

Docencia:
*desafíos de una profesión
en construcción*

Docencia:
*desafíos de una profesión
en construcción*

Claudia Alaníz Hernández
(Coordinadora)

Docencia: desafíos de una profesión en construcción

Claudia Alaníz Hernández (coordinadora)

Primera edición septiembre de 2017

© Derechos reservados por los autores

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,

Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna,

Tlalpan, CP 14200, México, Ciudad de México

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos

ISBN 978-607-413-273-1

LB2157

M6

D6.2

Docencia: desafíos de una profesión en construcción /

coord. Claudia Alaníz Hernández.

-- México : UPN, 2017.

168 p. -- (Horizontes Educativos)

ISBN 978-607-413-273-1

1. Prácticas de la enseñanza - México

2. Trabajo escolar 3. Maestros en servicio, formación de

- México 4. Sociología de la educación.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,

sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
--------------------	---

POLÍTICAS EDUCATIVAS

PARA EL NIVEL BÁSICO: ¿LA REVALORACIÓN

DEL TRABAJO DOCENTE?.....	17
----------------------------------	-----------

Claudia Alaníz Hernández

Introducción.....	17
-------------------	----

Del oficio a la profesión docente	18
---	----

La influencia del SNTE	25
------------------------------	----

Precarización del trabajo docente	32
---	----

Hacia el Servicio Profesional Docente	40
---	----

Conclusiones	50
--------------------	----

Referencias.....	53
------------------	----

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO

EN SERVICIO EN LA CDMX. UN ANÁLISIS CRÍTICO

DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

DE LAS UNIDADES UPN	57
----------------------------------	-----------

Luis Reyes García

Introducción.....	57
-------------------	----

Algunas precisiones conceptuales	58
--	----

La profesionalización y el desarrollo profesional en la UPN	63
La profesionalización en el nivel posgrado	64
Comentarios finales	83
Referencias.....	84

EL PAPEL DE LA MEB EN LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE. UNA MIRADA DESDE LOS VALORES Y ACTITUDES PROFESIONALES DE ALUMNOS.....87

Enrique Farfán Mejía

Antecedentes: las Unidades SEAD UPN y la profesionalización del docente	87
Los valores docentes y la profesionalización en posgrado	91
Resultados	94
Discusión.....	108
Referencias.....	112

EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA.....115

Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla

Introducción.....	115
Educación y diversidad cultural en el contexto de las políticas de reconocimiento	117
Diálogo entre la educación intercultural y la inclusión para la convivencia.....	126
Conclusiones	136
Referencias.....	139

EL RETO DE LA MULTICULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN: COSMOVISIÓN DE LA SALUD EN LA COMUNIDAD MAZAHUA.....143

Maira Martha Sosa Barrales

Introducción.....	143
Acerca de la salud y la enfermedad en la Comunidad Mazahua	144

La medicina tradicional: saberes indígenas	148
Lo simbólico de la salud y la enfermedad	151
Condiciones de salud de la comunidad mazahua	154
Conclusiones	159
El reto de la educación multicultural.....	160
Referencias.....	162
SEMBLANZAS DE LOS AUTORES	164

INTRODUCCIÓN

El trabajo docente se mueve entre la vocación y el compromiso profesional, entre las bajas expectativas de desarrollo y el deteriorado reconocimiento social. Es producto de una construcción socio-histórica que refleja el papel que ha desempeñado el maestro de educación básica dentro de la sociedad. Quizás sobre ninguna profesión se generan tantas expectativas, prejuicios y tensiones como en el ejercicio de la docencia. Desde las últimas décadas del siglo XX observamos que se responsabiliza a los maestros de los magros resultados en evaluaciones, de no dotar a los alumnos de las herramientas mínimas que debería garantizar cualquier educación básica para responder a los requerimientos actuales (tanto sociales como laborales), de una inadecuada formación y de su deficiente profesionalización.

Si partimos de la caracterización que Augusto Hortal (2002) elabora para analizar las profesiones, encontraremos debilidades en la orientación de la docencia como actividad profesional en los últimos años: como primer punto podemos señalar que ya no es suficiente la institucionalización de planes y programas de estudios para el ejercicio de la profesión docente; la adquisición de competencias, habilidades, conocimientos y práctica en las escuelas formadoras de maestros es fuertemente cuestionada y no basta para

acreditar la adecuada incorporación al mercado laboral. En segundo término, la idea de beneficio de la profesión se desdibuja, pues se discute en forma enérgica la prestación de un servicio específico (el educativo) a la sociedad. Otro factor importante en la caracterización de la docencia es que la pertenencia a un colectivo que antaño otorgaba identidad profesional como trabajo digno y plenamente reconocido por la sociedad, se encuentra en crisis. Finalmente, la posibilidad de recibir una retribución por el desempeño del trabajo magisterial (que constituye su medio de subsistencia) no es suficiente para garantizar un nivel de vida decoroso.

Por lo anterior, se podría pensar que la docencia como profesión se encuentra en uno de los peores escenarios de su historia. La labor docente que es fuertemente minusvalorada por autoridades, empresarios, medios y amplios sectores de la sociedad, al mismo tiempo ha vivido la intensificación y precarización, ya que cada vez cubre más actividades no relacionadas con la enseñanza, en un contexto de presión por alcanzar la pretendida *calidad educativa*.

Un primer acercamiento al análisis de estas problemáticas lo realizaron profesores pertenecientes al Cuerpo Académico Consolidado *Sociología de la Educación Básica*,¹ a través de un proyecto previo titulado *Reconfiguración de los perfiles de escuela pública del nivel básico en el Distrito Federal*, auspiciado por el Fondo para el Fomento a la Investigación de Cuerpos Académicos (Convocatoria FICA 2008), cuyos resultados se presentaron en el libro *Docencia, identidades, organización y cultura escolar* (2011). Con este punto de partida y con la integración de una planta académica más amplia en la Unidad UPN DF-Norte, el presente texto colectivo es resultado de un espacio de reflexión e investigación procedente del interés común en los problemas que se vinculan con el ejercicio de la docencia.

¹ Cuyo núcleo académico básico está integrado por Claudia Alaníz, Miguel Ángel Olivo y Luis Reyes, académicos de tiempo completo de la UPN.

Tomamos como antecedente las políticas modernizadoras impulsadas hacia la mejora de la calidad educativa de finales del siglo XX para contextualizar la reforma educativa impulsada por el presidente Peña Nieto. Dichos elementos, aunados al clima de violencia que vive el país en un sistema educativo lleno de contrastes y desigualdades, han generado un conjunto de presiones sobre la labor docente e inciden en la percepción del perfil de las escuelas públicas de educación básica. Por ello el énfasis en la formación, actualización y ética del docente, así como en la revisión de las directrices para mejorar la convivencia dentro de las escuelas de educación básica desde un enfoque intercultural.

Las reformas educativas de las últimas décadas introdujeron paulatinamente procesos de cambio que contribuyen a modificar, de manera continua y sistemática, no sólo la estructura y dinámica organizativa de las escuelas, sino también el currículum, la perspectiva profesional de los profesores y, desde luego, sus identidades. Pero no es sólo a partir de las políticas y proyectos de gran alcance nacidos desde el Estado y los intereses de los grupos de poder nacionales e internacionales, que la educación básica se ha transformado a profundidad. En el caso particular de la sociedad mexicana, el reclamo histórico de reconocimiento a la diversidad cultural y a la desigualdad económica ha implicado transformaciones de los sentidos otorgados a la educación a corto, mediano y largo plazos por parte de los diferentes actores en ella involucrados.²

Si bien la literatura sobre el tema ha dado frutos importantes, persiste la sensación de que muchos aspectos de esas transformaciones

² En las publicaciones que suelen elaborarse al respecto en México, con gran frecuencia sucede que el sentido de la educación básica se considera como dado de una vez y para siempre, de modo que tales estudios se encuentran altamente impregnados de premisas ideológicas, lo cual impide ver que, por el contrario, los sentidos de la educación han experimentado importantes cambios y diversificación en los últimos años, todo lo cual, de paso sea dicho, ha sucedido a contrapelo o por debajo de las más importantes ideologías dominantes sobre el sistema educativo mexicano.

aún no se alcanzan a comprender cabalmente. Lo anterior obliga a ampliar nuestra capacidad de explicación de estos grandes cambios, proponernos nuevas empresas y buscar develar aquellos elementos poco conocidos o escasamente estudiados sobre el impacto que las políticas modernizadoras provocaron en el sistema público de educación básica.

Con base en este esquema, la obra colectiva que ofrecemos a los interesados en el tema se da a la tarea de revisar los significados resultantes de esta multiplicidad de luchas político-culturales acontecidas en diferentes niveles y rangos de espacio-tiempo que impactan tanto en los docentes como en las presiones que se generan en torno a lo que debe ser la propia escuela.

El grupo de académicos participantes nos propusimos desarrollar un conjunto de indagaciones desde una perspectiva sociológica, privilegiando el análisis de uno de los actores fundamentales del sistema de educación básica: los profesores. En efecto, nos interesa explicar las configuraciones que se generan en el ámbito de la profesión y la profesionalización docente a partir de las orientaciones generales de la política educativa del nivel básico.

La reforma que conlleva el establecimiento del Servicio Profesional Docente a partir del año 2014, constituye un cambio de condiciones para el desarrollo del proceso educativo en su conjunto. Podemos suponer que este contexto modifica las identidades docentes antaño caracterizadas por ser trayectorias laborales *protegidas* (trabajos estables, en estructuras burocráticas) a profesiones *precarizadas* e incluso *fluctuantes*.

Al respecto, el trabajo de Alaníz, *Políticas educativas para el nivel básico: ¿La revaloración del trabajo docente?*, pretende reconocer el impacto de los procesos de modernización y reforma educativa en la percepción del trabajo docente. El paso de profesión protegida por el Estado y formadora de una identidad nacional característica dentro del modelo del Estado de bienestar, se vio muy afectado por las premisas del modelo neoliberal, a partir de las cuales se configura un marco de relaciones laborales distinto para los docentes.

El texto ofrece una revisión de factores contradictorios entre un discurso que posiciona al maestro como actor clave para lograr la calidad educativa y una serie de estrategias dentro de la política educativa que no conducen a ello. Aunado a lo anterior, la autora brinda un acercamiento a políticas similares instrumentadas dentro de los países latinoamericanos para contar con algunos elementos de comparación en torno a la revaloración del trabajo docente. Devela cómo en los hechos, la falta de compromiso del Estado para con su educación pública (incluida la formación de sus docentes) denotan que la educación básica no constituye una prioridad.

Luis Reyes nos presenta *La profesionalización del magisterio en servicio en la CDMX. Un análisis crítico de la Maestría en Educación Básica de las Unidades UPN*. Su trabajo toma como premisa analizar qué significa la profesionalización y el desarrollo profesional para los docentes y toma como base la experiencia del mencionado programa de maestría que se imparte en la capital del país.

Después de una revisión teórica sobre la profesión, el autor identifica las continuidades y esfuerzos tendentes a promover una mejora sustantiva en la formación docente, al revisar el papel de la Universidad Pedagógica Nacional en sus distintas etapas de vida institucional.

Su artículo vislumbra los retos urgentes para el futuro a corto, mediano y largo plazo del posgrado en la UPN y de la orientación de los procesos de profesionalización y desarrollo profesional para el magisterio en servicio, si de lo que se trata es de abonar, más allá de lo que se ha hecho, a la formación de los docentes de educación básica.

Complementa este primer bloque de acercamiento a la formación docente el trabajo de Enrique Farfán, cuya investigación no subestima el papel que desempeñan las instituciones que participan en la profesionalización de los profesores de educación básica. Por ello, su texto *El papel de la MEB en la construcción de la profesionalización del docente. Una mirada desde los valores y actitudes profesionales de los alumnos*, explica la percepción que tienen los

docentes de educación básica acerca de la dinámica de sus valores profesionales, a la luz de las transformaciones ocurridas en política educativa durante la última década. Nos ofrece un estudio de caso de profesores que cursan la Maestría en Educación Básica en la Unidad UPN DF-Norte.

Entre sus hallazgos podemos destacar la reflexión sobre la pertinencia de los posgrados profesionalizantes, y en el caso particular de la Maestría de Educación Básica que ofrece la UPN, replantea que su incidencia en la profesión docente va más allá de las visiones técnicas, destacando su componente valoral como eje formativo de los maestros.

Los textos de Mariana Aguilar y Maira Sosa nos adentran en uno de los aspectos que se han tratado de considerar en los últimos años, al identificar los rasgos de implementación de políticas de atención a la interculturalidad presentes en la vida cotidiana de los sujetos, que se concretan en la organización educativa y cultural en la escuela pública.

Mariana Aguilar en *Educación para la convivencia*, aclara el tránsito del enfoque multicultural al de interculturalidad. Su texto ofrece un balance de los proyectos educativos para la atención de la diversidad en la educación y los desafíos en la definición de las políticas culturales y educativas para la inclusión, cuyo propósito es apuntar hacia la construcción de la pedagogía de la convivencia en contextos sociales heterogéneos, desiguales y en tensión permanente.

Entre sus aportaciones destaca el reconocimiento de la escuela no sólo como un espacio de cohabitación, sino de gestación de relaciones de poder, que debe resignificarse como espacio de convivencia. Dicho espacio ha de ser construido con el propósito de generar la participación de los actores en la modificación de su circunstancialidad desde el ejercicio de la ciudadanía individual, colectiva o multicultural. Ello con el propósito de permitir el encuentro de los actores, grupos o colectivos para favorecer una relación equitativa, donde las demandas se reconozcan como legítimas, generando la acción colectiva en la negociación con base en la alianza, el diálogo

y el respeto. Sin duda, este es uno de los grandes retos que debe asumir el docente.

De manera complementaria, Sosa, en *El reto de la multiculturalidad en la educación: cosmovisión de la salud en una comunidad mazahua*, nos ofrece un ejemplo de cómo la interculturalidad tiene un papel importante en la concepción de la vida y la realidad que los niños contrastan en una comunidad mazahua. Dicha comunidad posee una concepción de integridad de la existencia que entrelaza los aspectos biológicos, sociales, religiosos y culturales.

Su cosmovisión se traslada al ámbito de la salud, por lo que la enfermedad no constituye un campo autónomo, independiente de la vida social y cultural del grupo. Tal visión se contrapone e incluso choca con la perspectiva del currículo oficial, por lo que este trabajo nos aproxima al reto que implica para los docentes la articulación de tales elementos culturales con la propuesta curricular homogeneizante de los libros de texto.

Estos dos artículos nos ayudan a ponderar el papel de la formación docente para asumirse como sujeto social en condiciones de evaluar sus contextos, posiciones y actitudes con el propósito de redefinir sus acciones a fin de crear ambientes tolerantes y abiertos en la escuela de educación básica. Reconocen el potencial socializador de la escuela, por lo que es necesaria su revisión, pues las relaciones que se establecen entre los grupos escolares pueden ser armónicas, pero también estar marcadas por desequilibrios que las hace ser inequitativas e incluso discriminatorias, al implicar conductas antidemocráticas, violentas y racistas.

Esta obra colectiva enmarca la temporalidad en el espacio de aplicación de las políticas en educación básica de finales del siglo XX y principios del XXI. Toma el contexto de la modernización, pues marca un cambio claro de la percepción tradicional de los docentes vinculada a la identidad de apostolado, que requirió una política para revalorar la profesión. Destaca el énfasis en mecanismos para eficientar la educación básica, tales como la profesionalización, alcanzar la pretendida calidad educativa, abrir las escuelas a una

mayor participación de diversos actores de la sociedad o la orientación a la equidad de los últimos años, que busca promover la interculturalidad, entendida como diálogo permanente en el derecho a una mejor convivencia.

El libro que sometemos al juicio del lector constituye un recurso de comprensión de las dinámicas globales que viven los maestros de educación básica en los últimos años. En él, recuperamos tanto las dificultades que enfrentan los docentes para lograr una adecuada formación, como el potencial que tiene la escuela como espacio para promover la interculturalidad, el respeto por el otro y la generación de espacios armónicos de convivencia.

Claudia Alaníz Hernández
Coordinadora del Cuerpo Académico Consolidado:
Sociología de la Educación básica.
Ciudad de México, verano de 2015.

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA EL NIVEL BÁSICO: ¿LA REVALORACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE?

*Claudia Alaníz Hernández**

INTRODUCCIÓN

Las reformas educativas de primera generación en América Latina en la década de los años setenta se orientaron a alcanzar la cobertura; las de segunda generación, en los noventa, se enfocaron en la mejora de la calidad, y en el actual milenio las de tercera pretendieron fortalecer la gestión y la autonomía escolar. En estas últimas existe una revaloración del carácter público de la educación, por lo que se asume como problema que afecta a la sociedad en su conjunto.

El presente trabajo tiene como propósito brindar un panorama de las políticas de educación básica de los últimos años, en las cuales el papel docente se colocó como factor clave en el éxito o fracaso de las políticas educativas. Las modificaciones realizadas en nuestro país culminaron con el establecimiento del Servicio Profesional Docente, en la reforma encabezada por el presidente Peña Nieto.

Este texto se organizó en cuatro apartados para revisar las características del tránsito de la docencia desde su surgimiento hasta

* Doctora en Educación. Profesora-investigadora de tiempo completo de la UPN. Miembro del SNI.

la reforma de 2013; por ello iniciamos con el apartado “Del oficio a la profesión docente”. Tomamos como premisa que las políticas son resultado de la interacción de múltiples actores, ya sea en las diferentes esferas de gobierno (federal y estatal), o bien, de diversos grupos de interés que inciden en su orientación final. Contrasta con la idea común de que el gobierno como actor único define la política educativa, desde una perspectiva acorde con los análisis de *redes de política*, donde las políticas no pueden ser valoradas en función de objetivos y programas, sino a partir de la interacción de diversos actores. Por ello, en el siguiente apartado se revisa “La influencia del SNTE”, como uno de los actores de interés en las distintas esferas de gobierno que mantiene una fuerte influencia en las orientaciones de la política educativa en nuestro país.

En la “Precarización del trabajo docente”, revisamos el contexto de ejercicio de la profesión magisterial que lleva a reconocer sus inadecuadas condiciones de trabajo precario debidas a la pérdida de estabilidad laboral al cambiar de estatus como profesión de Estado para pasar a ser una profesión más del mercado laboral.

El apartado “Hacia el Servicio Profesional Docente”, puntualiza algunas contradicciones entre el discurso que considera al maestro como factor central de la reforma educativa emprendida por el presidente Peña Nieto y la falta de compromiso del Estado con las acciones para llegar a cumplir la anhelada mejora educativa. Observamos un distanciamiento de confianza y rendición de cuentas, a pesar de la alta legitimidad que tiene la propuesta de mejorar la educación en México. Cerramos el escrito con algunas reflexiones finales respecto a la profesión docente.

DEL OFICIO A LA PROFESIÓN DOCENTE

El trabajo magisterial surge prácticamente con la conformación del Estado mexicano, por lo que su evolución se vincula directamente con su historia y transformación. Siguiendo la perspectiva

de Durkheim, podemos afirmar que el tipo de formación docente no es consecuencia de la casualidad, sino resultado del modelo de Estado social y en armonía con éste.

Dependiendo del contexto, los maestros fueron identificados como responsables de la conformación de una identidad nacional o misioneros para lograr la expansión del sistema educativo, lo cual ayudó a moldear una identidad de dignidad y reconocimiento social al magisterio. Ésta se vio fuertemente afectada cuando desde los medios masivos de comunicación se señaló a los maestros como culpables del fracaso del sistema educativo en su conjunto. Lo cierto es que desde el México independiente la formación de docentes ha sido considerada esencial para el proyecto de país. De ahí que la revisión sociohistórica ayude a comprender la complejidad del ser docente: en términos de Bourdieu, son justamente las determinantes sociales e históricas las que influyen en lo que los sujetos producen, independientemente de la conciencia que tengan de ello.

Nuestro país tiene una larga tradición en la formación de maestros. Baste recordar que en 1826 apareció la primera Escuela Normal en la ciudad de Zacatecas, llamada así porque regulaba o normaba la instrucción según el modelo lancasteriano de enseñanza mutua. Con una orientación más pedagógica, durante el periodo juarista surgió otro tipo de normales, con la fundación de la Escuela Normal Veracruzana en 1886, cuyos planes de estudio incluían por primera vez prácticas docentes. Finalmente, con el establecimiento de la Normal Regional de Tacámbaro, Michoacán (1926), se inicia una nueva pauta de tradición normalista (rural con sostenimiento federal) en el periodo posrevolucionario, para tratar de responder a las demandas de un mayoritario México rural. En forma paralela al surgimiento de las normales, desde la etapa de la restauración de la República, aparecieron diversas organizaciones de maestros y sociedades pedagógicas; incluso desde el porfiriato se pretendió centralizar a los cientos de organizaciones magisteriales con el propósito de eliminar las resistencias a la unificación de un sistema educativo nacional.

En 1934 las normales fueron retiradas de las Escuelas de Altos Estudios y el Estado se apropió del papel de formador de sus docentes. La tradición posrevolucionaria culminaría en 1942, no sólo con la unificación del plan de estudios de escuelas normales rurales y urbanas, sino con la creación en 1943 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Desde entonces prevaleció una concepción del docente como trabajador del Estado y no como un profesional de la educación (por ello la organización gremial no sólo incluyó a los docentes, sino también a los administrativos, intendentes y mandos medios). Al respecto, Arnaut señala:

Me refiero a los “trabajadores de la educación” y a los “profesionales de la educación” como dos “tipos ideales históricos”... a partir de los énfasis que el Estado y los líderes del magisterio han intentado imprimir a la regulación de los maestros oficiales en distintas épocas (profesional o laboral), y a la organización colectiva de los maestros (asociación profesional o sindicato). Por supuesto los dos “tipos ideales históricos” (profesionales o trabajadores) se construyeron descartando otras posibilidades constructivas, como por ejemplo la de caracterizar a los maestros como una “burocracia profesional” o como “empleados públicos” pues el magisterio siempre ha sido eso (Arnaud, 2014, p. 33).

Dentro del imaginario social, la *tipificación ideal* del maestro se caracterizaba por su vocación, desinterés, generosidad y –llegado el caso– el sacrificio (Tenti, 2011, p. 341). Tales atributos vinculados con el desempeño permitían una construcción individual del prestigio docente que ahora colisiona con la pérdida de reconocimiento (como construcción social) al responsabilizarlos del fracaso educativo, lo que impacta fuertemente en los profesores y lesiona su relación con el resto de los actores sociales.

La decisión de homogeneizar la formación afectó en el modelo educativo que separa la escuela de las necesidades de sus comunidades, con base en un esquema rígido de estandarización, en un país donde las desigualdades son abismales. Además, se haría a través de

múltiples instituciones no coordinadas donde se impartían programas de formación de maestros de preescolar, primaria, educación física, tecnológica, agropecuaria, industrial, especial y superior. Por si fuera poco, las modalidades de licenciaturas para maestros en servicio tenían un enfoque centralista en detrimento de las normas estatales (sobre todo, las rurales).

A lo largo de su historia encontramos una expansión de la formación del oficio docente: en 1826 se requerían sólo cuatro meses de preparación y para 1969 adquirió el carácter de formación profesional con el establecimiento de un plan de estudios de cuatro años, como resultado del intento de reglamentación de la Ley para Escuelas Normales (1867) en la época juarista. Sin embargo, cada normal continuó con su propio plan de estudios que duraba entre tres y seis años.

Fue en el porfiriato cuando se unificó la formación de los profesores en un plan de estudios de cuatro años y Justo Sierra, ministro de Instrucción en 1887 estableció que: “sólo la Escuela Normal de la Ciudad de México tendrá autorización para examinar y aprobar a los que aspiren ejercer el profesorado de instrucción primaria en escuelas públicas” (Sierra, en Galván, 2010, p. 168) Sin embargo, la formación en escuelas normales nunca alcanzó a percibirse como profesional y la necesidad de ampliar la cobertura –sobre todo de las escuelas primarias– implicó la contratación de personas sin formación docente. Prueba de ello es que la Junta Nacional de Educación Normal de 1954, que aglutinaba dichas instituciones, solicitaba un mayor reconocimiento:

La educación normal debe ser considerada como profesional. Su antecedente necesario es la segunda enseñanza. La Escuela Normal debe ser un centro de enseñanza superior, teniendo en cuenta que la misión del educador no es o no debe ser de categoría social ni cultural inferior a la del médico, el ingeniero, el abogado, entre otras profesiones, todos los cuales se forman en instituciones superiores y universitarias (SEP, en Maya, 2003, p. 29).

La reforma de 1972 separaba la enseñanza para profesores de preescolar y primaria de los de secundaria. En 1977 se reconoció la necesidad de la actualización del magisterio en servicio en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, con la creación del Programa Nacional de Capacitación del Magisterio. La fundación de la Universidad Pedagógica Nacional, en 1978, fue resultado de los compromisos con el grupo político de Vanguardia Revolucionaria del SNTE, desde la campaña presidencial de José López Portillo, y se concretó en el XI Congreso Nacional Ordinario del sindicato.¹

Finalmente, en 1984 la formación de maestros elevó su nivel de estudios al grado de licenciatura. Esta decisión no se vio acompañada por la contratación de profesores mejor calificados en las escuelas normales del país ni por la transformación de las prácticas de enseñanza tradicionales: las normales continuaron operando casi con la misma infraestructura, estructura y cultura que en el siglo XIX, en la reproducción de un currículum.

En los hechos, la exigencia de cursar estudios de bachillerato como requisito previo de ingreso a las escuelas normales, pero principalmente la decisión de dejar de otorgar plazas de base a sus egresados, impactó en la contracción de la matrícula y en el cierre de escuelas normales; como consecuencia, el magisterio dejó de ser una opción rápida y segura de formación y contratación protegida por el Estado.

Por otro lado, la falta de fortalecimiento de las normales implicó la reproducción de prácticas conservadoras con una fuerte contradicción pedagógica: los estudiantes normalistas revisaron teorías críticas e innovación pedagógica para enseñar, pero “aprendidas” desde una perspectiva pragmática y no constructivista, con planes de estudios con contenidos disciplinarios organizados en

¹ La creación de la UPN la dimensiona como la institución para la profesionalización docente, lo que de manera implícita conlleva reformar la política para la educación normalista del país, de ahí la oposición del Frente Nacional de Escuelas Normales.

asignaturas que consolidaban fuertemente los mitos y ritos de la práctica docente.²

Tanto el plan de estudios de 1984 como los posteriores mantenían la misma contradicción fundamental: las asignaturas de formación teórica aprendidas según métodos tradicionales por los futuros docentes no lograron vincularse en la práctica con las nuevas corrientes constructivistas:

El cambio del plan (de estudios) podría haber sido una buena opción de aprendizaje; pero sus objetivos formativos eran excesivos ya que contenían un gran número de asignaturas por semestre y se ponía elevada atención en los contenidos teóricos (IEESA, 2012, s/p).

Es contundente la tesis de Fierro y Carvajal (2003) respecto a que el núcleo de la pedagogía en las escuelas mexicanas es el respeto a la autoridad, lo que tal vez ayude a entender el fracaso del pretendido desarrollo del pensamiento crítico. El docente se mantiene como único poseedor del saber, lo que se contrapone con la figura de estudiantes constructores de sus propios aprendizajes para posteriormente asumirse como facilitadores.

A fin de hacer un balance sobre la formación docente podríamos destacar algunos elementos.

La formación del docente comienza mucho antes de su ingreso a las normales, en una simbiosis de la construcción del tipo de relación maestro-alumno, que se fue asimilando desde la infancia y que influye en la conformación de modelos a seguir cuando se incorporan al trabajo docente.

² Nos referimos a reglas no escritas. Detrás de cada ritual existe un mito apoyado en creencias (y no en el conocimiento científico) de lo que debe ser la escuela y que acaban por conformarse en prácticas cotidianas perpetuadas en la escuela: el pase de asistencia, las filas, las frases, uso de tiempos muertos, uniformes y concursos dan cuenta de ello.

La formación docente se entiende como un proceso que comprende las etapas escolares en las que los docentes fueron alumnos, continúa en lo que se denomina la formación profesional propiamente dicha, y aún, luego de ella, sigue en las escuelas donde los docentes se insertan a trabajar [...] La docencia se caracteriza por ser una profesión que se desarrolla en un lugar conocido de antemano, vivido y experimentado por los sujetos durante muchos años en etapas decisivas en la vida a diferencia de otras profesiones en las cuales no hubo quizá más que encuentros ocasionales (Alliaud, 2007, p. 8).

Elevar la formación a licenciatura no implicó un reconocimiento de la carrera: para el ejercicio de cualquier profesión en México es suficiente obtener la cédula profesional correspondiente; en cambio, el magisterio nunca ha dejado de ser considerado como una actividad que requiere tutoría y supervisión permanente (que no necesariamente se relaciona con el desempeño de la enseñanza).

La formación de maestros para la educación básica corresponde a las escuelas normales, instituciones que fueron formalmente creadas en el último tercio del siglo XIX con la idea de formar a los agentes que requería el sistema para impulsar su proyecto educativo. Esta idea originaria, vigente hasta la actualidad, es la base para que el gobierno federal determine la orientación de los programas para la formación docente, y con ello el tipo de maestro que el país necesita. En estas condiciones, es posible afirmar que la formación de maestros en las escuelas normales está enlazada a una característica fundamental de la carrera docente en México: es una “profesión de Estado” (Sandoval, 2014, p. 242).

La política educativa concibe a los docentes como actores principales para ejecutar y consolidar las reformas, pero no se compromete a otorgarles una formación pedagógica y científica.³ Tampoco se

³ Prueba de ello es que las reformas de los años setenta y noventa no se vieron acompañadas de manera simultánea de reformas a los planes de estudio de las escuelas normales. Así, los normalistas pasaron de “enseñar” por asignaturas a un

observa congruencia en la disminución de tareas burocrático-administrativas o en la multiplicidad de actividades y programas que deben realizar los profesores para priorizar el tiempo dedicado al aprendizaje, depurando diligencias administrativas y de apoyo que podrían delegarse.

Los cambios en las normales implicaron el abandono de las didácticas con la paradoja de impulsar la enseñanza del pensamiento crítico aprendido desde una educación “bancaria”, en la caracterización de Freire. Esta ausencia en la formación no se compensa con la utilización de libros de texto adecuados, al sustituir los grupos de especialistas que los elaboraban (hasta antes del año 2000), por comisiones más afines al sindicato que fueron incurriendo en omisiones, errores de sintaxis y ortotipográficos, que llevaron a su revisión de julio a octubre de 2013, para su posterior sustitución a partir del ciclo escolar 2014-2015.

LA INFLUENCIA DEL SNTE

Dentro de los saberes y, sobre todo, de las pautas de acción magisterial no podemos dejar de considerar el impacto que ha tenido la afiliación obligatoria al SNTE y su función como instrumento de control del régimen político.⁴

La conformación de un sindicato único desde la presidencia y no desde la base de representación de los maestros, imposibilitó que éstos se asumieran como un gremio de profesionistas: el SNTE

enfoque neoconductista, y de este último, a uno por competencia sin una adecuada fundamentación epistemológica.

⁴ Hablamos de manera genérica del SNTE, para referirnos también a su disidencia, la Coordinadora Nacional para Trabajadores de la Educación (CNTE), porque si bien se reconoce el trabajo por un proyecto curricular alterno en Michoacán o los talleres de autoformación en Oaxaca, en los hechos, las secciones que preside la Coordinadora han mantenido las mismas prácticas charriles, corporativas y clientelares al servicio de intereses propios de su cúpula, sin diferenciarse del SNTE.

fue uno de los pilares del corporativismo que permitió al PRI mantenerse como partido en el gobierno durante más de setenta años. La compensación a su fidelidad institucional se reflejó en que los profesores fueron durante un largo periodo trabajadores que se beneficiaron de la homologación salarial, lograron mejores prestaciones y derechos laborales en comparación con otros gremios, y ante todo alcanzaron estabilidad (inamovilidad) laboral una vez adquirida la plaza presupuestal de base.

El empoderamiento del SNTE se propició a partir de su creación por decisión del Estado: tanto la retribución de cargos políticos a sus dirigentes en los distintos niveles de gobierno, como la afiliación obligatoria, pero principalmente la retención de cuotas sindicales desde la propia Secretaría de Hacienda para su posterior entrega a la organización sindical, no sólo son prácticas contrarias a los preceptos constitucionales, sino que permiten a las camarillas del sindicato el acceso a generosos recursos no fiscalizables.

Si bien el corporativismo fue una herramienta del régimen de la Revolución mexicana para organizar a la nación y darle viabilidad al Estado, también aprisionó a la sociedad en compartimentos y frenó el surgimiento de la democracia por largo tiempo... la corrupción es parte de su ADN, está en la médula de su acción política. Y no sólo son corruptas las corrientes herederas de los cacicazgos de Jesús Robles Martínez, Carlos Jonguitud Barrios y Elba Esther Gordillo; también padecen este mal las de los maestros disidentes agrupados en la Coordinadora [Nacional de Trabajadores de la Educación]... El magisterio ha cumplido tanto con encargos dignos y de beneficio social como con vergonzosas encomiendas electorales (Ornelas, 2014, s/p).

Durante sesenta años fue práctica común el uso de la estructura del SNTE con fines electorales en apoyo tanto al PRI como al Partido Acción Nacional (PAN) a cambio de prebendas para la organización gremial y para colocar secretarios o comisionados de educación en

los estados. Dicha situación empeoró a escala federal durante el sexenio calderonista (2006-2012) (Ornelas, 2008).⁵

A inicios de 2014, en 26 de las 32 entidades del país los secretarios de Educación de los gobiernos estatales eran militantes en el PRI o habían ocupado cargos públicos en los gobiernos priistas. Sólo 13 provienen de la academia. La mitad de ellos construyeron su trayectoria política en dicho partido. Durante la breve alternancia panista, en 22 de las entidades, personal de la estructura del SNTE cercano a su máxima líder, Elba Esther Gordillo, ocupaba las secretarías de Educación y/o direcciones de Educación, según se puede apreciar en la tabla 1. Gordillo y el SNTE palomearon o influyeron en la designación de los titulares de Educación en otras cinco entidades (Martínez, 2014, s/p).

Tabla 1. Secretarios de Educación por filiación (2014)

Vinculados directamente con el SNTE	Vinculados a la estructura del PRI	Vinculados a la academia
Aguascalientes	Chihuahua	Campeche
Baja California	Durango	Coahuila
Baja California Sur	Estado de México	Guanajuato
Colima	Hidalgo	Morelos
Chiapas	Nayarit	Oaxaca
Distrito Federal	Michoacán	Sonora
Guerrero	Puebla	
Jalisco	Quintana Roo	
Nuevo León	San Luis Potosí	

⁵ Personalmente conozco experiencias de profesores comisionados en su plaza de docente en el Distrito Federal, Estado de México y Veracruz que a cambio de participar para promover a algún candidato del PRI o asegurar votos para mantener el registro del PANAL (incluso fuera de su entidad), obtuvieron a cambio la basificación de su plaza, la adjudicación de un crédito hipotecario, la promoción a puestos de director o supervisor escolar bajo un argumento similar: “el SNTE sí cumple, y si te niegas te bloquean”.

Zacatecas	Sinaloa	
	Tamaulipas	
	Tlaxcala	
	Veracruz	
	Yucatán	

Fuente: Elaboración propia con datos de Figueroa (2013) y El Universal (2014, s/p).

Nota: en Tabasco el titular del Poder Ejecutivo era de filiación perredista; los de Guanajuato y Querétaro eran panistas.

Recordemos que a la firma del Acuerdo (1992), la SEP, los gobernadores y el SNTE pactaron la transferencia de la administración de los servicios de educación básica y normal a las entidades, reconociendo al SNTE como el único interlocutor a nivel federal para las negociaciones contractuales. Esta decisión doblegó a los gobiernos estatales a someterse a un doble esquema de negociación entre 1992 y 2014, al respetar la participación de las comisiones SEP-SNTE en el plano federal (en temas de evaluación, adjudicación de plazas y determinación de los incrementos salariales anuales), además de los acuerdos locales (relativos a la distribución de prestaciones), mermando con ello la posibilidad de incrementar el margen de autonomía que supondría un esquema de gobierno federalista. Finalmente, el SNTE conservó la representación nacional (y aún la conserva en la reforma del presidente Enrique Peña Nieto), para las negociaciones del contrato colectivo de trabajo.⁶

Con todo y que en la experiencia internacional la descentralización educativa no ha cumplido por completo sus promesas de mayor eficacia, participación democrática y distribución del poder, gobiernos, organismos multilaterales, organizaciones civiles y partidos políticos la siguen promoviendo (Ornelas, 2008, p. 53).

⁶ Ornelas (2008) analiza cómo la supuesta federalización de la educación básica constituye una colonización de espacios políticos para el snte al revisar los casos de 10 estados.

En lugar de esta estrategia, podría instrumentarse una descentralización a escala micro, donde la autonomía escolar podría suponer una forma diferente de ver los centros escolares a partir de la toma de decisiones desde una perspectiva más participativa, en el sentido en que Muller y Surel entienden la política pública:

es un modo de gobierno [...] en el cual la puesta en coherencia de la acción pública [...] pasa por la puesta en marcha de coordinación multi-niveles y multi-actores cuyo resultado, siempre incierto, depende de la capacidad de los actores públicos y privados para movilizar competencias e implementar formas de legitimación de las decisiones (1998, p. 96).

En el caso mexicano parece casi impensable que las propias municipalidades o escuelas logren mayor autonomía para administrarse, aunque ya existen prácticas documentadas de proyectos alternativos de educación autónoma en las comunidades zapatistas de Los Altos de Chiapas (Baronnet, 2011; Gómez, 2011). La experiencia internacional apuntaría al incremento del margen de autonomía de las escuelas hacia el cómo enseñar, obteniendo mayor libertad para indagar la forma de resolver sus problemas específicos y, al mismo tiempo, acentuar la responsabilidad que implica tomar tales decisiones (con rendición de cuentas frente a los padres y la sociedad).

Paradójicamente, el Acuerdo revirtió el poder de decisión que habían alcanzado algunos estados frente a la SEP; en lugar de que los gobiernos locales ganaran autonomía, la medida tuvo un efecto contrario, dándose un proceso de colonización del SNTE en los diferentes espacios de la administración educativa. Esto explica la falta de transparencia en el otorgamiento de plazas o en las condiciones de opacidad con que se realizan los exámenes de oposición.

En los gobiernos federales panistas, en contradicción con las posturas ideológicas históricas de Acción Nacional contra el corporativismo, el papel del SNTE en lugar de disminuir se fortaleció a través de actos públicos que cedieron parte de las decisiones exclusivas de la SEP al sindicato. Nos referimos al Compromiso por la calidad

(2002), pero fundamentalmente, a la firma de la Alianza por la educación (2008), proyectos gubernamentales en los que el presidente Felipe Calderón abandonó su programa educativo para abrazar los diseños derivados del Congreso del SNTE. De igual manera, en la coyuntura electoral de 2006, Calderón permitió al SNTE escoger al subsecretario de Educación Básica (yerno de la máxima dirigente, Elba Esther Gordillo). Se debe recordar que el SNTE gordillista propuso la evaluación docente y el ingreso a las plazas por concurso (con la conciencia de que mantendría su control desde las estructuras educativas en las entidades del país) así como una propuesta curricular por estándares de desempeño bastante cuestionable. Prácticamente en todos los casos los concursos fueron fraudulentos y las plazas no se otorgaron a quienes las ganaron.

El calderonismo implicó un grave retroceso en materia de política educativa, pues eliminó la escasa participación que los estados habían adquirido con la firma del Acuerdo (1992) así como de otros actores (incluyendo la academia), en las decisiones en materia educativa nacional y permitió al sindicato definir la agenda. Con Fernando González Sánchez al frente de la Subsecretaría de Educación Básica, se estableció el Acuerdo 592 para la articulación de la Educación Básica, en el año 2011, que pretendía ofrecer los fundamentos pedagógicos y la política pública educativa que sustentó la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB). Incluyó el Plan de estudios de Educación Básica, los programas y las guías para las educadoras y los maestros de educación preescolar, primaria y secundaria.

La Subsecretaría de Educación Básica argumentó que con la publicación del Acuerdo 592: “la SEP realiza un esfuerzo editorial que favorece el principio de transparencia y rendición de cuentas que, en materia de política curricular, caracteriza a la Reforma Integral de la Educación Básica” (SEP, 2011). El documento no constituía ni una política precisa ni una propuesta pedagógica: marcaba estándares difíciles de alcanzar y no fue comprendido a cabalidad por los docentes (que tampoco contaron con un adecuado acompañamiento).

En el mismo sentido, para Olac Fuentes Molinar, era “un documento de más de seiscientas cuartillas que según yo, que lo he estudiado con mucho cuidado, es el peor currículum que hemos tenido en México desde la creación de la SEP” (2014, p. 6). Dejar al SNTE la revisión de los libros de texto condujo a la SEP a tomar la decisión de revisar y reeditar 86 libros de preescolar y primaria para el ciclo 2014-15, por faltas ortográficas y de sintaxis, fechas y nombres incorrectos, así como interpretaciones equivocadas de sucesos, además de errores en cuanto a la pedagogía en la enseñanza.

Los intereses político-electorales prevalecieron en la organización gremial, fortaleciendo los liderazgos en las secciones sindicales en todo el país respecto del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE : “Siguen siendo los líderes seccionales quienes junto con los Gobernadores, controlan el partido Nueva Alianza [...] desde hace cuatro años en todas las legislaturas locales tienen diputados” (Muñoz, 2013, s/p).

Con el regreso del priismo a la Presidencia de la República, la estrategia política para la educación se usó y se alejó cada vez más del federalismo. El anuncio de la reforma educativa de 2013 encontró una fuerte oposición tanto del sindicalismo oficialista como de la disidencia: la presidenta vitalicia del SNTE fue encarcelada como medida disciplinaria, sin que ello implicara una transformación de fondo en la estructura operativa del SNTE,⁷ ni en la correlación de fuerzas entre la SEP y el SNTE, debido a que no se modificó la estructura de la corporación.

La presidencia de Enrique Peña Nieto se ocupó de inmediato de recentralizar el poder de la SEP por encima de las autoridades estatales. Para la revisión contractual del 15 de mayo de 2014 se firmaron convenios *de automaticidad* con todos los estados para reconocer

⁷ Después de 23 años de cacicazgo al frente del sindicato, Gordillo fue detenida por desviación de recursos y enriquecimiento inexplicable en el mes de marzo de 2013, sin que el gobierno peñista aprovechara la ocasión para democratizar o imponer la rendición de cuentas dentro de la organización gremial.

una sola negociación salarial aplicable a todo el país. El propósito era terminar con los 22 años de prácticas de doble negociación. Sin embargo, no se logró homologar las 184 prestaciones (entre bonos, estímulos, compensaciones y gratificaciones) derivadas de negociaciones locales previas en los diferentes estados del país.⁸

Esta breve semblanza permite identificar cómo es vista la labor docente a partir de las acciones de su sindicato. Sin embargo, falta indagar cómo las reformas acaecidas en la política educativa inciden tanto en la percepción como en el reconocimiento de la actividad de los profesores.

PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

La consolidación de la educación de masas, apuntalada en una actividad laboral intensiva con una gran tradición, favoreció la construcción de una identidad magisterial como no se observó en otras profesiones (principalmente en la etapa posrevolucionaria). A lo largo del siglo XX se puede apreciar que dicha construcción sufrió transformaciones al pasar de ser un instructor improvisado a un apóstol, para finalmente terminar convirtiéndose en el responsable de la baja calidad educativa de nuestro país.

El viraje de modelo económico y la agudización de la crisis son factores para entender las dificultades del Estado para continuar

⁸ Es justo mencionar que el activismo partidista sindical no es privativo del SNTE. Los sindicatos de docentes han constituido partidos políticos en México al igual que en Costa Rica, El Salvador, Nicaragua y Uruguay, o bien, se valen de su estructura para la movilización político-electoral en países como Bolivia, Ecuador, Haití, Perú y Venezuela. Sin embargo, algunos aprovechan ese espacio estratégico para generar un proyecto educativo (Venezuela o Uruguay). En el caso venezolano, el Frente de Educadores presentó oposición a las políticas educativas recomendadas por organismos internacionales desde finales de los años ochenta (Imen, 2011), y constituyó un movimiento importante en la etapa de refundación del proyecto socialista: la consulta popular realizada entre 1999-2001 sirvió de base para el Proyecto Educativo Nacional y la posterior Ley Orgánica de Educación (CRBV, 1999).

garantizando plazas laborales a los egresados de sus escuelas normales y la consecuente reducción del valor real del salario magisterial (que nunca ha recuperado el poder adquisitivo que alcanzó en la década de los años setenta).

El discurso de la educación pública y gratuita, que fuera una de las banderas del régimen desde el periodo posrevolucionario y hasta finales de la década de los años ochenta, con el redimensionamiento del Estado dentro del modelo neoliberal, impulsó un nuevo intento de descentralización educativa. La finalidad era que paulatinamente estados y municipios fueran co-responsables (administrativa y financieramente) de los servicios educativos. Así se modificó el papel que tradicionalmente había asumido el Estado respecto a la educación.

Algunos autores han señalado que más que la identificación con una posición claramente ideológica, a los docentes se les ve como funcionarios estatales, simplificando su papel al de reproductores del sistema capitalista (Lawn y Ozga 2004, p. 24). Dicha perspectiva de la enseñanza como una estrategia de reproducción atribuye al trabajo docente un carácter instrumental: considerar a los maestros como aplicadores de programas los separa de otros empleados o funcionarios, pues pierden autonomía y conciencia sobre las posibilidades de su actuación. En esta disyuntiva estriba el carácter profesional (consciente y autónomo) o cuasi-profesional (técnico-instrumental) de su trabajo.

En la construcción del carácter profesional de su actividad se pueden considerar factores que favorecen o erosionan su autonomía, la exclusión de los procesos definitivos de las reformas (en este caso, vinculada con la falta de participación en los cambios curriculares) o el fortalecimiento de los controles sobre su actividad.

El magisterio fue considerado por mucho tiempo como una profesión protegida por el Estado. Sin embargo, su relación no siempre fue tersa: como consecuencia de la devaluación de 1954, en 1958 se vivieron grandes protestas para demandar un incremento salarial, las cuales fueron violentamente reprimidas. La movilización

magisterial en el sexenio de Salinas de Gortari (1988-1994) llevó a la renuncia del entonces líder sindical, Carlos Jonguitud, encumbrando en su lugar a Elba Esther Gordillo.

En su condición de trabajo asalariado, la docencia tradicionalmente se ubicó dentro de las clases medias, pero los efectos de las crisis recurrentes generaron la polarización de la riqueza con estratificación de los niveles de pobreza. Como consecuencia, se inició una ruptura entre el Estado y el gremio magisterial, que afectó gradualmente el pacto de entrega de plazas a los egresados de las escuelas normales. La introducción del Programa Carrera Magisterial en 1992, no logró contener la pérdida de poder adquisitivo del salario magisterial y no abrió la oportunidad de participar en él a todos los docentes. Al año 2015, después de 21 años de operación sólo 31% de los maestros logró ingresar a dicho programa y más de la mitad de ese porcentaje se quedaron en el Nivel A (INEE, 2015 p. 71). Dicho estímulo no se eliminó con el establecimiento del Servicio Profesional Docente y contrario a lo que su reglamentación establece, dejó de pagarse como tabulador del sueldo base en junio de 2016.

Al respecto, es importante destacar la imposibilidad de conocer las condiciones salariales reales del magisterio en nuestro país. “Actualmente el país no dispone de información suficiente sobre los perfiles salariales de los docentes a lo largo de su vida laboral” (INEE, 2015, p. 67). Ello se debe a las injerencias del SNTE (y la CNTE) sobre el manejo de plazas de maestros bajo la figura de comisionados, y a la oposición que presentaron ante el levantamiento del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), a finales de 2013.⁹

⁹ Cabe mencionar que el Censo no posee la información completa a escala nacional, quedaron pendientes los datos de Guerrero, Chiapas, Michoacán, Oaxaca, Quintana Roo, Veracruz y Yucatán, ya sea por las dificultades que implicaban algunas comunidades o por la oposición de los docentes a participar.

“Por la carencia de información sobre las nóminas de las entidades federativas, no ha sido posible estimar los sueldos mensuales promedio de los docentes cubiertos con fondos propiamente estatales” (INEE, 2015, p. 68). Es decir, entre las escuelas censadas se desconoce la condición de al menos 352,101 profesores con plazas estatales.

Tabla 2. Docentes de Educación Básica en México

Nivel	Modalidad	Docentes*	Docentes pagados del FAEB**
Preescolar	General	144,164	90,606
	Indígena	18,218	13,758
Primaria	General	469,333	297,456
	Indígena	36,580	28,271
Secundaria	General	166,964	93,822
	Técnica	94,968	84,803
	Para trabajadores	3,677	2,843
	Telesecundaria	69,871	40,115
Total		1,003,775	651,674

Fuente: Datos del INEE (2015, p. 68). *Según estadística 911 de la SEP. **No incluye plazas estatales.

El trabajo antaño estable de los maestros pasó a condiciones de flexibilidad laboral y precarización. Como ocurre en prácticamente todas las modalidades del trabajo asalariado, el trabajo docente se comercia en el mercado profesional como cualquier mercancía. Castel (2002) establece que tal situación es consecuencia de los sistemas clásicos de protección social como producto de la globalización.

En el caso del trabajo magisterial se debe analizar la pérdida de condición como profesión protegida por el Estado, la incapacidad de crear plazas para atender totalmente a la población en edad de cursar educación básica, el incremento de la intensificación temporal y la diversificación de actividades sin percibir un salario equivalente a las funciones desempeñadas. El modelo adoptado no prevé la ampliación del número de plazas como ocurría antaño, y los procesos de basificación para garantizar la estabilidad laboral se

encuentran viciados de origen al corresponderle al sindicato 50% de la asignación de plazas. Aún los recientes procesos de adjudicación de puestos por la vía del concurso iniciados en 2007, se caracterizan por su opacidad.

Con estos antecedentes, la posibilidad de movilidad social por el desarrollo de la actividad profesional (en este caso, la docencia) se ve frustrada por la implementación de contratos temporales que no pueden participar de las mismas prestaciones que los docentes de base. La lógica de movilidad no aplica en el caso de poblaciones precarias, cuya existencia está más marcada por la lucha por sobrevivir e insertarse en la sociedad que por proyectos de movilidad (Montero, 1998, p. 128).

Como proceso laboral, en la actualidad, la profesionalización en el trabajo se ha reestructurado con el propósito de mejorar su eficiencia (productividad), pero no se asocia directamente con las funciones de enseñanza.

La afectación por la precarización laboral va más allá del empleo, al ser el trabajo una de las actividades que más fuertemente organiza la cotidianidad en los sujetos (y sus familias), además de ser un factor de socialización que provee todo un mundo de relaciones y valoraciones personales (Beccaria y López, 1996).

Los docentes sin base viven la precarización de su trabajo, caracterizado por un elevado nivel de incertidumbre: no existe (o no se aplica) un marco jurídico que regule la prestación de sus servicios; se observan disparidades salariales por desempeñar la misma función (docente frente a grupo); no tienen protección ni prestaciones sociales y carecen como gremio o colectivo de poder de negociación frente a la autoridad. Para ejemplificar lo anterior, el informe TALIS (2014) expresa que los docentes mexicanos enfrentan condiciones laborales de inestabilidad al estar sujetos a contratos laborales anuales y existe poca relación entre el trabajo desempeñado y su remuneración.

Aunado a lo anterior, el imaginario de la docencia como “apostolado” no se corresponde con la construcción social de cualquier

otra actividad profesional basada en la venta de la fuerza de trabajo a cambio de un salario. Así, la enseñanza, más que una profesión, es una *misión* a la que uno se entrega, lo cual supone una gratuidad proclamada que no se contradice con lo que la sociedad espera de una profesión.

Esta imagen del docente capaz de llegar incluso al sacrificio de sí mismo... para consagrarse exclusivamente al ejercicio pleno de su misión, está muy presente en la tradición pedagógica de muchos países de occidente... incluso es una imagen todavía hoy destacada cuando se habla del docente ideal, en especial en los medios masivos de comunicación (Tenti y Steinberg, 2011, p. 117).

En tal caso, desde el origen de la profesión existió una tensión entre estos componentes prerracionales del oficio de enseñar y la exigencia de una serie de conocimientos racionales (pedagogía, psicología infantil, didáctica, etc.), que el maestro debería aprender y utilizar en su trabajo (Tedesco y López, 2002, pp. 2-3).

Por otro lado, cabe mencionar que según el modelo del Estado de Bienestar, las condiciones de la docencia se mantuvieron dentro de un paradigma caracterizado por la estabilidad y homogeneidad laboral con un alto reconocimiento social. En cambio, con las premisas del modelo neoliberal se configura un marco de relaciones laborales distinto. La desvaloración de la idea del docente (concebido anteriormente como un agente de cambio o misionero social), explica por qué los profesores coinciden en que el trabajo de maestro era más valorado antes. El informe TALIS (2014) reporta que poco menos de la mitad de los docentes piensa que la profesión docente es valorada (49.5%).¹⁰

¹⁰ TALIS: siglas del inglés *Teaching and Learning International Survey* (Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE).

En 1993 se introdujo el programa de estímulos salariales denominado Carrera Magisterial. Quizá por la injerencia del SNTE no se orientó a evaluar el desempeño al privilegiar algunos insumos y la antigüedad por encima de los resultados de aprendizaje. Como no todos los docentes podían acceder al programa, fue una política poco efectiva.¹¹ Tampoco ofreció garantías para que todos los estados del país ejercieran el techo financiero para la promoción de docentes que lograran puntajes elevados: cada entidad decidía qué parte de su presupuesto educativo destinaba a la incorporación y a la promoción de profesores (Santibañez *et al.*, 2006) lo que resultó en un obstáculo para ascender a los niveles más altos (de la B al E) y más de la mitad de los docentes que lograron ingresar al programa se mantuvieron en el primer nivel.

Ya desde la evaluación del programa –ordenada por la SEP en 2006– se encontraron efectos negativos moderados en el aprovechamiento escolar un año después de la incorporación del maestro a Carrera Magisterial o de su promoción a un nivel más alto. Aunado a ello, cuando los docentes ingresaban a Carrera, podían mantener el estímulo económico sin necesidad de volver a evaluarse, lo cual no representaba un incentivo para continuar esforzándose. De acuerdo con las disposiciones del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), Carrera Magisterial dejó de operar como sistema de estímulos a partir del año 2015, con el establecimiento del Servicio Profesional Docente.

A continuación se incluyen los datos salariales de los profesores que ha reportado el INEE (ver tabla 3). Es pertinente destacar que los datos corresponden a estimaciones con base en la información disponible. Por tratarse de promedios, entendemos que existen docentes que se encuentran por debajo de ellos, donde puede haber diferencias entre 2,500 a 3,500 pesos mensuales.

¹¹ En contraste, el sistema educativo cubano establece un estímulo para los docentes de 25% de escuelas que alcanzan los mayores rendimientos por región (Carnoy, 2010, p. 67).

Tabla 3. Promedio del salario magisterial en México (2012)*

Servicio	Tradicional	C.M. Nivel A	Promedio
Preescolar general	11,368	14,016	14,327
Preescolar indígena	10,325	13,548	12,022
Primaria general	11,304	13,669	13,684
Primaria indígena	10,865	13,792	11,791
Secundaria general	11,128	19,035	13,670
Secundaria técnica	12,501	22,610	15,904
Telesecundaria	16,650	21,373	19,796
Secundaria para trabajadores	7,514	11,604	8,719

Fuente: Datos del INEE (2015, p. 71).

*Sueldo mensual aproximado, tomando como base el del Fondo de Aportaciones para la Educación Básica (FAEB) 2012. Corresponde al cociente entre los 12 meses del año de ingresos, aguinaldo, primas y demás prestaciones antes de impuestos.

Si bien el programa de Carrera Magisterial cuenta con cinco niveles salariales, sólo consideramos para este ejemplo el Nivel A, donde se ubica más de la mitad de profesores que reciben este beneficio. Aun cuando menos de la tercera parte de los docentes en México participan de Carrera Magisterial, el programa sirvió para posicionar el promedio salarial nacional y encubrir la precarización que ha sufrido esta actividad profesional:

Más de la mitad de las docentes de educación preescolar y primaria tienen niveles salariales inferiores a los de otras profesionales con contratos de medio tiempo o más. En 2012, la mediana del salario real de las educadoras representó menos de la mitad de la mediana del salario de otras profesionistas con ese nivel de escolaridad y con jornadas de medio tiempo o más. En el caso de las docentes de primaria esa desventaja va de 15 a 25% cuando a las primeras se les compara con las profesionales en ciencias exactas o de la salud, respectivamente (INEE, 2015, p. 75).

La revisión de la condición laboral de las últimas décadas permite afirmar que la docencia pasó de ser una profesión de *trayectoria protegida* de acceso a empleos públicos o privados dentro del marco legal con cobertura social y garantía de ingreso fijo (Graffigna, 2005), a una que se empieza a asociar más con las *trayectorias fluctuantes*, es decir, aquellas que a pesar de contar con una relativa estabilidad de ingresos, se presentan vulnerables al contexto estructural en que se desenvuelven o a posibles eventualidades (Forni, 1996 y 1998).

La homogeneidad que se pretende establecer en el magisterio no facilita la apreciación de una relación positiva entre la capacitación o educación recibida y el trabajo a desempeñar, como ocurre en otras profesiones.

HACIA EL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

El encarcelamiento de Elba Esther Gordillo en febrero de 2013 no se acompañó con la democratización de la estructura del SNTE, ello quizás ayude a explicar por qué el control y cogobierno de la organización en las secretarías de Educación en los estados no se modificaron.

El Programa Sectorial de Educación (SEP, 2013) resultó un documento engorroso y falto de claridad sobre cómo lograr la pretendida calidad educativa. Al plantear una consulta posterior, por lo menos evidencia una ausencia de propuesta pedagógica que reconozca las prioridades a atender durante el sexenio peñista. Distingue cinco dimensiones del perfil docente con 375 líneas de acción, que además de excesivas, no logran identificar las características de la educación de calidad, no posiciona el aprendizaje y, por tanto, al estudiante como eje articulador de la propuesta (ver cuadro 1).

El PSE critica el modelo de gestión institucional proponiendo colocar a la escuela en el centro del sistema educativo, pero no se le dota de mayor autonomía. Por el contrario: existe un fuerte énfasis de la evaluación como mecanismo de control y sanción, coincidente

con la utilización que ha tenido en las últimas décadas como mecanismo de devaluación de la escuela pública, y no de retroalimentación del proceso de enseñanza (lo cual sería de mayor beneficio).

Cuadro I. Dimensiones del perfil docente de Educación Básica

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

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2014).

No se podría hablar de un proyecto educativo propiamente en la presidencia de Enrique Peña (como fue el de la reforma energética o de telecomunicaciones). Si comparamos la velocidad con que se dieron las reformas de 1993 (con la modernización), la RIEB (2011) y la búsqueda de un nuevo modelo pedagógico a partir de los Foros para la Consulta Nacional del Modelo Educativo (2014), podemos apreciar que la formación inicial de los docentes en las últimas dos décadas no fue una prioridad de la política educativa.

Cada vez que se pretende la transformación del proyecto educativo se habla de reformas y cambios estructurales en los diferentes niveles: curricular, modelo de financiamiento, participación, esquemas de contratación, etcétera, sin que la mayoría de las ocasiones tales intervenciones impliquen modificar el trabajo en las aulas:

Resulta que todos los elementos estructurales “modificados” por las políticas son eficaces en la medida en que pasan por la mediación de los docentes, directores, supervisores y otros agentes... Las estructuras... y los recursos... son eficaces en la medida en que son utilizados en forma pertinente (:). Las reglas y los recursos sólo posibilitan determinadas prácticas, las facilitan, obstaculizan o estimulan, pero no las determinan (Tenti, 2011, p. 339).

Se observa un desfase en la propuesta educativa del gobierno de Peña Nieto: el Programa Sectorial de Educación (de principios de 2013) perdió relevancia cuando se presentó la iniciativa de reforma educativa, enviada el 13 de agosto de 2013, que además comprometió la realización de Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo, para armar el proyecto educativo del país (febrero-junio de 2014). El interés prioritario de la llamada reforma educativa fue recuperar el control del magisterio por la vía de los recursos y la evaluación (al recentralizar la nómina, la negociación salarial, el nuevo sistema de ingreso, permanencia y estímulos para los docentes), y no estuvo sustentada en una propuesta pedagógica a seguir para corregir las deficiencias del modelo educativo. A mediados de 2015 no se contaba todavía con la propuesta de modelo educativo derivado de los foros nacionales, ni tampoco con la reforma curricular de las escuelas normales, lo cual implicó prácticamente la mitad del sexenio.

En relación con la formación docente, los seis Foros de Educación Normal incluyeron los temas siguientes: a) el nuevo modelo de formación docente; b) las instituciones que imparten educación normal; c) vínculo entre formación profesional docente y las necesidades del sistema educativo nacional; d) planeación, seguimiento y evaluación de la educación normal; y e) modernización de la formación docente. En ellos básicamente se reconoció el agotamiento del modelo normalista, el deterioro físico de la infraestructura de las normales, las carencias en la formación pedagógica de los estudiantes tanto en estrategias constructivistas del aprendizaje como

en atención a la diversidad (cultural y de necesidades educativas especiales), el uso de tecnologías y redes sociales, el conocimiento de alguna de las diferentes lenguas nacionales (según la región) o extranjera, la falta de movilidad y la mayor vinculación entre la teoría y la realización de prácticas docentes, entre los elementos más relevantes.

La mal llamada reforma educativa de 2013, fue más política y laboral que educativa al carecer de sustento pedagógico.¹² Los cambios más relevantes fueron la recentralización en la SEP de los fondos de la nómina magisterial (que administraran los estados desde 1992 con la firma del Acuerdo), y la modificación de las condiciones generales de trabajo de los docentes.¹³ Cambiaron sustancialmente las condiciones de ingreso y permanencia en el magisterio a través de la creación del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y del Servicio Profesional Docente (SPD). Con lo cual la evaluación se estableció como un mecanismo de control y sanción.

La iniciativa presidencial prefirió recuperar la propuesta empresarial de Mexicanos Primero¹⁴ (quienes se asumen como represen-

¹² La reforma a los artículos 3° y 73° publicadas el 26 de febrero de 2013 circunscriben el problema educativo del país únicamente al tema de la calidad, y las leyes secundarias que la soportan –con la creación del INEE y del Servicio Profesional Docente– buscan mecanismos de control a través de la evaluación. Lo anterior no atiende cuestiones pedagógicas ni transforma de fondo la estructura sindical.

¹³ La medida se acompañó con la realización del Censo Nacional de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica. Si bien no se aplicó por completo al universo de planteles por la negativa de participar en los estados de Chiapas (41%), Oaxaca (27.4%) y Michoacán (27.3%), sí exhibió irregularidades sobre 184,915 plazas magisteriales: 39,222 aviadores, 30,695 comisionados sindicales, 114,998 jubilados o fallecidos que continúan cobrando. (SEP-INEGI 2014). El hallazgo no se acompañó de acciones correctivas aun cuando la Ley General del Servicio Profesional Docente las prohíbe.

¹⁴ “Mexicanos Primero” es una organización de la sociedad civil (con auspicio del sector empresarial) que surgió en 2005. Ha implementado diversas campañas mediáticas a escala nacional contra el magisterio, a favor de la evaluación y de rescatar del SNTE la educación básica. Difunde con regularidad informes sobre el mal uso de los recursos públicos en la educación y plazas docentes en situación irregular. Dicha organización avaló y difundió la llamada reforma educativa de

tantes de la sociedad civil), y de la OCDE, en lugar de consensar una base de apoyo social y académica más amplia. La reforma de Peña se basó en la exacerbación de la evaluación como mecanismo de ruptura de las condiciones de contrato colectivo y amenazó con el despido como ruta para mejorar la calidad educativa. Además de que tales disposiciones contravienen la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, ampliaron los motivos de despido y crearon causas genéricas para justificarlo, al establecer un procedimiento que permite la separación del docente que no acredite tres evaluaciones consecutivas, sin derecho a audiencia previa.

Inicialmente, la ley pretende romper el principio de no retroactividad al aplicarse a profesionales contratados conforme a otro esquema laboral.¹⁵ Claudio X. González (empresario y presidente de Mexicanos Primero) se convirtió en el principal vocero de las bondades de la evaluación. Sin embargo, la oposición de los docentes llevó tanto a la Secretaría de Gobernación como a las autoridades locales a establecer negociaciones para garantizar sus conquistas gremiales.

Con un Congreso sitiado por sindicalistas, en un contexto generalizado de protestas, marchas y bloqueos tanto en la capital como en 26 entidades del país, se aprobó la reforma a los artículos constitucionales 3º y 73 y se dejó a la ley reglamentaria del Servicio Profesional Docente la determinación de los criterios, términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia. La otra modificación importante fue la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con atribuciones para evaluar los niveles educativos de básica y media del país (incluyendo a sus docentes) y para encargarse de la evaluación del nuevo Servicio Profesional Docente.

Las transformaciones legales obligaban a las entidades a armonizar la legislación local con la ley de Educación, pero dos no lo

febrero de 2013, que modificó los artículos 3º y 73 de la Constitución a iniciativa presidencial, con la justificación de garantizar la calidad de la enseñanza.

¹⁵ Al sustituir el esquema de definitividad por uno de recertificación periódica.

hicieron por considerar que se invadían facultades de los Congresos locales: Baja California Sur y Oaxaca (ver tabla 4).

Tabla 4. Situación respecto a la reforma educativa de 2013 por estado

Armoniza su Ley de Educación	Ratifica como único interlocutor al SNTE	Crea instancias intermedias al SPD	Preponderancia sindical	Demandados en controversia constitucional
Coahuila	Aguascalientes	Edo. de Méx.	Aguascalientes	B.C.
Guanajuato	Chihuahua	Nuevo León	Chihuahua	B.C. Sur
Jalisco	Colima	Querétaro	Colima	Chiapas
Tlaxcala	Nayarit	Sonora	Hidalgo	Michoacán
	Querétaro	Veracruz	Morelos	Morelos
	San Luis P.	Yucatán	Oaxaca	Oaxaca
	Sinaloa		Puebla	Sonora
	Sonora		Querétaro	Zacatecas
			San Luis P.	
			Sinaloa	
			Sonora	
			Tabasco	
			Tamaulipas	

Fuente: elaboración propia con datos de *Reforma* (2014) y Martínez (2014).

Pero varios Congresos que sí lo hicieron, no respetaron el sentido de la reforma, por lo que la SEP interpuso controversias constitucionales ante la Suprema Corte de Justicia contra las entidades de Baja California Norte, Baja California Sur, Chiapas, Michoacán, Morelos, Oaxaca, Sonora y Zacatecas, donde sólo se maquillaron los cambios en favor del gremio magisterial. Por ejemplo: algunos estados reconocen como derechos adquiridos el respeto a prestaciones sociales, laborales, asistenciales y sindicales de los trabajadores de la Educación, además de la interlocución con agrupaciones sindicales que ya habían sido reconocidas por la autoridad laboral

de la entidad respectiva; en otros casos se arrogaron la jurisdicción para complementar los perfiles emitidos en las convocatorias federales para ingreso al Servicio Profesional Docente.

El marco normativo para el Servicio Profesional Docente constituye un golpe al normalismo como institución preponderante en la formación de maestros, al convocar a profesionistas afines a concursar por las plazas de maestro. Al igual que reformas anteriores, no concreta definir con base en qué perfil se formará a los nuevos docentes. El informe del INEE (2015), devela que sólo algunas normales podrán convertirse en verdaderas instituciones de educación superior, que la formación normalista deberá complementarse con la participación de las universidades y que la Universidad Pedagógica Nacional podrá tener un papel preponderante ante un escenario de escasez de maestros en los próximos quince años, según las estimaciones del propio instituto.

Cabe mencionar que algunas escuelas normales rurales se reconocen históricamente como focos de resistencia del discurso oficial, buscando un pensamiento más crítico y manifestándose constantemente contra la reducción de becas, recursos para dormitorios y entrega de plazas. Se han distinguido las de Morelos y Guerrero como espacios de resistencia que reivindican el papel del normalista. Diversas fuentes han aportado información sobre los vínculos de estas normales con la guerrilla.¹⁶ Por sus posiciones políticas y por

¹⁶ Históricamente el normalismo rural ha tenido una militancia y activismo importante: simpatizó con el Partido Comunista y en represalia a su apoyo al movimiento estudiantil del '68 fueron cerradas 12 de sus escuelas. Algunos de sus egresados optaron por la vía armada en Chihuahua y Guerrero, en los años setenta. Sobresalen casos como Othón Salazar y Misael Núñez Acosta, líderes del movimiento magisterial en contra del charrismo sindical; Lucio Cabañas al fundar el Partido de los Pobres; Celia Rangel, profesora y líder agrarista en Jalisco. Pero la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) aún se autodenomina "organización clandestina" con presencia en la mayoría de las escuelas normales rurales. Se distinguen por su radicalismo contra las reformas y la disminución de su matrícula. Han sido emblemáticos los casos de Mexe (Hgo.), en el año 2000 y Ayotzinapa (Gro.), 2014.

las deficiencias en los resultados educativos en general, se cuestiona fuertemente al normalismo, pero el ataque y desaparición de estudiantes de la normal rural Isidro Burgos de Ayotzinapa Guerrero,¹⁷ propició un marco para la movilización y enfrentamiento contra la reforma educativa, y en la antesala de las elecciones intermedias de 2015, los maestros de Oaxaca y Guerrero presionaron con impedir las elecciones y lograron que el gobierno federal anunciara suspender las evaluaciones por tiempo indefinido (que sólo duró diez días). Una vez transcurrida la elección del seis de junio, el secretario de Educación Emilio Chuayffet ratificó la aplicación de evaluaciones en los términos aprobados en la reforma como mecanismo para el ingreso, permanencia y acceso al programa de estímulos que sustituyó a Carrera Magisterial, denominado Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica.

En el esquema del Servicio Profesional Docente la evaluación al desempeño equivale a una certificación periódica. Los resultados suficientes aseguran la permanencia durante cuatro años; los insuficientes obligan a cursos de capacitación (formación continua) y a someterse a acompañamiento de tutoría (tabla 5).

Tabla 5. Resultado en la evaluación del Servicio Profesional Docente y sus implicaciones

No suficiente	Regularización por tutoría y formación continua
Suficiente	Permanencia por 4 años Participación en programas de desarrollo profesional
Destacado	Participa en el Programa de Promoción en la Función
Destacado incrementado	Ascenso en el Programa de Promoción en la Función

Fuente: Servicio Profesional Docente (2015).

¹⁷ A la desaparición de 43 estudiantes el 26 de septiembre de 2015 y la muerte de dos más, con la intervención de grupos armados de la delincuencia, bajo la anuencia de las autoridades locales y el ejército, se suma la muerte de dos estudiantes por un bloqueo a la Autopista del Sol en 2011.

Sólo los profesores que obtengan un resultado sobresaliente podrán acceder al nuevo programa de incentivos que otorga preferencia a quienes se desempeñan en escuelas ubicadas en zonas de alta pobreza fuera de las zonas urbanas.

Al igual que el programa Carrera Magisterial, el Programa de Promoción en la Función es para profesores de base o equivalente¹⁸ con título de licenciatura (excluye a la mitad de los docentes); consta de siete niveles con una vigencia de cuatro años cada uno (ver tabla 6).

**Tabla 6. Programa de Promoción en la Función:
porcentaje de incremento salarial**

Nivel	I	II	III	IV	V	VI	VV
Incremento	35%	65%	95%	120%	140%	160%	180%
Incremento en zonas rurales marginadas	41%	77%	113%	144%	170%	196%	222%

Fuente: Servicio Profesional Docente (2015).

Ello implica invertir al menos treinta años con resultados de mejora continua en las evaluaciones permanentes para llegar al máximo nivel del incentivo: si el docente alcanza un nivel no suficiente, suficiente o bueno pierde dicha prestación. No asegura suficiencia presupuestaria para cubrir el incentivo de los profesores que cumplan los requisitos para promoverse: se puede lograr el puntaje para alcanzar el siguiente nivel de salario, pero si no hay recursos, “se pierde” y el maestro deberá participar en la siguiente convocatoria.

¹⁸ Los primeros profesores en evaluarse fueron los de base con más de 25 años de servicio. Supone que la incorporación gradualmente será por concurso y la permanencia se define a partir de las evaluaciones siguientes. Quienes se incorporan al servicio a partir de la reforma se evaluarán a los 2 años y si no cumple las exigencias establecidas se dará por terminado su contrato. Si su resultado es favorable deberá certificarse cada 4 años según el artículo 22 de la Ley del Servicio Profesional Docente (DOF.2013).

Sin embargo, es pertinente mencionar que en el contexto internacional en aquellos países donde los docentes estudian en las universidades (tales como Argentina o Brasil), también se impugna la deficiente formación pedagógica en aspectos didácticos y estrategias de enseñanza. Lo que habría que consolidar en las reformas es el compromiso con la formación científica del profesorado.

No existen evidencias suficientes que permitan afirmar que la formación docente en centros dependientes de las universidades sea mejor que en las normales. Pero el caso cubano es un ejemplo de buena formación docente con salarios equiparables a otras profesiones de prestigio (como los médicos):

En realidad, la calidad de los profesores no depende tanto del modelo institucional donde estudiaron sino de la calidad de los factores que configuran la oferta de formación: calidad del currículum, de los docentes, de los apoyos didácticos, biblioteca, articulación entre teoría y prácticas de enseñanza, oportunidades de aprendizaje extracurriculares entre otros (Tenti y Steinberg, 2011, p. 149).

Una reforma educativa mínimamente debería focalizarse en el aprendizaje y generar políticas de formación docente (selección de los mejores estudiantes de bachillerato, garantizar salarios atractivos, diversificar los mecanismos de contratación de docentes, fortalecer habilidades para la enseñanza, hacer clases modelo e incluso evaluaciones psicométricas). Considerar sólo la aplicación de un examen es limitado. Por tanto, el currículum de formación debe superar el supuesto divorcio entre teoría y práctica, revalorando la didáctica como estrategia de la epistemología vinculada a la psicología del desarrollo y del aprendizaje, responder a las necesidades locales y globales (atendiendo a la diversidad con la pedagogía de la inclusión) e incluir residencias o prácticas en escuelas con pedagogías eficaces en el aprendizaje.

El discurso refuerza un imaginario de formación docente en lo individual como actividad aislada y ajena al compromiso del

Estado. La evaluación del trabajo docente tendría que contemplar la formación, las condiciones de trabajo, el contexto e infraestructura escolar; el capital social (escolaridad de los padres, posesión de libros en casa y pertenencia a grupos indígenas), los procesos de acompañamiento, apoyo y formación de los estudiantes; además de cuestiones propias de las desigualdades, como el trabajo infantil y la desnutrición.

Por ello podemos afirmar que en México las evaluaciones se emplean para la elaboración de *rankings* oficiales, como si brindar la información a los usuarios del servicio educativo *por sí mismo* generara un efecto positivo sobre la calidad educativa. Con ello traslada la responsabilidad de la calidad educativa a la decisión individual de los padres de elegir la mejor opción y a los maestros, de autoformarse: el Estado no asume la responsabilidad política del servicio educativo que se ofrece ni desarrolla las estrategias necesarias para mejorarlo.

CONCLUSIONES

Nuestro sistema educativo presenta dificultades que se agravan tanto por su extensión como por sus contrastes. Durante décadas ha demostrado ampliamente que reproduce las desigualdades existentes y que las deficiencias en la formación de sus docentes no permite atender la diversidad e inequidad existente en el país: la democratización en el acceso no ha garantizado la permanencia y el tránsito exitoso de sectores históricamente vulnerables.

Las políticas educativas omitieron la generación de cambios estructurales porque hasta el momento no han incidido en la formación de docentes: no olvidemos que las escuelas normales dependen del Estado. En cambio, se optó por desarrollar una serie de acciones focalizadas y modificaciones graduales que no mejoran la calidad educativa.

No se ha involucrado a las instituciones universitarias e institutos para incidir en el fortalecimiento de la formación, ni se ha limitado la participación del SNTE. Los gobiernos de la alternancia panista perdieron la oportunidad de cambiar un modelo educativo altamente segregacionista, heredado del régimen autoritario priista. La participación social se canaliza a través de consultas y mesas de trabajo que sólo han servido como canales de contención del justificado descontento social ante la falta de mejoría en los resultados educativos: básicamente sirven para tratar de justificar o simular el uso de prácticas democráticas.

La magnitud de los cambios económicos, políticos y sociales hace necesario repensar el papel que desempeñan los docentes en la actualidad y conviene reforzar la baja pertinencia de la formación inicial en las escuelas normales del Estado para que los profesores se asuman como profesionales de la enseñanza, y no como aplicadores de programas. Sin duda, ello redundaría en acortar la distancia que se observa en general entre los requerimientos necesarios para desempeñar la función y el imaginario de ésta.

La multiplicidad de exigencias a la escuela revela contradicciones en el desempeño de la labor del magisterio: vertebrar la implementación del cambio de la reforma en los docentes implica nuevas demandas para mejorar su labor. El discurso de profesionalización se contrapone con el proceso de precarización de su trabajo. Los docentes asumen como parte de sus tareas la intensificación de su jornada laboral: el trabajo fuera de sus horarios oficiales en actividades propias de la escuela pero sin recibir alguna remuneración adicional es visto como algo natural. Por otro lado, el símil de burocracia cuasi-profesional con el docente está presente en el hecho de que las cuestiones administrativas se jerarquicen por encima de las actividades de enseñanza. Tener buenos maestros implica promover incentivos para cursar la carrera y ofrecer salarios competitivos, sólo así se podrá atraer a los mejores estudiantes de bachillerato hacia la docencia.

Por otro lado, se debe reconocer que las reformas instrumentadas en la educación básica no han recuperado la voz de los docentes, en contraste con la educación superior, donde el establecimiento de programas de estímulos diferenciados y evaluaciones de productividad tiene en cuenta a la representación de los profesores e incluye su participación directa en la conformación de estructuras de evaluación de pares académicos.

Una nueva identidad docente a partir de las reformas se sustenta más en el discurso que en la realidad. La retórica de transformación de la práctica o nuevas formas de organización y mayor calidad no denota claridad con cambios en la forma de enseñar, pero sí la percepción de que el trabajo magisterial exige una mayor capacitación profesional: elaborar proyectos, atender problemas sociales y de salud y promover el desarrollo de competencias. Se requiere el respaldo de una política de Estado que acompañe la formación y actualización de esta actividad profesional, indispensable para cualquier ejercicio de mejora educativa.

A la fecha de terminación de este artículo (y a más de dos años de inicio de la reforma) continúan las protestas por su implementación, llegando a su punto más álgido de impugnación en la conmemoración del día del maestro de 2016 con el repunte de protestas, bloqueos, paros y plantones en 26 estados de la república que llevó a la Secretaría de Gobernación al establecimiento de una mesa de diálogo con la CNTE y la solicitud del SNTE ante la SEP de la revisión del sistema de evaluación (en julio de 2016). Pero los maestros no han conformado un movimiento en pro de la reivindicación del papel del docente, evidenciando las dificultades de infraestructura, de financiamiento y de soporte de los establecimientos escolares. Tampoco han hecho reclamos por el abandono de la responsabilidad del Estado con el sistema educativo público. Mucho menos han logrado ofrecer una contrapropuesta que redefina la función del Estado en la educación. Pero tampoco la sociedad ha asumido el compromiso con la educación pública al no exigir al gobierno una mejor preparación de sus docentes.

La evaluación surgió a la par de los sistemas educativos: nada más tradicionalista que evaluar a partir de la elaboración de un examen. La creación de un examen como mecanismo de ingreso al Servicio Profesional Docente no constituye un instrumento idóneo de selección de éstos; podría ser un insumo sobre nivel de dominio disciplinar pero es muy cuestionable un examen de opción múltiple como recurso para calificar la ética profesional del futuro docente, además no arroja información sobre sus habilidades de enseñanza o para la generación de ambientes de aprendizaje. Por ello es necesario crear otros mecanismos de evaluación, como impartir una clase modelo, videograbación para evaluación de la práctica, el trabajo profesional en la institución educativa y fuera de ella, la evaluación de pares, de los padres de familia y el desempeño pedagógico. El trabajo docente es complejo, por lo que las evaluaciones estandarizadas difícilmente dan cuenta de tal complejidad.

Para evaluar la permanencia de los docentes en servicio se habrá de superar la visión tradicional en favor de una evaluación integral, que implicaría tomar en cuenta aspectos grupales (por escuela) e individuales (profesor). Dentro de los primeros la evaluación escolar debería tomar en cuenta las desigualdades del país: el papel del colectivo escolar para compensar la infraestructura, los materiales didácticos, el capital social en el caso de comunidades de bajos recursos, la baja escolarización y los escasos bienes culturales. Generar aprendizaje en tales condiciones implica un mayor esfuerzo. De la misma manera sería recomendable valorar la incorporación y/o reinserción de población vulnerable (indígena, con necesidades especiales, con sobre-edad) como reconocimiento a favor de la inclusión y la equidad. El reto es mayúsculo: no puede recaer solo en los docentes.

REFERENCIAS

Allinaud, A. (2007). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Documento de trabajo No. 22. Argentina: Universidad de San Andrés.

- Arnaut, A. (2014). Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente, en G. Del Castillo y G. Valenti (coords.). *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando?* Flasco: México, pp. 31-47.
- Baronnet, B., Mora, M. y Stahler-Sholk, R. (coords.) (2011). *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. México: CIESAS-UAM-UACH.
- Beccaria, L. y López, N. (1996). *Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.
- Castel, R. (2002). *La metamorfosis de la cuestión social*. Madrid: Paidós.
- Carnoy, M. (2010). *La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial* 5453 del 24. Caracas.
- Fierro, C. y Carvajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa.
- Forni, F. (1996). La estructuración de la ciudad en el conurbano, en *Diagógica*, 1, Buenos Aires: CEIL-Conicet, pp. 65-80.
- Forni, F. y Angélico, H. (1998). La pobreza desde la perspectiva de los hogares: un estudio de casos en el segundo cinturón del Conurbano Bonaerense. *Revista de Ciencias Sociales*, 9, diciembre. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, pp. 159-174.
- Galván, L.E. (2010). *Soledad compartida. Una historia de maestros 1908-1910*. México: CIESAS.
- Graffigna, M. L. (2005). *Trabajo y Sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, VI (7), junio-septiembre, Santiago del Estero, Argentina.
- Gómez, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. México: UCACH-Cesmecha-Juan Pablos.
- Fuentes Molinar, O. (2014). México: la pobreza educativa. Entrevista en *Este País*, 277, México.
- Imen, P. (2011). Pedagogía y emancipaciones en la Venezuela Bolivariana: la política educativa para el socialismo del siglo XXI. *Educação & Sociedade, Revista de Ciências da Educação*, 32, abril-junio, Brasil: CEDES, pp. 393-412.
- INEE (2015). *Los docentes en México*. México: INEE.
- Maya, C. (2003). Las escuelas normales: espacios de tensión y controversia. *Revista Educación* 2001, 100. pp. 29-37.
- Lawn, M. y Ozga, J. (2004). *La nueva formación del docente: Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. Barcelona: Pomarés.
- Montero, C. (1998). El uso del método biográfico en el estudio de trayectorias sociales precarias. En P. Lulle y L. Zamudio (coords.). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Tomo I, España: CIDS/Anthropos, pp. 125-142.

- Muller, P. e Yves, S. (1998). La gouvernance. En *Analyse des politiques publiques*. París: Montchrestien (Clefs).
- Ornelas, C. (2008). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. México: Siglo XXI.
- Ornelas, C. (2014). Política educativa: el imperativo moral. *Foro de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo*. Durango, México.
- Sandoval, E. (2014). Formarse como maestro. Entre políticas públicas homogéneas y contextos educativos diversos. En C. Peláez-Paz, y M. I. Jociles (eds.). *Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos*, Madrid: Traficantes de sueños, pp. 241-247.
- SEP (2011). *Acuerdo 592 para la articulación de la Educación Básica*, publicado el día 19 de agosto de 2011 en el *Diario Oficial de la Federación*. México: SEP.
- SEP (2013). Programa Sectorial de Educación. México: SEP.
- Tedesco, J. C. y López, N. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 76, pp. 55-69.
- Tenti, E. (2011). Futuros de la condición docente. En E. Agüera y E. Zebadúa (coords.). *La disputa por la educación*. México: Aguilar, pp. 333-362.
- Tenti, E. y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: UNESCO-IIPE- Siglo XXI.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Comisión organizadora del Debate educativo (CODE) (2006). *Guía general de discusión*. Uruguay. Disponible en: <http://www.debateducativo.edu.uy/documentos/GUIA%20GENERAL%20DE%20DISCUSION.htm> Consultado en abril de 2013.
- Diario Reforma*, 08/04/2014, Sección Nacional, p. 3. Disponible en: upn.mx/index.php/conoce-la-upn/servicios...de.../112-abril-2014?
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA) (2012). *¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*. Disponible en http://www.ieesa.org.mx/Datos/La_Formacion_docente_en_Mexico_1822-2012.pdf
- Martínez, N. (23/05/2014). Operadores del PRI dominan educación. *El Universal*. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/estados/2014/operadores-del-pri-dominan-educacion-1012355.html#territorio>
- Muñoz, A., (27/12/2013). Negocia SNTN en los estados. *El Universal*. Nacional, p. 6. Disponible en: <http://www.am.com.mx/leon/mexico/negocia-snte-en-los-estados-73194.html>

Figueroa, H. (01/03/2013). El priismo disputará el control del SNTE (entrevista con Carlos Ornelas). *Excélsior*. Nacional. Disponible en: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/03/01/886787>

Santibañez, L. *et al.* (2006). *Haciendo camino: Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México*. RAND-Educación, disponible en www.rand.org

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN SERVICIO EN LA CDMX UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA DE LAS UNIDADES UPN

*Luis Reyes García**

INTRODUCCIÓN

El presente texto tiene por objetivo presentar algunos datos y algunas ideas, como balance preliminar, de los procesos de desarrollo profesional y profesionalización del magisterio en servicio de la Ciudad de México, desde la experiencia de implementación de un programa de posgrado la Maestría en Educación Básica (MEB), de la UPN.

Para orientar la discusión, nuestra pregunta guía es: ¿Cuál es el significado de la profesionalización y desarrollo profesional para el magisterio en servicio de la Ciudad de México a partir de la experiencia del posgrado a través de la MEB, su propuesta curricular, su operación, sus primeros resultados y los retos futuros? El texto está organizado de la siguiente manera: en primer lugar ubicamos la discusión teórico-conceptual sobre la profesionalización y desarrollo

* Doctor en Estudios Sociales. Profesor-investigador de tiempo completo de la UPN. Miembro del SNI.

profesional en el debate internacional; en segundo lugar revisamos algunos antecedentes sobre las acciones de actualización y desarrollo profesional en distintas etapas de la vida institucional de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En tercer lugar repasamos los datos más relevantes en relación con los planes de profesionalización que se han instrumentado en la UPN en la ruta del posgrado. En cuarto lugar analizamos las características curriculares e identificamos algunos problemas de diseño de la MEB, luego revisamos expectativas y trayectorias, como indicadores que van dejando huella de las disposiciones, creencias y prácticas de los estudiantes en su paso por la MEB. Asimismo, analizamos la operación de la MEB desde la revisión de los perfiles y evolución de la planta docente entre 2009 y 2013; sus perspectivas de trabajo, orientaciones, dificultades y carencias. Además, revisamos las concepciones de investigación que subyacen a los procesos de docencia e investigación en la MEB. Finalmente, planteamos algunas ideas que intentan definir los retos urgentes para el futuro a corto, mediano y largo plazo del posgrado en la UPN y de la orientación de los procesos de profesionalización y desarrollo profesional para el magisterio en servicio, si de lo que se trata es de abonar más allá de lo que se ha hecho a la formación de los docentes de educación básica.

ALGUNAS PRECISIONES CONCEPTUALES

En los últimos años, en el marco de las reformas educativas en los ámbitos internacional y local, cuyo énfasis centra la atención en la expansión y calidad de los servicios educativos desde una perspectiva utilitarista y eficientista, ha cobrado fuerza una serie de conceptos que intenta definir las orientaciones de la formación docente. Así, conceptos como profesionalización, desarrollo profesional, formación permanente, actualización, mejoramiento continuo, entre otros, intentan dar cuenta de amplios y complejos procesos por los que transitan los docentes para mejorar, perfeccionar, adquirir y

fortalecer sus competencias profesionales orientadas al ejercicio y práctica, se infiere, de una mejor docencia.

En este sentido, con el propósito de clarificar el contenido de algunos de estos conceptos y su utilización en ámbitos y procesos específicos de formación docente, a continuación presentamos algunos elementos relevantes de esta discusión conceptual.

Recuperando a Ruiz Gaúna, Nemiña, García Ruso y Montero (2009), quienes apuntan que en los procesos de profesionalización es importante destacar en primera instancia el carácter dinámico, de desarrollo y evolución constante de una ocupación, más allá de su aceptación como rango y estatus adquirido. En el mismo sentido, Darling-Hammond (2005), señalan que la profesionalización no constituye el estado final al que se dirigen las ocupaciones, sino más bien es un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y confiable de esta misma. Justamente, la noción de proceso inherente al desarrollo profesional del docente, sugiere la idea de una condición en constante perfeccionamiento, nunca acabada y por tanto, en constante proceso de revisión. Asimismo, Pérez Gómez (1998, p. 168) apunta que:

Bien lejos del concepto clásico de profesionalidad docente como posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades, la práctica profesional del docente es, [...] un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión.

Como puede apreciarse, en la perspectiva de Pérez Gómez se destaca un elemento clave para el desarrollo profesional docente, el de la indagación, que se refiere a la necesaria actitud y práctica investigadora del docente. En esta perspectiva, Zeichner y Noffke (2001) puntualizan que si la profesión docente en primaria y secundaria quiere hacerse adulta como profesión, los maestros requieren asu-

mir la responsabilidad de investigar de forma sistemática y crítica su propia práctica. Por lo anteriormente señalado, es evidente que la profesionalización y desarrollo profesional se potencian ahí donde se eligen y enfatizan acciones específicas en favor de la adquisición y ejercitación constante de distintas habilidades y capacidades que van más allá del simple conocimiento enciclopédico de las disciplinas que se trabajan en la práctica docente, o la recreación de distintas estrategias didácticas y de aprendizaje. Es un hacer y rehacer constante: reflexivo, crítico, revisado y corregido, que acerca y permite un ejercicio docente más documentado, más comprometido y responsable hacia los demás, con y por los que trabaja a través de la investigación.

En una amplia revisión y discusión sobre la profesión docente, Goodson y Hargreaves (1996) identifican cinco visiones o formas de entenderla: el profesionalismo clásico, flexible, práctico, expandido y complejo. La concepción *clásica* parte de la comparación de la docencia como profesión respecto a las llamadas profesiones liberales (como abogado, médico, ingeniero); mientras las segundas poseen un lenguaje técnico especializado, propio y específico de los saberes y contenidos de cada disciplina; para los maestros de los niveles básicos, esto no se alcanza tan fácilmente, puesto que se tiene que manejar la integración de varias disciplinas, a menudo se puede carecer de los conocimientos especializados, aunque siempre es factible que se pueda ser más competente en algunas áreas que en otras; la cuestión cambia en los niveles medio superior y superior, donde los maestros, toda vez que acercan a los alumnos a la formación profesional, están más comprometidos en mejorar su formación disciplinaria alcanzando un estatus de mayor conocimiento y lenguaje especializado en las funciones docentes que desempeñan. No obstante, para los profesores de educación inicial y básica, el incipiente manejo del lenguaje especializado de las disciplinas se tiene que compensar con la experiencia acumulada que va consolidando un conjunto de saberes prácticos con los que afronta la tarea cotidiana. Estos saberes se convierten en su principal capital

y recurso, independientemente de la fundamentación científica que subyace a los conocimientos de las diferentes disciplinas implicadas en los programas y planes de estudio en la educación básica. Desde esta perspectiva, la mayor parte del tiempo persiste una relación de tensión entre los saberes científicos de las profesiones liberales y los saberes prácticos de los profesionales de la docencia en los niveles inicial y básico; lo cual ha contribuido a considerarla como una de menor rango profesional.

En esta perspectiva, uno de los retos y propósitos más importantes de la profesión docente en los últimos años tiene que ver con la posibilidad de reivindicar sus saberes y lenguaje práctico, sin distanciarse, o más bien, acercarse y recuperar el lenguaje especializado de las disciplinas y sus saberes científicos; esto se puede lograr rescatando la perspectiva de la investigación desde la práctica docente, tal como lo han sugerido Zeichner y Noffke.

Mientras tanto, el profesionalismo flexible del que hablan Goodson y Hargreaves, se fundamenta en las comunidades y redes de colaboración de los saberes prácticos, los más experimentados van fungiendo como tutores de los profesores más jóvenes y/o recientemente integrados a la profesión docente. El diálogo y el intercambio de saberes prácticos son muy importantes, sobre todo si se privilegian y enfatizan las experiencias exitosas que han dado buenos resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cabe destacar que un riesgo de esta perspectiva flexible de la profesión docente, es que el intercambio de experiencias prácticas sólo se reduzca a eso, a la magnificación de la práctica por la práctica, sin procurar alcanzar mayor trascendencia y que los propios agentes que intercambian sus experiencias queden entrampados en sus trucos prácticos para la enseñanza, aunque sigan pareciendo muy exitosos.

El profesionalismo práctico se sustenta en una reivindicación del valor de la práctica docente como experiencia cotidiana que, redimensionada, se convierte en elemento fundamental que da sentido al trabajo docente. Si bien no niega la importancia de los saberes científicos en los que se sustentan las disciplinas y los contenidos de

los planes y programas, da mayor importancia al “saber hacer” en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta visión pragmática de la docencia ha adquirido notable difusión en la concepción de la enseñanza como práctica reflexiva de Schön (1998), quien puntualiza la importancia de la reflexión sobre la práctica como un elemento que permite una mejora continua de la práctica en sí misma. No obstante, dicho argumento es frágil, dado que la práctica como reiteración de sí misma puede convertirse sólo en repetición y, como tal, no abonar nada nuevo e innovador al ejercicio de la docencia. Si la reflexión sobre la práctica no procura asirse de referentes conceptuales, de otras experiencias y de la investigación, difícilmente puede renovarse a sí misma y sobre todo, hacer que los procesos de enseñanza sean más fructíferos en términos de aprendizajes.

Por otro lado, Hargreaves y Goodson identifican una cuarta concepción de la profesión docente, que se refiere a la dicotomía entre estancamiento y desarrollo continuo, o más específicamente, a la posibilidad de expandir el profesionalismo. Por distintas razones, una vez que se accede a la docencia en condiciones de estabilidad, al poco tiempo los docentes tienden a estancarse en sus aspiraciones y su desarrollo profesional; con frecuencia, las rutinas de los propios centros escolares pueden contribuir a mermar las expectativas de desarrollo profesional de sus docentes. Frente a ello, es importante que los maestros mantengan un interés renovado por seguirse preparando; el desarrollo profesional hacia el posgrado, la búsqueda de vínculos y espacios que contribuyan a la formación permanente, dentro y fuera de las escuelas de formación básica, se convierten en factores determinantes para hacer de la práctica docente una actividad profesional en constante renovación y no sólo un espacio donde se repiten y reiteran prácticas de manera casi mecanizada.

Finalmente, Hargreaves y Goodson señalan una quinta modalidad o forma de entender la profesión docente: lo complejo. La docencia necesita ubicar su contexto para encauzar adecuadamente los procesos de aprendizaje. La realidad es múltiple, diversa y compleja, así se rebela en las aulas y las escuelas, por ello el maestro está

comprometido y obligado a retomar esa amalgama de referentes que están ejerciendo influencia en las dinámicas de la docencia. Comprender y explicar, descubrir y explicitar, hacer inteligible lo que no lo es son procesos que acompañan la docencia. Por ello, la investigación y sus enfoques inter y transdisciplinarios proporcionan las herramientas teóricas y metodológicas que permiten a los profesionales construir conocimiento y no solamente reproducirlo. Asumir la complejidad como una condición permanente de los procesos de conocimiento y de la enseñanza, propicia que el maestro esté siempre alerta y en disposición para aprender en todo momento; esa es la única forma de que la docencia madure como profesión y alcance un mayor estatus profesional y científico.

LA PROFESIONALIZACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL EN LA UPN

Surgida a finales de la década de los ochenta mediante decreto presidencial, la UPN se configuró desde sus orígenes como un proyecto dual: de formación profesional universitaria para egresados de bachillerato interesados en el tema educativo y de actualización, profesionalización y desarrollo profesional para el magisterio de educación básica en servicio. De manera particular, nos interesa destacar las propuestas y tendencias que han marcado la aportación de la UPN a la profesionalización y desarrollo profesional del magisterio en servicio.

Desde sus orígenes, las alternativas de desarrollo profesional en la UPN para maestros en servicio se configuraron como opciones de formación a distancia. Los maestros con normal básica podrían alcanzar el nivel de licenciatura estudiando los programas de actualización; esa fue la orientación de las licenciaturas Plan 79 y Plan 85 en las unidades UPN de todo el país. Para 1984 las autoridades educativas impulsaron una reforma educativa dirigida al sistema de escuelas normales y los procesos de formación inicial de docentes, la cual

consistió en elevar a rango de licenciatura la formación que recibían los estudiantes normalistas. Así, para 1988 egresó la primera generación de estudiantes normalistas ya con el rango de licenciados, por lo que a partir de ese momento los programas de actualización en el nivel licenciatura de la UPN, cada vez fueron menos visitados por el magisterio en servicio, aunque todavía sobrevivieron hasta finales de los años noventa con algún impacto importante en los diferentes estados del país y el Distrito Federal. No obstante, es importante destacar que las últimas generaciones de la Licenciatura en Educación plan 1994, cuya última generación egresó en 2004, ya no eran maestros normalistas egresados de normal básica, sino estudiantes bachilleres habilitados como docentes, sobre todo en los municipios conurbados del Estado de México y en otras regiones del país, quienes encontraron en las unidades UPN, su única opción de transitar y enfrentar de mejor manera su desarrollo y formación profesional en el ámbito de la docencia en el nivel básico.

La disminución de la matrícula en los programas de actualización de nivel licenciatura abrió la posibilidad de que las unidades UPN transitaran paulatinamente hacia la profesionalización y desarrollo profesional en el nivel de posgrado.

LA PROFESIONALIZACIÓN EN EL NIVEL POSGRADO

Algunos antecedentes

Sin duda alguna, una tendencia claramente definida en los últimos años en la UPN es la transición hacia el posgrado en la profesionalización del magisterio en servicio. Las opciones de posgrado en la UPN datan de mediados de la década de los ochenta. Como parte de los proyectos estratégicos impulsados por la SEP, orientados a la conformación de un Sistema integral de formación del magisterio, en 1985 la UPN crea cuatro especializaciones: 1) Teoría educativa y

modelos pedagógicos; 2) Enseñanza del Español; 3) Enseñanza de las Matemáticas y 4) Práctica docente. Además, en 1986 se empieza a trabajar en el diseño de una Maestría en Educación, la cual inicia en 1988 con la apertura de seis líneas de formación: Formación de docentes, Historia y Filosofía, Educación Indígena, Lenguaje y Educación, Educación, Comunicación y Cultura, y Educación Matemática. Paralelamente, se convocaron otras maestrías (Educación Media, Educación Preescolar y Primaria, y Psicopedagogía). Es importante puntualizar que la Maestría en Educación se ofreció en 36 unidades de la UPN en alrededor de 25 campos de formación, lo que convocó a una cantidad importante de profesionales de la educación en servicio (Castañeda, Castillo y Moreno; 2003).

A mediados de los años noventa, Ajusco siguió desarrollando nuevas opciones de posgrado, como la Maestría en Pedagogía en 1994, con una opción a distancia que se operó en 16 unidades que no contaban con condiciones de infraestructura y personal académico para desarrollar programas de posgrado. El surgimiento e impulso que tuvo la Maestría en Pedagogía, si bien representó una nueva opción de profesionalización, también contribuyó a debilitar al programa anterior de la Maestría en Educación, así que fue necesaria la reestructuración de toda la oferta de posgrado, dando paso en 1996 a la creación de la Maestría en Desarrollo Educativo, con ocho líneas de investigación y especialización: Educación Matemática, Educación y Diversidad Cultural, Historia y su docencia, Enseñanza de las Ciencias Naturales, Informática y Educación, Didáctica de la Lengua, Prácticas curriculares en Formación Docente y Política Educativa. Este programa se encuentra vigente y se ha reestructurado en varias de sus líneas de investigación (Castañeda, Castillo y Moreno, 2003). Ya en una fase de consolidación, la Maestría en Desarrollo Educativo forma parte del padrón de programas de posgrado del Conacyt, en la categoría consolidado. Desde luego, también es de destacarse el programa de Doctorado en Educación, que se imparte en la Unidad Ajusco desde hace varios años y cuyo propósito es ofrecer una opción de profesionalización en la ruta del

posgrado e integrar la investigación como línea de formación fundamental.

En las unidades UPN el posgrado no se ha desarrollado con la misma continuidad que en la Unidad Ajusco. A mediados de los años noventa, las unidades UPN en el DF y en varias entidades, diseñaron e instrumentaron el programa de Maestría en Educación, con dos líneas terminales y de especialización: Planeación educativa y Educación ambiental. Este programa operó durante más de una década, aunque su impacto fue restringido, dado que la mayoría de las unidades UPN no contaba con los perfiles docentes para operar programas de maestría.

A inicios de la década del 2000 y frente al agotamiento de los programas de actualización y las licenciaturas de nivelación, el magisterio comenzó a demandar la expansión del posgrado en una nueva etapa de la profesionalización para los docentes en servicio. En el caso del Distrito Federal, fue hasta 2006 cuando se lanzó una convocatoria para ampliar la operación del programa de Maestría en Educación en sus dos líneas de especialización: Planeación educativa y Educación ambiental.¹

En el periodo 2006-2008 la política educativa del gobierno federal avanzó en el diseño y aprobación de reformas educativas en los niveles primaria y secundaria, las cuales se sumaban a la recientemente aprobada Reforma a la Educación Preescolar en 2002, que decretó la obligatoriedad de ese nivel a partir del 2004. En este contexto se configuró la llamada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), cuyo propósito ha sido promover la integración de los tres niveles de educación básica (Preescolar, Primaria y Secundaria). La RIEB básicamente se propuso una reforma curricular organizadora de contenidos a partir de campos formativos y un nuevo enfoque metodológico de trabajo didáctico-pedagógico a partir del enfoque por competencias.

¹ En dicha convocatoria las unidades 096, 098 y 099 operaron la línea en Planeación Educativa. Por su parte, las unidades 094, 095 y 097, operaron la línea en Educación Ambiental.

La Maestría en Educación Básica

En la primera década del siglo XXI las reformas educativas promovieron una amplia discusión sobre los procesos de formación docente en los tres niveles de educación básica. La UPN se incorporó a la discusión diseñando y promoviendo un nuevo programa de formación para maestros en servicio en el nivel de posgrado. Con la Maestría en Educación Básica (MEB), cuyo proceso de diseño se inició a principios del 2008, la UPN configuró una propuesta a partir de la influencia de varios agentes. En primer lugar, la Subsecretaría de Educación Básica, quien encomendó a la institución la tarea de diseñar una propuesta de formación para el magisterio en servicio, ahora centrada en el posgrado. El diseño de la propuesta estuvo a cargo de un colectivo de profesores pertenecientes a las seis unidades UPN en el Distrito Federal. En principio se concedió libertad a los diseñadores para discutir y proponer desde los enfoques teóricos hasta las perspectivas metodológicas en las que se sustentaría el nuevo posgrado. Algo que se logró consensar tempranamente fue que el diseño curricular apostaría a una estructura modular a desarrollarse en periodos trimestrales. El currículum por módulos se orienta a partir de un problema-eje, cuyo abordaje multidisciplinar permite la construcción de un producto de reflexión que se va construyendo por etapas. Esta perspectiva de trabajo animó a los participantes en el diseño ya que efectivamente se estaba frente a la gran oportunidad de contribuir a la formación de docentes de una manera sólida y con buenas expectativas a futuro.

No obstante los buenos indicios de arranque, el proceso de diseño de la MEB fue tomando algunos rumbos que paulatinamente convirtieron el proyecto más en una estrategia de la rectoría para atender al pie de la letra los pedimentos de la Subsecretaría de Educación Básica y de la SEP, que de construir una propuesta académica que contribuyera a solidificar la formación del magisterio en servicio. Un primer indicador de que la MEB sería sesgada hacia el cumplimiento de otros propósitos más políticos que académicos, fue la

decisión de la rectoría de incluir un tronco común, no previsto al inicio de los trabajos de diseño. Éste consistía en acercar y formar a los maestros en el enfoque por competencias, promovido en el sistema de educación básica desde principios de la década del 2000, y ahora plenamente afianzado como modelo pedagógico predominante en el currículum de educación básica, vía las reformas de los planes de estudio y los libros de texto.

El problema no fue la adopción del enfoque por competencias, sino que junto con ello, fue excluida de facto la posibilidad de que se revisaran otros modelos y enfoques teóricos en la educación, como si a partir de la hegemonía de las competencias no existiera nada digno de ser revisado en un proceso de formación de posgrado. Ni siquiera se consideró una revisión crítica del modelo, lo que convirtió al tronco común de la MEB en un espacio de “entrenamiento” donde había que aprenderse el catecismo de las competencias. Por supuesto, la realidad en la operación del currículum fue un poco distinta; si bien muchos maestros encargados de la operación de los programas acataron al pie de la letra la instrucción de la rectoría, hubo otros que en pleno ejercicio de su libertad de cátedra, procuraron al menos presentar a los estudiantes los problemas y críticas al enfoque por competencias. La especialidad en Competencias Profesionales para la Práctica Pedagógica en Educación Básica se constituyó así en el primer piso y el tronco común de la nueva Maestría en Educación Básica. El documento de dicha especialidad es una propuesta curricular con muchas inconsistencias, pues aunque se propone formar a los profesores en las competencias, en realidad es un intento desarticulado que nunca deja claro ni los contenidos, ni las estrategias, ni las competencias en sí mismas. Por otro lado, el documento se inicia y se agota en la Reforma Integral de la Educación Básica, no hay un antes ni un después que permita explicar en qué consiste exactamente la reforma y qué había antes de ella –analíticamente hablando– para explicar hacia dónde efectivamente pretende orientar esta reforma, más allá del discurso oficial que desplegó toda una estrategia de difusión

pública donde se ha presentado el enfoque por competencias como la reforma definitiva que contribuirá a resolver todos los problemas de aprendizaje de la educación básica.

El currículum del segundo año de la maestría no es más halagador que el primero en las propuestas de programas y contenidos; si bien se construyó alrededor de los campos formativos de educación básica y se procuró abarcar prácticamente todos ellos, excepto Matemáticas, que no se pudo cubrir por la falta de perfiles docentes; las especializaciones de los campos formativos que cubren el segundo año de la maestría y orientan la construcción de un proyecto de investigación y/o intervención en campos temáticos más acotados y específicos, son bastante disparejas y no guardan, aunque se lo propongan, la lógica del sistema modular en la que se sustenta todo el programa. En este sentido, la revisión de las 10 especializaciones de segundo año que ofrece la MEB² arroja una gran cantidad de inconsistencias que contribuyen a debilitar la maestría. Algunos de los problemas detectados se pueden resumir en los siguientes puntos:

1. La definición de un problema como idea eje que debe guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema modular, no siempre aparece claramente definido, va de lo ambiguo a lo inexistente.
2. La estructura de los programas en cuanto a los contenidos a abordar tienen problemas de secuencia lógica y de jerarquización temática.

² En la convocatoria de Ingreso 2014 se ofertaron las siguientes especializaciones: 1. Gestión y procesos organizacionales en educación básica; 2. Enseñanza de la lengua y recreación literaria; 3. Animación sociocultural de la lengua en la educación básica; 4. Pedagogía de la diferencia y la interculturalidad; 5. Inclusión e integración educativa; 6. Educación cívica y formación para la ciudadanía; 7. Manejo de conflictos en el aula; 8. Tiempo y espacio histórico; 9. Construcción de habilidades de pensamiento, y 10. Realidad ciencia, salud, tecnología y sociedad. A finales de mayo de 2015 se lanzó la convocatoria correspondiente a este año, con la misma oferta de 2014.

3. Los procesos de enseñanza-aprendizaje no se presentan claramente definidos. Con frecuencia aparecen como una mezcla de diferentes estrategias que tienden a generar confusión.
4. Los programas generales indicativos no lograron, en la mayoría de los casos, aterrizar programas desagregados por sesión de trabajo; ello da pie a un libre albedrío que tiende a producir anarquía en los profesores que conducen los módulos, pues se presta a que se interpreten y hasta se cambie el sentido de los contenidos a abordar.
5. Varios programas indicativos pretendieron ser tan exhaustivos que terminaron siendo documentos repetitivos sin un orden lógico en términos teóricos, metodológicos y de ordenamiento temático.
6. Los procesos de evaluación tienden a ser tan flexibles que igualmente propician grandes confusiones.
7. La bibliografía igualmente es muy dispareja y con frecuencia, poco actualizada.
8. Otra debilidad del programa es que los procesos de investigación de la planta docente responsable de la operación del programa son pobres y/o con frecuencia inexistentes. En este sentido, los procesos de la docencia no tienen referentes en cursos de investigación que estén alimentando discusiones teóricas, metodológicas y de construcción de estrategias de enseñanza-aprendizaje, como uno de los intereses más buscados y declarados por los maestros que cursan la maestría.

Cuadro I. Maestría en Educación Básica

Primer Año. Tronco común Tronco común: Especialidad en Competencias Profesionales para la Práctica Pedagógica en Educación Básica Primer Año de la Maestría	
Especialidades de Segundo Año	
Eje transversal: Competencias para la Docencia	Construcción de habilidades de pensamiento

Eje transversal: Gestión Educativa	Gestión y procesos organizacionales en educación básica
Campo formativo: Lenguaje y Comunicación	Enseñanza de lengua y recreación literaria Animación sociocultural de la lengua en la educación básica
Campo formativo: Desarrollo Personal y para la Convivencia	Pedagogía de la diferencia y la interculturalidad Inclusión e integración educativa Educación cívica y formación para la ciudadanía Manejo de conflictos en el aula
Campo formativo: Exploración del Mundo Social	Espacio geográfico y diversidad sociocultural Tiempo y espacio histórico Sociedad, política y cambio educativo
Campo formativo: Exploración del Mundo Natural	Tecnología y sociedad Ambiente y educación Sexualidad y sociedad

Fuente: UPN. Dirección de Unidades.

A corto y mediano plazo, el resultado de operar programas con estos problemas no resueltos está trayendo graves dificultades en varias vertientes: alta deserción, bajísima eficiencia terminal y lo más grave aún, un pobre impacto en los procesos de formación de docentes, pues la mayoría de las veces los programas no responden estrictamente a las expectativas de desarrollo profesional de los maestros en servicio y tampoco guardan mucha relación con las prácticas que desarrollan en sus espacios de trabajo. Asimismo, algunos de estos programas tampoco responden a diseños rigurosos con base en la experiencia de especialistas.

Las expectativas, creencias y disposiciones de los estudiantes de la MEB

Las expectativas de desarrollo profesional de los maestros en servicio se alimentan de distintos referentes, imaginarios y experiencias. Las entrevistas y el examen de habilidades de redacción han sido buenos instrumentos que permiten identificar qué factores definen y cómo se sustentan las expectativas de los profesores que postulan

para ingresar a la Maestría en las unidades UPN del DF. Sin duda, es notable que hay disposición, al menos en primera instancia, para que en su condición de estudiantes sean guiados e involucrados en un conjunto de acciones y procesos inherentes a los trabajos de la maestría. Cabe destacar que la disposición de inicio, no siempre se mantiene una vez que los postulantes se convierten en alumnos; en realidad, una vez que descubren las dinámicas de trabajo, los ritmos de lectura, así como el esfuerzo intelectual y de reflexión que implican los seminarios obligatorios y, sobre todo, la construcción y elaboración de la tesis para la obtención del grado, se despliegan distintas resistencias que pueden ir desde bajos niveles de participación en los seminarios, inasistencias, retrasos y/o avances pobres en la elaboración de las tesis, las bajas temporales, lo cual tiende a consolidar los procesos de deserción. Cabe destacar que, desde su primera generación, la maestría acusó cifras cercanas a 50% de deserción, en el caso específico de la Unidad 096 DF Norte, pero hay indicios y testimonios de que se trata de una problemática similar en el resto de las unidades UPN del DF.

Más allá del tema de la disposición y sus implicaciones a corto, mediano y largo plazo, las entrevistas con los aspirantes rebelan otro conjunto de elementos sobre los que vale la pena reflexionar. Por ejemplo, no siempre hay claridad respecto a lo que se entiende como desarrollo profesional y profesionalización en la condición de maestro en servicio. Si bien se reconoce que los procesos de enseñanza todos los días plantean retos nuevos a los maestros, esto no necesariamente clarifica en sí mismo lo que habría que hacer para mejorar los desempeños docentes. Por ejemplo, cuando se plantea qué expectativas se tienen sobre la maestría, la mayoría de los aspirantes repiten o refieren frases idénticas a los lugares comunes, tales como: que se necesita aprender más, que hay que conocer nuevas tendencias y/o enfoques de aprendizaje, que para seguirse desarrollando profesionalmente, entre otras cuestiones; las cuales no alcanzan a definir con un mayor nivel de elaboración y de claridad, cómo se piensan y qué exactamente consideran esencial para elevar su nivel profesional.

Un asunto persistente en el perfil de los aspirantes es que la mayoría son egresados de las licenciaturas de las unidades UPN en el DF; este referente hace que en automático los egresados consideren y piensen que la maestría es casi como una prolongación de la licenciatura, pues se encuentran a los mismos maestros y ya conocen las rutinas y las prácticas que habitualmente se utilizan en el trabajo cotidiano. En este sentido, el ingreso a la maestría sólo se ve como un cambio de nivel educativo, pero poco o casi nada se piensa en relación con que se trata de otra dinámica de trabajo, cualitativamente distinta a la licenciatura, y que los participantes del proceso de formación en la maestría tienen que elevar los contenidos y los niveles de lectura, análisis y reflexión, así como hacer esfuerzos permanentes por recrear las tareas y orientaciones del quehacer científico; cuestión que se sigue viendo lejana, poco posible o hasta ajena. Por lo anterior, son muy fuertes las tendencias que refuerzan la expectativa del desarrollo profesional en un sentido puramente pragmático. En este sentido, más que una reflexión profunda, sistemática y científica sobre el quehacer educativo, los estudiantes están prioritariamente interesados en las prácticas y en la posibilidad de aprender nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a las teorías y los discursos con los que se discuten y analizan los problemas educativos, los alumnos de la MEB presentan resistencias; les cuesta trabajo apropiarse de un lenguaje especializado y por tanto, utilizarlo para salir de las frases hechas o de los conceptos aprendidos de memoria, que no están precedidos por una reflexión propia. En parte, las dinámicas y rutinas de las escuelas de educación básica tienden a alejar a los maestros de la discusión teórica más fundamentada, las ventajas que dan los programas y los libros de texto –donde se señala paso a paso lo que los maestros tienen que hacer con los contenidos de todas las materias a lo largo de un ciclo escolar– refuerzan la apatía y la pereza para no buscar otras lecturas que refuercen o amplíen los contenidos. Es muy frecuente que con el argumento de que los niños tienen dificultades para comprender conceptos más complejos o elaborados

y que es mejor hacerles todo más fácil, dosificado, entretenido y de orientación más práctica, se fortalezca la indisposición de los maestros para acceder a la lectura, el análisis y la fundamentación del conocimiento desde la teoría.

Otra cuestión que ha dificultado enormemente el tránsito y egreso de los estudiantes de la MEB, son el desarrollo de habilidades y la práctica de la investigación. En efecto, una de las grandes deficiencias formativas del magisterio en servicio es justamente la ausencia de una cultura de la investigación, desde su dimensión epistemológica, teórica, analítica y crítica. De nuevo, la apelación a los asuntos pragmáticos vuelve a convertirse en el espacio de refugio donde se busca escapar de los esfuerzos más sistemáticos de la investigación orientada hacia la apropiación de los recursos de la ciencia.

Así, la investigación de la práctica docente –que es la tendencia en la formación de maestros en servicio, a partir de tradiciones muy arraigadas en la UPN–, está constituida por un conjunto de descripciones de lo que se hace mediante la implementación de estrategias didácticas de aprendizaje que se pretenden innovadoras, pero que en realidad sólo reproducen “las prácticas” rutinarias que los maestros desarrollan de manera habitual en el trabajo cotidiano en las aulas. Por ello, resulta sumamente complejo formar en los maestros en servicio una cultura y una práctica profesional de la investigación, cuyos ejes sean el planteamiento de problemáticas y el abordaje de estas desde una sólida fundamentación teórica y una construcción metodológica que permita en efecto encauzar acciones innovadoras de intervención.

Junto a las problemáticas relacionadas con temas sustantivos de la formación en posgrado anotadas anteriormente –fundamentación teórica, metodológica y desarrollo de habilidades para la investigación–, los maestros en servicio que se convierten en alumnos de la MEB, acusan otras deficiencias difíciles de remontar y corregir durante los dos años que dura el programa. Una muy importante es la capacidad de redactar un informe escrito; en este punto los problemas son mayúsculos, ya que van desde el desconocimiento de las reglas

básicas de un texto escrito, hasta cuestiones técnicas como la ortografía, la sintaxis y los tiempos verbales; carencias y deficiencias que impiden que al egresar los estudiantes concluyan satisfactoriamente la elaboración de su tesis. El programa tiene un número importante de egresados que no pueden titularse porque arrastran estos problemas sin resolver. Si bien esta problemática no es exclusiva de los estudiantes de la MEB –pues también se presenta en las demás universidades–, sí llama la atención la gran paradoja que este hecho plantea, pues son justamente los maestros de educación básica quienes conducen los procesos de la lecto-escritura en los niños, cuando aún no han sido capaces de resolver su propia formación ni de desarrollar la habilidad en el manejo eficiente de la lengua oral y escrita.

La planta docente de la MEB

Una problemática presente en el diseño y operación de la MEB ha sido la dificultad para integrar una planta académica orientada a la formación en el nivel posgrado. En las unidades UPN de la CDMX, un sector importante de los profesores de base ha estado en la institución prácticamente desde sus orígenes y varios de ellos tienen orígenes normalistas³, y aun cuando cuentan con mucha experiencia en la práctica docente, se estancaron en su desarrollo profesional, el cual se quedó sólo en los estudios de licenciatura, o en maestrías inconclusas, en el mejor de los casos. Frente al reto de la MEB, las unidades UPN en la CDMX se encontraron con el gran dilema de operar un programa de posgrado, pero sin contar con la suficiencia

³ Esta situación comenzó a cambiar a partir del concurso de oposición de 2006, cuando se incorporaron profesores con perfiles universitarios, quienes pasaron a ocupar plazas de base de tiempo completo, medio tiempo y tiempo parcial. Aunque, todavía fueron insuficientes para atender la primera generación de la MEB en 2009, pues varias de las plazas convocadas a concursos fueron declaradas desiertas y tuvieron que ser cubiertas por la vía de los contratos, mismas que prevalecen en esa condición hasta la fecha.

en términos del profesorado y sus niveles de habilitación académica. Lo anterior llevó a tomar decisiones en términos de incorporar a profesores sin el grado mínimo de maestría a impartir clases en posgrado. Incluso, se planteó que la experiencia docente podía suplir el grado y que por tanto, todos los experimentados en la práctica docente podían incorporarse a la docencia en posgrado.

El asunto se afrontó más por la vía de las soluciones de emergencia que a partir de un plan institucional tendente a enfrentar con mayor responsabilidad la formación de los docentes en servicio. La improvisación y las decisiones pragmáticas han sido la alternativa; en este sentido, el modo UPN de enfrentar la formación en posgrado fue habilitar una planta docente que sustituyó con experiencia la falta del grado mínimo y alguna trayectoria en investigación.

Cuadro 2. Unidades UPN del DF (Planta docente 2009)

Unidad	Licenciatura	Maestría	Doctorado
094	24	13	1
095	22	19	2
096	10	13	5
097	15	6	2
098	15	10	8
099	27	22	1
Totales	113	83	19
Porcentaje	52.55%	38.60%	8.85%

Fuente: Dirección de Unidades UPN.

**Cuadro 3. Planta académica por tipo de nombramiento
Unidades DF (2013)**

Nombramiento	Absoluto/Porcentaje
Tiempo completo	89 39
Tres cuartos de tiempo	1 0.4

Medio tiempo	57	25
Asignatura	80	35
Totales	227	100

Fuente: PIDI 2014-2018.

Cuadro 4. Grado académico de profesores de Unidades DF (2013)

Grados/No./Porc.	Abs.	%
Sin título	2	1
Licenciatura	75	33
Maestría	108	48
Doctorado	42	18
Totales	227	100

Fuente: PIDI 2014-2018.

Como puede apreciarse en el cuadro 2, en 2009 poco más de 50% de la planta docente de las unidades UPN en el DF carecía de la formación mínima de maestría, a la vez que estaba concentrado ahí un porcentaje alto de profesores de tiempo completo. Para afrontar esta situación, se contrataron profesores con mayor habilitación académica, de medio tiempo y tiempo completo pero en condiciones precarias de estabilidad laboral, quienes aún esperan que la institución someta las plazas que ocupan a concurso de oposición; en otros casos, así como llegan nuevos profesores se van. En otras circunstancias, el profesor por contrato determinado de medio tiempo y tiempo parcial, generalmente cuenta con otro empleo que completa su ingreso, por ello su apego institucional puede llegar a ser muy bajo si tiene otros compromisos laborales fuera de la UPN.⁴

⁴ Los datos sobre la composición de la planta docente en las Unidades UPN de la CDMX, no han cambiado mucho en los últimos años. No se puede perder de vista que desde 2006, hace ya 10 años, no se ha realizado concurso de oposición y por tanto no hay movimiento en las plazas de base de tiempo completo, ni tampoco en

Ahora bien, una cuestión importante en los últimos años, como se muestra en los cuadros 3 y 4, es que el perfil académico de la planta docente de las unidades mejoró sustantivamente, el dato más relevante es que ahora 39% son profesores de tiempo completo, y el número de doctores aumentó para alcanzar 18%, en virtud de que varios profesores que contaban con el grado mínimo en 2009 lograron alcanzar el grado máximo. Con frecuencia, estos avances han obedecido más a esfuerzos e iniciativas individuales que a una política institucional de apoyo al desarrollo académico de su planta docente. Cabe agregar que varios de los doctores que forman parte de las unidades UPN en el DF lograron incorporarse al programa del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), con ello también se incrementaron y mejoraron cualitativamente las actividades de investigación. En cifras globales, ahora más de 50% de la planta docente de las unidades del DF cuenta con posgrado.

Aun así, a siete años de que iniciara esta nueva etapa del posgrado en las unidades de la CDMX, la Maestría en Educación Básica ha entrado en una fase de relativo estancamiento, con una matrícula inestable y con bajos niveles de eficiencia terminal, pues hay pocos titulados.⁵ Además, aún no logra consolidarse como un programa de solidez académica, ya que sigue siendo un opción de consumo sólo para magisterio en servicio vinculado con anterioridad a la UPN, a través de sus programas de licenciatura. La MEB no se ha planteado la posibilidad de ser evaluada por órganos de acreditación externa

las plazas de medio tiempo y tiempo parcial. Un número importante de éstas son asignadas por contrato, las cuales pueden ser ocupadas por diferentes profesores dependiendo de las políticas de la dirección de cada unidad; aunque también hay profesores que han ocupado plazas de contrato hasta por más de 10 años. La única excepción es la Unidad 097 Sur, que al formar parte de la delegación sindical de la Unidad Ajusco, sí logró basificar a algunos profesores de tiempo completo en el concurso de 2013.

⁵ En la mayoría de las Unidades las cifras de titulación son bajas y los datos suelen manejarse con cierta secrecía, pues entre las comunidades docentes sólo se comenta que hay pocos titulados pero tampoco se conocen los datos específicos, ni se han presentado públicamente en ninguna parte.

como el Conacyt y, dada su baja eficiencia terminal, se ve difícil que pudiera alcanzar este objetivo. Peor aún, en la nueva etapa de la profesionalización docente, en el marco de la reforma educativa y el Servicio Profesional Docente, la MEB tiene ahora que competir por la matrícula con una gama enorme de instituciones privadas que han sido autorizadas por la SEP para participar en los procesos de profesionalización y desarrollo profesional del magisterio en servicio. En los últimos dos años, justo cuando inicia la operación del Servicio Profesional Docente, en varias de las unidades UPN del DF la demanda ha bajado significativamente.

La investigación en las unidades del DF

Por otro lado, una cuestión que es muy importante en la formación de posgraduados, sin duda, es la investigación. La práctica investigativa se presenta en la UPN como uno de los talones de Aquiles del posgrado en las unidades del DF y más allá. El problema empieza en los perfiles y la práctica profesional de la planta docente, sobre todo en la de mayor antigüedad en la institución, quienes defienden una identidad anclada sólo en la docencia. Por razones que no alcanzan a explicar con claridad, quienes reivindicán la práctica docente como su única función sustantiva, poseen una visión particular de la investigación. En primer lugar, no se le mira como una actividad vinculada a la ciencia que permite la posibilidad de la indagación y la comprensión de procesos poco conocidos. Más bien se le concibe como una actividad pragmática conectada con la práctica docente en sí misma; se piensa orientada a resolver problemas prácticos en la inmediatez, pero sin trascendencia en términos de mayores alcances: elaboración de informes escritos, publicaciones, incorporación al debate público con los pares en las comunidades donde se debate la investigación. La investigación de la práctica docente propia se convierte así en una especie de reduccionismo de la investigación, es limitada en sus objetivos teóricos y en la indagación empírica.

En conexión con un importante sector de los estudiantes de la MEB, una parte del profesorado tiende a recrear estas concepciones y forma un círculo que atrapa a ambas partes, hasta convertir la investigación en una pálida sombra. También se crean prácticas de simulación investigativa que no abonan favorablemente a la construcción de una cultura formativa que tenga anclajes sólidos en la investigación. Los problemas para hacer de la investigación parte importante en la formación docente no son nuevos; en realidad, desde temprana etapa el normalismo procuró desmarcarse de algo que se consideraba propio de la universidad. En este sentido, en el imaginario de los maestros opera casi siempre una suerte de rechazo a la práctica investigativa, éste se refuerza ahí donde se construye complicidad con los formadores de formadores.

Por lo anterior, la escasa investigación que se hace en las unidades se circunscribe a un grupo muy reducido de doctores, la mayoría de ellos pertenecientes al SNI del Conacyt, quienes cuentan con una trayectoria formativa y de práctica profesional con amplios anclajes en la investigación, en parte impulsada por los vínculos interinstitucionales. Son perfiles con experiencia en publicaciones para revistas indexadas y capítulos de libro en proyectos editoriales compartidos con otras universidades. Una cuestión importante es que entienden la evaluación de pares y continuamente están buscando involucrarse en nuevos proyectos; en algunos casos han logrado integrar a estudiantes de la MEB en sus proyectos, aunque en general es difícil comprometer a maestros en servicio a proyectos que requieren dedicación y tiempo.

Podríamos decir que una de las tareas urgentes de la MEB y del posgrado en general en las unidades UPN del DF es trabajar para construir y consolidar una cultura de la investigación que permita el desarrollo profesional de los formadores de formadores y, desde luego, de los estudiantes del posgrado.⁶

⁶ En 2013, a iniciativa de la dirección de Unidades UPN en la CDMX, se creó la Comisión para la Evaluación y Seguimiento de Proyectos de Investigación (CESPI); y desde entonces promueve convocatorias para que los profesores de las Unidades

Los retos futuros de la MEB y el posgrado en las unidades del DF

Más allá de los problemas asociados con el tema de la investigación, de las dificultades para integrar cuerpos colegiados con la formación necesaria para operar un posgrado y de los problemas relacionados con el diseño curricular de la MEB, lo cierto es que como parte de la política institucional de la UPN, el programa se ha extendido para su operación prácticamente a todas las unidades UPN de la República, en su versión presencial y también por medios electrónicos mediante el uso de las TIC. Aún no se cuenta con informes e indicadores de los resultados, sólo se dice en términos genéricos que la MEB está causando impacto en todo el país, sin precisar qué significa eso exactamente. Por lo pronto, en el Distrito Federal que fue donde se diseñó y se operó por primera vez el programa, los primeros resultados no son nada halagadores: altísima deserción, por arriba de 60% y muy baja eficiencia terminal todavía.

Por lo antes señalado, todo indica que la ruta hacia el posgrado en la profesionalización del magisterio en servicio, la UPN aún no tiene ni solución probada, ni una respuesta consistente, más bien hay muchos retos y problemas por resolver, los cuales podemos resumir en los siguientes puntos:

1. Es urgente desarrollar una evaluación consistente del modelo curricular original de la MEB y avanzar en el diagnóstico y solución, mediante los ajustes correspondientes, de las inconsistencias del programa en toda su estructura.
2. Es necesario y pertinente avanzar hacia la formación y consolidación de una planta docente sólida para enfrentar la for-

presenten y registren proyectos de investigación, sólo que la falta de apoyos generalmente tiende a inhibir el desarrollo de la investigación, así como los desencuentros entre los miembros de la Comisión pues ahí chocan visiones distintas de la investigación que luego tienen eco en las diferentes unidades.

mación docente del magisterio en servicio Los formadores de formadores tienen que contribuir a la mejora continua de las tareas y acciones formativas para poder causar un impacto de largo alcance en los maestros en servicio, en quienes se sostienen la enseñanza y el aprendizaje de la educación básica.

3. En la reconstrucción del currículum de la MEB se tiene que fortalecer la línea investigativa de la formación docente; los maestros en servicio necesitan aprender a construir procesos de investigación sólidos para que enfrenten la transformación de la práctica docente a partir de diagnósticos bien elaborados de lo que sucede en el aula y no sólo meras descripciones que se agotan en sí mismas y no permiten ir más allá. Por ello, el currículum reconstruido tiene que acercar y conciliar la perspectiva pragmática de los posgrados para maestros en servicio, con la tradición investigativa que permite a los sujetos descubrir el mundo de la ciencia y sus beneficios, en términos de buscar soluciones a los problemas desde sus propuestas y su capacidad de reflexión permanente.
4. En las prácticas de trabajo académico es necesario reforzar las estrategias responsables y consistentes de parte de los formadores, no se trata sólo de dar clases, ocupar tiempo y/o desarrollar un programa sin más. Se trata de establecer compromisos de trabajo en un sentido más integral, respecto a los cuerpos colegiados con los pares y respecto al alumnado.
5. De parte de la política institucional de la UPN, es necesario ir más allá del sólo acto de acatar líneas de política dictadas desde los organismos internacionales o el gobierno nacional y local. Es preciso avanzar en la despolitización de los planes y programas de formación para el magisterio en servicio y recuperar la capacidad de construir propuestas desde los problemas que ya se sabe hay que resolver. En este sentido, una propuesta sólida de posgrado tiene que apoyarse en una mayor autonomía institucional, en la responsabilidad social

que implica la formación de los maestros, de las generaciones presentes y futuras de cara a una mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas de educación básica.

COMENTARIOS FINALES

Como señalan Hargreaves y Goodson, es pertinente asumir la mayor parte del tiempo que la práctica docente es una tarea compleja, ello obliga a ir más allá de los esfuerzos que se han hecho en la UPN para contribuir a la profesionalización y el desarrollo profesional del magisterio en servicio. Es necesario avanzar hacia la superación de lo realizado para construir y encauzar nuevos procesos. Las instituciones de educación superior deben generar proyectos que permitan a los maestros en servicio construir nuevas expectativas de desarrollo profesional. Si como se plantea, las escuelas normales parecen haber agotado sus acciones de profesionalización, ahora corresponde a las universidades ofrecer a los docentes de educación básica otras opciones de formación. En la ruta del posgrado con orientación a la investigación, las filosofías pragmatistas que se agotan en la reiteración de sus mismas prácticas, sin duda requieren ser sustituidas por alternativas de formación para los maestros en servicio, donde se retome de manera sistemática la investigación de la práctica docente, alimentada por la teoría y las metodologías que permiten hacer diagnósticos más específicos y más extensivos de lo que sucede en las aulas y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, es necesario avanzar en una concepción de las reformas a la mejora de los procesos educativos en general, desde esta perspectiva en la que primero se consolidan los procesos de formación de los maestros y después se plantean los objetivos a alcanzar en términos de los resultados y los rendimientos de la docencia y sus procesos: enseñanza, aprendizaje y construcción-apropiación de conocimientos.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*, Cuadernos de Discusión, 8, SEP, México.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Cuadernos de Discusión, 17. SEP: México.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE): México.
- Chacón, P. (2005). La formación pedagógica de los profesores de educación básica en México. *Observatorio ciudadano de la Educación*. 18 pp. Disponible en línea en: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2005/FORMACION%20PEDAGOGICA%20-%20Policarpo%20Chacon%20-%202004%20ago%2005.pdf> Consultado el 10 de febrero de 2014.
- Castañeda, A. et al. (2003). *La UPN y la formación de maestros de educación básica*. Cuadernos de Discusión, 15. SEP: México.
- Darling-Hammond, L. y Bensford, J. (eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Hoboken-New Jersey: Jossey-Bass/Wiley.
- DOF (20-08-2012). *Diario Oficial de la Federación, T. DCCVII, (14)*. México: Segob.
- DOF (30-12-2007). Acuerdo número 423 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas. *Diario Oficial de la Federación*. Cuarta Sección. México: Segob.
- Eirín, R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (2). España: Universidad de Granada.
- Escalante, P. et al. (2010). *Historia mínima de la educación en México*. Colmex: México.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: Palmer.
- Goodson, I. e Hardgreaves, A. (eds.) (1996). *Teacher's Professional Lives: Aspirations and Actualities*. En I. Goodson y A. Hardgreaves (eds.). *Teacher's Professional Lives*. Londres: Falmer Press.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Ruiz de Gaúna, P. (1997). *Más allá de la formación continua: El desarrollo profesional docente*. Tesis Doctoral. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schön, D. A. (1998). *Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Universidad Pedagógica Nacional (2009). *Maestría en Educación Básica*. Documento Base. México: UPN.

Universidad Pedagógica Nacional (2014). *Programa Integral de Desarrollo Institucional 2014-2018*. México: UPN.

Zeichner, K. M., y Noffke, S. E. (2001). Practitioner Research. En V. Richardson (ed.). *Handbook of research on teaching*. Nueva York: McMillan, pp. 298-330.

EL PAPEL DE LA MEB EN LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE. UNA MIRADA DESDE LOS VALORES Y ACTITUDES PROFESIONALES DE ALUMNOS¹

*Enrique Farfán Mejía**

“Ser uno con el mundo”

ANTECEDENTES: LAS UNIDADES SEAD UPN Y LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE

Cuando el 25 de agosto de 1978 surgió la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se inició uno de los proyectos educativos más importantes del México moderno a favor de la formación del docente. Con amplios recursos económicos y académicos se inauguraron las instalaciones en el Ajusco, en el Distrito Federal. Este centro nacional de estudios universitarios para los docentes normalistas se constituyó como un referente normativo a escala nacional, lo cual se expresó, entre otras formas, a través de la potestad para la ela-

¹ Los alumnos de la MEB son profesores de educación básica en servicio.

* Doctor en Educación. Profesor-investigador de tiempo completo de la UPN.

boración de diseños curriculares en los niveles de licenciatura y posgrado. Mediante esta oferta educativa se esperó que el docente se profesionalizara, entendiendo esto, fundamentalmente, como alcanzar un título universitario (Kovacs, 1983).

En el año siguiente, 1979, surgieron a lo largo de todo el territorio nacional, las Unidades del Sistema de Educación a Distancia (SEAD) UPN, con la finalidad de acercar la oferta de cursos, licenciaturas y estudios de posgrado a los docentes. Si bien se procuró convocar de manera representativa a algunos académicos de las unidades SEAD para que colaboraran en la elaboración de los diseños curriculares, las Unidades SEAD cumplieron, como decíamos, la tarea de operar las propuestas curriculares surgidas centralmente en el Ajusco (García y Díaz, 2011). Esto, insistimos, no fue por algún tipo de exclusión, sino que atendió a la reglamentación operativa de la propia UPN.

A partir de 1992 las unidades SEAD fueron descentralizadas en sus funciones y cada entidad de la República generó una perspectiva específica de formación del docente. Así, en la actualidad hay unidades de la UPN en las que se ofrecen estudios de licenciatura, maestría y doctorado, mientras que en otras la oferta es sólo de licenciatura y maestría. Aun más, hay unidades en las cuales sólo se ofrecen estudios de licenciatura. Estas diferencias responden a condiciones muy diversas, entre las que están: políticas educativas locales, nivel de preparación de los profesores de cada unidad, dedicación y capacidad académica de los docentes, entre otros (García y Díaz, 2011).

Desde 2009, la profesionalización emergió en los diseños curriculares de los posgrados de la UPN. La profesionalización se entendió como la preparación para el ejercicio de la profesión docente, preparación que se extendió incluso a los estudios de especialidad, maestría y doctorado (Sánchez, 2008).

Como parte de los diseños curriculares de posgrado *profesionalizantes* generados por las unidades, está la Maestría en Educación Básica (MEB), la cual comenzó a impartirse en el citado año. La MEB se organizó en dos especializaciones: la primera, es en Educación

Básica y se cursa durante el primer año de la MEB. La segunda corresponde al segundo año de la MEB y se da en variadas opciones definidas por cada unidad. Algunas de esas opciones son Pedagogía de la diferencia y la Interculturalidad, Construcción de Habilidades de pensamiento, Gestión educativa y procesos organizacionales en educación básica y Educación cívica y formación para la ciudadanía, entre otras (UPN, 2008).

Un esfuerzo formativo del docente a nivel de posgrado, tan importante como el que ha venido desarrollando la Universidad Pedagógica Nacional, requiere estudios de seguimiento e investigaciones que den cuenta de los resultados obtenidos en términos de la profesionalización.

A lo largo de las décadas que lleva funcionando la UPN se han hecho diversas evaluaciones de la calidad educativa que ofrece a sus estudiantes; no obstante, esta tarea deja un panorama de claros oscuros. La gran mayoría de estos estudios se centra en los procesos educativos desarrollados en el Ajusco (Arce y Castañón, 1996; Jordá, 2000; Czarny, 2010; Rodríguez, 2009; López y Mota, Díaz-Cuder y Lozano, 2010).

Este esfuerzo se caracteriza por seguir criterios de elaboración cambiantes de acuerdo con los autores o las autoridades en funciones. Tal heterogeneidad refleja tanto la diversidad teórica-metodológica del campo de la evaluación docente como los debates acerca del papel que la evaluación debe tener en la definición de la profesión docente (Miranda, 2007). La tendencia mundial centra la evaluación en medidas de producto, como número de alumnos titulados, índices de eficiencia terminal, etc. (OCDE, 2011). Esta tendencia está representada en México a través de académicos e instituciones como el Centro de Estudios Educativos y el Ceneval, entre otros, como se advierte en la producción de mediciones que hacen centradas en estándares educativos (Centro de Estudios Educativos; Heurística Educativa, S. C.; Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa, 2013).

Si bien este enfoque es el que más promueven importantes organismos multinacionales como la OCDE (2011) y es recogido por

el gobierno mexicano (SEP, 2016), también hay miradas críticas desde las cuales se cuestiona la validez de este tipo de medidas para dar cuenta de la calidad de la formación obtenida, pues, entre otras razones, se critica que no evalúa propiamente la transformación del educando sino sólo la memorización de información (House, 1994). Desde otra mirada, se piensa evaluar la calidad de estos programas educativos considerando qué tanto promueven la profesionalización de la práctica docente (Stobart, 2010) y, sobre todo, qué tanto favorecen la profesionalización entendida como el desarrollo de valores, actitudes y habilidades docentes que aseguren un ejercicio de la enseñanza formador de ciudadanos y, en general, de hombres de bien (Hortal, 2002; Perrenoud, 2008). Empíricamente, este tipo de estudios pone el acento en rescatar la dimensión curricular formativa, por tanto, del análisis del plan de estudios es donde obtiene sus categorías analíticas en términos de los valores, actitudes y cambios en la vida cotidiana que espera alcancen los alumnos (Cámara, 2004).

Desde esta última perspectiva surgen indicadores que buscan dar cuenta de esta profesionalización, uno de ellos, como se indicó, son los valores profesionales; (Hirsch, 2006; López, 2009). Los valores ilustran acerca de la perspectiva filosófica que el profesional asume al desarrollar su tarea (Hortal, 2002). Cuestiones tan profundas como la definición de lo que se quiere enseñar y el porqué se quiere hacer son analizados en estos estudios. Por lo tanto, si hay una reconstitución de la propia práctica docente, ésta se hará evidente en los valores profesionales que los docentes busquen o, aun mejor, practiquen. Por esta razón, la investigación en este campo se centra en referentes empíricos como las prácticas de la vida cotidiana, las actitudes y los valores en sí (López y Farfán, 2015).

Estos valores definen la profesión, en tanto marcan aspiraciones o fines a alcanzar que permiten dar cuenta de la efectividad o no de los programas profesionalizantes de los docentes en servicio: “representan algún modelo o prototipo de profesión que se pretenden alcanzar y por ello dotan de significado al ejercicio profesional” (Ibarra, 2007, p. 45).

LOS VALORES DOCENTES Y LA PROFESIONALIZACIÓN EN POSGRADO

El estudio de los valores profesionales tiene un profundo desarrollo en México. Desde 1995 se han analizado los valores profesionales de alumnos de muy variados programas de posgrado (López y Solís, 2011). Este tipo de investigaciones han logrado evaluar el impacto que tiene la escolarización en la construcción de las profesiones (Durán, 2001). Estas investigaciones han estudiado los valores profesionales en los alumnos de posgrado, preferentemente de universidades como la UNAM y la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) (Hirsch, 2006).

A pesar del desarrollo que marca el campo en nuestro país, son pocos los estudios realizados en la Universidad Pedagógica Nacional acerca del programa de Maestría en Educación Básica. En el apartado anterior argumentamos acerca de la importancia de extender al posgrado los estudios respecto de la profesionalización docente, crece aún más el interés en desplegar estudios sobre valores profesionales en la MEB, en tanto ofrece especialidades vinculadas directamente con el campo de los valores, como es la especialización en formación ciudadana. El desafío que actualmente vive la profesión docente en México (Alaníz, y Farfán, 2016), la cual se ve cuestionada en su eficiencia e incluso en su formación inicial y permanente (INEE, 2015), pone en el centro de la reflexión y el estudio de los valores profesionales el impacto que puede tener la actualización del docente. Sobre todo porque hay posiciones desde las cuales se aboga por centrar la formación permanente en cursos cortos específicos sobre los resultados de evaluaciones a gran escala del docente, mientras que otras abogan porque esta formación se de a través de programas de posgrado en los que el docente no sólo atienda la mejora de aspectos didácticos de su práctica, sino que se involucre en un proceso profundo de reflexión y transformación de su ejercicio profesional el cual definirá, sin duda, la posibilidad de una formación para la vida.

Considerando lo anterior, se realizó un estudio empírico sobre la profesionalización docente de los alumnos de la MEB, quienes cursan la Maestría en la Unidad 096 DF Norte, nuestra expectativa fue que este proceso formativo se reflejaría en aspectos concretos como su vida cotidiana, actitudes y valores profesionales. Como dijimos, nos ubicamos en una perspectiva de la docencia donde la evaluación que se haga requiere conocer si hay una transformación del docente y no a través de mediciones centradas en la la memorización de información (Farfán, 2010).

Objetivo

Conocer el papel de la MEB, en la profesionalización del docente-alumno de educación básica a partir del estudio de algunas características de sus valores profesionales, actitudes y vida cotidiana.

Metodología

La ruta metodológica siguió la perspectiva de investigación de corte mixto cualitativo y cuantitativo (Flick, 2012). El estudio consistió en la aplicación de una encuesta, cuyos datos se obtuvieron mediante un cuestionario cerrado. Los resultados de esta aplicación fueron considerados como un texto acerca de los valores profesionales, lo cual fue analizado mediante un procedimiento de entramado teórico-empírico junto con los referentes de la percepción de los alumnos de las clases en el aula.

Participantes

El estudio se realizó con nueve alumnos de la MEB, que en ese momento eran 100% de la generación de la especialidad de Educa-

ción cívica y formación para la ciudadanía, de de la Unidad 096 DF Norte. Los alumnos se caracterizan por ser docentes de educación básica en activo.

Método

Se aplicó una encuesta usando el cuestionario elaborado por Chávez (2005) para estudiar actitudes y valores profesionales de los alumnos en la UANL. Este cuestionario se validó a las condiciones socioeconómicas de los alumnos de la Ciudad de México.

Descripción del instrumento

El instrumento consistió en un cuestionario que se adaptó del que usó Chávez (2005) para identificar los valores profesionales y las actitudes del alumno universitario. El instrumento fue adaptado a las variantes lingüísticas y culturales del Distrito Federal. Los valores profesionales que se indagaron se obtuvieron de la revisión del plan de estudios de la MEB a través del procedimiento propuesto por Cámara (2004) para identificar valores en documentos escritos. Los valores resultantes fueron: “trabajo armónico”, “solidaridad con los compañeros”, “búsqueda de la verdad”, “autonomía intelectual”, “crítica constructiva” y “confianza en la profesión”. Se aplicaron sólo los ítems del cuestionario de Chavez relacionados con estos valores. En lo que respecta a la vida cotidiana, el instrumento explora una práctica trascendental en la formación académica: la lectura. Hay un claro consenso en que la formación profesional requiere el dominio de saberes específicos, muchos de ellos condensados en los libros. Por lo tanto, leer de manera habitual es un claro indicador de que se está viviendo la profesión como una forma de vida (Hortal, 2002). El instrumento mide, además, otras actividades cotidianas: “practicar deporte”, “tiempo con amigos”, “tiempo con la familia”,

“asistir a oficios religiosos” y “participación social”. Con esto explora de manera amplia la vida del alumno. Una persona con un desarrollo integral, como aspira a formar la educación en México, debe cuidar su salud así como tener una vida familiar y social rica y satisfactoria.

En relación con las actitudes, el instrumento se centra en la medición de la actitud ante la diversidad en diversas formas: sexual, económica y racial. También esta medición considera indicadores relevantes de la transformación que debe procurar la profesionalización docente. Se espera que a mayor educación haya mayor respeto a la diversidad.

RESULTADOS

Se presentan primero los resultados relacionados con las prácticas de vida cotidiana, enseguida las actitudes y por último, los resultados sobre los valores profesionales.

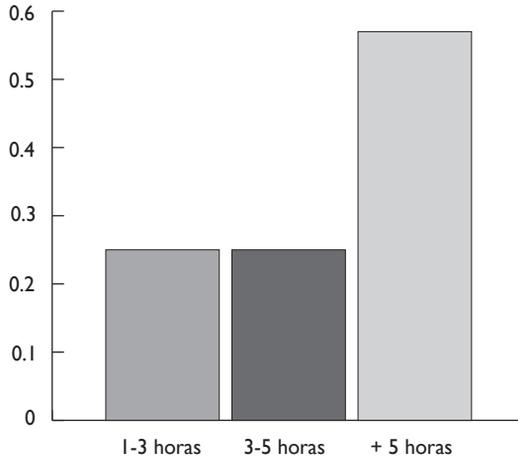
a) Vida cotidiana

En este rubro se revisó su dedicación a la lectura de estudio, la lectura de esparcimiento, la práctica de algún deporte, estar con amigos, asistir a oficios religiosos, estar con la familia y ayudar en programas de asistencia social.

Se obtuvo que 22% de los alumnos dedican entre una y tres horas semanales a la *lectura de estudio*; 22% de los alumnos dedican entre tres y cinco horas semanales y el 55% de los alumnos dedican más de cinco horas semanales a la lectura de estudio (ver gráfica 1).

Gráfica 1

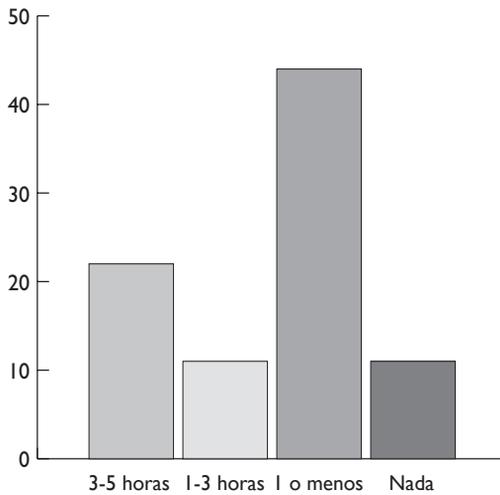
Lectura de estudio



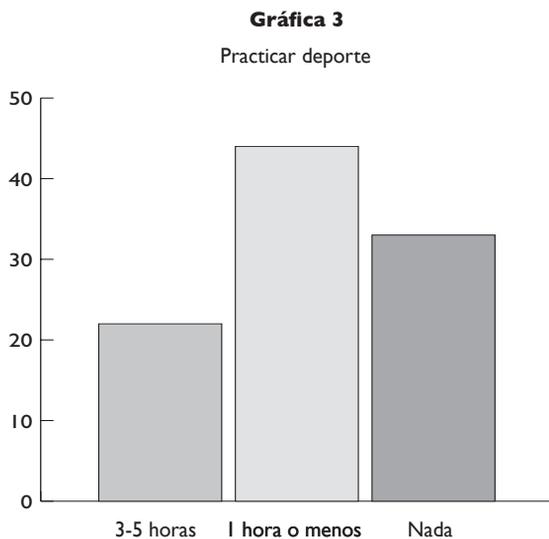
Leen por esparcimiento 22% entre tres a cinco horas a la semana. 11% lee entre una a tres horas a la semana, 44% lee sólo una hora a la semana o menos y 11% no dedica tiempo a leer por esparcimiento (ver gráfica 2).

Gráfica 2

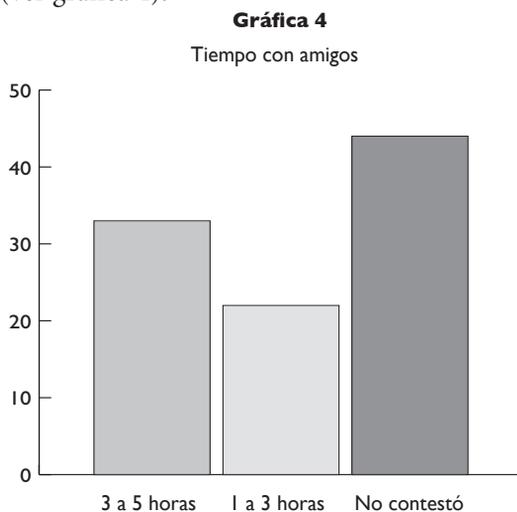
Lectura por esparcimiento



De los alumnos 22% dedica entre tres a cinco horas semanales a *practicar algún deporte*; 44% le dedica una o hora o menos a la semana. 33% de los alumnos no practica deporte alguno (ver gráfica 3).



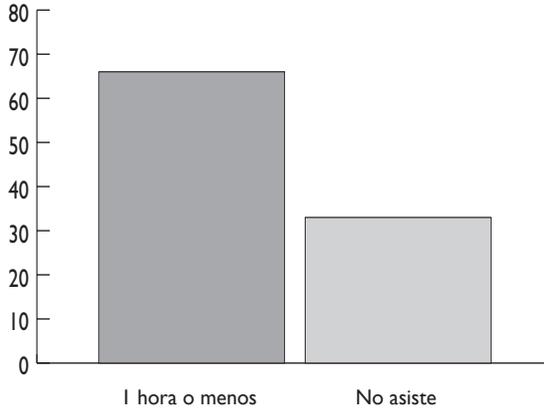
33% del alumnado pasa entre tres a cinco horas semanales *con amigos* (incluyendo a la pareja). 22% entre una a tres horas y 44% no contestó (ver gráfica 4).



66% de los alumnos dedica una hora o menos a la semana en *asistir a oficios religiosos*, mientras que 33% restante no asiste a ningún oficio religioso (ver gráfica 5).

Gráfica 5

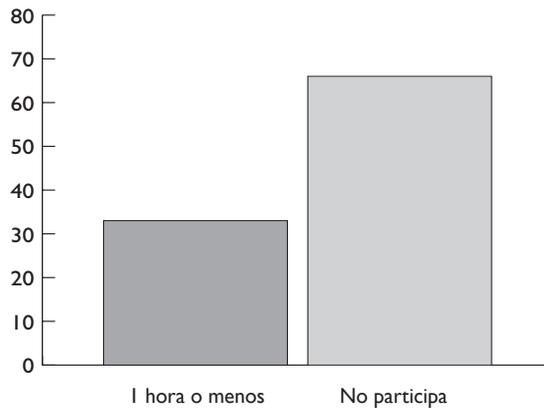
Asistir a oficios religiosos



“No participa” en programas de asistencia social 66% y sólo 33% dedica “una hora o menos a la semana” a esta actividad (ver gráfica 6).

Gráfica 6

Participación social



66% de los alumnos pasa “hasta cinco horas o más a la semana” *con su familia* mientras que el restante 33% dedica a esta actividad de “tres a cinco horas semanales” (ver gráfica 7).

Gráfica 7

Tiempo de familia



A partir de los datos más frecuentes se perfila un alumno de maestría que en su vida cotidiana lee textos escolares, es sedentario, relativamente con pocos amigos, practica poco su religión, se ausenta de ayudar en obras sociales y se dedica sobre todo a su familia.

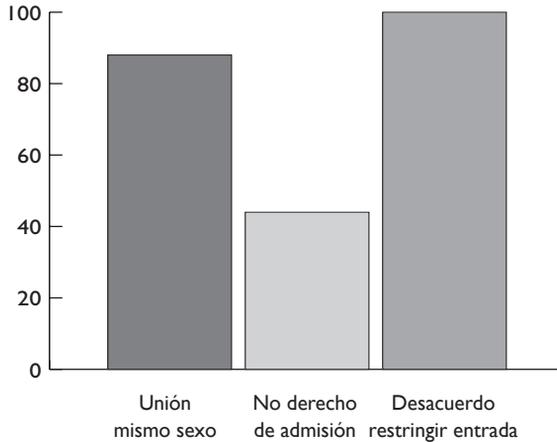
b) Actitudes

En el estudio se exploraron las actitudes de los alumnos hacia la diversidad sexual, racial y económica.

Respecto a *uniones matrimoniales del mismo sexo* 88% del alumnado está “de acuerdo”. Acerca de que *no debe haber derecho de admisión en centros de diversión* 44% está “de acuerdo”. En cuanto a que se restrinja la *entrada de personas indígenas o pobres a zonas comerciales ricas* 100% está “en desacuerdo” (ver gráfica 8).

Gráfica 8

Actitudes



Conforme a estas respuestas estamos encontrando una comunidad estudiantil liberal: aceptan parejas del mismo sexo, la inclusión racial y económica, así como la diversidad sexual del propio gremio docente.

c) Valores intelectuales

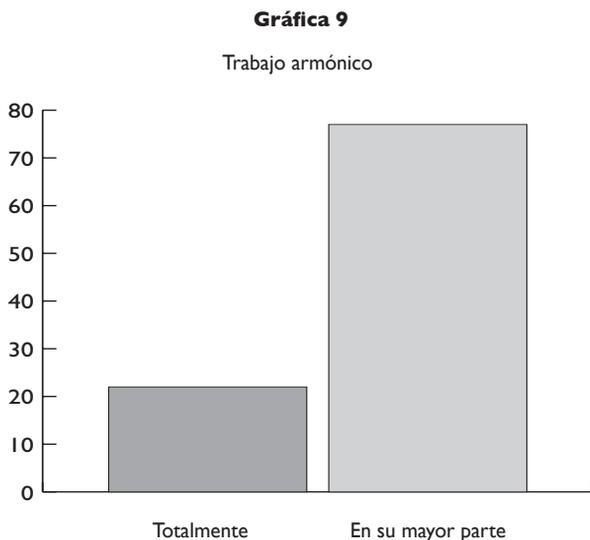
Este apartado distinguió entre la percepción que tienen los alumnos acerca de los valores intelectuales del plan de estudios y su percepción sobre los valores intelectuales que promueven los docentes efectivamente en el aula durante sus actividades académicas.

Valores intelectuales del plan de estudios

Se consideraron los valores de “trabajo armónico”, “solidaridad con los compañeros”, “búsqueda de la verdad”, “autonomía intelectual”, “crítica constructiva” y “confianza en la profesión”.

El trabajo armónico se refiere a una forma de realizar el trabajo en condiciones de bienestar y alegría. El alumnado percibe que el “trabajo armónico” es un valor promovido por el plan de estudios,

pues 22% considera que se favorece “totalmente” y 77% “en su mayor parte” (ver gráfica 9).



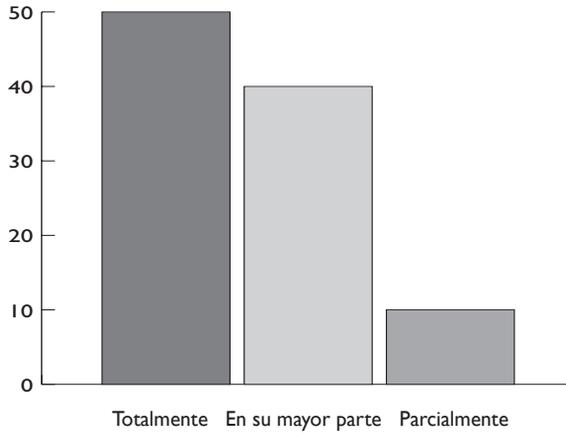
“La solidaridad es la ternura entre los pueblos”, reza el dicho asturiano. Entre los valores favorables a una vida ciudadana este valor se destaca en tanto que el sujeto pone en su horizonte existencial al otro en sus necesidades y carencias. En los tiempos actuales, la solidaridad sufre el poderoso embate del individualismo.

Las definiciones de solidaridad que nos ofrecen Razeto (1993) y De Felipe y Rodríguez (1995) fortalecen esta perspectiva. Razeto considera que la solidaridad supone la disposición a prestar ayuda al necesitado: “hace referencia a la ayuda mutua para enfrentar problemas compartidos, a la benevolencia o generosidad para con los pobres y necesitados de ayuda, a la participación en comunidades integradas por vínculos de amistad y reciprocidad” (1993, p. 3).

Por su parte, De Felipe y Rodríguez (1995) destacan el sentido fraterno, empático y de disposición a la colaboración que entraña el valor de la solidaridad. La “solidaridad con los compañeros” se promueve “totalmente” para 50% del alumnado, 40% de los alumnos juzga que “en su mayor parte”, y 10%, “parcialmente” (ver gráfica 10).

Gráfica 10

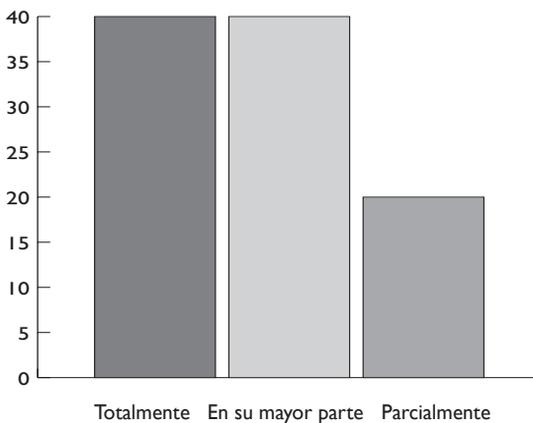
Solidaridad



La *búsqueda de la verdad* es un valor que define a la universidad como proyecto de la modernidad. La consolidación de las primeras universidades se dio alrededor de esta búsqueda de la verdad por oposición al principio de fe que caracterizaba al pensamiento medieval. “Búsqueda de la verdad” es un valor promovido “totalmente” por el plan de estudios de acuerdo con 40% del alumnado, también 40% del alumnado juzga que “en su mayor parte” y 20% considera que “parcialmente” (ver gráfica 11).

Gráfica 11

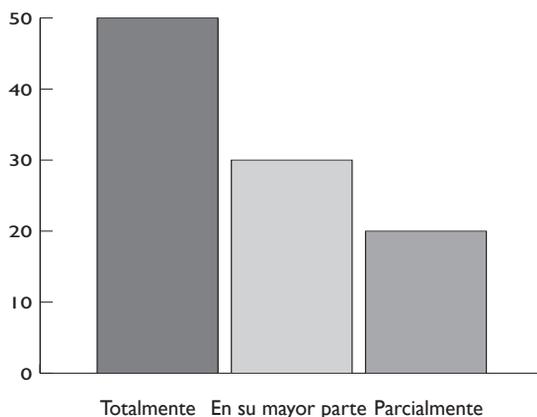
Búsqueda de la verdad



La *autonomía intelectual* es otro valor intelectual universitario que establece la libertad e independencia de pensamiento ante otros. La autonomía intelectual forma parte, además, de los valores que identifican una profesión (Hortal, 2002). La relación profesional debe lograr una relación tal entre el cliente o solicitante del servicio y el profesionalista, en la que al final el cliente no requiera más los servicios del profesionalista. Es decir, el profesionalista debe llegar a ser prescindible y de ninguna manera establecer con el cliente una relación permanente de dependencia, a menos que la necesidad del servicio se siga presentando. 50% de los alumnos aprecia que el valor de “Autonomía intelectual” es promovido “totalmente”; 30% de los alumnos considera que “en su mayor parte” se promueve, y 20% opina que “parcialmente” (ver gráfica 12).

Gráfica 12

Autonomía intelectual

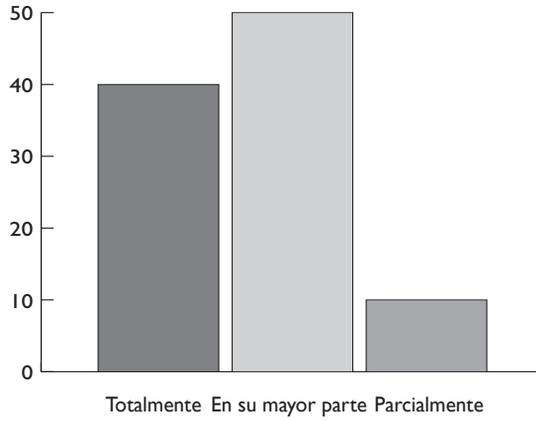


La *crítica constructiva* es un valor intelectual que distingue y promueve el señalamiento positivo, enriquecedor y honesto sobre los planteamientos personales, los de otros estudiantes y de los docentes. La crítica constructiva es obligada si se quiere construir una sociedad democrática. Sólo el examen justo y acucioso de las ideas propias y extrañas nos conduce a la verdad. Una formación profesional sin crítica constructiva deviene en un ambiente autoritario o autocomplaciente.

La “crítica constructiva” es promovida “totalmente” por el plan de estudios de acuerdo con 40% de los alumnos, 50% del alumnado considera que “en su mayor parte” y 10% juzga que “parcialmente”.

Gráfica 13

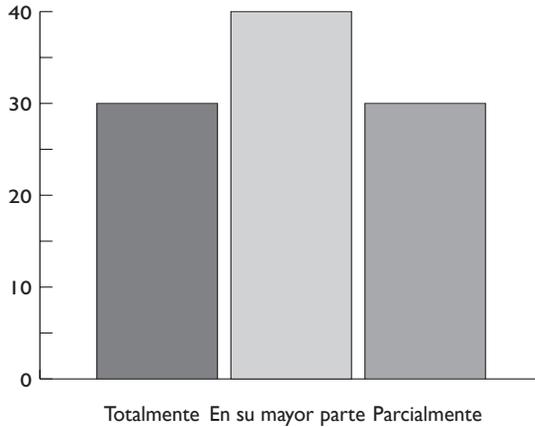
Crítica constructiva



La *confianza en la profesión* nos remite a la definición de Hortal (2002) acerca de la existencia de componentes éticos profundos, cimientos verdaderos de la profesión: la autonomía, la beneficencia y la justicia. Estos tres rasgos éticos de la profesión traslucen a su vez que el profesionista, como tal, ejerce su tarea desde una posición rotunda de confianza en la profesión. Esta confianza se cimienta, a su vez, en los tres rasgos éticos ya señalados. Es decir, la profesión da alguna clase de bien a la sociedad, promueve una vida justa para todos y genera relaciones autónomas con sus clientes. El valor de la “confianza en la profesión” es promovido “totalmente” de acuerdo con la percepción de 30% del alumnado, 40% de los alumnos considera que “en su mayor parte” y 30%, “parcialmente” (ver gráfica 14).

Gráfica 14

Confianza en la profesión



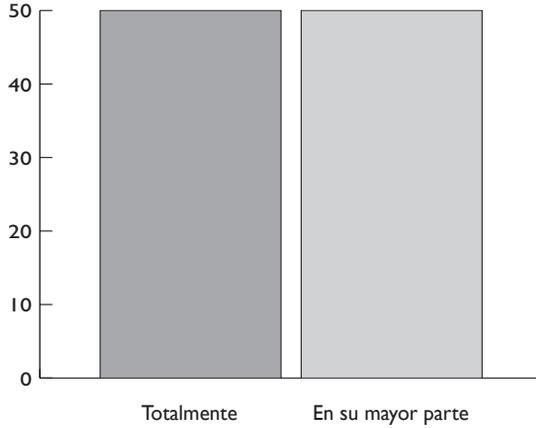
d) Valores intelectuales que promueven los docentes de la MEB en el aula

Respecto a los valores intelectuales que promueven los docentes de la MEB en el aula en sus actividades académicas, los valores estudiados fueron “honestidad”, “respeto a la profesión”, “crítica”, “justicia”, “tolerancia” y “responsabilidad”.

El valor de la “honestidad” es promovido por los docentes “totalmente”, de acuerdo con 50% del alumnado; igual porcentaje (50%) juzga que se promueve “en su mayor parte” (ver gráfica 15).

Gráfica 15

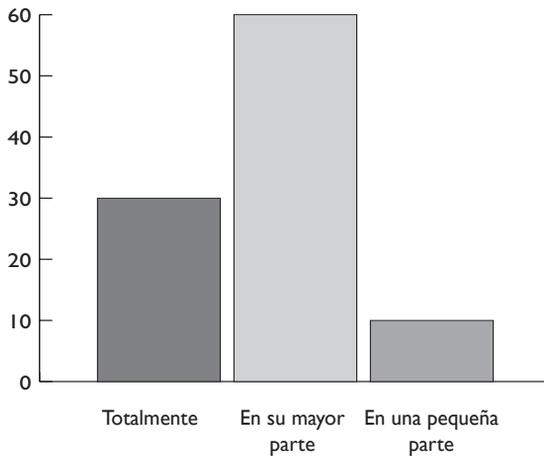
Honestidad



El valor *respeto a la profesión* se promueve “totalmente” para 30% de los alumnos, “en su mayor parte” para 60% y “en una pequeña parte” para 10% (ver gráfica 16).

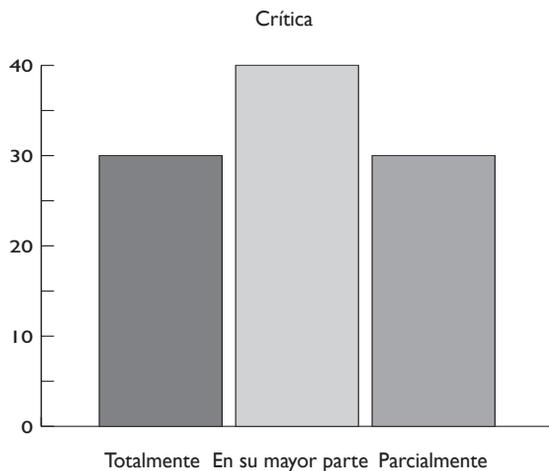
Gráfica 16

Respeto a la profesión



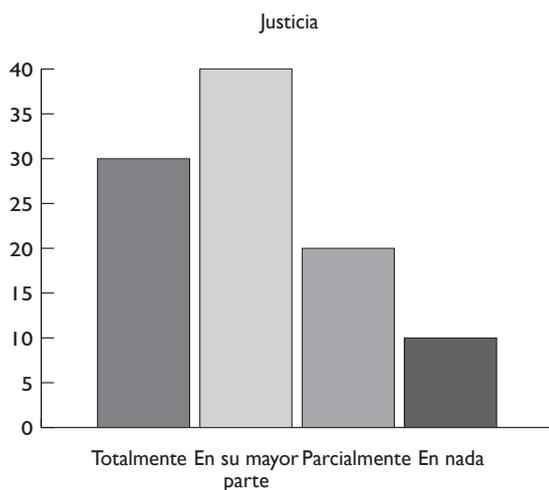
El valor *crítica* se promueve en las aulas “totalmente” de acuerdo con 30% del alumnado; 40% percibe que se promueve “en su mayor parte” y 30% considera que se promueve “parcialmente” (ver gráfica 17).

Gráfica 17



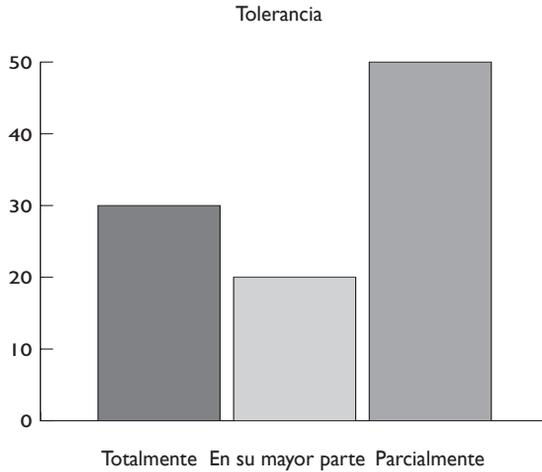
El valor *justicia* se promueve “totalmente” para 30% de los alumnos; 40% del alumnado juzga que se promueve “en su mayor parte”, 20% considera que se promueve “parcialmente” y 10% de los alumnos percibe que “en nada”.

Gráfica 18



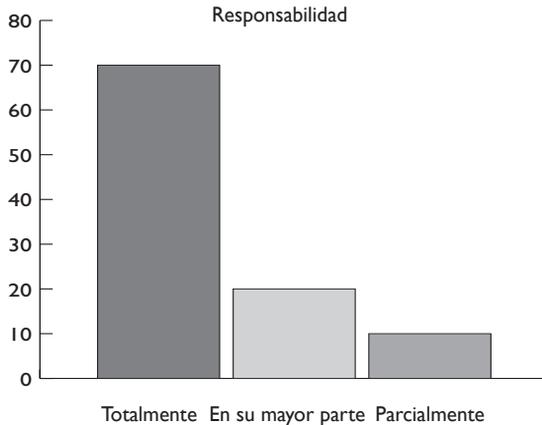
El valor de la *tolerancia* se promueve “totalmente” según 30% de los alumnos, 20% considera que se promueve “en su mayor parte”, y 50% percibe que “parcialmente” (ver gráfica 19).

Gráfica 19



El valor de la *responsabilidad* es promovido “totalmente” en las aulas de acuerdo con la percepción de 70% de los alumnos. 20% de ellos percibe esta promoción “en su mayor parte” y 10% juzga que “parcialmente” (ver gráfica 20).

Gráfica 20



A partir de los datos más frecuentes se perfila un alumno de maestría que percibe que el plan de estudios de la MEB promueve en su mayor parte el “trabajo armónico”, totalmente la “solidaridad con los compañeros”, la “búsqueda de la verdad”, la “autonomía intelectual”, “la crítica constructiva” y la “confianza en la profesión”. Esto da un balance muy positivo del plan de estudios a los ojos de los estudiantes.

En cuanto a su percepción de los valores que los docentes de la MEB promueven en el aula, los datos con más alta frecuencia nos indican que esto se da en su mayor parte respecto a “respeto a la profesión”, “crítica” y “justicia”. Destaca la consideración de que el valor “tolerancia” se promueve parcialmente y que el valor “responsabilidad” se promueve totalmente.

Este es el clima valoral en que, de acuerdo con los alumnos, transcurre su profesionalización en la MEB.

DISCUSIÓN

La formación en posgrado giró los últimos años hacia la “profesionalización”, esperando que el ejercicio docente de los estudiantes de estas maestrías y doctorados se vea impactado favorablemente por estudiar la maestría. Esta línea curricular impulsada por la SEP (2016) se aprecia notablemente en el diseño curricular de la MEB y en los resultados que este estudio encontró. Por lo tanto, reflexionar sobre la pertinencia de la MEB en el contexto de los posgrados profesionalizantes es otra de las posibilidades que arrojan los datos del estudio. Consideramos que poner el acento en el impacto que tiene estudiar la MEB en los valores profesionales de los alumnos permite llevar esta reflexión hacia un replanteamiento de lo que es la profesión docente más allá de las visiones técnicas donde se pasa por alto la ética. Si el ejercicio docente tiene un componente valoral tan importante (Ibarra, 2007), vale la pena desarrollar este tipo de estudios y preguntarse si la MEB está colocando en el lugar adecuado los valores como elemento formativo. En esa línea del pensamiento

consideramos que, de acuerdo con los resultados obtenidos, el fortalecimiento de los valores profesionales son una tarea pendiente para la profesionalización de los docentes de nuestro país. Podemos llegar a esta conclusión por los datos obtenidos en esta investigación, donde se advierte una dinámica que perfila valoralmente a los alumnos de la MEB.

Es interesante advertir que, a los ojos de los alumnos, la propuesta valoral del plan de estudios de la MEB es positiva, quizá no tanto lo que sucede en el aula. Al respecto es importante destacar que el valor de “respeto a la profesión” que promueven los catedráticos al dar clase es el que mayor atención requeriría: casi la tercera parte percibe que sólo se promueve en una “pequeña parte”. Esta preocupación se comparte con el “valor de la crítica”, que también recibe una calificación baja, pues este 30% del alumnado percibe que se promueve “parcialmente”. Ya hemos señalado el desafío que vive la formación profesional docente cuando no es valorada por quienes están a su cargo por diversos factores: sea porque no se tiene formación pedagógica o porque no se tiene mucho contacto con la práctica docente del profesor alumno de las Unidades SEAD UPN (López y Farfán, 2015; Alaníz y Farfán, 2016).

Sin embargo, dado el tipo de investigación realizada en este estudio *-ex post facto-*, es necesario estudiar si los valores, actitudes y prácticas de la vida cotidiana de los alumnos realmente se vieron alterados por estudiar la maestría o si nos encontramos ante situaciones ya presentes desde antes de estudiar en el posgrado. Se requieren estudios posteriores que comparen a estudiantes de la MEB con personas o profesores de educación básica que no están cursando un posgrado. Otro estudio que se puede realizar se desprendería de usar un diseño de investigación alternativo donde, en lugar de hacer estudios transversales, se hagan estudios longitudinales desde el inicio de la maestría hasta el egreso de los alumnos. Al respecto, estamos en este momento procesando los datos de un estudio longitudinal con una generación de la MEB, centrados en el impacto que tuvo la maestría en las habilidades creativas.

En estudios previos encontramos que cursar la licenciatura universitaria no marcó una diferencia entre la vida cotidiana de jóvenes que estudian y jóvenes que no cursan la universidad (Farfán, y Saucedo, 2010). Los resultados de este estudio exploratorio apuntan en esa dirección. Consideramos que detectar esta situación fortalece la necesidad de mantener los estudios de posgrado como parte de la oferta de desarrollo profesional del profesor mexicano. Estudiar en la universidad puede favorecer cambios en la vida de las personas, en tanto que significa una experiencia de profunda inmersión en una cultura del conocimiento (Carrizales, 1999), a diferencia de los cursos cortos o puntuales que cumplen otros propósitos, también importantes pero diferentes. En los cursos cortos que se ofrecen al docente, por lo general se busca atender una demanda puntual de dominio teórico metodológico para operar el programa de enseñanza.

La persistencia del dato en el sentido de que no se aprecia una diferencia en los valores de los alumnos de licenciatura y posgrado, comparándolos con personas sin estos estudios, tiene otra interpretación. Puede ser que haya un disturbio teórico metodológico que impida distinguir el efecto de los estudios universitarios en los valores. Pero, ¿cómo podría ser esto si, por definición, los valores profesionales surgen de los estudios universitarios?, quizá lo que está pasando es que identificamos que el peso de la formación universitaria en la constitución de una profesionalización docente para el desarrollo de valores profesionales es débil y la práctica profesional y otros mecanismos laborales del gremio son más importantes para alcanzar estos valores (Schön, 1992). En estudios previos hemos revisado la literatura del campo y señalamos que este tipo de estudios con egresados son materia pendiente (López y Farfán, 2009).

Si esta última interpretación fuera la correcta, los estudios sobre valores profesionales tendrían que realizarse preferentemente en los lugares donde se da el ejercicio profesional y no en las escuelas. Aquí puede estar un problema de sesgo contextual en los estudios sobre valores profesionales.

Ser uno con el mundo

¿Cómo mejorar la profesionalización de los alumnos de la MEB, ante todo en términos éticos? Una de los argumentos críticos sobre los estudios acerca de los valores profesionales es que están sobrediagnosticados y lo que se requiere es intervenciones o estudios propositivos que puedan ayudar a resolver los problemas advertidos (Barba, 2010). Algunas de las voces más lúcidas de nuestros tiempos señalan que el gran problema actual es el aislamiento individualista, lo cual deviene en una crisis valoral de profundas consecuencias que todos vivimos (Bauman, 2005). Otras universidades han resuelto este problema al acercar las actividades escolares a la comunidad (Fuentes y Pinzón, 2013; Matos, 2010)). Quizás el primer desafío es reconocer al otro que está ahí en la relación didáctica. El docente formador de docentes requiere esa sensibilidad que le permita aportar el mayor beneficio que pueda al trayecto formativo del alumno docente. Romper el aislamiento y aprender a ver al alumno con sus características y posibilidades. Sin dudas el reto de profesionalizar supone que el formador cumple con ese criterio de ser un profesional, y aunque pareciera algo obvio, hay que revisar si ese requisito se cumple (Casas, 2004).

Por otra parte, parece ser que vincularse con la comunidad, abrirse al mundo puede ser otro de los caminos para fortalecer los valores profesionales y transformar la docencia y la vida privada de los estudiantes de la MEB. La plataforma curricular necesaria para crecer en valores profesionales está dada en la MEB. En las aulas los alumnos perciben que se fomenta una gran responsabilidad profesional, este es el valor fundamental para la construcción de un docente ético (Hortal, 2002). Ahora, quizá, sólo falta la conciencia de la importancia de una formación profesional de alto nivel ético, tal como todos deseamos para el bienestar de las nuevas generaciones de nuestro país.

A la luz de esos resultados se abre la posibilidad de reflexionar sobre la pertinencia de optar institucionalmente por posgrados

profesionalizantes. Quizá se demanda reflexionar en qué consiste la profesionalización. Se requiere un replanteamiento de lo que es la profesión docente más allá de las visiones técnicas en las que se pasa por alto la ética (López, 2009). Si el ejercicio docente tiene un componente valoral tan importante (Ibarra, 2007), valdría la pena asegurarse que la MEB está colocando en el lugar adecuado los valores como elemento formativo y, sobre todo, cumple con el ideal de la Universidad Pedagógica Nacional: “educar para transformar”..

REFERENCIAS

- Alaníz, C. y Farfán, E. (2016). *Mujeres en el ombligo del mundo*. México: UPN
- Arce, M. y Castañón M. (1996). *Más allá de la universidad ¿una vida errante? Seguimiento de egresados de la Licenciatura en Sociología de la Educación, Plan 79, de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: UPN.
- Barba, J. (2010). Cambio en educación: un mensaje de la sociedad al sistema político mexicano. *Caja Negra, Revista de Ciencias Políticas y Humanidades*, BUAP, 7, pp. 114-128.
- Bauman, Z. (2005). *Ética posmoderna. I Responsabilidad moral, reglas éticas*. México: Siglo XXI.
- Cámara, E. (2004). *Los valores en los programas de estudio de magisterio de la Universidad de Jaén*. España: Universidad de Jaén.
- Carrizales, C. (1999). El sentido de la universidad contemporánea. *Revista de la Educación Superior*, 4 (112) p. 111-126. México: ANUIES.
- Casas, M. (2004). *La profesionalización del asesor UPN*. Tesis doctoral. UAM Xochimilco.
- Centro de Estudios Educativos; Heurística Educativa, S. C.; Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa (SIEME) (2013). Estándares para la educación básica. Experiencia de mejora continua en escuelas mexicanas del nivel básico, con base en estándares curriculares de desempeño docente y gestión escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLIII. 23-72.
- Czarny, G. (2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: Relatos de experiencias en Educación Superior. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* (7), pp. 39-59.
- Chávez, G. (2005). Identidad y valores profesionales en estudiantes de historia. Educación, valores y desarrollo moral. *Revista Reencuentro*, 1, pp. 169-198. México: UAM Xochimilco.

- Durán, E. (2001). Creencias de los egresados de posgrado sobre su práctica docente. En A. Hirsch. *Educación y valores. Tomo I. Educación básica y media superior. Valores y profesión docente. Educación-Familia-Escuela*. México: Gernika.
- De Felipe, A. y Rodríguez, L. (1995). *Guía de la Solidaridad*. Madrid: Temas de Hoy.
- Farfán, E. (2010) Los riesgos de las evaluaciones a gran escala, *Educación 2001*, 180, mayo, pp. 32-35
- Farfán, E. y Saucedo, I. (2010). Valores ciudadanos en la formación de pedagogos en la UNAM. En E. Farfán (coord.). *Políticas y prácticas en el campo educativo: perspectivas actuales*. 201 pp. Hermosillo, Son.: ISAP-TESCA.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata: España.
- Fuentes, A. y Pinzón, B. (2013). Enlace comunitario de la unidad UPN 17-A Morelos, sede Ayala y las escuelas de educación básica del pueblo de Moyotepec. Consultado el 27 de julio de 2016 en <http://200.23.113.50:8080/upn/handle/11195/397>
- García, J. y Díaz, P. (2011). Hibridación, autopoiesis y docencia universitaria en la UPN de Zamora, Michoacán. *Memorias del XI Congreso del Comie*. México.
- Hirsch, A. (2006). Construcción de un estado de conocimiento sobre valores profesionales en México. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Ensenada, Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. España: Desclée de Brouwer.
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Morata: España
- Ibarra, G. (2007). Ética y valores profesionales. *Reencuentro*, 49, agosto, pp. 43-50, México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- INEE (2015). *Los docentes en México*. Informe 2015, México: INEE.
- Jordá, J. (2000). *Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en la LEP y LEPMI ' 90*. México: UPN.
- Kovacs, K (1983). La planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). *Estudios sociológicos 1* (2) mayo-agosto, pp. 263-291.
- López, R. y Solís, M. (2011). *Ética profesional del profesorado*. México: UAS.
- López, R. (coord.) (2009). *Huellas de la profesionalidad. Ética profesional en la formación universitaria*. México: UAS-Plaza y Valdés.
- López, R. y Solís, M. (2011). *Ética profesional del profesorado*. México: UAS.
- López, R. y Farfán, E. (2009). Los valores profesionales en México. En *X Congreso Nacional Educativo. Área 6: educación y valores. Libro de ponencias*. México: Comie.
- López, R. y Farfán, E. (2015). *Sísifo en la educación preescolar. Valores profesionales en la formación de educadoras*. México: UAS-Ediciones Del Lirio.
- López y Mota, A., Díaz-Couder, E. y Lozano, A. (coords.) (2010). *La investigación en el posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: UPN.
- Matos, J. (2010). Aplicación de un programa de juegos cooperativos para la formación de valores, en alumnos del segundo semestre de la Facultad de Ciencias

- de la Salud de la Universidad Autónoma del Carmen. Tesis de Maestría en Pedagogía y Práctica Docente, UPN-42, consultada el 29 de julio de 2016 en <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/tesis/handle/123456789/9603>
- Miranda, Ch. (2007). Educación superior, mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente. *Estudios pedagógicos*, 33(1), (Valdivia), pp. 95-108. (<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100006>)
- OCDE (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*. OCDE Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- Perrenou, P. (2008). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Razeto, L. (1993). *Los caminos de la economía de solidaridad*. Santiago de Chile: Vivarium.
- Rodríguez, T. (2009). *La impronta de una formación universitaria en la profesión magisterial*. México: UPN.
- Sánchez, J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de posgrado profesionalizantes y orientados a la investigación: implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de posgrado. *Ciencia y sociedad*, XXXIII (3), julio-septiembre, pp. 327-341. República Dominicana: Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SEP (2016). *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. SEP: México.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. España: Morata.
- UPN (2008). *Unidades UPN-DF, Maestría en Educación Básica, Documento Base*. México: UPN.

EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA

Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla*

El orden del aprendizaje posible a partir de las oportunidades que ofrecen las redes interpersonales es generalmente espontáneo, aunque cabe la posibilidad de que sea buscado intencionadamente. La riqueza de sus contenidos depende de las oportunidades de contactar con otros. Algo que queda condicionado por las posibilidades materiales del medio social que nos es accesible y por las reglas sociales que regulan los contactos entre seres humanos (edad, sexo, clase social, nivel cultural, gustos, etcétera).

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN

INTRODUCCIÓN

Las premisas de esta disertación están orientadas a un balance de los proyectos educativos para la atención de la diversidad en la educación y los desafíos en la definición de las políticas culturales y

* Doctora en Estudios Latinoamericanos. Profesora-Investigadora de Tiempo Completo de la UPN. Miembro del SNI.

educativas para la inclusión, basados en un enfoque intercultural. El propósito consiste en colocar líneas para el análisis y la reflexión hacia la construcción de la pedagogía de la convivencia, en el contexto de un orden legal y un sistema social heterogéneos, desiguales y en tensión permanente que tienen implicaciones en la práctica educativa.

Las últimas tres décadas evidenciaron cambios sustanciales en todos los órdenes, acompañados de los estragos de una larga crisis. El proceso globalizador colocó en un mismo plano a la diversidad cultural en el seno de las sociedades “totales” que excluyeron toda consideración cultural en la determinación de la condición ciudadana que generó tensiones (Díaz-Polanco, 2006). El posicionamiento de los actores sociales en el espacio público, los actores históricos y los actores emergentes, lograron interlocución con el Estado y los organismos internacionales, e incidir en las políticas públicas y legislaciones a escala local, nacional, regional e internacional, para atender problemas derivados de la desigualdad social y las diferencias culturales.

Frente a la necesidad de redefinir el desarrollo, en el marco de las políticas de reconocimiento, la atención a la diversidad cultural se convierte en un aspecto nodal para hacer frente a la exclusión. El proyecto educativo para la atención de la diversidad tiene su base en los tres ejes que orientan las políticas compensatorias y asistenciales: la desventaja social, la diferencia y las contradicciones sistémicas, esto es: lo que no poseen, lo que deben cambiar y la reducción de resistencias.

Los resultados de los proyectos educativos para la atención de la diversidad en la educación evidencian un abismo entre los índices educativos nacionales frente a los de la población marginada (personas con alguna discapacidad, indígenas y migrantes). En las últimas décadas la educación para la atención de la diversidad ha incorporado referentes de la legislación internacional, del enfoque intercultural y de las políticas de la inclusión en el diseño de la política educativa. Hoy, las acciones para la universalización de la educación

y la escolarización dan cuenta de ello y están documentadas en los indicadores educativos, pero ¿qué pasa en la práctica y en las relaciones cara a cara entre los actores del proceso educativo?

El reto de una educación pertinente para la atención de la diversidad, en contextos multiculturales precisa de una mirada hacia la convivencia. Porque la escolarización no es igual a la inclusión, ni el reconocimiento de la diversidad deriva en convivencia. La convivencia conlleva el respeto, el diálogo y la edificación de relaciones interculturales. Frente a este escenario cabe preguntarse: ¿Cómo educar en y para la diversidad hacia la convivencia, en contextos de desigualdad y exclusión? ¿Cómo hacer el diálogo de saberes entre diferentes y desiguales?

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS DE RECONOCIMIENTO

El trayecto de las políticas de reconocimiento ha sido el sustento para la atención de la diversidad en la educación, desarrolladas a partir de proyectos educativos derivados de los planes nacionales con base en adaptaciones. Las políticas de reconocimiento, en los últimos 30 años, como parte de las medidas compensatorias y asistenciales se han dirigido hacia los grupos marginales entre los que se encuentran los pueblos indios, los discapacitados y los migrantes. Los grupos marginados constituyen un porcentaje significativo de la población mundial: las personas con alguna discapacidad, 15% (OMS, 2012); los indígenas residen en 70 países, y los migrantes representan 2.9% (ONU, 2010). Estos grupos de población son los más desfavorecidos y pobres, un alto porcentaje es excluido y exhiben una de las caras de la desigualdad.

Las políticas de reconocimiento de la diversidad cultural se ubican, en un primer momento, en los procesos de ciudadanía; un segundo aliento, en el marco de los derechos humanos y un tercer momento, en las llamadas políticas de tercera generación de las

políticas sociales. El reconocimiento de la diversidad se asocia con el concepto de cultura desde un enfoque esencialista, que tiene su base en lo obvio, en lo evidente y conlleva en muchos casos a la folclorización.

Cuadro I. Población marginada

Población marginada	Mundial	México
Personas con alguna discapacidad	1,000 millones de personas	5.1% de la población, 48 de cada 100
Indígenas	370 millones de personas	6'695,228 hablan alguna lengua indígena
Migrantes	175 millones de personas (1.1 millones de personas viven en otros países)	

Fuente: Elaboración propia con base en información de INEGI, 2010, OMS, 2012, ONU, 2010, PNUD, 2013.

Los proyectos para atender la diversidad cultural en la educación con mayor trayectoria y cobertura son los de educación indígena y educación especial. No obstante, en la década de los ochenta se desarrollaron proyectos en los que se manifestó una perspectiva más abarcadora, pero cada vez más fragmentada para la atención de colectivos minoritarios y/o minorizados: personas con alguna discapacidad, indígenas, migrantes, grupos en riesgo, en situación de calle, vulnerables, mujeres, tercera edad, etc., población que evidenciaba una diferencia cultural y se encontraba al margen de la escuela. Las acciones de la política educativa hicieron de la escolarización de estos grupos su objetivo principal, sustentada en el enfoque de la “integración educativa” para cursar actividades escolares “habituales”. En este enfoque subyace la noción de diversidad concebida como una situación de déficit, pobreza y escasez económica, en la visión de un individuo aislado de la comunidad y su contexto cultural con una clara tendencia hacia la compensación (Bello y Aguilar, 2012).

Las políticas de reconocimiento destacan la diferencia, para asumirla en el discurso de la diversidad cultural y atenderla en términos de desigualdad, en el marco de las acciones políticas sociales para

atender la pobreza, concebida como: desventaja social, centrada en lo que los individuos no poseen; diferencia, con base en la perspectiva esencialista y orientada a que cambien los *otros*; y en el marco de las contradicciones sistémicas, hacia la disminución de resistencias y tensiones que fracturan el tejido social (Crespo y Lalueza, 2003). El sistema no ha abandonado su propósito de someter a sus leyes a todas las sociedades, mantiene su tendencia a uniformar, pero ha descubierto que la homogeneidad a la vieja usanza ya no es rentable, la valorización de la diversidad al promover la politización de la cultura provoca la despolitización de la economía y la política misma, lo cual favorece sus metas. Las relaciones en la diversidad cultural exigen no sólo el reconocimiento, sino el ejercicio efectivo de los derechos; lo cual ha iniciado –mediado por la organización, la lucha y la resistencia– un proceso –en ciernes– de tránsito de la asimilación a la tolerancia y de ésta al reconocimiento y el respeto de las diferencias; no obstante, con frecuencia la intolerancia se disfraza de tolerancia que funciona en tanto el otro renuncia a su diferencia, a su particularidad, pues de no ser así es excluido (Díaz-Polanco, 2006).

La ciudadanía, los derechos humanos y la democracia constituyen una aspiración social, en una sociedad fragmentada, que adopta formas de dominación y exclusión con proclividad a la injusticia, la corrupción y la pobreza.

[...] ser ciudadano no tiene que ver sólo con los derechos reconocidos por los aparatos estatales a quienes nacieron en un territorio, sino también con las prácticas sociales y culturales que dan sentido de pertenencia y hacen sentir diferentes a quienes poseen una misma lengua, semejantes formas de organizarse y satisfacer sus necesidades (García Canclini, 1992, p. 19).

El concepto de ciudadanía presupone igualdad de acceso a las oportunidades, no sólo en términos materiales y económicos, sino también en términos simbólicos. En esta visión subyace una base de desigualdad y exclusión; en el desarrollo de la historia, el concepto de ciudadanía se relaciona con la igualdad en el marco de

los derechos universales, pero a su vez se subordinan las diferencias, no se reconoce la emergencia de nuevas identidades y otras formas de participación y representación política. El discurso de ciudadanía ya no puede sostenerse sobre la base de la igualdad de derechos, es necesario reconocer desigualdades materiales, simbólicas y culturales.

La sociedad, en su acepción de totalidad, no ha dejado de ser excluyente de personas, pueblos o grupos sociales en particular; esto ha dado lugar a la intolerancia, la inequidad y el autoritarismo, generando tensión porque amplios sectores de la población no ejercen mínimamente sus derechos, y otros, no respetan los derechos de los demás. Entonces, ¿hacen falta políticas públicas orientadas a promover los derechos relacionados con la diversidad cultural que respalden, potencien y creen un espacio hacia la tolerancia y el respeto de la diversidad cultural?

La convivencia al interior de una sociedad plural precisa transitar del reconocimiento al respeto de la diversidad cultural, de la coexistencia a la convivencia. Trascender la coexistencia de distintas culturas, reconocer identidades propias y diferentes, tomar distancia del pensamiento único que justifica la imposición de creencias, normas y valores de un grupo social dominante como si fueran universales.

En la convivencia entre culturas, identidades y saberes emergen tensiones al mantener los vínculos con la cultura de origen, que no se resuelven sólo con una normativa que considere los derechos sobre la diversidad cultural, porque desde la perspectiva del conflicto se pretende erradicar la diversidad cultural y, por lo tanto, el conflicto. La diversidad cultural refiere las tensiones propias de la relación entre diferentes, manifiestas en la educación y la institución escolar que tienen el reto de proyectar cómo transitar el paradigma de la diferencia que sustenta las políticas de reconocimiento, hacia el paradigma de la convivencia.

En la perspectiva de atención a la diversidad cultural se plantea un cambio en la forma de entender la escuela y las relaciones que

en ella se establecen, es un hecho que los individuos y las colectividades participan en diversas comunidades culturales, se relacionan por lo menos en el contexto de dos sistemas culturales diferentes y por lo tanto, hay interacción entre los sujetos y los sistemas. La escuela y el aula son espacios privilegiados para crear microcultura y microaprendizaje con base en las aportaciones de los diferentes actores.

[...] muchos establecimientos escolares, reúnen a las personas que todo separa, obligándolas a cohabitar, sea en la ignorancia o la incomprensión mutua, sea en el conflicto latente o declarado, con todos los sufrimientos que resultan de ello, no basta con explicar cada uno de los puntos de vista captados por separado (Bourdieu, 2007, p. 9).

La política educativa orientada a la atención de la diversidad se acompaña de adecuaciones que transformaron el paisaje urbano con la edificación de rampas, ascensores y autobuses adaptados; la normativa se hizo pensando en individuos que siempre habían estado ahí, en el caso de los discapacitados; sin embargo, estas transformaciones tuvieron impacto en un sector de la población más amplio.

La trascendencia de los programas de atención a la diversidad radica en el proceso de reconocimiento de los *otros*, de manera paralela se visibilizaron por lo menos dos sistemas culturales en interacción y afectación mutua.

También hay que confrontarlos como ocurre en la realidad, no para relativizarlos dejando actuar hasta el infinito juego de las imágenes cruzadas sino, muy por el contrario, para poner de manifiesto, por el mero efecto de la yuxtaposición, lo que resulta del enfrentamiento de visiones del mundo diferentes o antagónicas: compromiso, de puntos de vista incompatibles por estar igualmente fundados como razón social (Bourdieu, 2007, p. 9).

Las políticas de reconocimiento y los proyectos educativos de atención a la diversidad en la educación visibilizan las diferencias y el

nosotros se confronta con los *otros*, se reconoce la alteridad. Pretender una cultura común a todos significa despojar a los grupos culturales de su iniciativa y creatividad; significa convertirse en consumidores y no en creadores de cultura. La cultura hegemónica impone y expropia; en este sentido, las políticas culturales impulsan determinada cultura o rasgos de algunas culturas o, bien, promueven su avasallamiento. Genera tensiones la ausencia de instancias de participación democrática en la definición de políticas e instituciones culturales, donde las culturas y grupos subordinados sean reconocidos y puedan expresarse.

El propósito de la política educativa, desde el enfoque intercultural para la atención de los pueblos indígenas, tiende a ser rebasado en la práctica educativa; sin embargo:

En México, la interculturalidad constituye un campo aún emergente tanto de la investigación académica como de la planeación política e institucional así como de la intervención pedagógica. A pesar de su carácter reciente, en estas diferentes vertientes académicas, políticas y educativas, el debate actual sobre los modelos, enfoques, conceptos y soluciones interculturales refleja la persistencia e influencia decisiva de tradiciones profundamente arraigadas en las “políticas de identidad” nacionales, regionales y étnicas. El indigenismo, incluso en sus fases post y/o neoindigenistas, sigue estructurando una forma específica de construir, percibir e impementar la “gestión de la diversidad” (Dietz y Mateos, 2011, p. 15).

La interculturalidad como proyecto de política educativa culturizó el currículo y las relaciones en la institución escolar y el aula; también ha sido el escenario de la emergencia de las tensiones entre los actores diferentes y desiguales puestos en relación en los procesos educativos.

El *giro cultural* afecta decisivamente también a la educación, al ser ésta un fenómeno cultural en sí y un procedimiento para difundir cultura e intervenir en su dinámica. Pensamos la educación y la realizamos desde y según la cultura, “interferimos” en ella seleccionándola y reproduciéndola como

contenido de la enseñanza, también la creamos a través de las prácticas educativas (Sacristán, 2011, p. 22).

La culturización del currículo, desde el enfoque relativista de la cultura, destaca lo obvio y enfatiza su orientación en los repertorios culturales en detrimento de los procesos de interacción. Cabe preguntar cómo se han forjado los procesos para constituir el currículo para transitar de la interculturalidad como adjetivo, a la significación del concepto en las prácticas y en las relaciones que se gestan en el espacio educativo, esto es, en lo sustantivo.

Hay que tener en cuenta que los sustantivos aún establecen el horizonte intelectual y político que define no solamente lo que es decible, creíble, legítimo o realista. O sea, al refugiarse en los adjetivos, la teoría legitima en el uso creativo de la franquicia de sustantivos, pero al mismo tiempo acepta limitar sus debates y propuestas a lo que es posible dentro de un horizonte de posibilidades que originariamente no es lo suyo (Santos, 2010, p. 11).

El currículo se convirtió en un “cajón de sastre” donde cabía todo en referencia a las características que conforman cada cultura en una dimensión de coexistencia de estas mismas; significa reconocer e identificar diferencias y similitudes culturales desde una visión estática, dejando de lado la dinámica de la relación entre culturas. Este es el caso de la educación indígena y la educación especial, la incorporación de los contenidos regionales y locales, los libros de texto estatales y en algunas lenguas indígenas, así como la incorporación de temáticas referidas a la fragmentación de la diversidad cultural (SEP, 2009 y 2011).

La culturalización del currículum parte de cuatro premisas: reconoce la diversidad, la interacción entre diversos grupos, señala la necesidad de la equidad de oportunidades y plantea la valoración de la diversidad cultural. En el contexto de las políticas de reconocimiento representa un avance en tanto su incorporación y

normalización, pero queda pendiente cómo construir relaciones de convivencia frente a la alteridad.

La diversidad en el contexto educativo se enfrenta con el tipo de alumno que tiene perfilado el sistema, la escolarización afecta al niño y su entorno (Laluzza y Crespo, 2000), no obstante, también los procesos de interacción en la escuela cambian dentro de una institución incólume. En este escenario se observan dos procesos y dos sistemas culturales en una relación en la cual se impone uno sobre el otro.

Quizá todo se reduzca a la idea de un paraíso perdido como ideal de vida y de destino que nunca alcanzaremos en este mundo. Frente a la mitificación de la ciencia y la cultura, nacieron movimientos contraculturales que han tachado a la “cultura ejemplar” como dominadora de otras, impuesta en muchas ocasiones por la fuerza (Sacristán, 2011, p. 14).

La asimilación, lejos de favorecer la integración propicia el aislamiento social y la pérdida de identidad, particularmente en condiciones de pobreza, lleva a perder el contacto con el sistema y la integridad.

La desigualdad y la exclusión son dos sistemas de pertenencia jerarquizada. En el sistema de desigualdad, la pertenencia se da por la integración subordinada, mientras que en el sistema de exclusión la pertenencia se da por la exclusión. La desigualdad implica un sistema jerárquico de integración social (De Sousa Santos, 2005, p. 195).

Los procesos educativos y la práctica escolar se corresponden con el principio organizador social, no son independientes de lo que el sistema y la sociedad espera y en esa perspectiva se generan los diferentes enfoques en los proyectos para atender la diversidad: asimilacionista, multicultural, intercultural.

En las últimas dos décadas, el multiculturalismo, que en las clásicas sociedades de inmigración habría surgido como un movimiento de rei-

vindicación de identidades diferenciales de los grupos minoritarios o minorizados, se ha ido convirtiendo y oficializando como un conjunto de filosofías de integración, como políticas públicas de reconocimiento de dichas minorías y de redefinición de las relaciones entre éstas y la sociedad mayoritaria. Mientras en el ámbito anglosajón y europeo dichas políticas se enfocan sobre todo hacia comunidades migrantes, en el contexto latinoamericano el multiculturalismo comienza a sustituir las anteriores políticas diferenciales de corte indigenista, destinadas a los pueblos originarios (Dietz, 2010, p. 5).

La perspectiva es establecer relaciones interculturales, transformar las estructuras actuales hacia la construcción de relaciones horizontales que trasciendan el carácter étnico hacia la diversidad en su conjunto. Las relaciones de poder, de saber, de ser y de vivir tienen un carácter distinto a la interculturalidad, la cual no existe, es algo por construir.

Para el ámbito educativo, implica distanciarse de la política reformativa del enfoque actual que orienta las acciones de las instituciones educativas, cuya orientación asocia la educación con el desarrollo humano para mejorar la calidad de vida y tendente al bienestar individual. Estas políticas potencian el individualismo, éste deriva en una mayor fragmentación social, allí donde los ciudadanos globales deben asumir individualmente la cultura occidental, en la lógica de la libertad individual y de la autonomía del individuo para actuar y distanciarse de la colectividad. En esta lógica no sólo se explican la pobreza, el fracaso escolar y la violencia como problemas individuales; asimismo, la modernización y la competitividad adquieren un carácter de búsqueda individual. La convivencia vinculada al bienestar individual para armonizar la inclusión en la sociedad del conocimiento, diluye el problema estructural hasta invisibilizarlo.

En consecuencia, la diversidad transita entre la desaparición, asimilación, *guettización* e integración. La expansión de la escuela, ha tenido un papel fundamental para imponer modelos de vida, su

sentido depende del significado y valoración para cada individuo y/o grupo.

La conciencia de la diferencia tiende a regular la relación con otros seres humanos, establece un puente hacia la interacción. La construcción de significados y apropiación de sentidos conforman la plataforma para la convivencia y es uno de los desafíos de la educación intercultural e incluyente, frente a los protocolos de la convivencia cifrados en la propuesta curricular.

DIÁLOGO ENTRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LA INCLUSIÓN PARA LA CONVIVENCIA

No podemos sacralizar el éxito, como no hemos de demonizar a quienes fracasan, pensemos que no existen soluciones milagrosas. El fracaso es la respuesta del estudiante a un tipo de exigencias que constituyen una cultura fuertemente enraizada.

No puede desaparecer, mejorar o modificarse, si no cambia el sistema y la escuela en la que surge porque es un elemento esencial en la definición de la misma.

José Gimeno Sacristán

En las últimas décadas, la organización de los movimientos y actores emergentes por el reconocimiento y el derecho a la diversidad cultural, han enfocado su lucha tendente a hacer de la cultura un campo de diálogo, de intercambio de experiencias, de conocimiento y reconocimiento mutuos entre culturas diversas en un plano de igualdad.

La cultura, desde una perspectiva holística, es concebida como producto de la actividad y relaciones humanas, como una producción material e inmaterial colectiva. La cultura es dinámica. Contribuye a la construcción de la identidad, en términos de tejer un entramado de símbolos y relaciones. La dimensión simbólica de la cultura es la plataforma en la que cobran sentido y valor los bienes

en una sociedad determinada, así también se manifiestan las permanencias, cambios y continuidad (García Canclini, 2000).

El acceso inequitativo a la formación cultural en la escuela y en los medios, tanto para producir cultura como para apropiarse de sus bienes, mostraron que en las diferencias y desigualdades culturales se manifestaban las disputas por lo que la sociedad produce, así como los modos de distinguirse entre las clases y los grupos. La cultura pasó a ocupar un lugar reconocido en el ciclo económico de la producción de valor y en ciclo simbólico de organización de las diferencias (García Canclini *et al.*, 2011, p. 7).

Las políticas culturales y educativas, sustentadas en el enfoque relativista de la cultura, enfatizan “lo visible” de los repertorios culturales. Remiten al esencialismo cultural con el propósito de “reconocer” “rescatar” y “proteger” las manifestaciones culturales como un patrimonio que debe ser resguardado; en esta perspectiva los actores y las relaciones se difuminan, en consecuencia, las tensiones se reducen a conflictos que deben ser erradicados al igual que la diversidad. Es preciso que al creador y portador de la cultura se le garanticen sus derechos sobre y para el ejercicio de la diversidad, pero no en términos de la cultura folclorizada o subalterna.

Esta concepción se acompaña de las políticas sociales de corte asistencial y compensatorio para la atención de la diversidad y las desigualdades sociales, la diversidad y la desigualdad se incorporan en las políticas de la inclusión social:

[...] el concepto de exclusión se emplea como parte de una estrategia analítica para redefinir la pobreza como condición de privación relativa [...] la exclusión social se refiere a las dinámicas que culminan en la desarticulación de los individuos de los sistemas sociales que determinan su integración social (CEPAL, 2008, p. 84).

La respuesta sobre las necesidades primordiales es una condición para el desarrollo de la vida de las personas, pero también se aso-

cion necesidades que están relacionadas con la producción material y simbólica que dan sentido a las relaciones y prácticas sociales.

Las políticas de inclusión social tienen su base en la definición de [...] lo que constituye exclusión o inclusión social dependerá de las representaciones prevalecientes en una sociedad determinada sobre los estándares de participación en actividades que se deben cumplir para que las personas estén incluidas (CEPAL, 2008, p. 84).

La exclusión en el contexto global se explica mediante el vínculo entre el acceso al mercado y el ejercicio de la ciudadanía, concebidos ambos como sistemas de normas de funcionamiento de producción, distribución, consumo y reproducción de bienes materiales y simbólicos, a los que se adscriben tanto los incluidos como los excluidos (García Canclini, 2007). El principio político organizador de la sociedad ejerce una función estabilizadora, pero no reconoce la emergencia de nuevas identidades y de otras formas de participación y representación social (Santos, 2009). En contraparte, “lo cultural” conlleva a la construcción de una esfera diferenciada de la vida social, esto es, cada grupo social manifiesta su particularidad al interior de la sociedad y esta distinción segmenta a la sociedad y excluye la diversidad sociocultural.

Las políticas sociales para la inclusión ubican a la institución escolar como uno de los espacios para incluir a los individuos mediante la escolarización, y tener impacto en los indicadores para el abatimiento de la pobreza. Asimismo, la escuela es el *locus* para gestionar las diferencias asociadas con la diversidad sociocultural. La escuela visibiliza la diversidad cultural para luego inhabilitarla a través de su incorporación en el discurso de los protocolos interculturales. Las políticas culturales reconocen los derechos reivindicativos del racismo, la discriminación y la exclusión social mediante acciones afirmativas para combatir la pobreza. En este contexto, el desafío es generar los dispositivos y estrategias apropiados de atención para y en la diversidad cultural hacia la

construcción de escenarios de convivencia y diálogo intercultural (Aguilar, 2011).

Uno de los propósitos de la política educativa, en la orientación de la inclusión social, tiende hacia la universalización de la educación básica y media superior. La inclusión educativa mediante la matriculación de la población ha tenido implicaciones en la provisión de educación universal obligatoria, porque precisa de la participación consistente y comprometida por parte del Estado a lo largo del tiempo. El desafío es garantizar la equidad en el acceso y los estándares de calidad (PNUD, 2013).

La escolarización de la población tiene repercusiones en la positividad de los indicadores de desarrollo humano en relación con el género, área de residencia, ingresos, condición de pobreza, pertenencia étnica y racial. Empero, la incorporación de los individuos en la escuela tiene un segundo propósito: la atención de la diversidad para disminuir la tensión y recomponer el tejido social a fin de generar cohesión mediante la atención de las desigualdades y las diferencias.

La equidad es un elemento fundamental para el desarrollo humano. Todas las personas tienen derecho a vivir una vida gratificante, acorde con sus propios valores y aspiraciones. Nadie debe estar condenado a vivir una vida breve o miserable por ser de una clase social o país “equivocado”, pertenecer a una raza o grupo étnico “equivocado”, o ser del sexo “equivocado” (PNUD, 2013, p. 29).

La reforma educativa actual, junto con los dos proyectos para la atención de la diversidad –educación indígena y educación especial–, trazan algunas vertientes para la atención de la diversidad, la discriminación y la violencia en una concepción más amplia, pero fragmentada. La perspectiva de la diversidad y la vulnerabilidad se departamentaliza en proyectos derivados de la estructura del currículo para disminuir la conflictividad (SEP, 2009 y 2011).

La malla curricular delinea acciones hacia la atención de la diversidad y las tensiones que generan las desigualdades socioeconómicas,

en la definición de los Campos Formativos (v. Cuadro 2), hacia el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que se traduzcan en oportunidades para el aprendizaje continuo y el desarrollo de los individuos en relación con otras personas.

La principal meta de nuestra sociedad en este momento es la de llegar a construir también en y desde el sistema educativo un mundo en el que las diferencias sean plenamente compatibles con su reconocimiento, con la existencia de una justicia verdaderamente distributiva y con la igualdad de derechos y de oportunidades (Torres, 2011, p. 211).

Cuadro 2. Campos de formación

Lenguaje y Comunicación
Pensamiento Matemático
Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social
Desarrollo Personal y Convivencia

Fuente: Elaboración propia con base en SEP, 2011, p. 43.

Los campos de formación refieren dimensiones y aspectos que orientan la formación académica y social de los estudiantes y establecen el vínculo con las asignaturas que conforman el plan de estudios:

Los campos de formación para la Educación Básica organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. Además, encauzan la temporalidad del currículo sin romper la naturaleza multidimensional de los propósitos del modelo educativo en su conjunto (SEP, 2011, p. 43).

Asimismo, los temas de relevancia social que reemplazan a los temas transversales establecidos en el currículo anterior, hacen referencia a los retos de una sociedad que cambia y requiere actuar

con responsabilidad para favorecer aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado las competencias; forman parte de más de un espacio curricular y contribuyen a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad (SEP, 2011).

Cuadro 3. Temas de relevancia social

Temas de relevancia social	
Atención de la diversidad	Equidad de género
Educación para la salud	Educación sexual
Educación ambiental para la sustentabilidad	Educación financiera
Educación del consumidor	Prevención de la violencia escolar (bullying)
Educación en valores y ciudadanía	Educación para la paz y los Derechos humanos
Educación vial	

Fuente: Elaboración propia con base en SEP, 2011, p. 36.

Los campos de formación y los temas de relevancia social son la plataforma para el desarrollo de las competencias sociales. “La influencia de las competencias sociales sobre sociedades más unidas puede determinarse en función de sus logros en materia de inclusión y estabilidad social” (PNUD, 2013, p. 35).

La continuidad de los protocolos interculturales de la inclusión en el proyecto educativo para la atención a la diversidad, en el contexto de los esquemas de las políticas del multiculturalismo, para los últimos años se asocia con los objetivos del milenio y la necesidad de generar impacto hacia los indicadores de eficiencia educativa en relación con los índices de escolarización, cobertura, permanencia y eficiencia terminal de los excluidos. Resulta elocuente cómo el desarrollo del proyecto de la educación intercultural e inclusiva, en el marco de las políticas sociales, transita de la atención a la diversidad cultural al abatimiento de la pobreza, para fusionarse y ser sinónimo de atención de la desigualdad.

La propuesta curricular que acompaña los procesos educativos desarrollados en el aula y la dinámica institucional conllevan, en algunos casos, a la gestión de las relaciones interculturales, estos son los espacios en los que se negocian situaciones y problemáticas, así como fenómenos transculturales que estaban invisibilizados. Sin embargo, es una constante en el modelo académico, al ejercer sus pautas promueve la visibilización de un tipo de actor sobre otro, situación que obstaculiza las relaciones dialógicas entre culturas y reproduce los esquemas de dominación: “[...] la escuela se convierte en un factor de desigualdades crecientes, pues rehúsa tomar en consideración las particularidades psicológicas, sociales y culturales de cada individuo, omisión que perjudica a los más débiles y más dominados” (Touraine, 2009, p. 22).

En términos generales, las políticas cultural y educativa están alineadas con las políticas de la inclusión. La estrategia para la atención de la exclusión de grupos sociales por condición de diversidad y pobreza es una, que se desagrega en las políticas sociales por medio de las medidas asistenciales, compensatorias y las acciones afirmativas. En este contexto de coexistencia entre desiguales y diferentes se impone el diálogo entre la educación intercultural y la inclusión.

Desde mi perspectiva, plantearse el tema de la justicia e igualdad de oportunidades en el sistema educativo pasa por analizar y evaluar el grado en que el currículum escolar y los modelos de organización de la vida en los centros escolares son respetuosos con las distintas idiosincrasias de los colectivos y personas que tienen que convivir en esa institución (Jurjo, 2011, p. 211).

La educación inclusiva se asocia con la educación especial (actualmente, educación inclusiva), para la atención de personas con necesidades educativas especiales. En el ámbito de la pedagogía, esto parte del supuesto de que la escuela debe dar respuesta a la diversidad, en lugar de que los alumnos deban adaptarse a un sistema que normaliza y desvaloriza lo diferente (Barrio de la Puente, 2009). La educación indígena refiere un amplio trayecto histórico, en los últimos

años adoptó el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), el cual se ajusta en la medida en que el debate conceptual, la discusión sobre las propuestas, el balance relacionado con las prácticas y su apropiación discursiva, en el marco de la adopción de las directrices de la política oficial, ha tenido implicaciones en su desarrollo (Bello y Aguilar, 2012). Los modelos culturales que coexisten en el terreno de la educación son la plataforma para la atención de la diversidad y para que los grupos marginados y vulnerables salgan de la pobreza.

¿Cuáles son las pistas para establecer las relaciones interculturales en el contexto de una educación incluyente en la institución escolar y el aula?

La Reforma educativa exhibe una clara tendencia a disminuir el conflicto como base de las relaciones armónicas. En tanto, la pedagogía de la convivencia tiene su base en las tensiones que existen entre los diferentes, para gestionar en la diversidad procesos de comunicación, negociación y diálogo para construir relaciones interculturales incluyentes. La propuesta curricular que acompaña los procesos educativos que se desarrollan en el aula y la dinámica institucional conllevan, en algunos casos, a la gestión de las relaciones interculturales, son los espacios en los que se negocian situaciones y problemáticas, así como fenómenos transculturales que estaban invisibilizados; sin embargo, es una constante que al ejercer sus pautas el modelo académico promueve la visibilización de un tipo de actor sobre otro, esta situación obstaculiza las relaciones dialógicas entre culturas y reproduce los esquemas de dominación.

[...] pero sería infinitamente más ingenuo aún impugnar esta verdad posible, sin duda condenada a convertirse en más y más improbable a medida que se multiplican los encuentros con situaciones que pueden desalentarla o inhibirla, en especial las confrontaciones con el prejuicio racista o los juicios clasificatorios, a menudo estigmatizantes, con el personal de encuadramiento escolar, social o político que, a través del *efecto de destino* que ejercen, contribuyen mucho a producir los destinos enunciados y anunciados (Bourdieu, 2007, p. 68).

La institución educativa se ve rebasada en el contexto del desarrollo de los procesos y relaciones que se establecen en la práctica educativa, en la que se gestionan y negocian las diferencias asociadas con la diversidad cultural en una institución que se dice alternativa pero que mantiene una estructura y normativa convencionales, encriptada en la discursividad asume las dicotomías y no los supuestos antagónicos, orienta su acción hacia la visibilización de las diferencias culturales para luego inhabilitarlas con su incorporación en el discurso de los protocolos interculturales.

[...] estas distinciones pueden ser complementadas y ampliadas con la distinción propuesta por Habermas (1984) entre *lo técnico* y *lo práctico*. Lo técnico se orienta hacia el control o dominio de la realidad y ordena constantes tales como el rendimiento en el trabajo, las tácticas y las estrategias, y el tipo de decisiones que son racionales con relación a fines. En cambio, lo práctico se orienta a establecer y ampliar la comprensión entre los sujetos y ordena constantes tales como la sujeción a normas en la vida social y familiar, la convivencia democrática, la educación, entre otras. Los espacios de lo técnico y lo práctico se sujetan, pues, a dos lógicas distintas, una nomológica y otra dialógica, respectivamente (Aristegui, 2005, s/p).

Esta mirada implica que la tarea educativa rebase la tarea de incorporar a los sujetos en la escuela mediante la matriculación y la adquisición de los contenidos mínimos indispensables. La idea es poner el énfasis en las relaciones y los procesos que desarrollan los sujetos en la institución escolar, conlleva a desarrollar momentos constitutivos en los que no sólo se reconozca la diversidad y las tensiones que derivan de la desigualdad, sino también, la manifestación de la diversidad junto con la dinámica de la creación y recreación cultural en el cotidiano que conforma el entramado de las relaciones sociales.

Esta transformación de una conciencia de sí que gana fuerza con respecto a la conciencia de las reglas, de las normas y de las exigencias de los sis-

temas en los que se vive y se actúa reclama que se invoque una idea con frecuencia olvidada y hasta violentamente rechazada por muchos; la idea de *sujeto*, es decir, del individuo reconocido como creador de sí mismo, y por consiguiente, como capaz de reivindicar contra todos el derecho a existir como individuo portador de derechos y no solamente en su existencia práctica (Touraine, 2009, p. 19).

La interacción en la realidad y en el ámbito educativo complementa el llamado diálogo de saberes entre el Saber, Saber hacer, Saber poder y la reconstrucción de los saberes de los diversos grupos culturales, que hoy carecen de institucionalidad, aun reconocidos por la ley, debido a la falta de voluntad política y académica para hacer frente a las acciones orientadas a la homogeneización de la sociedad.

Si la interculturalidad se funda en la necesidad de construir relaciones *entre* grupos, como también *entre* prácticas, lógicas y conocimientos distintos, con el afán de confrontar y transformar las relaciones del poder (incluyendo las estructuras e instituciones de la sociedad) que han naturalizado las asimetrías sociales, la *multi* o *pluriculturalidad* simplemente parte de la pluralidad étnico-cultural de la sociedad y del derecho a la diferencia (Walsh, 2002, p. 2).

En esta perspectiva, si la multiculturalidad es un hecho, la diversidad cultural es un factor inherente a todas las sociedades; lo particular es algo que siempre ha estado presente, a lo largo de la historia se ha documentado cómo los grupos hegemónicos han desarrollado proyectos para hacer sociedades culturalmente homogéneas, mediante estrategias de dominación cultural.

Esto implica que para convivir en contextos de diversidad y establecer relaciones dialógicas con la alteridad, la educación intercultural y la inclusión también habrán de dialogar como perspectivas complementarias. ¿Cómo concebir la interculturalidad sin ser incluyente, o la inclusión, sin a su vez ser intercultural?

CONCLUSIONES

La educación en y para la diversidad es una perspectiva en construcción con una visión interdisciplinaria, visibiliza las diferencias en el ámbito de la cultura y pone énfasis en los cambios generados en todos los ámbitos de la sociedad; reconoce la presencia y el protagonismo de los nuevos actores en los proyectos alternativos, sustentados en una noción incluyente, capaz de reconocer a todos los actores que hoy en día se posicionan en el escenario social y se apropian del espacio público. Un enfoque de esta naturaleza analiza los cambios en las estrategias de vida y relaciones entre los individuos; la capacidad de las instituciones públicas y sociales para incidir en estos cambios; el impacto de los movimientos y las organizaciones de la sociedad civil para establecer prioridades relacionadas con las necesidades en contextos de exclusión, así como la capacidad de estas entidades para desempeñar funciones acordes a las circunstancias actuales.

El proyecto educativo de carácter “universal” no admite las diferencias, las omite; plantea la igualdad más allá de las diferencias culturales y sociales; el discurso igualitarista individualista, confronta la diversidad concebida como un obstáculo. La búsqueda de la “síntesis cultural” conlleva a la elaboración de estereotipos culturales, a veces caricaturescos, lo cual genera una represión cultural en el sentido de una represión estética e ideológica. Sin embargo, continúan existiendo colectividades que manifiestan el rechazo a la negación por parte del proyecto social, otras, a la expectativa. La política cultural de reconocimiento lleva implícita una relación perversa, de aceptación en tanto se permite la asimilación en el contexto de la política de integración social.

La construcción simbólica y de los imaginarios también es parte constitutiva de lo real porque construye lo real, define lo real de cada grupo social y cambia en su historicidad, las configuraciones dinámicas –como las sociedades y las culturas– se han transformado con el tiempo. Los elementos culturales cambian pero la

identidad puede mantenerse transfigurada; el esquema identitario se construye a partir de símbolos que tienen sentido en el marco de una comunidad y una cultura determinadas.

La identidad social se va construyendo y cambia con el tiempo. No existe un inventario de rasgos acerca de las identidades que los defina de una vez y para siempre; se tienen en cuenta los elementos de los repertorios culturales, pero las identidades son dinámicas, tienden a cambiar con el tiempo y el espacio.

Las relaciones en la diversidad generan tensión y resistencia a la homogeneización en el marco de las acciones de la institución escolar como espacio donde la diferencia es un estigma que impide el desarrollo de la cultura. Las culturas son más grandes que las fronteras del territorio:

Tal vez se trate de un mundo donde estamos más preocupados que nunca por las fronteras, porque ahora las entendemos (al menos un buen número de entre ellas) como un fenómeno ni absoluto ni natural y, por lo tanto, más fácilmente dado por sentado, sino sólo como algo relativo, artificial y, por ende, problemático. A las fronteras hay que tenerlas en cuenta, y con ellas se manobra activamente y se incide en las vidas de las personas. A menudo constituyen un indudable obstáculo (las crucemos o no) pero de vez en cuando incluso, quizá, un recurso (Hannerz, 1997, p. 216).

Las entidades que desarrollan políticas para la atención de la diversidad en la educación han documentado experiencias “exitosas” desde la “departamentalización” que han hecho de los “diferentes”: educación para personas con necesidades especiales, para grupos vulnerables, mujeres, discapacitados, migrantes, etc.; de manera general, el éxito o fracaso de los proyectos se establece en referencia a los logros educacionales que se miden a partir de los indicadores educativos. No obstante, existen reportes que dan cuenta de procesos educativos entre estudiantes con culturas distintas, la adecuación de los programas hacia una perspectiva local, regional, de género; currículos que se elaboran “desde abajo”, sustentados en la

cultura de las comunidades o grupos sociales; elaboración de materiales educativos en la lengua materna de los alumnos; proyectos de revitalización de lenguas, currículos de transición lingüística, proyectos de preservación y fortalecimiento etnolingüístico (OEL, 2002; King y Sheilman, 2004; Muñoz, 2004; CGEIB, 2006), proyectos de nivelación, atención a débiles visuales, personas hipoacústicas, discapacitados, ancianos, mujeres, etc., ya sea desde las instituciones, la academia o la sociedad civil.

Las fronteras físicas y las fronteras simbólicas se viven, reproducen y recrean en las relaciones cotidianas. En la práctica educativa se desarrollan experiencias a partir de las cuales puede explicarse por qué las relaciones al interior de las comunidades y grupos, y las relaciones que mantienen con la cultura y grupos dominantes; sus necesidades, sus expectativas y representaciones comparten la necesidad de abrir espacios para la participación y el diálogo efectivos como parte del ejercicio de la ciudadanía y lo que algunos autores llaman gobernabilidad democrática (Panfichi, 2005).

La significación de los conceptos se corresponde con los procesos sociales en los que se gestan; los sujetos que se posicionan como interlocutores o se apropian del espacio público; la subversión de su condición en espacios a los que no habían logrado acceder con voz propia. La ciudadanía refiere pertenencia a una comunidad nacional y su ejercicio político se enmarca en esta esfera, pero cuando la acción social desborda los márgenes de la acción ciudadana, se observa como una amenaza de inestabilidad y gobernabilidad, el Estado genera dispositivos para incorporar la informalidad al marco legal, interviene en la dinámica de conformación de los espacios, se integran nuevos sujetos, se mueven los límites y se cuestionan prácticas sedimentadas.

La escuela como espacio, no sólo de cohabitación sino de convivencia, ha de ser construida con el propósito de generar la participación de los actores en la modificación de su circunstancialidad desde el ejercicio de la ciudadanía individual, colectiva o multicultural a fin de permitir el encuentro de los actores, grupos

o colectivos y favorecer una relación equivalencial, para que las demandas se reconozcan como legítimas, generando la acción colectiva en la negociación con base en la alianza, el diálogo y respeto. En la significación de los conceptos se percibe la complejidad de los procesos en los que se entretajan grandes cambios sobre los que se empiezan a debatir y definir los conceptos exclusión e inclusión, tomando distancia de las posturas simplistas e inmediatas y poniendo en el debate de esta nueva presencia de los sujetos, el posicionamiento de sus demandas y derechos con la expectativa de que las cosas pueden ser de diferente manera, en la construcción del futuro.

Entre los espacios sociales en disputa se encuentra la escuela, ésta se convierte en el *locus* donde convergen las desigualdades y las diferencias que se gestan en la realidad social porque las políticas del conocimiento generan relaciones e intercambios en los cuales distintos actores, sin ser los mismos e iguales, determinan que el conocimiento es importante y el estado de realidad no es aceptable; son los riesgos de los procesos de exclusión-homogeneización que conllevan a concebir la realidad de una manera distinta; en este contexto se plantea la necesidad de significar los conceptos y moverlos hacia la práctica.

La significación implica que los procesos no son generalizables, hay estrategias puntuales que llevan a poner en el debate las palabras y las prácticas para su resignificación. El acto enunciativo abre la oportunidad para discutir los conceptos, en el caso de la cultura, no sólo como tramas significativas de origen diverso, sino para situar las relaciones de poder, las ausencias, el conflicto de interés entre diferentes grupos.

REFERENCIAS

- AFSEDF (2011). *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de Educación Secundaria en el Distrito Federal. Derechos, deberes y disciplina escolar*. México: AFSEDF.

- Aguilar Bobadilla, M. (2011). Protocolos interculturales de la inclusión en el contexto del proyecto educativo para la atención de la diversidad, en J. Bello Domínguez (comp.). *Educación inclusiva. Una aproximación a la utopía*. México: Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano, UATX/ILEI/Castellanos Editores.
- Aristegui, R. et al. (mayo, 2005). Hacia una pedagogía de la convivencia. *Pschyke*, 14 (1), pp. 137-150.
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), pp. 13-31.
- Bello Domínguez, J. y Aguilar Bobadilla, M. (coords.) (2012). *Diálogo entre la interculturalidad y la inclusión. Hacia la pedagogía de la convivencia*. México: Unidad 094 DF Centro, Unidad 096 DF Norte, UPN.
- Bourdieu, P. (dir.) (2007). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CEPAL (2008). *Panorama social de América Latina 2008*. Chile: CEPAL.
- Crespo, I., Lalueza, J. L. (2003). Culturas minoritarias, educación y comunidad en M. A. Essomba (ed.) *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Praxis.
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Dietz, G. (2010). Introducción, en Günther Dietz et al. (coords.). *Pluriculturalidad y Educación. Tomo I*, México: Universidad de Guanajuato, Campus Celaya-Salvatierra. División de Ciencias Sociales y Administrativas. Foro Internacional sobre Multiculturalidad: 19, 20 y 21 de mayo, Celaya, Gto., p. 5. Disponible en: http://www.proyectos.cchs.csic.es/integracion/sites/proyectos.cchs.csic.es/integracion/files/Libro_Dietz_I.pdf Consultado el 7 de septiembre de 2010.
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-DGEIB.
- García Canclini, N. (1992). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (2000). *La globalización imaginada*. México: Paidós.
- García Canclini, N. (2007). Las nuevas desigualdades y su futuro, en M. E. Sánchez Díaz de Rivera. *Identidades, globalización e inequidad. Ponencias magistrales de la Cátedra Alain Touraine*. México: Universidad Iberoamericana Puebla/ Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente/Universidad Iberoamericana León.
- García Canclini, N., Urteaga, M. (coords.) (2011). *Cultura y desarrollo: una visión distinta desde los jóvenes*. Madrid: UAM-Iztapalapa/Fundación Carolina.

- Hanerz, U. (1998). *Conexiones transnacionales. Cultura, gente, lugares*. Madrid: Cátedra.
- INEGI (2010). *Censo General de Población y Vivienda 2010*. Disponible en: <http://www.inegi.gob.mx>
- Jares, X. R. (2009). *Pedagogía de la convivencia*. 3ª reimp., España: Grao.
- King, L. y Shielman, S. (2004). *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*. Francia: UNESCO.
- Lalueza, J. L., Crespo, I. (2000). Los gitanos en el siglo XXI, entre la asimilación, el ghetto y la conciencia de una identidad múltiple. *Crítica*, 889, pp. 24-29.
- OMS/BM (2011). *Informe mundial sobre las personas con discapacidad. Resumen*. Ginebra: OMS.
- ONU (2010). *La situación de los pueblos indígenas en el mundo*. Disponible en: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP_fact_sheets_ES.pdf Consultado el 4 de septiembre de 2012.
- Panfichi, A. (2002.) *Sociedad civil, esfera pública y democratización en América Latina: Andes y Cono Sur*. México: Pontificia Universidad Católica del Perú/FCE.
- PNUD (2013). *Informe anual 2012. Desarrollo centrado en las personas*. México: PNUD. Disponible en: http://www.undp.org.mx/IMG/pdf/Informe_anual_2012_PNUDMexico.pdf Consultado el 13 de noviembre de 2013.
- Sacristán, J. G. (2011). *Educar y convivir en la cultura global*. 3a. ed. España: Morata.
- Sacristán, J. G. (2013). *En busca del sentido de la educación*. España: Morata.
- Santos, B. de S. (2005). *Democratizar la democracia. Los cambios de la democracia participativa*. México: FCE.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Clacso/Siglo XXI.
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Extensión Universidad de la República/Trilce.
- SEP (2010). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Primaria. Etapa de Prueba*. México: SEP.
- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica Primaria*. México: SEP.
- Torres Santomé, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. 2a. ed. México: Morata.
- Touraine, A. (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Walsh, C. (marzo, 2002). Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico. *Boletín-ICCI-RIMAI*, Instituto Científico de Culturas Indígenas. Año 4 (36).

EL RETO DE LA MULTICULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN: COSMOVISIÓN DE LA SALUD EN LA COMUNIDAD MAZAHUA¹

*Maira Martha Sosa Barrales**

INTRODUCCIÓN

En México como en América Latina las comunidades indígenas han conservado ciertas conductas y comportamientos que hasta hoy definen la naturaleza y carácter de sus formas productivas atendiendo a su cosmovisión.

Los mazahuas consideran que el individuo es importante como parte integral del todo. Ellos mencionan que su vida no está separada de la existencia de las plantas, de los ríos, de los animales y demás elementos naturales, sino que depende de la armonía con cada uno de ellos, es decir, como una visión integral del mundo donde se entrelazan aspectos biológicos, sociales, religiosos y culturales.

¹ Una versión preliminar de este artículo se presentó en el VI Congreso Internacional de Educación Intercultural, en Almería, España, 2013.

* Maestra en Educación con campo en planeación. Profesora de asignatura de la UPN.

Esta misma concepción de integridad se traslada al ámbito de la salud, por lo que la enfermedad no constituye un campo autónomo, independiente de la vida social y cultural del grupo.

Los mazahuas ocupan un territorio común; su sistema de relaciones se emite de manera directa como un proceso cultural, social y político que construye su identidad.

En la actualidad existe un interés especial por apoyar el desarrollo de las poblaciones indígenas; la atención a sus necesidades de salud es un elemento crucial para cumplir este propósito.

La salud y la enfermedad tienen que ver con el bienestar espiritual; en este artículo se analiza cómo a través de los símbolos los mazahuas entran en el mundo de la medicina tradicional en la dualidad de plantas, animales, alimentos y enfermedades, lo que da como resultado un ser material y espiritual, que puede entrar en conflicto con la concepción occidental de la salud que se imparte en la educación básica.

Así, las enfermedades no pueden ser concebidas en términos locales o regionales, sino como problemas globales emparentados con la pobreza y la marginalidad que se presenta en muchos lugares del mundo. En este sentido, resulta conceptual y técnicamente ineficaz considerar la enfermedad como una irregularidad fisiológica, cuando en realidad se trata de un hecho social y cultural, por lo que se propone reflexionar sobre la salud en términos contextuales que la escuela debe considerar.

ACERCA DE LA SALUD Y LA ENFERMEDAD EN LA COMUNIDAD MAZAHUA

Los mazahuas se han desenvuelto en una sociedad compleja, cuyas relaciones entrañan diversos niveles de integración y de conflicto. De estos niveles se ponen de relieve las relaciones que se estructuran en torno al trabajo, la vivienda y los vínculos comunitarios, por ser los que mejor explican la dinámica sociocultural y las relaciones interétnicas.

Sin embargo, a través de sus organizaciones familiares los mazahuas conforman grupos eficaces para la acción social que se oponen a las fuerzas destructivas; las comunidades han estado sujetas a una serie de presiones aculturativas y discriminatorias frente a las cuales han tenido que adaptarse. Han transformado algunos elementos de su cultura que operan como indicios de identificación para evitar la discriminación que experimentan de manera más aguda que en su lugar natal (Patiño, 2000).

Los mazahuas cuentan con un conjunto de agentes transformadores que presionan hacia la reagrupación comunitaria. Entre ellos destacan los líderes agrarios así como los y las dirigentes de organizaciones comunitarias. A éstos se suma el esfuerzo de quienes no han emigrado y permanecen en el lugar de origen. Estos intermediarios culturales han constituido un primer nivel de agentes transformadores que, sin llegar a ser los únicos, han ejercido presión para reagrupar a las comunidades con diferentes fines prácticos, como el acceso a la educación, vivienda o salud como derechos humanos básicos.

El concepto de salud lleva consigo un conjunto de significados que incluyen no sólo no estar enfermo, sino la capacidad de poder trabajar, comer, estar contento y tener buen humor.

La salud es estar “bueno y sano”, es estar bien, con buena cara y buena fuerza, es poder cumplir con la obligación, puesto que quien está sano se siente bien, está bien con su familia y con su comunidad. La salud para los mazahuas es reír, tener buen humor, alimentarse bien, no hacer corajes, no tener envidia ni malos sentimientos hacia los demás (Oehmichen, 2005).

La enfermedad y la salud son conceptos que se perciben como un hecho colectivo y no como un fenómeno meramente individual o biológico; es una concepción más real que se relaciona con su cultura, con su organización social y religiosa que al final de cuentas integran la vida de una sociedad. A este respecto, Lozoya (1981, en Oehmichen, 2005, p. 62) argumenta:

Algunos de los padecimientos que hoy se reconocen en el marco de la medicina tradicional como de aparente origen indígena prehispánico, son en realidad herencia española de los siglos pasados. El mal de ojo, los empachos, algunos aires son patologías de origen europeo. Sin embargo, entre los médicos y la población en general, es muy frecuente que este tipo de enfermedades se etiqueten como provenientes de culturas primitivas o bien, como producto de la ignorancia.

En este sentido, el símbolo es un elemento del lenguaje dotado de una significación compleja, en la que un sentido literal –o sentido primero– apunta hacia un sentido segundo que a la vez se muestra y se oculta en aquel. Por ejemplo, el mal es uno de los símbolos más arcaicos en ese ámbito:

el mal se nos revela como una mancha, sin que lo sea exactamente; así, existe un mostrar-ocultar que representa la doble función esencial del símbolo y pone de manifiesto un ser como, una cierta correspondencia entre diferentes ámbitos de lo real que si no encontrarán expresión en el símbolo, quedarían sin ser dichos (Ricœur, 2001, s/p).

Los símbolos presentarían un doble apuntar, prestándose a una doble interpretación debido a ello; los mismos símbolos tendrían un apuntar arqueológico, hacia la infancia de la humanidad y el deseo inhibido, y un apuntar hacia la otra vida, es decir, a nuevos modos posibles de ser en el mundo para el hombre.

Así, es necesario analizar críticamente las formas culturales y tradicionales de concebir la salud de los mazahuas para evaluar las condiciones en las que ellos enfrentan la enfermedad y la salud, además de implementar una propuesta en materia de salud que vincule la medicina tradicional con los programas para la atención a los mazahuas con la generación de políticas públicas que promuevan el derecho a la salud con respeto e igualdad. Por ello, la enfermedad y la salud son conceptos complejos y estrechamente articulados con las condiciones estructurales; cada sociedad construye los propios

de acuerdo con aspectos tan diversos como el espacio geográfico, social, cultural, histórico y económico; por lo tanto, enfermarse o estar sano tendrá significados diferentes para cada grupo humano. En algunas sociedades, la enfermedad se relaciona con una distribución desigual de la riqueza o del calor; o con el quebrantamiento de alguna prescripción religiosa o social, incluso con algunas experiencias emotivas como el susto, la cólera y la envidia.

La enfermedad y pobreza se relacionan con la falta de recursos e información, además de marginación, porque son inseparables y se retroalimentan; en referencia a esto, al igual que las enfermedades infecciosas, las desigualdades de origen étnico, género y “estrato social” siguen incrementando la mortalidad infantil y disminuyen la esperanza de vida junto con la exclusión social, factores todos que favorecen la existencia de grupos vulnerables o de riesgo. Este es el caso de los indígenas del país, que por sus condiciones de pobreza y sus estilos de vida son considerados como sectores vulnerables ante los problemas de salud y los padecimientos más comunes, debido a que se encuentran en un estado de mayor indefensión ante las adversidades.

Con base en lo anterior, las acciones y programas desarrollados para atender a las poblaciones indígenas deben orientarse a promover políticas que reconozcan y respeten sus derechos; impulsar reformas institucionales que atiendan la diversidad cultural, la equidad y el desarrollo de los indígenas; dotarles de servicios básicos, como: vivienda, salud, educación, empleos; fortalecer sistemas de trabajo comunitario, de ayuda mutua y relaciones de reciprocidad, etcétera.

La salud de los individuos es producto de un proceso donde intervienen factores como la calidad de vida, el tipo de trabajo y el medio ambiente, que siempre permea las relaciones de poder entre los grupos humanos. Las estadísticas sustanciales ponen de manifiesto que todavía persisten diferencias en la situación de salud de los individuos en detrimento de los pueblos originarios y una situación de desbalance en las posibilidades de acceso a la atención de salud y a la información sobre estilos de vida saludables.

Desde este marco, la salud intercultural, las concepciones indígenas en torno a la salud y la enfermedad, así como las prácticas populares de atención y su relación conflictiva son objeto de la orientación intercultural en materia de salud. Ubicar la interculturalidad en salud como un proceso que acontece entre usuarios y prestadores de servicios en zonas indígenas conduce a plantear estrategias que coadyuven a la modificación de las relaciones negativas entre institución y usuarios, entre saberes y prácticas institucionales y populares de atención. Las acciones para construir una salud intercultural transitan de forma ambigua entre una clara descalificación y una forzada incorporación de los recursos populares de salud con la aplicación de los programas institucionales.

Cualquier análisis y cualquier acción que pretenda dar cuenta de la diversidad cultural de nuestro país debe partir de las relaciones que se establecen entre el desarrollo socioeconómico, los derechos humanos y la libertad cultural, teniendo como referentes el marco jurídico nacional y el marco de acción internacional, y como eje transversal, “la cultura”, como elemento indivisible del conjunto de los derechos humanos, en una perspectiva integral y dinámica.

LA MEDICINA TRADICIONAL: SABERES INDÍGENAS

El concepto de medicina tradicional es una nominación convencional adoptada por investigadores de los procesos de salud-enfermedad para referirse a los sistemas médicos empíricos, organizados y fundamentados en las diversas culturas del mundo. Aunque existen generalidades compartidas, cada sociedad ha elaborado un sistema terapéutico complejo que engloba concepciones ideológicas y prácticas terapéuticas, al igual que el desarrollo de especialistas que saben cómo aplicarlas.

La persistencia de prácticas cotidianas, creencias y costumbres sobre el uso de la medicina tradicional forma parte de la identidad cultural de los pueblos indígenas, a la cual acude una parte de la

población, ya que además está al alcance de sus posibilidades económicas; de ella surgen terapeutas tradicionales, personas que producen, mantienen, renuevan, exponen y analizan los componentes espirituales y materiales del ritual de curación, llamados curanderos, rezanderos, hierberos, parteras o comadronas, quienes dividen las enfermedades en dos grupos: las naturales y las sobrenaturales, las primeras son producto de fenómenos de la naturaleza como el viento, el frío, el polvo, la lluvia, el sol, o ciertos alimentos que producen un mal y las segundas se encuentran relacionadas con hechos mágicos o de hechicería.

El hombre-medicina, el hombre que cura –para no llamarlo por su nombre específico en cada cultura– tiene la autoridad y el respeto de su comunidad por el gran compromiso de guardar y mantener el bienestar de todos, ya que el uso y la práctica de este conocimiento es una responsabilidad que implica poder reconocido y legitimado socialmente.

La medicina tradicional que practican los grupos étnicos del Estado de México (mazahua, otomí, nahua, tlahuica y matlatzinca), mantiene su eficacia y legitimidad social en un amplio sector de la población que se encuentra en constante movimiento y transformación, puesto que ha adoptado y aplicado nuevas técnicas y recursos naturales originarios de otras culturas.

Por lo cual me hago las siguientes preguntas:

- Para “forjar” una cultura de respeto en materia de salud en la comunidad mazahua, ¿es necesario incidir en políticas públicas que tomen en cuenta el contexto económico, cultural y social?
- El conocimiento de la cosmovisión mazahua respecto a la salud y la enfermedad, ¿permitirá modificar las condiciones de vida, reducirá la desigualdad de oportunidades de los servicios de salud a fin de lograr una visión integral y comprensiva de la salud?
- El reconocimiento y acercamiento a la cosmovisión de la comunidad mazahua respecto al cuidado de la salud, ¿per-

mitiría la vinculación del saber tradicional y la medicina occidental en la creación de un currículum que favorezca conocimientos pertinentes y equitativos que sean útiles para la vida en la comunidad mazahua?

- La educación regular al permitir dentro de las actividades escolares el conocimiento de la medicina tradicional, ¿favorece la creación de un currículum pertinente, equitativo y útil para la vida de los mazahuas?
- El reto de incluir el reconocimiento a la cosmovisión mazahua dentro de la escuela regular, ¿implicaría un cambio en la concepción de la salud-enfermedad, en cuanto a la erradicación de modelos discriminatorios que se dan en los contextos pluriétnicos, que cada vez provocan daños a la salud por la desigualdad del trato que se da a los indígenas de México?

Tal vez no, pero el reconocimiento de las prácticas simbólicas de los mazahuas nos permitirá conocer su visión acerca de la salud, analizarla y describir cómo se hace patente en la realidad en la que se desenvuelve y crear políticas en las que se tome en cuenta el saber de la medicina tradicional que equilibra ser material e inmaterial en una comunión con los elementos naturales en dualidad con el bien y el mal.

Este avatar nos lleva a disminuir la mortalidad entre estos grupos, al implementar acciones en las cuales –desde el contexto escolar y curricular, con adecuaciones pertinentes– se trabaje en las asignaturas de Ciencias Naturales y Biología el uso de la medicina tradicional en las causas más básicas de enfermedad de los pobladores, como: infecciones intestinales, influenza y neumonía, que provocan en primer lugar, el alto grado de mortandad, seguidos de embarazos a temprana edad y con gestaciones frecuentes, vinculada al elevado grado de marginación en que se vive y, posteriormente, que se fomente la atención en hospitales con el uso de la llamada medicina occidental, todo ello con el trabajo conjunto de escuela y

comunidad, además de las instituciones de salud en la instrumentación de más servicios de salud (hospitales y dispensarios) con costo o subsidios accesibles para toda la población.

LO SIMBÓLICO DE LA SALUD Y LA ENFERMEDAD

La salud y la enfermedad también tienen que ver con el bienestar espiritual; existe toda una serie de ritos que se llevan a cabo con la finalidad de armonizar las relaciones entre los individuos y el mundo divino. Estos ritos toman la forma de una medicina preventiva, que se practica con la finalidad de pedir por lluvias y buena cosecha. Por lo tanto, una comunidad que puede trabajar y alimentarse, es una comunidad sana. Las fiestas religiosas representan un espacio esencial en la vida y están estrechamente relacionadas con la salud y la enfermedad, pues la mayoría de ellas se lleva a cabo con la finalidad de conseguir el alivio a algún padecimiento. En este sentido, es importante recalcar que tanto la salud como la enfermedad se perciben como hechos colectivos que involucran numerosos factores, comprometiendo la búsqueda del equilibrio entre el individuo, su comunidad y su entorno natural y espiritual (Sandoval, 1997).

Estos conceptos de salud y enfermedad también se relacionan con el equilibrio térmico, lo que se conoce como la “dualidad frío-calor”. Esta concepción, según algunos estudiosos, se encuentra muy arraigada entre poblaciones indígenas y mestizas de nuestro país. Se refiere a conferir cualidades de frío o calor a todo lo que les rodea: hombre, elementos naturales (aire, sol, viento, agua, plantas, animales, alimentos, enfermedades).

Por la forma en que las personas en sus contextos experimentan sus vidas y atribuyen significados a las tipologías de las enfermedades, es posible argumentar que dentro de la medicina tradicional mazahua existe una clasificación dual de plantas, animales, alimentos y enfermedades. En consecuencia, las enfermedades también

provienen cuando ocurre un desequilibrio térmico corporal; por ejemplo, cuando se exponen en exceso al sol, al frío o cuando ingieren algún alimento que provoque este tipo de alteraciones. Para recuperar el equilibrio térmico, aplican o ingieren algún remedio de naturaleza contraria al mal. En la concepción patológica, las alteraciones en la dualidad frío-calor son una de las causas más importantes de enfermedades.

En este sentido, la salud es una forma equilibrada y armónica de vivir con todo lo que les rodea; es decir, es un estado de armonía con la naturaleza y la sociedad.

Los mazahuas consideran que cada persona tiene un ser material y un ser espiritual; también piensan que hay enfermedades “buenas” y “malas”; las primeras son enviadas por Dios y, las segundas, son provocadas por la maldad de alguna persona o por causas sobrenaturales. Entre las enfermedades “buenas” más comunes encontramos la diarrea, la neumonía, la bronquitis, la amigdalitis y la parasitosis intestinal; dentro de las “malas” están el “mal de ojo”, el espanto y el “mal de aire”, entre otras.

Así, en la educación básica el tema de salud se ha trabajado en asignaturas como Ciencias Naturales, en Educación para la Salud, Biología y en Educación Física, con el movimiento corporal y prevención de accidentes, enfermedades y su tratamiento. A través de temas respecto de la obesidad y sobrepeso, la reproducción y la higiene, por citar algunos; sin embargo, el trabajo áulico se limita al conocimiento, por lo que faltaría extenderlo a la reflexión sobre la diversidad curativa existente (teniendo en cuenta que nos reconocemos como país pluricultural). Tal enfoque nos llevaría a repensar el ámbito ideológico más tradicionalmente vinculado con la cultura, ya que abarca conceptos y cosmovisiones en la esfera de la salud, enfermedad que se entrelaza con la religión, la concepción de la vida y de la muerte, el vínculo entre el hombre y el medio natural y sobrenatural del cuerpo, que guardan estrecha relación con la cosmovisión de los mazahuas interpretada en las diferentes formas de percibir su presencia en el mundo y su relación en él.

Dicha reflexión permitiría al docente reconocer la conformación de tres modelos de atención existentes: 1) el sistema médico occidental institucional o convencional; 2) el sistema de las medicinas indígenas, tradicionales y alternativas, y 3) el de las medicinas populares, sincrético, definido como sistema de autoatención, y que según las observaciones realizadas, la población mazahua sólo adopta un proceso de sanación que integra y combina en forma pragmática elementos particulares de todo el espectro de los recursos terapéuticos disponibles.

Por ejemplo, la salud en el medio indígena se da en la práctica y el proceso de relacionarse que se establece entre el personal de salud (médicos, enfermeras, etc.) y los pacientes (y sus familiares), en el que ambas partes pertenecen a culturas diferentes y por lo mismo se requiere un entendimiento recíproco para que los resultados del contacto (consulta, intervención, orientación) sean satisfactorios para ambas partes, es decir, la interculturalidad en la salud se define como:

Capacidad de moverse equilibradamente entre conocimientos, creencias y prácticas culturales diferentes respecto a la salud y la enfermedad, la vida y la muerte, el cuerpo biológico, social y relacional. En este sentido se tendría que tomar en cuenta dos ámbitos fundamentales que son: acciones cuyos propósitos serán darle valor a la medicina tradicional y su recuperación y uso en el sistema de atención pública, además de acciones de “adecuación intercultural” que pretenden adaptar el servicio institucional de salud a las creencias y prácticas de la población originaria o mazahua (Oyarce e Ibacache, 1996).

En este caso, puede decirse que la medicina occidental enfatiza en los órganos del cuerpo y la identificación de síntomas, esto es, la enfermedad se identifica en órganos específicos y la acción médica se especializa. Los doctores garantizan un análisis parcial de los distintos componentes del cuerpo sin apuntar una mirada integral sobre la persona, en ello recae la importancia de la relación médico-paciente que aún no se logra porque no se habla la misma lengua,

ni se consolida en una cercanía afectiva. En el caso de las medicinas tradicionales, en los mazahuas es más compleja ya que refleja la diversidad cultural de esta región, porque se cura con plantas medicinales de la zona y ayudan a restituir el espíritu de los pacientes que lo han perdido, además de una visión holística de los padecimientos y de las enfermedades.

CONDICIONES DE SALUD DE LA COMUNIDAD MAZAHUA

Las condiciones de salud de los doce millones de indígenas presentan un rezago importante respecto al resto de la población. Existen marcadas diferencias en cuanto a las causas de mortalidad general. Los mazahuas no son la excepción, por lo que, a continuación se presentan algunos datos representativos que coadyuven a ilustrar el panorama general de salud de estas poblaciones.

Mientras que las cinco principales causas en el país corresponden a enfermedades no transmisibles, entre los indígenas, en general, y entre los mazahuas, en particular, dos enfermedades infecciosas aún se mantienen dentro de las primeras causas de muerte: las infecciones intestinales y la influenza-neumonía.

El peso relativo de la mortalidad por enfermedades transmisibles en la población indígena es de casi el doble (16%) de la nacional (9%). Los diferenciales más importantes en cuanto a causas de mortalidad se encuentran en la tuberculosis pulmonar, que es el doble de la nacional, y las diarreas y la mortalidad materna, tres veces más altas que a escala nacional (SSA, 2006).

Entre las mujeres mazahuas se concentra uno de los más grandes rezagos en materia de salud, hecho que tiene su origen en la triple marginación que enfrentan por su condición de género, clase y etnicidad.

Tienen mayor probabilidad de complicaciones del embarazo, tener hijos con bajo peso al nacer o prematuros. El riesgo de morir de una mujer mazahua durante el embarazo, parto o puerperio es casi tres veces mayor que el de una mujer no indígena (ISSEMYM, 2008).

La mayor mortandad de la población mazahua se registra en los primeros años de la vida. Los factores de riesgo asociados a las elevadas tasas de mortalidad infantil son: mujeres con elevada fecundidad (cuatro hijos); inicio temprano de la vida sexual activa (13 años) y periodos intergenésicos cortos (un año); madres con baja escolaridad, deficiencias nutricionales y malas condiciones de vivienda; difícil o nulo acceso a los servicios de salud y escasa infraestructura sanitaria (INEGI, 2008).

En las comunidades mazahuas se presenta una prevalencia elevada de las llamadas enfermedades del rezago, entre las que destacan el cólera, la tuberculosis, el paludismo, el dengue y las enfermedades dermatológicas agudas.

Existen factores directos y factores indirectos que inciden en el estado de salud de los mazahuas, tal como ocurre en otras poblaciones indígenas.

Los factores más relevantes que están bajo el control del sector salud son:

- Restricciones en el acceso a los servicios de salud.
- Calidad de los servicios.
- Oportunidad del acceso.
- Segregación y discriminación realizadas por los propios servicios.

Además de los factores condicionantes de naturaleza socioeconómica. Están relacionados con las condiciones de vida (producto del desarrollo histórico, cultural y macrosocioeconómico), que introducen sesgos en las oportunidades de los individuos provenientes de los grupos minoritarios (Navarro, 1990). Estas oportunidades restringidas se producen por: el nivel de ingresos y el tipo de ocupación; el lugar de residencia; estilos de vida; la calidad y el acceso a la educación.

En este contexto, las enfermedades más relevantes entre la población indígena mazahua responden a situaciones carenciales:

enfermedades infecciosas (respiratorias, diarreas e infecciones perinatales) y causadas por la desnutrición.

Respecto a este último rubro, en los mazahuas menores de cinco años se presenta una desnutrición crónica (talla por edad) de 67.8%, en comparación con la nacional que es de 36.7%. La desnutrición aguda (peso por edad) es de 34.6% en mazahuas y 20.9% en general (ídem).

Por otra parte, 53.4% de mujeres mazahuas en edad fértil no tiene estudios, en comparación con 16% de las mujeres de zonas urbanas. El porcentaje de bajo peso al nacer es de 9.94% en niños mazahuas *versus* 8.94% en la población que nace en todo el país (ISSEMYM, 2006; INEGI, 2008).

La importancia de la medicina tradicional se ejemplifica en el hecho de que en las zonas mazahuas 40% de los nacimientos aún son atendidos por parteras o “comadres”, o bien, en la utilización de distintas plantas para curar sus males, entre otras: hierbabuena, orégano, boldo, pirul, romero, pericón, ruda, borraja y ajenojo (Oehmichen, 2005).

Asimismo, los remedios de la enfermedad implican desde alternativas tradicionales, que incluyen limpias con yerbas y veladoras, rituales, rezos, sobadas, bebidas preparadas con plantas, ofrecimientos o sacrificios a deidades religiosas; y, en caso de emergencia, también asisten a los servicios médicos ubicados en comunidades cercanas, ya que aún no cubren a toda la población.

Ante esta situación, es aquí donde se redimensiona el papel del docente como mediador entre el currículo oficial y la cultura del contexto escolar, que se vale del entorno escolar como un espacio posible que le permite reconocer, practicar y fortalecer el conocimiento de la población mazahua sobre la promoción de la salud vinculando las prácticas tradicionales y la prevención de enfermedades, para ayudar a que los escolares tomen una adecuada decisión en torno a su salud.

Además de la actividad física –tan importante en nuestros días– que se relaciona con el movimiento corporal, el alumno tiene

actividades en espacios escolares y en la propia comunidad. Es aquí donde el docente, a través de la práctica de diversas actividades debe promover la salud física y vincularla con actividades de la propia comunidad como es el tequio. También, dentro del trabajo áulico, el docente promueve una adecuada higiene personal y saneamiento básico con los alumnos para que, a su vez, lo multipliquen en sus casas, como lavarse los dientes tres veces al día y las manos cada vez que se vaya al sanitario (letrinas), para evitar enfermedades y contagios; el uso responsable del agua en la casa, la escuela y la comunidad; así como el respeto a la división del trabajo y el apoyo en las labores comunitarias. Otra forma de vincular temas de salud en la escuela es cuando el docente informa y platica con los alumnos acerca de la sexualidad responsable, reconociendo que es indispensable el abordaje del tema, para informar, capacitar, apoyar, referir y dar orientación con el fin de evitar los embarazos a temprana edad en la comunidad educativa, algo que según lo observado sucede con mucha frecuencia entre los mazahuas y en otras comunidades cercanas; por ello, la prevención y orientación servirá también para evitar el acoso, abuso y violencia sexual, característica común entre las comunidades indígenas.

Por lo antes mencionado, la manera que tiene el docente para incidir desde el aula y la escuela en mejorar la calidad de vida de los alumnos es mediante la participación activa en las actividades culturales en pro de la salud en la población indígena, donde se vinculen actividades escolares con campañas médicas, con la finalidad mejorar la calidad de vida de cada persona, así como la defensa de sus derechos y la preservación de la cultura. Ello permitirá propiciar aprendizajes que lleven a la práctica cotidiana de los valores y el respeto a la salud, para que los alumnos en el espacio escolar tengan el pleno uso de su actuar, de manera que permanezca durante toda su vida y utilicen tanto la medicina tradicional como los servicios médicos que están ubicados en su comunidad. Es frecuente la carencia de clínicas para la atención a las diversas enfermedades, situación que se agrava en las comunidades indígenas. De ahí la

necesidad de que la escuela se vincule a la comunidad para dar más reconocimiento a la medicina de tipo tradicional, y para que en enfermedades de mayor riesgo sepan que deben dirigirse al centro de Atlacomulco a recibir atención médica especializada o en “órganos”, como ellos lo llaman.

El contexto escolar es el lugar ideal para brindar orientación alimentaria saludable, ya que el aprendizaje que los alumnos adquieran en la escuela les servirá para practicarlo en casa, en tanto convergen con la comunidad y se fomentará y concientizará a los padres para evitar que los niños tengan padecimientos como obesidad y sobrepeso; es aquí donde se destaca la participación que tiene el docente para que los alumnos adquieran conocimientos que les permitan crear conciencia y sensibilización para erradicar esta problemática que cada vez es más frecuente entre la población infantil de México. Con ello, el docente además de trabajar con temas que promuevan la salud, también identifica los principales problemas de control y conductas de riesgo a los que están expuestos los estudiantes de nivel básico, que abarcan desde la salud bucal o programas de vacunación, hasta otros que ya constituyen un problema frecuente en adolescentes, como el consumo de alcohol, tabaco y drogas.

Podría decirse que hasta aquí termina la labor del docente, pero en las escuelas de Atlacomulco la comunidad mazahua aún hace patente la ayuda del profesor en la detección de enfermedades como la varicela o la viruela o algunas de tipo psicológico (emocional) en los niños para actuar de inmediato y evitar una epidemia; por ello, se han creado programas preventivos entre la Secretaría de Salud (SS) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), así que desde la escuela se revisa, se registra y es requisito indispensable la cartilla de vacunación, donde consta que el alumno ha acudido al dispensario u hospital cercano, o a pláticas sobre diversos temas de salud para mejorar la salud familiar; también a través de su registro en un sistema de salud se puede saber si algún miembro de la familia es candidato a obtener una beca económica o, en el caso de las madres, a recibir ayuda alimentaria (en este caso, mayoritariamente puede

ser la madre de familia). Sólo la asistencia frecuente al centro de salud y su registro en éste permite conseguir el otorgamiento de algún beneficio a las familias de la comunidad mediante estos programas.

Los programas implementados por la SS y la SEP han fomentado hábitos saludables en la comunidad mazahua, que han sido fortalecidos con la creación –en 2008– del Programa “5 Pasos para la Salud”, dirigidos a los alumnos de educación básica, hasta su implementación en 2011; con este programa se buscó que todos los alumnos cumplieran cinco pasos de buena salud para evitarse problemas de obesidad y sobrepeso; la propuesta es que desarrollen los cinco pasos siguientes: actívate, toma agua, come verduras y fruta, mídete y comparte. Todo ello encaminado a fomentar la salud en los alumnos y a generar cambios en la población en general.

Actualmente, en México se pretende que la población tenga una alimentación saludable que se promueve desde la escuela y los medios de comunicación. En este marco, también es importante destacar que, pese a la carencia de servicios y dificultades de aceptación que han tenido los servicios médicos institucionales, los mazahuas han incrementado poco a poco su asistencia a las instancias oficiales de salud.

CONCLUSIONES

En conclusión, la forma de vivir sano, de enfermarse, o de morir no es independiente del grupo de pertenencia, ya que para el caso de la etnicidad se incorporan elementos como las creencias, las tradiciones, el capital social, la ubicación geográfica, la definición y el ejercicio de los derechos (López y Peña, 2007).

El conocimiento de las dimensiones locales y colectivas de un sector o comunidad particular constituyen los referentes para la fundamentación de planes de trabajo, que incrementen la posibilidad de obtener resultados favorables, tanto desde la perspectiva institucional como individual. La investigación representa una

línea básica para entender la heterogeneidad regional de las condiciones de salud de los pueblos indígenas de México.

Es necesario reconocer que ellos poseen sus propios estilos de vida, características culturales y maneras tradicionales de concebir la salud y curar sus enfermedades.

Conocer cómo conciben la salud y la enfermedad, al igual que sus recursos y prácticas, debería ser una prioridad para aquellos que se dedican a curar. Mientras más informado esté un médico mayor será su capacidad de curar.

Si bien es importante avanzar en la provisión de los servicios de salud en las comunidades marginadas de nuestro país, es decir, aumentar el número de médicos y enfermeras, clínicas, hospitales y mejorar la dotación de medicamentos, paralelamente resulta esencial que el sector salud oriente planes de salud especiales que integren las concepciones, conocimientos y prácticas curativas de estas sociedades.

Reconocer y comprender la diversidad biosociocultural y sus implicaciones para el diseño institucional y la política pública requiere un esfuerzo técnicamente complejo y políticamente comprometido. La reducción de la desigualdad debe contemplar entre sus prioridades a los millones de ciudadanos mexicanos miembros de los pueblos indígenas, cuyas condiciones sociales son, hoy en día, similares a las que tenía el mexicano promedio hace varias décadas (OPS, 2001).

El ejercicio de la libertad real, la ampliación de opciones de vida y la capacidad para evaluarlas y elegir con responsabilidad, debe ser garantía para todos los miembros de la sociedad, independientemente de su origen o elección de identidad.

EL RETO DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

La cosmovisión de la salud en los mazahuas tiene que ver precisamente con mirar y dialogar en el aula con las diferentes culturas con

base en el respeto, la tolerancia y actitud de todos los involucrados en la labor educativa, desde los niveles macro hasta el aula, para que sean igualmente valiosas la medicina occidental, la medicina tradicional y la medicina popular, donde se hagan cambios curriculares que respeten los saberes tradicionales de la salud-enfermedad y se incluyan de manera permanente el uso de las plantas medicinales y el conocimiento en su aplicación, el cuidado biológico, físico y emocional del cuerpo, el uso de fármacos y la propuesta de tener pequeñas parcelas en casa, en las asignaturas de Ciencias Naturales, y se preserve su cultura con el uso del idioma originario en el diagnóstico. Y en Formación Cívica, en español, se inculque el respeto a la naturaleza y su vínculo armónico en un desarrollo íntegro (escuela, familia y comunidad).

En las tres unidades básicas de vida de la comunidad mazahua se debe dar la misma importancia a los tipos de medicina y encontrar coincidencias y riquezas para lograr una población más longeva y sana, que haga uso de la medicina occidental por convicción, que se sienta integrado a este sistema donde se den medicinas alópatas y homeópatas que curen y que no alejen a los mazahuas de la dualidad que viven. Si nos preguntamos por qué es importante que un trabajador de la salud conozca de multiculturalidad, la respuesta es que al permitirse saber de los pacientes les dará a un trato de iguales, cuanto más en Educación, pues si conozco a mis alumnos y a la comunidad e incorporo todos esos saberes en mi práctica educativa, recupero una fuente de vida para todos los involucrados que no son los hospedados bajo mis leyes, sino a quienes reconozco, incluyo y valoro para vivir con ellos y educarlos en la diferencia, lo que conlleva el reto de la multiculturalidad como una forma de vida saludable en un desarrollo sustentable para la comunidad mazahua.

Con el uso permanente de la medicina tradicional y occidental se podrán crear espacios de convivencia en programas locales y nacionales donde se den a conocer sus bondades y todos intervengan; la escuela será el estandarte en este proceso de vinculación con la familia y la comunidad y podrán crearse pequeños consultorios

para la atención inmediata de los pacientes con el uso de los diversos tipos de medicina, así como cooperativas para la producción de estos mismos, que se reflejen en un compromiso, en principio personal y luego institucional.

REFERENCIAS

- Berger, P. y Lukmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. 21a. reimp. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Método de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Ensanut (2006). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición del Estado de México. México: INSP.
- Instituto de Seguridad Social del Estado de México y Municipios (ISSEMYM) (2007). *Perfiles de mortalidad y morbilidad en la población mexicana*. México: ISSEMYM.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2008). Población en hogares indígenas, 2007. XIV Censo Nacional de Población y Vivienda. Resultados preliminares. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Salud Pública (2003). Encuesta Nacional de Salud, 2000. México: INSP.
- Lerín, S. (2005). Interculturalidad en salud: un reto para la antropología aplicada. Ponencia presentada en las *II Jornadas de Debate Interdisciplinario en Salud y Población*. Julio de 2005. Buenos Aires: Instituto Gino Germani, UBA.
- Lerín, S. (2004). Antropología y salud intercultural: desafíos de una propuesta. *Desacatos*, 16, otoño-invierno, pp. 111-125. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- López, O. y Peña, F. (2007). Salud y Sociedad. Aportaciones del pensamiento latinoamericano, en E. de la Garza (coord.). *Tratado Latinoamericano de Sociología*. pp. 278-299. UAM-Iztapalapa. México
- Lozano, R. (1994). *El peso de la enfermedad en México: un doble reto*. México: Funsalud.
- Navarro, B. (1980). *Cultura mexicana moderna en el siglo XVIII*. México: UNAM.
- Oehmichen, C. (2005). *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la Ciudad de México*. México: UNAM/Instituto de Investigaciones Antropológicas/Programa Universitario de Estudios de Género.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2004). *Global status report on alcohol and health*. Ginebra: OMS.

- OMS (2002). Estrategia de la OMS sobre medicina tradicional 2002-2005. Ginebra: OMS.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2001). *Equidad en salud: Desde la perspectiva de la etnicidad*. Washington, D. C.: OPS.
- OPS (2002). *Promoción de la medicina y terapias indígenas en la atención primaria de salud*. Washington, D. C.: OPS.
- OPS (2001). *Equidad en salud: desde la perspectiva de la etnicidad*. Washington, D. C.: OPS.
- Oyarce, A. e Ibacache, J. (1996). Reflexiones para una política intercultural en salud, en *Primer Encuentro Nacional de Salud y Pueblos Indígenas*. Puerto Saaavedra, Chile.
- Patiño, J. C. (1998). Elementos de análisis para la revaloración de la producción tradicional. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 15, México.
- Ricœur P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 127, 135.
- Romani, O. (1997). Etnografía y drogas: Discursos y prácticas. *Nueva Antropología*. Número especial 52-53. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Colegio de México.
- Sandoval, E. (1997). *Población y cultura en la etnorregión mazahua (jañtjo)*. Toluca, Edo. de Méx.: Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados de Ciencias Políticas y Administración Pública de la Universidad Autónoma del Estado de México.
- Sandoval, E. y Patiño, J. C. (2000). *Cartografía automatizada para la investigación de regiones indígenas*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Secretaría de Salud (2006). *Encuesta Nacional de Salud*. México: SSA.

SEMBLANZAS DE LOS AUTORES

Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla. Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional y profesora de asignatura de la FES-Aragón, de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigación de Conacyt (Nivel 1). Cuenta con Reconocimiento a Perfil Deseable de la Dirección de Superación Académica (antes Promep). Ha desarrollado diversas investigaciones en las líneas relacionadas con aspectos sociopolíticos de la Educación, Diversidad cultural, Interculturalidad, Derechos humanos, Intervención educativa, y ha sido panelista en diversos congresos nacionales e internacionales. Publicaciones recientes: “Educación y pueblos indios: una mirada desde las políticas culturales” en Santana Hernández, Adalberto (ed.). *Filosofía, historia de las ideas e ideología en América Latina y el Caribe*. México: UNAM, 2011; “Protocolos interculturales de la inclusión en el contexto del proyecto educativo para la atención de la diversidad” en Bello, Juan (comp.). *Educación inclusiva. Una aproximación a la utopía*. México, ILEI/UATX/Castellanos Editores, 2011; “La interculturalidad en la educación: entre la construcción social y la política pública” en Bello, Juan et al. (comp.). *La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión*. México, CERPO/Castellanos Editores, 2010. Contacto: rbobadilla@upn.mx

Claudia Alaníz Hernández. Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional y profesora investigadora de tiempo completo de la misma universidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt (Nivel 1) y del Registro de Evaluadores Acreditados (RCEA) del Conacyt desde 2011. Cuenta con Reconocimiento a Perfil Deseable de la Dirección de Superación Académica (antes Promep). Responsable del Cuerpo Académico Consolidado: Sociología de la Educación Básica.

Desarrolla como línea de investigación las políticas educativas en educación básica, siendo panelista en congresos nacionales e internacionales sobre dicho tema. Ha publicado diversos artículos relacionados con los temas de políticas educativas y la profesión docente en revistas científicas y obras colectivas. Autora del libro *Educación básica en México: de la alternancia al neoconservadurismo*. Publicaciones recientes: co-coordinadora del libro: *Docencia, identidades, organización y cultura escolar*, UPN, México, 2011; coautora en el libro colectivo *La ciencia política en México* (Reveles, coord.) 2011. Coautora del libro: *Mujeres en el ombligo del mundo: educadoras en el GDF, UPN (2016)* y coordinadora del libro colectivo *Problemas y retos de la formación docente* (en prensa). Contacto: calaniz@upn.mx

Enrique Farfán Mejía. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt (Nivel 1). Profesor invitado en la Universidad de Chile y en la California State University in Long Beach. Es asesor pedagógico en el Tribunal Superior de Justicia de la Ciudad de México, para la implementación de los juicios orales. Desarrolla la línea de investigación: Valores en la Formación Profesional, Valores y Prácticas de la Lectura; temáticas con las que se ha presentado como panelista en diversos congresos nacionales e internacionales.

Coautor de los artículos: “Posibilidades del enfoque CTSS como eje articulador de la educación superior tecnológica y el entorno

social en contextos locales”. Revista *CS en Ciencias Sociales*, número 6, diciembre, 2010, pp. 129-155; coautor y coordinador del libro *Políticas y prácticas en el campo educativo: perspectivas actuales*. ISAP-TESCA: Hermosillo, 2010, y “La docencia y la conciencia moral en tiempos de incertidumbre” en López, R., Solís, L., y Durán, E. (coords.). *La docencia como proyecto ético*. México: UAS/Juan Pablos Editor, 2013. Es coautor del libro: *Mujeres en el ombligo del mundo: educadoras en el GDF* (UPN, 2016).

Luis Reyes García. Doctor en Estudios Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, profesor investigador de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt (Nivel 1). Cuenta con Reconocimiento a Perfil Deseable de la Dirección de Superación Académica (antes Promep) y es miembro del Cuerpo Académico Consolidado: Sociología de la Educación Básica. Panelista en diversos congresos nacionales e internacionales, ha publicado diversos capítulos de libro y artículos en revistas científicas. Es coordinador de los libros: *La educación en México: políticas, procesos y sujetos*, Ediciones y gráficos Eón, México, 2010 y *Docencia, identidades, organización y cultura escolar*, UPN, México, 2011. Contacto: lgarcia@upn.mx.

Maira Martha Sosa Barrales. Maestra en Planeación Educativa, doctorante de la línea Teoría Pedagógica, Hermenéutica y Multiculturalismo, en la Universidad Pedagógica Nacional. Es profesora de la misma universidad. Línea de investigación: Educación Intercultural Bilingüe, temas de desarrollo: Educación primaria, Gestión y política educativa. Ponente en diversos congresos nacionales e internacionales en temáticas afines a la Educación intercultural. Colaboradora en proyectos de investigación sobre Educación Básica. Evaluadora externa de proyectos escolares del Programa Escuela de Calidad. Es coautora en el libro colectivo: *Docencia, identidades, organización y cultura escolar*, UPN, México, 2011.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Aurelio Nuño Mayer *Secretario de Educación Pública*
Salvador Jara Guerrero *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Omar Alberto Ibarra Nakamichi *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
América María Teresa Brindis Pérez *Directora de Difusión Cultural
y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa,
Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Carlos Ramírez Sámano *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
América María Teresa Brindis Pérez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

Etelvina Sandoval Flores
Rosa María González Jiménez
Jorge Mendoza García
Armando Solares Rojas
Rosalía Menéndez Martínez
Abel Pérez Ruiz

Subdirectora de Fomento Editorial: Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara
Formación: Angélica Fabiola Franco González
Diseño de portada: Jessica Coronado Zarco
Edición y corrección de estilo: Alma Aurora Velázquez López Tello

Esta primera edición de *Docencia: desafíos de una profesión en construcción* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 20 de octubre de 2017, en los talleres gráficos del Departamento de Reproducciones Gráficas de la Secretaría de Educación Pública, con domicilio en Mariano Azuela núm. 197, col. Santa María la Ribera, CP 06400, Ciudad de México. El tiraje fue de 300 ejemplares.