentales, especialmente el proceso de evaluación (Casanova, 2018: 78).

También despidos por faltar más de tres días al participar en el paro nacional indefinido convocado por la sección XVIII de Michoacán, por la CETEG de Guerrero y la sección XXII de Oaxaca (Moreno, 2016), por no presentarse a la evaluación y los descuentos por faltar al trabajo al asistir a las marchas, fueron una de las acciones de presión que se ejecutaron contra la resistencia más asidua de los profesores.

La movilización discursiva, policiaca y militar contra quienes han resistido las evaluaciones, ha mostrado sin ambages las verdaderas intenciones de la reforma: disciplinar al magisterio para imponer nuevas formas de control político, de producción subjetiva, de transferencia de recursos a intermediarios financieros y productores privados de servicios educativos. (González et al., 2017: 255)

La Reforma, al enfrentarse a la inconformidad de los maestros, estuvo marcada por la resistencia, por poner en juego relaciones de poder que buscó disciplinar a los maestros, imponer nuevas formas de control político y de producción subjetiva. Ineludiblemente, dentro de la lucha magisterial de cara a lo anterior, las marchas, los

paros, los plantones, entre otras acciones que realizaron los maestros, fueron unas de las resistencias que más visibilidad tuvieron en los medios de comunicación; a su vez, la participación en éstas últimas fue sancionada en algunos casos, como lo dijo la maestra entrevistada.

Por otro lado, tenemos que, uno de los cambios que ocurrieron con la Reforma Educativa de EPN fue la creación del Fondo de Aportaciones para la Nómina Educación y el Gasto Operativo (FONE) que, de acuerdo Guevara (2016), tuvo el propósito de tener mayor transparencia en los sueldos y prestaciones de los maestros, así como en el uso que se le daba al dinero en lo referente a gastos de operación ajenos a la nómina. En sus palabras, mientras que antes, el manejo del dinero para salarios operaba con alta opacidad, con el cambio mencionado, el gobierno federal concentró la nómina y los recursos para pagarla y dar instrucciones a la Tesorería de la Federación para que esta se pague directamente a los maestros. No obstante, esto último no se vio de forma tan positiva por autores como Navarro (2017) quien refiere que el manejo directo de la nómina salarial de todo el magisterio nacional por la SEP, tuvo el propósito de sancionar a los maestros que participaban en las movilizaciones magisteriales, o bien, que se ausentaban de sus centros de trabajo para dicha participación, incluso llegando a retener los salarios. “La *federalización* de la nómina magisterial, además de representar una amenaza administrativa y laboral para los docentes, eliminó la participación de los gobiernos estatales en el pago de los salarios de los maestros de sus entidades” (Navarro et al., 2017: 57, 58).

Lo que se puede subrayar es que desde la SEP se tomaron decisiones que, como una de las estrategias de poder que ejercieron sobre el magisterio, buscaron amedrentar la resistencia de los maestros ante la Reforma Educativa. No obstante, dentro de los testimonios que nos dieron los maestros entrevistados, encontramos que no en todos los profesores hubo resistencia, así lo afirma una docente entrevistada que con anterioridad nos había manifestado su enojo e inconformidad con la reforma:

“Las reformas educativas últimamente están bien y nos están ayudando a mejorar lo que se tenía creído de los maestros. Ahora hay una nueva visión sobre ellos y creo que nuestro estatus está subiendo otra vez, está mejorando; los únicos cambios que deberían de existir es que también hubiera un protocolo para defender al maestro y para apoyarlo cuando esté en peligro” (PSÍEV6-ES).

Quizá, en la transición de un gobierno que acababa y las vísperas de la abrogación de la Reforma de 2013 ante la llegada al poder de Andrés Manuel López Obrador -quien había prometido abolir la reforma de Enrique Peña Nieto y revalorizar a los docentes-, la maestra entrevistada se quedó con la impresión de que las reformas habían subido el status de los maestros pero, al mismo tiempo, de forma contradictoria, le quedaba la sensación de que el maestro necesita protección, necesita ser defendido; nos relató cómo, a raíz de la mala imagen que se promovió de los docentes durante la reforma de EPN, muchos maestros tuvieron que enfrentar demandas de padres de familia antes los cuales habían perdido credibilidad y confianza.

Sin embargo, insistimos, no todos los maestros pensaron como la profesora referida que las reformas de hoy en día están bien, porque sin duda algo que marcó a la Reforma Educativa del 2013 fue la resistencia y, por tanto, la inconformidad frente a ella. Recordemos que, ante la aprobación de la reforma, “la CNTE llamó a la desobediencia magisterial para impedir por la vía de los hechos la aplicación de la reforma y construir desde el aula y la escuela un nuevo proyecto educativo alternativo, elaborado por los propios maestros. Bajo la consigna: “¡No nos han derrotado!” (Navarro, 2017: 55). El mismo Navarro (2017) nos relata cómo se manifestaron los profesores mediante la participación en marchas y paros en estados donde tradicionalmente no había manifestaciones de resistencia tan marcados como lo ha habido en estados como Oaxaca y Michoacán, por citarlos como un ejemplo.

Efectivamente, hubo resistencia a la reforma, aunque reconocemos que esta última fue más visible en los maestros de la CNTE, misma que representó a un sector del gremio magisterial que promovió acciones y movilizaciones destinadas a pedir la

abrogación de la reforma. Los maestros de la CNTE siempre dijeron que no estaban en contra de que se les evaluara, uno de los aspectos centrales de la reforma, pero sí estaban en contra de que se les impusiera una evaluación que parecía estar destinada a descalificar y golpear al magisterio, por eso se resistieron y protestaron por distintos medios: plantones, mítines, marchas, paros, organizando congresos para proponer un modelo alternativo para su entidad, como fue el caso del magisterio de Oaxaca de la Sección 22 de la CNTE; siendo lo ocurrido en Nochixtlán, Oaxaca una de los acontecimientos más visibles de reacción ante la resistencia de los maestros. De acuerdo a Navarro (2017) “La lucha contra el magisterio y la imposición de la reforma devino en la militarización del estado de Oaxaca. En meses posteriores, la masacre de Nochixtlán patentaría los resultados de esta estrategia de represión” (Navarro, 2017: 69).

El impacto de lo ocurrido en Nochixtlán llevó a que algunos críticos a la reforma sostuvieran que estábamos ante una reforma que se impuso por medio de mecanismos por demás extremos, que impidieron la fundamentación de la misma mediante la aceptación del magisterio.

Las resistencias se presentan ante uno de los medios de la reforma, mientras que los poderes avanzan en muchos más, pero sin el fundamento que proporciona la evaluación aceptada, de manera subjetiva e institucional. En estas condiciones, como se ha visto trágicamente en las movilizaciones de mayo y junio de 2016 [...], la reforma no puede convencer y sólo podrá imponerse por la fuerza: a sangre y fuego. (González, et al., 2017: 255)

Desde una lectura foucaultiana, no diremos que los poderes de la reforma avanzaron ante la resistencia imponiéndose por la fuerza: a sangre y fuego, porque el poder, para el filósofo francés, no se impone por medio de la violencia; el poder no fuerza, no reprime, ni cierra posibilidades de acción, en cambio, hay violencia cuando el poder político no puede ejercerse adecuadamente. Podríamos decir que acontecimientos ocurridos, como fue el caso de Nochixtlán, dieron cuenta de un fallo en

la estrategia de poder de la Reforma Educativa. En ese sentido, creemos que la Reforma Educativa no sólo se impuso sino que operó mediante estrategias de poder que le permitieron traspasar la subjetividad de los maestros. Ahí donde la implementación de la reforma recurrió a la violencia dejó en evidencia un fallo en su estrategia de poder; en cambio, ahí donde se logró esto último, ahí donde el poder de la reforma dejó huella, se puede hablar de un triunfo de esta última sobre los docentes. En ese sentido, pensamos que en aquellos maestros que se apropiaron del discurso de la reforma se puede percibir una huella del poder que marcó al ser docente, recordemos que

Lo que hace que el poder se sostenga, que sea aceptado, es sencillamente que no pesa sólo como potencia que dice no, sino que cala de hecho, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; hay que considerarlo como una red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social en lugar de como una instancia negativa que tiene por función reprimir. (Foucault, 2016: 180)

El poder es positivo porque crea y en los docentes también creo una forma de asumirse como docentes para entender el ser docente desde una distinción más, sólo que en esta ocasión, la clasificación no estuvo dada por los resultados obtenidos por los docentes tras ser evaluados, sino de la distinción dada por su filiación sindical. Se distinguió entre los profesores del SNTE y los de la CNTE, ahí hubo una clasificación que no estuvo explícita pero que también marcó la normalidad en la docencia e impactó en las posibilidades de resistencia en los docentes. Al respecto, recuperamos el siguiente testimonio dado por una de las profesoras entrevistadas:

“El SNTE ha hecho su trabajo y de hecho, aunque se escuche mal, pero sí hay mucha diferencia entre la Coordinadora y los del SNTE, como que yo sí veo esa diferencia y a lo mejor como docentes somos, dicen: “los maestros”. Porque incluso en las noticias siempre dicen: “los maestros”. Pero yo siento que esa parte es la que nos diferencia de la Coordinadora, los que siempre están en

revuelta, los que siempre se niegan a trabajar. Entonces, yo veía a mi grupo de compañeros maestros y decía: “hasta en maestros hay niveles” (PMOEV3-ES).

“Hasta en los maestros hay niveles”, nos dijo la profesora en su testimonio, haciendo la distinción entre los maestros del SNTE y los de la CNTE, dejando ver que los maestros de mejor nivel o los de un nivel superior eran los que se identificaban con el gremio del SNTE, como es el caso de la profesora referida. ¿De dónde salió esta distinción entre los maestros? La docente nos dice que en los medios de comunicación al hablar del gremio se dice “los maestros” sin hacer ninguna distinción, metiendo a todos en el mismo saco -como se dice coloquialmente- cuando, desde la perspectiva de la profesora, “los que siempre están en revuelta, los que siempre se niegan a trabajar” son los de la CNTE; los maestros del SNTE, aquellos que acataron la reforma y que fueron obedientes, esos son punto y aparte.

La estigmatización al magisterio ha adquirido el perfil de una campaña de racismo y discriminación que ha evidenciado el enorme desprecio y rencor de los grupos oligárquicos hacia los trabajadores de la educación y los estudiantes de la escuela pública: Ayotzinapa-Iguala y Nochixtlán condensan el rostro sangriento de la “reforma educativa”. (Navarro, 2017:11)

No nos detendremos sobre las reacciones de violencia que acontecieron durante la aplicación de la reforma porque, ya se puntualizó sobre el tema, nos interesa señalar esta estigmatización al magisterio a la que se refiere el autor. Lo que se dijo en los medios sobre los maestros respecto a que no trabajan, que son revoltosos, etc. Fue un discurso del que la maestra entrevistada se apropió, ella apoya ese discurso, pero hace un paréntesis para indicar: “ ¡Ah! pero entre los maestros hay niveles, y los del SNTE no somos así”; entre líneas, la maestra nos dice: nosotros no nos rebelamos, no nos resistimos, obedecemos.

Recordemos que desde la propia SEP, con la llegada de Aurelio Nuño a la Secretaría de Educación Pública, hubo un cierre al diálogo con los maestros que

manifestaban resistencia, e incluso, desde la perspectiva de algunos autores, podríamos decir que lo que se dio en lugar del diálogo fue una estrategia de descalificación que adoptó los argumentos y el lenguaje de Mexicanos Primero para enfrentar a los profesores (Navarro, 2017: 11). Esto explica el testimonio de la maestra quien también comentó, al referirse a una maestra amiga suya que pertenecía a la CNTE:

“Ella está en una [escuela] del estado y ¡no inventes! Se va así, con pancartas.

Luego mis amigas, con las que me junto, me dicen:

- ¿Ya viste?

- Y les digo: sí.

- ¿Y a poco tú también te vas con pancartas?

- No, les digo, no, es que está el sindicato y la Coordinadora y ya les explicaba.

Les digo:

-“No, nosotras no, de hecho nunca nos hemos prestado para ir así a cerrar avenidas ni nada”. Su sindicato es diferente, se juntan todos para hacer sus borlotes en las carreteras, por lo regular siempre cerraban la de Puebla. Y son los que encabezan siempre la portada en Televisa y eso porque son los del movimiento del magisterio, pero la verdad no, a mí no me gustaría pertenecer a ese tipo de maestros” (PMOEV3-ES).

Navarro (2017) nos narra como se realizó una ofensiva antimagisterial en la que se interpusieron “denuncias penales en contra de dirigentes magisteriales de la Sección 22, por presuntos actos delictivos cometidos durante las movilizaciones magisteriales y se libraron más de 35 órdenes de aprehensión en contra de representantes del magisterio de Oaxaca” (Navarro, 2017: 67, 68). Con medidas como: congelar las finanzas de la sección sindical 22; la reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu), presidida por Emilio Chuayffet,-donde se reunió a autoridades educativas de los estados, a la sociedad en su conjunto y a padres de familia-; así como el compromiso de aplicar las sanciones correspondientes a los profesores que incumplieran con las normas aprobadas (Navarro, 2017: 65). El secretario Chuayffet

argumentaba que estaba recuperando la dirección del sistema educativo estatal del control corporativo y de las arbitrariedades impuestas por la sección sindical, centrándose, en especial, en los maestros de la CNTE -esos a los que la maestra referida no quiere pertenecer-porque eran señalados por las portadas de Televisa y, quizá, por la SEP como los maestros en resistencia que habían secuestrado al sistema educativo con su control corporativo mereciendo ser sancionados.

Siguiendo al autor, el estado mexicano desplazó el movimiento de los docentes, pasándolo del ámbito educativo a un asunto de seguridad pública, lo que para el autor citado llevaba claros tintes de persecución magisterial. Por su parte, González et al. (2018) refieren

Nosotros no disputaremos sus evidentes falacias, como esa de que las resistencias se concentraron en cuatro estados y fueron organizadas únicamente por la Coordinadora, ignorando las protestas masivas en todo el país. Es una típica estrategia del poder: reconoce a un adversario y desconocer a muchos otros, así le es más fácil negociar (González et al., 2018: 79).

Lo cierto es que las medidas de sanción aplicadas para la implementación de la reforma generaron miedo en los profesores y la necesidad de deslindarse de los profesores de la CNTE, así como el repliegue de la resistencia masiva y visible de algunos maestros. Si bien se creó la imagen del maestro revoltoso que se resistía a la reforma y del que no se quería ser parte, también estaba latente la inconformidad hacia la Reforma Educativa así como la manera en que se llevó a cabo sin considerar la voz de los maestros. En ese sentido, frente a una reforma que no fue bien aceptada, lo que emergió fue la resistencia en el aula. El siguiente testimonio en donde una maestra habla sobre la aplicación de la reforma en su labor como docente, da cuenta de ello:

“Ya no nos queda de otra porque nos levantan escritos, y si nos levantan otro escrito, ya se meten con mi economía, y al meterse con mi economía se meten con mi familia. Entonces, qué le digo: “Sí, está muy bonito todo lo que tú dices”.

“¿Qué quieres? ¿una planeación?, aquí está tu planeación” [...]. Ok, aquí está y aquí están tus evidencias, dame permiso porque necesito trabajar” (PSÍEV4-GD).

La profesora nos explicó que a raíz de la reforma se les solicitó llevar a cabo una forma de trabajo particular pero ella simuló llevarlo a cabo, recaba evidencias que le ayudaran a respaldar el supuesto cumplimiento de lo solicitado y, después, en el aula, hacía lo que ella creía conveniente; de alguna manera, desobedecía pero hacía creer que no era así. Parafraseando a la maestra: todo lo que dice la reforma está muy bonito.

Navarro (2017) expone que “...el cuestionamiento y rechazo magisterial a la “reforma educativa” no sólo se ha expresado a través de acciones de calle o paros de labores magisteriales”. (Navarro, 2017:12). Nosotros observamos la resistencia a la reforma al interior de las escuelas, en el día a día de la labor de los docentes, en la dimensión práctica donde se quiso establecer lo que el maestro podía y debía hacer consigo mismo, donde el poder de la reforma quiso afectar las acciones de los maestros y donde se tendrían que concretar los tardíos postulados pedagógicos de la Reforma Educativa.

En este punto queremos regresar a Foucault (1988) para recordar que para el filósofo francés no es suficiente analizar el poder desde sus instituciones centrales, en cambio, habría que analizarlo desde sus márgenes, es decir, desde las resistencias y las luchas que se llevan a cabo contra ciertas relaciones de poder. Es evidente que las resistencias y luchas más visibles fueron las que los medios difundieron y juzgaron para señalar al maestro como una especie de sujeto revoltoso que no quería trabajar. Sin embargo, hubo otras formas de resistencia que por no tener la misma visibilidad no quiere decir que no existieron, una de ellas fue el trabajo desde el aula, al respecto, una maestra nos dijo:

“Cuando [los padres] ven que les pones atención a sus pequeños, que estás pendiente de los niños, cuando ven que en los niños hay cambios muy notorios, no tienes nada que demostrarle, a nadie. Ellos lo van notando, día con día. Con tu esfuerzo, con tu dedicación, porque también hay que decirlo, los padres se dan cuenta cuando una maestra le echa ganas y cuando no. Y así como hablan mal de alguna maestra, también hablan bien de las maestras. Y yo creo que es eso, el trabajo que tú realizas día a día, que lo hagas con amor y dedicación. Así echas para atrás a todos los medios de comunicación que dicen cosas que no son ciertas (PIEV4-ES).

Para la maestra que nos dio su testimonio trabajar es una modo de resistir porque es la forma más próxima que tienen los profesores de demostrar que aquella imagen negativa que se difundió de los maestros, durante la Reforma Educativa, no era real. Se trata de una forma de lucha porque esta le permite ir contra un saber que se difundió, como una estrategia de la reforma, respecto a lo que es ser maestro. Esa fue, para la maestra, una forma de enfrentarse al poder.

Recordemos que para Foucault (2007), toda relación de poder, implica una estrategia de lucha. “Desde el momento mismo en que se da una relación de poder, existe una posibilidad de resistencia. Nunca nos vemos pillados por el poder: siempre es posible modificar su dominio en condiciones determinadas y según una estrategia precisa” (Foucault, 2016: 208-209). Un profesor nos habló de sus posibilidades de resistencia, también hay que reconocer que él señaló justo lo que encontramos en las entrevistas que realizamos, es decir, que no todos los maestros se resistieron a la reforma. En sus palabras:

“Mis colegas que son normalistas [...] no resisten al menos en la práctica docente. Yo le voy más hacia una pedagogía activa, una pedagogía centrada en el ser, en la importancia del pensamiento filosófico en la pedagogía. [...] Actualmente estoy con unos documentos que me dio mi hermana, actualizándome en la filosofía para niños, por ejemplo, para entenderlo,

aprehenderlo, con h intermedia, apropiarme de ello y buscar maneras [...] de que esta maravilla de postulado, presente en la educación, la pueda desarrollar en mi aula” (PNOEVA2-ES).

El profesor habla de llevar al aula una pedagogía más crítica y no sólo quedarse con lo que, desde las reformas, se les dice a los maestros, sino ver más allá y llevar a su práctica docente una pedagogía distinta (una pedagogía activa, centrada en el ser). Esa es, para el profesor, una forma de revertir el poder de la reforma y de resistirse al poder de la misma. El profesor plantea la resistencia como la confrontación de una pedagogía impuesta por el modelo educativo de una reforma, que se vivió como autoritaria y punitiva, es decir, su testimonio da cuenta de la necesidad de trabajar en el aula con una pedagogía que él no veía presente en la reforma educativa; resistirse, para él, implica trabajar desde una pedagogía que le da importancia al pensamiento filosófico. Aquí, la resistencia aterriza en el aula, en su trabajo cotidiano. Esto último ya implica salirse de los mecanismos de poder que planteaban una forma de ser docente acorde a sus principios de idoneidad.

Lo anterior coincide con una de las formas de resistencia que planteó Foucault (1988), quien reconoce tres tipos de lucha, aunque en el presente trabajo hemos señalado que, aquellas contra la sujeción, contra formas de subjetividad y de sumisión, son las que nos interesan, las luchas contra la identidad misma del sujeto. Ya hemos visto que desde el dispositivo pedagógico de poder de la Reforma Educativa se buscó que los maestros se reconocieran en una identidad, en una forma de ser docente y, por tanto, que se separaran de otra. El buen maestro tenía que ser el maestro idóneo que demostraba serlo al aprobar la evaluación organizada por el INEE y el SPD -si en dicha evaluación demostraba ser destacado, aún mejor, mientras que el maestro que era separado de esa forma de identidad tendría que ser dejado en evidencia como un profesor no idóneo-; al no aprobar la evaluación, al grado de quedar ante el riesgo de ser destituido de su rol de maestro si no demostraba tras dos intentos más que sí era un buen profesor, un profesor idóneo. Esto último implicaba asirse a una forma de entender el ser docente apegándose a la pedagogía que plantea su modelo educativo,

desde esos principios los maestros se tenían que reconocer, en una identidad, aspecto a lo que el maestro citado con anterioridad se resistió al trabajar a partir de otra noción de pedagogía que, a su vez, da cuenta de otra forma de ser docente, ajena a la de la Reforma Educativa de 2013.

No obstante, desde la lectura que hacemos con Foucault (1988), retomamos este último planteamiento, en el que nos dice que un dispositivo de poder exige reconocerse en una identidad y separarse de otra, es una trampa porque uno cree liberarse al formar parte de una identidad en la que nos reconocemos cuando en realidad permanecemos más sujetos que nunca a una relación de poder dentro de sus dispositivos identitarios. Los maestros que se sujetaron a esta relación identitaria de poder son aquellos en los que vemos una huella de poder de la Reforma Educativa porque el poder de la reforma requirió de la identidad de sus sujetos para poder circular. En cambio, en los maestros que se resistieron a asumir una identidad que sea reconocible y negociable -por el dispositivo de poder de la reforma-, vimos un tipo de lucha que marcó la resistencia. Esa resistencia que no vimos en los medios de comunicación, pero que no por eso no estaba ahí. Aquí queremos retomar al profesor del que nos hemos referido con anterioridad cuando expone:

“Entonces, esto hace que yo me resista, que no me lo crea y que no desarrolle mi práctica docente tal y como me dijeron que era o que me dijeron que tenía que hacerlo durante el sexenio de Peña Nieto. Creo que fue en ese sexenio cuando empecé a ver de otra manera mi propia crítica, la de mi práctica docente, es decir, mi autocrítica. O sea, darme cuenta en dónde estaba fallando, me resistí siempre, yo creo que eso fue lo que me dejó esta reforma” (PNOEVA2-ES).

El poder constituye al sujeto al atarlo a determinada identidad, el poder genera resistencia, esto último genera un campo de lucha, la reforma generó resistencia en los docentes. La estructura de poder del dispositivo pedagógico de la Reforma Educativa en su dimensión práctica quiso afectar las acciones de los maestros, establece lo que

el maestro puede y debe hacer consigo mismo; si bien en cierto que en algunos profesores aparentemente el poder tuvo éxito, en otros no lo tuvo.

Aunado a lo anterior, tenemos que, a la llegada de Andrés Manuel López Obrador (AMLO) al poder y la derogación de la reforma de EPN detuvo la posibilidad de que la Reforma de 2013 penetrara aún más en la subjetividad de los docentes quienes sintieron una especie de alivio ante el cambio de gobierno. En opinión de una profesora:

“Cuando empezó López Obrador para mí fue un respirar porque nos prometieron un cambio; nos dijeron que íbamos a tener estabilidad económica, que íbamos a tener estabilidad laboral y esto iba a crecer, iba más para allá. Ya nos dijo que el trabajo iba a ser firme, que no nos iban a quitar ya de nada y que no nos iban a correr. Que las planeaciones se supone que iban a ser más ligeras, que la carga administrativa ya no iba a haber en los maestros. Nuestro secretario general también nos ha dicho que todo va a mejorar, cuando en realidad, internamente, muchas cosas no ha mejorado. No han mejorado, todo se está disfrazando y como en cada año, cada sexenio, lo único que hacen es cambiar de nombre los proyectos, pero es lo mismo, exactamente lo mismo” (PSÍEV4-GD).

En el testimonio de la maestra encontramos desconfianza ante cada cambio de gobierno, ella nos dice que cada sexenio se prometen cosas y al final todo sigue igual; el que diga que todo está disfrazado aparentando cambios que no los hay habla de la desconfianza que algunos de los maestros tienen ante el cambio. Cabe destacar que cuando se realizó la entrevista, AMLO tenía escasos seis meses en el gobierno. Aún cuando no tenía mucho tiempo el cambio de gobierno, la desconfianza, en algunos de los profesores, era evidente. De acuerdo a Sacristán (2006)

Las reformas se implantan al ser sus principios integrados en las subjetividades transformadas; lo cual exige tiempo de maduración, convicción, seguridad, desarrollo de procesos formativos adecuados, que no se suelen tener en cuenta

por las medidas y por el tiempo en el que desde la política se esperan resultados tangibles. Las reformas han sido más propuestas de políticas tecnocráticas, volcadas de arriba hacia abajo sin contar con los actores, que programas de transformación cultural. (Sacristán, 2006: 40-41)

Lo anterior explica que en la reforma de Peña Nieto haya existido resistencia y que con la reforma de AMLO hubo maestros que dijeran que no había cambios; de tal suerte que los maestros no suelen percibir que haya un cambio en su ser docente al estar ante reformas que, parafraseando a Sacristán (2006), no implican a los sujetos y a sus esquemas culturales, cuando las reformas supone apuestas para pensar y hacer la educación de otra forma. Desde la lectura del autor, pensamos que el éxito de las reformas requieren de cambios en las motivaciones, modos de hacer y de pensar de los maestros que son afectados o son destinatarios de las mismas, lo cual no ocurrió con la reforma de EPN; la reforma de AMLO, al menos al inicio de su gobierno, contó con cierto aliento de esperanza. En relación a esto último, una maestra refiere:

“Como que algunos de nosotros todavía estamos en la espera de... a ver si es cierto que pasa esto, [...] algunos los estamos esperando. Están diciendo: “espérense, sí viene [el cambio], pero espérense tantito”. Entonces como que algunos todavía estamos en esa espera más que nada. Todavía no nos hemos decepcionado” (PIEV2-GD).

Así es como cerró un sexenio y se abrió el telón ante una nueva reforma durante el sexenio de AMLO, que deja en la escena la expectativa y la espera por un verdadero cambio en el ámbito educativo que logre impactar en el ser docente. Porque, como lo sugiere Popkewitz (2000), hablar de reforma nos convoca a pensar en el cambio

La palabra reforma refiere a la movilización de los estamentos públicos y a las relaciones de poder que definen el espacio público. A primera vista, cambio presenta un aspecto menos normativo y más científico. El estudio del cambio social representa un intento de comprensión de la forma de interactuar de la

tradición y las transformaciones mediante los procesos de producción y reproducciones sociales (Popkewitz, 2000: 13).

Ante la llegada de AMLO al poder ocurrió lo que Popkewitz (2000) refiere: una confrontación con el pasado, reflejado en una Reforma Educativa que movilizó la resistencia magisterial; en especial, los maestros vieron un cambio en la forma en que fueron tratados y mirados por el gobierno en turno y por la sociedad. Si “el cambio social supone prestar atención sistemática a la relación entre saber y poder que estructura nuestras percepciones y organiza nuestras prácticas sociales” (Popkewitz, 2000: 13-14); en un primer momento, la reforma de AMLO logró impactar en el ser docente al posicionar a la docencia en términos distintos, al pensar a los maestros como agentes de transformación social; de suerte que, la estructura de las percepciones del magisterio se tenían que dirigir hacia dicha convocatoria y organizar su prácticas docente con miras a dicha transformación. Al respecto una profesora comentó:

“La gente ya nos ve de otra forma, pero que gran paquete nos echó encima también, [...] ahora tenemos que cuidar más nuestras formas. [...] Seguimos en la mira de la sociedad, antes estábamos [...] por cosas malas y ahora [...] porque nos llaman transformadores y esa palabrita ¡híjole! tiene mucho atrás de ella ¿no? ¡transformar!” (PIEV4-ES).

Los maestros se volvieron a sentir valorados por los padres de familia y por la sociedad a partir de que inició la reforma educativa de AMLO. Así que al preguntar sobre su ser docente durante dicho periodo, de cara a la reforma anterior, lo que volvió a salir como tema importante para los profesores fue la forma en que son mirados por la sociedad; para ellos es significativo que haya un cambio en la forma en que son mirados, algo que comentaron durante las entrevistas fue que su trabajo se complicó cuando perdieron la credibilidad y confianza de los padres de familia, probablemente la percepción de dicho cambio generará modificaciones en la práctica de los docentes quienes, frente a la reforma de AMLO, no manifestaron resistencia, al menos no de

forma tan visible como ocurrió con la reforma de EPN que, sin duda, estuvo marcada por la resistencia magisterial.

6.4. Los Medios de Comunicación. Las Lecturas Dominantes que Acompañaron el Discurso de la Reforma Educativa de 2013

Poder es algo más que comunicación, y comunicación es algo más que poder. Pero el poder depende del control de la comunicación, al igual que el contrapoder depende de romper dicho control.

Manuel Castells

En el presente apartado abordaremos una de las categorías de análisis de nuestra investigación: el poder de los medios de comunicación, que se compone de dos subcategorías: 1) el impacto del poder de los medios sobre el ser docente durante la reforma y 2) el poder de los medios de comunicación sobre la forma de mirar la docencia.

En el capítulo cinco hicimos una descripción de los principales hallazgos que obtuvimos; ahora, nos interesa recapitular la información que encontramos para poder iniciar la discusión y análisis de las implicaciones de lo hallado. En ese sentido cabe destacar los siguientes puntos:

- I. Los medios de comunicación más que influir en el ser de los docentes impactó en su estado anímico, de cara a lo que ellos percibieron como un ataque directo de los medios de comunicación hacia los docentes. Desde la perspectiva de los maestros, dichos medios buscaron desprestigiarlos por medio de la difusión de mentiras, lo cual impactó en su práctica docente, misma que se modificó al cambiar la relación entre el maestro y los padres de familia quienes cambiaron la imagen que tenían del docente.

- II. En consecuencia y articulación al primer punto, detectamos que el poder de los medios de comunicación generó un impacto negativo sobre la sociedad respecto a la percepción que tenían de los maestros. Aunado a ello, hay en algunos profesores la sensación de que ellos hacen mucho y que eso no se ve. La percepción de los padres de familia conmocionó a los maestros al grado de manifestar temor de decir que eran docentes -por los comentarios que les hacían-, juzgando al magisterio en función de lo que, en especial, se proyectaba en la televisión.

De cara a lo anterior, lo que nos interesa es analizar el impacto que tuvieron los medios de comunicación en el ser docente durante la Reforma Educativa de 2013, a partir de que éstos últimos fueron los transmisores de las lecturas dominantes que acompañaron el discurso de la reforma, dejando un lugar reducido para escuchar la voz de los docentes, quienes tuvieron menor cabida en dichos medios en tanto que el mayor espacio y visibilidad que les dieron fue para evidenciar su rechazo a la Reforma Educativa por medio de marchas, plantones, paros, etc. Parafraseando a Bernard Cohen, entendemos que los medios de difusión tienen un éxito asombroso al influir en cómo pensamos acerca de los asuntos que abordan. (McCombs y Evatt, 1995). En el caso de la Reforma Educativa los medios de comunicación participaron de forma importante en la construcción de la agenda.

McCombs y Evatt (1995) señalan que el fundamento intelectual de la agenda setting se centra en la obra *Public Opinion* de Walter Lippmann quien se refirió al modo en que las personas forman las "imágenes en sus mentes" sobre el mundo y la gente que lo habita, de tal manera que los medios de difusión moldean dichas imágenes "al seleccionar y organizar símbolos de un mundo real que es demasiado amplio y complejo para un conocimiento directo" (McCombs y Evatt, 1995:2). Por otro lado, McCombs expone que la agenda setting se refiere a la influencia de los medios de difusión sobre temas y asuntos que forman parte de la agenda pública, además de considerar el rol que ejercen los medios de difusión en el encuadre de los temas. "Los medios de difusión pueden influir en qué temas se incluyen en la agenda pública. Pero,

quizás es más importante que los medios de difusión puedan influir en el modo en que la gente piensa sobre los temas de la agenda pública” (McCombs y Evatt, 1995: 2).

Esto último es muy importante para nuestro estudio porque coincide con los datos que encontramos en donde los maestros manifiestan que el poder de los medios de comunicación lo observaron, justamente, en la forma en que la gente pensaba sobre los maestros a partir de lo que estos últimos difundían sobre ellos. Algunos profesores sentían que los medios de comunicación buscaban dañarlos y se sintieron atacados por aquellos medios, considerados amarillistas. Al respecto, una profesora nos dijo:

“Los medios de comunicación, a veces son muy amarillistas [...]. A cada rato salía información de que [los maestros] cerraban [...] avenidas o que hacían relajos para ya no trabajar y todo eso. Creo que, que sí tuvo un impacto fuerte, porque por eso, siempre los padres de familia dicen: “es que los maestros son bien flojos”, “es que ya están haciendo paro”, “de todo quieren hacer paro”. [...] Les dejaron esa ideología a los papás de que uno como docente es flojo, que no le gusta trabajar y que le gusta hacer marchas. [...] No todos éramos parte de eso. Yo creo que de eso se encargó mucho el gobierno, de hacernos ver como que a nosotros no nos gustaba dar clases y que no queríamos enseñar, como debería de ser” (PNOEV3-ES).

La maestra resalta que los medios enfatizaron que los maestros no trabajaban por estar haciendo “relajo”, lo que repercutió en que los padres de familia señalaran a los maestros como flojos, porque se la pasan haciendo paros. Desde su punto de vista, el gobierno tuvo que ver con esa mala imagen que se proyectó sobre los maestros; ella piensa que eso es lo que quería el gobierno: proyectar una imagen del profesor como aquel al que no le gusta trabajar y no le gusta dar clases, sino estar en paros, cerrando las escuelas.

Al hablar de los medios de comunicación -en los testimonios de los profesores- resaltó que en cada palabra referida a los medios de comunicación se podía percibir enojo. Había mucho enojo en sus palabras, enojo generado por lo que se difundió en

los medios sobre los maestros. Uno de los profesores nos dijo que los medios de comunicación difundieron mentiras como fue el caso de la idea de que los maestros no querían ser evaluados, cuando ellos habían sostenido que no fue así.

González et al. (2018) nos dicen que la Reforma Educativa de 2013 no contó con un diagnóstico que la sustentara, en su lugar, asumió la narrativa dominante que señaló el origen de los problemas del sistema educativo en la incompetencia, irresponsabilidad y corrupción del magisterio. Es decir, la reforma descalificó al magisterio creando un ambiente de desconfianza e irritación en el gremio. Lo que detectamos es que esa narrativa dominante de desprestigio hacia los docentes fue replicada en los medios de comunicación. Al menos los maestros, así lo sintieron. Al respecto, una profesora nos dijo:

“Si hay un error es culpa del maestro, seguramente. Los noticieros, [...] denigraron bastante al maestro. Ya nada más te decían: “¿y a qué te dedicas?” y tú decías: “uta, ¿le digo que soy maestra? [...]”. Sí, a mi me decían: “ummm es que eres maestra, eres de la marcha y eres esto y eres lo otro”, yo nada más les decía: “mira, por favor, ya deja de ver tanta tele”, así les decía” (PSÍEV4-GD).

“Deja de ver tanta tele”, quizá porque como exponen McCombs y Evatt (1995), la televisión nos hacer ver la política de cierta forma, en especial, la televisión nos hacer “ver el ver” de una manera determinada, no es sólo un mensajero sino también, como diría Marshall McLuhan, un mensaje. “La televisión confirma un modo especial de ver y de ahí un modo especial de conocer. Todavía más importante, la televisión apoya un especial conjunto de sentimientos” (McCombs y Evatt, 1995: 14).

Pareciera que el conjunto de sentimientos que generó la televisión durante la Reforma Educativa fueron los de rechazo hacia los docentes y de enojo e incluso tristeza, decepción y miedo en los maestros. Al respecto, una profesora nos dijo lo siguiente:

“Habían noticieros específicos, que nada más hablaban de eso, y eso era el ataque. Nunca hablaban de algo positivo de los maestros. Entonces, fue una lucha incansable, que aunque nosotros hiciéramos nuestra labor, nuestro trabajo aquí, pues nunca ha sido visto [...]. Nos seguimos ganando [...] nuestro respeto, nuestro puesto, porque yo pienso que el maestro da demasiado, demasiado y todavía no se ve”. (PSÍEV1-GD)

Pero entonces, ¿qué fue lo que sí se vio en los medios de comunicación? El profesor Francisco Bravo dirigente de la CNTE y de la sección 9 del SNTE relata que fue invitado a participar en muchos noticieros de televisión; sin embargo, se trataba de canales con cobertura limitada (Canal 11, 28 y 40). Él expone cómo el tema de las entrevistas realizadas en aquellos medios, donde le dieron espacio, estaban enfocados a la venta de los exámenes y en torno a los libros de texto, dejándole pocas posibilidades de explicar el punto de vista del movimiento magisterial respecto a la Reforma Educativa, de tal manera que él pudiera exponer el conflicto central de la misma. Desde su punto de vista los temas tratados en las entrevistas en los medios eran descontextualizados, aislados, sin profundizar en el debate. (Valdés, 2020). En palabras del profesor Francisco Bravo

En la radio encontré posiciones más abiertas que tienen que ver más con la trayectoria de los conductores y a quiénes representan o qué representan, porque muchos conductores que nos hablaron era para atacarnos: cómo bloquean, cómo dejan de dar clases. [...] La táctica de muchos de estos entrevistadores era más en el sentido de ver [los efectos], es decir, “¿por qué faltas a clases?”, “¿por qué estás dañando a los niños?”, “¿por qué estás obstaculizando el tránsito?”, “¿por qué estas deteniendo a muchos trabajadores para que lleguen a sus trabajos?”, ese era el sentido. [...] Se olvidaba de dónde venía el conflicto, cuáles eran los orígenes y las causas. [...] Pero nosotros siempre nos encargábamos de decir [...] “¿por qué no nos preguntan cuál es el fondo?” [...] Y reiteramos muchas veces: “ustedes dicen que nos oponemos a la evaluación, no es cierto, nos oponemos al carácter de la evaluación, para qué se

ocupa, etcétera”. [...] Hay una forma de entrevistar de manera tendenciosa, sumamente tendenciosa (Valdés, 2020: 182).

Lo que podemos apreciar es que si bien se le dio cabida a la voz de los maestros en espacios de TV o radio, la forma de abordar los temas permitía ver cierta cara del movimiento magisterial que dejaba a los maestros mal parados. Exceptuando en dicho tratamiento tendencioso del tema a algunos medios de comunicación, por citar a algunos mencionados por el profesor Francisco Bravo, como a Aristegui, una de las periodistas que no realizaba preguntas tendenciosas; también Fernanda Tapia, Javier Solórzano, Alberto Zamora de Formato XXI, Canal 11 y todo el equipo de Radio Educación. Recordemos a McCombs y Evatt (1995) cuando nos dicen que los medios tiene un éxito asombroso al influir en cómo pensamos acerca de los asuntos que abordan.

También es importante señalar que los medios de mayor audiencia eran cercanos a la postura del gobierno, de tal suerte que, lo que predominó fue la visión del gobierno sosteniéndose como un discurso hegemónico en los medios, quienes se colocaron a favor de la posición gubernamental y de grupos empresariales que estaban apoyando a la Reforma Educativa. En un contexto donde “la industria de la radio y la televisión en México mantenía intacta su estructura concéntrica y no propició un debate público en el que se incluyera con claridad la posición del movimiento magisterial de protesta en contra de la reforma educativa” (Valdés, 2020: 165).

De acuerdo a Lozano (2007) las grandes corporaciones cuentan con el capital y los recursos humanos y tecnológicos con los que no cuentan los ciudadanos comunes y corrientes, las organizaciones pequeñas y, agregamos aquí, a los maestros; por lo que terminan siendo, dichas corporaciones, quienes poseen y controlan la mayoría de los medios. El autor retoma a Esteinou (1992) para referir que la propiedad privada de las organizaciones de los medios, permiten que los dueños puedan “orientar su función cultural hacia el fortalecimiento y la reproducción de sus intereses económicos, políticos y culturales que generalmente coinciden con los intereses que movilizan a la clase en el poder” (Lozano, 2007: 61). En ese sentido, desde la lectura de los autores

citados podemos pensar que durante la Reforma Educativa apreciamos esta articulación entre los propietarios de los medios y el gobierno en turno quedando, estos últimos, relacionados en una amalgama de intereses que configuraron el estrato de poder desde el cual se construyó el discurso hegemónico de la reforma.

Lozano (2006) habla de los condicionantes económicos presentes en la producción de los mensajes, pero también se refiere a los condicionantes políticos en donde entra en juego el papel de los gobiernos en la regulación, el control y el manejo de los sistemas de comunicación. Asimismo, nos dice, desde la lectura que hace de Arredondo y Sánchez Ruiz (1987) que la prensa tiende a responder a los intereses y proyectos del aparato gubernamental aún cuando no se ejerce un control directo por parte del Estado. Esto último lo vimos en el sexenio de EPN cuando los medios de comunicación “privilegiaron la posición gubernamental y trataron el movimiento magisterial de protestas con la misma dureza que a la lideresa Elba Esther Gordillo” (Valdés, 2020: 163) y, en donde, la estructura oligárquica de dichos medios impidió que los ciudadanos formaran su opinión con la expresión de la pluralidad existente en el país en tanto que éstos se alinearon con los intereses de los empresarios y del gobierno en contra de los maestros (Valdés, 2020).

Lo cierto es que “la televisión es [...] un recurso de poder importante, altamente concentrado, que puede eventualmente dotar a los grupos privados que la controlan de la capacidad de obtener una mayor hegemonía que la del propio Estado” (Lozano, 2007: 74). En el caso de la Reforma Educativa de EPN los medios se adhirieron a la posición gubernamental que coincidía con sus propios intereses económicos.

Lo anterior explica que los maestros sintieran que estaban en lucha contra los medios. Encontramos testimonios de profesores que manifestaron sentirse atacados por los medios de comunicación, el gobierno y por los padres de familia. Con lo que transmitían los medios de comunicación y con documentales como “De panzazo” los maestros se sentían, de alguna manera, en guerra. Cuando en entrevista a un profesor se le pidió que hablara un poco más sobre lo que él denominó como una “guerra sucia

de los medios de comunicación”, o bien, que explicara cómo la interpretaba, nos respondió:

“Pues ¡imagínate! poner en los medios de comunicación que los alumnos no aprenden en la escuela y que la escuela no está significando, que los logros de aprendizaje no están desarrollándose como se debe y que los maestros somos renuentes a evaluarnos. De entrada, de ahí empieza, creo que una guerra sucia” (PNOEV2-ES).

Se desbancó la imagen del maestro, decían los profesores entrevistados, porque los medios de comunicación transmitieron una forma de ver a los docentes. La profesora referida con anterioridad nos dijo que los maestros hacían mucho y no se veía o no lo veían los demás, mientras que, lo que se transmitía en noticieros específicos, cuando no se decía nada positivo de los maestros, como ella mencionó, sí era visto.

Sartori (1998) nos advirtió que, con la televisión, la autoridad es la visión misma, es decir, que en una sociedad teledirigida -como él la llama- en donde la palabra está siendo destronada por la imagen, en tanto que todo acaba siendo visualizado, la autoridad está justamente en la imagen, sin importar que esta última pueda engañar aún más que las palabras, porque lo esencial es que el ojo cree en lo que ve, lo que al final es lo que parece “real” o verdadero; así, lo que adquiere autoridad cognitiva es lo que se ve. Durante la Reforma de 2013 acontecía aquello que podía mostrarse en la televisión y que se convertía en noticia. Ya Sartori (1998) nos explica como la obligación de la televisión, de mostrar, produce el pseudo-acontecimiento, “el hecho que acontece sólo porque hay una cámara que lo está rodando, y que, de otro modo, no tendría lugar”. (Sartori, 1997: 83). Ello explica que el trabajo que los maestros hacían en las aulas fuera algo que no se veía, como dijo la maestra entrevistada; en cambio, lo que sí se vio fue lo que en los medios se convirtió en noticia, en especial las acciones de resistencia de los docentes contra la Reforma Educativa.

Lo anterior también se entiende si, como Hernández (1997), pensamos a la

noticia como un producto social, una reconstrucción o construcción social de la realidad en donde los mensajes no son resultado de voluntades individuales sino que tienen que ver con procesos sociales que van más allá de los hechos y acontecimientos con existencia independiente a la forma en que los periodistas los conciben y los tratan. En la producción de la noticia intervienen las organizaciones de los medios, los métodos empleados por los periodistas para dar cuenta del acontecer social, las rutinas que siguen los periodistas en la recolección y procesamiento de la información, etc. (Hernández, 1997). En un tenor similar, Alsina (1993) expone

«Noticia es una representación social de la realidad cotidiana producida institucionalmente que se manifiesta en la construcción de un mundo posible». Mediante esta definición pretendo poner de manifiesto, en primer lugar, la construcción de la noticia a partir de los acontecimientos que diariamente se seleccionan. En segundo lugar, hay una doble institucionalización. La noticia se produce en una institución informativa que supone una organización compleja. Pero además el rol de los mass media está institucionalizado y tiene la legitimidad *para producir la realidad socialmente relevante* (Alsina, 1993: 12).

Por lo anterior, podemos darnos cuenta de que aquello que se constituyó como un pseudo-acontecimiento se puede articular a una mirada que se construyó sobre los docentes y que sólo hacía ver aquello que en los medios de comunicación se privilegió como la noticia; misma que, hasta cierto punto, fue un evento prefabricado para la televisión y por la televisión. Sobre el impacto negativo de los medios de comunicación en la mirada de los padres de familia hacia el docente, una profesora comentó:

“Los medios de comunicación [...] perjudicaron mucho la imagen del docente, porque nos exhibieron. [...] A los padres de familia, [...] se les metió en la cabecita [...] que el maestro no [es] tan bueno y tiene que someterse a una prueba para demostrar si realmente es bueno en lo que hacen o no. Entonces,

[...] perjudicó en la imagen del docente, en cómo nos miran ahora los padres de familia” (PSÍEV).

Valdés (2020) expone que durante el gobierno de Enrique Peña Nieto, la radio y la televisión privilegiaron la posición gubernamental, misma que se negó a un verdadero diálogo con los maestros imposibilitando con ello la adhesión y convicción de estos últimos hacia la Reforma Educativa que, de acuerdo a Ramírez (2017), se vivió en las escuelas como una amenaza. Aunado a ello, Navarro (2017) nos recuerda como, desde la SEP, Aurelio Nuño se negó a “dialogar con el movimiento magisterial, adoptó la estrategia de la descalificación e hizo suyos los argumentos y el lenguaje de Mexicanos Primero para enfrentar a los profesores”. (Navarro, 2017: 34). Esta última posición se vio reflejada en los medios de comunicación y por tanto en aquello que se convirtió en noticia.

Lozano (2007) expone cómo en una sociedad capitalista como la nuestra los medios de comunicación buscan la mayor ganancia anteponiéndola ante la producción de mensajes con contenidos sociales y culturales. Así, los medios se concentran en aquellos mensajes que les den mayor audiencia porque, desde la perspectiva de la economía política crítica, los medios buscan transmitir lo que venda más, lo que genere más audiencia, es decir, los mensajes que resulten más atractivos para el público, aún cuando sean sensacionalistas, superfluos o incluso nocivos. En especial, en el tema que nos compete, percibimos que los mensajes en los que se concentraron los medios de comunicación durante la Reforma de EPN fueron los referentes a las movilización de los maestros porque daba audiencia ver los plantones de los maestros en la Plaza del Zócalo, las marchas, a los maestros cerrando carreteras, etc.

En articulación a lo anterior, Valdés (2020), desde la lectura que hace de De Fontcuberta (2011), expone que el movimiento suscitado por la Reforma Educativa que se impuso a los trabajadores de la educación contenía elementos básicos para convertirse en noticia: “actualidad, proximidad, prominencia, y, sobre todo, conflicto y consecuencias” (De Fontcuberta, 2011: 56). La autora expone

Para empezar, había un conjunto de hechos recién producidos o conocidos (marchas, mítines, plantones y otras acciones realizadas por los maestros) y por eso eran noticias actuales. En segundo lugar, se trataba de hechos próximos para muchos sectores sociales; a la gente le interesa conocer lo que ocurre en un entorno cercano (cercanía no solo geográfica, sino social o incluso psicológica) y ese es uno de los factores más poderosos que los medios toman en cuenta para difundir una noticia. El movimiento magisterial era noticiable porque la educación básica involucra no solamente a las autoridades educativas o a los dirigentes sindicales, sino que es parte de la vida cotidiana de niñas y niños, padres de familia, maestros, y, en fin, de comunidades rurales y urbanas en todo el territorio nacional. (Valdés, 2020: 179)

De acuerdo a la lectura que Hernández (1997) hace de Gans (1979) tendremos que la comprensión de la noticia pasa por estudiar las fuentes como instancias de poder, en tanto que representan y hablan en nombre de ciertos grupos organizados o no. Por tanto, se debería "...analizar qué grupos crean fuentes o se convierten en fuentes de información para los medios y cuáles son sus "agendas"; qué intereses persiguen estos grupos al buscar acceso a las noticias, o al rechazarlo, y porqué ciertos grupos no pueden entrar al campo de las noticias" (Hernández, 1997: 228).

Cabe aclarar que si bien sabemos que los medios de comunicación no se reducen a la televisión, este último medio se coloca en un lugar privilegiado de difusión y penetración de las noticias en los hogares mexicanos. Al respecto, Valdés (2020) expone cómo la cobertura de la televisión abierta (Televisa y TV Azteca) superaba la de cualquier otro medio, siendo casi imposible competir con su influencia en la coyuntura que se vivió durante la Reforma Educativa, en especial del 2013 al 2014. La autora expone que la industria de la radio y la televisión en México mantenían su estructura concéntrica, lo que contribuyó a que se impusiera la visión del gobierno. De esta forma, la industria de radio y televisión en México estaba controlada por un pequeño grupo de empresas. "La televisión abierta comercial en 2012 estaba básicamente en manos del duopolio constituido por Televisa y TV Azteca que

acaparaban 95% de las concesiones otorgadas por el gobierno con 56% y 39%, respectivamente, mientras que la televisión pública tenía una cobertura muy reducida tanto a nivel regional como nacional” (Valdés, 2020: 171).

Asimismo, encontramos que la agenda de esos medios de comunicación atendió a intereses gubernamentales y empresariales coincidiendo en posturas como las de Mexicanos Primero, asociación civil presidida por Claudio X. González Guajardo, también creador de la Fundación Televisa en 2001 y patrocinador de la película “De panzazo”, misma que los maestros entrevistados denunciaron por haberlos dejado mal parados. En palabras de un profesor:

“Me sentí atacado [...] por mis autoridades, [...] por los padres de familia y la sociedad, porque [...] el gobierno, con películas como [...] “De panzazo”, [...] nos ponía en mal con la sociedad. [...] Se desbancó esa imagen que teníamos del maestro. No se ha podido reivindicar desde entonces [...], ya que a nosotros nos ven como a unos segundones. [...] Yo me sentía atacado por la sociedad y desprestigiado por [...] [ella], gracias a los medios de comunicación y a las [...] autoridades que tenemos” (PSÍEV5-ES).

Durante las entrevistas con los maestros no faltaron referencias al documental. Como nos comentó un profesor, este último “le tiraba” a los maestros todo el tiempo, siendo reconocido por el gremio como uno de los culpables de que a los maestros los empezaran a tratar como los responsables absolutos del rezago educativo del país. Pero no sólo eso, este documental fue visto por los docentes como un ataque directo hacia ellos. El documental “De panzazo”, comenta otra profesora, “nos dejó a todos los maestros mal parados”. Ella dice que si los padres de familia estaban a la defensiva era por ese documental. Otra profesora comentó que las exigencias y los reclamos de los padres de familia se dieron porque ellos se sintieron con poder frente a los maestros; mismos que habían sido evidenciados como malos por los medios de comunicación quienes, con su poder, modificaron la forma de mirar a los maestros.

Aquí queremos volver a plantear que los medios de comunicación difundieron el tema educativo como algo importante a tratar para el público y, con ello, parafraseando a McCombs y Evatt (1995), movieron a la sociedad para llamar su atención sobre ciertos aspectos de los docentes; nuevamente estamos ante la idea que plantearon los autores mencionados: “el proceso de producción de noticias moldea nuestras imágenes mentales sobre el mundo. Nos indica lo que es importante o interesante en un mundo que, en buena medida, está fuera de nuestra experiencia cotidiana”. (McCombs y Evatt, 1995: 2, 3). Recordemos con Retegui (2017), que los medios no actúan como un espejo que refleja lo que tienen ante sí. “Al contrario de la imagen del espejo, la concepción que subyace es que las políticas, los temas y los acontecimientos son objeto de patrones de selección e interpretación que se definen en negociaciones y disputas”. (Retegui, 2017: 103-104). En particular, dirá la autora, las noticias son una construcción y los medios son actores que deciden y en ese escenario confluyen formas de ejercicio de poder.

Por su parte, Valdés (2020) subraya que, en el 2012, el documental “De panzazo” exhibió negativamente a la maestra Elba Ester Gordillo pero que a lo largo del 2013, iniciadas las protestas y movilizaciones de los maestros contra la Reforma Educativa, hubo un cambio en los noticiarios de radio y TV; de tal suerte, que la imagen negativa de la lideresa de los trabajadores de la educación en México se transfirió a la CNTE y a la lucha de los maestros contra la reforma. La campaña negativa hacia los maestros impactó al grado de encontrar testimonios como el que presentamos a continuación:

“Hubo un momento en que, a pesar de que amo tanto esta carrera y esta profesión, [...] me daban ganas de renunciar, porque los medios hicieron mucho en contra de los docentes. Nos pusieron como que éramos flojos, burros, que éramos lo peor que podía haber. Los medios de verdad se encargaron de denigrarnos de tal forma y de darle tanto poder a los padres de familia, que nosotros ya no podíamos ni siquiera regañar a un niño por algo malo que estuviera haciendo. [...] Hubo un momento en el que me sentía deprimida, me

sentía frustrada y decía: bueno, es que no puede ser que esté pasando esto, que los papás se nos están volteando” (PSÍEV4-ES).

El malestar en el estado anímico de los profesores se derivó de la ausencia que ellos tuvieron en el debate público. Los medios hicieron que se viera sólo una parte de la noticia o del acontecimiento de la Reforma Educativa. Parafraseando a Hernández (1997), ciertos grupos no pueden entrar al campo de las noticias, de acuerdo a las agendas que construyen los medios de comunicación. En el caso de la Reforma Educativa, ese grupo que no entró al campo de la noticia - no porque no estuviera ahí sino porque no se le escuchó- fue el del magisterio que trabajaba día a día dando su mayor esfuerzo, como el caso de la maestra que dijo “hacemos mucho y no se ve” y el que quería explicar del por qué de las movilizaciones, como el caso de profesor Francisco Bravo dirigente de la CNTE y de la sección 9 del SNTE, dichas situaciones no propiciaron el debate público. Por otro lado, la estructura de concentración tanto de la radio y como de la TV en dos empresas, en dos cadenas de televisión abierta, durante la coyuntura de la Reforma Educativa, dificultó la difusión de los puntos de vista de la oposición y las voces opositoras tuvieron dificultad para acceder al debate público. (Valdés, 2020). Además, “...la mayoría de los periodistas en la radio y la televisión mexicanas se alinearon con los intereses de los empresarios y del gobierno en contra de los maestros por conveniencia material y por coincidencia ideológica, a pesar de tener una formación profesional cada vez más sólida” (Valdés, 2020: 163).

No obstante, con lo expuesto hasta aquí, encontramos un testimonio de una maestra que miró con buenos ojos la estrategia de comunicación implementada durante el sexenio de EPN, se trata de una profesora que alcanzó su plaza base mediante la evaluación de ingreso propuesta por la Reforma Educativa de 2013. Es aquí donde percibimos una huella de poder de la reforma que estamos abordando, una huella generada en comunión con el poder de los medios de comunicación. En este punto resulta interesante retomar a Chul (2016) cuando indica que “...el poder como medio de comunicación se vuelve necesario cuando se ve que es improbable que la acción que se ha seleccionado será aceptada por el súbdito, es decir, cuando la

comunicación se atasca. El poder debe transformar el <<no>>, que siempre es posible, en un <<sí>>” (Chul, 2016: 20, 21).

El filósofo surcoreano nos dice que el sí no tiene que ser jovial, pero tampoco tiene que ser un efecto de la coerción, volvemos a la idea de que el poder no tiene que ser violento ni coercitivo. Además, así como lo dijo Foucault (1988), Byung-Chul Han (2016) señala la positividad del poder o su productividad como aquella que está justo en una zona entre el júbilo y la coerción. Desde ese punto medio, una profesora nos aseguró que, en su perspectiva, Enrique Peña Nieto tuvo una buena organización de los medios de comunicación dándole auge al tema educativo y motivando a los profesores, que no lo habían hecho, a terminar estudios inconclusos o a titularse. Para la profesora, la reforma dignificó al maestro con ayuda de los medios de comunicación. En ese sentido, se podría decir, desde la perspectiva de la profesora, que los medios de comunicación fueron los aliados de los maestros, ella expone:

“[Los noticieros] querían levantar la imagen de los docentes, porque hablaban mucho de que tantos maestros fueron evaluados y solamente tantos pasaron y los otros no son capaces. También aparecían videos de maestras que eran malas, que les gritaban a los alumnos, que les pegaban, [...] aparecían, más en las redes sociales, en internet era más eso, todo lo que era de exponer y exhibir a los maestros. [...] [En] la televisión hablaban solamente de cursos, talleres, exámenes, de porcentajes de cuantos maestros estaban actualizándose, de los cursos que nosotros tomábamos. [...] En la tele sí proyectaban [...] lo bueno, pero las redes sociales acaban con cosas negativas” (PIEV5-ES).

Estamos hablando de un testimonio, pero creímos importante prestarle atención por ser el caso de una profesora que ingresó al sistema gracias a la evaluación propuesta por ENP y porque dijo algo interesante que pocos maestros resaltaron, ella hace una distinción entre los medios de comunicación. Por un lado está la televisión y, por otro, las redes sociales; para ella, la primera fue buena para los maestros; las segundas, no. A diferencia de los otros profesores, ella ve algo bueno en los medios de

comunicación y lo encuentra en la televisión -ahí donde los otros maestros sintieron que los atacaban-; la profesora se queda con aquello que habló bien de los maestros que se actualizaban, se evaluaban y demostraban ser buenos docentes al aprobar evaluaciones. Maestros que toman cursos, justo como ella lo hacía, ella que ingresó al sistema por medio de la evaluación que promovió la Reforma Educativa, en donde tenía que tomar cursos y talleres por ser parte de su proceso para basificarse en una plaza de docente. Por tal motivo, cuando hablaban de esos maestros, ella se incluía en dicho grupo. De acuerdo a Chul (2016)

Son posibles muchas repercusiones recíprocas entre los medios y los procesos de poder. Los medios pueden ser configurados por acciones de las estrategias del poder, pero también pueden repercutir sobre el orden del poder, desestabilizándolo. Precisamente por este motivo el poder totalitario trata de ocupar los espacios mediales. Y no cabe pensar la formación de una opinión pública separada del desarrollo de los medios de información (Chul, 2016: 123).

En ese sentido, los medios de información fueron empleados como una estrategia de poder de la Reforma Educativa. La profesora referida con anterioridad expresó que el gobierno empleó a los medios de comunicación para proyectar una imagen del maestro actualizado, para decirle a la sociedad que los maestros que llegarían al aula, serían maestros buenos. El siguiente testimonio da cuenta de ello:

“En la] televisión se proyecta lo que el gobierno quiere que la sociedad sepa porque es lo que puede controlar y como en las redes sociales no las pueden o no tienen tanto control, por eso había muchos que se manifestaban por este medio, de qué aún habían maestros en las escuelas que no eran buenos y en la tele se decía que sí, que ya todos los que habían eran excelentes maestros” (PIEV5-ES).

En ese sentido, encontramos que, desde su perspectiva, hay un impacto positivo hacia la forma de ver a los maestros -promovida por los medios de comunicación-,

quienes destacaban la importancia de la evaluación que radicaba, entre otras cosas, en que, gracias a ella, se podía distinguir al maestro malo del que se evaluaba, aprobaba su evaluación y, por tanto, demostraba ser destacado.

En uno de los comerciales que se difundieron, que coinciden con la idea planteada por la profesora entrevistada, aparece una maestra joven sentada en una silla dentro de un salón de clases diciendo: “yo estoy a favor de la Reforma Educativa porque sé que nos va a evaluar para ser mejores y vamos a estar los que tengamos que estar. Que se me reconozcan los méritos, que se valore mi trabajo. Así como nosotros vamos a ofrecer esa educación de calidad, necesitamos también calidad para nosotros. Yo quiero un México donde los niños sean felices, buenos seres humanos, mejores personas, un México donde todos tengamos formación”.

Aunado a comerciales como el referido, la profesora entrevistada habla de otros comerciales en donde se ofrecen al televidente cifras sobre la cantidad de maestros que ya fueron evaluados, quedando sólo los que tienen que estar, como se menciona en el comercial ya citado. Cifras con la cantidad de maestros que tienen formación porque fueron evaluados, lo que, en consecuencia, los hizo ser mejores maestros. En palabras de la profesora:

“En los comerciales decían: “que tantos maestros se fueron a huelga porque no quieren evaluación” y los papás decían: “no, pues que los corran porque queremos únicamente a los maestros que quieran cursos, que quieran estar preparados, que quieran estar haciendo exámenes porque son los que saben y los que no quieren hacer examen son los que no saben y por eso no lo quieren” (PIEV5-ES).

Quizá por lo anterior, para la profesora citada, los medios hicieron un buen trabajo porque separó a los maestros entre los buenos, los de nuevo ingreso que aceptaban la evaluación -demostrando ser buenos-, como fue su caso, y los profesores veteranos que no aceptaban la evaluación y se iban a huelga. Había una distinción

marcada entre los maestros de los que se hablaba en las noticias y los que parecían en los spots del gobierno federal. Con ambas estrategias de comunicación, en donde intervino el gobierno, se trató de diferenciar a los maestros de nuevo ingreso que por medio de la evaluación demostraban que sabían; los maestros que aceptaba la evaluación de forma cordial frente a los que se movilizaban en contra de la reforma educativa. Se trató de identificar a esos que recibieron un tratamiento mediático negativo en las principales empresas de radio y televisión que, como ya se mencionó, actuaron alineadas a las posiciones gubernamentales. En palabras de Chul (2016)

Es una creencia errónea suponer que el poder opera únicamente inhibiendo o destruyendo. Como medio de comunicación, el poder se encarga de que la comunicación *fluya* sin interrupción en una dirección determinada. Al súbdito se lo lleva (aunque no necesariamente de forma forzosa) a aceptar la decisión del soberano, es decir, esa elección de una acción que hace el soberano. El poder es la *oportunidad* <<de incrementar la probabilidad de que se produzcan unos contextos de selección que por sí mismos serían improbables>>. El poder maneja o guía la comunicación en una dirección determinada, suprimiendo la posible discrepancia. (Chul, 2016: 19)

En suma, como hemos visto hasta el momento, el poder de los medios de comunicación llevó la transmisión de los mensajes, durante la Reforma Educativa, hacia una imagen negativa de estos últimos, la recepción de dichos mensajes transitó entre la aceptación de los mismos por parte de la sociedad; cabe recordar el impacto que tuvieron en los padres de familia al decir de los maestros y el rechazo de dichos mensajes por el magisterio que no aceptó el discurso hegemónico transmitido durante la reforma.

Por nuestra parte, pensamos que probablemente hubo un sector del magisterio concentrado en los profesores de nuevo ingreso que aceptaron la decisión de gobierno federal de ser evaluados, clasificados y de formar parte de la Reforma Educativa; lo anterior da cuenta que se les llevó a transformar un no en un sí, de manera que el

manejo de los medios de comunicación ayudó a cumplir con dicha meta y con la eliminación de la discrepancia. El poder de la Reforma Educativa y los medios de comunicación, así como lo expone Chul (2016), no tiene por qué producirse con opresión, puesto que siendo un medio de comunicación opera, más bien, de forma constructiva, opera productivamente, aquí encontramos una relación con el poder positivo de Foucault (1988).

Finalmente, puntualizamos que encontramos que el mayor impacto de los medios de comunicación no estuvo en la forma en que los maestros se pensaban o en su ser docente sino en la forma en que, desde su perspectiva, impactaron en la mirada que la sociedad tuvo del magisterio; lo cual trascendió al ámbito laboral, en su relación con los alumnos y los padres de familia.

El gobierno federal empleó los medios de comunicación como estrategia de poder para manipular los mensajes que transmitían y sólo ver las manifestaciones de resistencia del magisterio sin profundizar en las razones de tal resistencia, lo cual, terminó por influir en la opinión pública, construyendo una imagen negativa de los maestros inconformes con la reforma; sin embargo, estos mismos medios de comunicación crearon otra imagen en los docentes de nuevo ingreso para que estos asumieran la Reforma Educativa como favorable para ellos. No olvidemos que “el poder influye o trabaja sobre el entorno de la acción o sobre los preliminares de la acción del otro, de modo que el otro se decide voluntariamente, sin sanciones negativas, a favor de lo que se corresponde con la voluntad del yo”. (Chul, 2016: 14) y ahí es donde la reforma educativa logró penetrar en las acciones e ideas de los maestros, asumiendo como suyo el discurso de la reforma; se puede decir que esta última dejó una huella de poder, generando en los maestros la convicción de que el gobierno usó los medios de comunicación para hablar bien del magisterio, de tal suerte que se diera una decisión voluntaria de participar en una evaluación propuesta por la reforma porque, de alguna forma, daba prestigio a los docentes que salían destacados -aspecto que no se logró con la mayoría de los maestros que se sintieron denigrados por los medios de comunicación-.

6.5. Las Huellas de Poder en el Ser Docente: Lo que Quedó, Vestigios de la Reforma Educativa de 2013

La huella dejada también es una impronta que se ofrece al desciframiento. [...] El enigma de la impronta se repite así en el de la huella: es necesario tener un saber teórico previo sobre las costumbres de quien dejó una huella y un saber práctico correspondiente al arte del desciframiento de la huella, que, entonces, funciona como efecto-signo del paso de quién la dejó.

Paul Ricoeur

Hemos hablado de las huellas de poder que la Reforma Educativa de 2013 dejó en el ser docente, nos parece que, de alguna forma, éstas últimas han quedado a la vista de manera implícita en el capítulo cinco donde recuperamos los testimonios de los maestros. No obstante, decidimos abordar dichas huellas para señalarlas de forma más puntual, en el presente capítulo, sin dejar de lado la voz de los maestros a quienes hemos querido prestar especial atención. Pero antes, queremos hacer un paréntesis para exponer al lector lo que entendemos por la huella.

Con relación a esta última, hemos recurrido a la lectura que Ricoeur (2013) quien en *Tiempo y narración*, recupera a Littré, autor que le da un primer sentido a la huella pensándola como un vestigio que un animal o un hombre ha dejado en el lugar por donde pasó. La huella sería “toda marca dejada por una cosa”.

Respecto a lo anterior, Ricoeur (2013) nos expone que, por generalización, el *vestigio* se entiende como una señal, *el origen de la huella* se ha extendido no sólo a un hombre o un animal sino a una cosa cualquiera y aunque ha desaparecido la idea de que se ha pasado por un lugar, permanece la notación, según la cual, *la huella es dejada*. Nuestro autor continúa explicando: “la huella es visible aquí y ahora, hay una huella porque *antes* un hombre –un animal- ha pasado por ahí; una cosa ha actuado.

En el uso mismo de la lengua, el vestigio, la marca *indican* el paso del paso, la anterioridad de la holladura, del surco, sin *mostrar*, sin revelar, *lo que* ha pasado por allí.” (Ricoeur, 2013: 807). Una vez realizado el paso, explica el autor referido, el pasado se hunde detrás de mí: ha pasado por ahí, el tiempo mismo ha pasado. El paso ya no es, pero la huella permanece.

La huella que permanece, la huella dejada, es una impronta que se ofrece al desciframiento. Aquí queremos enfatizar lo que hemos venido diciendo, es decir, que en nuestra investigación tenemos interés por descifrar esas huellas de poder que ha dejado la Reforma Educativa en el ser del docente, pensando que se trata de una reforma que ya pasó, pero que en su paso dejó algo. Eso que dejó la reforma lo hemos explorado a través de los testimonios de los profesores. De acuerdo a nuestro autor

Son los hombres del pasado los que han dejado vestigios; pero son igualmente los productos de sus actividades, sus obras, por lo tanto, cosas –que Heidegger llamaría datos utilizables (herramientas, moradas, templos, sepulturas, escritos)- las que han dejado una marca. En ese sentido, haber pasado por allí y haber dejado una marca son equivalentes: el paso expresa mejor la dinámica de la huella, la acción de marcar dice mejor su estática (Ricoeur, 2013: 807-808).

Hemos sostenido que la Reforma Educativa de 2013 ha marcado a los profesores, nos hemos concentrado en los maestros de educación pública en primarias. También hemos dicho, con Foucault (1988), que el poder es positivo, es decir, que hace algo, que produce cosas, realidades, sujetos. En ese sentido, en este espacio leeremos, en lo dicho por los maestros, aquello que nos permita descubrir la huella dejada por la Reforma Educativa de 2013 que pasó sobre la experiencia del docente. Vemos a la Reforma Educativa de EPN como el origen del vestigio que quedó en los docentes al haber cometido la acción de marcarlos, de alguna forma, dejando una huella que permanece en el ser docente.

En el tercer volumen de *Tiempo y narración*, Ricoeur (2013) nos dice que la huella es un vestigio o marca visible que ha dejado el pasado

La huella combina así una relación de *significancia*, que se puede discernir mejor en la idea de vestigio de un paso, y una relación de *causalidad*, incluida en la “coseidad” de la marca. *La huella es un efecto-signo*. Los dos sistemas de relaciones se entrecruzan: por una parte, seguir una huella es razonar en términos de causalidad a lo largo de la cadena de las operaciones constitutivas de la acción de pasar por allí; por otra parte, es remontar de la marca a la cosa que ha dejado la marca; es aislar, entre todas las cadenas posibles, aquellas que, además, transmiten la significancia propia de la relación del vestigio con el pasado. (Ricoeur, 2013: 808, 809).

Dicho lo anterior, empezaremos por retomar los testimonio de los profesores que nos permitan comprender el vínculo de la huella que quedó en el ser docente con el pasado reciente en el que el magisterio transitó por una Reforma Educativa que, desde su origen, fue por demás polémica; analizaremos cuál es el vestigio que ha dejado este pasado reciente, en especial, qué ha dejado la Reforma Educativa en el ser docente.

Dicha huella, planteamos, es una huella de poder, del poder que se ejerció con la Reforma Educativa de 2013. La huella que nos interesa es aquella que ha quedado en el ser docente, esto lo analizamos retomando a Foucault (1988), con quien hemos visto que el poder constituye al sujeto al atarlo a determinada identidad; el autor trató de analizar al sujeto a partir de su sujeción a relaciones de poder en las que estaba sumido, vale el recordatorio para hacer mención a que, con la Reforma Educativa de 2013, los docentes se vieron inmersos en relaciones de poder; de tal suerte que la reforma quiso tocar la subjetividad de los docentes para que ésta quedara atada a una identidad establecida. Ahí es donde creemos que dicha reforma mermó en el magisterio, dejando una huella en el ser docente.

De acuerdo a González et al. (2018), la Reforma tuvo un trasfondo educativo que conllevó a subjetividades eficaces. Así, la reforma pretendió “hacer de cada maestro un experto de sí mismo; lo esencial es fabricar al maestro responsable, capaz de dar cuenta de sus actos ante otros, no una, ni dos, ni tres veces, sino permanentemente. La técnica de producción del yo competente están estrechamente ligadas a este modo de control” (González, et al., 2018: 58).

En suma, el maestro responsable que fabricaría la reforma, del que nos hablan los autores citados, tendrían que dar cuenta de sus actos por medio de las evaluaciones que realizarían de forma periódica, ya que la propuesta de la reforma era realizar una evaluación cada cuatro años. Lo que nos dejan ver los autores citados es que esta última es una técnica de producción del yo competente, una técnica de poder. Al respecto, queremos traer a colación el testimonio de una profesora que se incorporó a la docencia mediante la evaluación de ingreso propuesta por la Reforma de 2013, en el que hace referencia a la diferencia que hay entre los maestros que no ingresaron mediante una evaluación y los que sí:

“Hay muchos maestros que no cuentan con la preparación que nos exigían a nosotros, eso no era justo ¿por qué? porque nosotros entramos con muchas, muchas condiciones y nos exigían estar actualizados y cumplir con todas las normas y con todos los reglamentos que exigía la nueva Reforma Educativa de Peña Nieto y los maestros, todos los que estaban atrás, no sabían ni siquiera planear, entonces hubiera sido algo justo que todos, que se exigiera ese curso para todos, para que todos ahora sí ya trabajáramos bajo la misma línea” (PIEV5-ES).

Con su testimonio, la profesora pone a la vista esa fabricación del maestro responsable, capaz de dar cuenta de sus actos ante otros, nos lleva a pensar en el maestro al que se han referido González et al. (2018). La maestra expone que, a diferencia de los profesores que ya estaban en el servicio, ella ha tenido que tomar cursos que se le ofrecieron como parte de su ingreso a la docencia para que pudiera

pasar la evaluación con la que obtendría su base; esos cursos, esa preparación por la que pasó para ingresar a la docencia son, entre otros aspectos, los que la distinguen de aquellos maestros que no entraron al sistema mediante una evaluación; ella dice que esos maestros no saben, pero, lo que no saben va en función de lo que la reforma pedía, por ejemplo: no saben planear de acuerdo a lo que la reforma pide, a diferencia de ella que posee el saber que la reforma le ha dado mediante cursos, por tanto, se considera una maestra que sabe de los lineamientos que se le solicitan para ser idónea. De ahí que desee que todos los profesores tomen los mismos cursos para que así todos puedan ser iguales. Esto último, da cuenta de una de las huellas que dejó la reforma en los docentes: la distinción entre que el que sabe y el que no sabe.

Butler (2017) recupera a Foucault para referir que en *Vigilar y castigar* el autor pone a la vista que “la prisión actúa, sobre el cuerpo del preso, obligándolo a aproximarse a un ideal, una norma de conducta, un modelo de obediencia. Es así como la individualidad del preso se vuelve coherente y totalizada, se convierte en posesión discursiva y conceptual de la prisión” (Butler, 2017: 97). Cuando hablamos de la Reforma Educativa no estamos hablando de una prisión; planteamos que, de algún modo, operó sobre los docentes de tal forma que pretendió orillarlos a aproximarse a un ideal, el del maestro idóneo -que tenía que seguir ciertas normas de conducta para poder serlo-.

La palabra idoneidad aparece con la reforma que se hizo al Artículo 3°. de la Constitución donde se establece que el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con función docente y de supervisión que imparta el Estado se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan; no obstante, no se especifica qué es la idoneidad. En el decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos se habla de la idoneidad de los maestros, desde la cual se busca perfilar la identidad del ser docente, pero tampoco se especifica cuál es ese perfil o qué se entiende por idoneidad, tampoco aparece en la Ley General de Servicio Profesional Docente ni el modelo educativo de 2017. Aun cuando en cada uno de estos

documentos se habla de la necesidad de contar y asegurar la idoneidad de los docentes, no se especifica a qué se refieren con esta última. No obstante, la SEP y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, publicaron un documento donde detallan cuáles son el perfil, los parámetros e indicadores para los docentes y técnicos docentes, que incluso se retomaron como “referentes en la elaboración de instrumentos para evaluar la Permanencia, la Promoción en la función y el Reconocimiento en el Servicio Profesional Docente” (SEP, 2018: 11).

Las características, cualidades y aptitudes que el personal docente y técnico docente debían tener partieron de dicho perfil, mismo que se les solicitaba cubrir para contar con lo que se denominó como un desempeño profesional eficaz. El ideal de la docencia estaba en un perfil docente que se integraba por cinco dimensiones (ver figura 20).

Dichas dimensiones del perfil del ser docente describían los dominios del desempeño que tenían que cubrir los profesores. “De las dimensiones del perfil se derivan parámetros que describen aspectos del saber y del quehacer docente. A su vez, a cada parámetro le corresponde un conjunto de indicadores que señalan el nivel y las formas en que tales saberes y quehaceres se concretan” (SEP, 2018: 12).

Figura 20. Perfil del desempeño docente

Fuente: Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos en educación básica (2018).

A continuación rescatamos los parámetros e indicadores para los docentes de educación primaria.

Tabla 4. Dimensión 1 del perfil del desempeño docente.

EDUCACIÓN PRIMARIA

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
<p style="text-align: center; font-size: 2em;">1</p> <p>Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender</p>	1.1 Conoce los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantiles.	1.1.1 Identifica los procesos de desarrollo y aprendizaje infantiles como referentes para conocer a los alumnos. 1.1.2 Reconoce que en los procesos de desarrollo y aprendizaje infantiles influyen factores familiares, sociales y culturales.
	1.2 Domina los propósitos educativos y los contenidos escolares de la Educación Primaria.	1.2.1 Explica el carácter formativo de los propósitos educativos del currículo vigente. 1.2.2 Domina los contenidos de las asignaturas de Educación Primaria. 1.2.3 Describe la progresión de los contenidos educativos para favorecer el aprendizaje de los alumnos. 1.2.4 Relaciona los contenidos de aprendizaje de las asignaturas de la Educación Primaria para el logro de los propósitos educativos.
	1.3 Explica los referentes pedagógicos y los enfoques didácticos del currículo vigente.	1.3.1 Explica los principios pedagógicos que orientan la práctica docente en Educación Básica. 1.3.2 Identifica las características de los enfoques didácticos de las asignaturas de Educación Primaria en actividades de aprendizaje.

Fuente: Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos en educación básica (2018).

Tabla 5. Dimensión 2 del perfil del desempeño docente.

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
<p style="text-align: center; font-size: 2em; font-weight: bold;">2</p> <p style="text-align: center;">Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente</p>	2.1 Organiza su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos.	2.1.1 Identifica las características del entorno escolar para la organización de su intervención docente.
		2.1.2 Identifica las características de los alumnos para organizar su intervención docente y atender sus necesidades educativas.
		2.1.3 Diseña situaciones didácticas acordes con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con los enfoques de las asignaturas de Educación Primaria.
		2.1.4 Organiza a los alumnos, el tiempo y los materiales necesarios para su intervención docente.
	2.2 Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan.	2.2.1 Establece comunicación con los alumnos acorde con el nivel educativo en el que desarrolla su intervención docente.
		2.2.2 Emplea estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan considerando lo que saben, la interacción con sus pares y la participación de todos.
		2.2.3 Realiza una intervención docente acorde con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con los enfoques de las asignaturas de la Educación Primaria.
		2.2.4 Emplea estrategias didácticas que impliquen a los alumnos desarrollar habilidades cognitivas como observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias.
		2.2.5 Utiliza diversos materiales para el logro de los propósitos educativos considerando las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto.
		2.2.6 Utiliza estrategias didácticas para atender la diversidad asociada a condiciones personales, lingüísticas y culturales de los alumnos.
	2.3 Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora.	2.3.1 Utiliza estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación que le permiten identificar el nivel de logro de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos.
		2.3.2 Utiliza los resultados de la evaluación de sus alumnos para mejorar su práctica docente.
	2.4 Construye ambientes favorables para el aprendizaje.	2.4.1 Organiza los espacios del aula para que sean lugares propicios para el aprendizaje de todos los alumnos.
		2.4.2 Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza en el aula, entre el docente y los alumnos, y entre los alumnos.
		2.4.3 Utiliza el tiempo escolar en actividades que contribuyen al logro de los propósitos educativos en todos sus alumnos.

Fuente: Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos en educación básica (2018).

Tabla 6. Dimensión 3 del perfil del desempeño docente.

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
<p style="text-align: center; font-size: 2em; font-weight: bold;">3</p> <p style="text-align: center;">Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje</p>	3.1 Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla.	3.1.1 Identifica los aspectos a mejorar en su función docente como resultado del análisis de las evidencias de su práctica.
		3.1.2 Utiliza referentes teóricos en el análisis de su práctica docente con el fin de mejorarla.
		3.1.3 Participa con sus pares en el análisis de su práctica docente con la finalidad de mejorarla.
	3.2 Emplea estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional.	3.2.1 Utiliza estrategias para la búsqueda, selección y uso de información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional.
		3.2.2 Utiliza la lectura de diferentes tipos de textos como una estrategia de estudio para fortalecer su desarrollo profesional.
		3.2.3 Elabora textos orales y escritos con la finalidad de compartir experiencias y fortalecer su práctica profesional.
	3.3 Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.	3.3.1 Participa en redes de colaboración para fortalecer su desarrollo profesional.
		3.3.2 Utiliza el Consejo Técnico Escolar como un espacio para el aprendizaje y desarrollo profesional.
		3.3.3 Utiliza materiales impresos y las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto como medios para fortalecer su desarrollo profesional.
		3.3.4 Utiliza los espacios académicos como un medio para fortalecer su desarrollo profesional.

Fuente: Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos en educación básica (2018).

Tabla 7. Dimensión 4 del perfil del desempeño docente.

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
<p style="text-align: center; font-size: 2em; font-weight: bold;">4</p> <p style="text-align: center; font-weight: bold;">Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos</p>	<p>4.1 Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente.</p>	<p>4.1.1 Desarrolla su función docente con apego a los principios filosóficos establecidos en el artículo tercero constitucional.</p> <p>4.1.2 Aplica las disposiciones normativas vigentes que rigen su labor como docente de Educación Primaria.</p> <p>4.1.3 Aplica la Normalidad Mínima de Operación Escolar en su práctica docente cotidiana.</p>
	<p>4.2 Establece un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente.</p>	<p>4.2.1 Define con sus alumnos reglas de convivencia acordes con la edad, las características de los alumnos, y la perspectiva de género para la no discriminación.</p> <p>4.2.2 Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten actitudes de compromiso, colaboración y solidaridad para la sana convivencia.</p> <p>4.2.3 Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten el respeto por las diferencias individuales asociadas a las condiciones personales, lingüísticas y culturales para favorecer la inclusión y la equidad educativa.</p> <p>4.2.4 Establece comunicación con los integrantes de la comunidad escolar para propiciar una sana convivencia en la escuela.</p> <p>4.2.5 Implementa estrategias que contribuyan a eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos.</p>
	<p>4.3 Considera la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela.</p>	<p>4.3.1 Reconoce las implicaciones éticas y legales que tiene su comportamiento en relación con la integridad y el sano desarrollo de los alumnos.</p> <p>4.3.2 Realiza acciones para la detección, canalización y seguimiento de casos de abuso o maltrato infantil en el ámbito de su competencia.</p> <p>4.3.3 Aplica medidas preventivas para evitar enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo en el aula y en la escuela en el ámbito de su competencia.</p> <p>4.3.4 Identifica procedimientos para atender casos de emergencia que afectan la integridad y seguridad de los alumnos como accidentes, lesiones, desastres naturales o violencia.</p>
	<p>4.4 Demuestra altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.</p>	<p>4.4.1 Reconoce la relación entre las expectativas que tiene sobre el aprendizaje de sus alumnos y sus logros educativos.</p> <p>4.4.2 Comunica a sus alumnos y a sus familias las altas expectativas que tiene acerca de sus aprendizajes, considerando las capacidades que poseen.</p>

Fuente: Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos en educación básica (2018).

Tabla 8. Dimensión 5 del perfil del desempeño docente.

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
5 Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad	5.1 Realiza acciones en la gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos.	5.1.1 Participa con el colectivo docente en la elaboración del diagnóstico escolar, para diseñar estrategias que permitan cumplir con los propósitos educativos.
		5.1.2 Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas que atiendan la mejora de los aprendizajes, el abandono escolar, la convivencia en la escuela y el cumplimiento de la Normalidad Mínima de Operación Escolar.
		5.1.3 Realiza acciones con la comunidad escolar para atender las áreas de oportunidad de la escuela con el fin de alcanzar sus metas.
		5.1.4 Realiza acciones con la comunidad escolar para el cuidado de los espacios, el mobiliario y los materiales escolares.
	5.2 Propicia la colaboración de los padres de familia y de distintas instituciones para apoyar la tarea educativa de la escuela.	5.2.1 Establece acuerdos y compromisos con las familias de sus alumnos para involucrarlos en la tarea educativa de la escuela.
		5.2.2 Realiza con el colectivo docente acciones de vinculación con diversas instituciones que apoyen la tarea educativa de la escuela.
	5.3 Considera las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo de la escuela.	5.3.1 Identifica los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad para desarrollar acciones en la escuela que favorezcan el aprecio por la diversidad.
		5.3.2 Realiza acciones con la comunidad escolar para fortalecer la identidad cultural y lingüística de los alumnos con apego a los propósitos educativos.

Fuente: Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos en educación básica (2018).

Aparentemente, desde el discurso se contaba con un perfil del ser docente que cubriría aspectos encomiables para la docencia. No podríamos estar en contra de que un profesor: 1) conozca a sus alumnos, sepan cómo aprenden y lo que deben aprender; 2) que organice y evalúa el trabajo educativo, y realice una intervención didáctica pertinente; 3) que el docente se reconozca como un profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; 4) que asuma las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos; o 5) que participe en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomente su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

La cuestión es que esto último se quiso alcanzar evaluando a los maestros y con cursos que difícilmente lograrían que los profesores cumplieran tal perfil, en el caso de

haber contado con alguna preparación para alcanzarlo ya que los profesores describen que no recibieron ninguna preparación para alcanzar tal meta. Al respecto una profesora expone:

“Al implementar la Reforma Educativa, para nosotros los docente fue un auge fuerte, un auge que nos agarró de impacto, sobre todo para los que fuimos evaluados la primera ocasión. Por las malas formas de decir las cosas, por las malas formas de decir lo que implementaban sin, en realidad, pensar quiénes lo necesitaban y quiénes no. Nos hubieran permitido tener una preparación, un conocimiento más amplio sobre la nueva Reforma Educativa” (PSÍEV2-GD).

Ni siquiera los docentes con experiencia que fungieron como tutores que tenían que asesorar a los maestros de nuevo ingreso recibieron una adecuada preparación. Es como si se hubiera dado por hecho que ellos cubrían a cabalidad el perfil de idoneidad y que, por tanto, iban a preparar a los de nuevo ingreso -aún cuando, posteriormente, ellos a su vez tenían que demostrar ser idóneos por medio de la evaluación de desempeño docente-. Una profesora nos cuenta como la seleccionaron para ser tutora, -función que primero cubrió con ayuda de un libro que le dieron y, posteriormente, con ayuda de un curso-, pero, finalmente, quedando con el deseo de no volver a ser tutora. En sus palabras:

“A mí como tutora cómo me preparaban ¿sabes cómo me prepararon? Me dieron un libro: “aquí está tu preparación”. Dices: “no es posible, no es posible, a mí llévame a cursos, dime cómo tengo que guiar a mi compañero, porque no lo voy a guiar con los ojos cerrados”. Entonces nos mandaron a cursos muy lejos, donde tenías que pasar con tu carro por terracería, donde el techo era de láminas y en pleno sol, ¿así nos están preparando? ¿Y qué te diré? Éramos como 300 maestros, era un sufridero, entonces nosotros decíamos: oye sabes qué, yo no quiero ser tutor. El próximo año a mí no me pongas como tutora porque estoy invadiendo el trabajo de mi compañero y estoy sufriendo. Pero era a dedazo: “a ti te toca” (PSÍE4-GD).

Así como el modelo educativo estuvo en duda respecto a su viabilidad, el perfil de ser docente también se puede cuestionar. Respecto al entonces Nuevo Modelo Educativo (NME) se dijo

Los objetivos planteados en la propuesta implican importantes cambios para todos los actores involucrados en educación y, para cubrirlos, es menester crear una nueva escuela, un nuevo docente y un nuevo tipo de alumnos, algo parecido a los sistemas educativos de los países desarrollados. No obstante, para llegar a este mundo feliz que se plantea en el NME hay que considerar que en nuestro país no se cuenta con las mismas circunstancias, medios y recursos que en los países desarrollados. Es decir, hay que tener en cuenta que, como se dice comúnmente, prometer no empobrece; el dar es lo que aniquila. (Márquez, 2017: 7)

Desde el discurso, respaldados por el perfil del ser docente, con el cual se decidiría la idoneidad en el desempeño docente, se prometió hacer lo posible para preparar a los maestros. Pero esto último quedó en promesas porque estas no empobrecían. Se dio un perfil pero no se dieron los medios suficientes para alcanzarlo, incluso se menciona que se gastó más en evaluar a los docentes que en formarlos (Gil, 2016) y no se hable de lo que se gastó para difundir la Reforma Educativa en los medios de comunicación ya que la SEP, a cargo de Nuño, gastó 5 millones de propaganda al día (Redacción AN, 2018). El gasto en comunicación social difícilmente se podría equiparar con lo que se gastó para preparar a los profesores; en cambio, lo que se dio fue una sobreexposición de Nuño en los medios de comunicación donde contantemente se hablaba de la Reforma Educativa, del Nuevo Modelo Educativo y se difundía, por supuesto, la imagen del entonces Secretario de Educación Pública.

Puesto que el perfil del ser docente parece haber fungido como un documento retórico; lo que planteamos es que el perfil del ser docente, desde las acciones reales del dispositivo pedagógico de poder de la Reforma Educativa, promovió la emergencia de profesores sumisos que entran en contradicción porque en el discurso se les solicita

algo diferente a lo que deben realizar en la práctica. Como ejemplo de esto último tenemos el siguiente testimonio:

“A nosotros nos piden que evaluemos de diferente manera. Está bien que usemos listas, evaluaciones más flexibles, que ya no sea numérica... Sin embargo, hay una contradicción. A nosotros nos piden subir en plataforma una calificación cerrada, sin preguntarte las características y a nosotros también se nos hace ese tipo de evaluación: cerrada, mientras que nosotros en el aula tenemos que hacer todo lo contrario, tenemos que ser más flexibles, más descriptivos. Yo veo una cierta contradicción con el sistema” (PIEV2-GD).

Pareciera que los maestros tenían que ajustarse no al perfil -a los parámetro e indicadores señalados por la SEP y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente-, sino a un modelo de obediencia que lo envolvía en una dinámica de vigilancia y control de su tarea al evaluarse periódicamente para demostrar que seguía cumpliendo con el modelo de obediencia e idoneidad -que al mismo tiempo era el ideal normativo de la reforma del que se tenían que apropiar los profesores-. Ese es el perfil del ser docente que nos interesa y del que hemos hablado, el que no aparece en documentos formales u oficiales pero que está ahí, de forma implícita, ejerciéndose como un efecto de poder de la Reforma Educativa de 2013 y dejando huella en los maestros. Aunque, quizá, esto último, tuvo más eco en los maestros de nuevo ingreso, como lo muestra el testimonio de la maestra que citamos con anterioridad misma que refiere que ella quería que todos los maestros fueran iguales. La profesora expone lo siguiente:

“El papel del maestro se andaba viniendo abajo, todo el mundo ya decía: “en la escuela, ya ni siquiera aprendes”, “los maestros no están preparados”, “son mejores las escuelas particulares porque ahí sí contratan buenos maestros”. Con esta nueva reforma se quiso hacer valer otra vez, nuevamente, el valor del maestro ¿por qué? porque en los comerciales, en internet, en todos los medios aparecía: “maestros capacitados, todos los maestros serán evaluados, todos los

mexicanos tendrán maestros de calidad”. ¿Por qué? porque únicamente, todos los maestros que entran a trabajar son maestros que hicieron un examen y que son aptos para darle clases a tus hijos y no tengas miedo ¿por qué? porque tus hijos están con buenos maestros” (PIEV5-ES).

Nuevamente vemos, en el testimonio de la maestra, una huella de la Reforma. Para argumentarlo, volvamos a la lectura que hace Butler (2017) de Foucault, quien en *Vigilar y castigar* puso al descubierto que “el ideal normativo que, por así decir, se involucra en el preso es una forma de identidad psíquica, o lo que Foucault denomina “alma”. Y como el alma tiene efecto encarcelador, Foucault sostiene que el preso se halla sometido “de un modo más esencial” que el de la cautividad espacial de la prisión” (Butler, 2017: 97).

En ese sentido, observamos que la profesora se apropió del ideal normativo de la reforma que planteó una forma particular de ser maestro: el del maestro idóneo que hace un examen -recuperando las palabras de la profesora- y demuestra ser apto o, al menos, se le da la etiqueta de idóneo. Ese es el maestro del que los padres no deben temer porque él sí tiene valor, ya que la reforma quiso hacer valer a esos maestros, lo cual se logró, desde la perspectiva de la maestra, con la evaluación.

La misma Butler nos dice que “el discurso produce identidad, suministrando e imponiendo un principio regulador que invade completamente al individuo, lo totaliza y le otorga coherencia, entonces, parecería que en la medida en que es totalizadora, toda “identidad” actúa precisamente como *alma que encarcela al cuerpo*” (Butler, 2017:98). En sintonía con la autora planteamos que el discurso de la reforma produjo identidad y suministró un principio regulador del ser docente.

Creemos que lo anterior tiene relación con lo que nos dicen González et al. (2018), y eso es que no debemos olvidar que

La relación de poder se solidifica cuando el verbo se hace carne, modo de pensar y forma de vivir. Y de eso trata, a final de cuentas la educación: de producir sujetos, ¿no?; pero sujetos, es decir, personas sujetadas por múltiples técnicas y tácticas de poder. La mayoría de ella: su propia identidad. ¿Recuerdan al maestro-apostol, a la maestra-funcionaria, al profesor-trabajador, a la militante sumisa? (González et al. 2018: 114).

La Reforma de 2013 buscó formar sujetos desde la producción de un discurso que señaló el ideal del maestro-idóneo como la meta a alcanzar; de tal suerte que los maestros tenían que regular su conducta para poder introducirse en la producción de una identidad ajustada al modelo de maestro que planteaba la reforma, en el trayecto - entre ser evaluados y aprobar la evaluación- lo que se generó fue una huella en el ser docente cuando el profesor se apropió del discurso de la idoneidad.

Ante el ideal de maestro, que hemos mencionado, hubo algo que también quedó como una huella en ellos y esa es la necesidad de actualizarse. Encontramos que los maestros se apropiaron de ciertos discursos de la Reforma, esto se puede percibir más en los maestros de nuevo ingreso como la siguiente profesora quien, al hablar de la Reforma Educativa de 2013, nos dijo:

“En lo personal, creo que a mí sí me dejó mucho porque entendí que me tengo que seguir preparando, que esto no termina aquí por tener una plaza; que debo de seguir día a día, preparándome, aprendiendo cosas nuevas, porque pues ahorita fue esta reforma, pero no sabemos qué pueda venir más adelante” (PIEV4-ES).

La huella de poder de la Reforma Educativa está en el testimonio que indica “me tengo que seguir preparando” porque “no sabemos que pueda venir más adelante” - haciendo referencia a que podría venir otra reforma con los mismos planteamientos en los que se condiciona su permanencia en el trabajo mediante una evaluación-, por lo

que la actualización debe ser algo permanente, ya que si vuelve a ocurrir algo así, ella estaría preparada para enfrentarlo.

Por otro lado, también hubo algunos maestros -de los que ya estaban en el sistema antes de la reforma y que no ingresaron a él por medio de una evaluación, quienes nos dijeron que la reforma no influyó en ellos de ninguna manera. Sin embargo, al tiempo que decían eso manifestaban que a partir de la reforma se despertó en ellos, de forma más incisiva, un interés por actualizarse. Una de las profesoras entrevistadas lo dijo abiertamente:

¿Qué dejó una huella la reforma educativa?, sí, porque también está la otra parte. Que realmente debemos de actualizarnos, no nada más debemos de hacerlo como antes, que, tradicionalmente eras maestro y ya tenías tu plaza, tenías tu trabajo asegurado, pero realmente no te obligaban, de alguna manera, a seguirte preparando. [...]. Si esto no hubiera sido, pues seguiríamos con lo mismo, sin actualizarnos, entonces también tiene algo de positivo y eso es lo que marca.

Pienso que con la reforma nos vimos obligados de alguna manera a seguirnos preparando, con que estaba el miedo a no aprobarlo, por ese sentido, pero lo bueno fue que sí nos despertaron el interés de seguirnos preparando y algunas cosas que desconocíamos y que dábamos por hecho, por ende de que ya sabíamos y ¡oh sorpresa!... pues no estábamos tan preparados para una evaluación ¡eh!” (PSÍEV3-GD).

Probablemente, al principio, la actualización se hizo para ajustarse a lo que se les pedía con la reforma; pero, después, se vio como algo que permaneció aún después de ser abolida, así lo plantea la siguiente profesora al referirse a la Reforma de 2013:

“fue una reforma condicionada. Nos condicionaba mucho a los maestros con evaluaciones. De alguna manera, estresaba el estarnos preparando y la

constante de saber si realmente íbamos a pasar, si no íbamos a pasar el examen ¿qué es lo que iba a pasar también si esto no es aprobado? Estaban en riesgo muchas cosas También un elemento que permanece es la evaluación pero ya de una manera diferente. Ya no es una condicionante. Sino que ya ahora es un deber que tenemos que hacer para prepararnos” (PNOEV3-ES).

Resalta, en los testimonios de los maestros, el que ahora consideran que se tienen que preparar porque, en el momento en que fueron entrevistados, vieron la evaluación como algo que está ahí para hacerse y no eludirse, que llegó para quedarse. Se preparan porque se les evaluará; la diferencia del sexenio en curso (2018-2024) respecto al anterior es que ahora no sienten que la evaluación sea una imposición, en especial, porque no está vinculada a la permanencia en un puesto de trabajo.

González et al. (2018) al referirse a la Reforma de 2013 señalan que su propósito fue “la modelación de subjetividad, la creación de sujetos que aprendan a lidiar con la incertidumbre, con la precariedad, que se responsabilicen a sí mismos de su destino” (González et al., 2018: 24). Lo cual, en gran medida fue motivado por la incertidumbre que generó en los profesores, el estar frente a una reforma que - aunque después se modificó- inició planteando la destitución de su puesto de trabajo en el caso de no aprobar una evaluación, a la que incluso se le denominó en un primer momento como “la” evaluación de permanencia. Sobre esto último y en relación a la Reforma de 2013 una profesora mencionó:

“A nosotros nos rigen unas leyes, a nosotros como tal ya nos las implementaron, ya nos las forjaron. ¿Ahora qué nos compete a nosotros?: acostumbrarnos, pero ya lo decía mi compañera, fue una reforma laboral. Nos la quisieron disfrazar de educativa, pero no fue educativa, porque ya se están metiendo con nuestro sueldo, con nuestro propio trabajo. Ya nos querían cortar cuando en realidad no es así, nosotros nos ganamos un derecho, por antigüedad te corresponde: seis meses un día, tu base. Ya no te condicionan tu trabajo. Has un examen, otro

examen y a ver, si realmente aprendiste, otro examen y te vamos a mandar una tutora y te vamos a hacer... esa es una autoridad, ese es un poder, que estaba generando inseguridad en el aula” (PSÍEV4-GD).

De acuerdo a González et al. (2018), este poder de la reforma, al que se refiere la profesora, puso en marcha técnicas de producción del yo ligadas a un modo de control sobre el maestro para que este fuese capaz de dar cuenta de sus actos ante los demás, por medio de una evaluación que se realizaría de forma permanente; de ahí que, para los autores citados, la Reforma tenía un trasfondo educativo que conllevaba a lo que ellos denominaron como subjetividades eficaces en donde cada maestro fuese un experto de sí mismo.

Nos encontramos frente a la formación de un nuevo tipo de poder subjetivo, mediante el cual se insiste en ver al maestro activo, con un compromiso y participación plena, entregado por completo a la actividad profesional –sin el pago correspondiente, como es obvio-. El objetivo de éste nuevo poder es lograr la voluntad de realizarse uno mismo, ese es el proyecto que se quiere llevar a cabo, es la motivación que anima al maestro como colaborador e impulsor de la calidad educativa. (González et al., 2018: 59)

Este sujeto “compite consigo mismo y cae bajo la destructiva coerción de tener que superarse constantemente a sí mismo. Esta coerción a sí mismo, que se hace pasar por libertad, termina siendo mortal. El *burnout* es el resultado de la competencia absoluta” (Byung-Chul, 2018: 95).

En correlación a esta constante superación de la que habla el autor, un profesor nos narra cómo percibió la reforma. De acuerdo al maestro, la Reforma del sexenio de Peña Nieto fue un agravio laboral, una presión constante a los derechos laborales de los trabajadores, misma a la que denomina como una reforma que imponía un modelo educativo tecnócrata el cual, para el profesor, se refiere a una reforma en la que los

sujetos se tenían que formar de acuerdo a ciertos principios o imaginarios que acordados a una racionalidad instrumental, buscó especializar a los docentes. En sus palabras:

“Se generaban ciertos ‘cuatros’ con el conocimiento. Por ejemplo, el docente tiene que estar actualizándose en esto y si no domina ciertos estándares no puede seguir trabajando. Entonces, desde el punto de vista tecnócrata es como ellos dan una propuesta en donde la especialización del docente es fundamental. Especialización que a lo mejor los está cuadrando, como una cuadratura. Especializarse para estar cuadrados y no para generar un pensamiento más amplio, relacional, complejo, un pensamiento filosófico, crítico, analítico, reflexivo, me parece que se pierden estos aspectos. Lo que se tenía que hacer era cuadrarlos, cuadrar a los docentes, si siguen ciertas normas y si no lo sigues quedas fuera, a eso me refiero” (PNOEV2-ES).

De acuerdo al testimonio citado, los maestros tenían que especializarse, y esto tiene correlación con lo que referimos al retomar el planteamiento de Byung-Chul (2018), porque el maestro nos deja ver que, similar a lo que nos dice nuestro autor, los profesores terminan por competir consigo mismos y por caer bajo la destructiva coerción de tener que superarse constantemente. Una vez evaluados y habiendo demostrado que eran idóneos, tenían que volver a ser evaluados dentro de cuatro años para refrendar esa idoneidad, compitiendo contra sí mismo, pues tenía que alcanzar el mismo resultado o superarlo.

Lo anterior ocurría porque se estaba generando un nuevo discurso, lo que el profesor citado denomina como ciertos “cuatros” con el conocimiento que cuadraban al docente en el discurso de la Reforma y en donde el significado de ser docente se modificó. Para González et al. (2018) la reforma apuntó a

Un proceso de debilitamiento de aquel imaginario forjado el siglo pasado del docente como agente de cambio social, un profesional dedicado a los otros (Dubet, 2006). En su lugar está emergiendo la figura de un docente distinto, más

parecido en su quehacer cotidiano a un técnico evaluador, a una máquina productora de capital humano, un agente dócil, moldeable, adaptable, dispuesto a trabajar en condiciones de completa precariedad, flexibilidad, inestabilidad e incertidumbre, según las necesidades del servicio (González, et al., 2018: 59).

Esto último también quedó como una huella en el ser docente. Después de lo vivido con la Reforma, los maestros se sintieron atacados y quedó en su percepción - podríamos decir, en su ser docente-, la sensación de que la reforma terminó con una etapa de la docencia en la que eran valorados. Como una huella en su ser docente, quedó esta sensación de tener que trabajar para recuperar lo perdido. Esta sensación que hemos mencionado es expresada por un profesor de la siguiente forma:

“[Durante la Reforma de 2013] lo primero que pensé es que la época dorada de los maestros, había acabado. Yo la llevaría a la época moderna, ahora. Época dorada porque, cómo te dije, ya se nos dejó de ver como una persona de autoridad, como una persona de respeto, para vernos así como una persona que pueda ser juzgada, una persona que pueda ser de alguna manera rebajada en cuanto a lo que yo sé ¿no? porque muchos padres te cuestionan en cuanto a qué educación tienes, a qué te dedicas, si realmente estás capacitado para lo que tú haces” (PSÍEV5-ES).

Desde lo planteado por la Reforma Educativa, la manera en que los maestros tenían que demostrar que sí sabían, que sí eran buenos, que trabajaban, era al ser evaluados y tener un resultado que los acreditara como un profesor idóneo. En algunos casos esta situación provocó estrés, frustración, angustia, miedo y lo que Byung-Chul (2018) refiere como el burnout, o el síndrome del trabajo quemado que remite a una explotación voluntaria. De acuerdo al autor

Ante el yo ideal, el yo real aparece como un fracasado que se abruma a base de autorreproches. El yo guerrea contra sí mismo. En esta guerra no puede haber ganadores, pues termina con la muerte del vencedor. El sujeto obligado a rendir

se quebranta al vencer. La sociedad de la positividad, que cree haberse liberado de toda coerción externa, se enreda en autocoerciones destructivas. (Byung-Chul, 2018: 96-97)

Esto último quedó como una huella del poder de la Reforma Educativa, la inserción del docente a la sociedad del rendimiento, donde el profesor tiene que buscar la forma para ser más eficaz y dar mejores resultados; pero, además, demostrarlos por medio de una evaluación. Uno de los profesores entrevistados nos dijo:

Los maestros tendrían que demostrar mayores conocimientos y capacidades a través de concursos y bueno, consideraban los documentos oficiales como necesarios para poder establecer un derecho a ser docente de educación básica. [...] Creo que se atacó al gremio, como que nosotros éramos los culpables de las deficiencias de la educación básica. Se dejaba a un lado el desconocimiento de otros elementos importantes, y que tenían que, básicamente, centrarse en nosotros. Nosotros somos los culpables, entonces necesitamos volverlos empleados de un sistema y reproductores, así como robots de lo que ellos establecían” (PNOEV2-ES).

Hubo casos de profesores que al no alcanzaba el perfil docente con una evaluación que lo catalogara como idóneos y destacados, es decir, al no alcanzar el yo ideal, se enfrentaba a el yo real, que aparecía frente a una sensación de fracaso en la docencia. Pareciera que el perfil ideal del ser docentes, en sus cinco dimensiones, con sus parámetros y sus indicadores, estaba ahí para que el maestro que no lo alcanzara se abrumara con autorreproches que los llevaban a buscar una constante actualización. El estrés, la frustración, la angustia, el miedo, venían como consecuencia del síndrome del trabajo quemado, parafraseando a Byung Chul (2018) en la sociedad de la positividad, el docente que cree haberse liberado de toda coerción externa, se enreda en autocoerciones destructivas; para tener, como dijo el maestro entrevistado, el derecho a ser docentes en educación básica. He ahí otra huella del poder de la Reforma Educativa en el ser docente.

Para cerrar el capítulo recapitulemos: la Reforma Educativa de 2013 actuó como un dispositivo pedagógico de poder sobre los maestros de educación básica en primaria. En ese sentido, podemos sostener que se fundó como un lugar en el que, a su vez, se constituyó y transformó la experiencia de sí (Larrosa, 1995) de los profesores. Esto último explica que al estar orientada hacia la constitución y transformación de los profesores, la reforma haya dejado huellas en el ser docente.

En dicho dispositivo pedagógico, analizado desde su dimensión discursiva, encontramos que los maestros se empezaron a reconocer y describir a partir de la noción de idóneo o no idóneo que se promovió en la reforma para identificar al que sería un profesor digno de permanecer en el aula; en ese sentido, hay una articulación con la dimensión jurídica del dispositivo pedagógico de la reforma en tanto que, en algunos casos, los maestros empezaron a juzgarse a partir de las normas y valores que sostuvo la reforma y, a su vez, desde dichos parámetros juzgaron a sus compañeros.

Un dispositivo implica enunciados, pero también visibilidades; de esta forma, detectamos que la evaluación propuesta por la Reforma Educativa fue un instrumento de poder que operó desde la dimensión óptica para hacer ver a los maestros que tendrían que ser corregidos, encausados o eliminados -en el sentido de que se le tendría que remover de su función en el aula- y, esto último, fue percibido por los docentes como una confrontación directa con el magisterio, quien vio a la evaluación como una imposición, una muestra del poder impositivo del gobierno para castigarlos.

Por su parte, los maestros no se sometieron de forma pasiva. Si bien, tuvieron que asumir la reforma y ver modificada su práctica docente para no perder su empleo, encontramos que desde la dimensión práctica del dispositivo pedagógico, aun cuando este quiso modificar la forma de conducirse de los maestros en la docencia, estos últimos se resistieron.

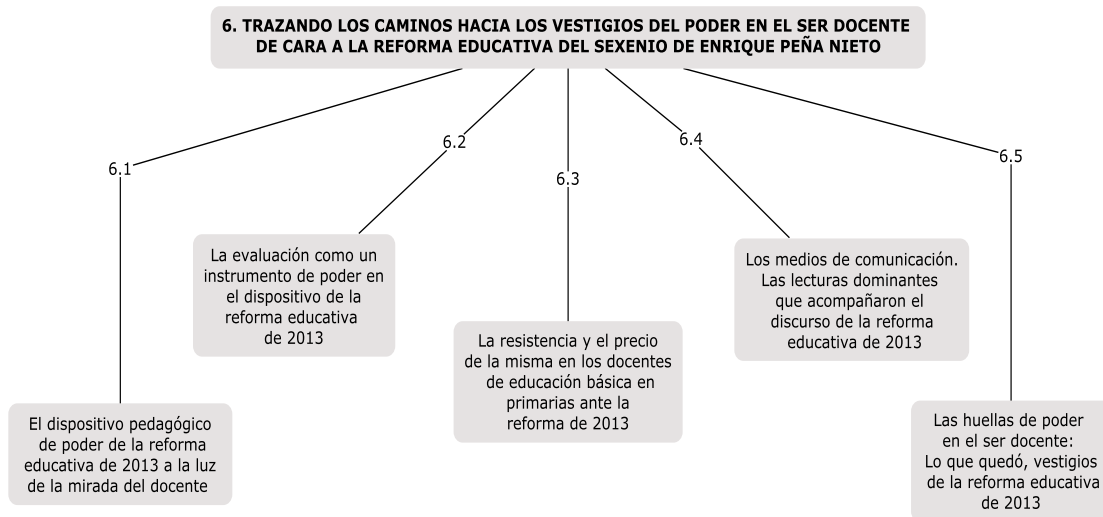
Asimismo, encontramos que los medios de comunicación ocuparon un lugar muy importante en el dispositivo de poder de la Reforma Educativa que también ayudó a

visibilizar a los docentes; la cuestión es que estos últimos consideran que el mayor impacto de los medios de comunicación estuvo en la forma en que la sociedad los percibió: de una imagen positiva de la docencia, se pasó a una negativa, lo cual afectó su forma de conducirse en el trabajo.

Finalmente, las huellas de poder de la Reforma Educativa de 2013 en el ser docente se pueden percibir y leer en las dimensiones desde las cuales operó el dispositivo pedagógico de la reforma modificando las formas en que los maestros se conducían en el aula, en que se narraban a sí mismos y se juzgaban. Al ser visibilizados como los que no saben, empezaron a asumir la evaluación de forma diferente y a buscar distintos medios y recursos para actualizarse. No obstante, lo que no se puede perder de vista, es que ante el poder de la Reforma Educativa de 2013 los maestros se manifestaron desde distintas formas de resistencia.

CAPÍTULO 6

Figura 21. Discusión y análisis de la información.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 22. Marcha de la CNTE en la Ciudad de México. Muestra de una manifestación de inconformidad ante la reforma educativa de Enrique Peña Nieto. Foto: Radio zapatista.



Fuente: Radio zapatista.

Figura 23. Campamento de maestros en el Zócalo. Los maestros protestaban contra la nueva ley educativa, iniciando un campamento en el Zócalo desde el 18 de agosto de 2013.



Fuente: El país internacional.

Conclusiones

Sin duda, una de las reformas estructurales que mayor impacto tuvo en nuestra sociedad durante el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) fue la educativa. Esa que pareciera ir quedado en el olvido cuando en el sexenio actual (2018-2024) de lo que se habla es de la Nueva Escuela Mexicana. Da la impresión de que una vez que Andrés Manuel López Obrador firmara el memorándum para derogar la Reforma Educativa del sexenio que le antecedía, ocurriría lo que el coordinador de Morena en la cámara de Diputados (Mario Delgado) garantizó, que al echar abajo la Reforma Educativa de EPN “no quedaría ni una coma de ella”. Incluso hoy en día, en el ambiente de la vida cotidiana, pareciera que lo que se respira es el olvido de una reforma que no trascendió más allá de lo que duró el sexenio que la vio nacer: “¡Ah, la Reforma Educativa de Peña! de esa reforma no queda nada”, dirán algunos.

Resulta interesante que los maestros detectan que el poder puede utilizarse para crear generaciones pero que, en algunos casos, la mayoría no ven que la reforma uso su poder para crear un perfil de la docencia o que influyó en ellos dejando una huella en el ser docente.

Si bien es cierto que se trató de una reforma que no tuvo mayor respiro que aquel que le dio la duración de un periodo de gobierno presidencial, también lo es que el impacto que generó trascenderá más allá de lo que duró dicha reforma; aunque aparentemente, el impacto que generó pueda ser imperceptible.

La presente investigación toca algunos aspectos que la Reforma Educativa mencionada dejó en el magisterio, hablamos de una reforma que pasó y dejó rastro, dejó huellas de poder en el ser docente. Se puede decir que la Reforma Educativa de Enrique Peña Nieto ya es historia porque ya pertenece al pasado, por más reciente que este sea, pero no se puede decir que de ella no queda nada, porque, incluso -sin que para el maestro sean perceptibles,- los vestigios de la huella de poder de la Reforma Educativa permanecen en el ser docente.

Cuando en el capítulo cinco abordamos las razones para ser maestro, nos encontramos con una construcción idealizada de la docencia o bien, con una construcción ejemplar de lo que –consideran los maestros-, implica ser docente. Hay una concepción originaria del ser docente que está determinada por su experiencia, su formación, por la familia, por aquellos que fueron un ejemplo de docencia durante su trayectoria académica -ya sean familiares que fueron maestros o bien profesores que tuvieron-, e incluso por el deseo que poseen respecto a la forma en que debe ser mirado un profesor.

En ese sentido, la construcción originaria del ser docente -que encontramos en los testimonios-, es positiva. Ser maestro implica ser un líder, un ejemplo para la sociedad, porque el maestro es el que sabe, posee conocimientos que transmite por medio de su enseñanza, ayuda a la infancia y lo hace debido a que tiene la vocación para hacerlo, ser docente es algo que disfruta porque, además, aprende al enseñar. El maestro está bajo la mirada de los otros, lo cual implica una gran responsabilidad ya que el ser docente es un mérito social.

No obstante esta construcción originaria del ser docente contrastó con la que los profesores enunciaron cuando hablaron del ser docente en la Reforma de 2013 porque todo lo sublime de la docencia con lo cual construyeron su noción del ser docente, se vino abajo. A partir de la Reforma, el maestro dejó de ser un ejemplo para la sociedad que lo empezó a juzgar de forma negativa; por tanto, ser docente dejó de ser un mérito social para adquirir connotaciones negativas. El maestro -dieron nuestros informantes- dejó de ser valorado. Ahí es cuando pudimos ver algunas de las huellas de la Reforma Educativa en el ser docente, porque la construcción del ser docente se articuló a nociones que los profesores no mencionaron en su concepción originaria de la docencia. Ser docente implica ser evaluado, resolver exámenes para demostrar que realmente sabe, hacer trabajo administrativo, usar tecnologías, estar sometido al control de su tiempo en la práctica docente que desempeña, actualizarse, planear bajo los requisitos que impone una reforma educativa, trabajar con miedo, etc.

En suma, si bien los maestros ya tienen una concepción originaria de lo que implica ser docente -que no está dada por la Reforma Educativa-, percibimos que haber transitado por la experiencia de vivirla, dejó huellas en su ser docente. Lo que enunciamos con anterioridad son algunas de esas huellas de poder que la Reforma Educativa dejó en el ser docente del magisterio de educación básica.

Cabe señalar que estudiamos los mecanismos de vigilancia, control y supervisión que operaron sobre los maestros para garantizar la apropiación de un discurso que, en cierta medida, impactó en la subjetividad de los docentes y que podemos apreciar en las huellas de poder que el dispositivo pedagógico de la Reforma Educativa de EPN dejó en el ser docente.

De alguna manera, con la reforma se planteó que si la escuela fracasaba era en gran medida por los maestros. El peso, la causa y la responsabilidad de lo anterior cayó en el magisterio. Encontramos que, durante la reforma, los maestros se percibieron como un sector visibilizado y enunciado bajo adjetivos negativos, ya sea que se les señalara como malos maestros, flojos, los que no saben, etc. De tal suerte que dicha imagen justificó la exigencia de evaluar a los maestros.

No obstante, lo que ocurrió con lo anterior fue que se visibilizó a los profesores en función de una distinción binaria que los clasificó como los idóneos o los no idóneos, aspecto que diferenció a aquellos que eran dignos de ser profesores y a los que no. La reforma introdujo esta clasificación en el lenguaje desde el cual la forma de enunciación, para referirse a el ser docente, se manifestó como un efecto de poder.

A partir de que entendimos a la Reforma Educativa -que emprendió Enrique Peña Nieto, durante su sexenio- como un dispositivo pedagógico que puso en marcha tecnologías del poder en donde se jugaron modos de objetivación y subjetivación del profesorado, detectamos que esta última dejó huellas de poder en el ser docente; siendo, la evaluación de desempeño, uno de los instrumentos de poder que más

impacto tuvo en los maestros porque respaldó la clasificación desde la cual ellos tenían que juzgarse, mirarse y enunciarse.

Foucault (1979) expuso que en ningún lugar se plasma tanto el poder como en el discurso, en tanto que la palabra crea verdad y determina un orden. En ese sentido se puede entender que quien maneja el saber es quien ejerce el poder. La Reforma Educativa buscó plantear un orden desde el momento en que fijó su primer objetivo: “recuperar la rectoría del estado”, o bien, replantear la relación entre el estado y el sindicato. La Reforma Educativa se colocó como la que sabía lo que se tiene que hacer tanto a nivel político (en la relaciones con el sindicato), laboral (en el uso de la evaluación para el ingreso y permanencia en la docencia), como en el pedagógico (con en el trabajo en aula y lo que significa ser un buen maestro), en ese sentido, la reforma detentaba el poder.

En *La microfísica del poder*, Foucault (1979) expone que no es posible que el poder se ejerza sin el saber y es imposible que el saber no engendre poder. En nuestra investigación analizamos las relaciones de poder y saber en las que los maestros estuvieron sujetos a través del dispositivo pedagógico de la Reforma Educativa que edificó un saber sobre el ser docente constituyendo, a su vez, a los maestros como sujetos y normalizando una forma de ser docente. Encontramos que el acto de normalización del ser docente instaló una forma correcta de serlo que se buscó instituir produciendo una realidad cotidiana en la que se insertaron los docentes como efecto del poder de la reforma.

Si bien es cierto que con la Reforma Educativa se publicó un perfil del ser docente, también lo es que dicho perfil estuvo ahí como un discurso retórico que se presumió como ideal del ser docente sin que se hiciera algo que demostrara un auténtico y genuino interés por ser alcanzado; ya que, aparentemente, la estrategia más fuerte para alcanzar tal perfil fue el de evaluar a los maestro, aspecto con el que no se puede cubrir tan ambicioso ideal del ser docente.

Sin embargo, hay un discurso que penetró más en los profesores dejando una huella en el ser docente, tuvo que ver con la distinción binaria que ya se aludió. Sin mencionar las cinco dimensiones del perfil docente, los maestros se apropiaron del discurso que distinguía al buen maestro, del mal maestro. En un primer momento, porque el buen maestro aprobaba la evaluación de ingreso a la docencia o de permanencia en la misma y, en un segundo momento, porque el buen maestro pertenecía al SNTE que aceptaba la Reforma Educativa, tal cual se le ofrecía al magisterio, y no a la CNTE que participaba en manifestaciones de oposición abierta a la reforma.

Por tanto, una huella de poder de la Reforma Educativa, producto de la evaluación, fue que la idoneidad delimitada tras las evaluaciones a los docentes que eran dignos de serlo. La reforma cumplió con un proceso de normalización de una forma de ser docente en donde los maestros se apropiaron de la clasificación del maestros idóneo y el no idóneo, aunque esto último fue menos asumido por los profesores que ya estaban en el sistema antes de la Reforma del 2013.

El ser docente y, por tanto, el sentido del ser docente se fue delimitando por los resultados que los maestros obtuvieron tras las evaluaciones, esto último estuvo muy marcado en los profesores que ingresaron a la docencia por medio de la evaluación; mientras que en los que estaban en el sistema, antes de que iniciara la reforma, se apropiaron de dicha forma de pensar a la docencia cuando sus resultados fueron favorables, porque fueron visibilizados por el dispositivo de poder de la reforma educativa como buenos maestros.

Encontramos casos de maestros que ingresaron al sistema educativo antes de la reforma de EPN, que fueron evaluados y que se apropiaron tanto del discurso de la idoneidad en el desempeño docente que se burlaban de aquellos que no obtenían resultados destacados. Por su parte, los maestros que ingresaron al sistema educativo por medio de la evaluación de ingreso a la docencia, propuesta en la Reforma de 2013, manifestaron su agradecimiento por haber tenido la oportunidad de obtener su plaza de

base por medio de la evaluación y, en algunos casos, ostentaron tener mayor conocimiento o ser mejores maestros que los profesores que no ingresaron al sistema por medio de la evaluación, culpándolos -a la vez- del desprestigio que tenían los docentes, a diferencia de ellos que ingresaron por medio de una evaluación, a los que se les preparó más y que demostraron ser buenos maestros por aprobar dicha evaluación de ingreso.

En especial, los maestros que ingresaron al sistema antes de la Reforma de 2013, tanto los que fueron evaluados como los que no, hablaron de la tensión y angustia que les generó la posibilidad de no aprobar la evaluación y perder su empleo a causa de ello.

Lo que detectamos es que los maestros que ingresaron al sistema con la evaluación propuesta por la reforma, para tal fin, no mostraban la misma inquietud por ser evaluados, porque vieron a la evaluación como algo más natural; tampoco tenían miedo de perder su plaza ya que apenas estaban haciendo lo solicitado por la reforma para obtener una. La huella de poder en el ser docente está en especial ahí, en la generación de los nuevos maestros que apreciaron a la evaluación como algo natural; mientras que los maestros que ya estaban en el sistema la juzgaron como una imposición que tuvieron que asumir por miedo, mismo que logró el cambio en las acciones de los profesores, objetivo del poder (Foucault, 1988): modificar la conducta de los sujetos. Por tanto, una huella del mismo.

La Reforma Educativa tocó la subjetividad y el ser docente del magisterio, lo cual se ve en algunos profesores que ingresaron al sistema antes de la Reforma de 2013 y que no fueron evaluados -pero que cambiaron su postura frente a la evaluación-; recordemos a la maestra que mencionó que la evaluación era parte de su preparación como profesora. Siendo esto último una huella de poder de la Reforma Educativa en el que el Estado evaluador triunfó al poner la evaluación por encima incluso de los derechos laborales (Coll, 2103).

Por otro lado, destacamos que un dispositivo implica visibilidades y enunciados (Larrosa, 1995), los cuales estuvieron presentes en la Reforma Educativa de 2013 creando al sujeto y el objeto de la enunciación desde la creación de la problematización del desempeño docente como aquello que tenía que ser supervisado. Por tanto, en la dimensión discursiva de la Reforma Educativa se promovió que los maestros pudieran expresar-se y ahí juzgar-se desde la noción de idoneidad. Tanto la dimensión discursiva como la jurídica del dispositivo de poder de la Reforma Educativa estuvieron vinculadas a la dimensión óptica que constituyó dicho dispositivo; en tanto que su estrategia visibilizó a los docentes mediante la evaluación. De acuerdo a González et al. (2017), la evaluación que se promovió con la Reforma Educativa fue el principal medio para orientar el comportamiento del maestro hacia el rendimiento individual.

El maestro se convirtió en un sujeto que tenía que ser visto y vigilado, que no se confiaba en él. Con la Reforma Educativa de 2013, los profesores tuvieron que ver-se, expresar-se y juzgar-se desde los parámetros que se plantearon para alcanzar la calidad educativa deseada durante el sexenio en el que se operó. De acuerdo a Foucault (1995) y Larrosa (1995), hay una primacía del discurso sobre lo visible. En particular, la dimensión discursiva de la Reforma Educativa pretendió que los maestros dieran cuenta de sí mismos, a partir de criterios de valor establecidos por ella y a los que debían ajustarse, siendo la evaluación el mecanismo por el cual los maestros dieran cuenta de la apropiación de la reforma. La visibilidad del maestro dependió del discurso que hizo ver a los maestros.

Salta a la vista cómo los profesores se apropiaron del discurso de la actualización como un mecanismo de defensa ante el poder. No hubo profesor que no indicara la necesidad de estar actualizándose, porque ahora aprecian a la evaluación como algo que llegó para quedarse y que exige de ellos una preparación constante, ahí hay una huella de poder.

Por otro lado, llama la atención cómo los maestros refieren el significado de la docencia desde atributos positivos, lo cual contrastó con la imagen que los medios de

comunicación difundieron sobre ellos. Si bien declaran que el poder de los medios de comunicación no influyó en su noción del ser docente, sí manifestaron que los medios de comunicación fueron una estrategia de poder usada por la Reforma Educativa que los impactó en su estado anímico -al sentirse atacados por ellos y al identificarlos como los culpables de que los padres de familia y la sociedad, en su conjunto, los juzgara a partir de atributos negativos-; aspecto que impactó en su trabajo cotidiano en las aulas. En ese sentido, otra huella que quedó en el ser docente tiene que ver con la idea de que los maestros deben trabajar duro para volver a ganarse el prestigio que la imagen del ser docente perdió con la Reforma de 2013.

Finalmente, reconocemos que aunque existen estudios que preceden al nuestro y que abordan temáticas vinculadas de forma directa al tema que hemos tratado, aún hacía falta realizar un trabajo de investigación que articule dichas aportaciones a un análisis de las formas de gobierno, que operan sobre los docentes de educación básica en primarias a partir de los efectos de los discursos de verdad que emanan, en particular, de las reformas educativas como lo fue la del 2013.

De ahí que, en el trabajo que presentamos, aportamos una lectura de la Reforma Educativa de EPN que recuperó la voz de los docentes y que analizó a la reforma a partir del poder que ejerció desde la implementación de la evaluación de desempeño en los docentes, la cual fue un importante instrumento de poder empleado en el dispositivo pedagógico de la reforma educativa que dejó huellas en el ser docente. De cara a futuros estudios, sería conveniente analizar hasta qué punto dicha huella impactará en la participación que los docentes tengan en las evaluaciones de promoción, que se proponen en la reforma educativa del sexenio actual (2018-2024), incluso en las evaluaciones propuestas a futuro para los docentes.

Referencias

- ADN Político (2012), "Peña felicita al Congreso por aprobar la reforma educativa", *ADN Político*, 21 de diciembre. Disponible en: <http://static.adnpolitico.com/gobierno/2012/12/21/pena-felicita-al-congreso-por-avalar-la-reforma-educativa>, consultado el 13 de febrero de 2017.
- Agamben, Giorgio. (2015). *¿Qué es un dispositivo? Seguido de El amigo y de La iglesia y el Reino*. Barcelona, España: Anagrama
- Aguerrondo, I. Y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro*. Recuperado de http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2020/02/GSTN_Aguerrondo_Unidad_1.pdf
- Aguirre, María, (coord.). (2001). *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: CESU-FCE.
- Alonso, Luis. (1994). "Sujeto y discurso. El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa", en Delgado y Gutiérrez (coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (pp. 225-240). Madrid, España: Síntesis.
- Alsina, Miquel. (1993). *La construcción de la noticia*. Barcelona, España: Paidós.
- Anzaldúa, E. (2009). Los sujetos educativos y el dispositivo pedagógico de la modernidad. En Gómez, M. (Ed.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate* (39-60). México: UNAM.
- Anzaldúa Raúl y Ramírez, Beatriz. (2001). *Subjetividad y relación educativa*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Arendt, Hannah. (1974). *La condición humana*. España: Seix Barral _____ (2016). *La promesa de la política*. México: Paidós.
- Arfuch, Leonor. (2010). *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ballinas, A. y Becerril, V. (2019), "Por un voto, se atora en el senado la reforma educativa", *La jornada*, 30 de abril . Disponible en:

- <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2019/04/30/por-un-voto-se-atora-en-el-senado-la-reforma-educativa-1472.html>
- Ballinas, A. y Becerril, V. (2019), "Entre protestas queda lista la reforma educativa", *La jornada*, 16 de mayo. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2019/05/16/entre-protestas-queda-lista-la-reforma-educativa-3864.html>, consultado el 17 de mayo de 2019.
- Barcena, Fernando y Mélich, Joan. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Becerril, Andrea y Muñoz, Alma. (2018), "Moctezuma: se derogará toda la reforma educativa", *La jornada*, 08 de julio. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2018/07/08/moctezuma-se-derogara-toda-la-reforma-educativa-6120.html>, consultado el 24 de febrero de 2019.
- Bolívar, Antonio. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el 15 de nov. de 18 en el World Widw Web: <http://redie.ens.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivarr.html>
- Butler, Judith. (2001). ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault. Disponible en: <https://transversal.at/transversal/0806/butler/es>
- Butler, Judith. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid, España: Cátedra.
- Byung-Chul Han. (2016). *Sobre el poder*. Barcelona, España: Herder.
- Byung-Chul Han. (2018). *La sociedad del cansancio*. Barcelona, España: Herder.
- Cabrera, Rafael, (2013). "El viernes 13 de la CNTE: desalojo del Zócalo y enfrentamientos con la PF", *Animal político*, 14 de septiembre. Disponible en: <https://www.animalpolitico.com/2013/09/el-viernes-13-de-la-cnte-desalojo-del-zocalo-y-enfrentamientos-con-la-pf/>, consultado el 13 de febrero de 2017
- Camhaji, Elías. (2019). "México promulga una nueva reforma educativa", *El país*, 15 de mayo. Disponible en: https://elpais.com/internacional/2019/05/15/mexico/1557936540_934347.html, Consultado el 15 de mayo de 2019.

- Canales, Manuel y Peinado, Anselmo. (1994). "Grupos de discusión", en Delgado y Gutiérrez (coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (pp.287-316). Madrid, España: Síntesis.
- Canetti, Elias. (2017). *Masa y poder*. Madrid, España: Alianza.
- Casanova H., Díaz, B., Loyo, A., Rodríguez, R. Y Rueda, M. (2017, Enero-Marzo). El modelo educativo 2016: Un análisis desde la investigación educativa, *Perfiles educativos*. XXXIX (155), 194-205.
- Casanova, H. (2018). "La política educativa gubernamental, 2012-2018". En *Educación básica y reforma educativa* (pp. 77-102). México: IISUE-UNAM.
- Castells, Manuel. (2012). *Comunicación y poder*. México: SXXI.
- Castoriadis, Cornelius. (2006). *Una sociedad a la deriva*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Castoriadis, Cornelius. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Tusquets.
- Coll, T. (2017). La evaluación: principio constitucional persecutor. En Navarro, C. (Ed.), *Reforma sin futuro y resistencia magisterial popular*, (143-211), México: UPN.
- Coll, L. T. (2013). La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación. En *El cotidiano*, 23, 43-54. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/325/32527012004.pdf>
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA.
- Córdova, Arnaldo. (2014). "Antonio Gramsci: la cultura y los intelectuales", *La jornada*, 19 de enero de 2014. Disponible en http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/peu/resources/LocalContent/373/2/Gramsci%20por%20Arnaldo%20C.pdf
- Cruz, Ofelia. Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión (2014). En Ducoing, P. (Ed.). *La escuela Normal. Una mirada desde el otro*. (49-78). México: IISUE-UNAM
- De Alba, A. (coord.). (2000). *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. México: Plaza y Valdés.

- De Alba y Martínez, coords. (2011). *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*. México: UNAM.
- Deleuze, Gilles. (1999). "¿Qué es un dispositivo?" En Babier, E., Deleuze, G., Dreyfus, H.L., Frank, M., Glücksmann, et. Al. (1999). *Michel Foucault, filósofo*. México: Gedisa.
- Delgado, J. (Coord.). (1999). *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Síntesis.
- Derrida, Jacques. (2010). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*, Barcelona, España: Paidós.
- _____ (1998). *Políticas de la amistad, seguido de El oído de Heidegger*. Madrid: Trotta.
- Duque, Félix. (1994). *La humana piel de la palabra. Una introducción a la filosofía hermenéutica*. México: Copireni.
- Díaz, F. (2002). *Estrategias para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Duque, Félix. (1994). *La humana piel de la palabra. Una introducción a la filosofía hermenéutica*. México: Universidad Autónoma de Chapingo.
- El financiero (2018), "Se derogará reforma educativa, pero se mantendrá evaluación docente: Moctezuma", *El financiero*, 07 de julio. Disponible en: <https://www.elfinanciero.com.mx/elecciones-2018/se-derogara-reforma-educativa-pero-se-mantendra-evaluacion-docente-moctezuma>, consultado el 24 de febrero de 2019
- Emmanuele, Elsa. (2012). *Los discursos que nos hablan*. Buenos Aires, Argentina: Entre ideas.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, España: Morata.
- Fortanet, Joaquín. (2015). *Foucault. No hay más verdad que la que establece el poder*. España: RBA.
- Foucault, Michel. (2016). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- _____ (2014). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia, España: Pre-textos.
- _____ (2013). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. México: Siglo XXI.

- _____ (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, España: Paidós.
- _____ (1995). *¿Qué es la crítica?* En *Revista de filosofía*: ULA.
- _____ (1996). *Genealogía del racismo*. La Plata, Argentina: Altamira.
- _____ (2005a). *El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- _____ (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: S. XXI.
- _____ (2007). *Las palabras y las cosas*. México: S. XXI.
- _____ (1988). “El sujeto y el poder” en Dreyfus. *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.
- _____ (1979). *Microfísica del poder*. Madrid, España: La Piqueta.
- Gil, M., Ordorika, I., Rodríguez, R. Y Rueda, M. (2016). Reforma educativa y evaluación docente: el debate. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXVIII, (Nº 151). 190-206
- González, Guerra y Rivera. (2018). *Luchas por la reforma educativa en México : notas desde el campo*. México: CLACSO
- Gadamer, Hans. (2005). *Verdad y método*. Salamanca, España: Sígueme-Salamanca. Heidegger. (2005).
- García, María. (2002). *Foucault y el poder*. México: UAM-Xochimilco.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- González, R, Guerra, M. y Rivera, L. (2018). *Luchas por la reforma educativa en México: notas desde el campo*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- González, R, Guerra, M. y Rivera, L. (2017). *Anatomía política de la reforma educativa*. México: UPN.
- González, R, Guerra, M. y Rivera, L. (2016). *Los poderes percutidos: el proceso de la Reforma constitucional en educación: 2012-2013*. México: UPN
- Gramsci, Antonio. (1987). “Formación y función de los intelectuales”, en *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.
- Guevara, G. (2016). *Poder para el maestro, poder para la escuela*. México: Ediciones cal y arena.
- Guzmán, J. (1974). Revisión de actividades del sistema educativo nacional durante el sexenio 1958-1970. En *Profesionalización docente y escuela pública en México 1940-1944 (pp. 91-106)*. México: UPN.

- Hernández, María Elena. (1997). "La sociología de la producción de noticias. Hacia un nuevo campo de investigación en México", en: *Comunicación y sociedad*, núm. 30, mayo-agosto, pp. 209-242.
- Herrera, C. Y Urrutia, A. (2012), "Peña Nieto, PRD, PAN y PRI firman el Pacto por México", *La jornada*, 3 de diciembre. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/2012/12/03/politica/002n1pol>, consultado el 14 de octubre de 2017.
- Instituto de Ciencia de la Educación. El modelo pedagógico contemporáneo; el período de la reforma. En *Profesionalización docente y escuela pública en México 1940-1944* (pp. 76-90). México: UPN
- Jaeger, Werner. (1995). *Paideia*. México: FCE.
- Jaime, Mariana. (2018). "Eliminar al INEE, un atentado a la democracia: Junta de Gobierno", *Educación futura*, 12 de diciembre. Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/sistema-educativo-nacional-requiere-un-organ-autonomo-inee/?platform=hootsuite&fbclid=IwAR08LFQYuuIFZvJzSCUrZ3uTPSrJip4yy16umEawHcUMpin36wIMaYLSDYy>
- Jaime, Mariana. (2019). "Reaparece Gordillo y expresa rechazo por la reforma educativa", *Impulso informativo*, 10 de abril. Disponible en: <https://impulsoinformativo.net/2019/04/10/reaparece-gordillo-y-expresa-rechazo-por-la-reforma-educativa/>
- Jaime, Mariana. (2019a). "Discute Pleno de la Cámara de Diputados Reforma Educativa", *Educación futura*, 8 de mayo. Disponible en: http://www.educacionfutura.org/discute-pleno-de-la-camara-de-diputados-reforma-educativa/?fbclid=IwAR37___FnbN17_RyQU0zFngq60Lk46QogJNY_i33pqQ5IOc39xGtaYhrTQw, Consultado del 16 de mayo de 2019.
- Juárez, Erick (2018). "Aprueba senado punto de acuerdo para exigir cancelación de evaluación docente", *Educación futura*, 13 de septiembre. Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/aprueba-senado-punto-de-acuerdo-para-exigir-cancelacion-de-evaluacion-docente/>, consultado el 24 de febrero de 2019.

- Juárez, Erick (2018), “Respalda SNTE propuesta educativa”, *Educación futura*, 13 de diciembre. Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/respalda-snte-propuestas-educativas-de-amlo/>
- Juárez, Erick (2019), “Centro Nacional par la Revalorización del Magisterio tendrá autonomía técnica: SEP”, *Educación futura*, 10 de enero. Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/centro-nacional-para-la-revalorizacion-del-magisterio-tendra-autonomia-tecnica-sep/?platform=hootsuite&fbclid=IwAR3Elf9HrO2WXzGeap7UQsY-qs3PM6-oUo2O8eY8oCKtXYtm6a14rUJED3Y>
- Juárez, Erick (2019b), “Memorándum presidencial incita a ignorar el orden constitucional: académicos”, *Educación futura*, 17 de abril. Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/memorandum-presidencial-incita-a-ignorar-el-orden-constitucional-academicos/>
- Juárez, Erick (2019c), “Aprueban diputados en lo general Reforma Educativa”, *Educación futura*, 25 de abril. Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/aprueban-diputados-nueva-reforma-educativa/>
- Kant, Emmanuel. (1981). *Filosofía de la historia*, México: FCE.
- Kant, E. (1981). ¿Qué es la ilustración? En *Filosofía de la historia*. México: FCE.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*, México: FCE.
- Kitzinger, J. (1995). Education and debate Qualitative Research: Introducing focus groups. *Sociology of Health*, 311,299-302. Tomado el 15 de Enero del 2009, de www.bmj.com/cgi/content/full/311/7000/299
- La jornada en línea (2018), “Se cancelará la reforma educativa: AMLO”, *La jornada*, 20 de agosto. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2018/08/20/se-cancelara-la-reforma-educativa-amlo-8161.html>, consultado el 20 de agosto de 2018.
- Larrosa, Jorge, Skliar Carlos, et-al. (2000). *Habitantes de Babel, políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona, España: La ertes
- Larrosa, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudio sobre literatura y formación*, México: F. C. E.

- Larrosa, Jorge. (1995). "Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí." En Larrosa Jorge (coord.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, España: La piqueta.
- Latapi, P. (1975). *Reformas educativas de los cuatro últimos gobiernos (1952-1975)*. Disponible en: <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/738/3/RCE3.pdf>, consultado el 3 de julio de 2020.
- Llaven, Yadira, (2019), "Elba Esther Gordillo hace patente su deseo de dirigir al SNTE", 8 de abril. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/2019/04/08/politica/006n1pol#>
- Lozano, J. C. (2007). *Teoría e investigación de la comunicación de masas*. México: Pearson-Alhambra Mexicana.
- Manen, Van. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona, España: Ideas Book, S. A.
- Márquez, A. (2017). Editorial. Dos comentarios sobre el Nuevo Modelo Educativo: consistencia y viabilidad. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIX, (Nº 155). (3-11).
- Mardones y Ursua. (2010). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, México: Coyoacán.
- McCombs, M y Evatt, D. (1995). Los temas y los aspectos: explorando una nueva dimensión de la *agenda setting*. *Communication & Society*, Vol. 8, (Nº 1). Disponible en: <https://revistas.unav.edu/index.php/communication-and-society/article/view/35616>, consultado el 18 de septiembre de 2021.
- Melín, Angélica. (2019), "Oposición en San Lázaro lanza contrapropuesta de reforma educativa", *MVS noticias*, 6 de febrero. Disponible en: <https://mvsnoticias.com/noticias/nacionales/oposicion-en-san-lazaro-lanza-contrapropuesta-de-reforma-educativa/>
- Méndez, Enrique y Garduño, Roberto. (2016), "La reforma educativa, el proyecto de nación más importante, afirma Nuño", *La jornada*, 31 de agosto. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/2016/08/31/politica/007n2pol>, consultado el 18 de julio de 2019.

- Mendoza, Javier. (2018). *Políticas y reformas educativas en México, 1959-2016*, en Ducoing (coord.). Educación básica y reforma educativa. México: IISUE-UNAM
- Mexicanos Primero (2012), "Ahora es cuando. Metas 2012-2024" México.
- Merieu, Philippe. (2001). *Frankenstein educador*. España: Laertes. Melich, Joan. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*, Barcelona, España: Anthropos.
- Moctezuma. (2018), "Participación del secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragan". Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/prensa/participacion-del-secretario-de-educacion-publica-esteban-moctezuma-barragan-en-conferencia-de-prensa-realizada> Consultado el 15 de diciembre de 2021
- Moreno, Teresa. (2019), "Lanza INEE campaña en redes sociales para defender su permanencia", *El universal*, 17 de enero. Disponible en: <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/lanza-inee-campana-en-redes-sociales-para-defender-su-permanencia>. Consultado el 10 de febrero de 2019.
- Navarro, C (2017). La reforma y las batallas magisteriales. En Navarro, C. (Ed.), *Reforma sin futuro y resistencia magisterial popular*, (33-94), México: UPN.
- Obrador, López. (2018). "Versión estenográfica de la conferencia de prensa del presidente de México, Andrés Manuel López Obrador", 12 de diciembre. Disponible en: <https://lopezobrador.org.mx/temas/reforma-educativa/>, consultado el 24 de febrero de 2018.
- Ornelas, Carlos. (2019a), "Educación y política, semana movida", *Educación futura*, 11 de febrero. Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/educacion-y-politica-semana-movida/?platform=hootsuite>
- Ornelas, Carlos. (2019b), "El nuevo lance de la CNTE", *Educación futura*, 6 de febrero. Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/el-nuevo-lance-de-la-cnte/?platform=hootsuite>
- Pichon-Riviere, E. (1985). *El proceso grupal (I)*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Nueva Visión.
- Pineau, Pablo, et.-al. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Popkewitz, Th. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, España: Morata.
- Popkewitz (1994) Popkewitz, T.S. (1994b). *Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reforma educativas*. Revista de Educación (305), 103-137. Disponible en: http://www.formaciondocente.com.mx/Bibliotecadigital/18_TemasEducacion/Politica%20Conocimiento%20y%20Poder.pdf Consultado 2/11/21
- Poy, Laura. (2018). “Otto Granados insiste en que reforma educativa es la más importante”, *La jornada*, 20 de agosto. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2018/08/20/otto-granados-insiste-en-que-reforma-educativa-es-la-mas-importante-4666.html>, consultado el 20 de agosto de 2018.
- Presidencia de la República, PRI; PAN y PRD (2012), “Pacto por México”, México. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/115226400/Pacto-Por-Mexico-TODOS-los-acuerdos>, consultado el 12 de mayo de 2019.
- Rendón, J. (2017). La reforma educativa y la formación docente inicial. Nuevas tensiones, viejas pretensiones. En Navarro, C. (Ed.), *Reforma sin futuro y resistencia magisterial popular*, (211-268), México: UPN.
- Redacción AN. (2018). En 2017, Aurelio Nuño (SEP) gastó más de 5 millones de pesos en propaganda ¡al día!, Aristegui noticias, 12 de mayo. Disponible en: <https://aristeguinoticias.com/1205/mexico/en-2017-aurelio-nuno-sep-gasto-mas-de-5-millones-de-pesos-en-propaganda-al-dia/>, consultado el 13 de mayo de 2018
- Retegui, Lorena. (2017). La construcción de la noticia desde el lugar del emisor. Una revisión del newsmaking. *Revista Mexicana de Opinión Pública*. Núm. 23. Julio-diciembre. 103-121.
- Ricoeur, P. (2013). *Tiempo y narración Vol. III*. México: SXXI
- Romero, Jaime. (2016). *Laberintos educativos y profesores minotauro: apuntes para una pedagogía en conflicto*. México: UNAM (Tesis doctoral)

- Robles, (2013), "Nuevo INEE ya tiene a sus cinco directivos", *Excelsior*, 25 de mayo. Disponible en: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/04/25/895978>, consultado el 16 de mayo de 2019.
- Rodriguez, Elizabeth. (2018). "Cumpliré promesa de echar atrás la reforma educativa: AMLO", *La jornada*, 11 de mayo. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2018/05/11/cumplire-promesa-de-echar-atras-la-reforma-educativa-amlo-1189.html>, consultado el 11 de mayo de 2018.
- Román, José. (2019), "Iniciativa educativa de AMLO está "poco cuidada": INEE", *La jornada*, 21 de enero. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2019/01/21/iniciativa-educativa-de-amlo-esta-poco-cuidada-inee-679.html>
- Román, José. (2019), "CNTE: reforma educativa no será abrogada, sino maquillada", *La jornada*, 19 de marzo. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/2019/03/19/politica/014n1pol#>
- Sacristán, Gimeno. (2006). De las reformas como política a las políticas de reforma. En Sacristán, G. (Ed.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*, (23-42), Madrid, España: Morata.
- Sacristán, Gimeno. (2003). *El alumno como invención*, Madrid, España: Morata.
- Sampieri y Fernández. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Sartori, Giovanni. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- _____ (2002). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficacia*. Madrid, España: Morata SEP.
- Morata SEP. (2017). *Modelo educativo. Para la educación obligatoria, educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP.
- Sitio oficial de AMLO. (2018). Presenta AMLO 10 compromisos por la educación en México. Recuperado de <https://lopezobrador.org.mx/2018/05/12/104356/>
- Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Plumilla educativa*, (No. 8). 11-22
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con la diferencias en educación. *Revista educación y pedagogía*, Vol. XVII, (Nº 41). 11-22.

- Skliar, Carlos. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge. (Comps.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- SEP (2008). Alianza por la calidad de la educación, México. Disponible en: www.oei.es/pdfs/alianza_educacion_mexico.pdf, consultado el 15 de mayo de 2019.
- Sierra, Francisco. (1998). "Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social". En Galindo, Jesús. (Coord.), *Técnicas de investigación. En sociedad, cultura y comunicación*. (pp. 277-345). México: Pearson.
- Sutton y Varela. (2013). La técnica de grupos focales. *Metodología de investigación en educación médica*, Vol. 2, núm 5, enero-marzo, 2013, (55-60).
- Ramírez, B. y Anzaldúa R. (2001). *Subjetividad y relación educativa*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Navarro, C. Cood. (2017). *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*. México: UPN
- Taylor y Bogdan. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Valdés, María. (2020). Medios, debate público y reforma educativa en México (2013-2014). *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, Núm. 88, año 41, enero-junio de 2010. 163-195. Disponible en <<http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/issue/archive>>.
- Vattimo, Gianni. (2006). *Introducción a Heidegger*. México: Gedisa.
- Villa, Pedro. (2019). "Presenta colectivo "Red Educación, Derechos" iniciativa para reforma educativa", *El universal*. 6 de febrero de 2019. Disponible en: <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/politica/presenta-colectivo-red-educacion-derechos-iniciativa-para-reforma-educativa> , consultado el 17 de mayo de 2019.
- Urrutia, Alonso. (2018). "Soy libre y la reforma educativa "se ha derrumbado", dice Gordillo", *La jornada*, 20 de agosto. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2018/08/20/reaparece-elba-esther-gordillo-800.html>, consultado el 24 de febrero de 2019.

- Villarreal, R. y Guerra. (2017). *Anatomía política de la reforma educativa*. México: UPN.
- Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones, posibilidades. En Sacristán, G. (Ed.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*, (43-60), Madrid, España: Morata.
- Yurén, María. (2002). “Cómo pensar la formación de docentes siguiendo la huella de Foucault”, en Tapia Medardo y Yurén María (coords.). *Los actores educativos regionales y sus escenarios*. México: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Zuckermann, Leo. (conductor). (29 de junio, 2016). Es la hora de opinar [programa televisivo]. México, Televisa. 29/junio/2016

ANEXO

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE POSGRADO / DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

**GUÍA DE ENTREVISTA
A DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN PRIMARAS**

DATOS GENERALES

Nombre: _____ Años de experiencia docente: _____
Género: _____ Nombre la escuela donde labora: _____
Edad: _____
Nivel educativo en el que labora: Último grado de estudios: _____
De ser el caso:

- Fecha en que concursó para obtener su plaza: _____
- Fecha en que participó en el proceso de evaluación de desempeño docente: _____

1. ¿Cuáles fueron las razones por las que usted decidió ser profesor?, ¿qué significa para usted ser maestro?
2. ¿De qué forma impacta sobre usted y su ser docente la imagen que tiene la comunidad sobre los profesores a partir de la puesta en marcha de las RE del 2013 y de la cuarta transformación?
3. ¿Qué opina de las reacciones que han tenido los sindicatos, la SEP y el INEE desde el anuncio de la Reforma Educativa del 2013 hasta el día de hoy ante el nuevo gobierno? ¿Considera que son una forma de poder?
4. ¿Cuáles considera que fueron los medios por los que se intentó transmitir una forma de entender el ser docente en las reformas del 2013 y de la cuarta transformación? Y ¿qué opina esos medios?
5. ¿Qué tipo de influencia ha ejercido el discurso oficial que se planteó en la RE del 2013 y después el de la cuarta transformación en su concepción sobre el ser docente?
6. ¿Qué características tenía usted como docente antes de la Reforma Educativa del 2013? ¿Cómo se miró durante la reforma del sexenio de Enrique Peña

Nieto? y ¿cómo se mira ahora ante la propuesta de reforma del gobierno de la cuarta transformación?

7. ¿Cuáles considera que son algunas marcas que se reflejan en el ser docente a raíz del poder que se ejerce sobre los maestros de primaria con las reformas educativas del 2013 y la del gobierno actual?
8. ¿Qué impacto ha tenido el poder de los medios de comunicación sobre su forma de pensar la docencia y su ser docente?
9. ¿Cuáles son las fortalezas del magisterio para enfrentar el poder que viene de las reformas educativas?
10. ¿De qué forma considera que los docentes podrían revertir el poder que se ha ejercido sobre ellos a partir de la puesta en marcha de las Reformas Educativas?