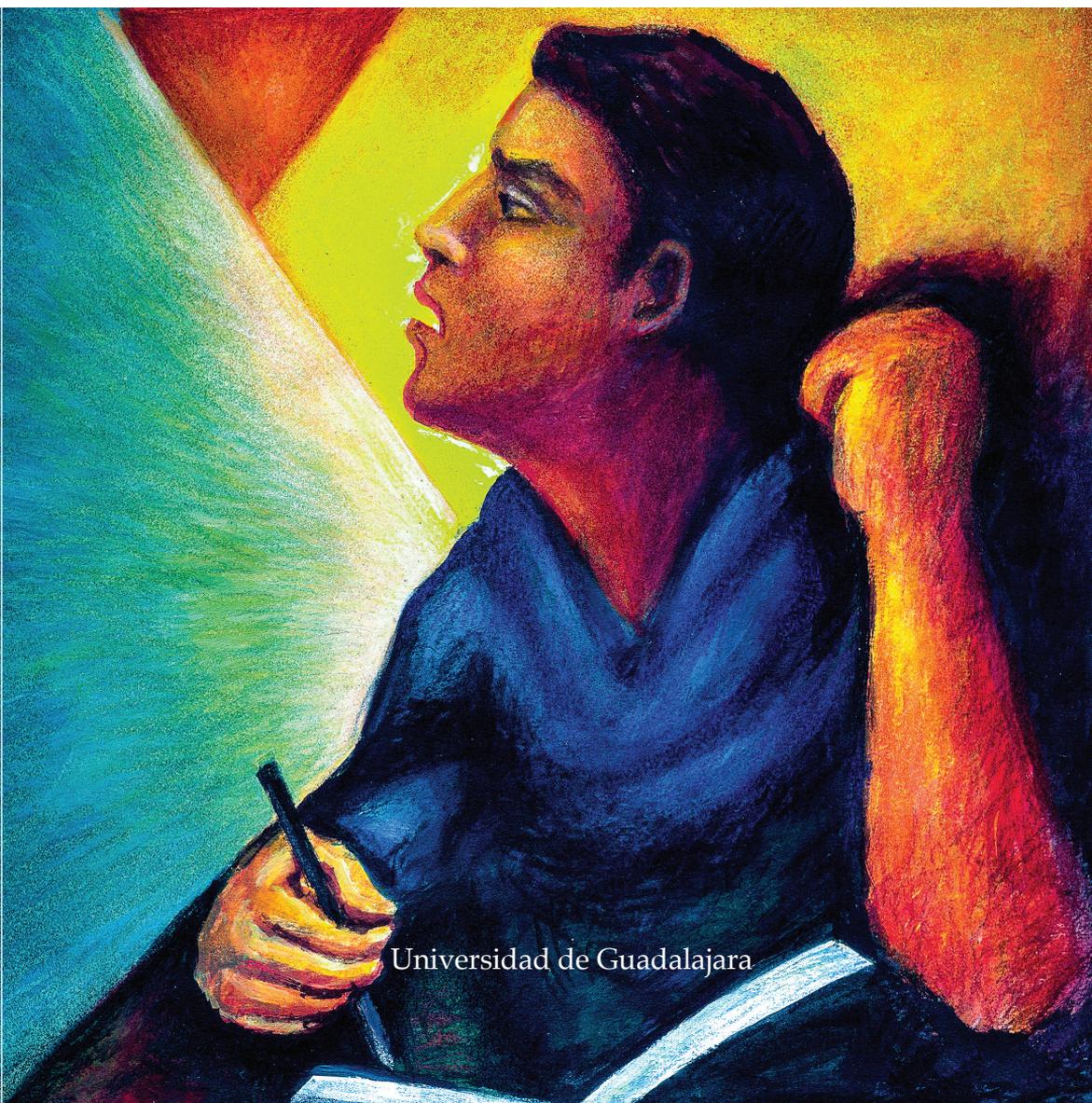


Manuel Alejandro Muñoz Jazo

La Reforma educativa de 2013:  
Control y autonomía del trabajo docente  
en escuelas secundarias públicas  
en Guadalajara

Serie Estudios sobre Gestión y Desarrollo Social

Universidad de Guadalajara





La Reforma educativa de 2013:  
control y autonomía del trabajo docente  
en escuelas secundarias públicas  
en Guadalajara



Manuel Alejandro Muñoz Jazo

La Reforma educativa de 2013:  
control y autonomía del trabajo docente  
en escuelas secundarias públicas  
en Guadalajara

Universidad de Guadalajara  
2018

Este libro fue financiado con el fondo federal del Programa de Incorporación y Permanencia de los Posgrados (PROINPEP) que otorga el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). El material fue dictaminado a doble ciego

Primera edición, 2018

D.R. © Universidad de Guadalajara

Centro Universitario  
de Ciencias Sociales y Humanidades  
Coordinación Editorial  
Juan Manuel 130  
Zona Centro  
Guadalajara, Jalisco, México

ISBN E-Book 978-607-547-372-7

Impreso y hecho en México

*Printed and made in Mexico*

# ÍNDICE

Agradecimientos	13
Prólogo	15
Las trampas de la Reforma educativa	15
Introducción	17
CAPÍTULO 1	
Los docentes en secundarias: elementos sociodemográficos	21
Perfil de los docentes de secundaria en México	21
Perfil de la muestra de docentes de secundaria en Guadalajara	32
Conclusiones	35
CAPÍTULO 2	
Política económica y educativa en México: de principios del siglo XX a principios del siglo XXI	37
El modelo de sustitución de importaciones (SI)	37
Desarrollo estabilizador	41
El modelo neoliberal	43
Reformas de primera generación	44
Reformas de segunda generación	49
Conclusiones	53

CAPÍTULO 3	
La Reforma educativa de 2013	55
El contexto político	55
Reformas constitucionales	62
El servicio profesional docente	64
Percepciones de los docentes de secundaria en Guadalajara sobre el impacto de la Reforma educativa	70
Conclusiones	80
CAPÍTULO 4	
Proletarización del trabajo docente	83
El docente como proletario	83
Proletarización del trabajo docente	88
Proletarización del trabajo docente en Guadalajara	93
Conclusiones	113
CAPÍTULO 5	
La dialéctica control-autonomía del trabajo docente	117
Trabajo docente: entre la vocación y la profesión	117
La autonomía en el trabajo docente	124
Participación política de los docentes en Guadalajara	135
Conclusiones	142
Reflexiones finales	145
¿Qué encontramos al final de la investigación?	145
Bibliografía	151
Siglas	158
Codificación de entrevistas	159

*A los docentes de México,  
que luchan porque saben y saben por qué luchan*



*A la memoria de mi abuela,  
Petra Martínez Vázquez (Petrita),  
maestra de México*



Fotografías del autor, tomadas durante la "Marcha Estatal" convocada por el Frente Magisterial de Jalisco.  
Sábado 12 de noviembre de 2016. Guadalajara, Jalisco.





## Agradecimientos

A mi madre y a mi padre, Leticia Jazo Rodríguez y Manuel Muñoz Martínez, quienes han sido, son y serán mi mejor ejemplo y mayor orgullo. Los quiero, respeto y admiro. Muchas gracias por estar y ser en mí.

A mi hermana, Cristina Muñoz Jazo. Gracias por siempre estar, no tengo a nadie más solidaria que tú.

A Virginia Betancourt. Gracias por todos tus aportes, comentarios, lecturas, correcciones, risas, llantos y desvelos. Gracias por creer en mí.

A la doctor Rita Chávez, por sus aportes, paciencia, comprensión y disposición para dirigir esta obra. Al doctor Benjamín Chapa García y al doctor Román Munguía Huato por sus detenidas lecturas y valiosas sugerencias para la concreción de esta obra.

A todas y todos los que fueron parte de este proceso: familiares, amigos colegas y maestros.

A la Universidad de Guadalajara (UdeG), a la Maestría en Gestión y Desarrollo Social (MGyDS) y al Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (Conacyt) por todos los apoyos brindados.



## Prólogo

### LAS TRAMPAS DE LA REFORMA EDUCATIVA

La principal preocupación de los mexicanos según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) es la educación. A todo mundo interesa que sus hijos asistan a la escuela y se preparen para el futuro, porque “la vida es dura y más vale estar preparados”. Asistir a la escuela es lo deseable, pero qué mejor si al asistir reciben educación de “calidad”.

El 25 de febrero de 2013 el presidente Enrique Peña Nieto, frente a las Cámaras de Diputados y Senadores y con los presidentes de los partidos Acción Nacional, Revolucionario Institucional, de la Revolución Democrática y Verde señaló: “...con la Promulgación de la Reforma Constitucional en Materia Educativa, se da un paso decisivo para hacer realidad el derecho humano a la educación de calidad de los mexicanos”... “con ello, avanzamos en la construcción de un marco legal moderno y eficaz, y fortalecemos la rectoría del Estado mexicano en la educación”.

Con este discurso, aplaudido dentro del marco del Pacto por México, el gobierno tendía una primera trampa a sus críticos y a la opinión pública, pues anunciaba la Reforma educativa (RE) como la vía para tomar el control de la educación y así garantizar que esta sea de “calidad. Es decir, promocionaba la RE con un discurso que usa la “calidad” como bandera política, haciendo ver a quienes se le oponían como retrógradas o conservadores, pues ¿quién está en contra de la calidad?

Difundida por televisión con gran trabajo de marketing y sazónada con el encarcelamiento de la lideresa incomoda del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Elba Esther Gordillo, se convenció a muchos de que la RE es lo que el país necesitaba pero, sobre todo, sirvió al gobierno como prueba de que grandes cambios favorables le esperaban a la educación en México.

Se habla de profesionalización de los docentes, se dice que sólo los mejores maestros, los más preparados y los mejor evaluados, podrán estar frente a un grupo. Se dialoga de más y mejores escuelas, de participación social, de progreso, de competitividad internacional, etc. Pero la pregunta es ¿cómo lograr todo eso?

Una vez más, hay que tener cuidado de no caer en la trampa. La RE tiene poco de educativa, pero mucho de laboral y administrativa. No hay un solo cambio respecto a los planes y programas de estudio, los más actuales corresponden al año 2011, en cambio, la evaluación del desempeño docente es elevada a rasgo constitucional, fortaleciendo el sistema de vigilancia y control a través del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). En el centro de la RE no se encuentra la educación, sino la pérdida de los derechos laborales de los docentes.

Los docentes entran en una nueva lógica productiva que exige una evaluación continua de sus capacidades y un mayor involucramiento en sus actividades en pro de la calidad (según los estándares marcados por la OCDE); es decir, se exige mayor implicación de los docentes no a cambio de mejoras salariales y mayores beneficios sociales, sino de su permanencia en el empleo.

Los docentes de base (con nombramiento definitivo) que reprueben la evaluación, serán retirados de sus funciones docentes y enviados a realizar funciones administrativas o “invitados” a jubilarse prematuramente, con las reducciones de beneficios económicos que ello conlleva.

Los docentes de nuevo ingreso, serán acreedores a una plaza con nombramiento definitivo de base después de seis meses (eso sino adquieren alguna nota desfavorable en su expediente) y tendrán el acompañamiento de un tutor. Después de dos años se evaluará su desempeño. De incumplir con la obligación de la evaluación o si resulta insuficiente, se darán por terminados los efectos del nombramiento sin responsabilidad para la autoridad educativa.

Lo que realmente se pretende es cambiar los contratos de los profesores con nombramientos definitivos, por contratos “definitivos” que pueden ser revocados “sin responsabilidad para la autoridad educativa”; es decir, la precariedad, flexibilidad e incertidumbre laboral son los nuevos ingredientes “pedagógicos” que la RE propone como receta para que el sistema educativo mexicano cuente con una educación de calidad.

¿Podremos salir de la trampa?

## Introducción

La obra que a continuación se presenta es de corte sociológico y tiene como finalidad abonar a las disciplinas que investigan el trabajo y la educación. Explica por qué la Reforma educativa de 2013 no busca solucionar el problema pedagógico de la baja calidad educativa en el país, sino reforzar el control del Estado sobre los docentes para llevar a cabo las políticas neoliberales de flexibilidad laboral y desregulación económica a la educación pública. Es decir, se explica por qué los docentes se encuentran en un proceso de proletarianización que antes que profesionalizarlos, los desprofesionaliza mediante la pérdida de autonomía, la intensificación y la precariedad en su trabajo.

Con la Reforma educativa (RE) de septiembre de 2013 que modificó el artículo 3° constitucional y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), se crea un nuevo modelo laboral basado en la inestabilidad, la precariedad y la indefensión (Alcalde, 2014), donde el sindicato adquiere un papel de simple espectador (*idem*; Bensusán y Tapia, 2014), relegado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), creado y facultado para evaluar el ingreso, promoción y permanencia de los docentes, directores y supervisores. Así, la RE apuesta por la mejoría del sistema a través de la sanción, que consiste en dar por terminado el nombramiento a los docentes que no demuestren las competencias profesionales necesarias (Ibarrola, 2014).

Se trata de un contexto flexible que busca reforzar el control del Estado sobre los docentes a través de una política de profesionalización; sin embargo, dicha política, impuesta sin el consentimiento negociado de los actores, pone en tela de juicio la autonomía del grupo profesional, provocando tensiones entre la autonomía y el control, característicos de los grupos profesionales bajo tutela del Estado (Lang, 2010).

En este contexto cabe preguntarse ¿cuál es el impacto que la Reforma educativa de 2013 tiene sobre el control y la autonomía en el trabajo de los docentes en escuelas secundarias públicas en Guadalajara?

Para la realización de esta obra fueron aplicados 24 cuestionarios y 7 entrevistas semiestructuradas a docentes de secundaria ubicados en la ciudad de Guadalajara. La recopilación de los datos se obtuvo gracias a informantes clave (docentes, directores, supervisores), pertenecientes a distintas escuelas que facilitaron a otros de sus compañeros docentes el cuestionario para su llenado.

La aplicación de los cuestionarios se hizo de manera voluntaria y anónima, y en la mayoría de los casos fueron contestados por los docentes en un tiempo y espacio distinto al de su lugar de trabajo.

Entre los perfiles que fueron entrevistados se encuentran docentes en servicio y cesados, coordinador académico en servicio, director en servicio, y supervisores en servicio y jubilados. Así mismo, algunas de las opiniones que aparecen en la investigación fueron extraídas a través de la observación participante (Martínez, 1997) en las juntas de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) de la zona 13 de Guadalajara, donde participan los directores de las secundarias y el supervisor de la zona.<sup>1</sup>

En el capítulo 1, se presentan datos sociodemográficos sobre los docentes en México, particularmente de los que se encuentran laborando en el nivel de secundaria. Así mismo, se describen las características de la muestra de docentes que participaron para la realización de esta investigación.

El capítulo 2, hace un recuento histórico que muestra cómo los modelos económicos de Sustitución de Importaciones primero y, neoliberal después, han determinado el tipo de política educativa que los diferentes gobiernos siguieron a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI. Lo anterior con el fin de contextualizar y tener una visión de conjunto que permita explicar la reforma educativa actual.

En el capítulo 3, se analiza y describe el contexto político bajo el cual nace la Reforma educativa de 2013 y las reacciones que ante ella tuvieron los docentes organizados bajo sus principales fuerzas políticas: el SNTE y la CNTE. Así mismo, se presentan los cambios legales que la Reforma trajo consigo y el impacto que tendrán en el trabajo de los docentes. Por último, se muestran las percepciones que los docentes en Guadalajara tienen sobre la reforma y el impacto que tiene

---

<sup>1</sup> Me fue permitido por el supervisor de zona 13 de Guadalajara la participación en estos Consejos Técnicos Escolares durante el ciclo escolar 2014-2015 para la realización de este trabajo de investigación.

en aspectos como sus condiciones laborales, calidad de la educación, planes y programas de estudio, etcétera.

El capítulo 4, explica por qué los docentes se encuentran inmersos en un proceso de proletarización que limita su autonomía y refuerza el control del Estado sobre su trabajo, además se señalan las evidencias que sobre dicho proceso se rescataron en las entrevistas y cuestionarios aplicados a los docentes en Guadalajara.

Finalmente, en el capítulo 5, se aborda la cuestión de la autonomía y se explica por qué la Reforma educativa lleva a un proceso de “desprofesionalización” y no de “profesionalización” a los docentes. Así mismo, se problematiza sobre la contradicción que se genera entre la asociación de la docencia como “vocación” o “profesión” y la percepción que los docentes en Guadalajara tienen respecto a su rol político.



## CAPÍTULO 1

# Los docentes en secundarias: elementos sociodemográficos

El presente capítulo aborda, por un lado, el perfil de los docentes de secundaria en México con la finalidad de conocer las dimensiones e importancia que el nivel tiene dentro del Sistema Educativo; por otro lado, se describen los perfiles de la muestra de docentes encuestados en Guadalajara. La información vertida en cada uno de los dos apartados se ha estructurado en el mismo orden de aparición para facilitar una comparación de la muestra respecto a los datos nacionales en cuestiones de sexo, edad, escolaridad, antigüedad en el servicio y contratos laborales.

### PERFIL DE LOS DOCENTES DE SECUNDARIA EN MÉXICO<sup>1</sup>

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa en su libro *Los docentes en México. Informe 2015*, reporta que al inicio del ciclo escolar 2013-2014 había 1 201 517 docentes laborando en 228 205 escuelas de educación básica, que atendía a 25 939 193 alumnos. En secundaria se ubicaban 400 923 profesores atendiendo a 6.6 millones de jóvenes (INEE, 2015), es decir, una tercera parte de los docentes del país (33.36%) pertenecen a este nivel.

La educación secundaria se encuentra dividida en distintas modalidades según su tipo de servicio: general, técnica, telesecundaria, trabajadores y comunitaria. La distribución en cada uno de los servicios puede apreciarse en el cuadro 1.

---

<sup>1</sup> Toda la información estadística de este apartado corresponde al ciclo escolar 2013-2014, publicada en el *Informe 2015* del INEE. Cabe aclarar que se buscó información específica del estado de Jalisco pero no se encontró.

**Cuadro 1**  
Estructura y dimensión de los docentes de secundaria en México ciclo 2013-2014

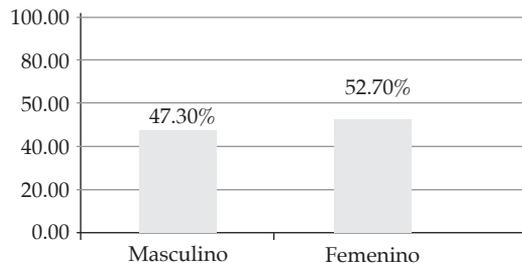
Nivel	Tipo de servicio	Docentes (absolutos)	Docentes (%)
Secundaria	General	223 571	55.8
	Técnica	99 738	24.9
	Telesecundaria	70 634	17.6
	Trabajadores	3 344	0.8
	Comunitaria	3 636	0.9

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEE, 2015.

### Sexo

En cuanto a su distribución por sexo, en educación básica predominan las mujeres. Del total de docentes, 67.5% son mujeres y 32.5% son hombres. En el nivel de secundaria la proporción es más uniforme, existiendo 52.7% de mujeres y contra 47.3% de hombres (*idem*).

**Gráfico 1**  
Total de docentes en educación secundaria por sexo ciclo 2013-2014



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEE, 2015.

Esta feminización del trabajo docente es interpretada desde dos corrientes totalmente opuestas: por un lado, se toma como un indicador de desvalorización social, como una profesión socialmente subordinada o una cuasi profesión. Así, esto contribuye a la proletarianización del oficio, ya que al ser una de las pocas alternativas de inserción laboral para las mujeres, su disponibilidad aumenta

y como consecuencia se deterioran las condiciones de trabajo y remuneración (Tenti, 2012: 13).

En sentido opuesto se afirma que esta feminización lo que refleja es un “aburguesamiento” del oficio docente, ya que las mujeres tienen mayores probabilidades que sus colegas varones de convivir maritalmente con individuos que ejercen profesiones liberales u ocupan posiciones relativamente privilegiadas (*idem*).

### Edad

Los docentes de secundaria son menos jóvenes que sus pares en niveles de pre-escolar y primaria, donde las medianas de edad son respectivamente de 37 y 39 años (INEE, 2015: 35), contra los 42 años de secundaria según podemos observar en el cuadro 2.

También se indica que el rango de edades más nutrido por docentes es el que va de 45 a 49 años, salvo en el caso de las secundarias para trabajadores, donde el rango mayor es el de 50 a 54 años.

En concordancia con lo anterior, el promedio de edad de los docentes es de 42 años para todos los tipos de servicio, excepto el de secundaria para trabajadores, donde el promedio de edad es de 45 años.

Cuadro 2  
Distribución de los docentes de educación secundaria por grupos de edad  
según tipo de servicio, 2013

Edad	Secundaria				
	Total	General	Técnica	Telesecundaria	Secundaria para trabajadores
Menores de 30 años	50 319	31 970	11 206	6 917	226
(%)	100	63.5	22.2	13.7	.44
30 a 34 años	55 665	33 541	14 023	7 817	284
(%)	100	60.2	25.1	14	.51
35 a 39 años	58 002	33 642	14 219	9 823	318
(%)	100	58	24.5	16.9	.54
40 a 44 años	55 791	32 461	13 570	9 488	272
(%)	100	58.1	24.3	17	.48
45 a 49 años	59 322	33 965	15 098	9 889	370
(%)	100	57.2	25.4	16.6	.62

Edad	Secundaria				
	Total	General	Técnica	Telesecundaria	Secundaria para trabajadores
50 a 54 años	54 691	31 218	13 534	9 529	410
(%)	100	57	24.7	17.4	.74
55 y más años	39 404	25 502	9 186	4 278	438
(%)	100	64.7	23.3	10.8	1.1
No especificada	318	241	58	18	1
(%)	100	75.7	18.2	5.6	.31
Total	373 512	222 540	90 894	57 759	2 319
(%)	100	59.5	24.33	15.4	.62
Media	42	42	42	42	45
Mediana	42	41	42	42	45

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEE, 2015.

### Escolaridad

Respecto a la escolaridad, el informe del INEE refleja que 40% de los docentes cuenta con una licenciatura completa y poco más de 25% concluyó la normal superior. En lo que se refiere a posgrados, 17.5% cuenta con uno, situación que los pone por encima de los niveles educativos previos (preescolar y primaria) donde sólo se refleja un 10% (*ibid.*: 42).

Cuadro 3  
Docentes de educación secundaria por grupos de edad  
según máximo nivel de escolaridad, 2013

Grupo de edad	Secundaria							
	Total	Máximo bachillerato	Normal o licenciatura incompleta	Normal preescolar terminada	Normal primaria terminada	Normal superior terminada	Licenciatura terminada	Posgrado
Menor de 40 años	152 317	6 611	176	190	358	35 580	68 868	27 524
(%)	100	4.3	0.1	0.1	0.2	23.4	45.2	18.1
40 a 54 años	158 638	12 553	248	187	1 361	43 422	58 127	28 323
(%)	100	7.9	0.2	0.1	0.9	27.4	36.6	17.9

Secundaria								
Grupo de edad	Total	Máximo bachillerato	Normal o licenciatura incompleta	Normal preescolar terminada	Normal primaria terminada	Normal superior terminada	Licenciatura terminada	Posgrado
55 y más años	36 422	4 066	46	36	581	10 838	12 260	4 999
(%)	100	11.2	0.1	0.1	1.6	29.8	33.7	13.7
Total	347 653	23 272	470	413	2 305	89 882	139 366	60 880
(%)	100	6.7	0.1	0.1	0.7	25.9	40.1	17.5

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEE, 2015.

Los docentes más jóvenes están más escolarizados, siendo un porcentaje mayor con posgrados los del primer rango que los del segundo y tercero (cuadro 3). Esto se debe principalmente a las políticas de profesionalización que se implementaron desde las décadas de los setenta, por ejemplo, el otorgamiento del título de normalista en educación preescolar o primaria junto con el certificado de bachiller en ciencias sociales a partir de 1972, abriendo la posibilidad de que normalistas pudieran cursar licenciaturas en universidades. Así mismo, la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1978 o la modificación de los planes de estudio de las normales en 1984 para transformarlas en instituciones de educación superior (*ibid.*: 39).

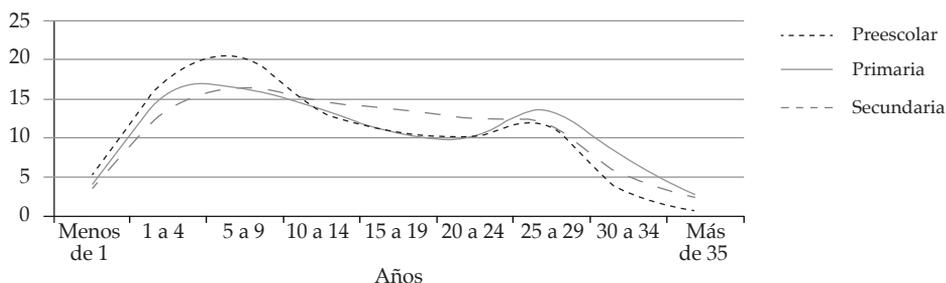
### *Antigüedad en el servicio*

Como puede apreciarse en el gráfico 2, en secundaria, casi la mitad de los docentes (49%) cuentan con 14 años o menos de servicio, 17% de ellos tienen menos de cinco años de antigüedad y 7.7% cuenta con más de 30 años (INEE, 2015). Estos datos ponen de manifiesto, por un lado, que sólo una minoría de los docentes se encuentra próxima a jubilarse, y, por otra parte, que la gran mayoría se ubica a la mitad de su trayectoria laboral como profesionales de la educación.

### *Contratos laborales*

En la educación secundaria, por su división en asignaturas, la mayor parte de los docentes trabaja por horas. Para el inicio del ciclo escolar 2013-2014, en secundarias generales más de la mitad de los docentes tenía contratación por horas, contra 13% de tres cuartos de tiempo y sólo 10% con tiempo completo. En

Gráfico 2  
Distribución de docentes en educación básica por grupos de antigüedad, según nivel educativo, 2013



Fuente: INEE, 2015.

secundarias técnicas la proporción de plazas de tiempo completo y tres cuartos de tiempo aumentan en 18.1% y 20.5%, respectivamente (*idem*).

Cuadro 4  
Personal docente de acuerdo con el tiempo que dedica a la función académica

		Secundaria				
Tipo de servicio		Tiempo completo	Tres cuartos de tiempo	Medio tiempo	Por horas	Total
General*	Absolutos	23 882	28 268	48 451	126 314	223 425
	%	10.3	12.6	21.8	55.3	100
Técnica	Absolutos	17 259	20 278	26 143	36 058	98 423
	%	18.1	20.5	26.2	35.2	100
Telesecundaria	Absolutos	25 845	42 288	663	1 792	69 969
	%	37.8	59.8	0.7	1.7	100
Comunitaria	Absolutos	3 017	194	48	377	3 130
	%	88.2	5.2	5	1.6	100
Total	Absolutos	70 068	90 308	75 094	159 477	394 947
	%	17.7	22.9	19	40.4	100

\* En este apartado se encuentran incluidas las secundarias para trabajadores.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEE, 2015.

Las telesecundarias, en cambio, tienen una mayor proporción de docentes contratados a tres cuartas partes de tiempo (59.8%), seguidos de los del tiempo completo (37.8%) y sólo una minoría (1.6%) trabaja por horas. Esto se debe a que en este tipo de servicio existe solo un docente por grado, además de ser un mismo docente el que se desempeña como director (*idem*).

En el cuadro 4, casi 60% de los docentes de secundaria trabaja menos de medio tiempo. Este dato junto con el de la escolaridad entre los docentes de secundaria (cuadro 3) puede apoyar la tesis de que el trabajo docente en secundaria es una segunda opción laboral para profesionales universitarios que no encuentran otra opción para desempeñarse profesionalmente (Tenti, 2012).

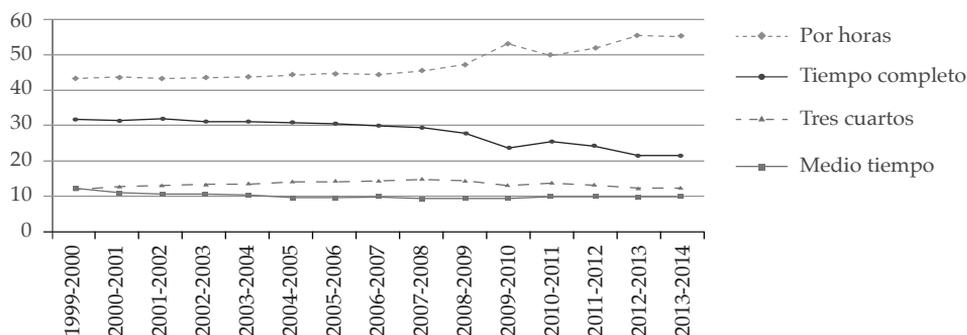
Existe una tendencia a la disminución de plazas de mayor tiempo laboral en el tipo de servicio general y técnica (INEE, 2015). En el gráfico 3 se observa que en las secundarias generales hubo una reducción de casi 10 puntos porcentuales en las plazas de medio tiempo del periodo 1999-2000 a 2013-2014 y un aumento de 12 puntos de las plazas por horas.

Con esto se verifica una tendencia desde hace una década de terminar con los contratos de tiempo completo, lo que para los docentes de secundarias implica la búsqueda de ingresos en otros empleos distintos a la docencia o a la búsqueda de horas en escuelas particulares para mejorar sus ingresos salariales.

Durante el mismo periodo, en las secundarias técnicas, las plazas de tiempo completo disminuyeron casi en 11 puntos porcentuales caso contrario a lo que

Gráfico 3

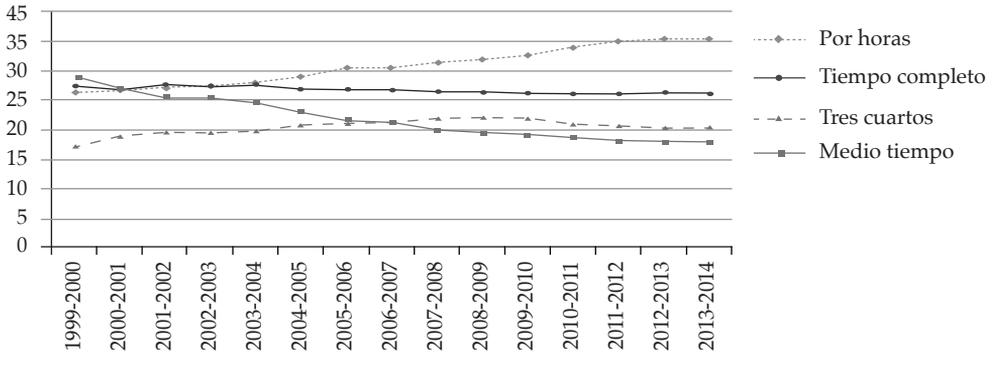
Evolución de la estructura contractual de los docentes en secundarias generales, de inicio del ciclo 1999-2000 a inicio del ciclo 2013-2014



ocurrió con las plazas por horas que aumentaron 8.6 puntos porcentuales, según aprecia en el gráfico 4.

Gráfico 4

Evolución de la estructura contractual de los docentes en secundarias técnicas, de inicio de ciclo 1999-2000 a inicio del ciclo 2013-2014



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEE, 2015.

Así, los contratos laborales en secundaria comienzan a mostrar una tendencia a la flexibilización, es decir, a la inestabilidad económica, convirtiendo el trabajo docente en un trabajo cada vez más precario.

### Salarios

De acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa los docentes de educación básica contaron con los procedimientos escalafonarios de los servidores públicos para acceder a una movilidad laboral horizontal o vertical hasta la llegada del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 (INEE, 2015).

Con el ANMEB llegó el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM) que estableció una vía distinta de profesionalización y mejora salarial sin dejar la docencia frente a grupo. Así el PNCM permitió a todos los agremiados del SNTE obtener incrementos salariales sin cambiar de categoría o función. Los criterios que se tomaron en cuenta fueron los siguientes: laborar en escuelas públicas, tener nombramiento definitivo o interinato ilimitado y someterse a una evaluación para su ingreso o promoción. En dicha evaluación se incluían

cinco factores: escolaridad, preparación profesional, participación de los cursos de actualización, desempeño profesional y la antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera magisterial (*idem*).

Estos criterios sufrieron modificaciones en 1998 y en 2011 (cuadro 5) fueron determinantes para el mejoramiento salarial de aquellos docentes que participaron (*idem*).

Cuadro 5  
Factores devaluación del Programa Nacional de Carrera Magisterial

1993	1998	2011
Antigüedad	Antigüedad	Antigüedad
Grado académico	Grado académico	
Preparación profesional	Preparación profesional	Preparación profesional
Cursos de actualización y superación profesional	Cursos de actualización y superación profesional	Formación continua
Desempeño profesional	Desempeño profesional	
		Actividades curriculares
	Aprovechamiento escolar (sólo 1a vertiente)	Aprovechamiento escolar
	Desempeño escolar (sólo 2a vertiente)	Gestión escolar (sólo 2a vertiente)
	Apoyo educativo (sólo 3a vertiente)	Apoyo educativo (sólo 3a vertiente)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEE, 2015.

Los datos salariales que el INEE (2015) presenta, toman en cuenta las bases de microdatos de la nómina ordinaria del Fondo de Aportaciones para la Educación Básica (FAEB) y realizan el cálculo del salario con información del último trimestre de 2011 al tercero de 2012 con el fin de capturar las percepciones de los docentes a lo largo del año (aguinaldo, prima vacacional, ayuda para útiles escolares, premios, etcétera).

En secundarias, los docentes reciben salarios promedios mensuales directamente relacionados con el servicio educativo al que están adscritos y la cantidad de horas contratadas. En el cuadro 6 se aprecia una mejor posición salarial entre los docentes de secundarias técnicas.

**Cuadro 6**  
Salario promedio mensual en secundaria por tipo de contrato  
(pesos corrientes de 2012)

Servicio educativo	Tipo de contrato		
	Tiempo completo y tres cuartos de tiempo	Medio tiempo	Por horas
Secundaria general	22 565	17 633	10 360
Secundaria técnica	25 908	20 012	13 095
Telesecundaria	20 422	11 380	5 793
Secundaria para trabajadores	14 605	11 774	7 175

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEE, 2015.

Tomando en cuenta la participación de los docentes en Carrera Magisterial (CM) los salarios mensuales promedio se muestran distintos de acuerdo con el nivel en el que se encuentren, sin embargo, en el cuadro 7 vemos que las secundarias técnicas son las más beneficiadas con el ingreso a la carrera magisterial.

**Cuadro 7**  
Salario promedio de docentes por servicio educativo y participación  
en carrera magisterial

Servicio educativo	Salario mensual promedio por nivel de CM, pesos corrientes					
	Tradicional	Nivel A	Nivel B	Nivel C	Nivel D	Nivel E
Secundaria general	11 128	19 035	23 843	30 419	36 452	38 482
Secundaria técnica	12 501	22 610	28 698	36 048	42 836	48 217
Telesecundaria	16 650	21 373	26 817	33 206	41 351	48 730
Secundaria para trabajadores	7 514	11 604	14 925	17 768	19 045	25 000

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEE, 2015.

La CM fue determinante para crear una diferencia salarial entre los docentes, sin embargo, desde su creación en 1994 hasta el año 2012, la incorporación de docentes fue a la baja y se estima que al final del programa 51.2% alcanzó el nivel A, 25.1% el nivel B, 12.8% el nivel C, 6.3% el nivel D y sólo 4.6% llegó al nivel E (*ibid.*: 64).

*Docentes frente a otras profesiones*

Existen más de un millón de docentes de educación básica en México, pero ¿qué peso tiene esa cifra en relación con la fuerza laboral del país? Según el Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones (SINCO), los docentes se encuentran agrupados junto a los profesionistas y técnicos calificados, los cuales conforman el grupo con las más altas calificaciones o requerimientos al mercado laboral en México.

Cuadro 8  
Número y porcentaje de profesionistas por sexo, 2012

Sexo	Ingenieros, arquitectos y técnicos <sup>a</sup>	Profesionales en ciencias exactas <sup>b</sup>	Profesionales de la salud <sup>c</sup>	Profesionales en ciencias sociales <sup>d</sup>	Economistas, administradores y contadores <sup>e</sup>	Docentes de educación básica <sup>f</sup>
Hombres	974 266	127 062	364 213	268 859	439 294	404 755
%	83.8	62.3	39.1	50.0	47.7	32.2
Mujeres	188 964	77 023	568 166	266 561	481 696	852 463
%	16.2	37.7	60.9	49.8	52.3	67.8
Total	1 163 230	204 085	932 379	535 420	920 990	1 257 218

a. Arquitectos, ingenieros civiles, ingenieros químicos, industriales y similares, técnicos en dibujo, ingeniería y operación de equipos de grabación de imagen y sonido.

b. Ingenieros, físicos y astrónomos, matemáticos, estadísticos y actuarios, químicos y farmacólogos, biólogos ecólogos, profesionistas del mar y similares, agrónomos, veterinarios y profesionistas en forestación y pesca.

c. Médicos, odontólogos, optometristas, nutriólogos y similares, técnicos en medicina humana.

d. Profesionistas y técnicos en ciencias sociales.

e. Economistas, administradores de empresas, contadores públicos y similares, teóricos en ciencias contables financieras y técnicos en ciencias administrativas, hotelería y turismo.

f. Incluye a docentes de educación preescolar, primaria y secundaria.

Fuente: INEE, cálculos con base en el 2o trimestre de la ENOE 2005-2012, INEGI, y en el 2o trimestre de la ENE 1998-2004, INEGI.

Para el año 2012 los maestros de educación básica representaron una cuarta parte del conjunto de profesionistas, seguidos muy de cerca por el grupo de ingenieros, arquitectos y técnicos afines (23%) (INEE, 2015). Si consideramos que una tercera parte del total de docentes pertenecen a la educación secundaria, éstos representan 8.3% del total de profesionistas y técnicos calificados.

Así, si comparamos los 400 923 docentes de secundaria con la información del cuadro 8, observamos que la fuerza laboral de docentes sólo de secundaria es del doble que el total de profesionales dedicados a las ciencias exactas, y casi de igual tamaño que todos los profesionales de las ciencias sociales del país.

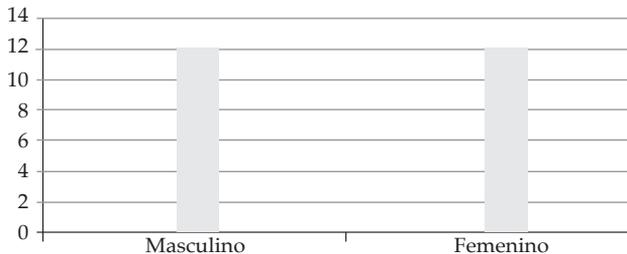
#### PERFIL DE LA MUESTRA DE DOCENTES DE SECUNDARIA EN GUADALAJARA<sup>2</sup>

##### *Sexo*

Del total de 24 cuestionarios aplicados, 50% corresponde a mujeres y otro 50% a hombres. Estos datos se concuerdan con las cifras nacionales de educación secundaria que indican que existe casi la misma cantidad de hombres y mujeres en servicio.

Gráfico 5

Total de cuestionarios aplicados a la muestra de docentes en Guadalajara por género



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados a docentes.

##### *Edad*

En cuanto a la edad de los docentes, los hombres fueron en promedio 4 años mayores que las mujeres. Así mismo, la mediana de la muestra es de 44.5 años para los hombres y 40.5 años para las mujeres, lo que se asemeja bastante a la mediana nacional en secundaria que fue de 42 años.

<sup>2</sup> Toda la información de este apartado ha sido recabada de los cuestionarios y entrevistas aplicadas a las docentes de ocho escuelas secundarias en Guadalajara y no pretende ser una muestra representativa.

**Cuadro 9**  
Edades de los docentes de la muestra en Guadalajara por género

Edades		
Sexo	Masculino	Femenino
Promedio	44	40
Mediana	44.5	40.5

Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados a los docentes.

### *Escolaridad*

En los cuestionarios aplicados se registró el mayor número de docentes con un nivel de maestría, seguido de los que cuentan con un título de licenciados, seis con un título de normalistas con especialidad y sólo un ingeniero.

**Cuadro 10**  
Niveles de escolaridad de los docentes de la muestra en Guadalajara por género

Nivel de escolaridad	Escolaridad		Total
	Masculino	Femenino	
Técnico	0	0	0
Normal básica	0	0	0
Normal especialidad	1	5	6
Licenciado	3	4	7
Ingeniero	1	0	1
Maestro	7	3	10
Doctor	0	0	0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los cuestionarios.

El cuadro 10 señala que la mayoría de los docentes cuenta con un posgrado, sin embargo, existe una asimetría respecto al género ya que de los diez títulos de maestría registrados, siete corresponden a hombres y sólo tres a mujeres, pero en cuestión de formación pedagógica las mujeres son más preparadas con cinco títulos provenientes de la normal de especialidades contra uno de los hombres, lo que demuestra que la docencia sigue siendo una profesión femenina, según datos nacionales.

### *Antigüedad en el servicio*

La información arrojada sobre la antigüedad en el servicio docente muestra que el promedio de años de servicio tanto para hombres como para mujeres es de 17 años; sin embargo, los hombres presentaron una edad mediana de 21.5 años contra 18.5 de las mujeres, esto convierte a los primeros en los más próximos a la jubilación.

En este sentido es interesante apreciar que la mayoría de las opiniones vertidas en los cuestionarios aplicados, corresponden a docentes que se encuentran más próximos a la jubilación y no a docentes de recién ingreso o con pocos años en servicio, dato que puede ser determinante en las percepciones que tengan sobre los posibles efectos que la Reforma educativa tendrá sobre ellos.

Cuadro 11  
Años de antigüedad en el servicio de los docentes  
de la muestra en Guadalajara por género

Sexo	Antigüedad en el servicio				
	Masculino	Femenino	Sexo	Masculino	Femenino
	1	3		23	23
	1	8		25	23
	10	11		25	23
	12	12		28	26
	16	14		28	26
	20	17	Promedio	17.66666667	17.16666667
	23	20	Mediana	21.5	18.5

Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados a los docentes.

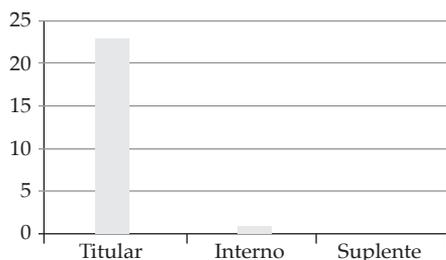
### *Contratos laborales*

En el gráfico 6 se aprecia que casi 100% de la muestra de docentes de secundaria en Guadalajara cuenta con un nombramiento como profesor titular, sólo uno de ellos manifestó ser interino y ninguno registró estar ejerciendo la profesión con una condición de suplente.

Los docentes cuentan con contratos de “medio tiempo” con 41.11% seguido de los de “tres cuartos de tiempo” con 23.5%; en cuanto a los contratos de “tiempo completo” y “por horas”, ambos registran 17% (gráfico 7).

Gráfico 6

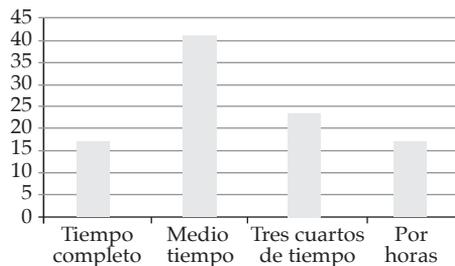
Nombramientos de los docentes de la muestra en Guadalajara



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados a los docentes.

Gráfico 7

Tipos de contrato de los docentes de la muestra en Guadalajara (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

Si comparamos esta información con la del cuadro 4 que muestra los porcentajes nacionales, se confirma la tendencia del predominio de los contratos parciales sobre los contratos de tiempo completo, que en el nivel de secundaria representan una minoría.

## CONCLUSIONES

Los datos nacionales en cuanto a sexo, edad, escolaridad, antigüedad en el servicio y contratos laborales son muy parecidos a los datos de la muestra de Guadalajara. Algunos aspectos relevantes son los siguientes:

- Los docentes en general representan casi 25% de los profesionistas del país, de los cuales 8.3% trabajan en secundarias.
- Sólo 7.7% de los docentes en secundaria cuenta con más de 30 años de servicio, lo que significa que el cambio en las condiciones de trabajo afectará a la mayoría de los docentes.
- Desde el sexenio de Zedillo (1994-2000) se registra una tendencia a la precarización del trabajo docente, donde el número de contratos de tiempo completo va disminuyendo y abriendo paso a los contratos de tiempo parcial, que alcanzan casi a 60% de los docentes de secundaria, lo que los obliga a buscar ingresos complementarios en otras actividades fuera de la educación.

*Todo acto educativo es un acto político.*

Paulo Freire

## CAPÍTULO 2

# Política económica y educativa en México: de principios del siglo XX a principios del siglo XXI

En el presente capítulo se describe la política educativa que México ha seguido desde inicios del siglo XX hasta principios del siglo XXI. Primero, bajo el modelo económico de Sustitución de Importaciones que adoptó una política proteccionista para fomentar el crecimiento interno; este modelo empezó desde los primeros gobiernos posrevolucionarios hasta el sexenio de José López Portillo. Segundo, bajo el modelo económico neoliberal que comenzó con el gobierno de Miguel de la Madrid y buscó consolidar en el sector público valores gerenciales como la economía, eficacia y eficiencia, a través de la desregulación económica y la flexibilidad laboral.

### EL MODELO DE SUSTITUCIÓN DE IMPORTACIONES (SI)

#### *Los gobiernos posrevolucionarios*

Durante las primeras décadas del siglo XX, México atravesaba por un proceso revolucionario que puso fin a la dictadura de Porfirio Díaz. Después de una serie de conflictos y ajustes de poder entre los participantes de las distintas facciones revolucionarias, bajo el gobierno de Carranza (1917-1920) se plasma en la *Constitución Política* de 1917, particularmente en el artículo 3º, la educación laica, gratuita y obligatoria. Para 1921, bajo el gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924), se crea formalmente la Secretaría de Educación Pública (SEP) con José Vasconcelos como primer titular (Pérez, 2011) y el gobierno empezó a reabsorber las escuelas municipales y después las de los estados en un proceso que se intensificó en los años treinta.

En un contexto de inestabilidad política y económica, se dio uno de los golpes más fuertes al país con la crisis mundial de 1929, lo que obligó a México a tomar una serie de medidas entre las que se encuentran la aplicación de una

política proteccionista, con el objetivo de fomentar el crecimiento interno para protegerse de los altibajos que enfrentaba la economía mundial. Así mismo, México aplicó tarifas arancelarias principalmente a bienes de consumo y subsidios a las exportaciones, con el fin de estimular la industria nacional y hacer frente a los países desarrollados que en los años de posguerra comenzaban a exportar sus productos, dando inicio a la política económica conocida como Sustitución de Importaciones (SI)<sup>1</sup> (González, 2002).

Fue en ese periodo (1921-1940) que los estados de la República cedieron al gobierno federal parte o la totalidad de sus sistemas educativos dentro de un proceso que se denominó “federalización”, pero que en realidad tenía un sentido centralizador (Zorrilla y Barba, 2008).

### *El gobierno de Manuel Ávila Camacho*

A partir de la década de 1940, bajo el modelo SI, el Sistema Educativo Mexicano (SEM) se vio reforzado por el crecimiento económico que trajo consigo el llamado “milagro mexicano”, como consecuencia de la necesidad de Estados Unidos de adquirir productos y mano de obra mexicanos a causa de su participación en la segunda guerra mundial.

En este contexto, se expandieron la SEP y su aparato administrativo. Para 1942 se funda la Escuela Normal de Educación Superior y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) con el objetivo de que los maestros que carecían de un título lo obtuvieran y pudieran mejorar sus condiciones laborales<sup>2</sup> (Pérez, 2011).

En 1943, con el propósito de crear una corporación única a nivel nacional que terminara con la gran cantidad de gremios de maestros y con sus frecuentes pugnas (Estrada, 2016), se creó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), organizado desde el poder estatal, que le concedió el reconocimiento como sindicato único, otorgándole el monopolio de la representación laboral de los trabajadores de la educación (Ornelas, 2012) que en la actualidad

---

<sup>1</sup> Bajo la sustitución de importaciones el Estado adquiere funciones intervencionistas como la producción de bienes e infraestructura básicos, creación de una banca de desarrollo, demanda de bienes y servicios principalmente para la construcción de obras públicas, regulador del mercado y mediador entre los distintos agentes económicos (Anima y Guerrero, 2001).

<sup>2</sup> Podemos destacar la creación del sistema de escalafón y de pensiones y un incremento en los salarios (Pérez, 2011).

alberga el mayor número de agremiados en América Latina (más de un millón doscientos mil trabajadores) (Rojas y Álvarez, 2013).

Ornelas señala dos consecuencias derivadas de la institucionalización del SNTE, una de orden burocrático que “le permitió a la SEP establecer las bases de una política de educación con cierta homogeneidad, lidiando con un solo interlocutor para arreglar los asuntos laborales” (Ornelas, 2012: 35) y otra de orden político donde las negociaciones entre gobierno y docentes fueron entabladas a través de pactos con líderes del sindicato, aumentos en los salarios, estabilidad laboral y servicios sociales que se otorgaban a cambio de la lealtad de los profesores al gobierno y al Partido Revolucionario Institucional (PRI) (Rojas y Álvarez, 2013).

El SNTE pudo entonces tener regidores, síndicos, diputados y uno que otro senador gracias a los pactos políticos celebrados con el gobernante en turno, pero además se le otorgaron poderes dentro de la administración pública como la facultad que dio a los dirigentes para nombrar a los directores de las escuelas primarias en 1946 (Ornelas, 2012).

*Los gobiernos de Alemán Valdés, Ruiz Cortines, López Mateos y Díaz Ordaz*  
Durante las dos décadas siguientes, el país entró en un proceso de urbanización y fortalecimiento de los grupos industriales que vemos reflejado en un incremento industrial de 8.3% para 1965, logrando establecer empresas monopólicas manufactureras y el incremento de la población asalariada (González, 2002), sin embargo, el proyecto educativo procuró más la resolución de asuntos políticos que la vinculación de los proyectos educativos con el sistema económico (Lazarín, 1996).

En 1946 la SEP publicó un texto que incluía un resumen de lo hecho en materia educativa durante el sexenio de Ávila Camacho en cuyo prólogo se decía que la escuela sería “un elemento creciente del progreso social” trasformando la enseñanza en “un factor colectivo de cohesión social y de entendimiento internacional”, discurso que pretendía hacer de la educación un mecanismo de homogenización cultural de la población (Lazarín, 1996).

Así, bajo el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) “la educación se convirtió en bandera política y se ajustó a la idea de moldear en la población una identidad nacional y la SEP se convirtió en un aparato de control centralizado de estas ideas y en un instrumento de homogenización cultural e ideológica” (*ibid.*: 170).

En lo referente al magisterio, el SNTE ya gozaba de privilegios y alianzas sólidas con el gobierno y tenía como líder a Jesús Robles Martínez (1949-1972)

quien se distinguió por la antidemocracia, la restricción de las actividades de las secciones y delegaciones y las relaciones estamentales (Ornelas, 2010).

Jesús Robles Martínez fortaleció la acción del Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE y fue represor de cualquier intento de democracia o de grupos antagónicos como el Frente Nacional de Unificación Magisterial (antecedente del Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) fundado en 1951 con cuadros leales al Partido Comunista o al Partido Popular (*idem*).

Como ejemplo se encuentra la represión violenta del CEN del SNTE y el gobierno al movimiento surgido en la sección IX del Distrito Federal en 1958 que encabezaba el MRM (Ornelas, 2010) y que exigía mayor democratización de la organización sindical a nivel seccional y nacional demandas salariales y modificaciones al escalafón debido a la desigualdad en cuanto a percepciones entre profesores urbanos y rurales (IEESA, 2012).

A partir de 1958, ya con Adolfo López Mateos (1958-1964) como presidente se estableció el Plan de Once Años que contemplaba la creación de cuatro centros regionales de educación normal y el fortalecimiento de las escuelas normales existentes, ampliar los servicios del Instituto Nacional de Capacitación del Magisterio, la redacción, edición y distribución de libros de texto y cuadernos de trabajo gratuitos para todos los niños de primaria y la revisión de planes y programas de estudios (Carranza, 2004: 57).

Dicho programa se propuso como solución a la problemática educativa de la población donde de cada mil niños que llegaban a la primaria, sólo uno llegaba al último grado de profesional y 59 ingresaban en un establecimiento de segunda enseñanza (Lazarín, 1996).

El sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) siguió aplicando las políticas del "Plan de Once Años" (que contemplaba los cinco años de gobierno de López Mateos y los seis completos de este gobierno), así mismo se presentó un acelerado crecimiento demográfico que hizo que las cifras absolutas de la matrícula previstas se rebasaran, aunque la cobertura de la demanda no alcanzaría 100% (Martínez, 2001).

Para finales del sexenio como una de las respuestas al movimiento estudiantil de 1968 se planteó un proyecto de reforma educativa (Estrada, 2016) que reafirmaba el precepto constitucional que imponía como fin de la educación "el desarrollo armónico de las facultades del ser humano y el fomento por el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la dependencia y en la justicia; en suma, formar hombres verdaderos, a la vez libres y responsables" (Lazarín, 1996).

## DESARROLLO ESTABILIZADOR

### *El gobierno de Luis Echeverría Álvarez*

Para 1970, bajo el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976), el país entra en una crisis<sup>3</sup> a la que hará frente con el modelo de desarrollo estabilizador cuyo objetivo será buscar un incremento económico a través de la ampliación del Estado de bienestar, una distribución del ingreso más equitativa y la disminución de los productos manufactureros provenientes de Estados Unidos (Chávez, 1996).

Echeverría no dejará de lado el tema educativo. Por una parte, el 22 de septiembre de 1972 apoyará a Carlos Jonguitud Barrios (1972-1989) para que sustituya a Carlos Olmos Sánchez como secretario general del Comité Ejecutivo Nacional (IEESA, 2012).

La entrada de Jonguitud Barrios para hacerse del poder sindical se da a través de la toma de las instalaciones del edificio del SNTE en 1972 por parte de su grupo de choque, quienes estaban armados con metralletas. A partir de ello, Barrios institucionalizó su “movimiento 22 de Septiembre” y su liderazgo, reafirmando la alianza con el PRI y el presidente y creando un órgano paralelo de control sindical, la Vanguardia Revolucionaria del Magisterio (VRM) (Ornelas, 2010).

Por otra parte, en el gobierno de Echeverría se planteará una reforma educativa que pretendía inculcar en los alumnos una “visión científica, una conciencia histórica, la curiosidad de conocer y propiciar la tolerancia y la sana convivencia” (Pérez, 2011).

### *El gobierno de José López Portillo*

El sexenio siguiente con José López Portillo como presidente (1976-1982), continuará el modelo de desarrollo estabilizador y se buscará ampliar la cobertura de la educación primaria y secundaria (*idem*). El sistema de educación recibió fondos abundantes, la consigna era “educación para todos” (Ornelas, 2010).

Sin embargo, el sostenimiento de la política de gastos masivos superó los ingresos y agudizó la crisis, obligando al gobierno a recurrir cada vez más a la deuda externa y al petróleo como salvavidas económico. Dicha estrategia trajo consecuencias graves con la caída de los precios internacionales del petróleo en 1982, el aumento de las tasas de interés y la recesión de la economía internacional (Chávez, 1996).

---

<sup>3</sup> La crisis de los setenta se caracterizó por presentar una alta inflación en periodo de recesión económica, fenómeno que se conoce como estanflación.

Respecto a la SEP, su estructura burocrática creciente comenzó a tener problemas, lo que se expresaba en la lentitud de las gestiones o el retraso de los pagos de meses e incluso de un año a los docentes (Ornelas, 2012).

Así, en 1978 se inicia la desconcentración de la SEP por medio de las delegaciones de los estados, al tiempo que se reorganizaba el trabajo de la Secretaría especialmente en el ámbito de la planeación y programación de los servicios, así manifestaron Zorrilla y Barba, sin embargo, señalan:

Esta acción tuvo un carácter administrativo, pues la SEP continuó teniendo el control de los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria, así como la formación de docentes con base en la Ley Federal de Educación de 1973. Esto se manifiesta en la centralización de las decisiones sobre el currículo, la elaboración y distribución de libros y materiales educativos, la contratación del personal y demás procesos relacionados como los cambios de adscripción, permisos, jubilaciones, entre otros (2008: 5).

Ornelas (2010) señala que tal desconcentración formaba parte de una reforma administrativa más amplia de la SEP que pretendía mermar el poder al grupo tradicional que controlaba el sistema mediante las direcciones de educación primaria y secundaria en los Estados, donde se designaba a los directores y supervisores de zona de común acuerdo con la sección sindical; por ello el secretario de Educación, Fernando Solana pretendía debilitar las direcciones tradicionales y la oficialía mayor.

Ante tal desconcentración hubo oposición por parte del SNTE, que resistió la negociación y la pérdida de prerrogativas y que resultó favorecido de dicho proceso con la llegada de las nuevas elecciones presidenciales de 1982:

No se cumplió el propósito final de la desconcentración de la SEP de tener un sistema educativo más homogéneo, de calidad y que ofreciera educación para todos, más sí hubo una redistribución del poder a favor del grupo reformista. Reparto que comenzó a regresar a su cauce a favor del SNTE cuando comenzó la campaña del PRI por la Presidencia de la República, en 1982. Por ser año electoral, el SNTE exigió más concesiones como pago por sus tareas de promotores del voto para el partido del gobierno y “conquistó” delegaciones de la SEP. Al final, fue más lo que ganó con la desconcentración que lo que perdió con ella (*ibid.*: 67).

Así, a pesar de la crisis económica el SNTE logró verse favorecido y la SEP alcanzó al final del sexenio de José López Portillo “la cúspide de su dimensión

como aparato de Estado y vértice del centralismo burocrático" (*idem*), sin embargo, el contexto fue también caldo de cultivo para que las fuerzas disidentes aliadas a partidos políticos y grupos de izquierda, conquistaran la dirección de las secciones del SNTE en Chiapas y Oaxaca, estados donde desde 1979 los disidentes se agruparon en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), (Ornelas, 2010).

Organizados en un espíritu de democracia directa radical en combinación con elementos de democracia representativa, la CNTE, dirigida por las mismas bases, pedían mejores condiciones salariales pero, sobre todo, exigían libertad y democracia sindical (Estrada, 2016).

## EL MODELO NEOLIBERAL

En los años ochenta surgió un nuevo paradigma internacional en la administración pública que se conoce como la Nueva Gestión Pública (NGP), propuesta disciplinaria y profesional impulsada principalmente por los gobiernos de Margaret Thatcher y Ronald Reagan, en el Reino Unido y Estados Unidos, respectivamente (Del Castillo y Azuma, 2014).

Este enfoque aplicado a los distintos sectores del estado (entre ellos el educativo) busca la consolidación de tres valores básicos conocidos como las tres "E": economía, eficacia y eficiencia. Así mismo, busca la calidad de los bienes y servicios públicos con énfasis en el proceso de dirección en términos de gerencia, lo que implica cambios normativos y organizacionales que exigen y acentúan la descentralización y la delegación de funciones y sobre todo la profesionalización de los servidores públicos (*idem*).

Este nuevo paradigma internacional es el que tomó México como modelo para "modernizar" su administración pública, y su fundamento se encuentra en el documento titulado *Una nueva gestión pública para América Latina*, firmado por los países miembros del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD), organismo público internacional de carácter intergubernamental, constituido en 1972 bajo la iniciativa de los gobiernos de México, Perú y Venezuela (*idem*).

Así, el CLAD se encargó de promover la reforma gerencial del Estado latinoamericano como solución a la crisis económica agudizada por la problemática fiscal, el agotamiento del modelo SI y a la creciente deuda externa que condujo al estancamiento y a altas tasas de inflación (*idem*).

## REFORMAS DE PRIMERA GENERACIÓN

### *El gobierno de Miguel de la Madrid*

El gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), ingresó imposibilitado para seguir pagando la deuda externa, por lo que tuvo que recurrir a las Instituciones Financieras Internacionales (IFI), quienes contaban con el diseño de paquetes para los países endeudados (López, 2007).

El acercamiento se da con el Fondo Monetario Internacional (FMI) mediante la firma de un convenio que le permitiría a México obtener nuevos préstamos bajo la condición de poner fin a la SI e implementar nuevas políticas económicas de corte neoliberal, dando nuevo rumbo a la dinámica de negociación entre gobierno y sindicatos.

La década de los ochenta se iniciaría con una serie de conflictos magisteriales en todo el territorio nacional, convirtiéndose en grandes movimientos de protesta que llevaron a huelgas, paros y marchas principalmente por el retraso en los pagos y la exigencia de aumentos salariales y congelamiento de sobresueldos, cuya explicación puede buscarse en un contexto económico donde la inflación alcanzó 98% en 1982 (*idem*).

Ante tal situación, se inician las reformas de primera generación cuya primera etapa (1982-1985) tendría como objetivo el combate a la inflación y la superación de la crisis para alcanzar la estabilización y el crecimiento de la economía (López, 2007; Trejo y Andrade, 2013).

El Estado iniciaría una serie de políticas (fiscal, monetaria-financiera, cambiaria flexible y salarial) acompañadas de programas como el Programa Inmediato de Reorientación Económica (PIRE)<sup>4</sup> y el Programa de Aliento al Crecimiento (PAC).<sup>5</sup>

Estos programas no dieron el resultado esperado, en razón de que para 1987 el producto interno bruto (PIB) sólo había crecido en 1.3% y la inflación se incrementó a 159.2% (López, 2007), situación que llevó al gobierno de Miguel de la Madrid a buscar una nueva solución. Esta vez, mediante una alianza política con los sectores empresariales y sindicales. El resultado de lo anterior fue el Pacto

<sup>4</sup> El Programa Inmediato de Reorientación Económica tenía como objetivos: abatir la inflación, proteger al empleo y la planta productiva y nacionalizar la banca (Chávez, 1996).

<sup>5</sup> Los objetivos del Programa de Aliento al Crecimiento son: recobrar las tasas de crecimiento moderado, controlar la inflación, proteger la empresa productiva y generar empleos (Chávez, 1996).

de Solidaridad Económica (PES) cuyo logro más significativo fue la reducción de la inflación, que para 1988 se ubicaba en 51.7% (*idem*).

En dicho contexto, el presidente, anunciaría un plan para descentralizar la educación. En su discurso de toma de posesión señaló que era necesario iniciar una “revolución educativa” con el fin de elevar la calidad de la educación, usarla como instrumento de igualdad social y fincar en ella la renovación moral de la sociedad (Ornelas, 2010).

Esta política reformadora de descentralización contemplaba “la transferencia de los servicios educativos y la relación laboral de los maestros de educación básica y normal del gobierno federal a los estados de la República” (Estrada, 2016), pero el gobierno adquirió el compromiso de respetar los derechos y condiciones laborales de los maestros y la estructura nacional del SNTE, sin embargo, esto no convenció a la burocracia tradicional y al SNTE, que se opusieron a ella (*idem*).

Aun así, el que fuera primer secretario de Educación Pública del sexenio, Jesús Reyes Heróles, avanzaba con la descentralización y criticaba, incluso ante el Congreso, vicios como la “aviación civil”, es decir, maestros que cobraban sin trabajar en el Distrito Federal, removía a delegados en los estados que eran fieles a VRM y los sustituía por políticos ligados a su grupo del segmento modernizador de la SEP (Ornelas, 2010).

La descentralización marchaba de manera gradual, sin embargo, la muerte de Reyes Heróles en 1985, junto con la contracción del gasto en educación, producto del ajuste forzado por la crisis de la deuda externa que impactó directamente en la disminución acelerada de los ingresos de los maestros, obligó al gobierno a entablar acuerdos con Jonguitud y la VRM, lo que trajo en consecuencia que estos últimos dejaran de oponerse a la descentralización y, por el contrario, se apoderarán de ella, colonizando no solo las instancias centrales y las direcciones federales de educación sino también los servicios coordinados de educación pública en los estados (*idem*).

Como señala Carlos Ornelas (*idem*), a pesar de la supuesta “revolución educativa” y el discurso federalista del presidente, el modelo no pretendía regresar la soberanía educativa a los estados ni redistribuir el poder sino legitimar al régimen, objetivo que no se cumplió, como lo demuestran las elecciones de 1988, que dejaron al PRI sin mayoría en el Congreso Federal, situación que los obligó a esperar hasta los comicios federales de 1991 para lograr la fuerza legislativa suficiente que permitiera crear el andamiaje para llevar a cabo la reforma educativa (Estrada, 2016).

*El gobierno de Carlos Salinas de Gortari*

Cada vez tendrían más influencia las políticas neoliberales en el desarrollo de la política educativa. Durante el sexenio de Salinas de Gortari (1988-1994) hubo una serie de iniciativas que tuvieron como resultado la descentralización del sistema y la apertura de la iniciativa privada en el desarrollo del Sistema Educativo Mexicano.

Bajo este periodo, se inició la segunda etapa de la primera generación de reformas estructurales (Trejo y Andrade, 2013) que siguió las recetas neoliberales de apertura económica y cumplió con algunos de sus objetivos, como la renegociación de la deuda o la disminución de la inflación por debajo de 20%, mayor apertura comercial e incentivación de la inversión extranjera, la desincorporación de empresas paraestatales<sup>6</sup> y un crecimiento económico por arriba de 3%. Sin embargo, mucho de lo anterior no tuvo los beneficios esperados: el crecimiento no generó los empleos que el país requería, dejando un déficit de 4.6 millones de puestos laborales.

La apertura comercial no logró que las inversiones extranjeras se tradujeran en desarrollo industrial, al contrario, lo que se observó fue una desindustrialización. Las ganancias obtenidas de la venta de paraestatales sirvieron para el pago de la deuda pública interna, pero el Estado dejó de percibir los ingresos que generaban, teniendo menos recursos (Chávez, 1996).

En cuestión educativa el gobierno llegó con intenciones de implementar un modelo de descentralización educativa que le diera más libertades de maniobra política frente al poder del SNTE, por lo que encomendó la tarea a su secretario de Educación, Manuel Bartlett (Ornelas, 2010).

Salinas reprochaba, además de la burocratización de la SEP, la baja calidad de la educación, la inequidad, la irrelevancia de los contenidos y el centralismo del sistema (*idem*).

Así mismo, desde 1988, las cúpulas empresariales demandaron un papel protagónico solicitando la modificación al artículo 3° a fin de que inversionistas privados puedan abrir y mantener escuelas. Pedían la descentralización de la educación y revisión conjunta empresarios-autoridades de planes y programas de estudio. Como resultado de lo anterior en 1990, se crea la Universidad

---

<sup>6</sup> De 1 155 empresas paraestatales que el país poseía en 1982 quedaron sólo 215 al término del sexenio (Chávez, 1996).

Tecnológica que, aunque es del Estado, permite una dirección mixta entre empresarios y funcionarios gubernamentales (Aboites, 2013).

El modelo de descentralización diseñado por Bartlett pretendía “retomar la rectoría del sistema”, lo que incluía la división del SNTE en sindicatos estatales unidos en una federación (federalización), bajo el argumento de que, al transferir las relaciones laborales del gobierno federal a los Estados, la SEP dejaría de ser el patrón de los trabajadores, por lo tanto, no se podía aplicar la cláusula de singularidad del Estatuto de los Trabajadores al Servicio del Estado (Ornelas, 2010).

A su vez, se entablaron por primera vez en la historia educativa mexicana negociaciones entre la SEP y el Banco Mundial (BM) para financiar programas de educación básica. Este hecho dejaba fuera al SNTE y provocó el descontento de Jonguitud Barrios, quién ya venía mostrando antipatía por las políticas de descentralización del presidente Salinas y del actuar de Manuel Bartlett que le restaba espacios en áreas que su grupo había colonizado (Ornelas, 2010, 2012).

Sin embargo, según señala Ortega (1991), durante la gestión sindical de Jonguitud Barrios, el salario real de los trabajadores de la educación se redujo casi en 60%, así mismo, se hizo común la retención y el adeudo de diferencias salariales, se rezagó el pago de aguinaldos, las cuotas sindicales se empleaban para apoyar campañas gubernamentales del PRI mientras que su retención se utilizaba para lesionar la autonomía de las secciones democráticas, se excluyó a los maestros del diseño y aprobación de los programas educativos, aumentó el acoso sexual a maestras e incluso se utilizaban profesores de educación física para reprimir a sus compañeros.

Lo anterior llevó a los maestros de base a organizarse y extender a todo el país las demandas de un aumento salarial de 100% y de democracia sindical y así, el 7 de marzo de 1989, la CNTE exigió a la SEP una respuesta formal a sus peticiones antes del 17 del mismo mes, de lo contrario estallarían un paro nacional indefinido del magisterio (*idem*).

Ante lo anterior, el presidente Salinas y su secretario de educación Bartlett, entregaron el 13 de abril una propuesta al magisterio: aumento de 10% al sueldo base mensual, más incrementos en el rubro de prestaciones. Dicha propuesta fue rechazada por la CNTE y el 17 de abril estalló el paro nacional indefinido (*idem*).

Esto fue aprovechando por el gobierno para obligar a renunciar a sus puestos a los dirigentes nacionales del CEN del SNTE y con ello para provocar la caída de Carlos Jonguitud Barrios y en su lugar designar a Elba Esther Gordillo como nueva secretaria general del CEN, en abril de 1989 (Ornelas, 2010, 2012).

Así, el gobierno federal, con Ernesto Zedillo como nuevo secretario de educación<sup>7</sup> y la nueva dirigencia del SNTE encabezada por Gordillo iniciaron las negociaciones que conducirían el 18 de mayo de 1992 a la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), suscrito por el gobierno federal, los estados y el SNTE, donde se estableció la descentralización con rasgos privatizadores y se facilitó la presencia de consejos empresariales en las escuelas (Aboites, 2013).

Al respecto, Juan Orlando Luna señala:

[...] se trazó la “incorporación del nuevo discurso gerencial en las escuelas a través de la gestión escolar de modo que expresiones como la eficiencia, la eficacia, la optimización, la competitividad, la polivalencia, la productividad, la flexibilidad, la calidad total, los círculos de calidad, entre otros términos, fueron considerados como indicadores directrices de los fines educativos (2011: 254)”.

En el ANMEB se establecieron tres ejes principales: la descentralización, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la motivación y preparación del magisterio (Aboites, 2013).

Por otra parte, se planteaba incentivar la calidad educativa con el reconocimiento y apoyo a los profesores, mejorando sus condiciones de vida en el aspecto profesional, económico y laboral a través de un mecanismo de ascenso horizontal, voluntario e individual, mediante un sistema de evaluación con puntajes que le permitirían acceder a niveles superiores de salario y estímulos sin cambiar de actividad, tomando en cuenta su preparación académica, la asistencia a cursos de actualización, su desempeño profesional y su antigüedad (Pérez, 2011).

En otras palabras, el ANMEB buscaba evaluar para estimular (Aboites, 2013), o en palabras de Jean-Pierre Durand (2011), se buscaba el compromiso de los trabajadores mediante la “implicación salarial”.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Carlos Ornelas (2010) señala que Salinas de Gortari decidió que era buen momento para cambiar al secretario de educación Manuel Bartlett (quien se caracterizaba por tener mano dura) por un miembro de su grupo compacto, Ernesto Zedillo, que hasta ese momento se desempeñaba como secretario de Programación y Presupuesto.

<sup>8</sup> Durand (2011) señala que en el modelo fordista, cualquier inconveniente relacionado con la producción (el ruido, el calor, el frío, el trabajo nocturno o todo aquello que diera lugar a una amenaza de huelga) se resolvía muchas veces con una prima, ya que la

Sin embargo, el ANMEB se propuso también corregir el centralismo y la burocracia del sistema educativo, de tal suerte que los gobiernos estatales habrían de asumir la responsabilidad en la conducción y operación del sistema de educación básica y de educación normal en sus entidades respectivas (Estrada, 2016).

Salinas decidió hacer una descentralización pactada y al final de las negociaciones, el SNTE, a cambio de su firma para federalizar la educación obtuvo en recompensa el mantenimiento de su estructura nacional, incluir en el ANMEB el asunto de la revaloración social del magisterio y moldear a su modo la carrera magisterial a través de un mecanismo de promoción horizontal o de pago por méritos administrada por un grupo SEP-SNTE, donde el sindicato fijó las reglas (Ornelas, 2010, 2012).

Dicho acuerdo terminó, por un lado, de consolidar el liderazgo de Elba Esther Gordillo y su grupo, quien a pesar de no haber llegado con reconocimiento de las bases se convirtió en el poder hegemónico en el SNTE (Ornelas, 2010).

Por otro lado, en 1993, se modifica el artículo 3° para ampliar la inversión privada en educación (dentro del contexto de la firma del TLC en 1992 y su ingreso a la OCDE en 1995) y en 1994 comienza a funcionar la agencia privada de evaluación “Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior” (Ceneval) (Aboites, 2013). Así mismo, se estableció la secundaria obligatoria y asentó la responsabilidad del Estado (los tres órdenes de gobierno) de ofrecerla a todos los mexicanos (Ornelas, 2010).

## REFORMAS DE SEGUNDA GENERACIÓN

### *El gobierno de Ernesto Zedillo*

La entrada del nuevo gobierno (Ernesto Zedillo, 1994-2000) estaría marcada por una crisis financiera de graves repercusiones (producto de la decisión política de postergar la devaluación de 1994 para asegurar la permanencia del PRI en el poder), entre las que podemos destacar el repunte de la inflación y la consecuente fuga de capitales, el descenso de las reservas nacionales y la escasez de divisas (Robles y Salinas, 2004).

---

producción no podía ser parada bajo ningún motivo, puesto que existía la seguridad de vender todo lo producido. Así, el compromiso de los trabajadores se obtenía a cambio de un mejor salario, existiendo pues una implicación salarial, donde “el salario fungía como un mecanismo disciplinar para lograr legitimidad y privilegiar la realidad ya instituida” (Chapa y Velázquez, 2013: 60).

Inicia así una segunda generación de reformas caracterizada por implementar programas a corto plazo como el Pacto para el Bienestar, la Estabilidad y el Crecimiento (PABEC) y que sigue el mismo objetivo de las predecesoras: el crecimiento económico sostenido y a largo plazo (Trejo y Andrade, 2013).

Sin embargo, México se convertiría durante este periodo, en el país más endeudado del tercer mundo, con una distribución del ingreso de las más desiguales del mundo y un déficit de empleo que alcanzó los tres millones y medio y arrojó a 50% de la Población Económicamente Activa (PEA) a la economía informal, situación que elevó la pobreza de 62.5 millones en 1996 a 70.9 millones en 1999 (Ornelas, 2001).

En materia de política educativa Zedillo seguiría dando un alto grado de continuidad a las políticas de Salinas, y así, en 1995 se presentó el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (Martínez, 2001).

En una evaluación del sexenio 1994-2000, Martínez Rizo señala como resultados positivos: el aumento de la cobertura y la eficiencia terminal; la reforma curricular de la primaria y la evaluación de los libros de texto gratuito que mejoraron su calidad y se publicaron en una veintena de lenguas indígenas; el surgimiento del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) como eje de la nueva política nacional de educación superior (*idem*).

En el lado negativo de la balanza menciona: se dejó pendiente la reforma curricular de secundaria y la redefinición de la educación media superior; la brusca interrupción en 1995 de los incrementos al financiamiento del sistema educativo producto de la crisis de diciembre de 1994; la federalización de la educación siguió siendo insuficiente; el peso del gobierno federal sigue siendo excesivo, los recursos para los estados provienen ante todo de transferencias federales en tanto que en general los recursos propios tienen un peso menor (*idem*).

#### *Los gobiernos del "cambio" (2000-2012): Vicente Fox y Felipe Calderón*

Los siguientes sexenios de Vicente Fox (2000-2006) y de Felipe Calderón (2006-2012), procedentes de las filas del Partido Acción Nacional (PAN) representaron una alternancia en el gobierno, pero prácticamente seguirían la misma política que su predecesor, aunque agudizando los problemas de crecimiento económico, desempleo y pobreza respectivamente, poniendo fin a las reformas de la segunda generación (Robles y Salinas, 2004; Ramales, 2012; Morales, 2011).

Fox tejió una alianza con el SNTE y otros actores de la educación con el propósito de simbolizar una imagen de transformación educativa y cambio en las

relaciones con el magisterio, por medio del documento “Compromiso social para la calidad de la educación”, firmado en agosto de 2002 (Sánchez, 2013).

En dicho acuerdo se ratificó el respeto a los derechos laborales y profesionales de los trabajadores de la educación en todos los niveles y modalidades, destacando el discurso sindical de corresponsabilidad y de una nueva cultura laboral orientada hacia la mejora de la calidad y equidad educativa (Hernández, 2013).

Así mismo, se recuperaban las propuestas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y se comprometía a que las plazas de los maestros estarían sujetas a concurso, sin embargo, en la práctica no se institucionalizaron cambios en la SEP o en el reclutamiento y la promoción de los docentes, quedando sólo en un acto de retórica donde Fox y Gordillo aparecían en las fotos haciendo gala de su cercanía (Ornelas, 2012).

Había incluso rumores de que Fox quería nombrar como Secretaría de Educación de su gobierno a Gordillo, pero esto no ocurrió así debido a la oposición de los líderes de su partido, designando en cambio para dicho puesto al doctor Reyes S. Tamez Guerra. No obstante, para celebrar su alianza con quien consideraba el poder detrás del trono del SNTE, Fox le entregó a Gordillo la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, muchas direcciones generales dentro de la SEP, el ISSSTE, la Lotería Nacional y VIMA, un fideicomiso del gobierno federal para la construcción de vivienda para los maestros (*idem*).

Con lo anterior Gordillo fortaleció su poder repartiendo posiciones burocráticas entre sus seguidores y protegiendo sus intereses y los de sus familiares, pero al mismo tiempo fue degradada al perder la coordinación de la fracción parlamentaria en la Cámara de Diputados y la secretaría general del PRI, partido del que tiempo después fue expulsada (*idem*).

Por otra parte, durante el gobierno de Fox llegó la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) con la que se implementaron reformas curriculares a la educación preescolar y secundaria. Con dicha reforma se planteó un cambio de los componentes del proceso educativo y se adoptó el enfoque por competencias que pretende interrelacionar conocimientos, habilidades y actitudes y hace énfasis en valores como el respeto, la diversidad y la interculturalidad (Hernández, 2013).

Así mismo se planteó la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con carácter independiente, tanto del secretario de Edu-

cación como del titular del SNTE, estableciendo cuatro áreas para atender: construcción de indicadores, elaboración de pruebas, evaluación de recursos y procesos de las escuelas y proyectos internacionales (Santibáñez y Martínez, 2010).

Carlos Ornelas (2010) menciona que el hecho de que la creación de este instituto fuera recibida sin oposición por el SNTE es evidencia de que existía una previa negociación entre la SEP y el sindicato, donde este último ya había obtenido lo que quería.

El mismo autor menciona que, a fin de cuentas, durante el sexenio de Vicente Fox, los dirigentes del SNTE obtuvieron más poder que con el gobierno del PRI, quien premiaba a sus dirigentes a cambio de subordinación, en cambio, ahora el SNTE era independiente del gobierno (*idem*).

El sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) iniciará entre controversias y falta de legitimidad producto de una “victoria” muy cerrada que no fue reconocida por un importante segmento del electorado y donde el candidato de la coalición izquierdista “Por el bien de todos”, Andrés Manuel López Obrador, denunciaba un fraude electoral que se impugnó judicialmente sin éxito (Estrada, 2016).

Sabiéndose en unas elecciones muy cerradas, Calderón estableció un pacto con Elba Esther Gordillo, pues creía que ella era capaz de manipular más de un millón de votos para su beneficio. Así al iniciar su mandato comenzó a pagar el favor entregando concesiones a ella y sus seguidores, entre las que destaca la designación de su yerno, Fernando González Sánchez, como subsecretario de Educación Básica (Ornelas, 2012).

Llegó así la Alianza por la Calidad Educativa (ACE), firmada el 15 de mayo de 2008 con la presidenta del SNTE, Elba Esther Gordillo. Esta alianza significó una continuación de las reformas apegadas a la visión neoliberal mediante la intervención del Estado en la educación de acuerdo con los parámetros conservadores que han impulsado la mercantilización, privatización y asedio constantes a los principios de laicidad y gratuidad (Coll, 2013).

Dicha alianza contempló entre otras cosas el desconocimiento de formas tradicionales de promoción como el escalafón, siendo ahora sólo los “más capaces” quienes ascenderán por medio de un examen. Así mismo, la obtención de plazas para los de nuevo ingreso será a través de exámenes rigurosos, lo que debilita las identidades colectivas al favorecer un pensamiento individualista (Rojas y Álvarez, 2013).

Ornelas señala que la ACE es la síntesis del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, elaborado por la SEP (2007) y el documento del SNTE titulado “Un modelo educativo para el México del siglo XXI” cuyo lema era “Educar es el

camino". El primero ponía énfasis en ofrecer a los jóvenes y adultos más opciones de educación, calidad, evaluación, transparencia y rendición de cuentas. El segundo se enfoca en aspectos materiales, salarios, prestaciones, incentivos, infraestructura, e incluso exige al gobierno que canalice recursos en salud, alimentación, subsidios para las familias pobres, seguridad social (refiriéndose a la violencia) y más fondos para la educación, en especial para nuevas plazas (Ornelas, 2012).

Así, para este autor, la ACE es el producto de una alianza donde el SNTE no deseaba tener de socio al gobierno sino subordinado a su hegemonía, debido a cuestiones como el hecho poco entendible de por qué el gobierno firmó con sus empleados construir una nueva y mejor infraestructura escolar o diseñar un nuevo currículo o evaluar los resultados de la educación, si esas son sus facultades y obligaciones según la LGE, es decir, ¿por qué se acuerda con el sindicato realizar lo que ya es parte de la acción administrativa del Estado? (*idem*).

En este sentido, para Ornelas, la ACE no es sino una apuesta de Calderón para disminuir riesgos políticos y un pago por los favores recibidos del SNTE, pero más allá de ello, no la considera más que una simple presentación en Power Point (*idem*).

## CONCLUSIONES

Las políticas educativas no son sólo el resultado de la búsqueda de los mejores métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje, sino que responden al interés que una sociedad tenga bajo un contexto histórico particular, por tanto, sus fines pueden variar. Así, en México, los fines del sistema educativo, es decir, la política educativa se ha visto influenciada por los diferentes modelos económicos que los gobiernos en turno han seguido.

Haciendo un recorrido histórico, podemos dar cuenta que la educación ha sido un instrumento del Estado que responde no a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, ni a las mejores condiciones de empleo de los docentes, sino a los intereses de las cúpulas de poder tanto nacionales como internacionales quienes en las últimas décadas han seguido las recetas neoliberales a costa de la educación pública, los estudiantes y los derechos laborales de los docentes.

*La manera como se presentan las cosas no es la manera como son;  
y si las cosas fueran como se presentan la ciencia entera sobraría.*

Karl Marx

## CAPÍTULO 3

# La Reforma educativa de 2013

*“La rectoría siempre la han tenido ellos, ¿qué iban a recuperar?”*  
(E5:PFC33).

*“¿A poco crees tú que gente tan servil, tan acomodaticia,  
iba a tomar decisiones sin consultar al gobernador del Estado?”*  
(E4:IMJ73).

Este capítulo se encuentra dividido en cuatro apartados y muestra los cambios e implicaciones que la Reforma educativa tiene sobre el trabajo docente. En el primero de ellos se describe el contexto político en el que surgió la “Reforma educativa” y los posicionamientos que en torno a ella adoptaron los docentes (a través de la representación del SNTE y la CNTE), los empresarios y los medios de comunicación. El siguiente apartado aborda los cambios realizados a la constitución en lo que respecta al artículo 3º y 73º constitucionales para efecto de implementar la Reforma. Posteriormente se analiza la creación del servicio profesional docente y las leyes que lo regulan y evalúan. Finalmente, se plasma la percepción que los docentes en Guadalajara tienen sobre el impacto de la reforma en distintos aspectos del sistema educativo.

### EL CONTEXTO POLÍTICO

México inició con la tercera generación de reformas mediante una alianza establecida con los tres principales partidos políticos, a la que denominaron Pacto por México. Dicho pacto delinea de manera elitista y antidemocrática la política del país, proponiendo un paquete de reformas “estructurales” que da continui-

dad con las políticas neoliberales a través de la reforma energética, la reforma laboral, la reforma en telecomunicaciones y la reforma educativa.

Al tomar protesta como presidente, el 1 de diciembre de 2012, Enrique Peña Nieto planteó cinco ejes de gobierno:

1. Lograr un México en paz.
2. Lograr un México incluyente.
3. Lograr un México con educación de calidad.
4. Lograr un México próspero.
5. Lograr que México sea un actor con responsabilidad global.

Al respecto del tercer eje dijo: “Ha llegado el momento de la Reforma Educativa. Una nación basa su desarrollo en la educación. El capital humano es la base del desarrollo y del progreso de un país; esta es la razón por la que corresponde al Estado la rectoría de la política educativa” (Casanova, 2013).

Al interior del pacto, en el apartado “Educación de calidad con equidad” se establecieron tres objetivos:

1. Aumentar la calidad de la educación básica que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA;
2. Aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior;
3. Que el Estado recupere la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad.

#### *Posicionamiento ante la reforma: SNTE y CNTE*

El 2 de diciembre de 2012, fecha en que se firmó el pacto, el titular de la Secretaría de Gobernación, Miguel Ángel Osorio Chong hizo referencia a las negociaciones que se realizaron durante dos meses de manera sigilosa por acuerdo de los dirigentes e incluso mencionó que aún durante la madrugada el pacto había sufrido modificaciones. En su discurso dijo que los poderes fácticos retan la vida institucional del país y constituyen un obstáculo para el cumplimiento de las funciones del Estado: “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” (Osorio citado por Herrera y Urrutia, 2012).

En la misma sintonía, el dirigente del PRD, Jesús Zambrano, aludió a los poderes fácticos diciendo que “indigna que hayan doblegado una y otra vez a los gobiernos de uno y otro partido”.

Aunque no se mencionó de manera explícita quiénes eran esos poderes fácticos, Zambrano mencionó días después que había que recuperar el control de la educación de “una camarilla que, durante décadas, fácticamente, se fue apoderando, adueñando del Sistema Educativo Nacional. Una camarilla que, con un liderazgo, hizo de la educación y de la organización sindical de los trabajadores de la educación, su botín” (Hernández, 2013a), es decir, aludiendo a la lideresa del SNTE Elba Esther Gordillo.

Ante tales circunstancias se hubiera esperado una reacción radical de Gordillo y del SNTE, sin embargo, el 11 de diciembre de 2012, el secretario del CEN del SNTE, Juan Díaz de la Torre leyó ante medios, el “Posicionamiento del SNTE sobre la iniciativa de decreto que reforma y adiciona los artículos 3º y 73º de nuestra constitución” donde se “reconoce y valora” la iniciativa de decreto:

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, titular legal, legítimo y democrático de las relaciones laborales, consciente de que maestras y maestros son parte constitutiva del sistema educativo y además un actor colectivo que presenta propuestas con respecto a su materia de trabajo y que espera sean atendidas, reconoce y valora la Iniciativa de Decreto, toda vez que ésta concede a la educación la importancia que de suyo tiene para el presente y futuro del país, y traza además una línea hacia el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación nacional a efecto de que esté a la altura de los requerimientos de nuestro tiempo y que la justicia social demanda (SNTE, 2012).

Se valora también, que sea elevada al rango de Reforma Constitucional, se comparte la “relevancia que se le da al maestro, como actor central del proceso educativo y la necesidad de que, tal como afirmara el secretario de Educación Pública, sin detrimento de sus derechos como individuos y como organización gremial, ingrese al servicio educativo, avance dentro de él y permanezca, mirando siempre por su formación y desempeño profesional”.

Así mismo, se aplaude la iniciativa a Peña Nieto a quien le expresan su reconocimiento por haber destacado en su exposición de motivos:

La alta contribución que el magisterio ha hecho al sistema educativo nacional, la salvaguarda de los derechos de los trabajadores; el mejoramiento de las condiciones pro-

fesionales y de vida de maestras y maestros; la injusticia y el equívoco que representa el hecho de señalar a un sólo factor como responsable de la situación educativa del país, y el compromiso de promover la participación de todos los actores para lograr la reforma educativa, donde la corresponsabilidad juega un papel imprescindible y la sociedad tiene que empujar para no caer en retroceso (*idem*).

Y antes de finalizar la lectura del posicionamiento con su compromiso para “impulsar, concretar y acelerar los puntos que convergen con los compromisos recogidos en el Pacto por México”, señalan que no caerán ante provocaciones absurdas de aquellos que “buscan promover sus propios intereses y ampliar sus márgenes de influencia en el sistema educativo” a través de “generar la percepción de una ruptura o un enfrentamiento entre el SNTE y el Gobierno Federal”.

Dos meses después, el 26 de febrero de 2013, la Procuraduría General de la República (PGR) detuvo a Gordillo por el delito de operaciones con recursos de procedencia ilícita (lavado de dinero) que superan los 2 mil millones de pesos desviados de las cuotas que pagan los docentes al SNTE (Castillo, 2013).

La detención de la maestra Gordillo sirvió como estandarte de los supuestos cambios que vendrían con el nuevo gobierno, sin embargo, al SNTE se le dejó intacto bajo la dirección de quien fuera mano derecha de Elba Esther, Juan Díaz de la Torre, que tomó protesta como presidente del SNTE la madrugada del jueves 28 de febrero de 2013 (Ramírez y Ramos, 2013).

Por su parte, los docentes de la CNTE a través de su “Posicionamiento frente a la contrarreforma educativa” denunciaron el carácter ilegítimo del Pacto por México por considerar que “intenta suplantar no solo los poderes constitucionales, sino también la voluntad popular, impulsando lo que se anunció como una “reforma educativa” y demandaron: la abrogación de las modificaciones a los artículos 3° y 73°, entre otras cosas, por carecer de legitimidad, ser una reforma laboral, administrativa laboral y empresarial que carece de contenido pedagógico que finca en los maestros la responsabilidad exclusiva de la baja calidad educativa eludiendo la responsabilidad del Estado de la educación y ser excluyente y discriminatoria (CNTE, 2013).

Bajo la consigna “Para una educación no de calidad empresarial, sino de alto valor humano, cultural y social” la CNTE demanda que el gobierno propicie las condiciones económicas y materiales, elevando el presupuesto educativo, del menos de 4% de Producto Interno Bruto a 12% recomendado por UNESCO, con lo que México dejaría de ser el país que menos invierte por alumno en todos los

niveles educativos y con ello, mejorar las condiciones salariales del magisterio que se encuentra entre los cinco peores pagados, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

A su vez, busca impulsar un “Proyecto de Educación Alternativa”, para lo que proponen, entre otras cosas, una educación integral, con equidad de género, basada en el humanismo para hacer frente a la degradación social, ética y espiritual, producto de las relaciones capitalistas, que anteponga la solidaridad al individuo competitivo del modelo neoliberal, que sea liberadora, emancipadora y transformadora y forje la conciencia social, de clase y la pertenencia planetaria a una sola humanidad sin distinciones de raza, género o condición social y que construya nuevas relaciones de trabajo colectivas desde la escuela, como una forma de generar socialmente la riqueza, sin explotación ni denominación alguna (CNTE, 2013).

#### *Empresarios y campañas mediáticas*

Para Hugo Aboites (2013b), la confrontación derivada de la “Reforma educativa” se delinea de manera clara entre dos grupos. Por un lado, se encuentran la OCDE, la cúpula empresarial (agrupada sobre todo en “Mexicanos Primero”), los tres principales partidos políticos (Pacto por México), el gobierno federal y un sector importante de legisladores del Congreso de la Unión. Del otro lado están los maestros (principalmente organizados por la CNTE), estudiantes, padres de familia, comunidades, académicos y sectores importantes de los grupos mayoritarios y populares del país.

A la OCDE le preocupa la expansión económica y comercial, pero también están los que se preocupan y presionan por una educación que se oriente hacia la formación de capital humano. En este último grupo participan organizaciones empresariales como Mexicanos Primero que pugnan por un proyecto que promueve la subordinación de los niños y jóvenes a un modelo de sociedad autoritaria, empresarial, donde las personas son consideradas como parte del capital y como seres cuya función principal sea generar riqueza para otros en la forma más competitiva posible (Aboites, 2013).

La participación de estos grupos empresariales ha sido activa y ventajosa, debido a su acceso a los grandes medios de comunicación. Están presentes en cine, radio, televisión, prensa escrita, letreros de paradas de autobús y en promocionales en los costados del transporte público de varias ciudades del país. Lo que esta propaganda busca es:

presentar a los docentes como seres egoístas que tienen secuestrada a la niñez, como vagos irresponsables que frenan el desarrollo del país, como trabajadores privilegiados que devengan grandes sueldos sin merecerlo, como empleados que se niegan a ser evaluados, como profesionistas reprobados en los conocimientos y aptitudes que deben tener para ejercer adecuadamente su labor (Hernández, 2013a).

El apoyo de los medios se orienta a líneas oficiales y descalifican todas y cada una de las manifestaciones críticas hacia el gobierno por parte de la resistencia magisterial. Un claro ejemplo de los alcances y estrategias de estos grupos es la campaña de desprestigio que se lanzó contra las escuelas públicas en plena campaña presidencial de 2012, a través del documental *De panzazo*, impulsado por Mexicanos Primero donde se diagnostica que la educación en México es un fracaso por culpa de los maestros (*idem*).

Así mismo, en noticieros como televisa,<sup>1</sup> las noticias que tenían que ver con cuestiones educativas tenían como mensaje de fondo la culpabilidad, o falta de compromisos de los docentes:

Sí, mira, sale López Dóriga y dice “se pelearon dos niños afuera de la escuela, a una cuadra de la escuela fulana de tal” y se ve que los niños están dándose, entonces viene la maestra y dejan de pelear, “adiós maestra, que quien sabe que tanto”, se retira la maestra que no se da cuenta que es lo que está sucediendo, y siguen golpeándose los niños, “¡caray!” dice, “esos niños afuera de la escuela, ¿dónde está el maestro?” ahí era, ¿dónde está el padre?, pero te digo entonces, todo está ya programado con “ah sí, el maestro tiene que poner remedio, el maestro tiene que solucionar” (E2:DFS63).

Así lo manifiesta una directora, al hablar de cómo la figura del docente se fue desprestigiando a través de los medios de comunicación, donde todos y cada uno de los problemas y deficiencias de la educación en México son atribuidos a los maestros:

---

<sup>1</sup> Televisa es considerada la empresa de comunicación más grande de habla hispana y la más grande a nivel mundial en el mercado del entretenimiento. Opera cuatro canales de televisión abierta en México y en 2013 obtuvo ventas netas por más de 73 mil 790 millones de pesos (Martínez, 2014).

los maestros son feos, los maestros son malandros, los maestros son Elba Esther Gordillo, los maestros son como los de la Coordinadora, los maestros tienen la culpa por la obesidad, los maestros tienen el problema de la desobediencia de los muchachos, el maestro tiene la culpa económica del país, no, no, no, no, no ¡Nos tupió, hace tres cuatro años de veras, estuvimos con la Reforma, que era Chuayffet el que odiaba a Elba Esther y ¡nos odiaba a todos los maestros! ¡Y nos dio duro, duro, duro este... todavía derechos humanos podíamos decirle que se van contra el maestro, no importa lo que tengan que decir y quién lo tenga que decir, no hay investigación, duro contra el maestro! (E2:DFS63).

Problemas como la obesidad o la mala economía del país son por igual atribuidos a los docentes “feos” y “malandros”, siendo indiferente si “son como Elba Esther (SNTE) o como la coordinadora (CNTE), para los medios de comunicación, el maestro de escuela pública puede asumirse como sinónimo de negatividad.

Mexicanos Primero se presenta como sociedad civil preocupada por el desarrollo y progreso del país, pero es en realidad un grupo empresarial que busca que el sistema escolar funcione de igual forma que lo hacen las empresas privadas, así, los maestros deben estar controlados y rendir cuentas sobre la base de exámenes estandarizados, cuyos resultados sirvan para premiar (estímulos) o castigar (despido) a los docentes “buenos o malos”. El fundador del grupo, Alejandro Ramírez Magaña, es hijo de la familia dueña de la Organización Ramírez-Cinépolis.<sup>2</sup> Su presidente es el mismo que fuera presidente de la Fundación Televisa, Claudio X. González (Hernández, 2013a).

La figura de X. González ha sido crucial en los alcances que el grupo empresarial ha tenido sobre la política educativa. El 10 de septiembre de 2012, X. González exigió a Peña Nieto realizar cuatro cambios en el terreno educativo:

1. Recuperar la rectoría de la educación por parte del Estado a través de establecer la condición de empleados de confianza a directores y supervisores.

---

<sup>2</sup> Organización Ramírez-Cinépolis es la principal cadena de cines en México y la cuarta a nivel mundial. Fue fundada en 1971, cuenta con 327 complejos de cine en México y más de 142 en otros 12 países, atendiendo al año a 201.8 millones de asistentes (Espinoza, 2015).

2. La profesionalización docente con base en que todas las plazas, y no sólo las de nueva creación, se concursen, así como la obligatoriedad legal de la evaluación universal de maestros y desprender de ella consecuencias en la permanencia del empleo.
3. Dotar de mayor autonomía a las escuelas y mucha mayor participación de padres (Hernández, 2013a).

Como se verá más adelante, estas peticiones están claramente reflejadas en las propuestas de Reforma que el presidente Peña Nieto presentó ante el Congreso.

## REFORMAS CONSTITUCIONALES

Entre los cambios más relevantes que la Reforma educativa trajo consigo se encuentra los realizados al artículo 3° y 73° constitucionales para crear al Servicio Profesional Docente (SPD), otorgar autonomía constitucional al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y nuevas atribuciones para participar en el diseño, regulación, y cooperación del SPD, así como para construir y coordinar el Sistema Nacional de Evaluación para la Educación. Así mismo, se promulgaron algunas reformas a la Ley General de Educación (LGE) y se crearon dos nuevas leyes: la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (Arnaut, 2014).

Poniendo atención al conjunto, Tatiana Coll (2013) señala entre las características de dicha reforma, que es impuesta (a través de organismos como la OCDE y el FMI), subordinada a los criterios del gran capital, pasa de la estabilidad a la incertidumbre reforzando el control y las exigencias con el fin de aumentar productividad (medida en pruebas estandarizadas), centralista, privatizadora (responsabiliza a la comunidad escolar de mejorar la infraestructura, comprar materiales y resolver problemas básicos), mercantil (la educación pasa de ser un derecho a ser una mercancía), antidemocrática (no se tomó en cuenta la opinión de especialistas, maestros, etc.) y ambigua (no se explica que se entiende por calidad en la educación).

### *Modificaciones al artículo 73° constitucional*

El artículo 73° de la *Constitución* es aquel que dota de facultades al H. Congreso de la Unión para conocer iniciativas y de ser necesario expedir leyes federales

que primero tiene que discutir la cámara de diputados y después la de senadores. En este sentido, lo que se reformó fue la fracción XXV para establecer el SPD, quedando así:

Para establecer el Servicio Profesional Docente en términos del artículo 3o. de esta Constitución; establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la nación y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones; para legislar sobre vestigios o restos fósiles y sobre monumentos arqueológicos, artísticos e históricos, cuya conservación sea de interés nacional; así como para dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, las entidades federativas y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público, buscando unificar y coordinar la educación en toda la República, y para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad. Los títulos que se expidan por los establecimientos de que se trata surtirán sus efectos en toda la República. Para legislar en materia de derechos de autor y otras figuras de la propiedad intelectual relacionadas con la misma; (artículo 73º constitucional, fracción XXV).

### *Modificaciones al artículo 3º constitucional*

El artículo 3º constitucional fue modificado en febrero de 2013 y destaca la adición que dice:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizajes de los educandos (DOF, 26/02/13).

De lo anterior, uno de los aspectos que más llama la atención y que queda sin resolver es lo que se refiere a “garantizar la calidad de la educación de manera obligatoria” ya que no se define en ningún lado que es lo que se entiende por calidad en la educación fuera de lo que se señala en el inciso d) (también adicionado) de la fracción II que dice “será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los estudiantes”.

Otra de las adiciones es la de la fracción IX que dice:

Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior... (DOF, 26/02/13).

La principal crítica a esto versa sobre la pregunta de por qué la evaluación fue elevada a rango constitucional. Al respecto Tatiana Coll (2013) nos dice que la evaluación es una acción que permite controlar y definir, y con dicha intención es que se incorpora constitucionalmente, es decir, como campo de poder, que permita al Estado detentar todos los alcances de la evaluación incluso por encima de los derechos laborales constitucionales y que opta por romper el clásico esquema corporativo de compartir con los sindicatos la materia laboral.

Así, más que una reforma educativa, nos encontramos con una reforma laboral en educación, que utiliza la evaluación como mecanismo de control a través de la sanción, situación que ha generado cambios técnicos y políticos que afectan la relación entre el magisterio y las autoridades educativas, es decir, una dialéctica entre la autonomía de los docentes y el control del Estado que apuesta por “elevar la calidad educativa” a través de una ruta aparentemente técnica: la profesionalización docente.

## EL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

La dimensión técnica de la reforma “está dada a partir de la búsqueda de la eficacia (mejor logro educativo) a través de un SPD (de carrera), cuya intención es regular el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de docentes, directores y supervisores escolares” (Del Castillo, 2014: 13). Lo político, se manifiesta en el discurso estatal respecto a la necesidad de:

(...) recuperar la rectoría del Estado en asuntos educativos, a través de un pacto político entre las principales fuerzas partidarias del país (PRI, PAN, PRD) y no mediante

un acuerdo político con la representación sindical, como sucedió en 1992 (...) El otro componente político central radica en la tensión que se genera en la medida en que la reforma trastoca derechos políticos-laborales adquiridos por el magisterio desde hace casi siete décadas. Así la reforma tiene sobre todo un cariz político y laboral, como premisa para cambios de orden educativo (*ibid.*: 14).

Con las modificaciones a la LGE llevadas a cabo en septiembre de 2013, se creó la LGSPD, estableciendo que la permanencia de los docentes en el sistema educativo dependerá de la acreditación de un examen riguroso evaluado por el INEE. Con base en lo anterior, el SPD afecta principalmente cuatro aspectos laborales de los docentes: el ingreso, la movilidad, la permanencia y el reconocimiento (Arnaut, 2014).

Al respecto, Alberto Arnaut (*ibid.*: 32) señala que los docentes quedarán sometidos a una doble regulación:

- a) La laboral: plasmada en el apartado "B" del artículo 123 de la Constitución y en la Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado (LFTSE) y, de manera supletoria, en el apartado "A" de la Constitución y la Ley Federal del Trabajo (LFT) y los convenios, contratos o minutas que firmen las autoridades educativas con la representación sindical.
- b) La profesional: que comenzó a quedar plasmada en las recientes adiciones que se hicieron a los artículos 3º y 73º de la Constitución y a la LGE, así como a dos nuevas leyes, la LINEE y la LGSPD, que se completará con las normas que resulten de la adecuación del marco normativo de los Estados y de otras disposiciones que serán determinadas por el INEE y las autoridades educativas.

En la LGSPD se define al SPD de la siguiente manera:

Conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento, y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión de la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados (LGE, 2013).

Entre los principales rasgos del SPD se encuentran el centralismo en su estructura, organización y operación entre el gobierno federal y los estados que

aparecen subordinados. La unilateralidad en el diseño de los principales dispositivos, organización y operación del SPD respecto a la evaluación y a la gestión del personal docente, ya que las decisiones de las autoridades no toman en cuenta la participación de los docentes. Mayor visibilidad de los dispositivos de control y/o incentivos negativos en la LGSPD. Mayor énfasis en la evaluación, pasando de ser un sistema poco evaluado a uno hiperevaluado, al grado de que la profesionalización del magisterio parece ser un sinónimo de la evaluación del magisterio (Arnaut, 2014).

Para Arnaut, los rasgos anteriores (centralismo, unilateralidad, visibilidad de incentivos negativos e hiperevaluación) son evidencia de la existencia de una profunda desconfianza hacia los docentes y los estados por parte de la autoridad responsable de la toma de decisiones (*idem*).

Así mismo, esta desconfianza genera reciprocidad por parte de los docentes quienes no se sintieron tomados en cuenta, lo que ha generado una de las mayores deficiencias del SPD: su falta de legitimidad.

### *Ley General del Servicio Profesional Docente*

La Ley General del Servicio Profesional Docente (2013) es el medio para reglamentar la fracción III del artículo 3º constitucional, que señala:

Fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación (Artículo 3).

Su objeto es: organizar el SPD, establecer sus perfiles, parámetros e indicadores de servicio; regular los derechos y obligaciones derivados del SPD y asegurar su transparencia y rendición de cuentas.

Así pues, en la LGSPD se señala entre los propósitos del SPD que las autoridades educativas garantizarán que la evaluación del personal docente contribuya a la calidad de la educación y sea congruente con los objetivos del sistema educativo nacional y con la evaluación de los educandos y las escuelas (artículo 13).

Establece como una vía de mejora de la práctica profesional la evaluación interna, que deberá ser permanente, de carácter formativo y tendiente al mejoramiento de la práctica profesional de los docentes, bajo la coordinación y liderazgo del director (artículo 15).

En relación con el ingreso al SPD se establece que se llevará a cabo mediante concursos de oposición, preferentemente anuales, que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias (artículo 21).

En el artículo 22 se encuentran las reglas para el ingreso y permanencia en el SPD. Primero, se establece que el ingreso a una plaza docente dará lugar a un “Nombramiento Definitivo” de base después de seis meses de servicio, siempre y cuando no exista alguna nota desfavorable en su expediente. Una vez que el docente ha ingresado, contará con el acompañamiento de un tutor designado por la autoridad educativa durante un periodo de dos años con el objeto de “fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias”.

Al término del primer año escolar, las autoridades educativas realizarán al docente una evaluación. Al término del segundo año, se volverá a evaluar al docente para “determinar si en la práctica favorece el aprendizaje de los alumnos y, en general, si cumple con las exigencias propias de la función docente”.

Por último, se señala que en caso de que el personal no atienda los apoyos y programas previstos o incumpla con la obligación de evaluación o cuando al término del periodo se identifique su insuficiencia en el nivel de desempeño de la función docente, se “darán por terminados los efectos del Nombramiento, sin responsabilidad para la Autoridad Educativa”.

Así, el artículo 22 resulta por demás contradictorio, pues permite terminar un “Nombramiento Definitivo” al paso de dos años, pero resulta además inexplicable que la LGSPD pretenda dar por terminados los efectos de dicho nombramiento sin responsabilidad para la autoridad educativa, es decir, sin respetar de los derechos del docente como trabajador en términos de una liquidación laboral, como se haría con cualquier otro trabajo.

Para el caso de los docentes en servicio que contaban con un nombramiento definitivo antes de la promulgación de la LGSPD indica:

se ajustará a los procesos de evaluación y a los programas de regularización a que se refiere el Título Segundo, Capítulo VII de esta Ley. El personal que no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación a que se refiere el Artículo 53 de esta Ley, no será separado de la función pública y será readscrito para continuar en “otras tareas” dentro de dicho servicio, conforme a lo que determine la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado correspondiente, o bien, se le ofrecerá incorporarse a los programas de retiro que se autoricen (artículo octavo transitorio).

Tenemos entonces que los docentes que ingresaron antes de la LGSPD no serían despedidos pero sí separados de sus funciones docentes y reincorporadas a “otras tareas”, aunque no se especifique a que tareas se refiere la ley. Sin embargo, de no sujetarse a los procesos de evaluación o no incorporarse a los programas de regularización, si podrán ser separados del servicio público sin responsabilidad para la autoridad educativa.

Ahora bien, uno de los aspectos más relevante de la LGSPD es que no toma en cuenta al sindicato, lo elimina por completo como agente activo en la toma de decisiones y sólo lo nombra como un observador:

La o las organizaciones sindicales reconocidas, para los efectos del ejercicio de sus funciones de atención laboral de sus agremiados, serán informadas del inicio de los procesos de Promoción y recibirán facilidades para la realización de las tareas de observación (artículo 33).

En referencia a la evaluación se indica que las autoridades educativas deberán evaluar el desempeño docente. Dicha evaluación será obligatoria por lo menos una vez cada cuatro años (artículo 52).

Si en la evaluación que se señala en el párrafo anterior se identifica insuficiencia en el nivel de desempeño, el personal se incorporará a los programas de regularización que la autoridad educativa determine. Se dará una segunda oportunidad de evaluación en un plazo no mayor de doce meses, la cual deberá efectuarse antes del inicio del siguiente ciclo escolar o lectivo.

De obtener resultados insuficientes en la segunda evaluación, el evaluado se reincorporará a los programas de regularización para sujetarse a una tercera evaluación que se llevará a cabo en un plazo no mayor a doce meses. Si una vez más no existe un resultado suficiente, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la autoridad educativa (artículo 53).

### *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*

La Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, según se señala en su artículo 1º tiene por objeto regular el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) y el INEE. Como quedó fundamentado en el artículo 3º de la Constitución, la LINEE define al INEE como “un organismo público autónomo,

con personalidad jurídica y patrimonio propio, cuenta con plena autonomía técnica, de gestión, presupuestaria y para determinar su organización interna” (artículo 22) y al SNEE como:

un conjunto orgánico y articulado de instituciones, procesos, instrumentos, acciones y demás elementos que contribuyen al cumplimiento de sus fines, establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la presente Ley (artículo 10).

Cumpliendo con su objetivo regulatorio, la LINEE señala en su artículo 25 el objeto del INEE:

coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, así como evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en los que se refiere a la educación básica y a la educación media superior, tanto pública como privada, en todas sus modalidades y servicios. Así mismo, el Instituto diseñará y realizará mediciones y evaluaciones que corresponden a componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional respecto a los atributos de educandos, docentes y Autoridades Escolares... (artículo 25).

Así mismo define sus atribuciones en el artículo 28, entre las que destacan:

- Definir los procesos de evaluación.
- Definir los programas anuales y de mediano plazo, conforme a los que se llevarán a cabo los procesos de evaluación.
- Expedir los lineamientos a los que se sujetaran las Autoridades Educativas para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el SPD.

El INEE se convierte entonces en la autoridad máxima en materia de evaluación y por lo tanto todos los actores tendrán la obligación de atender los lineamientos de este instituto respecto a qué evaluar, cómo evaluar, con cuáles criterios válidos, qué tipo de instrumentos se pueden utilizar, qué tipo de consecuencias se pueden tomar de esas evaluaciones y así mismo emitir las directrices de la política educativa con base en esas evaluaciones (Bracho, 2014).

## PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE SECUNDARIA EN GUADALAJARA SOBRE EL IMPACTO DE LA REFORMA EDUCATIVA

Uno de los principales intereses de la presente investigación es saber qué percepción tienen los docentes en Guadalajara sobre el impacto que la Reforma educativa ha tenido sobre el sistema educativo en general, en aspectos como las condiciones laborales de los docentes, la calidad en la educación, la participación de los docentes en la toma de decisiones, innovaciones pedagógicas, infraestructura edilicia, métodos y contenidos de enseñanza y cobertura del sistema.

### *Condiciones laborales de los docentes*

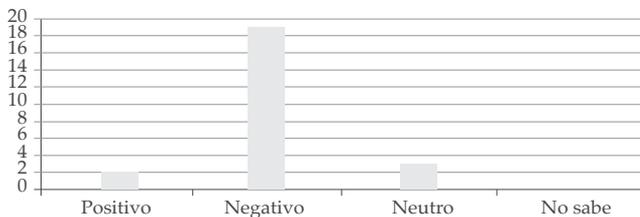
Según la información del gráfico 8, la percepción de los docentes en Guadalajara sobre el impacto que la reforma ha tenido en sus condiciones laborales es marcadamente negativa. Del total de la muestra, 19 se inclinaron por esta opción, tres dijeron que el impacto era neutral y sólo dos calificaron su impacto de manera positiva.

Esta dimensión es la más homogénea en cuanto a las opiniones que los docentes tienen. Una de las principales críticas que los docentes han hecho al respecto es que la reforma no es una “Reforma educativa” sino una reforma administrativa y laboral y los datos del gráfico 8 junto con las opiniones de los docentes lo refuerzan:

No es reforma educativa, es una reforma laboral. Si fuera reforma educativa el gobierno no hubiera ya reducido tantos millones de pesos para la educación (E5:PFC33).

Gráfico 8

Impacto de la reforma educativa en condiciones laborales de los docentes



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

Al preguntarle su opinión a un supervisor de secundarias generales recientemente jubilado, mencionó que la Reforma se convirtió en un atropello de los derechos adquiridos por los docentes:

Entonces te digo, se transformó en una reforma laboral, que es lo que comentan muchos maestros, y lastimando seriamente los derechos adquiridos a través de muchísimos años, de muchas luchas del magisterio, no de las cúpulas dirigentes del partido oficial, no, de luchas de maestros a través del tiempo. Entonces ¿cómo es posible que hayan destruido muchas de las conquistas de los maestros? (E4:IMJ73).

Otro docente hizo referencia a lo que él considera las verdaderas intenciones de la reforma, haciendo énfasis en aspectos laborales y no educativos:

entonces yo no le veo por donde es educativa, tiene un currículum oculto que es acelerar el retiro de los que ya están a punto de lograr su derecho a jubilarse, contratar bajo otras condiciones a los nuevos que van a tener prestaciones distintas a los que estamos lo que es muy lamentable (E7:PMS57).

Otro de los impactos que la reforma tuvo en cuestiones laborales fue señalado por una directora que dijo que la reforma modificó sus contratos colectivos ante la SEP y trajo consigo una fuerte tensión e intranquilidad a los docentes:

Pues te digo, laboralmente fue por la tensión, el no darle un espacio cómodo, tranquilo al maestro, ahí si nos traían tensos, en nuestra situación del contrato colectivo ante la Secretaría cambio muchísimo, antes ni Dios padre te quitaba la plaza, ahora hasta intendentes, todo mundo está teniendo cada determinado tiempo su nombramiento, su contrato, etc. (E2:DFS63).

Menciono que el hecho de que ahora los docentes tendrán que estar aprobando evaluaciones periódicas para conservar su empleo generó tanto estrés, que una de las maestras que trabajaba en su escuela murió:

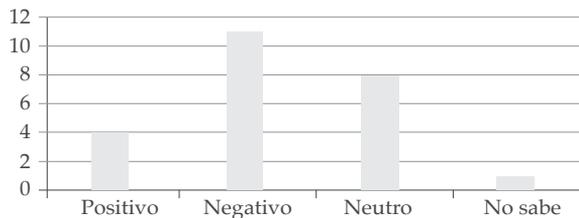
Murió una compañera por la tensión nerviosa tan fuerte que traía. Vieras como nos sensibilizó eso, jovencita, 36 años, y andaba así "hay, es que hoy tengo que hacer", "hay no, cómo que me van a evaluar" y murió. Simplemente una mañana nos avisaron que ya no estaba y vamos todos al sepelio y los niños chille y chille, eso nos sensibilizó mucho (E2:DFS63).

Para Durand (2011) el estrés o angustia lo vive un individuo que se encuentra en una situación difícil: imposibilidad de lograr objetivos fijados, presión de los colegas, conflictos con éstos o con la jerarquía, órdenes contradictorias, conflicto éticos, etc. Así, el estrés, la angustia o el malestar en el trabajo tienen como fundamento una organización del trabajo y/o de las exigencias institucionales correspondientes a la esfera de lo social y de lo económico, por lo que señala que no se origina en un individuo, sino en una organización social.

### *Calidad de la educación*

Como se mencionó anteriormente, una de las principales apuestas de la RE es elevar la calidad de la educación. Al respecto, los docentes en Guadalajara perciben que, en este ámbito, el impacto ha sido negativo o neutro. En el gráfico 9 se observa que sólo cuatro docentes opinaron que la reforma generó un impacto positivo contra once que piensan que es negativo, ocho que piensan que ha sido neutral y uno que no sabe.

Gráfico 9  
Impacto de la reforma educativa en la calidad de la educación



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

Al preguntar su opinión, una docente vincula la calidad educativa con la experiencia de trabajo en el aula y no con la acreditación de una evaluación estandarizada. En ese sentido, se mostró en desacuerdo con la RE por querer mejorar la calidad educativa despidiendo docentes experimentados y remplazándolos con docentes que acreditaron la evaluación, pero sin experiencia:

No, donde vas a creer que mejorar la calidad educativa es despedir a maestros con 10, 15 años de experiencia, maestros que tienen certificaciones, maestría y meter en su lugar a quienes nunca han sido maestros y han pasado por la evaluación (E5:PFC33).

De la misma manera, vincula la calidad con factores como la salud y e infraestructura y considera un error querer alcanzar los niveles de calidad educativa de países desarrollados cuando no existe la misma inversión económica:

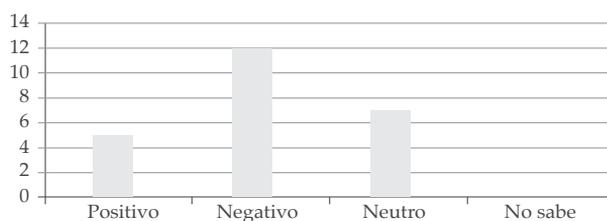
Primero, el gobierno debe invertir más, si el gobierno no invierte económicamente ni en educación ni en la salud, no vamos a avanzar, también ahí llevo de la mano la salud, es lo primero, que mejore infraestructura, si quieren que nosotros seamos como otros países que está el mismo alabando (E5:PFC33).

### *Participación de los docentes en la toma de decisiones*

Otro de los aspectos que más interesan a esta investigación por su vinculación con cuestiones de control y autonomía en el trabajo docente, es la percepción que los docentes tienen respecto al impacto que la RE ha generado en cuanto a su participación en la toma de decisiones.

En el gráfico 10 se observa que sólo cinco docentes piensan que la RE ha impactado positivamente su participación en la toma de decisiones contra doce que piensa lo contrario y siete que dice que ha sido neutral.

Gráfico 10  
Impacto de la reforma educativa en la participación de los docentes en la toma de decisiones



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

Esta percepción negativa puede explicarse a través del análisis de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) que se implementaron con la RE. Según la SEP (2013) a través del documento titulado "Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares", el CTE "constituye un colegiado que, a partir de su responsabilidad profesional, de un liderazgo compartido, del

trabajo colaborativo, de la *toma de decisiones compartidas* y de la transparencia y rendición de cuentas se corresponsabiliza del avance educativo de sus estudiantes, procurando así la mejora de la calidad académica de las escuelas”.

Así, los CTE son anunciados como un espacio donde los docentes pueden hacerse escuchar, y en ese sentido a través de las entrevistas se les preguntó qué opinión tenían respecto a ellos. Un coordinador académico comentó que los CTE no funcionan:

La verdad no se cumple para lo que fueron diseñados, porque no se les da la seriedad adecuada, empezando desde los que están arriba hasta donde cae esto, donde están los profes (E3:OMS50).

Otro de los docentes comentó que sus opiniones se toman en cuenta sólo como una simulación ya que al final de cuentas se hace lo que está estipulado desde un principio en cada una de las sesiones de los CTE:

si se toman en cuenta, pero siempre y cuando vayan en concordancia con lo que se plantea en cada una de las sesiones del consejo, con lo que son los objetivos que se tienen, pero cuando ya se salen, argumenta que no, que por ahí no, y finalmente sacan la decisión (E1:PMS61).

Señala, además, que son las mismas autoridades quienes de alguna manera ejercen presión para que se acepte como un acuerdo democrático lo que se ha estipulado desde antes:

en apariencia se toman decisiones democráticas, pero a la hora de la hora, sí se salen de los esquemas que establecen ahí pues los desaniman las mismas autoridades o lo que sea, y de algún modo, sí se ha planteado como una cosa obligatoria, como una cosa coercitiva, como decir, ustedes tienen que aceptar esto, así debe ser, y luego ya después le suavizan al asunto ya cuando la plantean así, pero de entrada, esto es así, así debe ser, entonces ya de entrada eso resta que se sienta uno libre (E1:PMS61).

A través de la observación de una de las sesiones del CTE de la zona 13 de Guadalajara, se recogió la opinión de una directora que manifestó su desacuerdo respecto a la imposibilidad de realizar los cambios que como consejo consideren pertinentes:

Por un lado nos dicen que tenemos autonomía y por otro que no podemos hacer cambios. “¡Me parece una incongruencia!” (directora perteneciente al CTE de la zona 13 de Guadalajara, 15 de enero de 2015).

La respuesta del supervisor de la zona 13 pone de manifiesto la mencionada “presión por parte de las autoridades” para que se cumpla con lo que la SEP pide a través de cada una de las sesiones:

La autoridad educativa nos permite hoy, y no creo equivocarme en esto, tener mucha libertad y apertura para mejorar el trabajo. Sin embargo, no me interesa que estemos perdiendo el tiempo con situaciones que no podemos cambiar. Mejor ocupémonos de cómo aplicarlas (supervisor de la zona escolar 13 de Guadalajara, 15 de enero de 2015).

Así pues, esta percepción negativa y contradictoria que los docentes manifiestan puede venir del hecho mismo de que no se tomó en cuenta las opiniones de los docentes para la creación de la misma RE, como lo señala un supervisor jubilado:

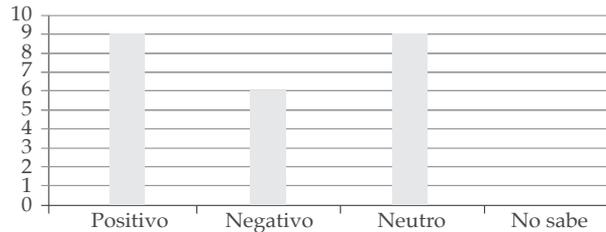
Sí son necesarios los cambios, claro que son cambios, pero no es lo mismo una toma de decisiones arbitraria que una toma de decisiones democrática abierta, en la que hubieran invitado a los maestros “¿qué opinas? Señálame abiertamente, aunque duela la crítica”, aquí en México se tiene miedo a la crítica y cuando se hace, ésta incomoda al sistema, entonces esta incomodidad se transmite a todos los ámbitos del sistema político en la que está obviamente la educación (E4:IMJ73).

### *Innovaciones pedagógicas*

En el gráfico 11 se aprecia que nueve de los docentes piensa que el impacto de la RE en “innovaciones pedagógicas” es positivo, la misma cantidad de docentes piensan que ha sido neutral y seis piensan que han tenido un impacto negativo.

Si se suman estos dos últimos rubros, tenemos una mayoría de docentes que piensan que no se ha hecho nada al respecto o que lo hecho es más bien negativo, sin embargo, es interesante que haya aumentado la percepción positiva que de este rubro tienen los docentes, ya que si la comparamos con las percepciones sobre el impacto en el trabajo y la calidad podemos ver que existe una clara aceptación sobre la ausencia de contenidos pedagógicos o educativos en la reforma implementada.

Gráfico 11  
Impacto de la reforma educativa en innovaciones pedagógicas

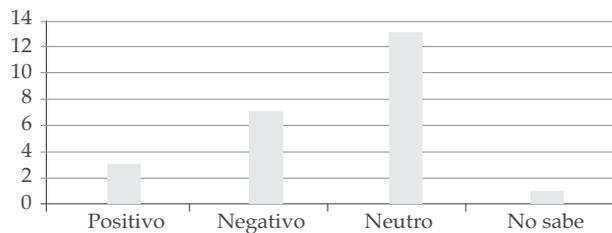


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

### *Infraestructura edilicia*

En cuanto al impacto de la RE en la construcción o mejoramiento de las escuelas, según el gráfico 12, los docentes en su mayoría piensan que el impacto es neutral, o negativo, tres de ellos respondieron que es negativo y uno manifestó no saber.

Gráfico 12  
Impacto de la reforma educativa en infraestructura edilicia



Fuente: Elaboración propia a partir de la información de los cuestionarios.

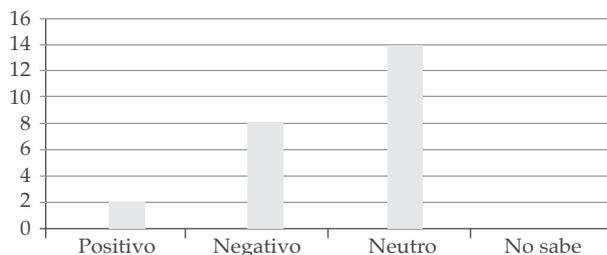
### *Métodos y contenidos de enseñanza*

Uno de los argumentos que más repiten los docentes contra la RE, es precisamente el hecho de que carece de propuestas en cuanto a los planes y contenidos de estudio. Si fuera "educativa", habrían comenzado por ahí. Uno de los docentes entrevistados dijo al respecto lo siguiente:

no es una reforma educativa, es una reforma laboral, una reforma administrativa, ni siquiera se han tocado los planes de programa, tenemos los mismos de 2011, entonces yo no le veo por donde es educativa (E7:PMS57).

Gráfico 13

Impacto de la reforma educativa en cuanto a métodos y contenidos de enseñanza



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

En el gráfico 13 se muestra que sólo dos docentes piensan que el impacto ha sido positivo en este aspecto, de los 22 restantes, ocho piensa que es negativo y 14 que no ha tenido ningún impacto.

En las entrevistas se les preguntó a los docentes acerca de los contenidos de los programas vigentes, y las opiniones estuvieron divididas. Entre quienes piensan que los planes y programas están bien, una directora expresó:

No, los programas están bien diseñados, a mí me agradan, el maestro tiene la posibilidad de adecuar, creo que con el contexto social vamos bien, vamos, estamos bien (E2:DFS63).

En el mismo ánimo, un coordinador académico manifestó sentirse satisfecho con los programas del Plan de 2011:

El programa me parece excelente, la verdad el plan 2011 en lo que es lo general, no el de matemáticas, me parece excelente, todo lo que sugiere, los principios pedagógicos traen las sugerencias, la metodología el enfoque el perfil de egreso de los chavos, si se cumpliera con eso tendríamos un país de primer mundo (E3:OMS50).

En contraparte, una docente manifestó que los programas estaban mal diseñados, y abordó el caso específico de su materia:

No, los programas están mal diseñados, te voy a dar ejemplo en inglés; primero: proporcionaban unos temas que para mi punto de vista no estaban enlazados. Yo hubiera querido que a mí me hubieran dado esa autonomía de elegir. Dos: los horarios, tres horas de inglés a la semana no son suficientes, ¿dónde quiere el gobierno que con tres horas a la semana el alumno sepa hablar, escribir y pronunciar correctamente en tres horas a la semana? (E5:PFC33).

La maestra hace énfasis no sólo en el contenido sino también en el tiempo destinado para la asignatura, que dice es muy poco para alcanzar los objetivos que se plantean desde el gobierno a través del plan de estudios. En el mismo sentido, un docente que imparte la materia de artes dijo sobre el programa, que no les da la misma importancia a todas las materias y que el tiempo es muy poco:

(...) yo pienso que se les da énfasis a algunas materias y en el caso de la que yo desarrollo es muy poco el tiempo, pero así está desarrollado, primero, el idioma y las matemáticas y algunas, y a las artes ahí como una cosa secundaria, entonces yo siento que a la materia que manejo se le debería dar mayor apoyo, mayor importancia porque es muy poco el tiempo, y no hay las condiciones, por eso quizá el alumno no cumpla el objetivo que tiene la educación artística (E1:PMS61).

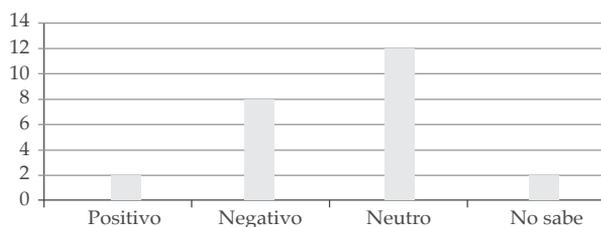
Podemos observar que las opiniones difieren cuando se le pregunta al personal de mando como la directora y el coordinador, y cuando se les cuestiona a los docentes. Las opiniones entre unos y otros fueron antagónicas, sin embargo, sí hay claridad en el aspecto de que la RE no ha tenido inherencia en asuntos de métodos y contenidos de enseñanza.

#### *Cobertura del sistema educativo*

Finalmente, se interrogó a los docentes sobre el impacto de la RE en cuanto a “cobertura del sistema educativo”. Las respuestas plasmadas en el gráfico 14 muestran que la mayoría se aglutinan en la idea de un impacto nulo o neutral, seguido de las que dicen ser negativo y al final los que piensan que es positivo o manifiestan no saber.

Gráfico 14

## Impacto de la reforma educativa en la cobertura del sistema educativo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

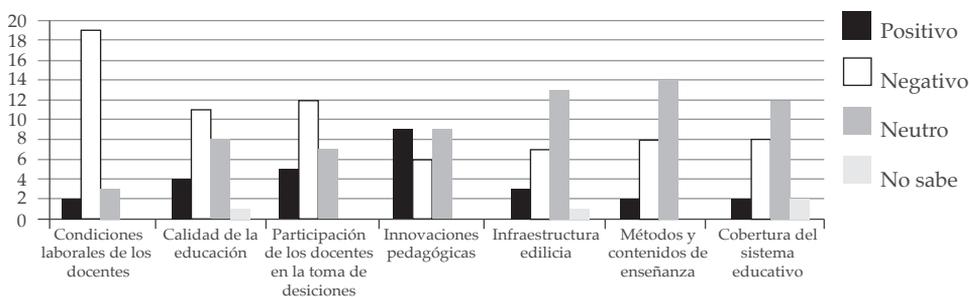
*Percepciones en conjunto*

Partiendo del supuesto de que la búsqueda de cambios persigue la mejoría de cualquier sistema, en este apartado se les cuestionó a los docentes sobre algunos aspectos que se esperaba fueran impactados positivamente por una Reforma educativa, como son: las condiciones laborales, la calidad en la educación, la participación de los docentes en la toma de decisiones, las innovaciones pedagógicas, la infraestructura edilicia, los métodos y contenidos de enseñanza.

Las respuestas de los docentes en conjunto se proyecta en el gráfico 15. Uno de los aspectos que más llama la atención es la poca presencia de respuestas del

Gráfico 15

## Impacto de la reforma educativa en distintas dimensiones de la educación según la percepción de los docentes en Guadalajara



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

rubro “no sabe”, lo que evidencia que la RE no es un asunto indiferente para los docentes. Son muy pocos los que consideran que el impacto ha sido positivo, sin embargo, en todas las dimensiones hubo presencia de esta respuesta.

En lo que se refiere al rubro de “neutralidad”, su presencia es importante, en todas las dimensiones, sin embargo, los docentes consideran que la RE ha sido indiferente principalmente en métodos y contenidos, infraestructura edilicia y cobertura del sistema respectivamente.

Si hacemos un recuento general de las respuestas cuantitativas y cualitativas de los docentes, podemos afirmar que en Guadalajara, los docentes de secundaria tienen una percepción negativa sobre la Reforma educativa, sobre todo en lo que a condiciones laborales, participación de los docentes y calidad educativa se refiere, dato del que se desprende que, de todos los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, solo uno es tomado por la reforma como el responsable principal, los docentes. Es decir, la RE tiene como centro a los docentes para la pretendida mejora de la calidad de la educación, sin embargo, lo realmente interesante es lo que los docentes de la muestra en Guadalajara manifestaron, sin tomar en cuenta sus opiniones y afectando sus condiciones laborales.

## CONCLUSIONES

La RE es parte de un paquete de reformas neoliberales que los principales partidos políticos acordaron implementar y que llamaron Pacto por México. Desde antes de su legislación, contó con el apoyo de empresarios y medios de comunicación que fueron preparando el terreno político a través de propaganda de desprestigio a los docentes en particular y a la educación pública en general. Dicha propaganda llegó a su clímax con el encarcelamiento de la lideresa vitalicia del SNTE Elba Esther Gordillo.

Los trabajadores de la educación adoptaron posiciones antagónicas: Por un lado, el SNTE mostró una postura oficialista y no realizó ningún tipo de crítica. Por otro, la CNTE criticó duramente la “contrarreforma educativa” y exigió la abrogación de las modificaciones a los artículos 3º y 73º, entre otras cosas, por carecer de legitimidad, ser una reforma laboral, administrativa laboral y empresarial que carece de contenido pedagógico que finca en los maestros la responsabilidad exclusiva de la baja calidad educativa eludiendo la responsabilidad del Estado de la educación y ser excluyente y discriminatoria.

Entre los principales cambios que la reforma trajo se encuentran en las adiciones al artículo 3º sobre “la garantía de la calidad en la educación” por parte del Estado y la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa coordinado por el INEE, encargado directo de evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del sistema educativo nacional. Así mismo, la creación de la LGSPD que establece que la permanencia en el sistema dependerá de la acreditación de un examen riguroso evaluado por el INEE, con lo que se afectan cuatro aspectos laborales de los docentes: el ingreso, la movilidad, la permanencia y el reconocimiento.

Finalmente, las percepciones que tienen los docentes en Guadalajara respecto a los efectos de la RE son:

*Condiciones laborales:* Hay una percepción negativa fundamentada principalmente en el hecho de que la RE no atiende cuestiones educativas sino laborales, eliminando derechos que se adquirieron a través de luchas magisteriales durante años y buscando acelerar la jubilación de aquellos que gozan de los mismos para remplazarlos por docentes bajo nuevos contratos, situación que generó grados tan elevados de estrés, que hubo compañeras que perdieron la vida.

*Calidad de la educación:* Predominan las opiniones negativas. Para los docentes, por un lado, es la experiencia en aula la que puede generar calidad y no la acreditación de exámenes estandarizados; por otro lado, ven en la falta de inversión uno de los principales obstáculos para mejorar la calidad ya que no se cuenta con la infraestructura adecuada y los docentes tienen salarios mucho menores en comparación con países que se ponen como ejemplo de educación de calidad.

*Participación en la toma de decisiones:* la mayoría de los docentes piensa que la RE es negativa en este aspecto y critican el hecho de que en los CTE sólo se simula que se toman en cuenta sus opiniones ya que, al final, se hace exactamente lo que ya está estipulado en los cuadernillos de trabajo enviados por la SEP para cada una de las sesiones. Esta situación es orquestada por la supervisión o dirección escolar, cuya función práctica es guiar a los docentes para que no propongan o establezcan acciones fuera de lo que ya está previsto por la SEP, lo que hace sentir a los docentes que más que un ejercicio democrático es una imposición o ejercicio coercitivo. Así mismo, se manifiesta que la misma RE fue creada sin tomar en cuenta sus opiniones, lo que ha generado falta de legitimidad.

Con respecto a las innovaciones pedagógicas, la infraestructura edilicia o la cobertura del sistema educativo, se tiene también una percepción de impacto negativo o neutral.

*Al proletarizar el trabajo intelectual, el capitalismo integra en el proletariado una capacidad duplicada de rebelión consciente contra la explotación y la opresión. Y la rebelión que se vuelve consciente después de haber sido espontánea y elemental, es la precursora de la revolución socialista.*

Ernest Mandel

## CAPÍTULO 4

# Proletarización del trabajo docente

En este capítulo se explica la condición de clase de los docentes y se describe el proceso de proletarización en el que se encuentran inmersos. Dicho proceso se manifiesta a través de la pérdida de control sobre la ejecución técnica y los fines de su trabajo, el incremento de tareas académicas y administrativas y la inestabilidad contractual. Por último, se presentan las evidencias que de este proceso se recogieron por medio de los cuestionarios y entrevistas realizadas a los docentes en Guadalajara.

### EL DOCENTE COMO PROLETARIO

Tenti Fanfani dice que las políticas de profesionalización docente están inscritas en políticas más amplias, que buscan introducir cambios sustantivos en la organización del sistema educativo como totalidad (descentralización, autonomía de las instituciones, financiamiento a la demanda, etc.), así como en la dinámica y estructura de las propias instituciones educativas autónomas (el director como “gerente” o gestor del proceso de formación, con capacidad de contratar docentes, “liderar” proyectos institucionales, coordinar el trabajo en equipo etc.) (2010: 134).

Para este autor, esto no sería otra cosa que la transferencia, adaptada, de los modelos de organización y gestión del capitalismo *posfordista* al campo de la educación pública, reflejado en la multiplicidad de tareas que los docentes están obligados a desempeñar (sin la preparación ni recursos adecuados).

Sin embargo, esto no quiere decir que el trabajo docente pueda desarrollarse de manera mecánica, es decir, no vende su fuerza de trabajo como energía genérica, como “trabajo abstracto”; al contrario, el trabajo de los docentes se vuelve cada vez más “concreto” en el sentido marxista, esto es, el que lo eje-

cuta usa no sólo sus competencias genéricas (determinados procesos técnicos), sino sus propias cualidades personales, tales como el interés, la pasión, la paciencia, la voluntad, sus convicciones, la creatividad, y otras cualidades de su personalidad que no están codificadas ni estandarizadas, ni se pueden aprender mediante cursos o entrenamientos formales. En el trabajo docente se requiere comprometer, además de inteligencia, emociones y sentimientos (Tenti, 2010, 2012).

Se debe, por lo tanto, hacer ciertas acotaciones respecto al traslado de los modelos de organización y gestión capitalistas al campo educativo ya que, como señala Claus Offe (1990), la fuerza de trabajo en burocracias e instituciones estatales se basan en el predominio de principios organizativos de soberanía política en mayor medida que de intercambio, lo que para el caso docente tiene ciertas implicaciones políticas.

Los docentes como trabajadores del Estado pertenecen a una categoría de “salario-dependientes” ya que el pago de sus sueldos es distinto del pago de sueldos en el sector privado, esto es así porque en el primero no se alcanza un “precio de equilibrio” en una transacción de intercambio. El Estado no compra el trabajo realizado por sus funcionarios y empleados, como tampoco vende los productos de este trabajo. La masa de fondos de la cual se extraen los salarios no constituye capital sino renta, de donde se desprende que el pago de personal estatal con fondos públicos se decide mediante presupuestos del poder soberano (*idem*).

Ahora bien, la regulación entre el Estado y el funcionario público por medio de una legislación laboral se adapta al hecho de que las “obligaciones de lealtad” y las restricciones del derecho de huelga son la contrapartida del estatus especial disfrutado frecuentemente por empleados estatales a nivel de salario, empleo y seguridad social (*idem*).

El grado limitado en que puede mecanizarse el trabajo desempeñado en el sector estatal, la alta intensidad del trabajo que se deriva de ello, así como la imposibilidad de valorar ese trabajo en términos de “productividad” o de precios de mercado, descartan también la determinación del salario por medio del intercambio como posibilidad práctica del sector estatal, lo que significa que la asignación de recursos materiales sólo se encuentra indirectamente determinada por la relación de intercambio (*idem*).

Como se señaló en el capítulo 2, en México, desde 1943, el Estado propició la creación del SNTE con el objetivo de aglutinar en una sola corporación a la gran cantidad de gremios que existían en el país y a partir de ello controlar al grupo,

es decir, obtener su lealtad a cambio de incrementos salariales, estabilidad laboral y beneficios sociales.

Así, el ser considerados funcionarios públicos, mantiene en todo momento a los docentes bajo un estricto control estatal, poniendo en juego su autonomía, ya que ésta puede ser retirada según cambien las reglas con la llegada de nuevos gobiernos, como ocurrió en 2013 con la Reforma educativa.

Como trabajadores al servicio del Estado, el trabajo de los docentes es un trabajo improductivo en el sentido marxista. Para Marx (2011), es productivo aquel trabajo que valoriza directamente al capital, o que produce plusvalía, o sea que se realiza –sin equivalente para el obrero, para su ejecutante– en una plusvalía representada por un plusproducto.

Todo trabajador productivo es un asalariado, pero no todo asalariado es un trabajador productivo. Cuando se compra el trabajo para consumirlo como valor de uso, como servicio, no para ponerlo como factor vivo en lugar del valor del capital variable e incorporarlo al proceso capitalista de producción, el trabajo no es trabajo productivo y el trabajador asalariado no es trabajador productivo. Se consume su trabajo a causa de su valor de uso, no como trabajo que pone valores de cambio; se le consume improductiva, no productivamente (*ibid.*: 80).

A partir de lo anterior, se puede comprender mejor las diferencias que existen entre los docentes que trabajan en el sector público y los que se desempeñan en el sector privado. Las actividades que realiza un docente en una secundaria pública y en una privada pueden ser de idéntico contenido, sin embargo, el primero es un trabajo improductivo debido a que su trabajo es un servicio, es decir, valor de uso, mientras que el segundo es productivo por el hecho de que su trabajo valoriza el dinero del empresario de la institución que lucra con el conocimiento, es decir, “la diferencia entre el trabajo productivo e improductivo consiste tan sólo en sí el trabajo se intercambia por dinero como dinero o por dinero como capital” (*ibid.*: 88).

Marx señala que diferenciar el trabajo productivo e improductivo “es importante con respecto a la acumulación, ya que solo el intercambio por trabajo productivo constituye una de las condiciones de la reconversión de la plusvalía en capital” (*ibid.*: 89), lo que significa que no hay producción de plusvalor en la educación pública, es decir, “desde la perspectiva capitalista la educación pública no es productiva: no genera capital y constituye un gasto de renta pública,

en tanto plusvalía producida en otras ramas y apropiada por el Estado principalmente bajo la forma de impuestos” (Donaire, 2012: 231).

Lo anterior se vuelve importante para comprender por qué desde la década de los noventa, en México, los sectores empresariales buscaron que se modifique la Constitución para que se permita la inversión privada en ámbitos educativos.

Ahora bien, el hecho de que el trabajo de los docentes en el sector de educación pública sea un trabajo improductivo puede confundir el asunto de la situación de clase de los docentes y considerarlos como intelectuales pertenecientes a la clase burguesa, por lo que se hace necesario exponer algunos elementos que permitan clarificar mejor este asunto.

El análisis de las clases sociales debe ubicarse en distintas dimensiones y espesores de la realidad social, lo que propicia la reconstrucción de unidades de estudio.

Los criterios para definir las clases sociales son:

- a) *Las clases sociales son grandes grupos de hombres que se diferencian entre sí por el lugar que ocupan en un sistema de producción social históricamente determinado.*
  - Desde una perspectiva histórica, la historia de las sociedades de clases es la de los grandes conglomerados humanos que se organizan en torno a la doble polarización: explotadores-explotados, dominadores-dominados.
  - Cualquiera que sea la clase, fracción o sector social se encuentran organizados por esta doble polarización que atraviesa la estructura societal clasista.
- b) *Las clases sociales se diferencian entre sí por las relaciones en que se encuentran frente a los medios de producción.*
  - La principal relación frente a los medios de producción es en términos de propiedad: grupos humanos que son propietarios de los medios de producción y grupos humanos que no lo son.
- c) *Las clases sociales se diferencian entre sí por el modo en que perciben la riqueza social.*
  - En sociedades capitalistas existen cuatro grandes formas de apropiaciones de la riqueza social: plusvalía, renta, salario y por las formas de reproducción mercantil simple.
- d) *Las clases sociales se diferencian entre sí por el lugar que ocupan en la organización social del trabajo.*
  - Controlar o no controlar los procesos productivos, esto es, su capacidad técnica y de dirección para determinar ritmos de trabajo, tiempos de las

cadena productiva, controles de calidad, cómo se produce, controlar, en definitiva, el conjunto del proceso de trabajo o solo alguna fase o aspecto del mismo o ninguna (Osorio, 2012).

A partir de estos elementos se pueden distinguir en el capitalismo las siguientes clases sociales:

- a) Proletariado: clase que no posee medios de producción, percibe la riqueza social bajo la forma de salario y no controla el proceso productivo. Se ubica en el campo de las clases dominadas en el sistema social.
- b) Pequeña burguesía: en esta clase confluyen fracciones propietarias y no propietarias de medios de producción; unas perciben salarios, en tanto otras se apropian de la riqueza por los mecanismos de la reproducción mercantil simple; tenemos algunos sectores que controlan el proceso productivo en tanto que otros no lo hacen, y unos que se adscriben las funciones de las clases dominantes, en tanto el grueso constituyen parte de las clases dominadas.
- c) Campesinado: clase que posee los medios de producción (tierra), se apropia de riqueza social bajo las formas de la producción mercantil simple, controla a su vez el proceso productivo y se ubica entre las clases dominadas.
- d) Burguesía: clase que se caracteriza por poseer medios de producción, se apropia de la riqueza social por medio de plusvalía, controla el proceso de trabajo y funge como clase dominante.
- e) Terrateniente: clase propietaria de la tierra, se apropia de la renta como mecanismo de acceso a la riqueza social, puede controlar o no controlar el proceso productivo y forma parte de las clases dominantes (Osorio, 2012).

En este trabajo se sostiene que los docentes como trabajadores del Estado, es decir, miembros de una profesión regulada por el Estado, pertenecen a la clase del proletariado, o sea, “al conjunto de expropiados de sus condiciones de existencia, que no pueden reproducirse sino entregando su fuerza de trabajo bajo la forma de salario para obtener, a cambio, sus medios de vida” (Donaire, 2012).

Ahora bien, realizar esta afirmación podría a simple vista equiparar a los docentes que laboran para el Estado con trabajadores del ramo industrial, con obreros, sin embargo, como se advirtió párrafos arriba, esto es un error. Como proletarios, el trabajo de los docentes es un “trabajo concreto” no abstracto, y su

trabajo es un “trabajo improductivo”, no un “trabajo productivo”, es decir, no produce plusvalía, pero sí un ahorro de renta.

## PROLETARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Para explicar la proletarización de los docentes existen dos corrientes: como descalificación (el docente como ejecutor de procedimientos), siguiendo el trabajo de Harry Braverman, o como proletarización ideológica (el docente expropiado de su sentido) partiendo de lo expuesto por Charles Derber (Donaire, 2012; Jiménez, 1988). Así mismo, la intensificación del trabajo y precariedad laboral servirán para dar cuenta del proceso de proletarización de los docentes.

### *Descalificación*

En la sociedad capitalista los procesos de producción son constantemente transformados por la acumulación del capital. Como la base de la acumulación del capital es la capacidad de la fuerza de trabajo de modificar y ampliar su propia productividad, con el objetivo de producir un excedente apropiable, el capitalista tiene la necesidad de controlar el proceso. Este control, supone para el trabajador una alienación progresiva del proceso de producción y avanza mediante la “división técnica del trabajo” o descomposición del proceso en múltiples operaciones simples asignadas a diferentes obreros, lo que supone una tendencia a la pérdida de calificaciones laborales, o descalificación (Donaire, 2012).

Se trata de una lógica racionalizadora del capital que expropia a los obreros de los conocimientos que se requieren para la producción y que tiene como condiciones esenciales la parcelación de las tareas, la rutinización del trabajo, la superespecialización, la jerarquización etcétera (Jiménez, 1988).

La tesis de la descalificación trasladada al trabajo docente se interpreta como una progresiva invasión de los procedimientos de control técnico del currículum en las escuelas, ocasionando una escisión entre concepción y ejecución. Este control técnico se manifiesta en la proliferación de materiales educativos prediseñados para los docentes, implicando que los objetivos, el proceso, el resultado, y los criterios de evaluación son definidos por personas distintas al docente, ubicadas por fuera del proceso de trabajo (control externo) y convirtiendo al profesor en un simple ejecutor de procedimientos y a la escuela en una institución con labores de administración y supervisión, donde la enseñanza no es, sino una parte de la línea de producción (Donaire, 2012).

### *Proletarización ideológica*

Esta corriente ve la proletarización técnica de los docentes limitada debido a las características de su trabajo, obstaculizando el desarrollo del proceso de racionalización capitalista (*idem*).

Al analizar la historia de la proletarización de los trabajadores industriales, Charles Derber destaca la existencia de distintas formas de proletarización, asociadas con diferentes estadios históricos del desarrollo capitalista y con diferentes sectores de la fuerza de trabajo. Esto lo lleva a plantear que el control de los trabajadores puede variar no sólo en función de los modos en que es ejercido, sino que también hay tipos distintos de control vinculados específicamente a los tipos de decisiones que controla la administración, lo que le permite conceptualizar dos tipos de proletarización: ideológica y técnica (Jiménez, 1988).

La proletarización técnica se define con relación al control de los modos de ejecución del trabajo que se hizo efectiva cuando la dirección subordinó a los trabajadores a un plan técnico de producción y/o a un ritmo o intensidad del trabajo en cuya delimitación ellos no intervienen; la proletarización ideológica se vincula al control sobre los fines y propósitos sociales a los que se dirige el trabajo de cada uno, constituida por elementos como la capacidad de decidir o definir el producto final del trabajo de cada uno, su disposición en el mercado, sus usos en la sociedad en general, y los valores o política social de la organización que compra la fuerza de trabajo (*idem*).

La crítica que Derber hace al análisis de Braverman, es precisamente no haber advertido que la pérdida de control técnico implicaba haber perdido mucho antes todos los derechos a decidir sobre la disposición y los usos de sus productos, es decir, no se hizo distinción entre la proletarización técnica y la ideológica (Jiménez, 1988).

Según esta corriente, en el caso del trabajo docente la proletarización ideológica sería la más adecuada para su análisis. Entre algunas de las dificultades para entender el trabajo docente como proletarización técnica se encuentran las referidas al modelo de división del trabajo introducido en la enseñanza y sus efectos en los docentes. La especialización por asignaturas ha creado campos nuevos de conocimiento cualificando aspectos del trabajo docente. En este sentido, la especialización no conllevaría a una descalificación sino a una mayor profundización en su pericia y su saber técnico. Así mismo, se cuestiona en qué aspectos se excluye a los docentes de la planificación de su tarea, en tanto

su labor implica de por sí, cierta autonomía para adaptar métodos, materiales, contenidos, etc. a cada alumno o grupo de alumnos (Donaire, 2012).

Otro aspecto interesante que se deriva de esta corriente es el análisis de cómo han reaccionado los docentes ante el proceso de proletarización, señalando que por lo general la respuesta ha sido “acomodatícia” (Jiménez, 1988), es decir, la resistencia a la pérdida de control no está necesariamente asociada a una posición política progresista, sino que pueden darse también posturas reaccionarias, combatiendo la proletarización para defender los privilegios de los que han gozado como intelectuales frente al resto de los trabajadores (*idem*).

Se distinguen dos respuestas acomodaticias, la desensibilización ideológica y la cooptación ideológica. La primera implica no reconocer que el área donde se ha perdido el control tenga valor o importancia, traducido como abandono del compromiso con los usos y fines sociales del trabajo (Jiménez, 1998). La segunda refiere a una redefinición o refundición de los fines y objetivos morales para hacerlos compatibles con los imperativos de la organización, o sea, requiere una identificación de los docentes con los propósitos morales definidos por otros (Jiménez, 1988).

### *Intensificación*

A partir de los estudios del Libro primero de *El Capital* de Marx donde se hace referencia a la fuerza de “trabajo educada”, en 1980 la socióloga norteamericana Magali Safarti Larson argumentó que esa fuerza de trabajo estaba sometida a una creciente presión para conseguir mayor productividad y eficiencia en su trabajo, por lo que utilizó el concepto de *intensificación* para hacer referencia a la sobrecarga crónica del trabajo manifestada en situaciones como falta de tiempo para comer, para estar al día en su campo, etc. (Guerrero, 2003).

Con base en estos argumentos, tiempo después, Michael Apple señaló que la intensificación era una de las formas más tangibles de erosionar las condiciones de trabajo de los docentes, yendo en su desarrollo desde no tener tiempo para tomar café, hasta el sentimiento de una sobrecarga crónica de trabajo, especialmente en las escuelas donde se incrementaban las tareas administrativas y el control sobre las tareas del profesorado, indicando que la necesidad para este último de adquirir nuevas destrezas con las que hacer frente a estas nuevas tareas produjo el espejismo entre el profesorado de un creciente profesionalismo, cuando en realidad eran víctimas de la falsa conciencia al reconocer erróneamente ese proceso de intensificación como de profesionalización, siendo más

bien lo contrario, es decir, que la intensificación va acompañada de descualificación y, por ende, de proletarización (*idem*).

Así, el trabajo desarrollado por los docentes de secundaria sumado a los cambios implementados con la “Reforma educativa” supondrían un incremento de las tareas tanto en el aula como en la escuela, lo que implica hacer más trabajo en el mismo tiempo que el que previamente realizaban, limitando su tiempo libre y obligándolos a utilizar tiempo extra y trabajar en casa para afrontar el aumento de tareas.

Finalmente, Andy Hargreaves, a través de un estudio elaborado sobre la reforma educativa en Ontario (Canadá), establece lo que llamó “proposiciones dentro de la tesis de la intensificación”, es decir, las principales manifestaciones de la intensificación en el trabajo docente (Guerrero, 2003):

- Lleva a una reducción del tiempo de descanso.
- Conduce a la falta de tiempo para poder estar al día en la profesión.
- Reduce las interacciones con los compañeros.
- Genera sobrecargas crónicas de trabajo.
- Reduce la calidad del trabajo al obligar a trabajar con “recortes”.
- Supone una diversificación de las responsabilidades.
- Implica una mayor dependencia en personal experto.
- Reduce la disponibilidad del tiempo de preparación docente.
- Hace que se acepte voluntariamente el aumento de trabajo y que se tome como un rasgo de profesionalidad (*idem*).

### *Precariedad*

En su libro titulado *Un nuevo mundo feliz*, Ulrich Beck, al hablar sobre las democracias laborales modernas o la libertad mediante el trabajo dice: “sin seguridad material no existe libertad política ni, por tanto, democracia propiamente tal, sino más bien una situación de riesgo y amenaza generalizada por parte de regímenes e ideologías de corte totalitario” (2000: 22).

Beck hace referencia a la sociedad del riesgo, donde la movilidad del capital, “cuestiona las rigideces institucionales y culturales del trabajo, llevando el contrato laboral hasta el límite de la flexibilidad. Así, en los regímenes flexibles, la normativa del riesgo se generaliza no sólo en la inseguridad social, sino también en la incertidumbre de los patrones conceptuales y morales, surgiendo dos dilemas. Por un lado, la creatividad de los individuos nunca fue tan importante

como en nuestros días, en donde la innovación en la producción depende de la actividad creativa de novedades en el campo del saber y de la tecnología de la información. Pero, por otra parte, nunca los trabajadores (independientemente de sus aptitudes y currículum) fueron más vulnerables que en nuestros días: trabajan de manera individualizada, sin ningún contrapeso colectivo y más dependientemente que nunca, pues trabajan en unas redes flexibles cuyo sentido y pautas les resultan indescifrables a la mayoría de ellos (*ibid.*: 95-96).

Lo que Beck señala es un modelo general de trabajo donde las desregulaciones laborales se hacen extensivas y conducen a formas de flexibilización que se sustraen al poder negociador de los sindicatos y los debilitan estratégicamente, es decir, un panorama de trabajo precario.

El trabajo docente, por ser una profesión de Estado, aún no cuenta con las características que Beck señala, sin embargo, su precariedad se manifiesta en situaciones de inestabilidad contractual, movilidad entre escuelas, trabajo en múltiples establecimientos y la extensión de la jornada laboral al realizar en el hogar una porción de trabajo no remunerado consistente en el desarrollo de tareas pedagógicas y administrativas (Donaire, 2012).

Ahora bien, según Donaire, el concepto de precarización da cuenta del deterioro en las condiciones del empleo, pero refiere sólo a un aspecto parcial de los fenómenos relativos a la explotación de la fuerza de trabajo en un sentido amplio, es decir, a la esfera de la circulación y el mercado. En dicha esfera, los asalariados no se presentan como expropiados sino como aparentes propietarios de su fuerza de trabajo, como mercancía que venden en el mercado. En ese sentido, la precarización no puede ser identificada inmediatamente con la proletarización, por lo que propone ver el fenómeno al revés, es decir, los docentes no se proletarizan porque sus condiciones contractuales estén precarizadas, sino que esas condiciones se precarizan (o pretenden ser precarizadas) porque los docentes están inmersos en un proceso de proletarización (*ibid.*: 141).

Desde esta perspectiva, los proyectos propuestos con el objetivo de flexibilizar las condiciones contractuales, como el caso de la RE que vulnera la estabilidad laboral, pueden indicar hasta qué punto, para intereses del gran capital, la docencia se ha transformado en un trabajo más que no requiere un estatuto particular diferente al resto de los asalariados, es decir, para la burguesía, la estabilidad laboral de los trabajadores de la educación al servicio del Estado se le presenta como un simple obstáculo para la “libre contratación” y el “libre juego del mercado” (Donaire, 2012).

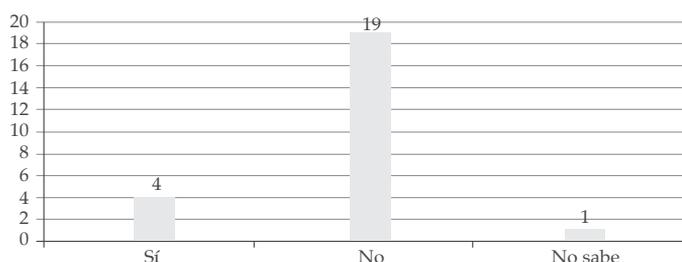
## PROLETARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN GUADALAJARA

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a través de los cuestionarios y entrevistas realizadas a los docentes en Guadalajara sobre sus condiciones de trabajo en el marco de la Reforma educativa, con la intención de buscar elementos de proletarización, es decir, elementos de pérdida de control técnico e ideológico, intensificación y precariedad laboral.

### *Percepción sobre posición económica y seguridad en el trabajo*

Como se mostró en el capítulo 3, una de las principales afectaciones, y por la cual los docentes manifestaron una percepción negativa de la RE, es la inestabilidad laboral reglamentada en el artículo 22 de la LGSPD que habla de un “Nombramiento Definitivo” que se encuentra sujeto a una evaluación que, en caso de no acreditarse, puede dar por terminado el contrato cada cuatro años sin responsabilidad para la autoridad educativa. Esta contradicción, es uno de los principales indicadores de precariedad del trabajo docente que trajo la RE. Ante esta situación, se les preguntó a los docentes su percepción respecto a la seguridad en su puesto de trabajo y su situación económica actual y futura.

Gráfico 16  
¿Cree usted que su hogar es pobre?



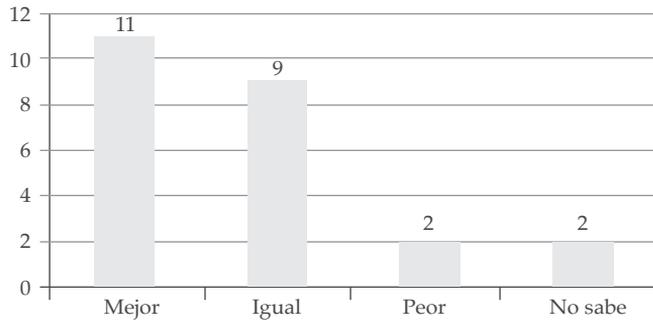
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios.

El gráfico 16 muestra que la gran mayoría de los docentes piensa que su hogar no es pobre, cuatro cree que su hogar es pobre y uno no sabe. Cabe mencionar que el nivel de ingreso no se encuentra necesariamente relacionado con la percepción de pobreza, ya que al cruzar los datos con el ingreso mensual del

hogar se aprecia que entre los 4 docentes que perciben su hogar como pobre, los niveles de ingreso variaron de entre 9, 10, 12 y 30 mil pesos mensuales.

Gráfico 17

Percepción de los docentes sobre su situación económica en los próximos 5 años

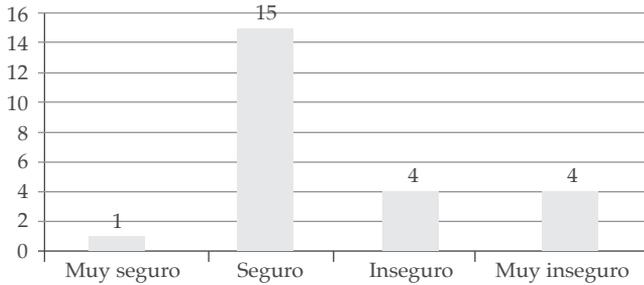


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios.

Ahora bien, acerca de cómo creen ellos que será su situación económica en los próximos 5 años (gráfico 17), la gran mayoría piensa que será mejor o igual y sólo dos creen que empeorará. Se puede apreciar que los docentes en Guadalajara tienen una percepción positiva respecto a sus condiciones económicas actuales y futuras, lo anterior puede ser producto de que más de 50% de los docentes encuestados cuenta con más de 20 años de antigüedad en el servicio docente y sólo 7% tiene menos de tres años, es decir, sólo tres docentes ingresaron bajo el nuevo esquema laboral de la RE (cuadro 11). De ello se puede deducir que la mayoría cree que la RE ya no les afectará pues en el periodo señalado de 5 años ya estarán jubilados. Así lo manifestó una directora entrevistada: “Entonces a mí ya no me impactó, pero sí a las nuevas generaciones” (E2:DFS63).

A pesar de lo anterior, en el gráfico 18, que contiene información sobre la sensación de estabilidad respecto a su puesto de trabajo, llama la atención que una tercera parte de los docentes dijo tener una sensación insegura o muy insegura. Así, puede verse que también docentes con 10 años o más y no sólo los de nuevo ingreso se sienten inseguros.

Gráfico 18  
Sensación de estabilidad respecto a su puesto de trabajo



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios.

*Importancia del trabajo docente en los ingresos del hogar*

De los docentes encuestados 75% indicó que la docencia es su única actividad laboral, mientras 25% restante manifestó contar con otra actividad remunerada distinta.

Cuadro 12  
Porcentaje de ingresos del hogar aportado con el salario docente

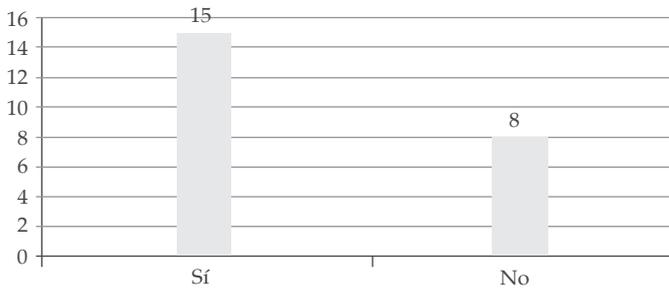
% de ingresos	Docentes
Menos de 50	5
50	4
60	3
70	0
80	5
90	0

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios.

Así mismo, en el cuadro 12 se aprecia que la mitad de los docentes aporta con su salario entre 80 y 100% del ingreso de su hogar, este dato, junto con la información del gráfico 19 muestra que 62.5% de los docentes son los principales proveedores de ingresos de su familia.

Lo anterior es una muestra de que los docentes como profesionales de la educación, viven de su trabajo, es decir, no se trata sólo de una actividad que realizan por vocación o llamado, en un sentido altruista, sino que representa un medio de vida para ellos y sus familias y, en ese sentido, las afectaciones al mismo pueden ser angustiosas o estresantes.

Gráfico 19  
¿Es usted el principal proveedor de ingresos?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

### *Condiciones de trabajo*

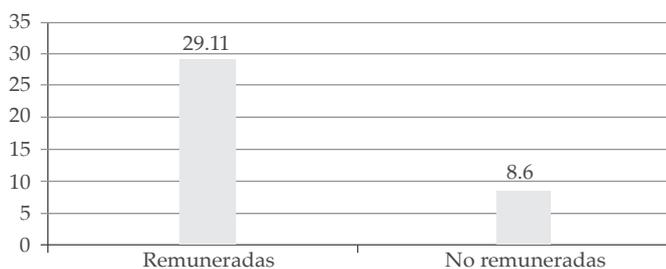
Una de las particularidades de los docentes de secundaria, que deriva de la división del programa por asignaturas, es que no necesariamente cumplen la jornada laboral en un solo establecimiento, sino que pueden hacerlo en varios, teniendo sólo algunas horas en una escuela, e incluso desempeñarse en más de dos establecimientos por semana. Esto es un indicador de precariedad e intensificación del trabajo docente que resulta importante porque al tiempo de trabajo no remunerado que ya invierten en las actividades fuera de la escuela, se le tendrían que sumar los tiempos de traslado de un lugar a otro, así como los gastos de transporte que ello implica.

Pensando en lo anterior se les cuestionó en cuántos establecimientos educativos trabajan. En lo que refiere al total de escuelas donde trabajan, 50% lo hace en un solo establecimiento, y el otro 50% reparte su tiempo en dos.

Con relación al tiempo que dedican a la docencia, los datos arrojaron un promedio de 29.11 horas semanales al interior de la escuela, sin embargo, también se les pidió que contabilizaran el tiempo que tienen que invertir fuera de

ella en cuestiones como la planeación, preparación de materiales, corrección de cuadernos o exámenes, etc. Estas últimas representan tiempo no remunerado y en promedio le invierten 8.6 horas semanales como se indica en el gráfico 20.

Gráfico 20  
Promedio de horas semanales remuneradas y no remuneradas dedicadas a la docencia



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

Así, casi un tercio del tiempo de trabajo que los docentes destinan a su profesión es tiempo de trabajo impago, es decir, los docentes se enfrentan ante una prolongación de la jornada de trabajo que no genera ningún tipo de beneficio económico para ellos, pero que sí les representa desgaste físico y mental:

la secundaria es por hora y eso es lo que a uno le pagan, pero todo este trabajo que es mucho, planear las clases, suman varias horas diarias, entonces mi rutina también es llegar a la casa y trabajar dos, tres horas para atender esa parte porque cada semana hay que entregar planeaciones (E7:PMS57).

Conforme a las actividades extras, algunos de los docentes manifestaron que les representaba entre 3 y 5 horas diarias, por lo que tenían que desvelarse para poder cumplir con ellas:

Sí, en mi casa, porque me traía trabajos a mi casa. Yo a veces hasta la madrugada, en la madrugada los tenía que hacer para hacer exámenes, nosotros los planeamos, los

elaborábamos y aparte ver qué materias y llevar trabajo para calificar. Entonces yo creo que unas 5 (horas) en nuestra casa, ¿verdad? Yo ya me acostaba tarde (E6:PFC55).

Otro dato interesante que nos habla sobre la intensificación del trabajo docente es la cantidad de alumnos que atienden. En promedio, los docentes encuestados manifestaron atender un total de 253.4 alumnos por semana. Este dato por sí solo no nos proporciona información respecto a la intensificación en el trabajo de los docentes, sin embargo, según datos del INEE (2015: 21) observamos que en secundaria la intensificación ha ido en constante aumento ya que, para el año 1952 la relación docente-alumno era de 76 021 alumnos por 11 293 docentes, en cambio en 2012, la relación es de 6 430 232 alumnos por 394 947 docentes, lo que significa que en 1952 un docente atendía en promedio 6.7 alumnos, mientras que para 2012 cada docente atiende en promedio 16.05 alumnos. Esto significa que, en un periodo de 60 años, los docentes en secundaria han tenido un incremento de 239% en el número de alumnos que atiende.

#### *Situaciones problemáticas en la cotidianidad del trabajo*

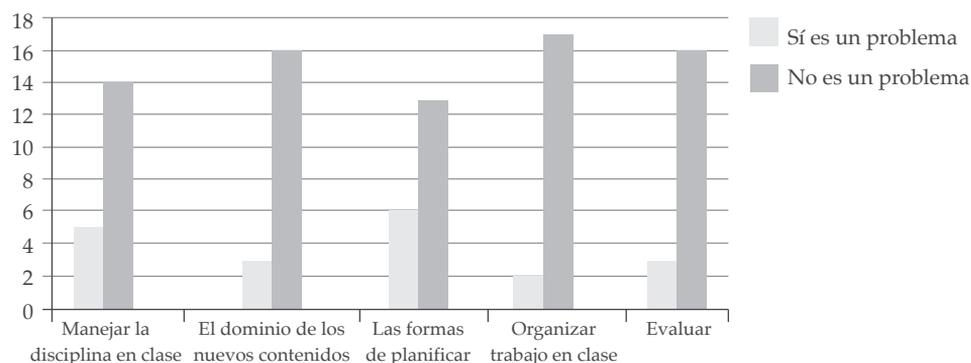
Considerando que la docencia es una actividad compleja, interesa conocer cuáles son las situaciones que los docentes perciben como más problemáticas en su cotidianidad. En el cuestionario se enlistaron una serie de situaciones que pueden ser agrupadas en tres dimensiones: las que tienen que ver directamente con la práctica de enseñar, las que se generan a partir de relacionarse con colegas, directivos y padres de familia y las que involucran condiciones y contexto de su trabajo.

El gráfico 21 hace referencia a las problemáticas directamente relacionadas con la enseñanza y considera situaciones tales como la disciplina, el dominio de nuevos contenidos, las formas de planificar, la organización del trabajo en clase y la evaluación.

La situación que los docentes consideraron más problemática es la que se refiere a la forma de planificación de los contenidos, seguida del manejo de la disciplina en clase. La menos problemática es la que tiene que ver con “organizar del trabajo en clase”.

La planificación fue también identificada por un coordinador académico como uno de los principales problemas a los que se enfrenta en su trabajo, según mencionó:

Gráfico 21  
Situaciones percibidas como problemáticas  
relacionadas directamente con la enseñanza



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

La planeación es la que más me cuesta trabajo, porque hay maestros que no entregan su planeación, de hecho, hay maestros a los que les pasas una y otra y otra amonestación y siguen sin entregar (E3:OMS50).

Entonces, la planeación se torna problemática debido a que los docentes no la entregan a pesar de que se les amonesta, sin embargo, las razones que él encuentra alrededor de esta falta son:

porque dicen que, no les hacen nada a los chicos que violan, qué me van hacer a mí porque no entregué un papel ¿qué me pueden hacer?, y es cierto, es lo que yo le digo a la maestra (la directora) estamos en el país del no pasa nada (E3:OMS50).

Para el coordinador académico, el incumplimiento de la planeación es un asunto de falta de responsabilidad solapada por las autoridades escolares y, en ese sentido, apuesta por la sanción como mecanismo de control para contrarrestar el problema:

Al menos en el sentido de las escuelas mientras los directores no se pongan las pilas, no hagan nada, y empiecen a enviar todo este tipo de situaciones a secretaría y en

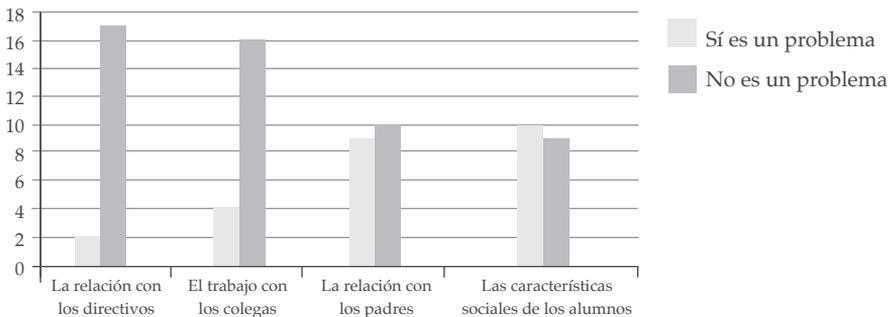
secretaría lo consideren, donde nada más las archivan, no hacen algún proceso, hacen proceso nada más cuando no asiste, faltaste 3 días durante un mes te hacen un proceso, pero de que no entregaste planeaciones o un desacato o todo ese tipo de situaciones, yo no he visto que actúen (E3:OMS50).

La planeación entonces es una situación problemática tanto para los docentes como para los coordinadores y directivos. Es bastante entendible por que las autoridades académicas lo ven como un problema, sin embargo, el hecho de que los docentes también lo asuman como tal, pone en evidencia la falta de claridad en cuanto al origen del mismo: para las autoridades se debe a irresponsabilidad, para los docentes a falta de tiempo, falta de asesoramiento y supervisión o poca claridad en cuanto al contenido de la misma.

La siguiente dimensión problemática tiene que ver con las relaciones que establecen los docentes con otros docentes, con directivos, con padres de familia y con los alumnos.

Gráfico 22

Situaciones relacionales percibidas como problemáticas por los docentes



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

Las relaciones con los directivos y los colegas son las que consideran menos problemáticas en su quehacer diario, según el gráfico 22, sin embargo, en las entrevistas, uno de los docentes manifestó que, aunque no hay necesariamente un conflicto con los directivos, si existe falta de apoyo pues se centran más en cuestiones de control administrativas que académicas:

Bueno, no tanto conflicto, pero si por ejemplo la cuestión de que los superiores le dan más énfasis a la cuestión, cuestiones de que uno cubra el horario, o sea, las cuestiones administrativas de vigilar la entrada, la salida, el ingreso, o sea esas cosas, que, aunque sea de la normalidad mínima, lo sabemos bien, pero le dan más énfasis a eso, y por otro lado no hay un apoyo en otras áreas donde uno quisiera sentir el apoyo (E1:PMS61).

Ahora bien, los docentes perciben la relación con los padres de familia más problemática que las que entablan con sus compañeros y directivos. Un docente manifestó entre algunas de las razones la falta de interés por la situación de sus hijos y el hecho de que culpan a los maestros y la institución:

La incompreensión de los padres, uno los tiene que llamar, y tienen que acudir, porque en eso apoyan los prefectos, no se le da acceso al niño si están citados, pero ¿qué pasa con el niño si el papá de manera reiterada no entra? Pues el niño tiene que asistir a clase, están en su derecho, se va a omitir esa etapa y el niño sigue asistiendo, y cuando van, algunos llegan con la espada desenvainada como dicen, culpando la institución y al maestro de la falla de sus niños, quiere decir que hay una visión errónea, demasiado permisiva por sus padres y, bueno, una doble cara del muchacho que es un angelito en su casa y un desastre en la escuela (E7:PMS57).

La situación más problemática es la que refiere a las “características sociales de los alumnos”. Esta hace referencia a las condiciones de vida de los alumnos y su relación con la enseñanza aprendizaje. Así lo señala uno de los docentes entrevistados:

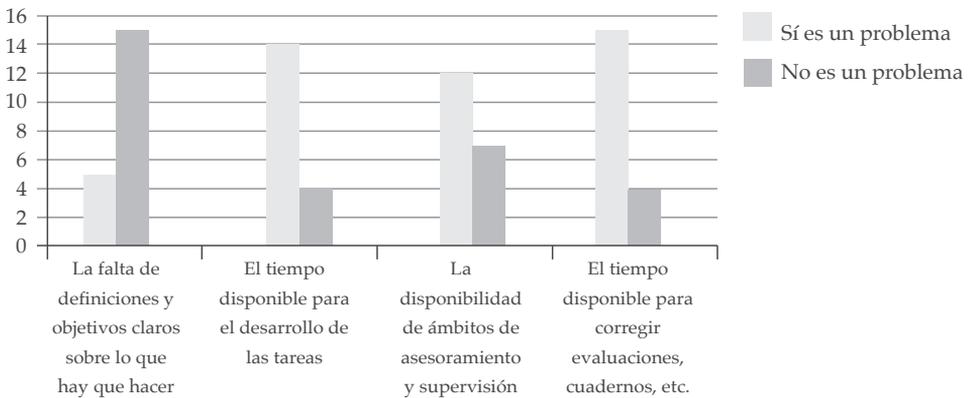
Bajo nivel socioeconómico de los alumnos, carencias y conflictos familiares, la disciplina, que no lleven materiales de trabajo, que los padres no los apoyen con el libro de texto, que no hay condiciones favorables como un espacio con taller, o sea, hay muchas carencias en el aspecto de materiales (E1:PMS61).

De la misma manera, una maestra manifestó lo siguiente:

Primero, la condición económica de los alumnos no estaba al grado de que tuvieran ellos sus propios libros. Nosotros los maestros teníamos que traerles copias y ellos pagar por las copias 50 centavos, a veces no las pagaban porque así son las cosas (E5:PFC33).

Por último, vinculado a condiciones y contexto de trabajo, se encuentra el conjunto de situaciones más problemáticas señaladas por los docentes: la falta de definiciones y objetivos sobre lo que hay que hacer, el tiempo disponible para el desarrollo de las tareas, la disponibilidad de ámbitos de asesoramiento y supervisión, y el tiempo disponible para corregir evaluaciones, cuadernos, etcétera.

Gráfico 23  
Situaciones percibidas como problemáticas relacionadas con condiciones y contexto de trabajo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

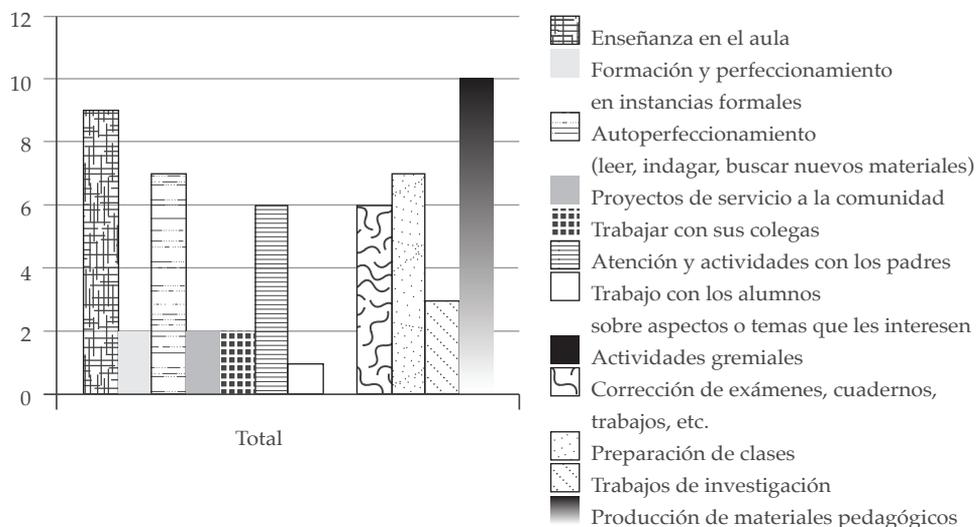
Según la información presentada en el gráfico 23 la situación más problemática es la que tiene que ver con el “tiempo disponible para corregir evaluaciones, cuadernos, etc.”; en segundo lugar, se encuentra “el tiempo disponible para el desarrollo de las tareas”; en tercer lugar, aparece “la disponibilidad de ámbitos de asesoramiento y supervisión” y, por último, la “falta de definiciones y objetivos claros sobre lo que hay que hacer”.

Así, para los docentes en su ejercicio profesional diario, el mayor problema es la falta de tiempo. Esto refuerza la información proporcionada en el gráfico 20 sobre la prolongación de la jornada de trabajo sin ninguna retribución para el docente. Así mismo un docente expresó: “Todos los días me levanto a las 6:00 de la mañana y me ando acostando entre 12 y 1 de la mañana” (E7:PMS57).

Esto puede relacionarse con la información del gráfico 24 que presenta las actividades que los docentes elegirían para ocupar tiempo extra si se les dieran diez horas más de trabajo pagado a la semana. En primer lugar, seleccionaron la “producción de materiales pedagógicos”, seguido por la “enseñanza en el aula”, “preparación de clases” y “auto perfeccionamiento”. Llama la atención que ninguno de los docentes entrevistados optó por las “actividades gremiales” como destino de las horas extra, situación que puede evidenciar apatía o desinterés por cuestiones políticas.

Gráfico 24

Actividades elegidas por los docentes para ocupar tiempo extra si se les dieran diez horas más de trabajo pagado a la semana



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

Si hacemos una comparación de los tres conjuntos de dimensiones problemáticas representadas en los gráficos 21, 22 y 23, vemos que los docentes consideran la última dimensión “condiciones de trabajo y contexto” (gráfico 23) mucho más problemática, es decir, las situaciones más cercanas al control de los docentes, o aquellas donde gozan de mayor autonomía (gráfico 21) les resultan menos problemáticas que aquellas que escapan en gran medida de su control.

### *La evaluación del trabajo docente*

En el debate sobre RE, la evaluación es una de sus dimensiones más polémicas debido a su carácter punitivo e incidencia en el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio profesional docente:

Punitiva. Castigadora, no es una evaluación como nosotros la hacíamos, formadora. La punitiva es para castigarte, si tú no pasas el examen nomás te voy a dar un año de trabajo, no sé cómo le vas hacer, pero te vas a ir a cursos, a capacitaciones, si no la vuelves a pasar, adiós, te vas (E5:PFC33).

Según sus defensores, que la evaluación esté en el centro de la reforma obedece a “la convicción de identificar el tamaño de los problemas, de precisar el alcance de las reformas y de las políticas y, a partir de ello, ordenar y proceder a la mejora” (Bracho, 2014: 40-41), sin embargo, sus críticos señalan que la evaluación:

Responde más a una tendencia de corte gerencial-administrativo centrada más en la toma de decisiones y en la búsqueda de la eficiencia, que en una visión que emane de las ciencias de la educación, cuyo objetivo central es ofrecer elementos de comprensión de lo que sucede en el ámbito de la educación, y al mismo tiempo mejorar las condiciones de aprendizaje con la finalidad de incrementar los logros educativos (Díaz, 2015: 144).

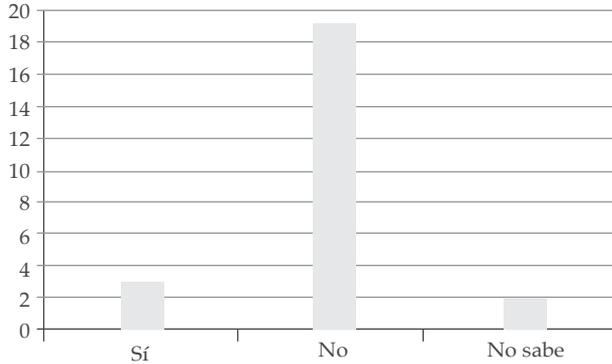
La eficiencia en estos modelos, se entiende como el logro de los mejores resultados posibles con un nivel determinado de fondos, o sea, hacer más con menos (Rodríguez, 2014), son visiones productivistas que plantean generar una serie de indicadores para realizar análisis del sistema educativo, pero que han servido para desprestigiar el sistema educativo y el trabajo docente y contribuido a distorsionar prácticas académicas y prácticas pedagógicas, marginando los aspectos cualitativos (Díaz, 2015). “ya en lugar de pensar cómo vas ayudar al alumno estás pensando cómo voy a estudiar yo para el examen” (E5:PFC33).

Para Carmen Rodríguez (2014) dichas evaluaciones proletarizan las condiciones de trabajo de los docentes al convertirlos en “asalariados por objetivos” dentro de un programa de rendimientos cuyos resultados escapan en un porcentaje muy alto a su control.

Tomando en cuenta lo anterior, se les preguntó a los docentes si están de acuerdo con los mecanismos actuales de evaluación. De los 24 docentes encuestados, 18 respondieron que no, dos que sí, y dos dijeron no saber (gráfico 25).

Gráfico 25

Grado de acuerdo sobre los mecanismos actuales de evaluación docente



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

La evaluación actual no es aceptada por los docentes en Guadalajara, pero eso no significa que se nieguen a ser evaluados. En cuanto a los criterios que consideran más adecuados para determinar las categorías salariales (gráfico 26) la respuesta "Evaluación periódica de la calidad del desempeño personal" aparece con el máximo puntaje, por encima de criterios como "la antigüedad docente" y el "título académico de grado".

Los resultados anteriores junto con las respuestas dadas en las entrevistas nos permiten afirmar que para los docentes de secundaria en Guadalajara ser evaluados no es un problema en sí, lo que les resulta problemático es el fin "castigador" que tiene, en lugar de ser "formadora":

La formadora no tiene castigo de por medio, "si llegas a reprobar vamos a ver dónde está el problema" a lo mejor es la evaluación, ¿8 horas de evaluación? ¿Cómo vas a soportar 8 horas de evaluación? Si nosotros nos poníamos de acuerdo para que el alumno no hiciera más de tres horas (E5:PFC33).

Gráfico 26  
Criterios para determinar las categorías salariales



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

Tampoco es un asunto de temor ya que, como refirieron dos profesoras cesadas por no presentar la evaluación, los docentes siempre están siendo evaluados:

No le tengo miedo a la evaluación, lo que pasa que no estoy de acuerdo como están evaluando porque no es una evaluación para el bien de los alumnos, no lleva nada de aprendizaje (E6:PFC55).

La constante evaluación, a la que refieren estar sometidas, se hacía a través de cursos y exámenes que muchas veces implicaba inversión de tiempo extra en detrimento de actividades familiares o recreativas y que a pesar de ello realizaban porque “no se violaban sus derechos”:

yo no le sako a la evaluación, yo siempre he sido evaluada; cada semestre se nos evaluaba. ¿Cómo se nos evaluaba? Con el curso, con exámenes, si queríamos un estímulo teníamos que pasar un examen. Pero no había de por medio un castigo. Pero todo el tiempo he estado sometida a cursos, evaluaciones, a diplomados, todo lo que nos pedían, lo hicimos. Nunca dijimos que no, independientemente de si teníamos familia, ya no la veíamos, a mí esposo lo descuidé con los diplomados, todo el tiempo comprando comida de afuera porque yo no podía, mi familia me pedía salir a algún lado y no po-

día por los cursos. Entonces a la evaluación no le sacamos, todo el tiempo lo hacemos, sin que violen mis derechos (E5:PFC33).

Su negación a ser evaluadas obedece a la defensa de sus derechos ya que, incluso aprobando la evaluación, los docentes tendrían que renunciar a su antigüedad y firmar un contrato con las nuevas condiciones de trabajo:

El motivo de no evaluarme es que quiero que respeten mis derechos... yo sé que, si la hago, sí la paso, pero lo que ellos quieren es que uno pierda el estatus donde estábamos. El contrato que era el que nos amparaba, el ahorita es lo que va hacer, la estrategia es pasar, pasar, para que los alumnos se animen, pierdan sus derechos, y cuando el maestro se vaya a jubilar "tú ya no tienes esto, tú lo aceptaste cuando hiciste la evaluación (E5:PFC33).

Otro de los aspectos que resaltaron en las entrevistas tiene que ver con el hecho de que en las evaluaciones no se toman en cuenta aspectos situacionales de los docentes:

Una maestra de la (secundaria) cuatro, que salió como insuficiente, ella explica que estaba pasando por su divorcio, dos teclas del equipo no funcionaron, el sistema se le cortó unas tres veces... entonces son situaciones que no se contemplan y que influyen (E3:OMS50).

En este sentido, consideran la evaluación como una prueba de resistencia más que un indicador de la calidad que pueda o no tener un docente:

(...) los maestros que sí la hicieron fue lo que me contaron: el primer día duraba 8 horas, el segundo 5 horas y otro 4 horas, esa no es formadora, es un examen de resistencia que ni siquiera ellos la van a pasar (E5:PFC33).

Desde una perspectiva distinta, pero en el mismo sentido de considerar a la evaluación incapaz de medir a un buen docente, un coordinador habló de aquellos que sí acreditaron la evaluación y obtuvieron a cambio beneficios:

Te voy a decir una cosa, no estoy en contra de los y las chavas que se han ganado una Dirección, pero por ejemplo hay una maestra X, esa maestra que ya no está tan chavilla,

tiene 28 años, es muy machetera, es muy estudiosa, de hecho, ganó las horas en oposición en palabras de ella por lo mismo, porque le gusta estudiar y lee los libros y se los aprende, va y hace un examen y lo aprueba y quizá uno no tenga buena memoria o no se te pega, no sé. Esa maestra llega normalmente tarde, con la bolsa de papas, se sienta en el piso con el celular y con los chavos con el celular y yo la veo y digo, hija de tu m... porque ella es la maestra de segundo y así me manda a todos a tercero. Ah, pues, ésta gana una subdirección y esto se da con esta reforma, son de las cosas con las que no se ha tenido cuidado; ahora si nuestras autoridades, cómo es posible que tú saltes de tener 3 años de servicio y brincar a una subdirección e incluso ser jefe de un sector es ilógico, velo en cualquier empresa en donde sea, ¿dónde está la experiencia? (E3:OMS50).

Así, con la evaluación, no sólo se sanciona a docentes que tienen años de experiencia en la práctica educativa, sino que se premia a los que carecen de la misma, dándoles puestos de dirección e incluso supervisión sin mayor mérito que el de haberse preparado para pasar un examen.

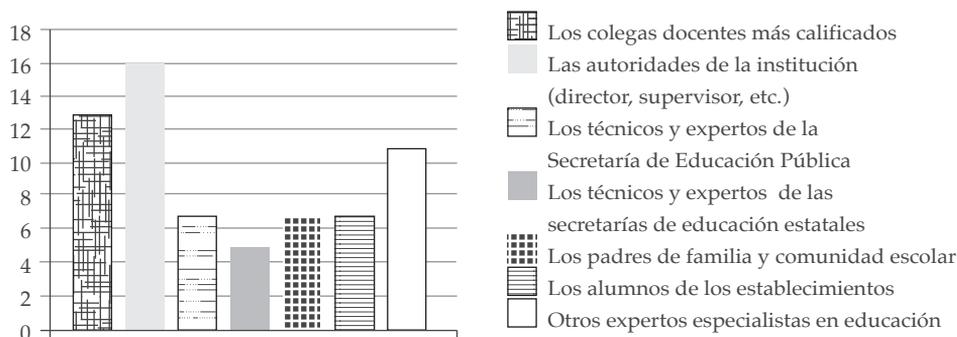
Al respecto, Díaz Barriga señala que la acreditación de exámenes a gran escala, estandarizados, puede resolverse con entrenamientos y estrategias de resolución y no necesariamente por la adquisición de conocimientos, habilidades y capacidades en procesos intelectuales diversos:

Tal entrenamiento consiste en dominar algunos contenidos, así como en diversas estrategias de resolución: resolver primero todas las preguntas de las que se está seguro, saber eliminar los distractores empleados en un reactivo, comparar la respuesta segura con la siguiente pregunta para eliminar un distractor de manera mecánica, entre otros (2015: 153).

Por otro lado, en el capítulo 3 se expuso que el INEE es un “organismo público autónomo encargado de evaluar la calidad del desempeño” quien llevará a cabo las evaluaciones de los docentes. Al ser un organismo externo quien evalúa, y no los mismos docentes, la RE cercena la autonomía que los grupos profesional tienen para regular su profesión, por ello interesa para esta investigación conocer quienes piensan los docentes que deben participar en sus evaluaciones.

El gráfico 39 informa que los docentes eligieron para participar en su evaluación: primero: a “Las autoridades de la institución (director, supervisor, etc.)”; segundo, “Los colegas docentes más calificados”. Estos datos son reveladores en cuanto a la preferencia de ser ellos mismos quienes regulen su práctica, es

Gráfico 27  
Personas que deberían participar en la evaluación docente



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

decir, personal de supervisión, dirección o colegas destacados, pero que trabajen en un contexto igual, que se encuentren inmersos en la cotidianidad y problemáticas que representan las escuelas, así mismo, el hecho de que hayan elegido a las autoridades directivas por encima de los colegas más capacitados, nos habla de la identificación que tienen al interior de su estructura organizacional jerárquica, donde las autoridades inmediatas deben ser responsables de la evaluación.

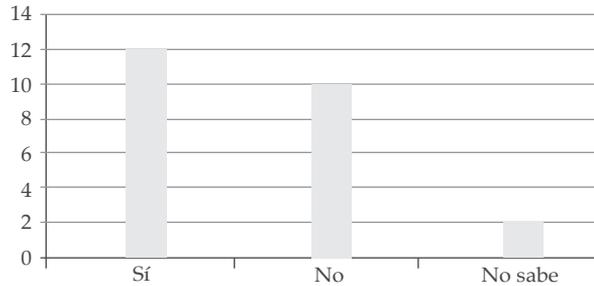
Sin embargo, los datos también revelan una profunda desconfianza de los docentes ante la SEP, pues, antes que elegir a “Los técnicos y expertos de las secretarías de educación estatales” que se clasifica en último lugar, o “Los técnicos y expertos de la Secretaría de Educación Pública” que ubica en la misma posición que padres de familia y alumnos, eligieron a “Otros expertos especialistas en educación” quienes aparecen en tercer lugar.

Esta desconfianza es mutua, pues como señala Arnaut (2014), el no haber tomado en cuenta a los docentes para la elaboración de la RE y haber puesto tanto énfasis en la evaluación como vía para la profesionalización denota una profunda desconfianza hacia los docentes por parte del Estado.

Ahora bien, la “Participación de los alumnos de los establecimientos” en la evaluación, aparece con un rango menor en el gráfico 27, sin embargo, al preguntarles específicamente a los docentes si se debe tomar en cuenta la evaluación de los alumnos para evaluar la calidad de su trabajo (gráfico 28) las res-

puestas fueron muy cerradas, siendo 12 los docentes que dijeron que sí, y diez opinaron que no, aunque hubo dos que manifestaron no saber.

Gráfico 28  
¿Debe tomarse en cuenta la evaluación de los alumnos para evaluar la calidad del trabajo docente?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

Este dato resulta interesante ya que desde que las políticas neoliberales se pusieron de moda, las reformas de tipo gerencial y administrativo en educación, como la actual, han tomado como indicadores de desempeño docente los resultados de las evaluaciones estandarizadas aplicadas a los alumnos, sin embargo, esta práctica resulta arbitraria y poco confiable ya que el rendimiento de los alumnos responde a factores que tienen que ver con el capital cultural del alumnado, el propio ambiente de los centros y las propias expectativas y motivación hacia el estudio y no sólo de las posibilidades del profesorado (Rodríguez, 2014), o como dice Díaz Barriga

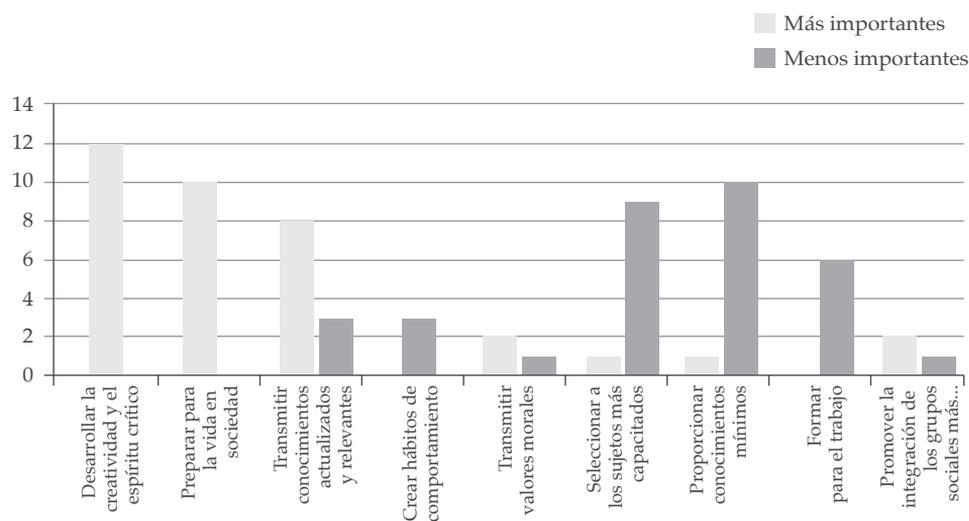
un docente no selecciona a los alumnos con los que va a trabajar... le son asignados; lo que en general tienen es hábitos de trabajo, conocimientos previos, capitales culturales que emanan de su propia historia previa. Todo eso influye en los resultados de aprendizaje... (2015: 161).

### *Fines de la educación*

A los docentes se les cuestionó sobre cuáles consideran que deben ser los fines prioritarios de la educación, con el propósito de saber qué tanto concuerdan

con la visión de tipo gerencial-administrativa que contempla un modelo basado en competencias, encaminado a la “constitución de sujetos competitivos, flexibles y polivalentes que habrán de incorporarse y servir al mercado productivo (Luna, 2011: 242), es decir, un sujeto acorde con las necesidades de las empresas.

Gráfico 29  
Fines prioritarios que debe seguir la educación



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

De una lista sobre prioridades educativas, se les pidió a los docentes que eligieran los dos fines más importantes y los dos menos importantes. En el gráfico 29 se aprecia que los docentes eligieron como los más importantes “Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico” seguido de “Preparar para la vida en sociedad”. En contraparte, los fines menos importantes fueron “Proporcionar conocimientos mínimos” y “seleccionar a los sujetos más capacitados”.

Los docentes eligieron opciones que abogan por una educación más humanista, que permita a los estudiantes desarrollar un pensamiento creativo, crítico y con sentido social, antes que una educación que promueva la formación de recursos humanos para la competitividad en el mercado.

el problema de la educación secundaria es que se buscan adquirir competencias, destreza. Ni se están adquiriendo destrezas, porque no salen con habilidades técnicas como para realizar un oficio a partir de lo que aprenden en secundaria, que sería muy insuficiente por lo demás, pero no se logra, entonces tamos peor, porque en la materia de español ya no se hace hincapié en el conocer la estructura del lenguaje, si no en el uso funcional del lenguaje, un estudiante de secundaria debe aprender a redactar un documento, una solicitud de empleo, llenar un pagaré, ¡esa es la orientación y eso viene en los programas! Entonces, imagínese nomás, ni eso aprenden bien y el amor por la lectura, la literatura se pierde, ya está ausente, yo soy un ferviente creyente de que, si los muchachos leyeran, aprenden ortografía, el problema es que no leen (E7:PMS57).

Ahora bien, en las entrevistas aplicadas, se les interrogó a los docentes sobre la opinión que les merece el programa curricular de la asignatura que imparten, con el fin de conocer si están o no de acuerdo con él, y si es que han tenido libertad para modificarlo. Referente a la primera interrogante un docente enunció:

Me siento limitado porque es un programa que, como ya dije, se diseña en el escritorio, no son auténticos pedagogos ni mucho menos maestros frente a grupo, me parece que son perfectibles, los contenidos podrían estar bien, en algunas asignaturas son muy extensos (E7:PMS57).

Respecto a la libertad que tienen para modificar sus planes mencionaron lo siguiente:

De hecho, yo implemento dentro de la planeación de ahorita actividades de antes que me han dado mejores resultados que el actual y dentro de mi planeación a los muchachos, a los jóvenes, cuando se presta mi materia de español meto valores, intercalo valores, pero de acuerdo con el tema que estoy dando, no me salgo del tema, pero ahí trato de intercalar valores (E6:PFC55).

Entonces ¿qué hace el maestro? Darle más rápido y brincarse temas, pero eso sólo obedece al diseño institucional que hacen, si lo diseñara un maestro frente al grupo o colectivo de maestros frente a grupo no pasaría eso (E7:PMS57).

Es decir, a pesar de que deben apegarse al programa, ambos señalaron que lo modifican y reestructuran a su conveniencia, lo que evidencia la autonomía que tienen para decidir sobre ello. Así lo constata una directora:

Bueno, el maestro tiene la libertad de diseñar su programa como él quiera y ni siquiera hay un formato que rija, y “háztelo, llénatelo y tú le vas a seguir”, no. Hay completa libertad, eso te lo ha de ver comentado Jesús y cada maestro hace su diseño, hace su planeación, se valora, se evalúa, se ayuda y creo que cada maestro determina hasta donde tiene la libertad y apegarse a lo que dice, pues, el programa nacional.

¿Lo anterior significa que los docentes tienen control sobre los fines de su trabajo? A partir de los trabajos de Basil Bernstein, Carmen Rodríguez (2014) expresa que el modo en que se selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo refleja la distribución de poder y los principios de control social, por tanto, currículum y evaluación no son instrumentos técnicos sino asuntos esenciales de política educativa.

En ese sentido, con el afán de la estandarización, las políticas educativas se definen a partir de las evaluaciones y sujetan los currículos a la consecución de objetivos estandarizados cuya consecuencia es el control de las prácticas docentes ya que afectan la forma de enseñar y evaluar al alumnado, haciendo de la actividad docente una práctica burocrática que persigue el cumplimiento de “competencias” y “estándares de aprendizaje” sobre el “pensamiento crítico” o la “enseñanza reflexiva”, es decir, se controla el trabajo de los profesores con respecto a lo que deben enseñar, restándoles posibilidades de adaptarse a las necesidades del alumnado (*idem*).

Así, la autonomía o libertad que los docentes tienen para decidir sobre el qué enseñan es relativa ya que, si bien dentro del aula tienen márgenes muy amplios para determinar ciertos objetivos y descartar otros, no pueden decidir ni evitar que el sistema educativo se oriente hacia funciones empresariales más que humanistas.

## CONCLUSIONES

Los docentes al servicio del Estado pertenecen a la clase social del proletariado, es decir, al conjunto de la sociedad que ha sido expropiada de sus medios de existencia y que depende únicamente de la venta de su fuerza de trabajo para obtener un salario y con éste sus medios de vida.

Su trabajo es un trabajo concreto, puesto que involucra no sólo conocimientos técnicos, sino cualidades personales como la pasión, el interés, la voluntad, la paciencia, las convicciones y la creatividad, sin las cuales, difícilmente podrían desempeñarse.

Así mismo, su trabajo no es productivo, sino improductivo, ya que, al ser un servicio público, no valoriza directamente al capital, es decir, no produce plusvalía sino un gasto de renta pública.

El trabajo docente, por tanto, se encuentra en un proceso de proletarización. Dicho proceso se manifiesta a través de la pérdida de control sobre la ejecución del trabajo (*proletarización técnica*), la pérdida de control sobre los fines y propósitos sociales del trabajo, es decir, la reducción o pérdida de autonomía para decidir o definir el producto final del trabajo propio (*proletarización ideológica*), el incremento en las tareas académicas y administrativas (*intensificación*) y la inestabilidad contractual, el trabajo en múltiples establecimientos o la extensión de la jornada de trabajo al ámbito del hogar (*precariedad*).

La presencia de todos estos elementos fue encontrada en las respuestas brindadas por los docentes.

Para los participantes de la muestra, la docencia es su fuente principal de ingresos. Dos terceras partes dijo sentir su trabajo estable a pesar de los cambios de la RE, principalmente porque más de la mitad de ellos tiene condiciones para jubilarse en los próximos cinco años, sin embargo, una tercera parte mencionó sentirse insegura con los cambios que se vienen.

La mitad de los docentes trabaja en dos escuelas y atiende en promedio 253.4 alumnos por semana. Dedicar un promedio de 29.1 horas a la actividad, lo que les implica invertir semanalmente un promedio de 8.6 horas de trabajo no remunerado en casa. En sus actividades directamente relacionadas con la enseñanza, consideran la planificación de los contenidos (planeaciones) una de las más problemáticas debido a la falta de tiempo y la poca claridad en lo que les solicitan. En cuanto a las situaciones relacionales, la que les representa mayor problema son las características sociales de los alumnos principalmente por sus carencias económicas y conflictos familiares, a lo que se le suma la falta de interés de sus padres. Finalmente, las situaciones que consideran su mayor problema son las que tienen que ver con las condiciones y contexto de su trabajo, es decir, aquellas situaciones como el tiempo para corregir evaluaciones y cuadernos, el desarrollo de las tareas o la falta de ámbitos de asesoramiento, definiciones y objetivos claros.

Ahora bien, lo plasmado en el artículo 22 de la LGSPD sobre la revocación de contrato sin responsabilidad para la autoridad educativa en caso de no acreditar la evaluación, hacen de esta última uno de los principales fenómenos de la precariedad laboral que se viene con la Reforma educativa.

Al respecto, los docentes no aceptan o no se identifican con los mecanismos actuales de evaluación, lo que no significa que se nieguen a ser evaluados, pero bajo condiciones no punitivas ni castigadoras sino con un fin “formador”, es decir, con miras a la mejora académica de ellos y de los estudiantes.

De la misma manera, niegan que los mecanismos de evaluación actuales tengan un impacto positivo en la calidad educativa, y, al contrario, piensan que la experiencia directa de trabajo en el aula es el mejor camino para mejorarla; por ello, no ven con buenos ojos que las evaluaciones corran a cargo de instituciones como el INEE, o los técnicos y “expertos” de las secretarías federales o estatales, cuyos dirigentes no tienen verdadero contacto con los problemas cotidianos a los que se enfrentan en las escuelas. En su lugar, prefieren ser evaluados por los directores o sus colegas más calificados.

Respecto a los fines que debe tener la educación, se inclinan más por una educación que desarrolle la creatividad, el espíritu crítico y la convivencia en sociedad. Dichas preferencias son opuestas a la visión gerencial-administrativa de los actuales programas de estudio que privilegian un modelo basado en competencias para incorporarse al mercado, por ello, hacen uso de su autonomía para cambiar y adecuarlos según lo consideren pertinente. Estas prácticas son permitidas por los directores, sin embargo, el uso de la autonomía se vuelve relativo ya que los tipos de evaluación y currículos que son propuestos por las autoridades, afectan y guían la forma en que los docentes enseñan. Por tanto, aunque en el aula cuenten con grandes márgenes de autonomía para tomar decisiones y privilegiar algunos objetivos sobre otros, al final no pueden decidir ni evitar que el sistema educativo se oriente hacia funciones empresariales más que humanistas.

*Nadie es autónomo primero para después decidir.  
La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias,  
innumerables decisiones, que van siendo tomadas*

Paulo Freire

## CAPÍTULO 5

# La dialéctica control-autonomía del trabajo docente

En este capítulo se describen las características de la docencia como vocación o profesión y las contradicciones que de ello resultan. Después, se muestran las percepciones que los docentes en Guadalajara tienen sobre la autonomía en su trabajo y sobre la llamada “autonomía de gestión”. Finalmente, se presentan los resultados que se obtuvieron en los cuestionarios y entrevistas aplicados a los docentes respecto a su cultura política.

### TRABAJO DOCENTE: ENTRE LA VOCACIÓN Y LA PROFESIÓN

Hablar de “oficio”, “trabajo” y “profesión” tiene diferentes connotaciones y modos de entender la docencia. Inés Aguerrido (2014: 56-57) asocia esta distinción con diferentes actores: la sociedad, las agremiaciones sindicales y los académicos.

La sociedad en general: la entienden como un “oficio” y por lo tanto exige del docente ser un buen artesano y aprender de la experiencia. Entendida como oficio, la docencia requiere vocación.

Definitivamente para ser maestra hay que tener vocación, porque hay muchos profesionistas universitarios, que simplemente no encuentran trabajo en otro lugar y vienen a desajustarnos aquí como escuela, aunque hay muchos profesionistas universitarios que descubren que ésta es su vocación y ya empiezan a especializarse y empiezan a funcionar bien, pero creo que esto es más de vocación, no se puede tratar a la adolescencia o a la niñez porque necesito dinero, es más porque quiero ayudarlos, porque quiero entenderlos, porque quiero ayudarles a salir adelante (E2:DFS63).

Las agremiaciones la entienden como un “trabajo”, lo cual exige se cumplan a cabalidad las normas acordadas gremialmente y aprenderlo a través de un proceso no demasiado complejo ni exigente. Aquí el acento se pone en las carac-

terísticas laborales y enfatiza la defensa de los derechos de quien enseña. “Por supuesto un trabajo porque percibo un ingreso” (E7:PMS57).

Los académicos y los encargados de la toma de decisiones la entienden como una “profesión” que supone decisiones personales basadas en conocimiento elaborado, lo que requiere un entrenamiento a lo largo de la vida. Aquí la mirada se centra en los resultados de aprendizaje de los alumnos, dando una importancia decisiva a los procesos de enseñanza, así, un profesional se entiende como alguien competente para resolver los problemas por sí solo, con iniciativa y capacidad de decisión.

antes se decía que para ser maestro se necesitaba la vocación, actualmente no basta, se necesita la vocación y la profesión, con las puras ganas de hacerlo no te es suficiente con los chavos que tenemos, hoy no, no es suficiente, se necesitan las herramientas suficientes para entrarle con los chavos porque si no te van a comer (E3:OMS50).

Como se puede apreciar estas tres distinciones no resultan excluyentes entre sí, sino que destacan ciertas dimensiones que en conjunto ponen de manifiesto la complejidad que la docencia conlleva, por tanto, “la docencia son las tres cosas” (E1:PMS61).

### *La docencia como “profesión”*

Históricamente, los docentes han luchado para que su práctica sea reconocida como una profesión, sin por ello dejar de lado la lucha para mejorar sus condiciones de trabajo. Actualmente, el Estado busca la profesionalización de los docentes mediante la sanción y pérdida de los derechos laborales, lo que genera una contradicción entre la visión de ambos actores.

Desde un enfoque tradicional, las principales características que una profesión tiene aluden a su autorregulación, es decir, autonomía en cuanto a su práctica, conocimientos, reclutamiento y códigos de ética. Algunos de sus rasgos principales son:

- Basar su práctica en conocimientos específicos y contar con criterios aceptados como indicadores de calidad.
- Gozar de autonomía sobre la base de un código de ética generado por sus propios miembros, es decir, deciden qué hacer y cómo, al margen de los deseos y preferencias de clientes, supervisores y empleadores.

- Contar con un reconocimiento social del ejercicio profesional sustentado en la naturaleza especializada del trabajo y su autocontrol de calidad, basado en competencia, conocimientos y capacidades diagnósticas, inferenciales y de acción.
- Son los profesionales mismos quienes deciden cómo se recluta, entrena y certifica a nuevos miembros (Ávalos, 2010; Arregui, 2010).

Estas características se encuentran fuertemente centradas en el rasgo de autonomía o de control sobre el propio trabajo (Arregui, 2010), sin embargo, la docencia como profesión estaría restringida en la medida en que presenta oportunidades de formación insatisfactorias, controles burocráticos limitantes, y condiciones de trabajo que apenas les permiten demostrar las competencias profesionales.

Esto es así, por que las decisiones de los docentes se oponen con aquello que, por una parte, el sistema educativo en el que trabajan les permite y, por otra parte, con las demandas sociales (incluyendo las del sistema educativo) que pudieran incluso ser excesivas con relación a lo que los docentes están en calidad de hacer dadas sus circunstancias (Ávalos, 2010).

Entonces, el rasgo de “profesional” tendría que responder plenamente al hecho de que el trabajo docente se sustenta fundamentalmente en la toma de decisiones con base en un conocimiento especializado, complejo y además en constante evolución, que requiere procedimientos muy precisos de formación y espacios de desempeño que respondan a una organización del trabajo individual y colectivo puntuales, pertinentes, acordes a la calidad y naturaleza de la función que desempeña, por tanto, el trabajo docente no puede verse como un trabajo cualquiera (Ibarrola, 2014).

La profesión docente es una de las más complejas y exigentes pues requiere tomar decisiones sobre la integración de contenidos, objetivos de enseñanza, tiempos, espacios, recursos educativos y evaluaciones de logro de los niños de manera individual y grupal.

También es exigente en lo socioeconómico y cultural, ya que el desempeño profesional se ve afectado por la desigualdad de las poblaciones de cada región, las condiciones materiales y equipos humanos de las escuelas, etc. (*idem*), es decir, se enfrenta a situaciones problemáticas muy diversas, como pudimos ver en la información de los gráficos 21, 22 y 23.

Además, se trata de una profesión de Estado, en otras palabras, una profesión supeditada a los acuses, restricciones y acotaciones sobre la organización y la institucionalización estatal, expresada en la facultad de definir los planes y programas, organizar la enseñanza en cuanto a tiempos (diarios, semanales, anuales) y espacios (construcción de planteles, aulas), entrega de recursos de trabajo y a la manera como se evalúa y acredita el aprendizaje logrado por los alumnos (*idem*).

Entonces, la docencia como profesión se encuentra regulada de manera heterónoma por el Estado, quien por una parte, definió su actividad como una “misión” (vocación) para educar a los ciudadanos de la república moderna a través de la transmisión de valores universales como la idea de la Patria, y por otra parte, señalaba al docente como funcionario asignándole un lugar preciso en una estructura jerárquica dominada por un conjunto de regulaciones y normas que definen con precisión sus responsabilidades, tareas e incumbencias. Dentro de esta estructura, el docente se encuentra supervisado por una serie de superiores jerárquicos, lo que hace que en lugar de una profesión se considere una “cuasiprofesión” (Tenti, 2010).

En este sentido, Guzmán Maldonado (2009) señala que la profesión docente carece de los siguientes elementos que sí poseen otras profesiones:

- No tiene un campo de conocimiento específico; es indefinido.
- Su campo de conocimiento ha recibido aportes de otras profesiones como la psicología o pedagogía.
- No existen gremios o comunidades docentes reguladoras e independientes.
- Su trabajo se ve desvalorado ya que actualmente carece de reconocimiento y prestigio social, los contextos son desfavorables y los salarios bajos.
- No es autónomo y se ubica dentro de las semiprofesiones debido a que la autonomía es escasa producto de la regulación burocrática donde los programas y lineamientos curriculares preestablecidos provocan que el docente pierda de vista el trabajo en su conjunto y sólo ejecuta lo que se dicta desde arriba.

Por ello, la docencia se ajusta más a la visión del “nuevo profesionalismo” (Ávalos, 2010), caracterizado por el “control” de la profesionalidad mediante demandas de rendición de cuentas vinculadas a estándares y resultados de evaluaciones del aprendizaje, por tanto, más que una profesionalización se iden-

tifica una desprofesionalización de la docencia, es decir, una reducción de los márgenes de autonomía característicos de toda profesión.

### *La docencia como “vocación”*

A pesar de que los trabajadores de la educación han luchado por ser reconocidos como profesionales, la asociación de su labor con un “sentido vocacional” tiene mucho peso entre ellos. Emilio Tenti (2012) explica que la palabra “vocación” deriva del latín *vocatio* que significa “llamada” y alude a la misión que los individuos deben desempeñar en la vida. La vocación cuenta con tres dimensiones fundamentales:

- El innatismo: una predisposición, no elegida sino precedente desde siempre, para desempeñar ciertas tareas o actividades.
- Desinterés: tener un deber sin exigir por ello nada a cambio.
- Compromiso efectivo: un compromiso ético con el alumno y sus familias.

La primera dimensión, es proveedora de sentido y tiende a identificar la docencia con la idea de destino, trascendiendo el campo específico de la actividad a realizar. La segunda idealiza el oficio trayendo como consecuencia la generación de exigencias supremas para los docentes al convertir su trabajo en una misión a la cual deben acudir sin esperar ni exigir recompensas. La última dimensión se asocia con la excelencia, se entiende como un plus de los que realizan servicios, ya que además de los conocimientos técnicos se debe mostrar respeto por el otro, tener una actitud de cuidado e interés por su bienestar (*idem*).

### *¿Vocación vs. profesión?*

La idea de vocación con sus tres componentes es en cierto sentido opuesta a la de profesión. Mientras la primera se vincula con un llamado o misión que debe ser cumplido, es decir, no es algo elegido sino la obediencia a un llamado; la segunda resulta de una elección racional que requiere la puesta en práctica de competencias técnicas de las que es preciso apropiarse mediante un proceso especializado de formación.

Para conocer el peso que los docentes de secundaria en Guadalajara le dan a una u otra idea, se les presentó una lista de proposiciones que hacían referencia a componentes de vocación y profesión, y se les pidió que evaluaran del 1 al 10 su grado de acuerdo con cada una de ellas. El gráfico 30 presenta los resultados

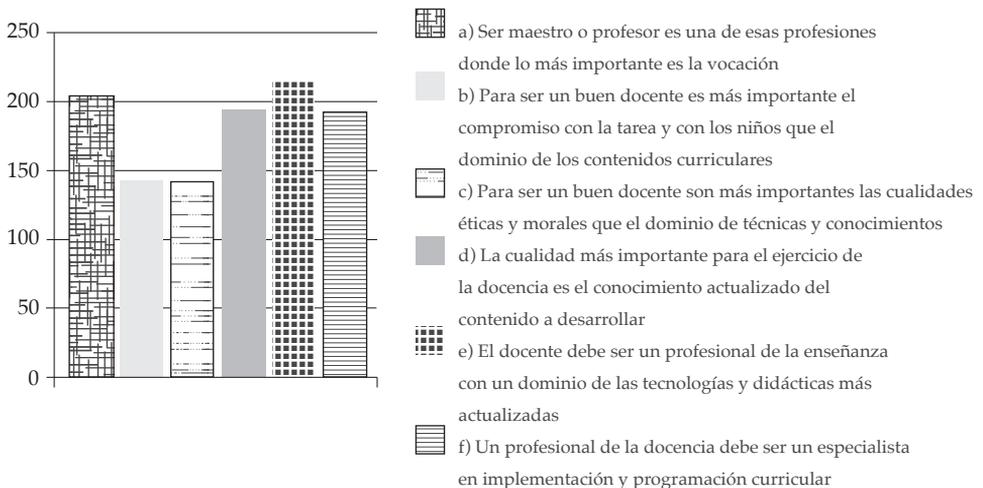
de los docentes en Guadalajara. Las proposiciones a), b) y c) hacen referencia a la idea de vocación, mientras que las proposiciones d), e) y f) refieren a la idea de profesión.

De manera general, los docentes le dan mayor peso a la idea de profesión, valorando aspectos como el dominio de las tecnologías, didácticas y conocimientos más actualizados y un profundo conocimiento en la programación curricular. Y califican con menor puntaje al compromiso y las cualidades éticas y morales.

En lo particular, el inciso e) “El docente debe ser un profesional de la enseñanza con un dominio de las tecnologías y didácticas más actualizadas”, asociado a la idea de profesión es el más valorado, sin embargo, vinculado con la idea de vocación, se encuentra en segundo lugar el inciso a) “Ser maestro o profesor es una de esas profesiones donde lo más importante es la vocación”.

Gráfico 30

Grado de acuerdo con proposiciones asociadas a la idea de vocación y profesión



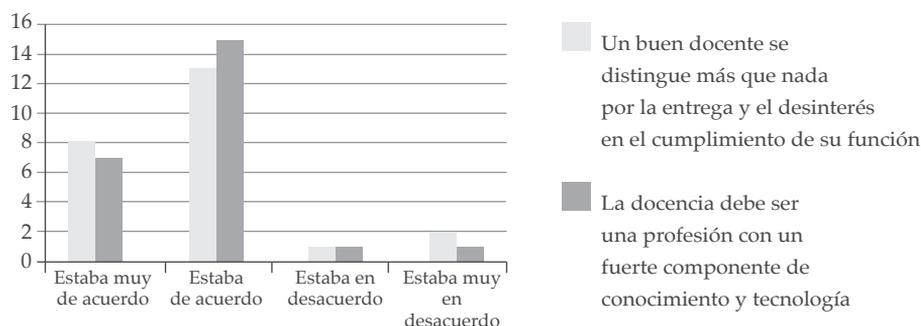
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

Ahora bien, para conocer si su identificación hacia la profesión o vocación ha ido cambiando en el transcurso del tiempo, se les preguntó qué posición tenían al iniciar su carrera conforme a los siguientes enunciados: “Un buen docente se

distingue más que nada por la entrega y el desinterés en el cumplimiento de su función” y “La docencia debe ser una profesión con un fuerte componente de conocimiento y tecnología”.

Gráfico 31

Grado de acuerdo de los docentes respecto a preposiciones asociadas con la idea de vocación o profesión al iniciar su carrera



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los resultados.

El primero de los enunciados hace referencia a un componente vocacional, mientras que el segundo refiere a lo profesional. Las respuestas brindadas por los docentes son muy cerradas, sin embargo, la preferencia por la segunda preposición, es ligeramente más aceptada (gráfico 31).

Si tomamos en conjunto la información de los gráficos 30 y 31, podríamos afirmar que los docentes en Guadalajara se encuentran más identificados con asignarle a su trabajo un sentido más profesional que vocacional, no obstante, los datos siguen mostrando una fuerte presencia del sentido vocacional en el oficio, como lo demuestran las respuestas dadas en las entrevistas, donde de las siete aplicadas, cinco dijeron que era una “vocación”, y aunque en las otras dos se inclinaron por el sentido profesional, este último no dejó de ser vinculado siempre con el primero: “pero sin vocación no” (E7:PMS57).

Esto último puede darle un sentido contrario al análisis, y permitirnos afirmar que el componente más fuerte es el de la vocación y no el de la profesión. La elección del oficio docente está fuertemente asociada con la idea de destino, de llamado, de misión que debe cumplirse con, sin y a pesar de las circuns-

tancias, sin embargo, para que esto se cumpla, se necesitan las herramientas necesarias, es decir, se necesita estar armado con conocimientos técnicos que la profesionalización puede brindar.

En otras palabras, cuando los docentes se inclinan por el componente profesional no lo hacen pensando en la recompensa monetaria o en el alto grado de autonomía sobre la toma de decisiones y dominio de su trabajo (característico de las profesiones liberales), sino en el dominio de los conocimientos técnicos que les permitan cumplir con su “misión o llamado”.

Lo anterior puede tener fuertes implicaciones respecto a la aceptación de condiciones de trabajo desfavorables e injustas si el ejercicio de la docencia es concebido como “destino” más que como “medio” de vida. Finalmente, lo que sí es seguro, es que la presencia de estos dos componentes en el trabajo docente configura sus prácticas, teniendo implicaciones y repercusiones en su trabajo.

## LA AUTONOMÍA EN EL TRABAJO DOCENTE

### *Autonomía en algunas dimensiones del trabajo docente*

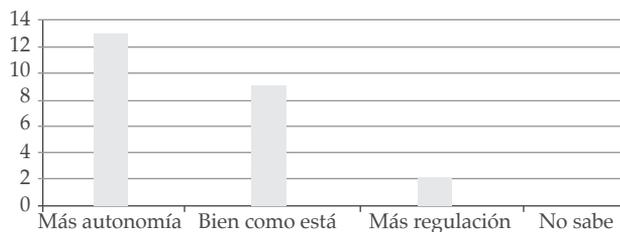
Retomando lo dicho en el capítulo 3, la Reforma educativa apuesta por la “profesionalización” de los docentes para que, a través de la evaluación, se logre la “calidad” de la educación, según se menciona en los objetivos del Sistema Educativo Nacional. La receta para resolver los problemas educativos es que los docentes sean “profesionales”. En el capítulo anterior señalamos la gran diversidad de problemáticas que el trabajo docente conlleva; ahora, abordaremos el tema de la autonomía por dos motivos: primero, por ser uno de los componentes más importantes de una profesión; segundo, por ser una de las dimensiones que la reforma propone como complemento para hacer “eficientes las escuelas” y mejorar su “calidad” educativa.

Los resultados registrados por los docentes en Guadalajara sobre el grado deseado de autonomía respecto a la definición de contenidos son: 54.16% de los docentes pidió tener más autonomía, 37.5% señaló estar bien como está y 8.33% pidió tener más regulación (gráfico 32).

Respecto al uso de métodos pedagógicos, 58.33% demandó más autonomía contra 41.66% que opinó estar bien como está (gráfico 33) y en el aspecto del uso de sistemas de evaluación los resultados fueron similares, con 54.16% la demanda de autonomía y 41.66% quienes mencionan que están bien, sin embargo, 4.16% manifestó no saber (gráfico 34).

Gráfico 32

Grado de autonomía deseado respecto a la definición de contenidos

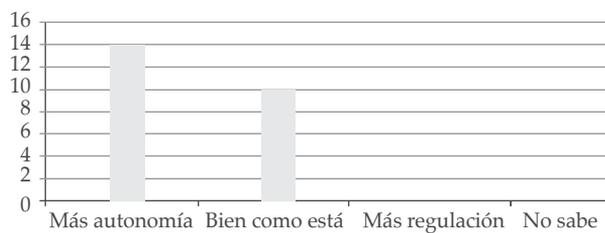


---

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

Gráfico 33

Grado de autonomía deseado respecto al uso de métodos pedagógicos

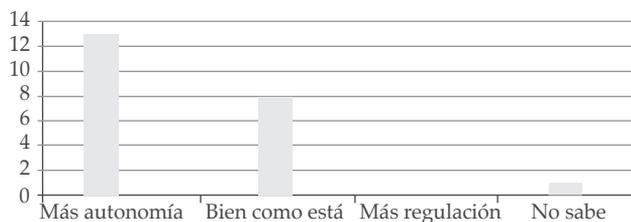


---

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

Gráfico 34

Grado de autonomía deseado respecto al uso de sistemas de evaluación



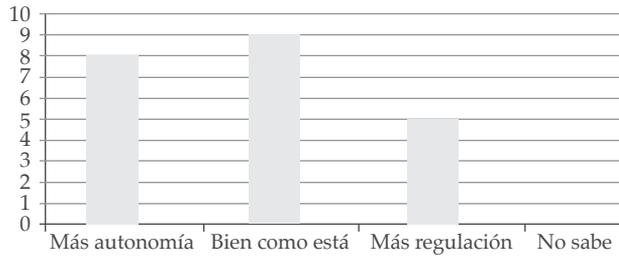
---

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

Acerca de la definición de reglas de conducta y convivencia en el aula la demanda de regulación aumenta (20.8%), la mayoría dice estar bien como está (37.5%) y 33.33% dice querer mayor autonomía (gráfico 35).

Gráfico 35

Grado de autonomía deseado respecto a la definición de reglas de conducta y convivencia en el aula



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

En cuanto al uso del tiempo de los aprendizajes, 45.8% dice que está bien como está, mientras que 37.5% desea más autonomía, y al contrario, 12.5% pide más regulación (gráfico 36).

Gráfico 36

Grado de autonomía deseado respecto al uso del tiempo de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

Como puede apreciarse, las primeras tres dimensiones: "definición de contenidos", "métodos pedagógicos" y "sistemas de evaluación", se encuentran fuera del control de los docentes ya que son estipuladas por la autoridad educativa

a través del diseño de los planes y programas de estudio, situación de la que los docentes tienen plena conciencia, como lo evidencia el hecho de que ante ellas piden más autonomía.

Al respecto un docente manifestó lo siguiente:

El problema es que aquí no nos están dando autonomía; la autonomía bien entendida significa que los docentes tengan libertad de cátedra, no la tenemos. Ni nos abre esa posibilidad. Autonomía es que se puedan diseñar planes y programas de manera libre, desde las escuelas, no sólo desde las entidades, porque ahí sí se abrió una pequeña posibilidad en el diseño curricular de materias como Historia de Jalisco y esas cosas, se anexa al paquete de libros uno que se llama asignatura estatal, eso está bien, por supuesto que hay que conocer la historia de nuestra entidad, pero se trata de enfoques ¿y quién los hace?" (E7:PMS57).

Aquí se cuestiona sobre cuáles son los fines de la educación, por qué son así los programas, ¿quién los hace? Y el mismo docente da la respuesta a estas interrogantes:

Desde el gobierno tienen un enfoque claramente clasista, reproductor del sistema y eso busca anular el papel transformador de la educación, la educación puede representar un peligro para el Estado para que las cosas sigan igual necesitan callar voces y quitar la materia que hace pensar al alumno, entonces, lejos de abonar a la autonomía están cancelando la autonomía, aunque le llamen autonomía de gestión que es el único enunciado que aparece por ahí (E7:PMS57).

Así, la falta de autonomía de los docentes respecto a los fines de su trabajo, es inversamente proporcional al control del "Estado clasista, reproductor del sistema" que busca "anular el papel transformador de la educación" quitando las materias que hacen "pensar a los alumnos". Es decir, dotar de autonomía a los docentes "representa un peligro para el Estado" que busca que las cosas sigan igual.

Ahora bien, en cuanto a las últimas dos dimensiones: "Definición de reglas de conducta" y "Uso del tiempo en los aprendizajes" predomina la percepción de que la autonomía "está bien como está", sin embargo se registran respuestas de aquellos que piensan que se requiere "más regulación", sobre todo en lo que a reglas de conducta se refiere. Esto último, junto a lo expuesto en el capítulo 4, donde los docentes señalaron a la disciplina como una situación problemática

en las actividades directamente relacionadas con su trabajo, es evidencia de la necesidad del apoyo que los docentes piden a las autoridades correspondientes.

En suma, podemos decir que hay una demanda de autonomía generalizada que bien puede ser traducida como la exigencia de mayor participación en la toma de decisiones respecto a los medios y fines de su trabajo.

### *La “¿autonomía? de gestión”*

La Reforma educativa sí plantea una especie de autonomía, a la que denomina de “gestión”. En el artículo 28 BIS de la LGE se indica que “Las autoridades educativas en el ámbito de sus atribuciones, deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas” (DOF, 11/09/13).

Tenemos entonces una autonomía propuesta por el Estado, pero, antes de analizar las implicaciones de ello en el trabajo docente, es prudente definir lo que en esta investigación se entiende por ello, para así, tener un punto de comparación con la propuesta por la Reforma educativa.

Herbert Marcuse inicia su análisis del hombre unidimensional señalando que en la civilización industrial avanzada prevalece una ausencia de libertad cómoda, suave, razonable y democrática. Nos habla de una forma efectiva y duradera de guerra contra la liberación a través del implantamiento de necesidades intelectuales que perpetúan formas obsoletas de lucha por la existencia. Una implantación de falsas necesidades. Tales necesidades tienen un contenido y una función social determinadas por poderes externos sobre los que el individuo no tiene ningún control; el desarrollo y satisfacción de estas necesidades es heterónomo.

Para determinar cuáles necesidades son falsas y cuáles verdaderas es necesario que los individuos posean autonomía, ya que mientras sean manipulados no les será posible encontrar la respuesta. Así, Marcuse (1969) plantea entonces que toda liberación depende de la conciencia de servidumbre y la autonomía se justifica en la libertad sobre la propia vida.

Por su parte, Jean Pierre Durand (2011), plantea que la autonomía puede ser conquistada o concedida y consiste en la creación, rodeo o invención de reglas no escritas y en el control sobre sus propios procesos. Esta obedece a la voluntad de existir, la búsqueda de libertad y la afirmación de uno mismo ante uno mismo y ante los demás.

Alonso y Sandoval (2015) definen a la autonomía como una categoría abierta para pensar y hacer pensar la política desde los sujetos de la resistencia anti-capitalista. Es aquella capacidad de los individuos, gobiernos, nacionalidades,

pueblos y otras entidades y sujetos a sumir sus intereses y acciones mediante normativas y poderes propios, opuestos en consecuencia a toda dependencia o subordinación heterónoma.

Por último, más aterrizado a la dimensión profesional, Tenti (2012) nos dice, que la autonomía es la capacidad que los sujetos tienen de definir reglas que regulan su propio trabajo y evaluación de los procesos y productos que de él derivan. Señala que es una cualidad relativa que depende del estadio de desarrollo de las profesiones.

A partir de lo señalado por estos autores, definiremos la autonomía como “la capacidad relativa que los actores individuales o colectivos tienen para hacer política, controlar sus propios procesos y establecer sus intereses, acciones o reglas de conducta a partir de normativas y poderes propios. Implica tener conciencia de servidumbre, dependencia o subordinación heterónoma y se manifiesta a través de la creación, rodeo o invención de reglas no escritas y sirve para buscar la libertad y afirmación de uno mismo ante uno mismo y ante los demás”.

Ahora bien, ¿en qué consiste la autonomía de gestión propuesta por la RE? En la fracción I del artículo 28 BIS de la LGE se menciona “usar los resultados de la evaluación como retroalimentación para la mejora continua en cada ciclo escolar”; la fracción II señala “desarrollar una planeación anual de actividades, con metas verificables y puestas en conocimiento de la autoridad y la comunidad escolar” (DOF, 11/09/13).

Así mismo, en la fracción III de dicho artículo se lee:

Administrar en forma transparente y eficiente los recursos que reciba para mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta (DOF, 11/09/13).

La autonomía de gestión, entonces, tiene que ver con el cumplimiento de “metas verificables” y con los recursos de las escuelas y su manera de administrarlos bajo el “liderazgo del director”, quien debe buscar la participación de alumnos, maestros y padres de familia para resolver los retos que cada escuela enfrenta, es decir, se plantea dar a las escuelas “mayor libertad” para resolver sus problemáticas particulares.

Sin embargo, cabe preguntarse si esto en verdad representa mayor libertad o, por el contrario, viene a ser un nuevo tipo de control o incluso un abandono

de las escuelas a su propia suerte por arte de la Secretaría de Educación Pública.

José Contreras (1999) dice que los cambios políticos deben verse como transformaciones que generan nuevos efectos de control y nuevas redistribuciones de la manera en que se ejerce el poder, cambios que aparentemente son una entrega de poderes y capacidades de decisión a sectores más cercanos a los afectados, pero que luego resultan ser una nueva manera de situar la relación entre quienes ejercen el control y quienes creen haberlo conquistado.

Pensando en ello, es pertinente revisar el contenido del acuerdo secretarial “717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar” (DOF, 7/03/14). En dicho acuerdo se establecen las reglas a seguir por docentes y directores relacionadas con la autonomía de gestión.

El acuerdo toma de referencia las estrategias del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 para “fortalecer” la autonomía de gestión de las escuelas, entre las que destaca “que el desarrollo de la autonomía está orientado a mejorar la calidad y equidad de la enseñanza a través de **un mayor compromiso de los profesores y de la comunidad educativa**,<sup>1</sup> por lo que debe evitar las situaciones que incrementan las desigualdades y exclusión”, es decir, se pide un mayor compromiso de los profesores no sólo en aspectos pedagógicos sino también en aspectos relacionados con la desigualdad y la exclusión.

Ahora bien, en el lineamiento tercero del capítulo dos del mismo acuerdo, se establece que las autoridades educativas deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, resaltando entre otros los siguientes:

- **Ubicar la escuela en el centro** de atención de los servicios educativos para contribuir en el logro de una educación de calidad con equidad;
- Establecer las condiciones para que todas las escuelas de educación básica cumplan con la Normalidad Mínima de Operación Escolar;<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Las negritas son mías.

<sup>2</sup> Por normalidad mínima la SEP entiende el cumplimiento de los siguientes rasgos:

1. Todas las escuelas deben brindar el servicio educativo todos los días establecidos en el calendario escolar, para ello las autoridades educativas locales y municipales deberán asegurar que las escuelas cuenten con el personal completo de la estructura ocupacional correspondiente, desde el inicio hasta la conclusión del ciclo escolar y evitar que se tenga personal por arriba de la estructura autorizada;
2. Todos los grupos deben disponer de maestros la totalidad de los días del ciclo esco-

- Establecer sistemas de administración escolar eficaces que aligeren la carga administrativa a las escuelas y eviten distraerla de su tarea central, dotando a cada una de ellas con **al menos una computadora para fines administrativos**;
- Asegurar que cada centro escolar disponga del equipamiento y demás elementos necesarios para poder **registrar, administrar e informar todos los movimientos e incidencias que se presenten de su personal**, alumnos y del plantel, durante el desarrollo del ciclo escolar, en el Sistema de Información y Gestión Educativa;
- Desarrollar estructuras de operación de los servicios educativos que garanticen **que los directores de escuela dediquen la mayor parte de su tiempo a realizar observaciones en sus salones de clase** y apoyar a los docentes en la mejora de los procesos de enseñanza de aprendizaje;
- Garantizar que las sesiones de los **Consejos Técnicos Escolares** establecidas en el calendario escolar, **cumplan con la misión y propósitos establecidas en la normatividad correspondiente**;
- Fortalecer el cuerpo de **supervisión escolar**, a fin de que su función **se concentre en vigilar y asegurar la calidad del servicio educativo que se presta en los planteles y que mantenga permanentemente informadas a las autoridades educativas** de los avances en el logro de los aprendizajes de los educandos;

---

lar, por lo que las autoridades educativas locales y municipales deberán garantizar que la sustitución de personal que se requiera en la escuela, dentro del ciclo escolar, se realice en tiempo y forma;

3. Todos los maestros deben iniciar puntualmente sus actividades;
4. Todos los alumnos deben asistir puntualmente a todas las clases;
5. Todos los materiales para el estudio deben estar a disposición de cada uno de los estudiantes y se usarán sistemáticamente;
6. Todo el tiempo escolar debe ocuparse fundamentalmente en actividades de aprendizaje;
7. Las actividades que propone el docente deben lograr que todos los alumnos estén involucrados en el trabajo de clase;
8. Todos los alumnos deben consolidar, conforme a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas, de acuerdo con su grado educativo, y
9. Las demás que defina la autoridad educativa en función de la mejora de la calidad y equidad educativa.

- **Evaluar permanentemente el desarrollo de las escuelas e impulsar la utilización de los resultados de la evaluación como retroalimentación para la toma de decisiones** de los distintos actores educativos a fin de impulsar procesos de mejora continua en cada ciclo escolar;
- **Reconocer de manera gradual mayores niveles de autonomía a las escuelas que acrediten mejores resultados educativos**, medidos en función de su contexto, y de gestión a partir de los parámetros e indicadores que se establezcan para la autonomía y gestión escolar y de un sistema de incentivos para las mismas.

Como puede verse, los programas y acciones que se proponen para alcanzar la autonomía de gestión en las escuelas, lejos de sentar bases para que los docentes “controlen sus propios procesos y establezcan sus intereses, acciones o reglas de conducta a partir de normativas y poderes propios” están pensados para lograr exactamente lo contrario, es decir, para reforzar mecanismos de control y vigilancia a través de “la dotación de al menos una computadora para fines administrativos”, que permita “registrar, administrar e informar todos los movimientos e incidencias que se presenten de su personal” permitiendo a los directores “dedicar la mayor parte de su tiempo a realizar observaciones en sus salones de clase”, a la vez, que garantice que las sesiones de los CTE “cumplan con la misión y propósitos establecidas en la normatividad correspondiente” (no con las propuestas de los docentes).

Así mismo se precisa que la supervisión escolar “se concentre en vigilar y asegurar la calidad del servicio educativo que se presta en los planteles y que mantenga permanentemente informadas a las autoridades educativas” que deberán valorar “permanentemente el desarrollo de las escuelas” y así “reconocer de manera gradual mayores niveles de autonomía a las escuelas que acrediten mejores resultados educativos”, dicho de otra manera, que se haga distinción entre las escuelas buenas y malas, y se dote de mayor autonomía a las “buenas”, es decir, aquellas que se apeguen a todos los lineamientos establecidos por las autoridades educativas.

Por otro lado, en el lineamiento decimoquinto del capítulo V sobre la administración, transparencia y rendición de cuentas de los recursos se establece que:

Los programas y acciones para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar desarrollarán mecanismos para garantizar que la escuela administre en forma transparente y eficiente los recursos que reciba y gestione para mejorar su infraestructura,

comprar materiales educativos y resolver problemas de operación básicos considerados en su Ruta de Mejora. Estos mecanismos deberán ser administrativamente sencillos y, de ser necesario, objeto de disposiciones particulares que minimicen el trabajo administrativo de las escuelas (Acuerdo 717, DOF, 7/03/14).

En esto destaca que las escuelas tendrán que gestionar una parte de los recursos para mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos y resolver problemas de operación básicos, es decir, el Estado ya no es el único responsable de proporcionar los recursos necesarios para la educación, ahora esta responsabilidad es compartida con las escuelas, y por ende con los directivos, los docentes, alumnos y padres de familia. Así lo expresa una directora:

Pues todo, todo hay que gestionar, ¿y la autonomía? Pues ahí sí hay autonomía, de “ráscale con tus uñas como puedas, resuélvelo como puedas” ahí sí hay autonomía. ¿Vienen también de seguridad escolar, “quiero extinguidores aquí, extinguidores allá, quiero que... y le doy una semana para que lo haga” y les digo, y dinero de dónde o qué?, ¿o usted nos va a regalar los extintores? “no, no, no usted los tiene que poner”, o sea, ya es como que la Secretaría cruza los brazos y exige (E2:DFS63).

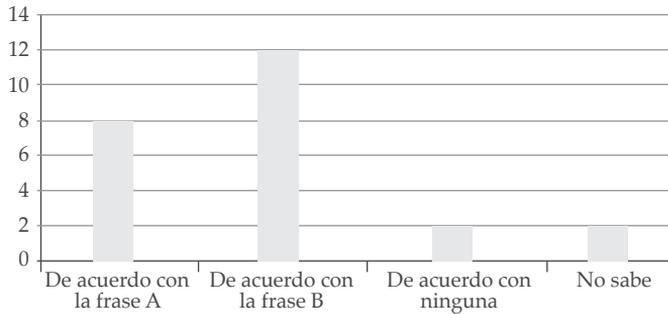
De la misma manera, un docente refirió que la “autonomía de gestión” tiene como finalidad que cada director y padres de familia, busquen los recursos necesarios para su escuela:

le llaman autonomía para que los directores y padres de familia se hagan cargo de gestionar los recursos para el sostenimiento de la escuela, los sueldos los paga el gobierno, pero muchas de las demás cosas bajo esa supuesta “autonomía de gestión” lo único que le está diciendo al director es: hazte cargo de los recursos. Esa es la autonomía a la que se refieren (E7:PMS57).

En los cuestionarios se les preguntó a los docentes que tan de acuerdo estaban con las siguientes frases relativas a la autonomía en las instituciones. La primera frase supone que dar más autonomía a los establecimientos escolares es una política que busca quitar al Estado su responsabilidad en el servicio educativo. Por el contrario, la segunda considera que brindar una mayor autonomía a las instituciones educativas fortalecerá sus capacidades para aumentar la igualdad de oportunidades de aprendizaje.

Con la segunda frase estuvieron de acuerdo doce de los docentes contra ocho que se encuentran de acuerdo con la primera, dos manifestaron no estar de acuerdo con ninguna de las dos y dos más dijeron no saber (gráfico 37).

Gráfico 37  
Grado de acuerdo de los docentes con frases relativas  
a la autonomía de las instituciones educativas



Notas: Frase (A): Dar más autonomía a los establecimientos escolares es una política que quita responsabilidad al Estado en la prestación del servicio educativo.

Frase (B): Una mayor autonomía en las instituciones educativas fortalecerá sus capacidades para aumentar la igualdad de oportunidades de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

Estos resultados muestran que la mayoría de los docentes piensa que reforzar la autonomía en las escuelas beneficiará la igualdad de oportunidades de aprendizaje, sin embargo, en las entrevistas, al preguntar específicamente sobre la autonomía de gestión propuesta por la RE hubo quien se inclinó a pensar que el objetivo del Estado no es sólo deslindarse de responsabilidades sino privatizar la educación, como señala un supervisor jubilado:

Bueno, he leído críticas acá de los compañeros disidentes, creo que tienen razón porque esto da la impresión de que va hacia intentar, no estoy afirmando, una privatización paulatina de la educación, lo cual sería una catástrofe terrible porque la educación es un derecho de los mexicanos conquistada a través de muchas luchas, incluso físicas, militares y el Estado no tiene derecho de abusar sobre la opinión de los mexicanos en ese sentido (E4:IMJ73).

Bajo esta misma idea una docente expresa:

Pues sí, es su objetivo, lo que quiere desaparecer la reforma educativa es el que sean públicas, sí es verdad eso, ellos quieren que desaparezcan para poder dárselas a los empresarios y puedan meter por su cuenta los libros, a lo mejor que Bimbo sea el único que distribuya en las cooperativas su producto, por eso, es donde va empezar la privatización, haz de cuenta que vamos a ser como empleados de Wal-Mart u otra empresa, así se nos va a ver (E5:PFC33).

En suma, podemos afirmar que la autonomía de gestión propuesta por la RE tiene dos finalidades a corto plazo: la primera es buscar el deslinde de responsabilidades por parte del Estado, la segunda, reforzar los controles y vigilancias a las escuelas y por ende a los docentes, mermando su autonomía y reforzando el verticalismo del sistema que hace mención en todo momento del liderazgo del director sobre los docentes.

Así, como consecuencia de la primera finalidad, pensamos que la RE establece las bases para una posible privatización a largo plazo de la educación pública, sin embargo, una consecuencia de semejantes alcances dependerá no sólo de la voluntad de quienes detentan el poder del Estado, sino también de la respuesta por parte de aquellos que serán afectados.

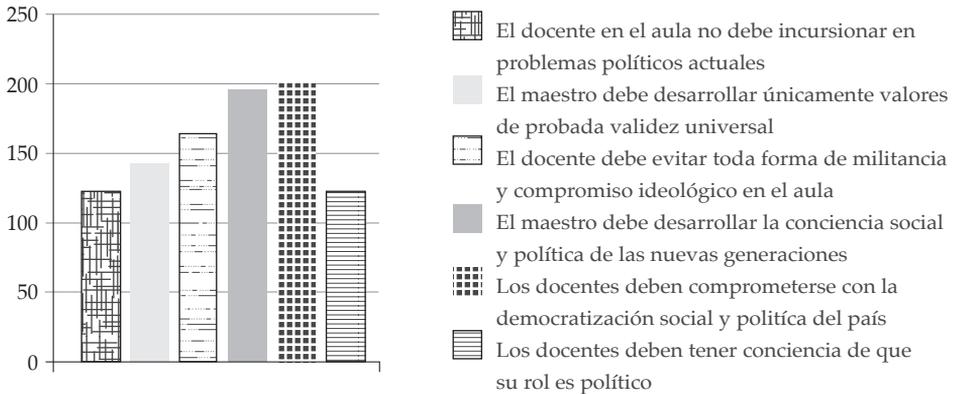
## PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LOS DOCENTES EN GUADALAJARA

En este apartado se muestran los resultados de una serie de preguntas realizadas a los docentes sobre distintas situaciones políticas, con la intención de conocer su percepción respecto a su rol político. La primera de las cuestiones hace referencia a la toma de posición política e ideológica al desempeñarse en las aulas. En el gráfico 38 se puede apreciar que los docentes en Guadalajara están de acuerdo de manera mayoritaria en que su actividad implica compromiso con la democratización social y política del país. Así mismo, aceptan ampliamente la idea de que son ellos quienes deben desarrollar la conciencia social y política en las nuevas generaciones.

Estos resultados muestran que los docentes tienen un marcado sentido de la responsabilidad que su labor implica para la democratización social y política del país, lo que puede reforzarse por la menor aprobación que tuvieron proposiciones como la de que “el docente en el aula no debe incursionar en problemas

Gráfico 38

Grado de acuerdo de los docentes frente a proposiciones relacionadas con la política



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

políticos actuales” o la que sugiere que “el maestro debe desarrollar únicamente valores de probada validez universal”, sin embargo, también hubo alta aprobación respecto a la idea de que “el docente debe evitar toda forma de militancia y compromiso ideológico en el aula”, lo que no debe interpretarse con el hecho de que sean apolíticos en su quehacer diario, sino que en el aula prefieren la neutralidad antes que la politización ideológica abierta.

Al respecto un supervisor menciona:

¿Quieres hacer política? Hazlo afuera de la escuela. ¿Puedes politizar a tus alumnos? Sí, ni modo que les enseñes historia y no les demuestres a las criaturas la historia de la humanidad, que lo están haciendo te voy a decir y es una de las cosas que te quería comentar, una crítica al programa, como eliminaron las clases de civismo y como recorrieron las clases de historia (E4:IMJ73).

En otras palabras, se reconoce que, por su misma naturaleza, la docencia es una actividad política que implica cierta politización en el aula al abordar materias como la de historia, sin embargo, la política no es su fin en sí, por lo que dicha actividad debe practicarse fuera de la escuela.

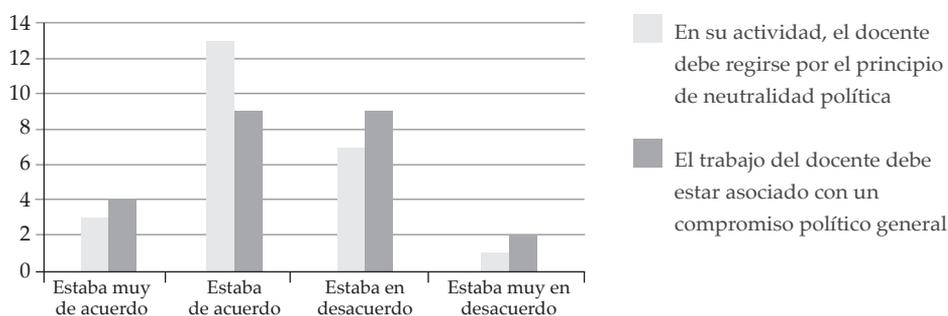
Así mismo se les preguntó si cuando iniciaron su carrera estaban de acuerdo con que su actividad debe regirse por el “principio de neutralidad política” o

si, por el contrario, su trabajo debe “estar asociado con un principio político general”.

Respecto al principio de neutralidad política, predominó la respuesta de aquellos que dijeron estar de acuerdo o muy de acuerdo, sobre los que manifestaron lo contrario. En cambio, la asociación de la docencia con un principio político general estuvo equilibrado entre los que dijeron estar de acuerdo o muy de acuerdo y lo que pensaban lo contrario (gráfico 39).

Gráfico 39

Grado de acuerdo sobre el principio de neutralidad o compromiso político docente al iniciar su carrera



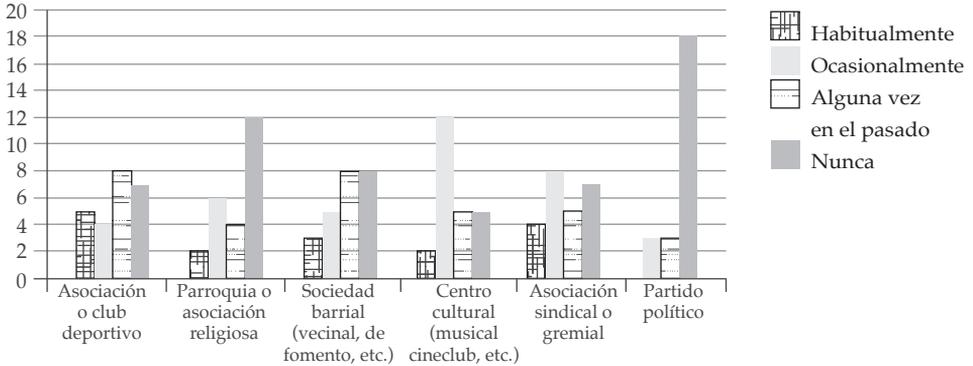
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

Esta información muestra que la preferencia por un principio de neutralidad política en la actividad docente no ha sufrido modificaciones de cuando iniciaron con la actividad de manera profesional a la actualidad.

Ahora bien, un indicador respecto a la politización de los docentes puede ser su grado de participación en asociaciones o instituciones, por ello se les preguntó qué tanto participan en actividades religiosas, deportivas, culturales, sindicales o políticas.

Como podemos observar en el gráfico 40, su participación más habitual es en asociaciones o clubs deportivos; en segundo lugar, lo hacen en las asociaciones sindicales o gremiales; y en tercer lugar en asociaciones barriales o vecinales. De manera ocasional, su mayor participación es, en primer lugar, en centros culturales, en segundo lugar, en asociaciones sindicales o gremiales y en tercer lugar en parroquias o asociaciones religiosas.

Gráfico 40  
Participación docente en alguna asociación o institución



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las instituciones.

Respecto a su participación en el pasado, en primer lugar, se encuentran las asociaciones o clubes deportivos y las sociedades barriales o vecinales, seguido por las asociaciones sindicales o gremiales y los centros culturales.

Finalmente, en su mayoría manifestaron no haber participado nunca en partidos políticos, seguido por las asociaciones religiosas y las asociaciones barriales o vecinales. En síntesis, la mayor participación de los docentes se da en asociaciones sindicales o gremiales, mientras la menor participación se refiere a los partidos políticos, lo que habla de que los docentes no son apolíticos, pero sí apartidistas.

Así, en las entrevistas se les preguntó si consideraban que debían estar organizados políticamente. Al respecto un supervisor expresó:

Yo pienso que sí, es un derecho el tener una ideología política, desde la revolución francesa se conquistó ese derecho a ser ciudadano, y la política es inherente al ser humano (E4:IMJ73).

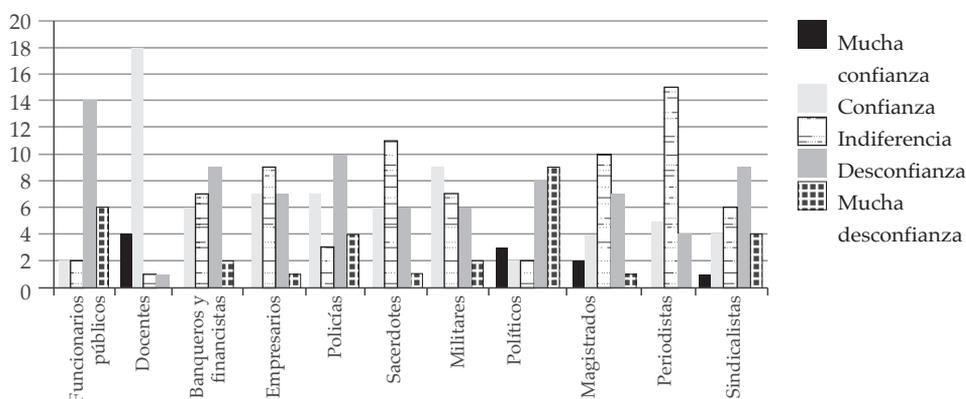
Por su parte, una maestra cesada respondió:

no veo que sea malo porque es una forma de poder defender nuestros derechos, si no sabes de política como maestro, como vas a defender tus derechos y los derechos de los padres de familia, no los vas a poder ayudar (E5:PFC33).

Los docentes consideran la política un derecho y su práctica como una necesidad, pues es a través de ella que pueden defender no sólo sus derechos como trabajadores de la educación sino los derechos de los demás actores involucrados, como son los padres de familia.

Por otro lado, se les preguntó el grado de confianza que como docentes les merecen ciertos grupos sociales como los funcionarios, banqueros, empresarios, policías, sacerdotes, militares, políticos, magistrados, periodistas, sindicalistas e incluso los mismos docentes (gráfico 41).

Gráfico 41  
Grado de confianza que tienen los docentes ante ciertos grupos sociales



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

El grupo que más confianza les merece es el de su propio gremio, de los 24 encuestados 22 opinaron que los docentes le merecen confianza o mucha confianza, y sólo uno manifestó indiferencia y uno más que le generaba desconfianza.

Por el contrario, los funcionarios públicos son el grupo en el que menos confían, pues 20 de los encuestados respondió que les merecen desconfianza o mucha desconfianza, contra dos que confiaron en ellos y dos más a los que les parecen indiferentes. A este grupo le sigue el de los políticos, a quienes 17 docentes les provocan desconfianza o mucha desconfianza, sin embargo, tres señalaron que les tenían mucha confianza y dos más que les tenían confianza.

Respecto a los sindicalistas, son el tercer grupo en el que los docentes menos confían pues 13 de ellos dijeron tenerles mucha desconfianza o desconfianza, a seis les era indiferente, dos indicaron que les tenían confianza y sólo uno mencionó tener mucha confianza. Los policías, se posicionan en el cuarto lugar de los grupos que les merecen menos confianza con 14 respuestas de desconfianza y mucha desconfianza, pero con 7 que dijeron confiar en ellos y tres a los que les provoca indiferencia.

El hecho de que los docentes desconfíen menos de los policías que los sindicalistas es relevante y puede ser uno de los motivos que expliquen por qué en Jalisco la resistencia magisterial ante la RE, ha sido muy poca comparada con entidades como Oaxaca, y Guerrero.

Al cuestionarles en las entrevistas si el sindicato representaba sus intereses como docentes, un supervisor dijo:

No, como van a representar esos bueyes, fíjate, no hay una democracia interna. Cuando hay una reunión sindical, para un cambio por ejemplo de delegados sindicales, todo está controlado. Todo. Si te dan a veces la oportunidad de organizar tu grupito, pero el partido oficial siempre tiene sus operadores ya cuando llegan a las reuniones sindicales y te aíslan, cuando mucho a veces te dejan hablar, pero digas lo que digas, todo está hecho (E4:IMJ73).

En el mismo sentido, un docente manifestó que, aunque no buscara la desaparición del sindicato, para él no representa nada:

Yo no buscaría la desaparición del sindicato, pero para mí no representa nada, o sea, yo creo que es un espacio inadecuadamente utilizado que debería renovarse, que deberían llegar auténticos representantes que sean honestos, que defiendan a los trabajadores, un perfil diferente; el sindicato es de todos no de la camarilla que llega ahí (E7:PMS57).

Lo anterior también evidencia que la desconfianza de los docentes ante el sindicato tiene que ver con la falta de democracia que existe al interior y el excesivo control que junto con las autoridades ejercen sobre ellos, convirtiendo al sindicato en un aliado del poder más que de los trabajadores de la educación.

Por otra parte, los grupos con las respuestas más polarizadas son los militares, los empresarios y los banqueros o financistas. Estos tres grupos sociales dividieron de manera muy uniforme las opiniones de los docentes. Por último,

los grupos que les generan más indiferencia son: en primer lugar, los periodistas; en segundo, los sacerdotes; y en tercero, los magistrados.

Finalmente, a los docentes se les cuestionó sobre su preferencia por el valor de la libertad o de la igualdad (gráfico 42). Respecto a estos valores Tenti Fanfani (2005) menciona que son valores asociados con la justicia social y que de cierta manera organizan el espacio político de las sociedades democráticas contemporáneas. Al ser la democracia un equilibrio entre valores, en determinados momentos históricos algunos predominarían sobre otros, por ejemplo, en tiempos de dictadura y autoritarismo el valor de la libertad tiende a ocupar un lugar relevante, sin embargo, cuando las libertades públicas funcionan dentro de cierto marco de normalidad, los problemas relacionados con la justicia en la distribución de los bienes y servicios considerados más relevantes adquieren un protagonismo particular (*ibid.*: 198).

Sin embargo, Tenti (2005) hace mención que la polaridad libertad-igualdad sólo es uno de los múltiples ejes organizadores del campo político moderno y, por ello, no puede pretender ningún monopolio de exclusividad o superioridad sobre otros esquemas alternativos.

Así pues, la intención es saber el orden de prioridad que los docentes tienen sobre uno u otro valor, por ello, se pidió que eligieran entre alguna de las dos proposiciones siguientes:

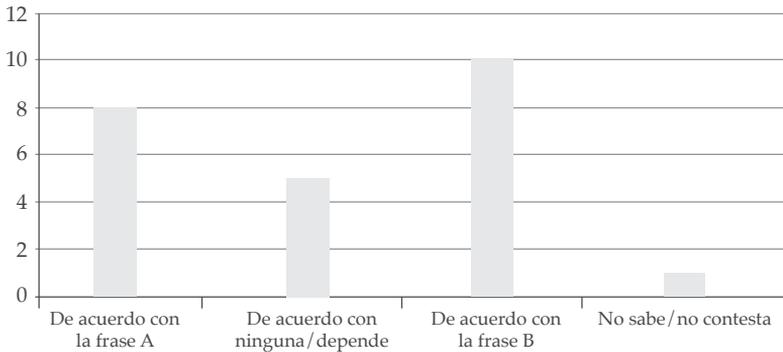
- a) Para mí, la libertad y la igualdad son igualmente importantes. Pero si tuviera que decidirme por una o por otra, consideraría la libertad personal como lo más importante, es decir, el que cada cual pueda vivir en libertad y desarrollarse sin obstáculos.
- b) La libertad y la igualdad son igual de importantes. Pero, si tuviera que decidirme por una de las dos, consideraría la igualdad como lo más importante, es decir, el que nadie se vea desfavorecido y el que las diferencias de clase social no sean tan fuertes.

El gráfico 42 muestra que la mayoría de los docentes se posicionó ante una u otra opción, siendo la elección de igualdad predominante sobre la libertad. Sin embargo, la diferencia es sólo de dos votos entre una y otra, lo que siguiendo a Tenti, podría manifestar la presencia de dos culturas políticas diferenciadas entre los docentes. Sin embargo, el hecho de que la igualdad haya obtenido más respuestas, puede también evidenciar que los docentes se encuentran más identificados con todos aquellos grupos sociales que luchan por la construcción

de una sociedad más justa, y en contra de políticas que producen desigualdad, como las neoliberales.

Gráfico 42

Elección de los docentes respecto a los valores de libertad o igualdad



Frase A: Para mí, la libertad y la igualdad son igualmente importantes. Pero si tuviera que decidirme por una o por otra, consideraría la libertad personal como lo más importante, es decir, el que cada cual pueda vivir en libertad y desarrollarse sin obstáculos.

Frase B: La libertad y la igualdad son igual de importantes. Pero, si tuviera que decidirme por una de las dos, consideraría la igualdad como lo más importante, es decir, el que nadie se vea desfavorecido y el que las diferencias de clase social no sean tan fuertes.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios.

## CONCLUSIONES

La Reforma educativa pretende mejorar la calidad de la educación a través de la profesionalización de los docentes, sin embargo, al ser una profesión regulada por el Estado, su autonomía (principal característica de toda profesión) es muy escasa. Así, no existen gremios o comunidades docentes reguladoras e independientes, sino que es el Estado quien determina planes y programas de estudio, organiza la enseñanza en cuanto a tiempos y espacios, entrega de recursos y modos de evaluación, provocando que los docentes pierdan de vista el trabajo en su conjunto y se limiten sólo a ejecutar aquello que se les indica desde arriba. Aunado a ello, su trabajo está desvalorado, no goza de reconocimiento ni prestigio social y tiene salarios bajos.

Los mecanismos que la RE propone no dotan de mayores elementos profesionales a los docentes, por el contrario, restringe aún más sus márgenes autonomía mediante la rendición de cuentas para el cumplimiento de estándares y resultados de evaluaciones. Así mismo, precariza sus condiciones de trabajo al intensificarlo y hacerlo flexible mediante la implementación de “contratos definitivos” que pueden ser renovados cada cuatro años. Por ello, sostenemos que más que profesionalizar el trabajo docente, se desprofesionaliza.

En Guadalajara, los docentes demandaron más autonomía para su trabajo en cuestiones de “definición de contenidos”, “métodos pedagógicos” y “sistemas de evaluación”, lo que puede leerse como una exigencia de mayor participación en la toma de decisiones respecto a los medios y fines de su trabajo.

Respecto a la llamada “autonomía de gestión”, es percibida por los docentes como un mecanismo que busca dar mayor carga a las escuelas mientras libera de responsabilidades al Estado con el fin a largo plazo de privatizar la educación pública.

Por otro lado, la vinculación de la docencia con un sentido vocacional sigue teniendo una fuerte presencia entre ellos. Sus principales componentes (innatismo, desinterés y compromiso) parecen entrar en contradicción con el profesionalismo. La vocación se asocia con un llamado o misión, mientras que el profesionalismo resulta de una elección racional que requiere la puesta en práctica de competencias técnicas que sólo se obtienen mediante un proceso especializado de formación.

Para los docentes en Guadalajara, la vocación sigue siendo el componente más importante. La elección de la docencia como medio de vida se vincula con la idea de “destino” que debe cumplirse a pesar de cualquier circunstancia. Para ellos, el componente profesional es un medio necesario para seguir cumpliendo con su “misión”.

Ahora bien, esto puede ligarse con la percepción que los docentes en Guadalajara tienen sobre la política. De manera general, piensan que la docencia implica cierta politización, sin embargo, no la consideran como un fin. La mayoría se mostró a favor de un principio de neutralidad política en el desempeño de sus funciones. Su mayor participación es en asociaciones sindicales o gremiales, y menos en partidos políticos, lo que habla de que no son apolíticos, pero sí apartidistas. A pesar de ello, no confían mucho en el sindicato pues sienten que no los representa.

*“Eso de ‘educación popular a cargo del Estado’ es absolutamente inadmisibile. ¡Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc., velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado (...) y otra cosa, completamente distinta, es nombrar al Estado educador del pueblo! (...) es, por el contrario, el Estado el que debe recibir del pueblo una educación muy severa”.*

Karl Marx

## Reflexiones finales

El objetivo de la presente obra es conocer el impacto que la “Reforma educativa” de 2013 tiene sobre el control y la autonomía en el trabajo de los docentes en escuelas secundarias públicas en Guadalajara.

La hipótesis que guió la investigación es que la llamada “profesionalización” de los docentes no mejorará la calidad educativa, sino que reforzará los mecanismos de control del Estado hacia el trabajo docente, disminuyendo aún más sus márgenes de autonomía.

### ¿QUÉ ENCONTRAMOS AL FINAL DE LA INVESTIGACIÓN?

Primero, que la RE no puede entenderse fuera del modelo económico neoliberal que prevalece en México y que busca implantar en todos los ámbitos la desregulación económica y la flexibilidad laboral. Por tanto, desde la década de los ochenta, la educación comenzó a ser receptora de recursos provenientes de organismos financieros internacionales como el Banco Mundial para el financiamiento de programas de educación básica. Así, llegaron acuerdos como el ANMEB, que en la década de los noventa mostraba los primeros rasgos privatizadores facilitando la presencia de consejos empresariales en las escuelas, o la RIEB, que adoptaba el modelo educativo por competencias.

Segundo, los docentes al servicio del Estado pertenecen a la clase social del proletariado, es decir, al conjunto de la sociedad que ha sido expropiada de sus medios de existencia y que depende únicamente de la venta de su fuerza de trabajo para obtener un salario y con éste sus medios de vida, sin embargo, su trabajo no es productivo, sino improductivo, ya que al ser un servicio público, no valoriza directamente al capital, es decir, no produce plusvalía sino un gasto de renta pública.

Si se considera que los docentes de escuelas públicas representan 25% de los profesionistas del país, podemos entender por qué desde el sexenio de Ernesto

Zedillo (1994-2000) se ha registrado una tendencia a la precarización del trabajo docente mediante la disminución de contratos de tiempo completo y su remplazo por contratos de tiempo parcial, que en secundaria alcanzan casi a 60% de los profesores.

Continuar con esta tendencia, es uno de los principales objetivos de la RE. Esto puede constatarse si se revisa el artículo 22 de la LGSPD, donde se establece que los contratos pueden ser revocados sin responsabilidad para la autoridad educativa en caso de no acreditar la evaluación en los términos que estable la LGE a través del INEE.

Podemos afirmar entonces que el trabajo docente se encuentra inmerso en un proceso de proletarización. Dicho proceso se manifiesta a través de la pérdida de control sobre la ejecución del trabajo (*proletarización técnica*), la pérdida de control sobre los fines y propósitos sociales del trabajo, es decir, la reducción o pérdida de autonomía para decidir o definir el producto final del trabajo propio (*proletarización ideológica*), el incremento en las tareas académicas y administrativas (*intensificación*) y la inestabilidad contractual, el trabajo en múltiples establecimientos o la extensión de la jornada de trabajo al ámbito del hogar (*precariedad*).

Evidencias de este proceso fueron dadas por los docentes a través de sus respuestas. Del total de los encuestados, dos terceras partes dijo sentir su trabajo estable a pesar de los cambios de la RE, principalmente porque más de la mitad de ellos tiene condiciones para jubilarse en los próximos cinco años, sin embargo, una tercera parte dijo sentirse insegura con los cambios que se vienen. La mitad de ellos trabaja en dos escuelas y atiende en promedio 253.4 alumnos por semana. Dedicar un promedio de 29.1 horas a la actividad, lo que les implica invertir semanalmente un promedio de 8.6 horas de trabajo no remunerado en casa.

Cada vez más se les pide involucrarse en cuestiones administrativas o relacionales sin recibir nada a cambio. Manifiestan que la planeación se vuelve un problema debido a la falta de tiempo para realizarla y la poca claridad respecto a lo que en ella les solicitan. Para evitar la deserción o reprobación escolar, se les pide establecer acuerdos con alumnos y padres de familia, enfrentándose a las carencias económicas y conflictos familiares que tienen los alumnos o a la falta de interés por parte de sus padres.

Como se puede ver, los mecanismos que la RE propone, no dotan de mayores elementos profesionales a los docentes, por el contrario, restringen aún más sus márgenes de autonomía mediante la rendición de cuentas para el cumplimiento de estándares y resultados de evaluaciones. Así mismo, precariza sus condiciones de trabajo al intensificarlo y volverlo flexible mediante la implementación

de “contratos definitivos” que pueden ser renovados cada cuatro años, es decir, contratos de tiempo parcial. Por ello, sostenemos que más que profesionalizar el trabajo docente, se desprofesionaliza.

Las percepciones que sobre la RE tienen los docentes de escuelas secundarias públicas en Guadalajara son las siguientes:

*Condiciones laborales:* Hay una percepción negativa fundamentada principalmente en el hecho de que la RE no atiende cuestiones educativas sino laborales, eliminando derechos que se adquirieron a través de luchas magisteriales durante años y buscando acelerar la jubilación de aquellos que gozan de los mismos, para remplazarlos por docentes bajo nuevos contratos, situación que generó grados tan elevados de estrés, que hubo compañeras que perdieron la vida.

*Calidad de la educación:* Predominan las opiniones negativas. Para los docentes, por un lado, es la experiencia que adquieren en el aula, la que puede mejorar la calidad educativa y no la acreditación de exámenes estandarizados. Por otro lado, ven en la falta de inversión, uno de los principales obstáculos para la mejora de la calidad ya que no se cuenta con la infraestructura adecuada y los docentes reciben salarios más bajos que en otros países.

*Participación en la toma de decisiones:* la mayoría de los docentes piensa que la RE es negativa en este aspecto y critican el hecho de que en los CTE sólo se simula que se toman en cuenta sus opiniones ya que, al final, se hace exactamente lo que ya está estipulado en los cuadernillos de trabajo enviados por la SEP para cada una de las sesiones. Esta situación es orquestada por la supervisión o dirección escolar, cuya función práctica es guiar a los docentes para que no propongan o establezcan acciones fuera de lo que ya está previsto por la SEP, lo que les hace sentir que más que un ejercicio democrático, es una imposición o ejercicio coercitivo. Así mismo, se manifiesta que la misma RE fue creada sin tomar en cuenta sus opiniones, lo que ha generado falta de legitimidad.

*Innovaciones pedagógicas:* El impacto ha sido negativo o nulo.

*Infraestructura edilicia:* Impacto negativo o nulo.

*Cobertura del sistema educativo:* Impacto negativo o nulo.

*Márgenes de autonomía:* Consideran que requieren mayor participación en la toma de decisiones respecto a los medios y fines de su trabajo al demandar más autonomía sobre “definición de contenidos”, “métodos pedagógicos” y “sistemas de evaluación”.

*Mecanismos de evaluación:* Niegan que los mecanismos de evaluación actuales tengan un impacto positivo en la calidad de la educación y, al contrario, piensan que la experiencia directa de trabajo en el aula es el mejor camino para mejo-

rarla, por ello, no ven con buenos ojos que las evaluaciones corran a cargo de instituciones como el INEE o de técnicos y “expertos” de las secretarías federales o estatales, cuyos dirigentes no tienen verdadero contacto con los problemas cotidianos que las escuelas enfrentan. En su lugar, prefieren ser evaluados por los directores o sus colegas más calificados.

*Fines de la educación:* Se inclinan más por una educación que busque desarrollar la creatividad, el espíritu crítico y la convivencia en sociedad. Dichas preferencias son opuestas a la visión gerencial-administrativa de los actuales programas de estudio que privilegian un modelo basado en la obtención de competencias que permitan la incorporación de los alumnos al mercado, por ello, hacen uso de su autonomía para cambiar y adecuar los planes según lo consideren pertinente. Estas prácticas son permitidas por los directores, sin embargo, el uso de la autonomía se vuelve relativo ya que los tipos de evaluación y currículos que son propuestos por las autoridades, afectan y guían la forma en que los docentes enseñan. Por tanto, aunque en el aula cuenten con grandes márgenes de autonomía para tomar decisiones y privilegiar algunos objetivos sobre otros, al final no pueden decidir ni evitar que el sistema educativo se oriente hacia funciones empresariales más que humanistas.

De lo expuesto anteriormente se puede concluir que en Guadalajara, los docentes de escuelas secundarias públicas consideran a la Reforma educativa:

- Ilegítima, pues no fueron tomados en cuenta para su elaboración.
- Una reforma laboral y no educativa, pues afecta principalmente a sus intereses como trabajadores.
- Controladora, al reducir sus márgenes de autonomía para la toma de decisiones.
- Sin impacto en la calidad, pues privilegia la acreditación de evaluaciones y el cumplimiento de estándares antes que la experiencia en el aula.

Sin embargo, aún queda sin respuesta la pregunta de por qué en la entidad las protestas han tenido menos intensidad que en estados como Michoacán, Oaxaca o Guerrero.

Los docentes en Guadalajara dan por hecho que la docencia implica cierta politización, sin embargo, la mayoría aboga por seguir un principio de neutralidad a la hora de desempeñar sus funciones. Lo anterior no significa que sean apolíticos. La mayoría de ellos ha participado en asociaciones sindicales o gre-

miales, aunque de manera general manifestaron no sentirse representados por el sindicato, que consideran corrupto e ilegítimo.

Aunado a ello, sigue predominando una visión de la docencia como “vocación”, más que como “profesión”, es decir, una visión de la docencia como un “destino que debe ser cumplido” más que como un “medio de vida”, lo que se presume, puede llevarlos a aceptar condiciones de trabajo desfavorables o injustas.

Faltarán más investigaciones para responder esto último, sobre todo, que den cuenta de su ideología y percepción como clase social.



## Bibliografía

- Aboites Aguilar, Hugo (2013). Implicaciones de la reforma de 2012 al artículo 3º Constitucional, en Revista *El Cotidiano*, núm. 179. México: UAM, mayo-junio, pp. 27-42.
- (2013b). Confrontación o diálogo para transformar la educación en el 2012-2013, en Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). *Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resolutivos, julio 2013*. México: CNTE.
- Aguerrondo, Inés (2014). La “cuestión docente” hoy. Entre la lógica de la eficacia y la gobernabilidad del sistema educativo, en Del Castillo, Gloria y Valenti Nigrini, Giovana (coords.). *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando?* Debate informado. México: FLACSO.
- Alcalde Justiniani, Arturo (2014). Reflexiones sobre el contenido laboral de la reforma educativa, en Del Castillo, Gloria y Valenti Nigrini, Giovana (coords.). *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando?* Debate informado. México: FLACSO.
- Alonso, Jorge y Sandoval Álvarez, Rafael (2015). *Pensamiento crítico, sujeto y autonomía*. México: Cátedra Jorge Alonso/CIESAS Occidente.
- Anima Puentes, Santi y Guerrero Flores, Vicente (2001). El sector público en México: de la sustitución de importaciones a la sustitución de exportaciones. Revista *Momento Económico*, núm. 117. México: UNAM, septiembre-octubre, pp. 35-49. Disponible en: [www.journals.unam.mx/index.php/rme/article/view/4282/0](http://www.journals.unam.mx/index.php/rme/article/view/4282/0)
- Arregui, Patricia (2010). Autonomía y regulación externa: tensiones en la profesionalización docente”, en Tenti Fanfani, Emilio (comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI Editores.
- Ávalos, Beatrice (2010). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua, en Tenti Fanfani, Emilio (comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI Editores.
- Beck, Ulrich (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. España: Editorial Paidós.
- Bensusán, Graciela y Tapia, Luis Arturo (2014). Los problemas de la implementación de la “reforma educativa”, en Del Castillo, Gloria y Valenti Nigrini, Giovana (coords.). *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando?* Debate informado. México: FLACSO.
- Bracho González, Teresa (2014). Evaluación y política educativa. Preguntas centrales

- y algunas respuestas en el marco de la actual reforma educativa en México, en Del Castillo, Gloria y Valenti Nigrini, Giovana (coords.). *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando?* Evaluación y política educativa. México: FLACSO.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- (2009). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI Editores.
- Casanova Cardiel, Hugo (2013). La propuesta de reforma educativa del Gobierno Federal. Cinco dimensiones de análisis, en Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). *Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resoluciones, julio 2013*. México: CNTE.
- Castells, Manuel (2008). *La era de la información: economía sociedad y cultura*. Vol. 1: La sociedad red. México: Siglo XXI Editores.
- Castillo Mendoza, Carlos Alberto y García López, Jorge (2001). *Marx, entre el trabajo y el empleo*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Sociología (Salamanca, 20-22 de septiembre de 2001), en la Sesión Cuarta (“Los usos de la Sociología del Trabajo”) del Grupo de Trabajo 08 (Sociología del Trabajo), coordinado por el profesor Juan José Castillo Alonso [versión electrónica]. Disponible en <http://eprints.ucm.es/6745/1/0123.pdf> (consultado el 19 de marzo de 2009).
- Chapa García, José Benjamín y Velázquez Castillo, Eduardo (2013). Control laboral: de la fábrica fordista a la flexible. El caso de la Embotelladora Sidral AGA, en Hernández Águila, Elena de La Paz, Chapa García, Benjamín y Moreno González, María Guadalupe (coords.). *Trabajo, desigualdad y protesta social en Jalisco*. México: Universidad de Guadalajara.
- Chávez Gutiérrez, María Rita (2012). *Los enfoques del desarrollo social. Las perspectivas de bienestar en México*. Alemania: EAE.
- Chávez Ramírez, Paulina (1996). *Las cartas de intención y las políticas de estabilización y ajuste estructural de México: 1992-1994*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Económicas/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Carranza Palacios, José Antonio (2004). *100 años de educación en México 1900-2000*. México: Noriega Editores.
- Coll Lebedeff, Tatiana (2013). La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación. *Revista El Cotidiano*, 179, México: UAM, mayo-junio, pp. 43-53.
- Contreras Domingo, José (1999). ¿Autonomía por decreto? Paradojas de la redefinición del trabajo del profesorado. *Educación Policy Analysis Archives*, 17 (7), 29 de abril. Ed. Gene V Glass, College of Education, Arizona State, University.
- CNTE Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (2013). Posición de la CNTE ante la contrarreforma educativa expuesta en los foros “Análisis y perspectivas de la reforma educativa”. *Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resoluciones, julio 2013*. México: CNTE.
- De la Garza Toledo, Enrique (2012). La metodología marxista y el configuracionismo latinoamericano, en De la Garza Toledo,

- Enrique y Leyva, Gustavo (eds.). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Del Castillo Alemán, Gloria y Azuma Hiruma, Alicia (2014). *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. México: FLACSO.
- Díaz Barriga, Ángel (2015). Evaluación formativa y profesión docente. Conflicto de visiones, en Guevara Niebla, Gilberto et al. (coords.). *La evaluación docente en México*. México: FCE.
- Donaire, Ricardo (2012). *Los docentes en el siglo XXI. ¿Empobrecidos o proletarizados?* Argentina: Siglo XXI Editores.
- Durand, Jean-Pierre (2011). *La cadena invisible. Flujo tenso y servidumbre voluntaria*. México: FCE/UAM-Iztapalapa.
- Dussel, Inés (2010). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente, en Tenti Fanfani, Emilio (comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI Editores.
- Esteve, José M. (2010). Identidad y desafíos de la condición docente, en Tenti Fanfani, Emilio (comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI Editores.
- Estrada Saavedra, Marco (2012). *El pueblo ensaya la revolución. La APPO y el sistema de dominación oaxaqueño*. México: El Colegio de México.
- García, Rolando (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- García Quesada, George I. (2009). Tiempo, trabajo y capital en Marx y Bourdieu: un metacomentario. Costa Rica. Revista *ABRA*, vol. 28, núm. 37-38, pp. 59-70.
- Giddens, Anthony (2011). *La constitución de las sociedades. Bases sociales para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- González Marín (2002). *La industrialización en México. Textos breves de economía*. México: UNAM, pp. 17-33. Disponible en <http://ru.iiec.unam.mx/1532/>
- Guerrero Serón, Antonio (2003). Reforma educativa, profesionalización e intensificación del trabajo docente en educación infantil. *Revista de Educación*, núm. 332, pp. 383-406. Madrid.
- Guzmán Maldonado, María del Rocío (2009). *Intensificación, profesionalización y proletarianización del trabajo docente, en los maestros de las primarias de la Delegación Xochimilco*.
- Hernández Navarro, Luis (2013a). La contra-reforma educativa, en Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. *Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resolutivos, julio 2013*. México: CNTE.
- Hernández Ortiz, Carmen Evelia (2013). La política educativa de los gobiernos panistas en el subsistema de educación básica. Principales reformas y tendencias, en Vértiz Galván, Miguel Ángel (coord.). *Estudios sobre reformas educativas: visiones en contrapunto*. México: UPN.
- Ibarrola, María de (2014). El conocimiento profesional docente en el marco de la re-

- forma educativa, en Del Castillo, Gloria y Valenti Nigrini, Giovana (coord.). *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando?* Debate informado. México: FLACSO.
- IEESA Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (2012). *El sistema educativo mexicano y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. Extraído el 20 de agosto de la Word Wide Web: [http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fcippec.org%2Fmapeal%2Fwp-content%2Fuploads%2F2014%2F05%2FIEESA-El-sistema-educativo-mexicano-y-el-sindicato-nacional-de-trabajadores-de-la-educaci%25C3%25B3n.pdf&ei=pK8fVL\\_bB8KdygS\\_goDIBg&usg=AFQjCNFNWP EkxJUUsGhldpeDrx1WmVuxA](http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fcippec.org%2Fmapeal%2Fwp-content%2Fuploads%2F2014%2F05%2FIEESA-El-sistema-educativo-mexicano-y-el-sindicato-nacional-de-trabajadores-de-la-educaci%25C3%25B3n.pdf&ei=pK8fVL_bB8KdygS_goDIBg&usg=AFQjCNFNWP EkxJUUsGhldpeDrx1WmVuxA)
- (2011). *Evolución del gasto en educación en México*. Extraído el 20 de agosto.
- Jiménez Jaén, Marta (1988). Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarianización, en *Revista de Educación*, núm. 285. Madrid: Centro de Publicaciones, enero-abril, pp. 231-245.
- Jiménez Ortiz, María del Carmen (2011). El discurso mundial sobre la evaluación de la calidad educativa y la reforma universitaria en América Latina, en Lozano Medina, Mónica, Lozano Medina, Andrés y Jiménez Ortiz, María del Carmen (coords.). *Políticas, reformas y problemáticas actuales de la educación en México y América Latina*. México: UPN.
- Kosik, Karel (1981). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Lang, Vincent (2010). La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos, en Tenti Fanfani, Emilio (comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI Editores.
- Lazarín, Federico (1996). Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 1. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. núm. 1, enero-junio, pp. 166-180.
- Ley de Educación del Estado de Jalisco (2014). México [versión electrónica]. Disponible en <http://portalsej.jalisco.gob.mx/ley-educacion-del-estado-jalisco> (consultado el 17 de febrero de 2014).
- López Aguilar, Martha de Jesús (2013). Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. *Revista El Cotidiano*, núm. 179. México: UAM, mayo-junio, pp. 55-76.
- López Pedroza, María Guadalupe (2007). Capítulo 1. El contexto nacional mexicano: crisis, ajuste y reestructuración, en *Les intermédiaires du marché du travail: acteurs incontournables. Étude comparative des zones métropolitaines de Guadalajara et Mérida au Mexique*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Económicas. Francia: Universidad de Picardía/Julios Verne/Amiens.
- Lüdke, Menga (2010). El trabajo y el saber del docente: nuevos y viejos desafíos” en Tenti Fanfani, Emilio (comp.). *El oficio de docente:*

- vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI Editores.
- Luna Sarabia, Juan Orlando (2011). Las reformas de educación secundaria: análisis crítico al modelo de educación basado en competencias, en Lozano Medina, Mónica, Lozano Medina, Andrés y Jiménez Ortiz, María del Carmen (coords.). *Políticas, reformas y problemáticas actuales de la educación en México y América Latina*. México: UPN.
- Marcuse, Herbert (1969). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. México: Editorial Joaquín Mortiz.
- Martínez, Miguel (1997). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Editorial Trillas.
- Martínez Rizo, Felipe (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 27. Madrid: OEI, pp. 35-56.
- Marx, Carlos (2001). *El Capital. Crítica de la economía política*. Tomo I. México: FCE.
- (2011). *El Capital. Libro I, capítulo IV (inédito). Resultados del proceso inmediato de producción*. México: Siglo XXI Editores.
- Mizala, Alejandra (2010). Salarios docentes en América Latina, en Tenti Fanfani, Emilio (comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI Editores.
- Morales Gutiérrez, Elizabeth (2011). El presidente del empleo. REDPOL, núm. 3. México: UAM-Azcapotzalco. Disponible en [http://redpol.azc.uam.mx/descargas/numero3/4\\_El\\_presidente\\_del\\_empleo.pdf](http://redpol.azc.uam.mx/descargas/numero3/4_El_presidente_del_empleo.pdf)
- Morales Márquez, Juan José (2011). Historia y crecimiento económico de la zona metropolitana de Guadalajara y los efectos de las crisis de finales del siglo XX en los mercados de trabajo locales, en Hernández Águila, Elena de La Paz y Chapa García, Benjamín (coords.). *Transformaciones recientes en la zona metropolitana de Guadalajara. Economía, gobierno y resistencia social*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Moreno Moreno, Prudenciano (2013). Política educativa y reformas curriculares en la formación docente nacional: Una crítica a los modelos estandarizados por competencias y alternativas pedagógicas innovadoras, en Vértiz Galván, Miguel Ángel (coord.). *Estudios sobre reformas educativas: visiones en contrapunto*. México: UPN.
- North, Douglass C. (2006). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ornelas, Carlos (2010). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. México: Siglo XXI Editores.
- (2012). *Educación colonización y rebeldía. La herencia del pacto Calderón-Gordillo*. México: Siglo XXI Editores.
- Ornelas Delgado, Jaime (2001). *El neoliberalismo realmente existente*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ortega, Max (1991). Cambios en el sindicalismo magisterial: 1988-1991. *Polis 91*. Anuario de Sociología, pp. 167-193. México: UAM-Iztapalapa, pp. 167-193.
- Pardo, María del Carmen (2014). La difícil profesionalización del magisterio por la

- vía profesional, en Del Castillo, Gloria y Valenti Nigrini, Giovana (coords.). *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando?* Debate informado. México: FLACSO.
- Peet, Richard y Hartwick, Elaine (2009). *Theories of development. contentions, arguments, alternatives*. Nueva York: The Guilford Press.
- Pérez Méndez, Marco Aurelio (2011). Papel y visión social del magisterio en la historia de México”, en Secretaría de Educación Pública. *Curso básico de formación continua para maestros en servicio 2011. Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*. México: SEP. Disponible en: [www.centrodemaestros.mx/.../MENDEZ\\_Papel\\_y%20visión\\_social.pdf](http://www.centrodemaestros.mx/.../MENDEZ_Papel_y%20visión_social.pdf) (consultado el 2 de septiembre de 2014).
- Ramales Osorio, Martín Carlos (2012). A cinco años de Calderonismo: desempleo y pobreza para los mexicanos. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, núm. 163. Disponible en: [www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/2012/](http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/2012/)
- Robles, R. Josefina y Salinas C., Edmar (2004). Balance de la economía mexicana (1994-2003), en Revista *El Cotidiano*, vol. 19, núm. 125, mayo-junio, pp. 78-86. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=32512510>.
- Rodríguez Martínez, Carmen (2014). La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 28, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 73-87. España: Universidad de Zaragoza.
- Rojas Galván, José y Álvarez Contreras, María Dolores (2013). Hacia la democratización del SNTE: el movimiento democrático de los trabajadores de la educación en la región Ciénega de Jalisco (1979-2010), en González Aguirre, José Igor Israel (coord.). *Los movimientos sociales en Jalisco entre la tradición y la (post) modernidad*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Rojas Soriano, Raúl (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Sánchez Contreras, Abraham (2013). Análisis de las reformas educativas de la educación básica del periodo 2001-2012, en Vértiz Galván, Miguel Ángel (coord.). *Estudios sobre reformas educativas: visiones en contrapunto*. México: UPN.
- Sánchez Vázquez, Adolfo (2003). *Filosofía de la praxis*. México: Siglo XXI Editores.
- Santibáñez, Lucrecia y Martínez, José Felipe (2010). Políticas de incentivos para maestros: carrera magisterial y opciones de reforma, en Arnaut, Alberto y Giorguli, Silva (coords.). *Los grandes problemas de México. VII. Educación*. México: El Colegio de México.
- (2002). ¿Están mal pagados los maestros en México? Estimado de los salarios relativos del magisterio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXII. México: Centro de Estudios Educativos, A.C., núm. 2, 2º trimestre, pp. 9-41.
- SEP Secretaría de Educación Pública (2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*. México: SEP.

- SNTE Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2012). *Pronunciamiento del SNTE sobre la iniciativa de decreto que reforma y adiciona los artículos 3 y 73 de nuestra Constitución*, 11 de diciembre. Disponible en [http://seccion37.com.mx/posicionamiento\\_del\\_snte\\_a\\_la\\_iniciativa\\_de\\_reforma\\_educativa.htm](http://seccion37.com.mx/posicionamiento_del_snte_a_la_iniciativa_de_reforma_educativa.htm) (consultado el 8 de diciembre de 2016).
- Tenti Fantani, Emilio (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- (2010). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas, en Tenti Fantani, Emilio (comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI Editores.
- Torres Guillen, Jaime (2011). Individuo, estructura y práctica social: tres debates en ciencias sociales, en Revista *Espiral. Estudios de Estado y Sociedad*, núm. 50, vol. XVIII. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, enero-abril, pp. 35-63.
- Trejo Ramírez, Marina y Andrade Robles, Agustín (2013). Evolución y desarrollo de las reformas estructurales en México (1982-2012). Revista *El Cotidiano*, núm. 177, enero-febrero, pp. 37-46. México. Disponible en: [www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527004005](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527004005)
- Zemelman, Hugo (2012). *Horizontes de la razón. II. Historia y necesidad de utopía*. Barcelona: Anthropos.
- Zorrilla, Margarita y Barba, Bonifacio (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. Revista electrónica *Sinéctica*, núm. 30. Guadalajara: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, pp. 1-30.

### Referencias periodísticas

- Castillo García, Gustavo (27 de febrero de 2013). De la gloria a la cárcel. La maestra, presa es acusada de lavado de dinero. *La Jornada*, p. 2. Extraído el 7 de diciembre de <http://www.jornada.unam.mx/2013/02/27/politica/002n1pol>
- Eréndira, Espinoza (2 de agosto de 2015). Retrato hablado: Alejandro Ramírez, de Cinépolis, apantalla al mundo. *Excelsior*. Extraído el 16 de enero de 2017 de <http://www.excelsior.com.mx/funcion/2015/08/02/1037980>
- Herrera, Claudia y Urrutia Alonso (3 de febrero de 2012). Peña Nieto, PRD, PAN y PRI firman el Pacto por México. *La Jornada*, p. 2. Extraído el 7 de diciembre de 2016 de <http://www.jornada.unam.mx/2012/12/03/politica/002n1pol?partner=rss>
- Martínez Medina, Mayra (7 de marzo de 2014). La información que debe conocer Televisa. *Milenio*. Extraído el 16 de enero de 2017 de [http://www.milenio.com/negocios/Televisa-IFT-preponderante-cable-television-contenidos-Cablemas-Cablevision\\_0\\_257974547.html](http://www.milenio.com/negocios/Televisa-IFT-preponderante-cable-television-contenidos-Cablemas-Cablevision_0_257974547.html)
- Ramírez Yáñez, Jaime y Ramos Rolando (28 de febrero de 2013). Juan Díaz toma las riendas del SNTE. *El Economista*. Extraído el 8 de diciembre de 2016 de <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2013/02/28/juan-diaz-torre-asume-dirigencia-snte>

**SIGLAS**

ACE Alianza por la Calidad Educativa	PABEC Pacto para el Bienestar, la Estabilidad y el Crecimiento
ANMEB Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica	PAC Programa de Aliento al Crecimiento
BM Banco Mundial	PAN Partido Acción Nacional
CEN Comité Ejecutivo Nacional	PEA Población Económicamente Activa
CENEVAL Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior	PES Pacto de Solidaridad Económica
CLAD Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo	PGR Procuraduría General de la República
CM Carrera Magisterial	PIB Producto Interno Bruto
CNTE Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación	PIRE Programa Inmediato de Reorientación Económica
CTE Consejo Técnico Escolar	PISA Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes
FAEB Fondo de Aportaciones para la Educación Básica	PNCM Programa Nacional de Carrera Magisterial
FMI Fondo Monetario Internacional	PRD Partido de la Revolución Democrática
IFCM Instituto Federal de Capacitación del Magisterio	PRI Partido Revolucionario Institucional
IFI Instituciones Financieras Internacionales	PROMEP Programa para el Mejoramiento del Profesorado
INEE Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación	RE Reforma educativa
LFT Ley Federal del Trabajo	RIEB Reforma Integral de Educación Básica
LFTSE Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado	SEM Sistema Educativo Mexicano
LGE Ley General de Educación	SEP Secretaría de Educación Pública
LGSPD Ley General del Servicio Profesional Docente	SI Sustitución de importaciones
LINEE Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación	SINCO Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones
MRM Movimiento Revolucionario del Magisterio	SNEE Sindicato Nacional de Evaluación Educativa
NGP Nueva Gestión Pública	SNTE Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos	SPD Servicio Profesional Docente
	TLC Tratado de Libre Comercio
	UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
	UPN Universidad Pedagógica Nacional
	VRM Vanguardia Revolucionaria del Magisterio

## CODIFICACIÓN DE ENTREVISTAS

E1:= Número de entrevista

P = Profesor

O = Coordinador

D = Director

I = Supervisor

M = Masculino

F = Femenino

S = En servicio

C = Cesado

J = Jubilado

61 = Edad

Ejemplo:

(E1:PMS61) = Entrevista 1: Profesor masculino en servicio de 61 años de edad.

*La Reforma educativa de 2013:  
Control y autonomía del trabajo docente  
en escuelas secundarias públicas en Guadalajara*  
se terminó de editar en noviembre de 2018  
en Epígrafe, diseño editorial  
Verónica Segovia González  
Ninos Héroe 3045, interior A-1, Jardines del Bosque  
Guadalajara, Jalisco, México  
La edición consta de 1 ejemplar

Portada:  
Manuel Muñoz Martínez  
Corrección:  
Amparo Ramírez Rivera