GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO

DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, DURANTE LOS SEXENIOS DEL 2000 AL 2020: REFORMAS, FORMACIÓN, CONDICIONES Y PRÁCTICA DOCENTE

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

P R E S E N T A:

MARIA ESTELA CAROLINA PINEDA ESCORCIA

DIRECTOR DE TESIS:
DR. ALFONSO TORRES HERNÁNDEZ

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO, OCTUBRE 2024

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1 CAPÍTULO I. METODOLOGÍA

1.1 APROXIMACIÓN A LA INDAGACIÓN DEL TEMA 26

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 27

1.2.1 Delimitación temática del problema 37

1.2.2 Objetivos..... 43

1.2.3 Justificación 44

1.3 CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN..... 46

1.3.1 Formación docente 46

1.3.2 Reforma Curricular 50

1.3.3 Práctica docente 56

1.3.4 Condiciones laborales..... 57

1.4 REVISIÓN DE LITERATURA Y CONSTRUCCIÓN DEL MARCO ANALÍTICO 58

1.5 DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN..... 60

1.5.1 Enfoque metodológico 68

1.5.2 Desarrollo de la metodología 72

1.6 ACERCAMIENTO AL CAMPO 76

1.7 SISTEMATIZACIÓN DEL DATO 79

1.8 DISPOSICIÓN Y COMPOSICIÓN DE LA TESIS. 87

1.8.1 Tesis..... 87

2 CAPÍTULO II. DISPOSITIVO ANALÍTICO PARA EL ESTUDIO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

2.1 NOCIONES BÁSICAS: POLÍTICA, EDUCACIÓN, POLÍTICA EDUCATIVA..... 92

2.2 LOS MOMENTOS DE LA POLÍTICA: DISEÑO, HECHURA, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN..... 97

2.2.1 Diseño de la Política 97

2.2.2 La hechura o formulación de la política 106
2.2.3 La implementación de la política 109
2.2.4 Evaluación 113
2.3 LO POLÍTICO Y LA POLÍTICA 114
2.4 MARCO DE REFERENCIA ANALÍTICO BÁSICO 125

3 CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO: PROCESOS, PRÁCTICAS Y ACTORES

3.1 REVISIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA 138
3.2 SITUACIÓN ACTUAL DE LA SECUNDARIA EN MÉXICO 162
3.3 LOS DOCENTES DE SECUNDARIA EN EL ESTADO DE MÉXICO Y ESTADO DE HIDALGO 171
3.4 LA PRÁCTICA DOCENTE COTIDIANA EN SECUNDARIA 179

4 CAPÍTULO IV. LA POLÍTICA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS

4.1 LAS REFORMAS EDUCATIVAS DESDE LA MIRADA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 192
4.2 PERIODO DE VICENTE FOX: BASES PARA UNA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI 214
4.3 PERIODO DE FELIPE CALDERÓN: LA RIES Y LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 232
4.4 PERIODO DE PEÑA NIETO: “LA MAL LLAMADA REFORMA EDUCATIVA” 250
4.5 PERIODO DE LÓPEZ OBRADOR: HACIA UNA NUEVA ESCUELA MEXICANA 261
4.6 CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS DE LAS REFORMAS RECIENTES 289

5 CAPÍTULO V. LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE SECUNDARIA

5.1 PERCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE 296
5.2 ¿CÓMO SE LLEGA A SER DOCENTE DE SECUNDARIA? 303

5.3 ESTRATEGIAS DE POLÍTICA PARA LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE SECUNDARIA 306
5.4 INFLUENCIA DE LA POLÍTICA EN LAS PROPUESTAS FORMATIVAS 309

6 CAPÍTULO VI. LA CONCRECIÓN DE LA POLÍTICA: LA PRÁCTICA DOCENTE EN SECUNDARIA

6.1 LO COTIDIANO DE LA PRÁCTICA 317
6.2 LA PRÁCTICA FRENTE A LA INFLUENCIA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA 325
6.3. IMPLICACIONES CURRICULARES Y EN LA PRÁCTICA 332

COLOFÓN

CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PÁGINAS DE INTERNET CONSULTADAS 368

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

La investigación permite fortalecer el conocimiento, al lograr reflexiones científicas en el campo educativo, así como identificar las manifestaciones educativas, y lo que se observa que ocurre; también, puede distinguir la relación que se da entre los componentes que integran una determinada situación educativa, además, de tomar decisiones sobre cómo actuar en dicha postura para mejorarla. Por lo que, en educación se debe investigar a partir del interés de identificar el funcionamiento de una posición educativa determinada o definida, como la política educativa, para que a través de la investigación se perciban situaciones invisibles, pero que se necesita sean tomadas en cuenta durante su proceso. Para Flores-Crespo (2005)

> En México, el análisis de política pública educativa es escaso, al ser pocos los estudios que han tratado de explicar cómo se formula una acción pública en educación, dentro de que marco teórico se enmarca, sobre qué base filosófica o política se expresa el problema a resolver, o cómo se diseña la agenda educativa. (p. 957)

Esta escasez de estudios, proporciona una motivación importante para hacer investigación en el campo de la política educativa, encontrando campo fértil para realizar las actividades del presente estudio, valorando a los profesores como actores que intervienen en el proceso de la política educativa, buscando identificar el punto de unión entre maestros y política educativa, durante la enseñanza en el salón de clases, a través de la investigación con informantes de educación secundaria. También, de acuerdo con Latapí (2009)

> En el escenario internacional, el derecho a la educación, se ha constituido en un referente esencial para promover y evaluar las obligaciones fundamentales de los Estados, miembros de la UNESCO, con respecto a la educación. Además, el derecho a la educación, es crecientemente reconocido como el punto de partida y el fundamento último de las políticas educativas de los Estados. (p. 256)

Evidenciando la relevancia del derecho a la educación para la política educativa. Lo que argumenta Latapí, acerca del derecho a la educación, fundamenta la importancia de hacer investigación en el campo de política educativa, al ser el derecho a la educación una de las motivaciones principales del proceso de toda política educativa, además de ser, deber fundamental de los Estados, y al ser México considerado un Estado a nivel internacional, debe satisfacer este derecho, para lo cual se impulsa la política educativa, que pasa por un proceso para su concreción. Y necesita ser abordado por los investigadores para advertir, como ese derecho a la educación, se manifiesta a partir de la política educativa, que de acuerdo al presente estudio se manifestó en la enseñanza que dieron los docentes de educación secundaria a sus estudiantes.

De acuerdo al Instituto Nacional de Evaluación Educativa-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (INEE-IIPE UNESCO, 2018) “quien asume en cada momento la responsabilidad de gobernar la política educativa se enfrenta con un sistema en pleno funcionamiento, con su dinámica y su historia, al cual se pretende mantener vivo y mejorar” (p. 12), advirtiendo que ese funcionamiento, esa dinámica y esa historia proviene de la política educativa de su momento y que los fenómenos educativos que se pretenden mantener vivos y mejorar, responden a lo cotidiano de esa política educativa, donde además, se puede visualizar, como a través del tiempo esa política educativa ha definido o determinado la enseñanza de los docentes y que los actores educativos tienen información en su memoria como si fuera un libro listo para ser leído. Por lo que, es importante la investigación en el campo educativo para poder dar lectura a esos libros que tienen mucha información susceptible de ser sistematizada, analizada, reflexionada, interpretada y narrada. En busca de su intervención durante el proceso de otra política educativa.

Según el INEE-IIPE UNESCO, 2018 en México, el tramo de escolarización obligatoria se extiende por 15 años. Estableciendo la gratuidad de la educación obligatoria, la cual idealmente se inicia a los 3 y finaliza a los 17 años de edad. La educación básica constituye el primer tramo del ciclo obligatorio y está segmentada

en tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. Además, hay cinco modalidades para la secundaria: general, técnica, telesecundaria, comunitaria y para los trabajadores.

Cabe mencionar que el 15 de mayo de 2019, según el Diario Oficial de la Federación, fue modificado el primer párrafo del artículo 3°, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, adicionando que: “Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (p. 6).

En México, se han vivido muchos años de política educativa dependiente del Partido Revolucionario Institucional (PRI), la cual se dio casi en todo el siglo XX, con variantes de acuerdo al presidente en turno, que proporcionaba cambios en mayor o menor grado, de acuerdo a los intereses en juego de los que poseían el poder. Sin embargo, al inicio del actual siglo XXI, se vivieron doce años de panismo con el presidente Vicente Fox, que prometió el cambio, seguido de Felipe Calderón, ambos se complementaron para lograr la articulación de la educación básica, iniciada e implementada con Fox y concluida con Calderón, responsable de la implementación de varias evaluaciones y de abonar los planes y programas de estudio vividos en educación secundaria.

Debido a que aunque regresó el priismo con Peña Nieto, el enfoque por competencias iniciado en el periodo presidencial de Vicente Fox y consolidado por Felipe Calderón continuó con Peña Nieto, a pesar de su Modelo Educativo de aprendizajes clave que por su fecha de implementación duró muy poco. Y continuado en los primeros años del gobierno a cargo del partido Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA), encabezado por el presidente López Obrador, cuando se trabajó con dos programas.

Es importante anotar que la política educativa en México, se ha visto violentada por la intervención de organizaciones extranjeras, de países hegemónicos que en discurso mencionan, preocupación por los países en desarrollo, permitiéndose así mismo hacer recomendaciones en educación, sustentadas en documentos como

el Consenso de Washington, cuyo fin fue intervenir en los países a los que consideran vulnerables, lo que también fue percibido como una política educativa, no mexicana, pero que intervino en la política educativa mexicana, que en discurso fue para apoyar con sus recomendaciones a México, aunque el beneficio nunca se reflejó en los mexicanos, en quienes aumentó la pobreza y destrucción social.

Siguiendo la misma dirección se tiene que una recomendación fue el uso de las tecnologías por parte de la escuela, por lo que la educación secundaria no escapó a esa realidad, pero la falta de equipamiento, infraestructura y conectividad en México limitó esa posibilidad, lo que dejó ver la desigualdad social, reafirmada en la pandemia de COVID-19, ocasionada por el coronavirus SARS CoV-2, donde la enseñanza en educación secundaria se trasladó a clases en línea, siendo las tecnologías necesarias para el proceso enseñanza-aprendizaje, lo que ocasionó varios efectos, como el abandono escolar, o el desinterés de los estudiantes, disminuyendo así el aprovechamiento escolar.

La intervención de organismos internacionales, en los países considerados por ellos como vulnerables, en sus políticas educativas, a finales del siglo XX y lo que va del siglo XXI, debe ser objeto de investigación educativa, valorando la prudencia de continuar con recomendaciones extranjeras, al analizar los resultados en todos los países, en circunstancias similares, con respecto a la intervención de esos organismos, pero en situación contextual, económica, política, cultural, geográfica y social, totalmente diferente. Este tipo de intervenciones no tomaban en cuenta las condiciones contextuales de los países intervenidos.

Para Daros, W. (2009) “la generación de teorías es una tarea primordial de la investigación” (p. 9). Lo que posibilita analizar que si la generación de teorías es tarea primordial de la investigación, entonces, al investigar política educativa, se genera teoría de la política educativa, lo que es necesario para identificar la situación histórica y actual de la dinámica áulica, escolar, estatal, nacional y mundial de la política educativa, sus éxitos y no éxitos, sus posibilidades y sus áreas de oportunidad, así como sus alcances y límites. Siendo de primordial importancia el nivel teórico de la política educativa porque brinda referentes a los diferentes actores

educativos para intervenir con cierto nivel teórico en los procesos de la política educativa.

Lo anterior permite dar cuenta de porque investigar la determinación de la política educativa, que se visualiza en el aula de los enseñantes de educación secundaria, donde se vive a diario su presencia en la dinámica del salón de clases, pero que es una dinámica que confluye con la dinámica de la escuela, atendiendo la subjetividad del docente, y por otro lado atendiendo la subjetividad de los demás actores educativos de la escuela. Ese dinamismo áulico y escolar también confluye con el dinamismo de los actores educativos de otros niveles en la jerarquía escolar, pero todos los actores educativos de los niveles de jerarquía escolar diferente al educador mantienen intenciones dirigidas a la actividad del docente, o sea, a la enseñanza, para lograr el anhelado aprendizaje de los adolescentes.

El docente se ha planteado como el centro de la política educativa en algunas ocasiones, no en todas, pero el apoyo a los profesores muchas veces no se percibe, sin embargo, invariablemente su labor es la enseñanza, lo que definió el interés de valorar la influencia marcada o determinación de la política educativa en la enseñanza de los docentes de secundaria, nivel educativo en el que, he laborado aproximadamente dos décadas.

Donde percibí que algunas cuestiones están relacionadas, entre la política educativa que se va implementando y la práctica de los maestros, las cuales definen el aprendizaje de los alumnos, provocando las preocupaciones centrales que decidí investigar. Conduciéndome al campo de la política educativa para lograr la investigación, que me proporcionó información teórica y de campo para analizar y reflexionar sobre el proceso de la política educativa.

Al considerar a la enseñanza como la labor fundamental del docente y definida por la política educativa, fue importante diferenciar los momentos específicos en que se estudió la intervención de la política educativa para lograrla, lo que condujo a establecer las constantes de la política educativa tomadas en cuenta durante la

investigación, las cuales son formación docente, condiciones laborales, reformas curriculares y práctica docente. De acuerdo a Mercado (2010)

> La formación de los profesionales propone la importancia que para ésta tiene la proximidad con la práctica. En el caso de los futuros docentes, se trata de la cercanía con la práctica profesional que tiene lugar en las escuelas. Para los profesores en servicio, esta postura implica que los programas dirigidos a este sector, consideren la experiencia y conocimiento que ellos desarrollan en el ejercicio cotidiano de la docencia. (p.150)

Mercado hizo referencia a la formación docente en dos momentos; por un lado, la formación inicial y por el otro la formación permanente durante los años de servicio profesional. La formación docente inicial dada desde su origen por las escuelas normales de México, las cuales durante el siglo XX, se fueron extendiendo por todo el territorio nacional, para atender a aspirantes a ser maestros de todo el país, y atender comunidades cercanas y lejanas a las capitales de los Estados de la República, básicamente, para atender el nivel de educación primaria. Sin embargo, fue hasta finales del mismo siglo XX cuando se implementó en escuelas normales, formación inicial docente para el nivel de educación secundaria. Lo que se consolidó con el acuerdo 269 por el que se estableció por primera vez, un plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación secundaria, lo que ocurrió hasta el año 2000. Por lo que, la formación inicial de docentes de educación secundaria, estuvo a cargo de escuelas normales, pero utilizando el plan de estudios para el nivel medio superior, universidades y otras instituciones educativas, que no contaban con la didáctica y pedagogía necesarias para atender este nivel. Además, desde el año 2017, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) cuenta con la licenciatura en educación secundaria, para nivelar docentes en servicio.

La formación permanente durante los años de servicio profesional, hace referencia a la formación del docente en su campo profesional durante su vida laboral, que se da día con día a través del análisis y reflexión de la práctica docente, para identificar las áreas de oportunidad que se pueden satisfacer a través de cursos, talleres,

diplomados, licenciaturas, especializaciones, maestrías, doctorados o cualquier otra modalidad de formación, para apropiarse de lo necesario para lograr la enseñanza de los adolescentes, función fundamental de los profesores.

Donde la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha tenido un papel fundamental como instancia que gobierna la educación mexicana, al liderar el proceso de la política educativa de cada periodo de gobierno, y por lo tanto, quien decide la formación inicial de los docentes de secundaria y la formación permanente durante los años de servicio laboral, al ser quien emite acuerdos de planes y programas de educación inicial y a la vez quien determina las condiciones de contratación de docentes, además, de ser quien decide los cursos, talleres, diplomados etc. para la formación continua de los docentes y la forma en cómo se van a impartir. También es quien establece las reglas para que los docentes en servicio puedan realizar posgrados o estudios de formación durante su vida laboral, y de acuerdo a esas reglas, los docentes valoran si son candidatos o no para hacer un estudio formativo en esa etapa de su vida.

Como se puede ver, la formación docente define el perfil con el que cuenta un docente para realizar su función y lograr la enseñanza áulica y es una constante en la política educativa, porque en toda política educativa se menciona la formación docente como necesaria para lograr la educación de los estudiantes, dando, las líneas de acción de esta constante, por el periodo de vigencia de la política del periodo de la que se está hablando.

Por otro lado, de acuerdo a Fuentes, Ruiz y Loya (2014), las condiciones laborales

> Son los términos con los cuales se conviene realizar un trabajo determinado entre el empleador y el empleado. Esto se da a partir de un trabajo que amerita la contratación de personas, regularmente en un espacio físico concreto y que se mide en unidades de tiempo determinado o por unidades de producción. Este convenio puntualiza una relación específica entre quien contrata la fuerza de trabajo y el trabajador quien porta potencialmente algo que pondrá en acción en

> esa unidad de tiempo determinada realizando una o varias tareas indispensables para lograr la meta laboral. Esas múltiples regulaciones que establece el empleador y acepta el empleado/a determinan las condiciones laborales de éste/a. Y definen los derechos y obligaciones de las partes que componen esta relación. (p. 43)

Con Fuentes, Ruiz y Loya se visualiza un panorama de lo que han sido las condiciones laborales de los docentes, donde existen leyes y acuerdos regulatorias como la Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del Apartado B) del artículo 123 constitucional (1963), Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública (1946), entre otros, que han definido las condiciones del trabajo de los enseñantes, a las que se deben adherir para permanecer en su empleo. Lo que permite ver, que las leyes, reglamentos o acuerdos que definen las condiciones de trabajo son producto de la política gubernamental de algún momento, pero que se encuentra vigente en cada centro educativo, y que por su naturaleza han hecho presencia cotidiana en el salón de clases, dando seguridad o incertidumbre, bienestar o contradicción, alegría o malestar al docente, tocando fuertemente su subjetividad, muy importante en el salón de clases a la hora de desempeñar su labor docente, donde de acuerdo a su sentir y su pensar se ha dado su desempeño y por consecuencia su enseñanza.

Las condiciones laborales docentes forman parte de la política educativa de cada sexenio gubernamental, donde le dan el toque correspondiente, lo que les da la característica de constante y al ser de importancia relevante para la enseñanza docente, fue valorada para este estudio.

En otro asunto, para Zaccagnini (2002) “Las reformas educativas se conciben como proyectos concretos de la política educativa del Estado” (p. 1). Mientras que para Carbonell (1996) “Las reformas son, sobre todo, procesos de adecuación de los sistemas educativos que se producen cada cierto tiempo” (p. 1). Carbonell (1996) también menciona que “Por otro lado, algunas reformas se centran en las

modificaciones de la estructura y la organización de la enseñanza, mientras que otras lo hacen sobre los métodos y los contenidos" (p. 2) Además, Carbonell (1996) refiere que "Las reformas son un termómetro excelente para ver de qué manera el Estado reordena su poder y control sobre el sistema educativo" (p. 2).

Los autores Zaccagnini y Carbonell muestran su visión acerca de las reformas educativas, lo que coincide con la forma en que se han valorado en el presente estudio, donde las reformas educativas han sido proyecto educativo de los diferentes gobiernos del siglo XXI, en los cuales se han soportado las modificaciones estructurales y la organización de la enseñanza, así como los métodos y los contenidos. Siendo esto último la fibra nerviosa que hace sinapsis con la investigación del presente escrito, al ser la enseñanza de los docentes de educación secundaria el fin de la labor educativa del profesor, pero como se puede ver en este párrafo, dicha enseñanza depende de lo sugerido por las reformas educativas.

Motivo por el que se consideró como una constante de la política educativa, debido a que en cada cambio de gobierno ha habido modificación de reformas educativas, las cuales como menciona Carbonell han servido de termómetro, para medir la manera en que el gobierno manifiesta su poder y control sobre el sistema educativo, siguiendo un acto diferente al de la filosofía de la educación. Pero que necesariamente se refleja en la enseñanza de los docentes, quienes independientemente de la finalidad de la reforma educativa, deben implementarla en su labor áulica. Lo que necesariamente influye en la enseñanza del docente y por consecuencia en el aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria.

Finalmente, en Vergara, M. (2016)

> Se entiende la práctica docente como una práctica social, altamente compleja, apoyada en perspectivas diversas desde las que se seleccionan puntos de vista, aspectos parciales que en cada momento histórico tienen que ver con los usos, tradiciones, técnicas y valores dominantes en un sistema educativo determinado. (pp. 75-76).

La autora permite ver las características de la práctica docente, que invitan a trabajar para lograr una práctica docente reflexiva, situada, participativa y crítica. Acciones sugeridas en documentos rectores para esta práctica. Referida a las actividades cotidianas del docente, actividades normadas por tener indicaciones específicas para su realización, donde la planificación didáctica, el desarrollo de actividades y la evaluación dejan mínima autonomía a los docentes.

La práctica docente es considerada como una constante de la política educativa por que se presenta en la política de cada periodo sexenal, cada que llega nuevo presidente de la República, los docentes piensan que habrá nuevas indicaciones de las autoridades para su realización. Estos cambios, en la práctica docente de cada nuevo gobierno, tienen influencia en los resultados de la vida cotidiana en el salón de clases y por lo tanto de la enseñanza de los docentes, lo que le da la importancia para ser estudiada en esta investigación, como tomada en cuenta por cada política educativa.

Revisadas las constantes a través de las cuales se estudió la intervención de la política educativa en la enseñanza de los docentes de secundaria, se obtuvo la tesis, que se expresó de la siguiente manera: en el proceso de diseño, hechura y, particularmente, en la implementación de la política educativa en los periodos gubernamentales recientes (2000-2020), se advierte una influencia relevante en constantes como la formación docente, condiciones laborales, reformas educativas y práctica docente que guardan estrecha relación con los procesos escolares que desarrollan los docentes de educación secundaria, de las modalidades técnica, general y telesecundaria.

Se hizo referencia en este documento a una influencia relevante o determinación débil, porque es la probabilidad lo que está determinando los hechos presentes, o que existe una fuerte correlación entre el estado presente y los estados futuros, aun admitiendo la influencia de sucesos esencialmente aleatorios e impredecibles. De Broglie citado en Abbagnano (1993, p. 314), comentó que el determinismo "débil" o "imperfecto", es fundado en el reconocimiento de que "no todas las posibilidades son igualmente probables" y que "todo estado de un sistema microscópico comporta

ciertas tendencias que se expresan por las diferentes probabilidades de las diversas posibilidades en ellas encerradas.

Lo que se visualiza en la forma en que la política educativa define la enseñanza de los docentes, al presentarse en situaciones con docentes que son humanos, y la respuesta a la política educativa de cada uno es personal. Siendo la probabilidad de determinación variable y al ser variable es imperfecta.

La política educativa de acuerdo a (Weber, 2002) vista en el docente de educación secundaria como individuo, durante su enseñanza cotidiana, donde el sentido mentado, pensado, analizado de las acciones profesionales del maestro reflejados en la sociedad, depende de las intenciones o acciones de los decisores de la política educativa, acciones que se tienen que comprender e interpretar al estudiar los motivos racionales a través de los tipos ideales organizados para la investigación. Valorando sus fines, medios y consecuencias, al ser una relación social entre varios, como decisores de política educativa y actores educativos diversos, con la probabilidad de que la política educativa se ponga en práctica de acuerdo a lo establecido por los motivos de su creación. Donde el decisor de la política educativa busca imponer su mandato a través de la dominación magisterial con la probabilidad de encontrar obediencia o consenso.

Para presentar la tesis se desglosan los capítulos de la siguiente manera:

El Capítulo I. Metodología, hace referencia a una aproximación a la indagación del tema, además de un Planteamiento del problema de investigación, en donde se valoran la delimitación temática del problema, los objetivos y la justificación de la investigación. También se advierte la construcción del objeto de investigación, en donde se valoran las cuatro constantes de la política educativa, como son formación docente, práctica docente, condiciones laborales y reformas educativas. Sin omitir la revisión de literatura y la construcción del marco analítico, a partir de la sistematización de la información obtenida del trabajo de campo con la encuesta aplicada a docentes de educación secundaria, en un cuadro de concentración de datos necesarios para la escritura de la misma.

El diseño metodológico de la investigación dio paso a la claridad con que se realizó el trabajo de campo, identificando el enfoque metodológico anclado a lo cualitativo, lo que dio paso al desarrollo de la metodología, en preparación del acercamiento al campo para buscar y obtener y así poder sistematizar el dato proporcionado por los informantes. Sin olvidar, en la composición y disposición de la tesis el enunciado que conduce a la tesis de la investigación, así como la estructura y contenido de la misma.

En el Capítulo II. Dispositivo analítico para el estudio de la política educativa, se presentan las nociones básicas de lo relacionado al dispositivo como son: política, política pública, educación y política educativa. Para lo cual se necesitó hacer búsqueda de información en diferentes medios, fuentes y lugares, logrando revisar las aportaciones teóricas de diferentes autores como Luis Aguilar Villanueva, Enrique Dussel, Teodoro Lowi, Pablo Latapí, etc. Obteniendo la construcción de una aportación de cada palabra.

También se hizo referencia a los momentos de la política: diseño, implementación y evaluación. Para lo cual se buscó información de varios autores, con lo que se vio, que las fases o etapas del proceso de una política, varían de acuerdo al autor que se consulte. En este trabajo se tomó en cuenta para el estudio del proceso de la política, las aportaciones de varios teóricos, pero el énfasis se obtuvo de la aportación del politólogo Aguilar Villanueva, del cual se revisaron varios textos, que permitieron ver su narrativa técnica de las etapas del proceso de la política, al describirlas de forma didáctica y generalizada, donde, aunque proporciona algunos casos educativos, regularmente, los ejemplos son de manera general, explicando las etapas del proceso de la política pública y como la política educativa es una política pública, se rescataron las siete fases favorecidas por el autor, para su explicación. Un libro más revisado fue el de Pedró y Puig (1998), nombrado: Las reformas educativas. Una perspectiva política comparada. En donde, se advirtió un análisis de las fases del proceso de la política educativa. Enfatizando en cinco de las siete fases que plantea Aguilar, pero, percibiendo las siete fases del proceso de la política educativa.

En otro asunto, se refiere a lo político y la política, donde, después de una amplia revisión de documentos se pudo dar cuenta de la diferencia entre lo político y la política, que siempre van juntos, pero se trata de cosas diferentes, porque la política hace referencia a una decisión, con todo el proceso que conlleva la política, y lo político, hace referencia a la conducta de los actores frente a esa política.

Además, se hizo referencia a un marco analítico de las aportaciones más cercanas al tema de investigación, porque, en todas las aportaciones se hizo referencia a la política educativa, pero difícilmente se hizo referencia a como esa política educativa ha sido una influencia marcada que determina la enseñanza de los docentes de educación secundaria.

En el Capítulo III. La Educación Secundaria en México: procesos, prácticas y actores**.** Se manifestó una revisión histórica de la educación secundaria, en donde se hizo una revisión de la evolución de la educación secundaria desde la época poscolonial, cuando Maximiliano reglamentó la educación secundaria al estilo de los liceos de Francia, pasando por el decreto de la Dirección General de Educación Secundaria en 1923, hasta nuestros días. Revisando autores como Larroyo, Meneses y Osorio entre otros, quienes han aportado escritos que dejan ver la historia de la educación en México y que han incorporado ampliamente la historia de la educación secundaria.

Además, trata de la situación actual de la educación secundaria en México, en donde, se hace referencia a la situación actual de los docentes en la educación secundaria basándose en los resultados del apartado de la encuesta a docentes de las escuelas secundarias, correspondiente a la constante de la política educativa llamada condiciones laborales, donde, se pudo advertir lo que refieren los profesores que han vivido en los primeros veinte años del siglo XXI.

También, los docentes de secundaria en el Estado de México y Estado de Hidalgo se abordó con el resultado del apartado de la encuesta hecha a docentes de secundaria, correspondiente a la constante de la política educativa llamada práctica docente, aplicada a los 59 docentes de las seis escuelas secundarias estudiadas,

ubicadas en el Estado de México y el Estado de Hidalgo. Donde se analizó, interpretó y narró información que aportaron los docentes de sus vivencias durante su práctica docente con la información teórica de los diferentes autores.

Así mismo, la práctica docente cotidiana en secundaria, se abordó con los resultados de la constante de la política educativa llamada práctica docente, la cual formó parte de la encuesta realizada a los 59 docentes de las seis escuelas de educación secundaria participantes, donde se analizó y reflexionó la información proporcionada por cada profesor con la información teórica encontrada al respecto.

En el Capítulo IV. La política para la educación secundaria: convergencias y divergencias**.** Se presentaron, las reformas educativas desde la mirada de los docentes de educación secundaria, en el cual se mostró el resultado del análisis, reflexión, interpretación y narrativa del apartado de la constante de la política educativa llamada reformas educativas, de la encuesta realizada a los 59 docentes de las seis escuelas estudiadas. Donde los docentes manifestaron sus vivencias, sentires y pensares acerca de las reformas educativas que vivieron en los primeros veinte años del siglo XXI.

Igualmente, en el Periodo de Vicente Fox: Bases para una educación en el siglo XXI, se hizo una revisión de información de documentos operativos del sexenio, además, de revisión de información teórica, y la información proporcionada por diferentes informantes, lo que posibilitó el análisis, reflexión e interpretación para lograr la narrativa de dicho apartado, que dio elementos fundamentales del sexenio acerca de las constantes de la política educativa foxista que vivieron los docentes de secundaria, la cual se manifestó en el aula durante la enseñanza de los maestros.

Además, el Periodo de Felipe Calderón: la RIES y la articulación de la educación básica, presenta una revisión de información de documentos operativos, de información teórica correspondiente a las características de la educación calderonista, contrastada con la información que aportaron los informantes y al analizarla, reflexionarla e interpretarla se logró la triangulación reportada en la

narrativa correspondiente a esta constante de la política educativa que ha direccionado la enseñanza docente durante ese periodo de gobierno.

También, el Periodo de Peña Nieto nombrado “la mal llamada reforma educativa”, nombre utilizado por los docentes de manera cotidiana, porque mencionaron que se trató de una reforma laboral más que educativa en casi todo el sexenio, presenta una revisión de documentos operativos correspondientes a ese periodo, iniciando con el Pacto por México que direccionó la política educativa de ese momento presidencial, pasando por la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) que presentó los términos de la evaluación docente, también se revisó información teórica que sustentaría la interpretación de la terminología que soportaba la política educativa del sexenio, así como información proporcionada por diferentes informantes, lo que dio paso a que posterior del análisis, reflexión e interpretación de la información se construyera una narrativa que diera cuenta de esa constante de la política educativa correspondiente al gobierno peñista.

En el Periodo de López Obrador: hacia una nueva escuela mexicana, se recuperó la información de documentos operativos disponibles de ese periodo de gobierno hasta el año 2020, momento en que finalizó el periodo de análisis de esta investigación. También se recuperó información teórica para sustentar la explicación de la interpretación de la política educativa en estudio. Por otro lado, se manifestó el sentir de los informantes durante el trabajo de campo. Enriqueciendo así el análisis, reflexión e interpretación de la narrativa paralela a la constante de la política educativa en estudio, correspondiente al periodo presidencial de López Obrador.

Finalmente, se estudiaron las reformas recientes, se hizo reflexión, análisis e interpretación de las características de las mismas, correspondientes a cada uno de los cuatro periodos presidenciales, obteniendo como resultado un cuadro comparativo en donde se percibieron las convergencias y divergentes entre las cuatro reformas educativas, como concreción de esta constante de la política educativa, lo que se percibe en el aula durante el proceso de enseñanza y que los docentes vivieron día con día y que les generó un sentir, un pensar y un actuar.

En el C*apítulo V.* La formación de los docentes de secundaria**,** se manifestó la Formación docente para los informantes, donde se incluyeron los resultados del apartado de la constante de la política educativa llamada formación docente, obtenida del análisis, reflexión e interpretación del apartado del mismo nombre, logrados en el trabajo de campo con los docentes de secundaria, lo que dio importancia a la realidad social de los docentes en el aula de manera cotidiana y que reflejó la determinación de esa constante en la enseñanza del profesor.

Por otro lado, en ¿Cómo se llega a ser docente de secundaria? Se presentó una serie de ideas producto de los resultados de la investigación, donde lo expresado por los informantes en las diferentes técnicas de recolección de datos se hizo presente, en concordancia con la información documental y teórica revisada a lo largo del proceso investigativo.

Además, en Estrategias de política para la formación de los docentes de secundaria. Se presentó una serie de ideas producto de la búsqueda de información teórica contrastada con la información de campo y analizada a lo largo del proceso investigativo.

Por último, en Determinantes de política en las propuestas formativas, se presentó una serie de ideas que busca dar cuenta de cuáles son las influencias marcadas o determinantes en esta constante de la política educativa, basada en los resultados de la investigación teórica y de campo.

En el Capítulo VI. La concreción de la política: la práctica docente en secundaria**.** Se advirtió lo cotidiano de la práctica, donde se presentó la información obtenida como producto del análisis, reflexión e interpretación del apartado correspondiente a la constante de la política educativa nombrada práctica cotidiana de los profesores, obtenida en el trabajo de campo con docentes de las seis escuelas participantes, tanto del Estado de México, como del Estado de Hidalgo.

También, La práctica frente a los determinantes de la Política Educativa, presentó una serie de ideas, producto del análisis, reflexión e interpretación de la información

teórica y de campo, acerca de cómo esta constante de la política educativa llamada práctica docente determinó la enseñanza de los docentes de secundaria.

Además, Implicaciones curriculares y en la práctica, presenta una serie de ideas, que como producto de la información teórica y de campo, permite identificar las implicaciones de la influencia marcada o determinación de la política educativa en la práctica docente y en el currículum.

Como se pudo advertir, en el Capítulo II se valoró el dispositivo analítico para el estudio de la política educativa, en donde se abordaron nociones básicas de política, política pública, educación y política educativa. Después de reflexionar que una política, puede ser pública y que dentro de las políticas públicas se encuentra la educativa y posterior a analizar lo que es la educación quedó claro que en el campo educativo se analizó la política educativa. Y para profundizar en el proceso de la política educativa, se debieron valorar los momentos de una política, desde su diseño, pasando por su implementación y llegando hasta su evaluación. Comprendido el proceso, se estuvo en posibilidades de diferenciar entre lo que es político y lo que es política en educación, pudiendo finalmente, elaborar un marco analítico de investigaciones sobre este dispositivo.

Sabiendo lo relacionado con la política educativa, fue momento de revisar la educación secundaria en México: procesos, prácticas y actores. En donde la política educativa estuvo presente en cada momento de la historia de la educación secundaria, porque sin política educativa, no existiría la historia que existe hoy, pero además, no habría una situación actual de la secundaria en México, haciendo referencia a las condiciones laborales de los docentes y primera constante de la política educativa en estudio durante el capítulo III de esta investigación, realizada en Estado de México y Estado de Hidalgo.

La conexión del capítulo IV con el anterior, se presentó por estudiar, la constante de la política educativa, llamada reformas educativas que se refirió a la política para la educación secundaria: convergencias y divergencias**,** presentada a través del análisis de las reformas de educación para los docentes de educación secundaria

durante los periodos presidenciales de Fox, Calderón, Peña Nieto Y López Obrador, donde además, se visualiza un cuadro de convergencias y divergencias entre las reformas educativas de los periodos presidenciales del siglo XXI.

El capítulo V se ancló con el número IV, al estudiar otra constante de la política educativa, la formación de los docentes de secundaria, en donde se valoró esa formación de acuerdo a los informantes, se analizó la forma en que se llega a ser docente, sin descuidar las estrategias de política en esta constante y la influencia marcada o determinación de política en las propuestas formativas.

La articulación final entre el Capítulo VI con el anterior se visualiza porque este último valora la constante de la política educativa que faltaba por presentar, en la concreción de la política: la práctica docente en secundaria. Donde se presentó lo expuesto por los informantes y se valoró la práctica frente a las determinantes de la Política Educativa y las implicaciones curriculares y en la práctica.

Es importante mencionar que se escribió Política Educativa en singular y con mayúscula, porque se refirió como la Ciencia Política en su aplicación, al caso concreto de la educación, refiriéndose a la reflexión teórica sobre las políticas educativas, en plural y con minúscula, porque son múltiples, diversas y alternativas, por ser las del día a día (Pedró y Puig, 1998).

Concretando lo anterior, en el apartado de conclusiones, donde se dio cuenta de la importancia de hacer el estudio sobre la influencia marcada o determinación, también, se mencionó, en qué ayudó el presente estudio a la construcción de políticas educativas, así como la contribución de la formación en el Doctorado en Investigación e Intervención Educativa en mi formación profesional. Y, finalmente, se identificaron los nuevos sentidos, interrogantes y campos de estudios que sugirieron la investigación. Además, todo lo antes escrito, se encuentra sustentado en las referencias bibliográficas consultadas y con algunas evidencias ubicadas como anexos.

CAPÍTULO I. METODOLOGÍA

Este capítulo presenta una aproximación a la indagación del tema, en el cual se revisó la relevancia, pertinencia, originalidad, análisis metodológico y objeto de estudio de la investigación, de cómo los maestros de México del siglo XXI viven las Políticas Educativas en un mundo globalizado.

En el planteamiento del problema de investigación, se presenta una revisión de la Evaluación de las Políticas Educativas de las primeras dos décadas del siglo XXI y su influencia en la enseñanza de los docentes de educación secundaria. También se introduce en la definición de Política Educativa, así como en sus constantes en los procesos escolares. Lo que dio origen a la pregunta de investigación inicial y a las preguntas durante el trayecto de la investigación. Logrando la delimitación temática del problema, los objetivos y la justificación de la misma.

En cuanto a la construcción del objeto de investigación se presentó información teórica acerca de cada una de las constantes de la Política Educativa, como son: formación docente, reforma curricular, práctica docente y condiciones laborales.

En la revisión de literatura y construcción del marco analítico, se hizo la consulta de textos históricos educativos, antropológicos, sociológicos y de investigación, tomando en cuenta las tres categorías que integran las nociones básicas que son política, política educativa y educación, las cuales forman el dispositivo analítico, posteriormente se hizo revisión del objeto de investigación, o sea, de las constantes de la política educativa, así como de documentos normativos y legales correspondientes a cada sexenio y aportaciones investigativas de la historia reciente, lo que estructuró en su conjunto al marco analítico de la investigación.

En el diseño metodológico de la investigación, se presenta el enfoque metodológico y el desarrollo de la metodología. En el acercamiento al campo, se narra la forma en que se trabajó la investigación en las diferentes instituciones educativas. La sistematización del dato permitió revisar y analizar las respuestas de los informantes. Finalmente, en la disposición y composición de la tesis, se hizo

referencia a la tesis construida como producto de la investigación, además de presentar la estructura y contenido de este trabajo de investigación.

1.1 APROXIMACIÓN A LA INDAGACIÓN DEL TEMA

Este proyecto se considera relevante, porque los profesores mexicanos del siglo XXI, enfrentan exigencias en la vida cotidiana, que los introducen en el mundo de la ciencia y la tecnología, para lograr la innovación en diferentes ámbitos laborales y profesionales, porque un mundo globalizado, brinda oportunidades a los que tienen conocimientos necesarios y avanzados, para entrar en competencia con las personas de los países desarrollados y subdesarrollados que tengan saberes científicos y tecnológicos que les permitan avanzar en sus aprendizajes de cada día, y la carencia de estos conocimientos pone en desventaja a los maestros mexicanos durante la lucha por trabajos remunerados que puedan otorgarles calidad de vida.

El trabajo de investigación se considera pertinente, porque la Política Educativa mexicana y la gestión de la educación han determinado los resultados obtenidos en las aulas de los planteles educativos, por ser las autoridades políticas en educación quienes aprueban las Reformas Educativas, y decretan su puesta en práctica. Y los actores educativos, especialmente los docentes que se encuentran en los salones de clase, se tienen que ajustar a las indicaciones que reciben de las autoridades correspondientes, y aunque presentan resistencias al cambio, terminan enfrentándose a la visión de las autoridades de las diversas jerarquías, quienes infiltran su propio sentir, pensar y entender del cambio en su momento de la política educativa, haciendo referencia a la Secretaría de Educación estatal, jefe de departamento, jefe de sector, supervisor escolar y director de la escuela, quienes desde su función aportan lo que consideran necesario para la implementación de la política educativa.

Siendo el docente quien implementa la política educativa proporcionada por la Secretaría de Educación Pública, durante su intervención áulica, con escasa libertad en su labor docente, porque se debe ajustar a los tiempos, y a lo establecido

en la reforma educativa, la cual establece varios puntos a seguir y solo deja al docente poca libertad en el cómo, porque lo que se va a hacer, ya está dicho. Esto motiva la pertinencia de valorar la aportación de los actores educativos, especialmente, de los docentes, para identificar como se enfrentan diariamente a esa situación.

La originalidad del estudio, se ha determinado por el análisis de la situación vivida en México, durante las dos primeras décadas del siglo XXI, en cada una de las escuelas, ubicadas a lo largo y ancho del país, y hasta en los rincones más alejados del mismo, en donde, se han vivido las consecuencias, de las reformas educativas establecidas en cada periodo gubernamental de estos veinte años, observándose, carencia de consolidación de la Política Educativa, por falta de tiempo, porque antes de consolidar, todas las etapas del proceso de una Política Educativa sexenal, concluye el periodo de gobierno.

El análisis se pudo lograr, con el trabajo de campo en escuelas de educación secundaria del Estado de Hidalgo y Estado de México, a través de encuestas y entrevistas, que por medio de sistematización de la información, se logró el análisis, reflexión e interpretación de sucesos en escuelas secundarias durante los años del 2000 al 2020, instituciones educativas con su contexto particular, con posibilidades de lograr sus propias experiencias.

Identificando, como objeto de investigación, a las cuatro constantes de la Política Educativa, establecida por quienes ejercen el poder en este país.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La política se configura como producto de la vida en las sociedades, desde las épocas iniciales de la humanidad, como necesidad de organización para la vida humana, para poder convivir todos los días, como decisiones de los líderes de grupos sociales.

Con el paso del tiempo, estas decisiones, cambiaron su comunicación de lo verbal a lo escrito, por tanto, a través de los siglos, se ha presentado de diferentes formas, a causa de los avances surgidos en las diversas épocas, así como, en la antigüedad se escribían en piedra, después en papiros, en pieles y ahora en papel y archivos informáticos, que dan forma a documentos normativos que modulan las conductas individuales y colectivas, tales como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual es modificada por el poder ejecutivo y legislativo de México.

Los cambios que le hacen los poderes ejecutivo y legislativo, deben obedecer a la satisfacción de necesidades sociales, en el caso de que la preocupación sea el bienestar de la población. Porque, para que se produzca una política, se debe tomar en cuenta una necesidad, una posibilidad y una decisión.

En el México del siglo XXI se ha vivido de la siguiente manera:

En el año 2000, dentro de la Política Educativa existía una Reforma Educativa vigente correspondiente a la implementada en el año 1993, cuando estaba por expirar el sexenio de 1988 a 1994 del Presidente priista Carlos Salinas de Gortari, siendo Secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León, quien, para educación secundaria, publicó, el 3 de septiembre de 1993 en el DOF, el Acuerdo no. 182, por el que se establecieron los programas de estudio para la educación secundaria.

También, fue el inicio del gobierno sexenal en México del presidente panista Vicente Fox Quesada, el cual duró del año 2000 al 2006, después, del 2006 al 2012 fue presidente de la Republica el panista Felipe de Jesús Calderón Hinojosa y en el periodo 2012-2018 tomó la presidencia de la República Mexicana el priista Enrique Peña Nieto, quien, a través de la Secretaría de Educación Pública, publicó diferentes documentos como la Ley General de Educación (LGE), la cual tiene su fundamento en el artículo tercero constitucional, y que a la vez dio sustento al Plan Nacional de Desarrollo (PND), en su apartado referido a la educación de México, del que emana el Programa Sectorial de Educación 2013-2018.

Cabe mencionar que según Aguilar (1993),

> La implementación desde el punto de vista formal y no operativo será precisamente el conjunto de las acciones a encontrar, diseñar, llevar a cabo y concatenar que, siguiendo el sentido y empleando la capacidad productiva de las condiciones iniciales, se considera tendrán como consecuencia o efecto el acontecimiento terminal previsto y preferido. (p. 45)

Sin embargo, es necesario recordar que la implementación entendida como el tránsito de un dicho a un hecho, no se conduce por sí misma, que necesita para su existencia de un diseño, que en el caso de México, en el sexenio del Presidente Enrique Peña Nieto, estuvo a cargo del gobierno de la República, por lo que lo diseñó el gobierno y lo implementaron los actores, llamados burócratas (Aguilar, 1993), que en el caso específico de educación debieran ser el Secretario de Educación Pública, los Secretarios de Educación de las Entidades Federativas, los Jefes de Departamento, los Jefes de sector, Supervisores, directores, docentes, alumnos, padres de familia y comunidad en general.

Se debe mencionar, que en el contexto mexicano se le atribuye mucha responsabilidad al docente frente a grupo, porque, los medios de comunicación sirven a la clase dominante para transmitir mensajes simbólicos a la sociedad, y es la misma sociedad quien responsabiliza a los profesores como operadores de la implementación de la reforma educativa, deslindándose de su propia responsabilidad, pero no solo la sociedad en general, es importante resaltar, como las autoridades educativas que están más próximas a la escuela se encuentran tan alienadas que realizan una implementación como la sugiere la clase dominante, ejerciendo su parte de poder para exigir demasiadas actividades, favoreciendo una carga de trabajo al docente, al que responsabilizan de todo lo que solicita la reforma y más, saturando de actividades a los maestros, lo que disminuye su tiempo para pensar y reflexionar sobre su práctica docente.

Sin embargo, los maestros llevan a cabo la implementación adaptándola a sus posibilidades, para ilustrar, la reforma educativa 2011, indicó la práctica de habilidades digitales, exigiendo a los profesores certificarse, sin embargo, llegó la reforma, empero nunca hubo cambio en las escuelas con habilitación para el uso de tecnologías, es decir, aunque los docentes estuvieran certificados, no había computadoras, internet, conectividad, mobiliario, infraestructura, etc. para lograr habilidades digitales para todos. Por lo que los profesionales de la educación en el aula seguían impartiendo clases utilizando los recursos existentes en las instituciones. Lo que refiere una distinción entre lo formal y lo operativo, o lo que se establece por documento que se debe hacer y lo que se puede hacer.

Como muestra, ocurre una situación operativa específica con el uso del laboratorio destinado a las asignaturas científicas, cuya finalidad es realizar experimentación para favorecer el enfoque de ciencias en secundaria que consiste en lograr la competencia científica básica de los estudiantes, pero, que en la práctica difícilmente se puede utilizar en donde si existe el espacio con ese fin, ya que la infraestructura o es muy vieja o no existe, y si existe tiene más debilidades que fortalezas, porque no cuenta con los materiales necesarios para tal fin, los contactos eléctricos no sirven, el dispensador de gas está inhabilitado, las tarjas con tubos de agua no tienen llaves para controlar la emisión del líquido, con drenaje tapado y con regreso de olores desagradables por la tarja.

Además, las autoridades educativas del plantel le dan prioridad a usar el laboratorio como almacén de libros, de útiles escolares, de mobiliario como sillas, para que el comité de padres de familia haga la venta de uniformes escolares, como comedor en alguna fecha determinada, sin importar la frustración que eso ocasiona en el docente de ciencias que necesita el espacio para experimentar.

En el campo educativo se le exige al docente, pero no se le proporciona lo necesario para los cambios, todos exigen, como los padres de familia, que exigen a los profesores se cumpla lo que dice la política educativa, y el maestro tiene que hacer labor de reflexión, para que los padres, comprendan que muchas cosas mencionadas en la reforma no le corresponden al docente. Como el equipamiento

y la conectividad, que al difundirse en los medios de comunicación, los tutores de alumnos exigen al docente, uso de la red en la escuela, entre muchas cosas. Además, los alumnos, toman de la Política Educativa lo que les conviene para proceder en consecuencia, aunque no les favorezca su decisión, como el derecho a ser acreditados sin hacer el menor esfuerzo, exigiendo al profesor, como si el único que tiene derecho es el estudiante, incluso con faltas de respeto del alumno hacia el docente.

La implementación de la Política Educativa, lleva tiempo, y cuando se está logrando la adaptación, se modifica. Sin embargo, se debe reflexionar sobre el proceder de los profesores, porque, más que adaptación a la política educativa, se tiene que hacer una comprensión de la misma, para poder integrarse a ella e identificarse con ella y así disminuir la resistencia a la misma, favoreciendo mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos.

De una Política Educativa se espera que los ciudadanos posean los conocimientos necesarios para enfrentar la vida diaria, tengan acceso al campo laboral destinado para los individuos, ingresen a una sociedad feliz, pertenezcan a una sociedad sin hambre, a una sociedad con oportunidades de calidad de vida, que posea vivienda, vestido y calzado dignos, que posean nutrición, salud social y emocional.

La Política Educativa incluida en el Pacto por México en 2012, soportada en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, y descrita en el Programa sectorial de educación 2012-2018, dejó muchos signos de interrogación, como el dejar de lado una reforma educativa, pero, crear la Ley General del Servicio Profesional Docente, puesta en práctica por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, dedicada al proceso de evaluación docente, como la evaluación de permanencia que se dio en el año 2015, fecha en que se vivió una situación compleja por parte de los docentes. Quienes fueron testigos de una organización agresiva, de acuerdo al lugar y la evaluación de la que fueron objeto, según mencionaron los profesores.

Sin embargo, en cuestión de planes y programas de estudio, se continuó implementando el Acuerdo 592 por el que se estableció la articulación de la

educación básica, incorporado durante el gobierno del Presidente Felipe de Jesús Calderón Hinojosa.

Los compromisos del Pacto por México, no hablaron de modificaciones en planes y programas de estudio para los alumnos, sin embargo, en 2016 se publicó una propuesta de modelo educativo, Modelo de Aprendizajes Clave, el cual, se puso en práctica en agosto 2018, con el aún gobierno en funciones del Presidente Enrique Peña Nieto.

Sin embargo, como es de dominio público, el uno de julio de 2018 se efectuaron elecciones para elegir presidente de la república en México, en donde el partido MORENA resultó ganador, por lo que su candidato Andrés Manuel López Obrador, resultó electo, quien durante su campaña, presentó en educación propuestas como: 1) Cancelar la reforma educativa; 2) Elaborar un plan educativo para mejorar la calidad de la enseñanza, sin afectar los derechos laborales de los maestros; 3) La educación sería gratuita en todos los niveles escolares: desde el preescolar hasta la universidad y 4) Eliminar el examen de admisión a las universidades.

Por lo que el primero de diciembre de 2018 tomó protesta como Presidente de México, y desde que resultó electo, mostró, a través de los medios de comunicación, trabajo en diferentes ámbitos, por lo que el 12 de diciembre del mismo año, presentó en su conferencia matutina, la Iniciativa del Ejecutivo federal Con proyecto de decreto, por el que se reforman los artículos 3°, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que en presencia de reporteros y el Secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán en Palacio Nacional, quedó firmada, para su posterior entrega al Palacio Legislativo de San Lázaro, el jueves 13 de diciembre del 2018, a la Cámara de Diputados.

La Política Educativa ha sido decretada en diferentes momentos y sexenios, en el año 1993 se implementó la de Ernesto Zedillo Ponce de León, como secretario de Educación Pública, en el sexenio del Presidente Carlos Salinas de Gortari, que fue vigente durante el sexenio, en que Zedillo fue presidente de la República, pero en agosto 2006 se implementó la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES),

cuando aún era presidente de la República Mexicana, Vicente Fox Quezada, modificándose para su integración en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2011, la que fue cambiada por el Nuevo Modelo Educativo, implementado en el ciclo escolar 2018-2019 con los aprendizajes clave en la parte final del gobierno del Presidente Enrique Peña Nieto, y finalmente, el Gobierno del Presidente Andrés Manuel López Obrador, presentó la iniciativa con proyecto de decreto, por el que se reformaron los artículos 3°, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, dando sustento a la Nueva Escuela Mexicana, de la que se publicaron sus principios y orientaciones pedagógicas en 2019, y la reforma educativa en 2022, entrando en vigor en algunas escuelas durante el ciclo escolar 2022-2023 a manera de pilotaje, con el fin de hacer las modificaciones pertinentes e implementarla en el ciclo escolar 2023-2024 en toda la república mexicana.

Como se puede advertir, la Política Educativa se presenta en cada sexenio gubernamental, impregnando en cada momento la labor docente, por lo que, mi interés investigativo radica en identificar su influencia en la enseñanza de los docentes de educación secundaria.

Entendiendo que, “Política Educativa es un conjunto estructurado y coherente de programas específicos o particulares, que abordan determinadas dimensiones o componentes particulares del problema mayor o integral que denominamos capital humano” (Aguilar, 2010, p. 30).

En la política educativa de cada sexenio, se tocan las constantes llamadas formación docente, práctica docente, condiciones laborales y reformas educativas, constantes que se involucran de manera directa en los procesos escolares de enseñanza de los docentes de educación secundaria.

Porque la formación docente proporciona los conocimientos, habilidades y destrezas, que necesita el profesor para su función en el salón de clases y fuera de él, durante la planificación didáctica, el desarrollo de la clase y la evaluación de los estudiantes. Sin embargo, aunque es tocada en cada periodo presidencial como

parte de la política educativa, la debilidad de su tratamiento por el desfase de las reformas educativas de las escuelas normales, con las reformas de la educación básica, así como el presupuesto escaso que se observa para la formación continua, al lograr que docentes en servicio, sean comisionados para dar los cursos de los centros de maestros, entre otros, lo que resta seriedad a esa formación, por parte de los que imparten el curso, hacen de la formación inicial y permanente una necesidad de investigación en los docentes de educación secundaria, para valorar, como la viven los educadores y como la enfrentan en su quehacer cotidiano al realizar su enseñanza.

En cuanto a las condiciones laborales, son revisadas en cada reforma educativa, pero la consecuencia de esa revisión, en lugar de mejorar las condiciones laborales las debilita, porque cada vez se le exigen más al profesor por los cambios gubernamentales, como incremento de años de servicio, que antes eran a los 30 años y actualmente, la jubilación es por edad, las horas por asignatura, que disminuyen como en el caso de biología, lo que incrementa el número de grupos a atender y por consecuencia el número de alumnos o la necesidad de trabajar en más de una escuela para mejorar sus condiciones de salario, aunque se deteriore el tiempo en traslados entre escuelas y aumente el estrés por temor de no poder cumplir con los centros de trabajo en donde se desempeña. Situaciones que se deben investigar de viva voz de los involucrados, para saber cómo las viven, y como las enfrentan en su labor diaria de enseñanza.

Las reformas educativas se presentan en cada periodo de gobierno, sin importar el grado de avance del que sean objeto. Por lo que difícilmente cubren las fases del proceso de una política pública, sin ver, el avance o atraso que tengan los profesores en su implementación. El gobierno entrante impone su política educativa, de acuerdo a su política gubernamental e intereses sexenales, así como de los compromisos nacionales e internacionales que tenga y aunque en discurso se dice que los docentes participan en el diseño de la reforma, en la realidad se vive lo contrario. Por lo que resulta de sumo interés valorar la forma en que los maestros

de educación secundaria viven, enfrentan o se apropian de las reformas en su labor de enseñanza.

Por su parte, la práctica docente, se ve impregnada de actividades que desvían la atención del docente de sus procesos escolares de enseñanza, que son impuestos por las autoridades educativas de diferentes jerarquías, como supervisor, jefe de sector o jefe de departamento y que el profesor no tiene otra opción que cumplir, descuidando lo medular de su labor, sin tomar en cuenta los ajustes constantes que se hacen a las actividades propias del maestro de educación secundaria, como adecuaciones en la planificación, intervenciones en el desarrollo de clase o modificaciones en la evaluación. Lo que es importante que los actores educativos comenten y aclaren como lo viven y como lo enfrentan de manera cotidiana, y como trascienden en sus procesos escolares de enseñanza.

En este sentido, el problema enunciado fue:

La excesiva carga de trabajo del profesor de educación secundaria en la vida cotidiana que se le atribuye a la Política Educativa y la intervención de ésta en los resultados de enseñanza.

Y la pregunta de investigación a la que se arribó en su momento, fue:

¿Cómo la Política Educativa ha determinado los procesos escolares de enseñanza, en los docentes de educación secundaria, particularmente, en los periodos presidenciales de 2000 a 2012 y de 2012 a 2018, así como el periodo de 2018 a 2020?

Esta pregunta fue orientadora para el desarrollo de la investigación, sin embargo, es pertinente aclarar que el trabajo de campo, el análisis de información y documentos, proporcionaron hallazgos que permitieron enriquecer y ampliar la mirada analítica de cómo la política educativa influyó en los procesos escolares de los docentes de educación secundaria, lo que permitió llegar a la tesis construida.

Donde, si bien, la pregunta inicial, fue orientadora para la investigación, en el trayecto fueron surgiendo otras preguntas que se derivaron de la gran pregunta general, dentro de las que se encuentran:

¿Qué elementos de la política educativa se han mantenido constantes en los distintos periodos presidenciales del 2000 al 2020?

¿Cómo eran las condiciones de trabajo docente en educación secundaria durante los distintos periodos presidenciales del 2000 al 2020?

¿Qué espacios de formación se le ofrecieron a los docentes de educación secundaria, antes y durante su vida laboral en los periodos presidenciales del 2000 al 2020?

¿Cuáles han sido las convergencias y divergencias en educación secundaria, de las reformas educativas correspondientes a los periodos presidenciales en estudio?

¿Cuáles fueron las fortalezas y debilidades de la práctica de los docentes de educación secundaria a partir de la Política Educativa correspondiente a los periodos sexenales que se investigan?

Los maestros de México, actualmente, tienen múltiples actividades que les impiden reflexionar sobre su práctica pedagógica, porque, la cantidad de tareas que tienen que realizar superan por mucho el tiempo áulico, por lo que su tiempo lo utilizan para hacer todo lo que el sistema educativo les exige, luchando por sobrevivir a las exigencias, no por mejorar su práctica docente. Entre cursos que deben realizar en línea, en fines de semana o en contra turno, aunado a las planificaciones que son de acuerdo a asignaturas y distribución que el ciclo marque (diarias, semanales, mensuales, bimestrales, etc.), el plan anual, reportes que piden de alumnos sobresalientes, reportes de alumnos con calificaciones menores a siete, reportes de alumnos con calificaciones reprobatorias, evaluaciones bimestrales por grupo y asignatura, revisión de trabajos o exámenes de los alumnos fuera del aula, reportes de proyectos impuestos por diferentes instituciones como la Secretaría de salud, la Secretaría del medio ambiente, Comisión de derechos humanos, Seguridad pública,

entre otras, así como los impuestos por autoridades educativas de diferente jerarquía, que además, ocupan tiempo áulico para su ejecución. Lo que sugiere que:

> Las sucesivas políticas estatales sostienen y delimitan la institución escolar. Su intencionalidad se traduce en normas para regir y unificar su organización y actividades. El Estado define contenidos de la tarea central, asigna funciones; ordena, separa y jerarquiza el espacio para diferenciar labores, y de este modo define —idealmente— relaciones sociales. Filtrándose en todo ello, implícitamente, dispone sistemas de control (Rockwell, 2018, pp. 59-60).

Sin olvidar las evaluaciones impuestas en diferentes momentos del ciclo escolar y la participación en los diferentes eventos que la escuela organiza. Esto, más lo que se disponga sobre la marcha, son condiciones que obligan al docente a descuidar el objetivo de su labor, que es dedicar el tiempo a la enseñanza de sus alumnos. Además, de la carga de trabajo, es importante mencionar la subjetividad del docente, quien se ve acechado por los medios de comunicación, que vulneran sus derechos y que en respuesta, los padres de familia, creyendo lo que escuchan, muchos llegan indispuestos a la escuela ofendiendo o mal viendo a los maestros, y esto fortalece a los alumnos para practicar falta de respeto hacia los profesores. Lo que también es una condición que determina la educabilidad de los niños o adolescentes.

Se aclara que los periodos presidenciales elegidos, corresponden, a los periodos que se han vivido como experiencia completa de mi función como docente de educación secundaria.

1.2.1 Delimitación temática del problema

La escuela secundaria en nuestro país, aparece en el México postrevolucionario. En 1923 se creó la Dirección General de Escuelas Secundarias y al frente de la misma se nombró a Moisés Sáenz, considerado el fundador de la escuela secundaria en México, cuando era Secretario de Educación, José Vasconcelos

(Osorio, 2018). La escuela secundaria, corresponde al periodo final de la educación básica en México, tiene una duración de 3 ciclos escolares y se reciben adolescentes de entre los 12 y los 15 años.

En la escuela secundaria se han vivido continuamente reformas educativas como producto de los Planes Sectoriales de Educación de cada sexenio, emitidos por la clase dominante, los cuales buscan legitimar su presencia con la Política Educativa, implementadas a su Plan Nacional de Desarrollo. Dentro de las reformas del siglo XXI se encuentran: La Reforma de Educación Secundaria del año 2006 y El Acuerdo 592 por el que se da la Articulación de la Educación Básica en 2011 observando que estos ejemplos se han dado al final del sexenio presidencial, como políticas educativas emergentes, sin posibilidad de ser evaluadas por el gobierno que las impulsó y sin tomar en cuenta las verdaderas necesidades y posibilidades del pueblo, lo que hace un acercamiento a Osorio (2018) quien comenta que "los proyectos educativos no prosperan cuando los intereses desde los que se construyen dejan en segundo o en tercer término las demandas, necesidades y expectativas de la población a la que van dirigidos" (p.13).

La escuela de educación secundaria se ha caracterizado desde sus inicios, por tener un alto porcentaje de docentes que no han recibido formación pedagógica inicial para atender las necesidades educativas de los alumnos de ese nivel, porque cuando se creó la Dirección General de Escuelas Secundarias, no se contaba con profesores formados para ese nivel, pero urgían maestros para atenderlo, por lo que se contrató maestros sin la formación inicial de docente de educación secundaria. Lo que en su momento resolvió el problema, sin embargo, con el paso de los años esa situación continuó y la formación inicial de los docentes de educación secundaria no fue objeto de discusión, lo que es reflejo de diferentes políticas educativas que por satisfacer la necesidad de cubrir diferentes espacios han permitido contratar maestros con esas características y que posteriormente dejan en el olvido a esos docentes, dando cursos en los centros de maestros de forma generalizada y permitiendo que el docente decida, que cursos va a tomar, o que se inscriba en el que haya cupo, sin la orientación pertinente para satisfacer sus

necesidades pedagógicas, aunado a eso, la Política Educativa no es congruente con la infraestructura, mobiliario y conectividad de las escuelas secundarias, lo que pone a los profesores de secundaria en una situación crítica.

Todos los mexicanos tienen derecho a recibir educación, escrito en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, lo que invita a reflexionar y determinar que todos los estudiantes de México tienen derecho a una sociedad más justa, dicho esto por las características de vida que existen en nuestro país, lo que es importante resaltar debido a las condiciones internacionales de la actualidad, donde el neoliberalismo ha conducido a la globalización económica y por lo tanto a la privatización de muchas instituciones. La educación ha estado en pie de lucha, sin embargo, no ha librado todas las batallas y se ve atravesada por dicha situación.

La pobreza y la desigualdad son condiciones instaladas en México que dificultan tener una sociedad más justa, y a pesar de eso, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura (UNESCO) en 2014, sugirió lograr la calidad de la educación para todos.

Aunque, para aspirar a una sociedad más justa, los niños y adolescentes, deben vivir una educación de calidad, caracterizada por varios aspectos importantes, entre ellos: la educación a temprana edad, antes de su ingreso en la escuela, la cual es proporcionada por los padres o las personas con quien vive el niño o niña, donde se efectúa el desarrollo cognitivo básico y que favorecerá o afectará los aprendizajes en la escuela; otro aspecto es lograr la alfabetización científica y digital durante la educación obligatoria, ya que los ciudadanos, deben poseer conocimientos científicos necesarios para aspirar a una mejor vida, correspondiente al mundo de hoy, y conocimientos digitales, para tener acceso a la sociedad del conocimiento que se vive en estos tiempos; otro aspecto se refiere a docentes comprometidos con los resultados de sus alumnos, que sean involucrados en las decisiones áulicas como sujetos pensantes; y un último aspecto es políticas educativas del mediano y largo plazo, o sea, políticas de Estado, no de periodos gubernamentales, para establecer metas posibles, consensuadas, analizadas y reflexionadas, para obtener mejores resultados.

En otro asunto, se ha considerado como un desafío muy importante de la escuela del siglo XXI, el aprender a aprender, porque, lo que los alumnos aprenden en la escuela, no les servirá para toda la vida, motivo, por lo que tienen que aprender en cada momento de su existencia, porque, los conocimientos y los contextos cambian a pasos agigantados, y sobreviven a estos, los sujetos mejor adaptados, y estos, son los que tengan más herramientas para lograr la adaptación a las circunstancias del momento. Pero, para lograr aprender a aprender, antes, se tiene que revisar las condiciones de educabilidad que se viven en sus primeros años de existencia.

Todos los niños y adolescentes tienen la posibilidad de ser educables, sin embargo, en muchos casos sus contextos les impiden desarrollar sus potencialidades. Se habla de educación de calidad con equidad, pero es muy difícil, lograr la calidad si antes no hay equidad. Si no hay equidad social, se incrementa la desigualdad y en consecuencia la pobreza. Lo que ha sido acelerado en este siglo por las condiciones internacionales involucradas en México desde 1994 con la incorporación de nuestro país en el tratado de libre comercio, entre México, Canadá y Estados Unidos, con el que se introdujo a la globalización, al neoliberalismo y por consecuencia a la privatización de diferentes instituciones, situación que ha favorecido a unos cuantos, aquellos que disfrutan de privilegios y en quienes se concentra la riqueza del país, pero ha debilitado a la ciudadanía. Al no tener las mismas posibilidades económicas que los poseedores de la riqueza del país, sus posibilidades educativas también se ven disminuidas. Lo que se traduce a una distribución no equitativa del conocimiento.

Para que niños y adolescentes acudan a la escuela y participen airosamente, necesitan estar bien alimentados y gozar de salud, vivir en un medio sin obstáculos para las prácticas educativas y haber interiorizado representaciones, valores y actitudes favorables para el aprendizaje escolar. Previo, a acudir a la escuela, los niños viven una educación basada en la pedagogía no racional, proceso denominado así por Tedesco en 2002, por estar presente en todas las prácticas sociales en las que participa el niño desde su nacimiento y que define su construcción de identidad. Para lo que el niño necesita el afecto de los adultos con

los que convive. El aprendizaje en la escuela de los niños y adolescentes, requiere de trabajo sobre su cuerpo y su mente, y para lograr su transformación, se necesita que ellos se involucren, lo que les exige un gran uso de energía cada día. Esta educación solo es posible si los alumnos se constituyen como sujetos educables.

Según López y Tedesco (2002) “La educabilidad es una construcción social” (p. 9). Y dentro de las condiciones que determinan esta construcción se tiene a la familia, responsable de garantizar el dinero para que los alumnos acudan todos los días a la escuela, así como prepararlos desde su nacimiento para que se involucren satisfactoriamente en las actividades escolares, tomando en cuenta que en sus primeros años de vida adquieren la capacidad de pensar, hablar, aprender y razonar, es medular un desarrollo saludable, por lo que son importantes las condiciones en que nace, se alimenta y de salud, las cuales están relacionadas con sus aptitudes cognitivas, sociales y emocionales. El contexto cultural de los papás determina las representaciones del niño o adolescente en su futuro, porque depende de éste las posibilidades que tienen para apoyar al alumno en sus tareas escolares.

La familia debe proveer los crecientes gastos asociados con la educación, también, debe sostener la motivación del niño o adolescente para con sus estudios, así como la estabilidad en el funcionamiento del hogar. Por lo que el éxito o fracaso del niño o adolescente en la escuela está relacionado con la articulación de la familia con el sistema productivo, la composición de la familia, la trayectoria social y educativa de los adultos de la familia y su capital social, todos factores determinantes para lograr un trabajo. El cual determina el nivel y estabilidad de los ingresos de la familia, los cuales favorecen o desfavorecen el desarrollo del niño o adolescente y su trayecto por las escuelas.

De acuerdo a López y Tedesco (2002) con la educabilidad “se analizan las dificultades de los sistemas educativos de garantizar sus objetivos en contextos de extrema pobreza y crisis social” (p.12). Las condiciones de educabilidad de niños y adolescentes indican lo que se espera de ellos en la escuela. Debido a que la educabilidad relaciona lo que el niño trae de casa y lo que se espera de él en la

escuela. Y esta relación entre familia y escuela es donde se definen los criterios de educabilidad. Logrando el éxito escolar en cuanto más cercanas estén la familia y la escuela y el fracaso escolar en cuanto más alejadas estén estas.

Sin embargo, los cambios sociales, políticos, económicos y culturales de México han abandonado a las familias en su tarea de fomentar el bienestar y asegurar la educabilidad de sus hijos. Lo que dificulta la calidad de la educación, incluso, la permanencia en la escuela de los niños o adolescentes, porque, las oportunidades de las familias no son iguales, y en consecuencia la educación de los estudiantes también es desigual. La constitución de la familia también ha cambiado.

El consenso de Washington hecho en 1989 por el economista John Williamson, es un documento que se convirtió en la base de las reformas de América Latina, introducida en la visión política y económica de México, que con su trilogía crecer-educar-focalizar introduce al mercado, tanto a la salud, como a la educación y los sistemas de seguridad social, permitiendo la mercantilización de la política social (Larraín, 1999). Lo que ocasionó el desempleo, la desigualdad social y la debilidad de los servicios públicos. La corrupción y la inseguridad que se vive en México son una manifestación del deterioro político e institucional y que afecta a cada célula del país, llamada familia.

Al igual que el consenso de Washington, la crisis de la deuda externa en los 80, la reforma económica de los 90 caracterizadas por las privatizaciones, las modificaciones productivas, apertura de economías y otros documentos internacionales, han destruido trabajos estables y bien pagados en México, lo que ha favorecido el subempleo y ha lastimado las relaciones laborales y sociales protegidas, por lo que se ha aumentado el sector informal de la economía mexicana. Lo que ocasionó inconformidad en la sociedad, manifestada por diversas formas de violencia. Esto nos llevó a buscar que el Estado retome su función de bienestar social, redefiniendo las funciones de la familia y el Estado. Que reoriente lo que debe ser público o privado, necesarios para aspirar a la educabilidad de los niños y adolescentes de hoy en día. Pues las condiciones de trabajo actuales han conducido a las familias a grados de pobreza cada vez mayores.

Y por consecuencia a falta de equidad en la distribución de las riquezas, lo que origina también la discriminación en la sociedad y esta a su vez debilita aún más la integración social, lo que afecta el día a día de las familias y la posibilidad del bienestar básico para ofrecer a los niños o adolescentes la educabilidad.

La información aquí presentada tiene que ver con distintos ámbitos de la política educativa y de alguna manera se relaciona con alguna de las cuatro constantes. Además, permite pasar la mirada por el contexto educativo, en el que se presenta la labor de los docentes de educación secundaria, en lo familiar, social y político. Lo que refleja las influencias internacionales en la Política Educativa mexicana y el contexto familiar de los mexicanos que ha sido olvidado o poco tomado en cuenta durante el proceso de la Política Educativa. Así como las consecuencias sociales logradas en las últimas décadas por la Política Educativa implementada. Influenciando así, las constantes de esa Política Educativa que se ha vivido del 2000 al 2020, y que es lo que han vivido los profesores de educación secundaria.

1.2.2 Objetivos

1.2.2.1 General

Conocer y analizar la forma en que se ha presentado la influencia relevante de la Política Educativa, en relación a las reformas educativas, así como, en los ámbitos de formación, práctica y condiciones institucionales y laborales en los docentes de educación secundaria, del estado de Hidalgo y del Estado de México, durante el periodo de 2000 a 2020.

1.2.2.2 Específicos

- Analizar la influencia, que la Política Educativa del 2000 al 2020, ha tenido en la práctica de enseñanza de los docentes, en educación secundaria.

- Discutir el ámbito de la formación docente en educación secundaria y la influencia que ha tenido la Política Educativa reciente.

- Valorar la forma en que la Política Educativa del 2000 al 2020, ha influido las condiciones laborales docentes en el nivel de educación secundaria.

- Argumentar cómo las reformas curriculares en educación secundaria fueron influidas por la Política Educativa durante los años del 2000 al 2020.

1.2.3 Justificación

La Política Educativa direcciona el proceder de los maestros dentro del aula, por lo tanto dentro de la escuela, de la comunidad y del país, dicho procedimiento es dirigido por el gobierno en turno en la mayoría de los casos, sin importar, que la participación de los profesores pueden aportar conocimientos que permitirían reflexionar las decisiones que conducen a la nación.

Lo que motiva, la importancia de investigar la forma en que la Política Educativa ha influido e influye los procesos de enseñanza en los docentes de educación secundaria, en los periodos presidenciales del 2000 al 2020, porque los profesores han sido actores fundamentales en la Política Educativa, a lo largo de muchos años, quedando involucrados en varios sexenios, conociendo la intervención de varias políticas en el sistema educativo, por lo que sus aportaciones pueden hacer girar el rumbo del diseño, implementación y evaluación de la misma, direccionando la decisión gubernamental, con respecto a las políticas de las que son partícipes de manera cotidiana y que por lo mismo poseen una experiencia de importancia relevante.

En esta investigación, las personas se beneficiarán porque a partir del estudio, obtendrán elementos analizados y reflexionados para la toma de decisiones políticas y quienes toman las decisiones podrán visualizar aportaciones de prácticas áulicas que podrán favorecer su decisión, la cual será con conocimiento y direccionada a una decisión sensible de lo que ocurre en un salón de clases.

Los profesores de México de todas las afiliaciones políticas se beneficiarán con esta investigación, porque el estudio les proporcionará antecedentes escritos de otros

maestros, en tiempos, sexenios, y políticas educativas diversas, para su participación sustentada en el diseño, implementación y evaluación de la Política Educativa en su contexto, durante foros de participación o donde su gobierno democrático se los solicite y así, participar en la vida pública de su país. Además, al ser una política educativa con sus propuestas, tendrán mayor posibilidad de integración a ella y por consecuencia un resultado satisfactorio en el salón de clases.

Los adolescentes se beneficiarán, porque en ellos se reflejará la Política Educativa ejercida con conocimiento de los maestros durante su participación en políticas educativas, en sexenios, tiempos y partidos políticos diferentes, teniendo por consecuencia un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los padres de familia podrán ser beneficiados al participar de una Política Educativa en sus hijos, que les proporcione variedad de oportunidades en sus estudios medios y superiores, así como en el campo laboral.

Además con esta investigación, obtendré, mi primer acercamiento a la experiencia como investigadora. Otro beneficio, corresponde al análisis y reflexión sobre la terminología de Política Educativa, para lo que se requirió indagación en múltiples fuentes bibliográficas físicas y de internet, entre otras, lo que proporcionó beneficio a mi cultura. Esto se ha reflejado en el ámbito social, al tener la oportunidad de aproximarme a maestros de diferentes escuelas secundarias, además de otras personas como compañeros del programa de posgrado y los doctores y doctoras que conducen los seminarios. En la cuestión geográfica me permitió ubicar planteles que desconocía antes de la investigación. Conocí personas que se dedican a la investigación y en especial al tema de mi interés, lo que me apoyó para lograr el trabajo. Otra ganancia es la obtención del grado académico y la publicación de la tesis doctoral.

1.3 CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

La educación en México se ha basado en una política educativa que en los últimos años, ha tenido vida de acuerdo a los gobiernos del sexenio en turno. Dichos actores han basado su política en constantes que se observan de acuerdo al momento histórico, pero sobre todo, de acuerdo a las recomendaciones de organizaciones internacionales como la OCDE, el Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Mundial, quienes se encuentran en sintonía con países hegemónicos como Estados Unidos y que se deben a una política económica neoliberal, que practican una política de mercado en el ámbito educativo, persiguiendo, la educación privada en países donde se ejerce la hegemonía.

Las constantes a las que se hace referencia son: formación docente; condiciones laborales; reformas educativas y práctica docente. Donde, formación docente hace referencia a la formación de los profesores, tanto la inicial o la que se da antes de ingresar al campo laboral, como la permanente que se posee durante la vida laboral. Las condiciones laborales se refieren a las circunstancias en que se da el trabajo docente, como la cantidad de horas frente a grupo, el número de grupos, su situación laboral de base, contrato, etc. Práctica docente hace alusión a las posibilidades del proceso enseñanza-aprendizaje, como la planeación, desarrollo de clase y evaluación. Y las reformas educativas refieren el plan y programas de estudio vigentes, entre muchas situaciones más en educación.

1.3.1 Formación docente

La formación docente es una constante de política, de la que varios investigadores han hecho aportaciones, por ejemplo, para Chehaybar y Kuri (2006) la formación “es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos en el horizonte de un proyecto personal y colectivo” (p. 220)

La educación no es aislada, sino social, considerada en su extensa complejidad. El docente podrá transmitir la actitud crítica a los alumnos, cuando él se acepte como

un agente crítico, que cuestiona la realidad y visualiza la práctica educativa en su extensa complejidad, y así fomentará la reflexión y la práctica transformadora y emancipadora que modificará ideologías, tradiciones, actitudes y prácticas, entre otros aspectos, que cambiarán la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, en la que los sujetos puedan desarrollarse.

La Formación Docente y la práctica docente viajan y se confluyen durante la vida laboral en los profesores, cada maestro es capaz de transformar el mundo en el que vive, a partir de su relación con él, relación que implica problematizarse y problematizar, tomar conciencia y concientizarse a partir del diálogo, resultando la formación docente como una actividad que se construye y se conforma a partir de la reflexión, la interpretación y la transformación de la práctica educativa. La formación docente se puede mirar desde varias perspectivas, algunas de las cuales se mencionan a continuación:

La primera es la perspectiva académica, donde, la formación del docente se ancla al dominio de materias acordes, porque, la eficacia docente, se refiere al goce de conocimientos académicos (Chehaybar y Kuri, 2006).

La segunda es la perspectiva técnica, donde, la formación docente es un entrenamiento para la realización de un trabajo sistematizado de la actividad de enseñar (Chehaybar y Kuri, 2006).

La tercera es la perspectiva práctica, donde, la formación docente se basa en la práctica, tomando en cuenta la experiencia docente, su preparación y habilidad para adaptarse y apropiarse de cada situación de su intervención (Chehaybar y Kuri, 2006.

En la perspectiva de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social, se ve al docente como agente reflexivo, crítico y transformador en y de su práctica docente, donde su formación la obtiene de su acercamiento con la realidad, de su entorno social y de sus estudiantes (Chehaybar y Kuri, 2006).

Concibiendo su formación como su participación en la elaboración y construcción de experiencias que permiten explicar la realidad. Lo que hace que el profesor prevea y encuentre respuestas creativas y concretas a las situaciones que enfrentará en su práctica. La formación permite la problematización y el cuestionamiento de las acciones; el análisis sobre la experiencia profesional es una fuente de formación y un elemento que permite guiarla. La formación didáctica proporciona al maestro herramientas para aproximar su conocimiento disciplinar a la didáctica. Para Chehaybar y Kuri (2006), la formación didáctica proporciona:

> Los conocimientos teórico-metodológicos y prácticos que implica la concepción de aprendizaje, los objetivos de la enseñanza y la utilización de los contenidos, las estrategias, técnicas y recursos, así como el manejo del grupo y aspectos fundamentales como: la observación, la reflexión, el saber comunicar y escuchar, que posibilitan el análisis de la problemática cotidiana del proceso enseñanza-aprendizaje en la práctica profesional docente. (p. 232)

La Reflexión del docente sobre su práctica forma parte del cuestionamiento que los profesores tienen que realizar sobre su quehacer docente. El análisis de la práctica es un factor indispensable en el proceso de formación docente. La relevancia de la formación docente es el sentido, el uso y la valoración que los docentes dan a los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que han obtenido a lo largo de su formación profesional, así como a los adquiridos en su práctica educativa, lo que permite a los docentes considerar su formación desde un enfoque creativo y reflexivo y asumirse como agentes transformadores de su realidad.

La conexión de las actividades profesionales con la práctica docente y la investigación hace referencia a la relación que el docente establece entre su formación teórica, práctica e investigativa que incluye la obtención de conocimientos específicos de la disciplina de especialización y la acción transformadora, reflexiva, crítica, creativa, humanista, responsable y personal de la práctica docente.

La estimación de la formación docente es el valor que el docente da a la formación teórica y práctica lograda a lo largo de su experiencia, por medio, de un proceso reflexivo en el que la comprensión de su papel como formador y aprendiz le posibilita visualizarse como transformador de la realidad, que le permite percatarse de su crecimiento personal y profesional. Por esta razón, para (Chehaybar y Kuri, 2006) los aspectos y acciones que más han contribuido en el proceso de formación de los docentes se refieren a los conocimientos y experiencias que han causado impacto en los docentes durante su proceso de formación, como son la investigación, observación, reflexión, análisis e interpretación de la práctica educativa, que les han permitido elaborar y construir experiencias que posibilitan explicar la realidad; además de profundizar en aspectos teóricos, epistemológicos, metodológicos, didácticos, filosóficos, psicológicos, éticos, sociales, políticos y económicos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También comenta que las expectativas sobre la formación docente son las perspectivas y posibilidades que los profesores tienen para comprender la importancia de formarse profesionalmente y concebir su actividad docente más allá de la sola reproducción de conocimientos, habilidades y metodologías, además de asumir una participación crítica y creativa en la construcción y reconstrucción del conocimiento, lo que a su vez le permitirá cuestionar la realidad a partir del acercamiento a su entorno social y a sus estudiantes. Dicha perspectiva requiere un trabajo constante y responsable, tanto de manera personal como colectiva. Otro aporte es el de Fenstermacher (1978, 1986) citado por Shulman (2005, p. 17) quien considera que el objetivo de la formación docente, consiste en educar a los profesores para que razonen bien sobre lo que enseñan y desempeñen su labor con idoneidad. Para lo cual se requiere la reflexión sobre lo que se está haciendo como una adecuada base de datos, principios y experiencias a partir de los cuales se pueda razonar y fundamentar, sus decisiones e iniciativas.

De acuerdo a Shulman (2005) “los responsables de las políticas educativas y los encargados de la formación permanente del personal docente, tienden a considerar, sólo los resultados de las investigaciones empíricas sobre enseñanza y aprendizaje

como elementos pertinentes de la base de conocimientos académicos" (p. 13), sin vislumbrar, que la formación docente, es mucho más que eso, pero, su función en el ámbito educativo los empodera a la hora de tomar las decisiones, aunque, estas resulten ajustadas.

1.3.2 Reforma Curricular

Las reformas curriculares se presentan en la política educativa de cada sexenio, por lo que se les considera como una constante de la política educativa, donde cada gobierno correspondiente al periodo sexenal, busca legitimar su mandato con nuevas disposiciones en el ámbito educativo, respondiendo a las exigencias contextuales, que pueden estar marcadas por el ámbito internacional, lo que ha caracterizado en gran medida a las reformas educativas del 2000 al 2020 en México. Como lo mencionaron Díaz e Inclán (2001) al referir que "Las reformas forman parte de procesos políticos, en una época donde la política se encuentra subordinada a la economía, lo que obliga a que las tesis de una teoría económica de libre mercado se traduzcan a estrategias y acciones educativas" (p. 1).

Lo que ha introducido al docente en una situación diferente a la de un profesional de la educación, como se refiere en el discurso que debería de ser, pero en la práctica se ve muy diferente, por todas las actividades que se ve obligado a realizar, prescritas por el estado, lo que le quita la posibilidad de la libre actuación en su labor docente. Debido a que como refiere Díaz e Inclán (2001)

> El docente recibe una serie de prescripciones sobre su desempeño —las reglamentaciones para el ejercicio de la docencia establecen que debe poseer la nacionalidad del país donde enseña, única profesión donde se legisla de esta manera— el docente debe cumplir con tiempo, horario, entrega del diario de clase, cumplir un programa, asentar las calificaciones en determinadas actas, por todo ello recibe un salario. (P. 4)

Díaz e Inclán mencionan solo algunas actividades de los maestros, porque en la vida diaria se valoran muchas otras actividades docentes, lo que sugiere ver al profesor como un empleado o un obrero de la educación, y lo más desalentador, es que el mismo educador se asume como tal, como lo refieren Díaz e Inclán (2001) al establecer que: “El docente actúa como empleado y lamentablemente podemos afirmar que internaliza este rol” (p. 4). Por el bombardeo de información a través de diferentes medios y el trabajo cotidiano abundante que no le permite llegar a la reflexión de su propio desempeño, sin restar importancia al papel que juega la reforma educativa como parte de la política educativa del gobierno en turno, por lo que Díaz e Inclán (2001) comentan que “la mayoría de las reformas tienen como intencionalidad real, oculta en el discurso que las sustenta, la reducción del gasto educativo” (p. 10). Para destinar menos presupuesto al ámbito educativo en todos los aspectos, desde el salario de los profesores hasta la conectividad, equipamiento e infraestructura escolar, entre muchos ejemplos más. Sin embargo, hablar de reformas educativas invita a reflexionar sobre varios aspectos como el Curriculum. Y de acuerdo a Meza, J. (2012)

> El diseño y desarrollo curricular llevan consigo el conocimiento de un plan de estudios, el conocimiento de una fundamentación basada en los fines que persigue, la metodología a emplear en su desarrollo, los recursos para el aprendizaje que se necesitan, las bases psicológicas donde será aplicado y el conocimiento de la cultura y el contexto donde se desarrollará. (p. 8)

La concepción y definición de currículo, dependerá del contexto en el que se aplique, del punto de vista de su autor, y del tiempo en que se crea. Además, de las corrientes filosóficas, psicológicas y pedagógicas; de los adelantos tecnológicos, de la constante transformación y evolución de las sociedades, y de la movilidad cultural. Por lo que se tiene: currículo basado en enfoques críticos, institucionales, constructivistas, y basado en competencias.

Lo que marca la dificultad para hacer currículos iguales para la zona urbana y la zona rural, los Estados del norte, del sur y los del centro del país. Un currículo no

se puede homogeneizar para todos los alumnos de un país y mucho menos del mundo, por las diferencias entre países y continentes, entre culturas, economías, políticas, idiomas y avances tecnológicos, entre otras. El currículo desarrollado en la práctica implica vincular la teoría con la práctica en materia educativa, por lo que hay que acercarse a lo que es teoría, práctica y educación. Para Meza (2012)

> Se entiende por teoría a todos los argumentos que fundamentan un modelo de una ciencia en general o en particular; por su parte, la práctica es aquella acción llevada a cabo en el terreno donde suceden los hechos y, por último, educación, es la transformación de las generaciones jóvenes a través de la influencia cultural de sus antecesores. (p. 10)

Meza muestra una forma de ver lo que es teoría, práctica y educación, lo que ayuda a identificar las variables del currículo desarrollado en la práctica. Quedando en un nivel cognitivo de su aprendizaje. Sin embargo, cuando se quiere trascender al nivel de la transformación se tienen que valorar varios aspectos, pues, el desarrollo y análisis curricular demanda una revisión constante, toda vez, que el currículo no puede permanecer constante en el tiempo, sino, todo lo contrario, tiene que ser dinámico en concordancia con los requerimientos sociales y contextuales del momento. También, para Meza (2012)

> El currículo es una mirada en conjunto, es un todo organizado donde inciden fundamentos, elementos, contenidos, que actúan simultáneamente en el proceso enseñanza–aprendizaje, que debe responder a finalidades específicas para las que ha sido creado, que debe ser abierto y flexible a las críticas, que debe tomar en cuenta el contexto, la sociedad y la cultura. (p. 11)

Lo que deja ver que el currículo es educativo, pero con influencias externas; como la cultura, la ideología, la política, el sistema económico y, la ideología de los que ejercen el poder político y económico. Y para efectuarlo se necesita del docente, que será quien lleve el conocimiento al alumno en la vida diaria. Esto, permite ver

que el diseño curricular tendrá que evitar problemas educativos y no educativos como problema estructural, problema de planeación, y el problema de la ejecución o de llevarlo a la práctica.

Otra situación con la que lucha el diseño curricular es la resistencia de los actores educativos, como profesores, alumnos y padres de familia, quienes se oponen a las ideas de los que disfrutan del poder, que son los que se benefician, con la preservación del sistema social, económico y político. Pues, es el docente, quien tiene la función de transmitir la ideología de la clase dominante, necesaria para conservar su poder. Y algunos profesores son conscientes de su función, pero otros no. En el principio psicopedagógico se encuentran las teorías del aprendizaje, como las conductistas, cognitivas, de la gestalt, constructivistas o las basadas en competencias, a partir de las cuales se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje. La pedagogía se encarga del cómo hacer llegar esa ideología o esas teorías del aprendizaje a los educandos. Y los tipos de pedagogía dependen de la naturaleza humana, por lo que hay tantas pedagogías como naturalezas humanas.

El currículo, debe contener la manera de cómo vincularlo con la práctica, y es, donde aparece el maestro, porque él es, quien vincula la teoría con la práctica. Al ser quien entre en contacto con la teoría educativa durante su formación y ponga en acción durante su práctica docente.

El dinamismo de los sistemas educativos, tiene que vivir con el dinamismo del currículo, para el cual se requiere capacitación continua del profesorado, adecuar los centros educativos, elaborar y utilizar diferentes tipos de recursos para el aprendizaje. Unir los principios, fundamentos y enfoques con el alumno, el centro de trabajo y la sociedad, es la vinculación entre la teoría y la práctica educativa.

Las teorías cognoscitivas tienen una gran influencia en la elaboración curricular, como el conductismo (basa su estudio en la conducta, teniendo como herramienta los estímulos; a través de ellos se esperan respuestas aprendidas y reflejadas en las conductas, lo que fue estudiado por Pavlov, Watson y Skinner. La teoría psicogenética, propuesta por Jean Piaget, se basa en el desarrollo de las

estructuras mentales, en cómo se pueden propiciarlas y --en su defecto-- incitarlas. A él se le debe los conceptos como adaptación, asimilación y acomodación, las etapas del desarrollo humano divididas en periodo sensorio motor, periodo pre operacional, periodo de las operaciones concretas y periodo de las operaciones formales. La teoría de Ausubel, propone el aprendizaje significativo, parte de situaciones de la vida real, de situaciones que por su contexto sean significativas para quien aprende. Y, la teoría sociocultural de Vygotsky postula las funciones psicológicas superiores, como la inteligencia, la memoria y el lenguaje.

El currículo basado en competencias se plantea en los distintos tipos de saberes como: conocer, saber hacer y saber ser; que en otras palabras se traducen a conocimientos, habilidades o destrezas, así como el aspecto actitudinal.

Otro de los componentes del currículo son el aspecto cultural y la educación formal. Apareciendo cuatro componentes del currículo, en el libro de Coll (2007), llamado Psicología y Currículum, que son: ¿qué enseñar? O la necesaria concreción de las intenciones educativas; ¿cuándo enseñar? O el problema de la organización o secuenciación de las intenciones educativas; ¿cómo enseñar? O el problema de la metodología de la enseñanza; y ¿qué evaluar? ¿Cuándo evaluar? Y ¿cómo evaluar? También, si se sigue a Meza, J. (2012) menciona que “los modelos curriculares de Tyler y Taba, han sido determinantes en el diseño curricular y han influido en la pedagogía del siglo pasado y al inicio del siglo XXI” (p. 40). Viendo que las dos propuestas teórico-metodológicas constituyen la base teórica para los diseños curriculares.

Por su parte, Tyler (1986), en su libro Principios Básicos del Currículo, presenta cuatro preguntas que considera necesario contestar, antes de elaborar un currículo y sistema de enseñanza. Estas preguntas son: 1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela? 2. De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿Cuáles ofrecen mayores posibilidades de alcanzar esos fines? 3. ¿cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias? 4. ¿cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? Para la primera pregunta ¿Qué fines desea alcanzar la escuela? Tyler refiere que para determinarlos, ninguna fuente única de

información puede brindarnos una base para adoptar decisiones sensatas y amplias sobre los objetivos de la escuela. Pues, cada una posee ciertos valores, por lo que todas, deben tenerse en cuenta para proyectar un programa educacional amplio.

La primera fuente de información es el “estudio de los propios educandos como fuente de objetivos educacionales”. Educar significa modificar las formas de la conducta humana, tanto en el pensamiento, como en el sentimiento y en la acción manifiesta. La educación tiene por objetivos los cambios de conducta que el establecimiento de la enseñanza busca obtener en los alumnos. El estudio de los alumnos buscará determinar que cambios en sus formas de conducta debe proponerse obtener en la escuela. Los niños tienen las mismas necesidades y la escuela es una de las instituciones encargadas de satisfacerlas, con normas de conducta significativas en lo personal y en lo social. Una de las funciones de la enseñanza es cultivar los intereses de los alumnos, para que concluido su periodo escolar, puedan proseguir su educación integral, donde, esos intereses iluminan los objetivos de la educación. Por ejemplo, se sugiere que el currículo de ciencias se basó en el análisis de las preguntas que hacían los niños acerca de la ciencia. Casi todos los métodos de investigación social, son utilizables para analizar necesidades e intereses de los alumnos, tales como la observación, la encuesta, la entrevista, el cuestionario, los test, los registros. En donde los datos siempre admiten distintas interpretaciones.

Continuando con Tyler (1986), la segunda fuente de información es “El estudio de la vida contemporánea fuera de la escuela”. Donde el análisis de las tareas consiste en el estudio de las actividades que desarrolla una persona en un campo determinado, para intensificar el adiestramiento en las más difíciles que deba cumplir, lógica semejante a los estudios de la vida contemporánea. El análisis de la vida contemporánea permite señalar a la enseñanza objetivos que se relacionan con las condiciones y oportunidades que esa vida da para la aplicación de esos aprendizajes. De ahí que, más de un curso nació del análisis de la vida extraescolar. La tercera fuente de información y una de las más difundidas es, “Los especialistas en asignaturas sugieren objetivos”, puesto que los libros de texto suelen ser escritos

por especialistas en la materia, al igual que los planes de estudio. En la reforma curricular, se definen los planes y programa de estudio a tratar con los estudiantes en cada asignatura durante la función áulica del profesor, por lo que su estudio debe ser basto para comprender sus intencionalidades y poder ver su influencia relevante en la función del docente.

1.3.3 Práctica docente

La docencia, entendida como la actividad de una persona dedicada a la enseñanza, es referida como una actividad con necesidad de reflexión. Y la docencia se reflexiona para orientar la acción futura, o sea, por una motivación moral práctica y orientada a las alternativas de actuación. De tal manera que la reflexión para la práctica hace que el maestro se anticipe a los problemas, necesidades o cambios que él prevé en el ámbito de su intervención educativa. Se han distinguido 3 clases de reflexión: en, sobre y para la práctica. También, se ha sugerido un modo jerárquico de 3 niveles de reflexividad. Los cuales se corresponden: con el crecimiento del maestro/a desde principiante hasta experto o docente guía. Además se detectaron tres elementos del pensamiento reflexivo que activan su desarrollo: el elemento cognitivo, el elemento crítico y el elemento narrativo.

La interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre éste y los otros profesores, es un elemento que contribuye a que el maestro reflexione sobre su quehacer profesional, pues a través de la interacción, el docente puede aprender nuevos conocimientos, a la vez que le permite cuestionar su experiencia y otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La relación profesional con la práctica docente implica la reflexión, la crítica, la autocrítica y la caracterización personal de la docencia. Un profesor debe comprender tanto la materia como las finalidades. Pero la clave para distinguir el conocimiento base para la enseñanza está en la intersección de la materia y la didáctica. La práctica docente se ve influida fuertemente por la política educativa, que define el hacer diario del educador en el salón de clases. Porque de acuerdo a las intenciones de la política educativa del gobierno que se encuentra en el poder, el docente planeará, desarrollará la clase y

evaluará a cada uno de los estudiantes. Aunque la perspectiva reflexiva y crítica de la práctica docente ha sido aspirada y buscada por los profesionales de la educación.

1.3.4 Condiciones laborales

Otra constante de la política educativa son las condiciones laborales de los profesionales de la educación, revisadas en este estudio como años de servicio en el nivel secundaria, número de horas de servicio, número de escuelas en que trabaja sus horas de servicio, la condición laboral que pudo ser de base, de interinato, de contrato, etc. cantidad de grupos que atiende por semana y número de alumnos atendidos por semana. Referirse a las condiciones de trabajo implica verlas como el conjunto de factores que determinan la situación en la cual el docente realiza sus actividades, incluyendo horas de trabajo, organización del trabajo, contenido del trabajo y los servicios de bienestar social. También, (Parra, et al. 2006) entienden las condiciones de trabajo como: El amplio escenario donde convergen un conjunto de dimensiones sociales, personales y físicas en las cuales laboran los docentes y la salud como un concepto integral que depende de un equilibrio social, psicológico, fisiológico y biológico que influye, fuertemente, en la manera como los docentes acuden a trabajar.

Los autores dejan ver que referirse a las condiciones laborales permite abrir un abanico de posibilidades a las que llaman dimensiones y que se refieren al aspecto social, personal y físico, además de la salud emocional, psicológica y biológica del docente lo que influirá en la enseñanza de los profesores de secundaria. Las condiciones laborales son de especial importancia porque definen el bienestar o la enfermedad del enseñante, entre las afecciones de salud mental expresadas como patologías se encuentran el estrés, depresión, neurosis y una gran variedad de enfermedades psicosomáticas como gastritis, úlceras, colon irritable, entre otras. Las condiciones laborales dependen de las intenciones gubernamentales en la política educativa para el sector magisterial, al ser quien define las posibilidades o limitaciones de cada trabajador de la educación, al dictar las leyes

que rigen todo lo relacionado en el ámbito educativo, donde los maestros siempre tienen que adaptarse a las condiciones laborales establecidas para ellos.

1.4 REVISIÓN DE LITERATURA Y CONSTRUCCIÓN DEL MARCO ANALÍTICO

La revisión de literatura tiene por antecedente la consulta de textos históricos educativos con enfoque antropológico y sociológico, además, de textos con información acerca del proceso de la investigación, lo que permitió llegar a la revisión de un primer momento, un segundo momento, etc. En un primer momento, con la certeza del objeto de investigación, se desprendieron tres grandes categorías para hacer la indagación que fueron política, política educativa y educación, haciendo una revisión de literatura extensa, para estructurar un marco analítico inicial que permitiera la comprensión de manera más profunda, teórica y conceptualmente de la idea de esas grandes categorías. En un segundo momento, conforme fue avanzando la investigación, fue necesario hacer revisión teórica de otros elementos como formación docente, reformas educativas, práctica docente, condiciones laborales, documentos normativos, legales de los periodos sexenales en estudio, como plan nacional de desarrollo, ley general de educación, leyes secundarias, etc.

Además, se revisaron aportaciones investigativas en la historia reciente correspondiente al estudio investigativo, así como información que visualizará la escritura del presente documento. Dicha información se clasificó de acuerdo al documento analizado en: libro como coordinador o compilador, capítulo de libro, artículos de revista, documentos electrónicos y documentos normativos, en donde lo que se valoró fue el número de aportación, de acuerdo al tipo de documento analizado, el nombre del texto, el nombre del autor, el año de su publicación, un resumen del porqué se tomó en cuenta ese documento, los temas abordados que deberán estar relacionados con el tema de investigación, las categorías que presentó el documento y las problemáticas planteadas que dieron origen a la aportación.

Por otro lado, se hizo una revisión de las investigaciones de Política Educativa en Educación Básica que se encontraron en la década del 2002 al 2011, según el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Valorándose 105 investigaciones de política educativa en educación básica en la década mencionada, correspondientes a tesis de Posgrado tanto de maestría (en 27% del total de ese rubro) como de doctorado (83%), de diferentes instituciones como Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-Xochimilco), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Además de capítulos de libros cuyas investigaciones se reportaron en proceso, artículos de revistas y ponencias en congresos COMÍE, además de libros. Valorándose también el lugar de procedencia de los documentos publicados y las categorías de análisis de dichos documentos.

Como se puede advertir, en los párrafos anteriores, en un primer momento se desmenuzaron tres grandes categorías que integraron las nociones básicas del dispositivo analítico, que fueron política, política educativa y educación, lo que fortaleció la construcción del objeto de investigación, integrado por las cuatro constantes de la Política Educativa, correspondientes a formación docente, práctica docente, reformas curriculares y condiciones laborales de los docentes, estudiadas en un segundo momento, donde, también se analizaron textos normativos y legales para contextualizar el momento de la investigación.

Así mismo, fue necesario hacer revisión de aportaciones e investigaciones en textos que se anclaron de alguna manera al objeto de investigación en la historia reciente, y que dieran cuenta de lo que los investigadores y escritores actuales miran al respecto, para dar certeza y sustento al estudio realizado. Para lo que también se tomó en cuenta, la valoración del estado del conocimiento del COMIE con respecto a la Política Educativa en Educación Básica, que aportó investigaciones en diferentes contextos y por investigadores en formación y consolidados. Lo anterior en su conjunto, estructuró el marco analítico de la investigación realizada.

1.5 DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación surgió de una inquietud personal, por la experiencia vivida en el aula, desde finales del siglo XX, como docente de educación secundaria, trabajando las asignaturas de ciencias como son biología, física y química, en la Escuela Secundaria Técnica no.94, en donde se identificaron situaciones, en las que, como maestros, se tiene que cumplir con lo solicitado por los diferentes niveles jerárquicos de la estructura educativa, lo que interviene de diferentes maneras, en la enseñanza de los profesores del nivel de secundarias. Inquietud dialogada con los homólogos de la institución, advirtiendo que la Política Educativa interviene en todo lo que sucede en el salón de clases.

Desde lo que se plasma en la reforma educativa correspondiente al periodo de gobierno que se da por los intereses del mismo, en donde la reforma curricular tiene los aprendizajes que se tienen que lograr, sin embargo, cada actor educativo, de acuerdo a su jerarquía, decide darle más importancia a algunos aprendizajes que a otros, por ejemplo, se le da prioridad a la lectura y al cálculo mental, por lo que todos los docentes de la escuela secundaria deben priorizar dicha lectura y cálculo mental, por encima de la propia asignatura, o los programas que se tienen que abordar en cada materia por indicaciones federales, estatales o municipales, en tiempo áulico y que interrumpen la planeación didáctica previamente establecida, como es el caso del cuidado del agua, cuidado del medio ambiente, detección de pediculosis, prevención de adicciones, etc. en el caso de ciencias.

La práctica docente, también es muy intervenida por diferentes autoridades, como el caso de la planeación didáctica, en la que interviene el tutor de la escuela, los jefes de enseñanza, el coordinador escolar, todos queriendo indicar al docente, los aspectos que debe contener y muchas veces no han dialogado previamente, lo que conduce al profesor a una confusión al momento de su elaboración. Otra controversia muy fuerte es la evaluación, en donde la rúbrica, la lista de cotejo o el portafolio de evidencias, entre otros, no están bien delimitados, pero todos intervienen. Las estrategias didácticas, también son intervenidas, mencionando la

forma en que se deben enseñar las ciencias, lo que difiere en los diferentes gobiernos, dando importancia a la experimentación y a los modelos en algunos, mientras que para otros son más importantes los proyectos y de estos mismos varían de un gobierno a otro, como fue el caso de principio del siglo XXI, con los gobiernos panistas, en que se hablaba de proyectos científicos, ciudadanos y tecnológicos, mientras que para el gobierno peñista fueron los proyectos basados en problemas o proyectos basados en casos, a diferencia del gobierno morenista, en donde son proyectos STEAM, pero el educador, debe, además de revisar lo establecido por el gobierno federal, atender las sugerencia de los diferentes actores educativos jerárquicos.

Por su parte, se propuso que se integraran las TIC's en el aula, se condicionó al maestro a capacitarse en el uso de las tecnologías y la infraestructura, conectividad y mobiliario no ha cambiado en más de dos décadas, el aula sigue sin estas herramientas. Los ambientes de aprendizaje son muy vulnerables a los caprichos de las autoridades escolares, porque hay directivos que dentro de sus decretos está no pegar nada en las aulas, propiciando un ambiente sin imágenes o lo necesario para lograr el ambiente de aprendizaje visual y como las aulas están juntas, el ambiente de aprendizaje con sonido no es posible. Dejando todo a las posibilidades de ambientación del docente, pero bajo esas condiciones. La diversidad áulica se dificulta por el espacio áulico pequeño y el número de educandos grande, pero sobre todo, por las sugerencias que realizan las autoridades que no benefician a los alumnos, por pedir muchas actividades a los docentes en escasos periodos de tiempo. Visualizando como menciona Bertely (2001) a "la escuela como el espacio de negociación, resistencia y lucha dentro del estado" (p. 25). Esto dio origen a un anteproyecto de investigación, que pretendía dar respuesta a la pregunta ¿Cómo impactan las Políticas Públicas Mexicanas y la Gestión en Educación de este país, en los aprendizajes, que los alumnos de educación básica secundaria necesitan para enfrentar el mundo de hoy?

En donde, la intención de la investigación, era evidenciar la intervención de las Políticas Educativas, en el logro del aprendizaje de los adolescentes de educación

secundaria, así como valorar si era lo que los alumnos necesitaban para enfrentarse a un mundo globalizado, capitalista, con políticas de mercado y neoliberal, en donde, la hegemonía de Estados Unidos se veía en muchos países, incluido México, por lo que los países con mejor economía como Rusia y China han luchado por su emancipación y por debilitar la hegemonía estadounidense.

Posteriormente, al realizar la problematización con detenimiento, surgió otra intención de investigación, la cual tenía que ver con la forma en que la Política Educativa incide en la enseñanza de los docentes de educación secundaria, debido a que entre las Políticas Educativas y el aprendizaje de los estudiantes, se encuentran los docentes y aunque las Políticas Educativas tienen sus efectos en los adolescentes, la intervención de los profesores como actores educativos es medular como enseñantes para que los alumnos logren sus aprendizajes, porque, la educación es un proceso social y al ser social se busca la comprensión del fenómeno educativo en los diferentes actores educativos, lo que da la característica individual de la enseñanza de cada profesor, al tener su propia historia personal, académica, cultural y social, única e irrepetible con los demás enseñantes, lo que le hace interpretar a su manera las intenciones de las Políticas Educativas y la intervención de los actores educativos jerárquicos.

A partir de lo cual se identificaron las constantes de la Política Educativa, porque se decidió analizar las políticas educativas de los periodos presidenciales de Vicente Fox, Felipe Calderón, Enrique Peña Nieto y parte de López Obrador, decisión basada en la experiencia docente durante esos gobiernos correspondientes a tres partidos políticos diferentes, como son el PAN que prometió un cambio después de setenta años de priismo, el regreso al poder del PRI con Enrique Peña Nieto y la propuesta de la cuarta transformación del país, con un partido de reciente creación llamado MORENA. Estableciendo una diversidad de partidos políticos en la presidencia de la república mexicana, con su Política Educativa característica de cada gobierno, lo que ha brindado una plataforma movediza a la educación secundaria, que se ha tenido que adaptar a cada uno de ellos. El estudio de estos periodos de gobierno, permitió establecer las cuatro constantes en los cuatro

sexenios, llamadas constantes por ser temas recurrentes en los planes de política educativa.

Además, se presentaron las ideas que se tenían y que fundamentaron un análisis de documentos necesarios para establecer el objeto de investigación, logrado a partir de referentes bibliográficos impresos y digitales, relacionados con educación, política, política pública y política educativa, reflexionados y trasladados a la vida escolar de los primeros veinte años del siglo XXI, advirtiendo, que en todos los periodos de gobierno, la Política Educativa ha sido tema prioritario de intervención, enfatizando en cuatro constantes que son formación docente, práctica docente, condiciones laborales y reformas educativas. Constantes que definieron el objeto de investigación.

En función al objetivo de investigación se consideró la pertinencia del enfoque cualitativo para el desarrollo de la investigación, haciendo la revisión bibliográfica del mismo para su mejor comprensión y utilización, no obstante, durante la investigación, se vivieron diferentes circunstancias, como la pandemia por COVID 19, que modificó completamente la planeación de la estrategia metodológica, que se había pensado más con observación y entrevistas, porque las escuelas se incorporaron a la política de “quédate en casa” por confinamiento y se tuvieron que cambiar las formas de recolección de datos, para lograr la información. Pero además tuvo implicaciones en el pensamiento de los maestros por el confinamiento y las condiciones en que desarrollaron su trabajo docente. Cabe mencionar que las encuestas realizadas a los 59 docentes, aún se lograron con clases presenciales, aunque al llegar con las autoridades educativas de las diferentes instituciones, recibían las encuestas en la dirección del plantel educativo en la tercera visita y posteriormente se regresaba por las respuestas, debido a que los horarios de los profesores, difícilmente, eran compatibles con la hora y fecha de visita a la institución.

Posteriormente, llegó el confinamiento por la pandemia ocasionada por COVID-19, y ya no se pudieron hacer observaciones, ni las entrevistas como se habían planeado. Se pretendía establecer entrevistas con las características mencionadas

en los libros de metodología, con cámara de video en un lugar cómodo y con el tiempo necesario de forma presencial y cara a cara, pero, se tuvieron que cambiar al uso de plataformas digitales y redes sociales, buscando el vínculo con los actores educativos de formas no convencionales, como a través de autoridades oficiales y sindicales localizables o en los tiempos que las oficinas estuvieran abiertas, logrando incluso respuestas por correo electrónico, como fue el caso del jefe de enseñanza, que fue el único medio por el que envió sus aportaciones. O a través de la plataforma zoom donde se dieron la mayoría de entrevistas, de las cuales solo una fue presencial en un lugar público que contaba con las medidas recomendadas por las autoridades sanitarias, lo que se sustenta con lo que menciona Sautu, R. (2003)

> Una investigación se encuadra en un paradigma dominante, que puede estar articulado o complementado con aportes provenientes de otros paradigmas, los métodos cada vez se utilizan menos en forma pura. Existen modos predominantes que, en alguna etapa de su elaboración y desarrollo, reciben el aporte de otros métodos (p.29).

En este sentido, y considerando la idea de Sautu, el trabajo metodológico que se hizo, planeado primero de manera presencial, y después con apoyo de herramientas digitales, hizo que se aplicaran distintas estrategias y métodos para recuperar la información, lo cual le da un sentido de complementariedad de los métodos. Se utilizó la encuesta, para obtener información de los profesores, quienes por sus actividades y política institucional difícilmente se localizaban de manera personal, pero que con la intervención de la autoridad de la escuela se pudo acceder a que respondieran las preguntas, la cual brindó información que se cualificó para lograr la triangulación de la narrativa de resultados, aunque muchas veces se considera a la encuesta más en ámbito de la tradición cuantitativa. También, se manifestó la complementariedad de la metodología, cuando se utilizó el cuestionario, para obtener la información de los directores, quienes por pandemia no se localizaban en las escuelas y se les tuvo que enviar el cuestionario por WhatsApp, y por el mismo medio regresaron las respuestas, de las que se sistematizo, analizó,

trianguló y cualificó la información. La encuesta fue utilizada porque constituye “una estrategia de investigación basada en las declaraciones verbales de una población concreta, a la que se realiza una consulta para conocer determinadas circunstancias políticas, sociales o económicas, o el estado de opinión sobre un tema en particular” (Aravena, 2006, p. 122).

Siendo en esta investigación los maestros de las diferentes escuelas secundarias del Estado de Hidalgo y del Estado de México en estudio durante la pandemia COVID 19, es decir, del 2019 al 2022, quienes proporcionaron las declaraciones verbales, acerca de su experiencia con la Política Educativa correspondiente a cada periodo presidencial de las primeras dos décadas del siglo XXI. Así mismo, “el cuestionario alude al instrumento mismo, al formulario material que se aplicará. El cuestionario no sólo se aplica en la técnica de encuesta, sino que también puede ser utilizado en otras” (Aravena, 2006, p. 123). Por su parte Hernández Sampieri (2014) comenta que “en fenómenos sociales, tal vez el instrumento más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir (Chasteauneuf, 2009)” (p. 217).

La educación es un fenómeno social, y al ser esta investigación, de tipo educativo, las preguntas del cuestionario, se hicieron de las constantes que se obtuvieron del análisis de la Política Educativa prioritaria en la agenda de cada periodo de gobierno de los primeros veinte años de este siglo. Por lo que el cuestionario, se les aplicó también a directores de las escuelas de educación secundaria. Al ser una opción para la recolección de la información en tiempos de pandemia, por el manejo que se puede hacer del mismo.

Como se puede visualizar, se manejaron algunas herramientas, que son más utilizadas en la metodología cuantitativa, como la encuesta y el cuestionario, aunque su aprovechamiento fue más de cualidad que de cantidad, lo que sustenta la metodología complementaria utilizada. Esto se dio, porque, por la situación de pandemia y por el tiempo en que se realizó la investigación, en esas circunstancias, no se pudo hacer observación, pero entrevistas si, y las entrevistas se hicieron con

las variantes ya mencionadas, fuera de lo dicho por la metodología escrita en los libros de texto. Además, como menciona Bertely (2001) “el enfoque etnográfico, cualitativo o interpretativo en educación, se aplica a preguntas de investigación específicas, y no a problemas en los que un enfoque cuantitativo o deductivo pueda resultar más adecuado y fructífero” (p. 44).

Por otro lado, Bertely (2001) también comenta que “En México, las contribuciones etnográficas en educación pueden clasificarse dentro de las tres dimensiones de análisis: la política e institucional, la curricular y la social, las cuales configuran la cultura escolar” (p. 45). Donde, la dimensión institucional y política interpreta los procesos no pedagógicos que intervienen en la configuración de la cultura escolar. Particularmente, comprende el modo en que las políticas educativas y la gestión escolar, inciden en la vida escolar cotidiana.

Por lo anterior, se recurrió a herramientas etnográficas como parte de la metodología, para lograr la recogida de datos de los diferentes actores educativos, en las diferentes escuelas y poder concretar así la investigación. Lo que se fortalece con la aportación de Aravena (2006), quien menciona que “la etnografía se focaliza en el estudio de un grupo de personas que comparten algo en común, como un sitio de trabajo, un lugar de habitación, etc.” (p. 45) y en esta investigación la focalización se centró en los actores educativos, especialmente, en los docentes de educación secundaria, ya que el estudio etnográfico es una forma de acercamiento a la comprensión de los contextos sociales en diversas disciplinas, como la educativa que es la que nos ocupa. La etnografía es básicamente holística y contextual, asumiendo que solo es posible comprender la conducta de los actores educativos si se sitúa en su contexto, por lo que se considera un método esencialmente descriptivo o como una forma de registrar discursos, comportamientos o relatos. Siendo muy importante advertir que la etnografía utiliza un gran número de técnicas de investigación y para las cuales lo más importante es la permanencia del investigador en la zona investigada por tiempo prolongado, identificando en este escrito que la investigadora es docente de educación secundaria con gran

experiencia en la escuela, visualizándose así su permanencia en el contexto estudiado.

Lo que proporciona como característica fundamental de esta investigación al trabajo de campo, expresado en las entrevistas a los diferentes actores educativos y los cuestionarios aplicados, así como el análisis de documentos. Como dice Sautu, R. (2003) “el diseño es propio de cada estudio. En él se toman decisiones acerca de las estrategias teórico-metodológicas y del método a seguir (el procedimiento) y las técnicas apropiadas a ser aplicadas para concretar las etapas del procedimiento” (p. 30). Este estudio, presentó su propio diseño, porque se tomaron decisiones teórico-metodológicas, que respondieron al contexto escolar del Estado de México y Estado de Hidalgo, en una época de pandemia por COVID-19, la cual, de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS) duró tres años con tres meses, dada por finalizada el 5 de mayo del 2023, pero que inició a finales del 2019, aunque los primeros casos en México se presentaron en enero 2020, y fueron aumentando rápidamente, lo que ocasionó el cierre de las escuelas el 23 de marzo del 2020. Ocasionando, que las técnicas de entrevista cambiaran de la forma presencial cara a cara, a forma virtual, a través de plataformas digitales y que el cuestionario se enviara por whatsApp o correo electrónico, de acuerdo a las posibilidades del momento. También, se tuvo que cambiar la búsqueda de información en bibliotecas físicas por búsqueda de información en bibliotecas digitales. Y el confinamiento evitó hacer observaciones, porque cada alumno estaba en su casa, así como los actores educativos.

Así mismo y tomando en cuenta la noción de Sautu, los aportes a los que conduce la complementariedad de los métodos en esta investigación, considera que diferentes tipos de métodos, técnicas e instrumentos de distintos paradigmas no demerita el trabajo de la investigación, sino al contrario, lo enriquece, ayudando a profundizar en el análisis de los datos, porque se abarcan puntos que con una sola metodología, pudieran no lograrse. La complementariedad de métodos en esta investigación favoreció la obtención de la información necesaria para concretar los resultados de la investigación, debido a que al no poder hacer observación, los

cuestionarios fueron relevantes para obtener los datos proporcionados de parte de los actores educativos. De otro modo, se habría retrasado la investigación, si no se hubiese trabajado la complementariedad de métodos y se hubiera esperado el retorno a clases presenciales para lograr el trabajo de campo. Lo que permitió la exploración de otras técnicas e instrumentos emergentes viables en condición virtual por confinamiento, que permitieron el acopio de la información, para posteriormente, lograr la sistematización, el análisis, y la triangulación de la información enfatizando en el paradigma cualitativo.

En síntesis, aunque se trabajaron los métodos cuantitativo y cualitativo, el cuantitativo abonó al acopio de información, mientras que con el cualitativo se reguló y articuló todo el proceso de la investigación. Por lo que la complementariedad de métodos favoreció la obtención de datos de los informantes y por lo tanto se logró la sistematización, el análisis, triangulación e interpretación de la información de los actores educativos, logrando así los resultados de la investigación. Lo que permitió un avance significativo, emergente e innovador en épocas de pandemia.

1.5.1 Enfoque metodológico

Este trabajo investigativo estuvo inmerso en un paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, porque su orientación fue social, a través de los y las profesoras a quienes se les solicitó el apoyo para responder entrevistas y encuestas para obtener información presente y pasada de la forma en como la Política Educativa ha determinado y determina los procesos de enseñanza que se presenta en su salón de clases, por lo que, los profesores entrevistados y encuestados, se solicitó que fueran quienes habían sido testigos de cambios de política educativa en diferentes gobiernos de México desde el año 2000 y hasta el 2020, con el gobierno del Presidente Andrés Manuel López Obrador, cuyo mandato presidencial inició el uno de diciembre del 2018. De acuerdo a Hernández (2006) “El enfoque cualitativo utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p. 8).

En el enfoque cualitativo, de acuerdo a (Aravena, 2006), la investigación se centra en la comprensión e interpretación del fenómeno. Sus estudios son tanto estrechos como totales. La atención del investigador es menos localizada, además, se concentra en generalizaciones específicas y concretas (teoría local) pero también en ensayos y pruebas. La distinción entre hechos y juicios de valor es menos clara, buscándose más el reconocimiento de la subjetividad, en donde el conocimiento tácito juega un importante papel, donde los datos no son cuantitativos, donde hay distancia y compromiso, ya que los investigadores son actores que también experimentan en su interior lo que están estudiando, aceptan la influencia tanto de la ciencia como de la experiencia; utilizando su personalidad como instrumento. Permiten tanto los sentimientos como la razón para gobernar sus acciones y crean parcialmente lo que estudian. Donde la realidad es cambiante, el conocimiento se está dando, hay implicaciones de los sujetos que participan tanto informantes como investigador.

Y fue relevante la adscripción cualitativa para el objeto de estudio porque los profesores viven de manera cotidiana las constantes de la Política Educativa en el aula, lo que permitió que fueran los maestros quienes posibilitaran su subjetividad con fines de investigación y facilitaran la comprensión e interpretación de su sentir y pensar con respecto al objeto de investigación. A partir de la interpretación del dato proporcionado por los informantes de la forma como viven, como piensan, que es lo que conocen, como lo hacen, se llegará a la tesis, donde el punto de partida tomado en cuenta será el acontecimiento social, lo que viven cotidianamente.

En la metodología Cualitativa se valoran los atributos, propiedades o particularidades del objeto de estudio, de forma integrada, completa o unida, logrando, identificarlo, como la persona, grupo social o producto del que se trata. Y así poder analizarlo o estudiarlo como un todo. En Aravena (2006) se menciona que “El Diccionario que Acompaña a la Enciclopedia Británica dice que: la cualidad es aquello que hace a un ser o cosa tal cual es” (p. 16). En lo cualitativo, la comprensión busca la relación subjetiva-intersubjetiva con el objeto-sujeto analizado y se preocupa por el entendimiento del fenómeno, para encontrar su sentido.

El método cualitativo utiliza los hechos reales para producir conocimiento. Comprender el fenómeno social como un todo y el significado que el fenómeno social tiene para sus participantes es el énfasis que la investigación cualitativa pone en la interpretación. Por lo que (Aravena, 2006) comenta que: para que el investigador entienda los acontecimientos, se le debe ubicar en el contexto social e históricamente amplio. También, Aravena menciona que una característica de la investigación cualitativa es que, es un proceso, no se da de un día para otro. Por otro lado, refiere Aravena que: la investigación cualitativa es abierta y no estructurada, o sea, que puede modificarse en cualquier momento.

La perspectiva metodológica utilizada fue la etnometodología que se considera el reconocimiento "de la capacidad reflexiva e interpretativa propia de todo actor social" (Aravena, 2006, p. 47). Donde todo individuo aplica en sus rutinas cotidianas la facultad de interpretación, haciéndola inseparable de la acción, y compartiéndola y ejerciéndola, al mismo tiempo, con todos los otros actores sociales que forman parte de su entorno cotidiano (Aravena, 2006). Por lo que la etnometodología se orienta a captar su cotidianeidad. Donde el investigador se asume como extraño que tiene que aprender rutinas del grupo para funcionar con él. Cabe señalar que de acuerdo a Restrepo, (2016)

> Etimológicamente, etnografía significaría, una escritura o descripción de los pueblos o gentes. Considera que: la etnografía se puede definir como la *descripción* de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Por lo que a un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas). Mencionando que lo que busca un estudio etnográfico es describir contextualmente las relaciones complejas entre prácticas y significados para unas personas concretas sobre algo en particular. (p. 16)

Lo que se puede ver como las prácticas cotidianas de los docentes en el aula con la que logran su enseñanza, y que piensan los profesores de esa enseñanza de

acuerdo a las reformas educativas para identificar la influencia de la Política Educativa en el proceso educativo.

La revisión documental ha sido de importancia fundamental para clarificar la información que se valoró a lo largo del estudio, en el sentido de que sirvió de sustento teórico para el estudio de las aportaciones de los informantes, tanto para la forma de obtener la información, que fue lo que se persiguió y en qué consistió lo que se buscó, además de la posibilidad de contrastar la información con la existente de autores en formación y consolidados.

La encuesta es una técnica cuya hegemonía como estrategia de indagación social, aparece después de la segunda guerra mundial, en concordancia con el auge de la sociedad de las masas. Esta técnica se utilizó en esta investigación, con cuestionario como instrumento. Lo que fue relevante por las condiciones temporales de la investigación en tiempos de la pandemia COVID-19, donde las escuelas se fueron a actividades en casa para lograr el aislamiento y la sana distancia para disminuir las posibilidades de contagio y muerte por el SARS-CoV 2. Por lo que el acceso a los profesionales de la educación fue complicada, por estar cada uno en su domicilio o lugar de origen.

La entrevista fue una técnica que permitió acceder al conocimiento de la vida social a través de los relatos verbales. En esta investigación, la entrevista fue una de las técnicas a utilizar. Porque, como mencionó Aravena (2006) “es en las prácticas conversacionales donde los individuos construyen su identidad, el orden y el sentido (interdicción) de la sociedad, según el contexto en que viven” (p. 64). Siendo la entrevista una técnica que en este estudio se realizó a actores educativos como docentes, supervisores, etc. Para lo cual se utilizó un guion de entrevista que guio el trabajo investigativo, sugerente de la intención de la misma para obtener la información necesaria para la construcción de la narrativa.

1.5.2 Desarrollo de la metodología

En este trabajo, iniciado en 2018, se investigó la forma en que se ha presentado la influencia relevante de la política educativa en relación a las reformas educativas, en los ámbitos de la formación, práctica y condiciones institucionales y laborales en los docentes de educación secundaria, del estado de Hidalgo y del Estado de México, durante el periodo de 2000 a 2020. Para lo cual se inició con un ejercicio autobiográfico en 2018, durante el segundo semestre de la formación doctoral, para identificar el interés investigativo, y el grado y forma de implicación. Con la autobiografía, se visualizó que me trastocaba todo el proceso de la Política Educativa en mi función docente, debido a que mi proceder se veía interpelado por situaciones ajenas a mi voluntad, lo que al dialogar con otros profesores se replicaba, por lo que al reflexionar la situación, me condujo a cuestionar sobre, como la Política Educativa influye en los procesos de enseñanza de los docentes de educación secundaria.

Para aclarar ideas, se indagó lo que es política, política pública, política educativa y educación, logrando un escrito breve y poco sustentado, por lo que, con búsqueda de textos de diferentes autores de épocas diferentes y variedad de enfoques se logró enriquecer la narrativa de términos básicos. Se averiguó acerca de documentos operativos de la Política Educativa, de primera intención la correspondiente al periodo sexenal del priista Enrique Peña Nieto, obteniendo un reporte escrito de las lecturas, posteriormente, se indagó sobre los documentos operativos de la Política Educativa de los sexenios correspondientes a los panistas Vicente Fox y Felipe Calderón. Para lograr un acercamiento al estado del arte, se indagó la diferencia entre estado de la cuestión, estado del arte y estado del conocimiento. Lo que se vio fortalecido con un acercamiento a diferentes espacios académicos. Y se buscaron las investigaciones relacionadas con el tema de investigación en diferentes fuentes y medios de información, encontrando mucha información relacionada, pero no de mi tema como tal. El planteamiento del problema fue un apartado que requirió del entendimiento de su construcción, para

lo cual, se revisó bibliografía sugerente para su elaboración, posteriormente, se hizo la narrativa necesaria de dicho apartado.

Con lo escrito en los párrafos anteriores, se considera, más claro lo que se está investigando, al hacer referencia a la forma en que la Política Educativa influye en la enseñanza de los maestros de las escuelas de educación secundaria, donde, las decisiones de las autoridades educativas mueven las decisiones que puedan tener los profesores durante su enseñanza, considerando que la Política Educativa tiene todo un proceso, que va desde la formación de la agenda hasta la evaluación de la política. Lo que permite percibir la hegemonía del poder de la Política Educativa sobre el poder del docente en su enseñanza, porque el profesor tiene que alienarse a las disposiciones de las autoridades educativas en escalada. Es decir, primeramente, a la Política Educativa establecida por la autoridad federal, después, a como la interpreta la autoridad estatal, luego el nivel, el jefe de sector, supervisor, director y coordinador o quien ejerza el poder y que esté más cerca del maestro.

En la estrategia metodológica se realizó un acercamiento al objeto de investigación, el cual presentó cuatro apartados, correspondientes a las constantes de la Política Educativa que fueron: formación profesional, condiciones laborales, reformas educativas y práctica docente. Lo que permitió como parte de la estrategia aportar a la construcción del dispositivo analítico. Posteriormente, se visualizó el escenario y los sujetos más pertinentes, con lo que se concretó que la aplicación del dispositivo analítico sería en una escuela secundaria general, una escuela secundaria técnica y una escuela telesecundaria, las tres del Estado de México y otras 3 escuelas del Estado de Hidalgo, una secundaria general, una secundaria técnica y una telesecundaria, las cuales, presentarían características similares, como escuelas ubicadas en el medio urbano, que tuvieran turno matutino y turno vespertino, entre otras. El interés de realización en el Estado de Hidalgo, se debe a que soy originaria y residente de dicho estado y estudié en la Telesecundaria de mi localidad de origen, y el interés de involucrar al Estado de México, corresponde a mi experiencia laboral obtenida en la Escuela Secundaria Técnica no. 94 ubicada en Ecatepec, Estado de México.

Es importante señalar, que por mi experiencia laboral, en la Educación Secundaria con modalidad en Escuelas Secundarias Técnicas, por aproximadamente veinte años, conozco ese subsistema y aunque mi formación inicial no fue pedagógica, durante mi estancia en las aulas, me he involucrado en la actualización y formación continua, lo que me ha brindado elementos didácticos y pedagógicos de reflexión y crítica, que posibilitan observar situaciones con necesidad de ser estudiadas, como la presencia de Política Educativa en cada periodo sexenal, donde, el gobierno que ingresa al poder, designa sus políticas sin concluir con el proceso de la anterior, como es el caso en educación, donde los profesores a pesar de su sentir y su pensar, tienen que responder a los decretos del gobierno entrante. Siendo estos maestros los necesarios para la muestra, por ser quienes han vivido los cambios gubernamentales a lo largo de su vida laboral y por lo tanto han vivido la Política Educativa de cada gobierno cuando arriba al poder. Pero además de los profesores, es importante el aporte informativo que den otros actores educativos como directores, supervisores o jefes de enseñanza, por ser muy cercanos al docente e incidir de una u otra manera en la labor del profesor.

En cuanto a los sujetos, se determinó, que los maestros frente a grupo que laboran en las escuelas secundarias fueran los informantes, sobretodo, los educadores de ciencias, aunque no se le negaría la oportunidad a los docentes que tuvieran la intención de participar y que no correspondan a esta asignatura. Se estableció que la muestra sería de diez maestros o maestras por escuela seleccionada para realizar encuestas, porque en cada escuela secundaria había un máximo de diez profesores de ciencias. También, durante la investigación se realizaron entrevistas a docentes de escuelas secundarias, tanto de modalidad técnica, como de modalidad telesecundaria y de modalidad general, a quienes se les proporcionó el guion de entrevista previo a esta, para generar un ambiente de confianza y se favoreciera la participación de los profesores, se valoró la experiencia laboral, porque se esperaba entrevistar en tres tiempos diferentes, lo que podría ser en días diferentes, para que en cada entrevista enfocara la atención en cada Política Educativa sexenal y no hubiera distractores o confusiones entre las mismas.

Para mejor obtención de la información, se planeó la utilización de cámara de video y grabadora de voz, para analizar puntos fuera de escena, que por la actividad no fueran valorados o detectados en el momento, para grabar y disponer del material posteriormente. La entrevista se programó para un lugar tranquilo, donde él o la docente se sintieran cómodos y sin presiones ocupacionales o de tiempo. Previo a lo antes descrito, se valoró la necesidad de platicar con las autoridades educativas necesarias para solicitar su autorización. Durante la participación de los informantes se solicitó su autorización para escribir su nombre en el reporte de investigación, siendo otorgado por todos los participantes, considerando así los aspectos éticos de confidencialidad y anonimato el cual se reflejó más en las encuestas. Posterior a la recolección de datos de las entrevistas que se integraron en un cuadro de clasificación de la información, en el cual se valoraron las coincidencias y diferencias de las entrevistas, se procedió al análisis de los mismos, buscando la comprensión como base para la interpretación de la información proporcionada.

Resaltando lo cualitativo en el desarrollo metodológico, de acuerdo con Aravena (2006), en el momento en el que se planeó comprender e interpretar lo dicho por los informantes, porque cada actor educativo tiene una subjetividad única que es un reto para el investigador, quien busca una perspectiva holística del estudio, al mostrar una atención menos localizada y oscilando ampliamente, así como concentrándose en generalizaciones específicas y concretas, lo mismo que en ensayos y pruebas. Además, busca el reconocimiento de la subjetividad, por su parte, los datos no serán cuantitativos y algo muy importante, la investigadora experimenta en su interior lo que se está estudiando, aceptando la influencia tanto de la ciencia, como de la experiencia, así como los sentimientos y la razón para gobernar sus acciones, por lo que crea parcialmente lo que estudia.

Lo etnográfico se resalta en este desarrollo metodológico al hacer investigación holística y contextual, donde, para comprender la conducta de los profesionales de la educación, es preciso situarse en su contexto. Siendo un método, esencialmente descriptivo, que aportó una gran variedad de técnicas de investigación, donde el investigador participó en forma abierta o encubierta de la vida cotidiana de los

informantes. Además, el trabajo de campo es su característica fundamental. También, propone la concepción de la realidad social, como algo construido, producido y vivido por los informantes. Su fundamento es el reconocimiento de la capacidad reflexiva e interpretativa propia de todo profesional de la educación que funciona como informante. La cotidianeidad es el centro de la etnometodología, Lo propio de la etnometodología es la búsqueda de la comprensión de los miembros que en la escuela construyen y estructuran su vida cotidiana. Por lo que la vida social es creada por quienes la viven. Pero sobre todo, se resalta lo etnográfico en las técnicas utilizadas para la colección de información de los actores educativos.

1.6 ACERCAMIENTO AL CAMPO

Durante la investigación se realizó análisis documental del fenómeno estudiado: política, política pública, educación y política educativa que protagonizaron la determinación de la enseñanza en secundaria, entre otros. Se diseñó una encuesta (Anexo 2) tras el análisis de la información y reflexión del actuar cotidiano de los docentes de secundaria en el salón de clases. Buscando que los informantes fueran poseedores de experiencia en los cambios de política educativa correspondiente al siglo XXI. La encuesta estuvo integrada por cinco apartados, uno de datos generales y los otros cuatro correspondientes a cuatro constantes de la política educativa que fueron: formación profesional, condiciones laborales, reformas educativas y práctica docente. Se buscó el escenario correspondiente a escuelas del nivel de educación secundaria, donde los informantes pertenecieran a las tres modalidades de secundaria: técnica, general y telesecundaria, una de cada una en el Estado de Hidalgo y una de cada una del Estado de México. Y de cada escuela se solicitó la participación de diez docentes.

Para llegar a los informantes, primero se hizo una búsqueda en internet para ubicar escuelas y decidir a cual acudir, localizadas en google maps y elegidas las escuelas, se identificó en la página de internet, el nombre del director o directora, la dirección de la institución y los turnos. Se visitó cada una de las seis escuelas en varios momentos, en la primera visita se buscó físicamente a la escuela y se

preguntó en qué momento se podía coincidir con el directivo. En la segunda visita se buscó al director o directora y se le platicó lo relacionado a la investigación y la intención de lograr su apoyo para encuestar a los docentes, por lo que solicitaron un oficio de la Universidad Pedagógica Nacional que sustentara la información que se les había proporcionado. En la tercera visita se llevó el oficio al director de cada escuela y se acordó la fecha para realizar las encuestas. En una cuarta visita se llevaron los cuestionarios de las encuestas a las escuelas, donde los directores solicitaron tiempo para entregarlos a los profesores y me pidieron regresar una siguiente ocasión para que entregaran los cuestionarios de las encuestas contestadas. Casi en todas las escuelas regresé dos veces más y en algunas tres o cuatro, hasta lograr 59 encuestas.

Cabe señalar que la información localizada en internet no fue correcta en todos los casos, sobre todo estuvo desfasada, porque hubo nombres de directores que ya se habían jubilado, cambiado de centro de trabajo o hasta fallecido, por otro lado la dirección o la clave del centro de trabajo resultó inadecuada, por lo que se corrigió la información para el llenado de los oficios correspondientes. Las entrevistas programadas con los profesionales de la educación, de las escuelas secundarias, fueron movidas por la pandemia de la enfermedad COVID-19, al eliminarse las clases presenciales y el “quédate en casa”, las planificadas para el mes de marzo 2020, fueron canceladas por los informantes, obteniendo de manera presencial solo una, otorgada por un supervisor de secundarias técnicas de Hidalgo. Y a base de búsqueda por diferentes medios, se lograron, con un jefe de enseñanza de secundarias técnicas, en el Estado de México, las respuestas en audios enviadas al correo electrónico. Además, un supervisor de telesecundaria de Hidalgo, un supervisor de técnicas del Estado de México, dos maestros de secundarias técnicas del Estado de México, una maestra de secundarias generales del Estado de México y un maestro de Telesecundarias de Hidalgo brindaron la información de las pautas de la entrevista a través de la plataforma zoom. Sumando en total ocho entrevistas realizadas.

Por otro lado, se buscó el apoyo del departamento de escuelas secundarias técnicas, escuelas secundarias generales y telesecundarias del Estado de Hidalgo para lograr encuestar a directores de esas modalidades. En la primera visita los jefes solicitaron el oficio bien sustentado para apoyar con las encuestas. Por la enfermedad de COVID-19 solicitaban la información por correo electrónico o a través de mensajes de whatsApp, sin embargo, la presencia fue necesaria para lograr el apoyo. El jefe de departamento de escuelas secundarias técnicas del Estado de Hidalgo apoyó recibiendo la encuesta por whatsApp y enviándola de inmediato a los directores, regresando la encuesta contestada en la fecha acordada. El jefe de departamento de escuelas secundarias generales, a través de la subdirectora del lugar, proporcionó el número de teléfono celular de los directores, a quienes se les contactó, se les solicitó el apoyo, y se les envió la encuesta a través de whatsApp, regresando las encuestas contestadas por el mismo medio, casi en su totalidad.

En el caso de telesecundarias en Hidalgo, el jefe de departamento, proporcionó el número telefónico de la jefa de sector, quien manifestó inconformidad por referir que el jefe de departamento no le había informado sobre mi petición, así como la carga de trabajo de los directores, y el impacto por la pandemia por enfermedad COVID-19 en cada escuela, autorizando mi presencia en las telesecundarias, pero sin proporcionar alguna forma de contacto, dificultando así el acercamiento, por el quédate en casa y ausencia de personal en las escuelas, por lo que solo se recibió una encuesta contestada gestionada con una directora conocida. Del Estado de México se recibió apoyo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) Sección 36, quien envió las encuestas a directores y se regresaron en fecha acordada, todas vía WhatsApp. Logrando en total 23 encuestas hechas a directores del nivel. Que con las 59 encuestas hechas a profesores de educación secundaria suman 82 encuestas en total. Se acudió a cursos, seminarios, congresos y conferencias de investigación educativa durante del proceso del estudio, además, se participó como ponente en eventos de investigación educativa en diferentes espacios como COMIE, UAEH, Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH), UPN y Cámara de Senadores en la comisión educativa.

1.7 SISTEMATIZACIÓN DEL DATO

Se realizó una encuesta a 59 docentes de educación secundaria, la cual constó de cinco apartados, en donde, en el primer apartado se preguntaron datos personales y en los cuatro siguientes se preguntaron las cuatro constantes de la política educativa en estudio como son: formación docente, práctica docente, reformas educativas y condiciones laborales. Una vez contestada la encuesta por los maestros de la escuela secundaria técnica, escuela secundaria general y telesecundaria del Estado de Hidalgo y una cantidad similar del Estado de México, se procedió a la sistematización del dato con el apoyo del programa SPSS versión 22, donde se hizo captura de la información obtenida en las encuestas, y se procedió a obtener porcentajes de respuestas y gráficas correspondientes a cada pregunta, logrando la información para la interpretación y análisis de cada pregunta de la encuesta realizada.

Donde, en el apartado 1, correspondiente a datos personales, a la pregunta ¿Cuántos años tiene? Se obtuvo que siete docentes tuvieron de 21 a 30 años, 15 de 31 a 40 años, 19 de 41 a 50 años y 18 más de 51. Con respecto al sexo, participaron 29 mujeres y 30 hombres. Referente al estado civil, se tuvieron 12 profesores solteros, 41 casados, cinco divorciados y uno no respondió. Con respecto a los años de servicio, se tuvo que 12 educandos, llevan de 0 a 5 años, 11 de 6 a 15, 18 de 16 a 25 y 18 tienen más de 25 años de servicio.

En el apartado 2 de formación docente, en la pregunta ¿en qué institución recibió su formación inicial? Siete maestros comentaron que en bachillerato técnico, 35 en escuela normal, 15 en universidad y dos en otras instituciones, como el Instituto Tecnológico de México. Por su parte, de acuerdo al grado máximo de estudios que poseen, 47 profesores mencionaron tener licenciatura, dos dijeron tener especialización, y diez refirieron tener maestría. Actualmente se encuentran estudiando licenciatura, maestría o doctorado, solo uno de los 59. En los últimos cinco años, los cursos y/o talleres de actualización y/o capacitación que tomaron fueron, 17 solo uno o dos, 22 solo tomaron tres o cuatro, 11 hicieron cinco o seis y

nueve hicieron más de siete. En cuanto al número de diplomados que tomaron en los últimos cinco años, resultó que 34 docentes hicieron uno o dos, cinco hicieron tres o cuatro, dos maestros hicieron cinco o seis diplomados y dos mencionaron haber realizado más de siete. Con respecto a las temáticas de su actualización, 48 docentes refirieron que estuvo articulada con la asignatura que imparten, ocho maestros refirieron que no estuvo relacionada con la asignatura que imparten y tres profesores no respondieron la pregunta.

En el apartado 3 de condiciones laborales, se les preguntó ¿cuántos años de servicio tiene en el nivel de secundaria? respondiendo cinco educandos que de cero a tres, 15 de 4 a 10, 13 de 11 a 20, 24 refirieron tener de 21 a más y dos profesores no respondieron la pregunta. En cuanto a las horas de servicio que tienen, solo un docente dijo tener menos de 10, 15 mencionaron tener de 11 a 20, 18 de 21 a 30 horas y 24 de 31 a 42. Por otro lado, 51 docentes refirieron trabajar sus horas en una sola escuela, mientras que ocho comentaron trabajar en dos. Además, en cuanto a la condición laboral de los docentes, se tiene que 53 son de base, tres de interinato, uno por contrato y dos mencionaron otra forma, pero sin especificar. Con respecto al número de grupos que atienden por semana, 20 profesores refirieron atender uno o dos, nueve, dijeron que tres o cuatro, 14 que cinco o seis y 16 que 7 o más. En cuanto al número de alumnos que atienden por semana, 19 educadores refirieron que atienden menos de 50 dicentes, tres mencionaron atender de 51 a 100, 17 de 101 a 200 y 20 maestros atienden más de 201.

En el apartado 4 Reformas educativas, la primera pregunta fue ¿conoció usted la Reforma de Educación Secundaria (RES) 2006?, a lo que respondieron que si la conocían 48 maestros y 11 negaron conocerla. También se les preguntó el nivel, en el que la RES 2006, proporcionó a los docentes los elementos necesarios para efectuar el cambio solicitado por la misma, a lo que tres educadores respondieron que no se les proporcionó, 16 comentaron que insuficientemente, 21 dijeron que regularmente, solo siete mencionaron que fue suficiente y 12 profesores no respondieron. Por su parte, 26 docentes mencionaron que si la RES trajo beneficios para su práctica docente, 21 mencionaron que no y 12 maestros no respondieron la

pregunta. De los 26 docentes que refirieron si haber tenido beneficios para su práctica docente con la RES, seis dijeron que se mejoró el aprendizaje de sus alumnos, 15 dijeron que se mejoró su práctica docente, cuatro dijeron que se les proporcionó la actualización necesaria para la apropiación de la reforma, y uno mencionó que se le proporcionó el equipamiento, conectividad y mobiliario para el uso de las TIC. Otra pregunta fue ¿quién le proporcionó mayor apoyo para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas de la RES 2006? A la que 21 docentes respondieron que sus compañeros de trabajo, cinco comentaron que los jefes de enseñanza, directivos, supervisores y del jefe de sector, 16 refirieron recibir apoyo de centros de maestros o áreas técnicas de la SEP, tres mencionaron a las instituciones privadas y 14 no respondieron la pregunta. También se preguntó, ¿cómo valora usted la RES 2006 de manera general según su experiencia vivida? A lo que ocho profesores contestaron que fue más de lo mismo, 20 dijeron que fue sesgada y con pocas innovaciones, 14 refirieron que fue innovadora pero no integralmente, cuatro la mencionaron como de innovación integral y trece no respondieron la pregunta.

Así mismo, 53 profesores aseguraron conocer la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2011, mientras que seis dijeron no conocerla. De la pregunta ¿en qué nivel considera usted, que la RIEB 2011, proporcionó a los docentes los elementos necesarios para efectuar el cambio solicitado por la misma? cuatro docentes consideraron que no se les proporcionó, 14 dijeron que insuficientemente, 28 que solo regularmente, seis maestros consideraron que fue suficiente y siete no respondieron. En otro asunto, 36 educadores consideraron que la RIEB si les trajo beneficios, mientras que 17 consideraron que no y seis no respondieron la pregunta. De los 36 docentes que respondieron que la RIEB si les trajo beneficios, siete consideraron que se mejoró el aprendizaje de sus alumnos, 19 mencionaron que se mejoraron sus competencias docentes correspondientes a planeación, desarrollo y evaluación en el aula, y diez maestros consideran que se les proporciono la actualización necesaria para la apropiación de la reforma 2011.

Por su parte, 22 maestros consideraron que sus compañeros de trabajo fueron los que les proporcionaron mayor apoyo para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas de la RIEB 2011, mientras que 13 consideraron haber recibido el apoyo de jefes de enseñanza, directores, supervisores y jefe de sector, otros 13 refirieron que recibieron el apoyo de centros de maestros o áreas técnicas de la SEP, mientras que tres maestros refirieron haber sido apoyados por instancias de educación privada y ocho educadores no contestaron la pregunta. Así mismo, 12 docentes valoraron a la RIEB 2011 como "más de lo mismo", 18 como que fue sesgada y con pocas innovaciones, otros 18 profesores la valoraron de innovadora pero no integralmente, para cinco fue de innovación integral y seis educadores no respondieron la pregunta. Los resultados de este apartado muestran una variedad de respuestas con ciertos sesgos para determinados incisos, sin embargo, la diversidad permite ver que los docentes hacen uso de sus posibilidades individuales, culturales, académicas, sociales y contextuales para responder a la Política Educativa.

Por otro lado, 48 docentes refirieron conocer la reforma educativa 2013 y 11 mencionaron desconocerla. Cinco maestros dijeron que no se les proporcionó los elementos necesarios para efectuar el cambio solicitado de la reforma 2013, 14 dijeron que se les proporcionó insuficientemente, a 22 se les proporcionó regularmente, a tres suficientemente y 15 no respondieron la pregunta. En otro asunto, 22 docentes consideraron que si trajo beneficios a su práctica docente la reforma 2013, mientras que para 23 no los hubo. De los 22 profesores a los que si les trajo beneficios, a cuatro dijeron que se mejoró el aprendizaje de sus alumnos, a nueve se les mejoró la planeación, desarrollo y evaluación para sus alumnos de manera cotidiana, a diez se les proporcionó la actualización necesaria para la apropiación de la reforma. Además, 18 maestros consideraron que sus compañeros de trabajo fueron quienes les proporcionaron mayor apoyo para comprender y desarrollar las preguntas curriculares y pedagógicas de la reforma educativa, para 12 profesores se los proporcionó los jefes de enseñanza, directores, supervisores y jefe de sector, a 11 se los dio el centro de maestros o áreas técnicas de la SEP, a dos instancias de educación privada y 16 no respondieron la pregunta. Por otra

parte, para 11 profesores la reforma 2013 fue “más de lo mismo”, para 14 fue sesgada y con pocas innovaciones, para 17 fue innovadora pero no integralmente, para dos fue de innovación integral y 15 no contestaron la pregunta.

Con respecto al modelo 2018, 50 docentes mencionaron si conocerlo, mientras que ocho negaron conocerlo y un maestro no contestó. Nueve profesores refirieron que no se les proporcionó, los elementos necesarios para efectuar el cambio solicitado, por el modelo 2018, para 21 se les proporcionó insuficientemente, para 23 fue regularmente, solo para dos fue suficientemente y cuatro no contestaron la pregunta. Por su parte, 24 educadores refirieron que el modelo 2018, les trajo beneficios a su práctica docente, 32 aseguraron que no les trajo beneficios y tres no respondieron. De los docentes beneficiados, a cuatro se mejoró el aprendizaje de sus alumnos, en 13 se mejoró su práctica docente, a cinco se les proporcionó la actualización necesaria para la apropiación del modelo 2018, uno dijo que se le proporcionó el equipamiento, conectividad y mobiliario para el uso de las TIC. También, 25 maestros consideraron que fueron sus compañeros de trabajo, quienes les proporcionaron mayor apoyo para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas del modelo 2018, para 17 recibieron apoyo de jefes de enseñanza, directores, supervisores y jefe de sector, a cinco docentes los ayudó el centro de maestros o áreas técnicas de la SEP, a tres instancias de educación privada y nueve no respondieron la pregunta. Por otro lado, 14 profesores valoraron al modelo 2018 como “más de lo mismo” para 19 fue sesgado y con pocas innovaciones, para 17 fue innovador pero no integralmente, para un maestro fue de innovación integral y ocho no contestaron la pregunta.

Por otra parte, 28 educadores participaron en alguna evaluación docente, 30 no participaron y uno no contestó la pregunta. De los que participaron en la evaluación docente, 15 lo hicieron en evaluación de desempeño docente, siete en evaluación de carrera magisterial, uno en evaluación para basificación de horas y cinco en evaluación para ingresar al sistema educativo.

En el apartado 5 se preguntó ¿cómo considera usted que las reformas curriculares, pedagógicas y educativas del 2006 a 2018 apoyaron la elaboración de su

planeación diaria en las asignaturas que imparte? A lo que 25 profesores contestaron que les mostraron los aspectos que debe contener una planificación, a 14 les apoyaron proporcionando la información para cubrir los aspectos de la planificación, a 13 les sugirieron actividades áulicas de acuerdo al contexto y posibilidades de sus alumnos, y a siete les dieron estrategias para planificar constructivamente. Por otro lado, de la pregunta ¿Cómo considera usted que las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018 apoyaron el desarrollo de actividades durante la clase? 13 profesores respondieron que les sugirieron formas de diagnóstico grupal para realizar actividades de acuerdo a estilos de aprendizaje de los alumnos, 21 comentaron que les proporcionaron ideas de acuerdo a contexto para propiciar que los alumnos construyeran sus aprendizajes, 13 refirieron que les mostraron ejemplos de estrategias didácticas para propiciar el aprendizaje en sus alumnos, a 12 les dieron libertad para construir su dinámica grupal y estrategia didáctica de acuerdo a su asignatura. En otro asunto, de la pregunta ¿cómo considera usted que las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 apoyaron el proceso de evaluación en el salón de clases? 17 docentes mencionaron que proporcionando los fundamentos teóricos de evaluación en el adolescente, 15 refirieron que clarificando el sentido de la evaluación en el nivel secundaria, 18 dijeron que mostrando las formas de evaluación en educación secundaria, solo ocho refirieron que no los apoyaron y un docente no respondió la pregunta. Con respecto a la pregunta ¿Cómo favorecieron las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, el ambiente de aprendizaje en el aula?, a lo que 15 profesores respondieron que fundamentando lo que son los ambientes de aprendizaje, 12, refirieron que dando ejemplos de ambientes de aprendizaje de acuerdo al contexto de sus alumnos, 24 dijeron que permitiendo su creatividad para construir ambientes de aprendizaje acorde a sus alumnos y su materia y ocho profesores mencionaron que no fueron favorecidos. Por su parte, de la pregunta ¿cómo favorecieron las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, la participación de padres de familia en el proceso educativo de sus hijos en las materias que usted imparte? Tres docentes comentaron que clarificando la aportación de padres de familia en su materia, 13

dijeron que proporcionando actividades a los padres de familia para que contribuyeran al aprendizaje de sus hijos en su materia, 14 refirieron que sugiriendo la negociación de padres de familia con el docente de su hijo para contribuir al aprendizaje de su materia, 28 dijeron que no la favorecieron y un docente no respondió. Otra pregunta fue ¿Cómo favorecieron las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, su interacción, con las autoridades educativas de su escuela, zona, sector, etc. con la finalidad de mejorar su enseñanza? donde 15 profesores dijeron que sugiriendo ambiente laboral saludable, 25 mencionaron que estableciendo fechas de reunión para debatir mejoras pedagógicas y didácticas, siete comentaron que valoraciones que las autoridades le hacen al docente para dar acompañamiento pedagógico con respeto y 12 dijeron que no se favoreció. Además, en la pregunta ¿Cómo se favoreció la equidad con las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, en el proceso de enseñanza en el salón de clases? cinco docentes dijeron que proporcionando la conectividad y equipamiento para todos sus alumnos en el salón de clases, ocho docentes refirieron que proporcionando los materiales y mobiliario que cada alumno necesita para realizar sus actividades áulicas, 16 comentaron que proporcionando la atención docente personalizada que cada alumno necesita para aprendizaje, 28 dijeron que no se favoreció y dos no contestaron la pregunta. Por su parte, de la pregunta ¿Cómo se favoreció la conectividad y el equipamiento áulico con las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, para fortalecer en el proceso de enseñanza en el salón de clases? 14 Docentes comentaron que por etapas, iniciando con los primeros, al siguiente año con los segundos y finalmente en el tercer año con los terceros, diez dijeron que con decreto de que al ponerse en vigor la reforma todas las escuelas deberían tener conectividad y equipamiento, cinco comentaron sugiriendo conectividad y equipamiento para zonas urbanas y 30 refirieron que no se favoreció. En la pregunta ¿Cómo favorecieron la diversificación de estrategias didácticas, las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, para fortalecer la enseñanza en el salón de clases? 12 profesores comentaron que sugiriendo actualización en centros de maestros, ocho refirieron que proporcionando una guía

de estrategias didácticas diversas, 29 dijeron que respetando su autonomía para buscar diversidad de estrategias didácticas de acuerdo a su materia, diez aseguraron que no la favorecieron.

De la pregunta ¿Cómo favorecieron la inclusión de maestros y alumnos, las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, para fortalecer la enseñanza en el salón de clases? Cuatro educadores dijeron que dotando cada salón de clases con los materiales que requieren los alumnos con cualquier tipo de discapacidad, 21 docentes comentaron que capacitando a los docentes para señalar a los alumnos con cualquier tipo de discapacidad, 33 aseguraron que no la favorecieron y un maestro no contestó. En cuanto a la pregunta, ¿Cómo favorecieron la inclusión de maestros y alumnos, las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, para fortalecer la enseñanza en el salón de clases? Un docente dijo que disminuyendo carga de trabajo para dar tiempo a los docentes de intercambiar posibilidades con los estudiantes, 13 dijeron que estableciendo espacios de análisis de práctica docente entre maestros, 25 comentaron que sugiriendo actividades para el coeficiente docente en beneficio de su práctica cotidiana, 20 comentaron que no se favoreció.

Por otro lado, se realizó entrevista a tres supervisores y un jefe de enseñanza, cuyo guion de entrevista (anexo 3) fue puesto a disposición con anticipación al acto, después, de la lectura de las aportaciones de cada actor educativo informante, se analizó el contenido, obteniendo las ideas sobresalientes, las cuales fueron sistematizadas en un cuadro de ideas recurrentes de los entrevistados para obtener ideas generales de los informantes. También, se hizo entrevista a un profesor de secundaria técnica, una docente de secundaria técnica, a una maestra de secundaria general y un educador de telesecundaria, sistematizando y analizando la información en otro cuadro de ideas recurrentes, identificando las que más fluctúan en el discurso de los informantes para comprenderlas, interpretarlas, asociarlas, y utilizarlas durante la narrativa de los diferentes apartados del reporte de investigación.

Además, se realizó encuesta (Anexo 4) a 23 directores de educación secundaria de las modalidades técnica, general y telesecundaria, y del Estado de Hidalgo y Estado de México. La encuesta se hizo con preguntas abiertas y abarcando las constantes de la política educativa. La sistematización y análisis se hizo en un cuadro que asoció las preguntas del objeto de investigación de forma horizontal y los informantes de forma vertical para poder encontrar las recurrencias, y perseguir la comprensión, interpretación y organización de la información para su posterior incrustación en la narrativa de la tesis.

1.8 DISPOSICIÓN Y COMPOSICIÓN DE LA TESIS.

1.8.1 Tesis

El trabajo de investigación desarrollado, y expresado en los puntos anteriores, me permitió construir la tesis, que expreso de la siguiente manera: en el proceso de diseño, hechura y, particularmente, en la implementación de la política educativa en los periodos gubernamentales recientes (2000-2020), se advierte una influencia relevante en constantes como la formación docente, condiciones laborales, reformas curriculares y práctica docente que guardan estrecha relación con los procesos escolares que desarrollan los docentes de educación secundaria, de las modalidades técnica, general y telesecundaria.

Considerando que la política educativa dirige la educación en México, es importante verla desde varios ángulos, con varios lentes, y desde diferentes enfoques para identificar su énfasis en la vida cotidiana, distinguiendo las constantes en que se centró la investigación, la cual se enfocó en los gobiernos que van del siglo XXI. En donde, los doce primeros años (2000-2006 y 2006-2012) gobernados por el PAN compartieron enfoques de política, como producto de un partido con filosofía conservadora, en función de lo cual hubo una continuidad de la política, con cercanía a los modelos de privatización de la educación, viéndose del sexenio de Fox al sexenio de Calderón, únicamente, diferentes estrategias, pero finalmente, ambos van en la misma dirección y en el mismo sentido de política. Como el enfoque

por competencias que es una respuesta a una política neoliberal iniciada por Fox y continuada por Calderón, para dar respuesta a requerimientos globales que se estaban construyendo en ese tiempo, donde el principal factor que determinaba ese tipo de enfoque era la economía, dejando de lado el asunto de lo social.

Por su parte el sexenio de Peña Nieto no marcó ruptura con las políticas de los dos gobiernos anteriores, sino al contrario, intensificó con la implementación de algunas estrategias, particularmente con las referidas a los docentes, donde agudizó su condición laboral, pero le dio continuidad a la política neoliberal, que buscaba la privatización de la educación, utilizando el enfoque por competencias que se debía a la política de mercado, cuyo principal factor era la economía, en aras de la globalización y ausentándose o alejándose de la vida social del estudiante y más específicamente del enfoque humanista de cada ser humano.

Finalmente, el gobierno de López Obrador intentó marcar una ruptura, pero, no ha logrado desestructurar todo el anclaje de política que se hizo en los años anteriores, la cual persiste de alguna manera. Aunque está en proceso de construir una nueva política educativa con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), y de romper con algunas estrategias implementadas en los gobiernos anteriores, particularmente, en las políticas docentes, donde continúa implementado los procesos de admisión y promoción similares a las de sexenios anteriores. También se siguen utilizando los planes y programas de estudio en educación secundaria de los sexenios anteriores, considerados neoliberales.

Después de revisar las generalidades de la política educativa, correspondiente a cada periodo de gobierno, fue importante ver que, en cada sexenio se presentaron las constantes llamadas: formación docente, condiciones laborales, reformas curriculares y práctica docente. Estas constantes de la política educativa integraron el objeto de investigación de este estudio, porque en cada constante se advirtió una influencia relevante o marcada, por la regulación que se hace de la constante durante el proceso de la política educativa correspondiente, y que los docentes de secundaria viven a diario y dan sustento a su enseñanza.

Porque la formación docente tanto inicial como continua expresa el grado de conocimientos que tiene el profesor para enseñar cada día; las condiciones laborales indican las circunstancias materiales y legales necesarias para que el educador logre la enseñanza en el salón de clases y fuera de él. Las reformas curriculares discursan el plan y programas de estudio, entre muchas cosas, definiendo lo que se debe enseñar, como, para que, cuando y donde se debe enseñar. Y finalmente, en la práctica docente, se direcciona la planificación, el desarrollo de actividades en el salón de clases y la evaluación de los alumnos, además, de la gestión de ambientes de aprendizaje y la diversificación áulica, que determinan la enseñanza cotidiana de los maestros.

CAPÍTULO II. DISPOSITIVO ANALÍTICO PARA EL ESTUDIO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

Se presentó un marco de referencia amplio, para dimensionar de forma más exhaustiva y puntual lo relacionado a la Política Educativa, a través de la construcción del dispositivo analítico. Cuya intención, fue la construcción de un marco de referencia, que proporcionara las bases para comprender la tesis. Además, la delimitación del dispositivo analítico, hizo posible la selección reflexionada, sobre lo primordial que debe contener el marco de referencia en estudio, originándose así, las primeras decisiones y explicaciones. Lo que sustentó la obtención de tres importantes categorías: política, educación y política educativa. Por ser esta última, la integración de un concepto compuesto de educación y de política, se hizo necesario distinguir entre las dos últimas y lo que es la unión de las mismas.

Lo mencionado en el párrafo anterior, se consideró importante para abrir la discusión de la tesis, y así, poder esclarecer, dar cuenta y ofrecer elementos claros y puntuales sobre algunas nociones útiles en toda la tesis, donde la categoría esencial que se ha planteado, es lo relacionado con la política educativa, por lo que se decidió separar y revisar los dos conceptos o dos nociones que la componen, que es política y educación. Escribiendo así, el título nociones básicas del dispositivo analítico, porque se consideran nociones necesarias para estudiar la política educativa, lo que llevó a la reflexión de la palabra política y a la recuperación de aportaciones de diferentes autores, tratamiento también implementado para la palabra educación en lo general, no de escolarización, no de escuela, no de pedagogía, no de didáctica, no de enseñanza, no de aprendizaje, tiene que ver con todas esas categorías, pero lo que nos interesó fue revisar el asunto de la educación y luego como estas dos categorías ya revisadas por separado le dan vida a otra categoría que es más recurrente en los discursos, que es más recurrente en las prácticas de las instituciones, en los procesos institucionales, que es la política educativa.

Se continuó comprendiendo y profundizando en el estudio de la política educativa, estudio necesario para penetrar en los procesos particulares y referencias teóricas que se tienen de dichos procesos, en general, de política, como diseño, hechura, implementación y evaluación, porque no se encontraron inicialmente estudios específicamente de Política Educativa. Pero en esta investigación fueron aplicables las fases del proceso de la Política en general a la Política específica para la Educación. En el tercer momento, fue necesario dejar clara la diferencia entre lo político, referido a la actitud de los actores políticos ante una política y la política, correspondiente a la decisión tomada en educación, que tuvo que pasar por las fases del proceso de la política. Lo que fue importante, porque el objeto de investigación de este reporte investigativo fueron las constantes de la Política Educativa, que mostraron las decisiones correspondientes a educación del gobierno en turno. Y lo político también fue importante, porque hizo referencia a la actitud de los actores políticos ante las decisiones gubernamentales con respecto a la educación, y dentro de los actores políticos se encontraron los actores educativos, como el profesor o profesora, directivos del plantel, supervisores y jefes de enseñanza, y fueron algunos de ellos, quienes proporcionaron la información trabajada en este documento. En el cuarto momento fue importante dar cuenta de lo que se ha escrito en cuestiones similares de lo que se está estudiando en la investigación, en tiempos de la historia reciente, en el contexto mexicano y con los actores políticos involucrados.

2.1 NOCIONES BÁSICAS: POLÍTICA, EDUCACIÓN, POLÍTICA EDUCATIVA

“Política”, por su importancia en el contexto de nuestro país, al igual que en otros países del mundo, debido a que, las acciones cotidianas de la sociedad dependen de decisiones tomadas por algunas personas que tienen algún tipo de poder para regular la conducta o proceder de la mayoría de los sujetos en algún espacio determinado y que se presentan a manera de normas o leyes a seguir para dar solución a alguna situación que aqueje al colectivo. Para Plano et al, (1973: 311) citado por Aguilar (2007, p. 24) política suele entenderse como un conjunto o secuencia de decisiones más que una decisión singular acerca de una acción de

gobierno particular. Aquí, se logra percibir que el autor hace referencia a la pluralidad de decisiones que sustentan una política acerca de determinada acción que realizará el personal con el poder suficiente para elaborarla y ponerla en marcha.

Es importante señalar que toda política responde a una problemática social, por lo que debe ser propositiva, intencionada y planeada cuidadosamente de acuerdo a lo que se pretende solucionar, con la dinámica suficiente para alcanzar los niveles necesarios de acción y espacio. Esto permite identificar que la política es un proceso, que necesita gente que decida y gente que la ejecute, que se valore lo que se dice y quiere hacer, así como lo que se hace y logra, independientemente de las intenciones. “Como lo mencionó Heclo (1972, p. 85) El término política debe poder incluir lo que intencionalmente persigue y lo que realmente ocurre como resultado de la intención” (Aguilar, 2007, p. 27). En suma, una política necesita de la colectividad, de la colaboración, de la decisión, de un propósito, de una intencionalidad, de una situación social, una propuesta, una planeación, un desarrollo o acción, de resultados, de un movimiento, etc. Por lo tanto, una política es el grupo de decisiones gubernamentales o no gubernamentales que proponen responder a necesidades sociales intencionadas, bajo una planeación de leyes que permiten el movimiento de lo que se hace y se logra con la colaboración de decisores y operadores en hechos reales.

Con respecto a “políticas públicas” se tiene que tomar en cuenta que al responder a necesidades sociales, la participación de múltiples personalidades tendría que ser vislumbrada, sin embargo, prevalecen las gubernamentales y la de los ciudadanos es limitada, solo como receptores, lo que los pone en desventaja con respecto a los primeros, como lo menciona Aguilar (1992) “Las políticas públicas, supuestamente elaboradas en la interacción entre los poderes estatales y las libertades ciudadanas, no son excepción, sino exteriorización puntual del juego realísimo de los poderes sociales y de sus intereses exclusivos” (p. 33). Lo que permite deducir que las políticas públicas se viven como peleas campales de las fuerzas políticas, por sus intereses puestas en ellas, aunque deberían responder a los intereses ciudadanos.

“Como dice Dye (1984) simplemente es: Aquello que el gobierno escoge hacer o no hacer.” (Ruiz, 2002, p. 13). Para (Meny y Thoenig, 1992), una política pública es: Un grupo de decisiones gubernamentales; Resultado de un sistema político; Leyes, ordenanzas locales, ordenanzas ejecutivas; Parte de un proceso general; Un diseño para modelar el futuro y Una práctica social.

Concretando, una política pública es una decisión gubernamental que se propone responder a necesidades sociales intencionadas, bajo una planeación de leyes que permiten el movimiento de lo que se hace y se logra con la colaboración de decisores y operadores en hechos reales, en donde se pone de manifiesto la interacción entre el poder del estado y las libertades ciudadanas y se aplican en periodos oficiales determinados.

Por otro lado, el vocablo educación proviene del latín *educare* que significa llevar o conducir, lo que sugiere que se ha efectuado desde el inicio de la humanidad y desde que el humano nace y a lo largo de su vida. Es un proceso, que necesita tiempo y gente de diferentes edades y contextos, con ideas, conocimientos, habilidades, actitudes y valores de varios tipos, con intenciones de compartirlos en momentos variables y en circunstancias diversas. Resaltando su intencionalidad futurista. Como lo sugiere Larroyo (1982) a la educación “Se le caracteriza como un proceso por obra del cual las generaciones jóvenes van adquiriendo los usos y costumbres, las prácticas y hábitos, las ideas y creencias, en una palabra, la forma de vida de las generaciones adultas” (p. 207).

Con la educación se persigue el desarrollo de la persona y del grupo social al que pertenece para lograr cambios en sus comportamientos, actitudes, conocimientos, ideas y habilidades, buscando la madurez social y emocional para vivir en una sociedad compleja y tener la posibilidad de criticar su realidad como sujeto en busca de su felicidad. “Como lo menciona Paulo Freire que describe a la educación como “el llegar a ser críticamente consciente de la realidad personal, de tal forma que se logre actuar eficazmente sobre ella y sobre el mundo. Su fin es conocer el mundo para enfrentarlo con eficacia” (Suárez, 1989, p. 20). Entonces, educación es un proceso social complejo, que conduce a través del tiempo, a que unas

generaciones, adquieran usos y costumbres, prácticas y hábitos, ideas y creencias de otras generaciones, orientado a facilitar cambios en los novatos, con el objetivo de que logren madurez emocional y social, llegando a ser críticamente consientes de la realidad, para poder vivir bien, en una sociedad complicada.

Hablar de política educativa, implica, reconocer que, para incrementar las posibilidades educativas de la población mexicana, debería ser uno de los objetivos de cualquier nivel de gobierno, abordado con responsabilidad y respeto, porque, la educación es un fenómeno social de gran complejidad, donde hay una multitud de factores involucrados para explicar un resultado educativo, ya se hable del rendimiento de un alumno dentro del aula o del rendimiento de todo un sistema educativo, sin embargo, las problemáticas específicas educativas no han cambiado a través del tiempo y de los diferentes gobiernos, cuando mucho, se ha modificado el contexto y las formas de pensarlas y abordarlas. Debido a que, como lo menciona Filmus (2008) “La preocupación por la calidad de la educación, por la igualdad, por la inclusión, adquiere distintos significados de acuerdo con los momentos políticos que viven nuestros países y, también, con las posiciones políticas adoptadas en cada uno de ellos” (pp. 27-28). La política educativa corresponde a decisiones de las que todos los mexicanos deberíamos estar al pendiente, no solo los intelectuales o el gobierno, porque son acciones que trascenderán los tiempos de una nación, por el papel futurista de la misma, y que tarde o temprano viviremos las consecuencias de ella, pero que además, le da dirección a la vida política, económica, social y cultural de un país.

Al librarnos de esa responsabilidad ciudadana, el gobierno hace lo propio, y por supuesto en su beneficio emitiendo comunicados como el del presidente Gustavo Díaz Ordaz que decía “El verdadero fondo del problema estudiantil es la urgencia de una profunda reforma educacional” (Latapí, 1979, pp. 21-25), justificando de esta manera una reforma educativa orientada a someter a los alumnos para aceptar sin cuestionar el orden social y político impuesto por el Estado. Hay que tomar en cuenta que a partir de la política educativa se propone el proceder de recursos humanos y por lo tanto indirectamente o directamente el empleo o desempleo de

los ciudadanos, el cuidado de la salud y por consecuencia la calidad de vida. Como lo mencionó Latapí (1979) “la política educativa podría colaborar a una mejor formación y utilización de nuestros recursos humanos” (pp. 132-134).

Resumiendo, política educativa es una decisión gubernamental que se propone responder a necesidades sociales intencionadas, bajo una planeación de leyes que permiten el movimiento de lo que se hace y se logra con la colaboración de decisores y operadores en hechos reales, en donde se pone de manifiesto la interacción entre el poder del estado y las libertades ciudadanas y se aplican en periodos oficiales determinados, para lograr un proceso social, que se conduce a través del tiempo, para que unas generaciones, adquieran usos y costumbres, prácticas y hábitos, ideas y creencias de otras generaciones, y así, facilitar cambios en los novatos, en una sociedad complicada. Imperando el deseo avasallador gubernativo. Visto de otro modo, una política educativa es una política pública impuesta por el gobierno para regular la educación oficial de los mexicanos.

Por otro lado, es importante hacer referencia a la intención en esta investigación, de la forma de presentación de la Política Educativa, escrita con mayúscula y en singular, por referirse a la Ciencia Política en su aplicación, al caso concreto de la educación, por ser la reflexión teórica de las políticas educativas, escritas con minúsculas y en plural, por ser múltiples, diversas y alternativas. Donde la Política Educativa cambia y evoluciona con el tiempo, porque la Ciencia Política cambia y evoluciona. Y las políticas educativas cambian y evolucionan porque, cambia el contexto, cambian los actores o cambian los sujetos destinatarios de las políticas. Lo que se observa cuando hay un cambio del o la Secretaría de Educación Pública, Cambio de gobierno del mismo partido político o cambio de partido político en el poder, al cambiar la orientación de la política educativa, que deja ver reorganización en todos los actores. Dicho de una forma diferente, una política educativa (en minúscula) es el resultado de la actividad de una autoridad pública en el sector educativo. Por lo que, las políticas educativas (en plural y con minúsculas) constituyen el objeto esencial de estudio de la Política Educativa (Pedró y Puig, 1998).

2.2 LOS MOMENTOS DE LA POLÍTICA: DISEÑO, HECHURA, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN

En este capítulo 2, se mencionó lo que se advierte como política, para el estudio correspondiente a la política educativa, de la presente investigación, la cual por sus características se considera una política pública, también descrita su concepción en el mismo inciso. Lo que favorece la visualización de los momentos de la política. Es importante mencionar que las operaciones intelectuales y políticas interdependientes que constituyen e integran la política pública y que comparte Aguilar (2010) son:

> La formación de la agenda; la definición del problema público; la hechura o formulación de la política, es decir, la construcción de opciones para resolver el problema; la decisión o la selección entre opciones; la comunicación de la política; la implementación de la política y la evaluación de la política. (p. 34)

Como se puede ver son siete operaciones intelectuales que se tienen que realizar durante el proceso de una política educativa de acuerdo al autor y que brindan una opción para analizar los momentos de la política.

2.2.1 Diseño de la Política

Antes de iniciar con el diseño de una política, de primera instancia se decide si algo es realmente problema público o no, si el gobierno debe actuar o no, cuales son los pros y los contras de actuar o de no hacer nada. El estudio de la educación es un proceso que se ha presentado en la sociedad desde tiempos muy antiguos, que responde a la necesidad del control social y de la convivencia cotidiana y que cada gobierno toma como prioridad para el logro de sus objetivos, estableciendo una política educativa de acuerdo al proyecto de su mandato, mostrando en la educación un problema para lograr la formación de la agenda. Aunque se tendría que analizar si es problema para el pueblo o para el gobierno y de qué forma se llega a la

formación de la agenda, es decir, respondiendo a qué y a quien o con que fines, locales, nacionales, internacionales, sociales, políticos, económicos, culturales.

Muchos problemas que padecen un mayor o menor número de personas en un estado, circulan diariamente hacia el gobierno, buscando atención y solución. Los problemas pueden ser de interés particular o de interés general, este último, es el caso de la educación que se considera necesaria para toda la población del estado, por ser a través de ella, que se transmite la ideología para lograr el control social. Algunos problemas son respaldados por voces dispersas, mientras que otros por organizaciones poderosas, como se ve en estos tiempos, con organismos internacionales como la OCDE, FMI o Banco Mundial que dan sugerencias de cambio en la Política Educativa Mexicana, con motivos unidireccionales, aunque en apariencia sea en beneficio de los educandos mexicanos. Otras organizaciones que buscan involucrarse en la educación, son grupos empresariales, que apuestan por la privatización de la educación, buscando comercializar la educación persiguiendo fines de lucro.

En cuanto al consenso entre ciudadanos, en algunos problemas es rápido y mayoritario y en otros se dividen las opiniones, esto último, se refleja en la educación mexicana, donde los intereses dependen de la posición del participante. Cómo ocurrió en los foros y consultas en línea qué hizo el Gobierno actual, a través, de la Secretaría de Educación Pública, donde los académicos e investigadores vieron con unos lentes la situación educativa y los líderes sindicales con otros, al igual que el magisterio, sociedad, gobierno, organizaciones internacionales y grupos empresariales, cada quién utilizó los lentes que le ajustaron para participar en la consulta, logrando una gran división de opiniones que fortaleció muy poco a la política educativa, provocando así un problema complejo, de escala nacional con intervención de organizaciones internacionales hegemónicas. Considerando a la educación, un problema de rutina para cada periodo de gobierno que es programable por ser la educación necesaria para que el gobierno logre el control del pueblo.

“La educación en el día a día entre la sociedad y el estado se convierte en problema y solución, proporcionando demandas y ofertas, conflictos y arbitrajes, necesidades y satisfactores” como menciona (Aguilar, 1993, p. 23). Considerando al estado como responsable de resolver dicho problema, el cual llama su atención, por la trascendencia de la educación en el logro de objetivos gubernamentales, por lo que despierta su iniciativa en cada gobierno, logrando formar parte de los asuntos públicos de forma prioritaria en la agenda de gobierno.

La hechura de la agenda de gobierno, tiene fundamental importancia política y administrativa, tanto teórica como prácticamente. De acuerdo a Aguilar (1993) “políticamente expresa la vitalidad o la flojedad de la vida pública en un sistema político dado” (p. 26), como el sistema educativo de nuestro país. Llamándose ámbito público, esfera pública, vida pública y funcionando como mediador entre estado y sociedad, entre política y economía. Es importante señalar la generalización de intereses y conflictos en la educación que deberá ser accesible para todos los ciudadanos.

La formación de la agenda de gobierno con respecto a la educación, evidencia las fortalezas y debilidades del sistema educativo, deja ver: quienes definen y justifican los problemas educativos; visualiza grupos y organizaciones que tienen la fuerza de cambiar cuestiones educativas en públicas y en prioridades de gobierno; cuáles organismos y decisiones actúan frente a las demandas de docentes, educandos, sociedad y otros grupos; cuál es la ideología que otorga valor y prioridad a la política educativa. En suma, revela quién tiene el poder para la hechura de la política educativa.

La educación es determinante en un gobierno y en la administración, por ser una de las decisiones de gobierno más importante, lo que hace que pertenezca a su agenda. Por lo que, el proceso elaborativo de la agenda, se refiere al momento en el que el gobierno decide sí decidirá o no sobre la política educativa como en el caso del presidente Ernesto Zedillo, quién había sido secretario de educación durante el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari y decidió continuar con la esencia de la reforma educativa que se había decretado en 1993, durante su gobierno,

haciendo sólo algunas precisiones. O sea, es el momento de deliberar o decidir la intervención, no intervención o aplazamiento de la intervención. En otras palabras, es la decisión que compromete o no al gobierno con la educación por ser la crucial decisión de decisiones.

Encarando al gobierno en el dilema, de si debe actuar o no, de si interviene, se repliega o se da tiempo. En suma, el proceso de elaboración de la agenda refiere el momento en que el gobierno decide si tomará decisiones con respecto a la educación o cualquier asunto público. Lo que sugiere a los gobiernos ser muy cuidadosos y equilibrados a la hora de armar su agenda, identificando el asunto público que le compete, como la educación que es de incumbencia Federal.

Para Aguilar (1993) la definición de agenda de gobierno es “el conjunto de problemas, demandas, cuestiones, asuntos que los gobernantes han seleccionado y ordenado como objeto de su acción” (p. 29). Y en el caso que nos ocupa, se considera a la educación como un problema, demanda, cuestión o asunto del conjunto mencionado, sobre el que el gobierno debe actuar. Sin embargo, otras definiciones de agenda, se interesan más por el proceso de su elaboración y conformación y el conjunto de problemas al que el gobierno ha decidido atender, definiciones de esos problemas y opciones de acción para atender los problemas.

Concretando, la atención, definición y tratabilidad del problema educativo son componentes determinantes del proceso por el cual el problema (asunto, cuestión, o demanda) alcanza su carácter de agendum: algo sobre lo que se debe actuar. Por lo que estructuración de la agenda, definición del problema, análisis de las opciones de acción son actividades interdependientes.

La agenda es del Gobierno, pero los problemas que la componen son cuestiones, conflictos o necesidades que conciernen y preocupan a los ciudadanos quienes consideran asuntos generales del estado, de gobierno. Entonces, la agenda de los ciudadanos precede y determina la agenda de gobierno. O sea, inducida por las preocupaciones y prioridades gubernamentales, como es el caso de la educación qué sirve al gobierno para fines de control de los ciudadanos, por lo que es su

preocupación y prioridad. Donde la decisión es el resultado de la confluencia de cuatro corrientes: los problemas, las soluciones, los actores participantes y las oportunidades de elección. Las cuestiones que se presentan en la agenda pública, compitiendo por llamar la atención y desatar la iniciativa de gobierno genera una "oportunidad de elección".

Según el número, fuerza e intensidad de los demandantes y los participantes en la toma de decisiones, complejidad y conflictual dad de la cuestión, información, conocimiento, tecnología y tiempo que disponen, los gobiernos construyen su definición del problema, objetivos a lograr en el tratamiento del problema, diseñan instrumentos y programas de abordaje, identifican sus operadores, comunicadores y aliados (Aguilar, 1993). Y para representar los intereses y resolver los problemas, los gobiernos tendrían que recurrir a conocimiento orientado y aplicado, cada vez más complejo, especializado.

La definición de los problemas públicos

En el proceso de la política educativa, la formación de la agenda y la definición del problema educativo son interdependientes. Ubicar el problema educativo en la agenda, da forma a una definición del problema, que en el caso de educación se acepta públicamente y es tratable para el gobierno. El problema educativo es de gran escala, complejo, interdependiente, subjetivo, tornadizo, conflictivo. Por lo que hay gobiernos que se dan cuenta que con su intervención provocaron problemas nuevos y más espinosos, como fue el caso del presidente Peña, que con su intervención, de dar vida a las recomendaciones educativas de la OCDE, generó repudio en el magisterio por su proceder, con respecto a la evaluación, como la de permanencia de los profesores. Para Aguilar (1993) epistemológicamente, los problemas son "construcciones, datos seleccionados y caracterizados con referencia a ciertos esquemas cognoscitivos y valorativos de los sujetos que las observan o experimentan, por lo que el problema educativo manifiesta toda su complejidad y variabilidad en sociedades abiertas, plurales y gobiernos democráticos" (p. 57). Debatiéndose sus componentes, causas, consecuencias y planteamiento del problema en educación. Existe un doble problema en la definición

del problema educativo: 1) el consenso, difícil de alcanzar, porque cada actor educativo tiene sus propios intereses y puntos de vista; 2) la definición operativa para la intervención educativa viable.

“Los problemas de la política educativa en México, deberían ser, producto del pensamiento de los actores educativos que actúa en su entorno, elementos de situaciones problemáticas que han sido analíticamente abstraídos de situaciones refiere” (Aguilar,1993, p. 58) sin embargo, es necesario analizar la situación para ver si las recomendaciones de organizaciones internacionales a la educación son pensando en México o en quién y lo más importante, si los decisores mexicanos proceden según las situaciones de los mexicanos o de los organismos internacionales.

Las “situaciones problemáticas” son hechos vividos u observados por el actor educativo y que al valorarlos son reprobables y de malestar, mostrando una diferencia entre el ser y el deber ser, de lo que padece mucho la vida en sociedad, al enfrentarse las experiencias con las preferencias de los individuos y los grupos en su interacción. Los “problemas” tienen naturaleza cognoscitiva más que vital y valorativa, son construcciones lógicas que articulan, ordenan los datos y elementos que la tensión entre la factualidad y el deseo liberó y los reúne en una definición. Las definiciones de problemas educativos que hagan los gobiernos y sus analistas deben ser aceptables y solubles, legal y políticamente aceptable, fiscal y administrativamente visible. Una gran dificultad en la definición y solución del problema educativo es que la definición del problema construido por el gobierno es diferente a la definición que del problema tienen los demás actores educativos en el contexto mexicano. Para eliminar esa dificultad se necesitan negociaciones y ajustes entre gobierno y sociedad. Es importante señalar que los problemas educativos se definen y plantean para resolverlos. Por lo que entre el problema y la solución, hay una interdependencia conceptual.

Definir un problema significa “crear un problema”. Definir el problema educativo significa plantearlo, “estructurarlo”, de manera que pueda tener solución. De forma que sea gubernamental-socialmente abordable con recursos intelectuales, legales,

fiscales, políticos y administrativos a disposición. Con planteamiento que determine la solución. De acuerdo a cómo se ha definido el problema educativo, el tipo y número de preguntas que implica, se hace soluble o irresoluble. Un problema educativo bien estructurado tiene características precisas para comprobar la solución; un problema educativo mal estructurado es todo lo contrario. Como el problema educativo en busca de la calidad, donde a sugerencia de la OCDE la solución fue la evaluación de los profesores, pero la estructuración del problema no fue gubernamental-socialmente abordable, al inclinarse la balanza a lo gubernamental y desconociendo la parte socialmente abordable por lo que los profesores al percibir la hegemonía gubernamental y anulados sus derechos, mostraron resistencia y enfado por esa política educativa, brillando la falta de negociación y ajuste entre gobierno y maestros.

Por lo que es determinante para estructurar bien el problema educativo identificar la organización de las relaciones entre los componentes: su conexión e interdependencia. Contrariamente, el sistema del problema mal estructurado es la indeterminación acerca de los componentes de la situación que han de ser modificados o removidos, y/o factores que los originan y en los que habría que intervenir o incidir, como ocurrió con la política educativa de la evaluación docente, que fue eliminada en el sexenio actual, lo que se advierte como una testarudez que el gobierno anterior pagó caro. “Por lo tanto, estructurar bien un problema es producir tal definición del hecho calificado como problema, que pueda volverse el sujeto u objeto de un enunciado causal” (Aguilar, 1993, p. 68).

Se decide en qué consiste el problema, cuáles son sus componentes, sus causas y sus efectos; cuál es el tipo de acciones que por sus instrumentos y actores podrían enfrentar el problema y controlar sus daños y expansión nociva; cuáles son los recursos financieros, legales y humanos que se necesitan; qué resultados deben esperarse de las acciones de la política y antes de cuánto tiempo, etcétera. Es importante que la definición del problema público se dé con democracia y eficiencia de la gestión pública, porque de acuerdo al proceder gubernamental, será el proceder de los ciudadanos. La manera como se obtiene y depura la información

acerca de los problemas, los define y explica. Las formas gubernamentales de comunicación y persuasión para obtener el apoyo de los ciudadanos en torno de una política; los criterios para terminarla o continuarla, la opinión pública que juzga su efectividad y propone opciones diferentes de abordaje.

La petición de que el problema público se diera en democracia respondió a que el actuar de los gobiernos ha sido considerado como una amenaza real a esfuerzos, patrimonios, proyectos y expectativas, a causa de la magnitud de sus errores y oportunismos decisionales. Causando centralización autoritaria. Conduciendo a revisar lo que es democracia y gestión pública. Para Aguilar (1992)

> La democratización ha sido determinante para reconstruir la naturaleza pública del gobierno, para liberarlo de los grupos de interés que lo han tenido en cautiverio y para disuadirlo de aventuras, fantasías e improvisaciones, ante la expectativa de sanciones electorales de despojo y alternancia. La democratización ha sido también tirar lastre y crear las condiciones para atender con eficiencia, los muchos males, necesidades y problemas públicos. (p. 23)

La democratización es una oportunidad para rescatar al gobierno de la enfermedad de acumular dinero para así olvidándose del pueblo, y darle la oportunidad de un tratamiento efectivo a través de la práctica de valores, porque siempre será su responsabilidad el bienestar de los ciudadanos, por ser quien acumula los recursos económicos del pueblo y tiene la facultad de utilizarlos en sus políticas públicas programadas, como la política educativa que siempre es motivo de justificación de recursos. Porque lo gubernamental es público, pero lo público trasciende lo gubernamental. Debido a que una política puede ser aquí una regulación, ahí una distribución de diversos tipos de recursos, allá una intervención redistributiva directa, más allá dejar hacer a los ciudadanos.

Para una política educativa, algunos de los aspectos necesarios para su éxito en las aulas y con los ciudadanos y que sea relevante en un país son la democracia y la gestión pública, para ambos aspectos deben participar todos los involucrados.

Gobernar de acuerdo a política pública (política educativa en el estudio que nos ocupa) significa incorporar la opinión (de todos los involucrados), de participación (de gobernados y gobernantes), la corresponsabilidad (de ciudadanos y gobierno), el dinero de los ciudadanos, es decir, de contribuyentes Fiscales y actores políticos autónomos y, a causa de ello, ni pasivos ni unánimes. Porque Política Pública, en este caso política educativa, supone gobernantes elegidos democráticamente (con participación de los ciudadanos), elaboración de políticas que son compatibles con el marco constitucional y se sustancian con la participación intelectual y práctica de los ciudadanos, políticas que no mortifican arbitrariamente las libertades, las oportunidades y las utilidades de los ciudadanos ni introducen un trato desigual inmerecido entre ellos.

Pero, ¿cómo o en dónde se llega a la definición de un problema?

La formación de la agenda permite identificar a los que definen e identifican los problemas públicos, lo que ocurre al descubrir la organización de poder que define la formulación de una política. La formación de la agenda y la definición del problema público, así como las otras fases o etapas del proceso de la política pública, se han considerado decisiones que influyen en su configuración y ejecución. Para Aguilar (1993) “lo más importante de las decisiones de un gobierno es la que concierne a la elección de sus asuntos y prioridades de acción: a su agenda” (p. 27), por conducir al gobierno al éxito o fracaso. Por lo que, la formación de la agenda hace referencia al espacio de tiempo en que el gobierno resuelve si dispondrá o no sobre algún tema. Identificando si es público, constitucional, trascendente, pertinente, urgente.

Para Aguilar (1993), Agenda de gobierno es “el conjunto de problemas, demandas, cuestiones, asuntos que los gobernantes han seleccionado y ordenado como objeto de su acción, y como objeto sobre los que han decidido que deben actuar o han considerado que tienen que actuar” (p. 29). Lo que permite advertir que la educación en México se ha tomado como un problema seleccionado en la agenda de cada gobierno que llega al poder y se ha procedido en consecuencia. Cada gobierno imprime su sello en la educación mexicana, tocada por diferentes motivos en que

se puede favorecer al gobierno, como la represión hacia los ciudadanos a hacer lo necesario para que se logren objetivos gubernamentales.

Para Toledano (2008) "la agenda es construida socialmente por los diferentes sujetos sociales que conciben y conceptualizan los problemas, pero lo hacen de distinta manera, reflejando así su pertenencia a corrientes teóricas e ideológicas" (p. 34). Lo que permite visualizar que de acuerdo al posicionamiento del gobierno, se dará vida a la construcción social de la agenda, para atender el problema identificado en educación. Dicho posicionamiento puede depender del partido político, del contexto nacional, sociopolítico e internacional, así como de la personalidad del gobernante, en cuanto a sus intereses, metas y posibilidades, aunque, también el pueblo tiene un papel importante, en cuanto a su proceder con respecto a lo ideado por el gobierno para con su agenda. Como lo sucedido con el magisterio mexicano cuando se implementó la evaluación de permanencia durante el gobierno de Peña Nieto, donde los profesores manifestaron su inconformidad a lo largo y ancho del país, lo que tocó la agenda del gobierno del presidente López Obrador, quien resolvió decidir eliminar dicha reforma.

2.2.2 La hechura o formulación de la política

La política se juega toda en torno de las políticas, porque las políticas son una arena política en la que convergen, luchan y conciertan las fuerzas políticas. "Si las políticas son arenas, se tiene que identificar estas arenas y formular hipótesis sobre su composición, dinámica y desempeño", como mencionó (Aguilar, 1992, p. 31). Lo que una política educativa quiere tratar y la manera como quiere tratarlas (objetivos, instrumentos, operadores, recursos, tiempo…) terminan por fortalecer o debilitar los intereses y expectativas de los grupos sociales que en ella están interesados, pues, la política educativa que se elige es la que se acomoda a lo que las organizaciones públicas pueden realmente hacer, ya que la política educativa es una resultante de enfrentamientos y compromisos, de competiciones y coaliciones, de conflictos y transacciones convenientes.

Para lo que el análisis conceptual busca llegar a la síntesis de una decisión educativa práctica y pondere los elementos valorativos, económicos, administrativos y políticos que toda política educativa conlleva. Siendo el análisis de políticas una estrategia de solución de problemas educativos o de realización de objetivos educativos, que procede de eficiencia técnica y eficiencia económica.

El análisis de políticas es una estrategia de solución de problemas educativos o de realización de objetivos educativos que procede de eficiencia técnica y eficiencia económica. En el análisis de políticas, las consideraciones valorativas de equidad pública y de viabilidad política son de peso, así como las de factibilidad organizativo-administrativa. El análisis de políticas es adecuado para cuestiones tales como: "eficiencia operativa, asignación de recursos, evaluación de programas, planeación y presupuestación, elección estratégica.

> El análisis de política educativa se caracteriza por incorporar el esquema de decisión racional o de solución racional de problemas educativos cuyos pasos son: determinar el objetivo a lograr y ordenar las preferencias, indicar las opciones de acción que por los medios que incorporan y el cálculo de sus consecuencias se consideran idóneas para efectuar el estado de cosas-objetivo de la acción, comparar las opciones en términos de eficiencia técnica y económica, elección y puesta en práctica programada de la alternativa eficiente u óptima, evaluación de resultados, aprendizajes reiterativos según los resultados. (Aguilar, 1992, p. 45).

La política educativa forma parte de una historia de decisiones, de la que se conocen los logros y fracasos de sus operaciones e intentos. Es el eslabón de una cadena de decisiones sucesivas que buscan realizar un objetivo o resolver un problema educativo sin lograrlo cabalmente. El análisis de política educativa es una actitud obligada en estados donde el autoritarismo gubernamental resulta imposible o donde su discreción es muy limitada. El análisis puede ser como arte o artesanía o como "interacción social". Por lo que, el trabajo del analista es producir evidencias y argumentos persuasivos en favor de una decisión educativa, contrastando

posiciones y compatibilizando diferencias en educación, a través de un intenso proceso de persuasión que depure y acerque los puntos de vista factuales y valorativos de los interesados y competidores. Donde la norma de análisis educativo sería armar y examinar opciones de acción que, según el problema a tratar, incluyan y jerarquicen los aspectos legales, políticos, organizacionales, económicos, administrativos, tomando en cuenta sus características y restricciones.

La política educativa es la estrategia de acción colectiva que permite a la sociedad mexicana recorrer las fronteras de lo socialmente posible, al remover progresivamente obstáculos y ataduras del pensar y del hacer de la misma sociedad. Lo que es propio, si la política educativa, es democrática, en donde su discusión, elección y revisión de posiciones es un proceso de aprendizaje colectivo siempre abierto. Es importante señalar, que los que deciden y llevan a cabo la política educativa tienen menos poder del que se cree, porque el gobierno se enfrenta a límites legales, políticos, informativos, recursos públicos escasos, burocracias con propias inercias e intereses, condicionamientos internacionales, presión de poderosos grupos de interés y ataque de organizaciones políticas de oposición, restricciones que pesan en la elección de la política educativa y que ocasionan que se valore en el análisis de la política educativa, la factibilidad más que la optimidad.

Concretando, una vez que el gobierno ha decidido lo que decidirá (formación de la agenda), en este caso se decidió por la política educativa, entonces, se definirá el problema educativo, para el cual se buscará la hechura de la política educativa y necesitará el análisis de lo factible y óptimo, con la participación democrática para atender el problema educativo, revisando las características sociales y gubernamentales que facilitan o dificultan la hechura, así como estableciendo lo esperado de la política, o sea, objetivos y recursos, medios y fines definiendo el problema y creando la solución, salvando tensiones y con inmersiones en interacción social y gubernamental.

La hechura o formulación de la política, es decir, la construcción de opciones para resolver el problema educativo, consiste en identificar cual fue el criterio dominante

en la deliberación y decisión o el que jerarquizó la importancia de los demás criterios, como el de la legalidad, la averiguación del criterio dominante y la jerarquización de los criterios de la decisión es de suma importancia para entender porque se eligió esa política educativa con la configuración específica, con esos objetivos e instrumentos y se dejaron de lado otras políticas educativas posibles, aceptables y ejecutables. En ocasiones, el punto débil de la política educativa se encuentra en la parcialidad o impertinencia del criterio preferencial de la decisión que tomaron las autoridades. Con el análisis se puede observar que la politización de la decisión es responsable de los escasos resultados de la política educativa, pero los escasos resultados se pueden deber al exceso de criterio de eficiencia económica, que tomó decisiones sin considerar las reacciones políticas que ocasionarían la política educativa o la organización y operación de la administración pública y que no cuidaron el costo-beneficio de la política, que beneficia al Estado con ahorros de recursos, lo que beneficiaría a los ciudadanos (Aguilar, 2010). Lo anterior muestra la actividad considerada, la decisión o la selección entre opciones, a consecuencia del análisis que produjo la construcción de opciones y que al decidir la mejor opción como política educativa se procede a la actividad:

Por su parte, la fase de comunicación de esa política, se encarga de diseñar acciones de comunicación para informar, explicar, aclarar, justificar, defender la política educativa decidida y para llegar a los públicos interesados en el asunto y a la sociedad del país en general.

2.2.3 La implementación de la política

Aquí, como sugiere (Aguilar, 2010) el análisis de política educativa, es un análisis organizacional, gerencial y operativo de la administración pública, que valora la estructura administrativa del organismo u organismos encargados de la implementación de la política educativa, que determina si existe una división apropiada de trabajo, equipo adecuado, personal competente, proceso de operación idóneo con estándares de desempeño, productos y resultado. También se deben examinar las autoridades encargadas del seguimiento, acompañamiento,

medición, control de la gestión y evaluación de los actores participantes en la política educativa. Es importante ver los componentes políticos de la implementación, por ser el momento de reaparición de grupos de interés, partidos políticos, gobiernos locales, organismos internacionales, beneficiarios de la política con sus intereses y urgencias, visiones del problema, expectativas de la acción gubernamental y presiones sobre el gobierno, que impactan el desarrollo de la política, favoreciéndola, desfavoreciéndola o haciéndola inviable.

La implementación de las políticas abordada por (Aguilar,1993) hace referencia a aportaciones de diferentes politólogos que han estudiado el tema, por lo que se menciona que la política, es el momento en que se echa a andar, desata muchas oportunidades y expectativas, poderes e intereses en juego, cargas de trabajo y responsabilidades, operaciones y decisiones; la implementación se vuelve entonces, un proceso muy complejo e inalcanzable, también conflictivo, y es casi imposible encontrar una fórmula de coordinación que integre las diferencias y configure una acción colectiva armónica y efectiva. Por lo que, el diseño y la implementación continúan la separación entre la política y la administración, entre los decisores y los operadores (simples ejecutores), no hay entonces un conocimiento independiente denominado “implementación”. Antes hay una decisión política, después solo una administración.

Después del diseño, está la implementación de la decisión. Y después del presidente y de la legislatura están las organizaciones públicas, con sus intereses y hábitos, que transforman las decisiones en hechos efectivos. El primer significado de implementación es derivado del lenguaje ordinario (inglés): llevar a cabo, llevar a efecto, efectuar, realizar, producir, cumplir, culminar, completar. Consistiendo la implementación en la capacidad de realizar las consecuencias previstas después de que las condiciones iniciales han sido cumplidas. La implementación es el proceso que intencionalmente establece y realiza la conexión causal y que, si cae en defectos o en incumplimientos, rompe el nexo causal y hace fracasar la política. En este sentido, opera como el proceso de falsación de esa hipótesis causal que es

toda política. “Llamaremos implementación al grado en que las consecuencias previstas (el momento del “luego entonces”) suceden”.

La implementación será la secuencia programada de acciones (“la cadena subsiguiente de causalidad”) qué conlleva muchos actores y muchas operaciones, repetitivas y progresivas, individuales y colectivas, y que busca con esos medios específicos (financiamientos y subsidios públicos) producir el evento aspirado como fin (empleo de minorías). Hay así un doble sentido de implementación: es el proceso de convertir un mero enunciado mental (legislación, plan o programa de gobierno) en un curso de acción efectivo y es el proceso de convertir algo que es sólo un deseo, en efecto probable, en una realidad efectiva. Son dos así los significados del “llevar a cabo, a efecto, a culminación”, del “implementar”: el tránsito del concepto (lo abstracto) a lo real (lo concreto) y el tránsito de lo probable (el objetivo, la expectativa) a lo efectuado. La situación de pasar de un dicho a un hecho. Todo proceso de implementación tiene varios “puntos de decisión” y cada decisión a tomar tiene varios “claros” –conlleva a la aprobación de varios actores que tienen la capacidad de vetar la forma, el contenido o el tiempo de la decisión cooperativa. Si no se toman decisiones conjuntas, el proceso de implementación no puede seguir adelante (Aguilar, 1993).

Hay que buscar la articulación entre el diseño y la implementación de las políticas públicas. A ello contribuyó la definición de política como “hipótesis qué contiene condiciones iniciales y consecuencias previstas”. Desde ese punto de vista, diseñar una política significa prever e incluir esa secuencia de acciones qué es justamente el proceso de implementación y cuyo efecto último es la producción del estado de cosas buscado como objetivo. Por lo que no se puede hablar de diseño de la política si no es a la vez el diseño de un proceso de implementación. Comentando, por un lado, la interdependencia entre el diseño y la implementación de la política y, por el otro, la búsqueda de simplicidad en el diseño, son las 2 recomendaciones fundamentales. Logrando disminuir la magnitud de los fracasos que, son inevitables. No hay implementación perfecta y, por ende, tampoco política perfecta.

El proceso de implementación se caracteriza por el maniobrar de muchos actores semiautónomos, cada uno de los cuales intenta tener acceso a los elementos del programa y tenerlos bajo su control, intentando al mismo tiempo extraer las mejores ventajas de otros actores que también buscan tener acceso a elementos que les den el control. Dentro de sus efectos adversos se tienen:1) El desvío de los recursos (dinero): 2) La alteración de los objetivos de la política; 3) La resistencia a los esfuerzos que de llevar a cabo con el fin de lograr un control administrativo de las conductas; 4) El gasto de energía personales y políticas en jugar juegos que hubiera sido mejor canalizar hacia acciones constructivas del programa, entre otros.

Por su parte, el nudo problemático de todas las interacciones es la incertidumbre que captura a cada actor acerca de si los demás harán sus contribuciones al programa de acción colectiva mediante la cual se implementa la política. Además, existe la invitación a “escribir un escenario” que recapitule la recomendación de que los juegos de la implementación sean previstos desde el momento mismo del diseño de la política. Dicho “escenario” se escribe con la finalidad práctica de localizar “las tensiones y las restricciones que la política puede encontrar durante el proceso de implementación”. Nos dice que “funciona bien”, en el entendido que contribuye a identificar los problemas que la implementación no podrá esquivar durante su recorrido. Al final de los años setenta, un grupo de politólogos, llegó a la conclusión de que el proceso de implementación influiría determinantemente en los resultados de la política y empezaron a cuestionar los supuestos en los que se habían basado los diseños de las políticas y la evaluación de las políticas. Lo que los estudios de la implementación dejan en claro es la importancia que la dimensión política y organizativa tiene para que la política logre tener un impacto claro y constructivo en las condiciones reales de vida y no sea sólo una buena intención o un hermoso proyecto de expertos.

La implementación de las políticas es todo un proceso que consiste en poner en práctica las decisiones tomadas por el gobierno por parte de los ejecutores que (Lipsky, 1971) llama burócratas y que conlleva a un análisis profundo, ya que hay autores que consideran que el verdadero responsable político es el burócrata,

debido a que aunque el gobierno ponga en función una decisión, quien le da el verdadero matiz es el burócrata.

2.2.4 Evaluación

A través de la evaluación, se concluye o se da origen a una política educativa. Además de proporcionar la imagen de la política en curso, del grado de su eficiencia e ineficiencia, proporcionando información sobre lo que hay que corregir en el diseño y operación de la política educativa, reformando la política, elevándola de nivel o iniciando un nuevo ciclo. La evaluación incluye muchas decisiones: decidir con cual valor público se evaluará la política educativa, para saber qué grado logró con respecto a qué. Decidido el valor de referencia, hay que darle forma operativa con estándares y normas de operación que deberán cumplirse y los indicadores empíricos que permiten observar y medir si las acciones llevadas a cabo cumplen con estándar y hasta qué grado.

Definido el marco de referencia de la evaluación, se deciden las materias en las que se enfocará la evaluación de la política educativa, tales como la conducta de directivo y personal escolar, desempeño de actores educativos, calidad de la educación, resultados educativos, satisfacción de los educandos, padres de familia, personal escolar y sociedad en general. También se deciden los métodos y técnicas para recopilar y procesar datos, y presentar resultados, así como la periodicidad de la evaluación, para que sea relevante y útil. A menor conocimiento para sustentar la política, el desempeño de la evaluación es más importante como conocimiento técnico, que ayuda a comprender las relaciones causales apropiadas entre las acciones y los objetivos deseados, para mejorar el diseño y la ejecución de la política educativa (Aguilar, 2010).

Pedró y Puig (1998) realizaron un análisis de cada fase del proceso de la política a través de ejemplos del ministerio de educación de España. Situación que se buscó hacer en el apartado en el que se referenció a Luis Aguilar Villanueva, pero en el contexto mexicano actual. Aunque Aguilar hace una descripción de siete fases del proceso de la Política Educativa y Pedró y Puig, solo comentaron cinco fases. En

la fase 1 de Pedró y Puig, se establece la agenda política y se identifica el problema, correspondientes a las fases 1 y 2 de Aguilar (1. Formación de la Agenda y 2. Definición del problema público). La fase 2 de Pedró y Puig llamada la formulación de soluciones, corresponde a la fase 3 y 5 de Aguilar (3. La hechura o formulación de la política, es decir, la construcción de opciones para resolver el problema, 5. La comunicación de la política). La fase 3 de Pedró y Puig nombrada la toma de decisiones, es la homóloga de la fase 4 de Aguilar (4. La decisión o la selección entre opciones). La fase 4, La ejecución del programa de actuación, de Pedró y Puig corresponde a la fase 6 de Aguilar (6. La implementación de la política). Finalmente, La fase 5 de Pedró y Puig es La finalización de la actuación, la cual, corresponde a la fase 7 de Aguilar (7. La evaluación de la política).

Como se pudo ver las siete fases del proceso de la política mencionados por Aguilar, se encontraron inmersas en las 5 fases comentadas por Pedró y Puig, este último con énfasis en el análisis de situaciones contextuales de los escritores y el primero de forma más técnica, pero, al fin de cuentas, la finalidad fue la misma, lo que permite advertir que, aunque haya autores, que utilizan números de fases del proceso de política diferente, el propósito será el mismo.

2.3 LO POLÍTICO Y LA POLÍTICA

Una visión es que el concepto del Estado supone el de lo político, donde Estado, es considerado el status político del pueblo organizado en el interior de las fronteras territoriales, sin ahondar en lo que es el Estado porque lo que se está estudiando es lo político. Lo político, de acuerdo a (Schmitt, 1991) es una palabra que se usa negativamente, en oposición a conceptos diversos. Se refiere que en muchas ocasiones lo “político” se iguala de una forma u otra con lo “estatal”, o al menos se refiere al Estado. Observándose al Estado como algo político, y a lo político como algo estatal, haciéndose un círculo vicioso que a todos inconforma. Regularmente, su significado deriva del hecho de que presuponen que el Estado en cuyo marco de movimiento no es problemático. Sin embargo, la ecuación estatal=político se vuelve incorrecta cuando el Estado y sociedad se interrelacionan, cuando las instancias

que eran estatales se vuelven sociales y las que eran sociales se vuelven estatales, lo que ocurre necesariamente en una comunidad organizada democráticamente. Opuestamente, surge un Estado/tata basado en la identidad de Estado y sociedad, interesado en dominio de lo real y dispuesto a abarcarlos todos. En esta modalidad de Estado todo es al menos potencialmente político. Es el Estado total, que ya no conoce nada apolítico.

Lo político tiene sus propios criterios, que actúan en relación con los diversos dominios independientes del pensar y hacer humano, por su moralidad, estética y economía. Lo político se sitúa en una serie de distinciones, a las que puede re direccionarse toda acción política en un sentido específico. El dominio de lo moral distingue el bien y el mal; el dominio de lo estético distingue lo bello y lo feo; el dominio en lo económico distingue lo beneficioso y perjudicial. La distinción política específica proporciona una determinación del concepto de lo político en el sentido de un criterio. Al no derivar de otro criterio, esa distinción se corresponde en el dominio de lo político, con los criterios que proporcionan distinciones como la del bien y el mal en lo moral. Se considera una distinción autónoma en el sentido de que ni se funda en una o varias de esas otras distinciones, ni se puede reconducir a ellas (Schmitt, 1991).

La objetividad y autonomía propias del ser de lo político quedan de manifiesto en esta misma posibilidad de aislar una distinción específica como la de amigo-enemigo respecto a cualquiera otras y de concebirla como dotada de consistencia propia. Se trata de la realidad óntica (del ser o relacionado con el) y de la posibilidad real de esta distinción. Es innegable que los pueblos se agrupan como amigos y enemigos, y que esta oposición sigue estando en vigor, y está dada como posibilidad real, para todo pueblo que exista políticamente. Lo político se construye a partir de una oposición antagónica en el Estado, aunque revitalizada por la existencia de la unidad política del Estado que encierra en sí todas las demás oposiciones.

En ocasiones, el término político aparece de forma equivalente a propio de la política de partidos; la inevitable falta de objetividad de toda decisión política, lo que es

reflejo de la diferencia entre amigo y enemigo característica a toda conducta política. Y cuando se pide una despolitización, se busca una superación del aspecto partidista de lo político. Por lo que se dice que el político está mejor entrenado para la lucha que el soldado, porque se pasa la vida luchando y el soldado solo lo hace excepcionalmente.

> El fenómeno de lo político solo se deja aprehender por referencia a la posibilidad real de la agrupación según amigos y enemigos, con independencia de las consecuencias que puedan derivarse de ello para la valoración religiosa, moral. Estética o económica de lo político. (Schmitt, 1991, p. 65)

Actualmente, la guerra adopta la forma de última guerra de la humanidad. Guerras que son de intensidad e inhumanidad insólitas, ya que van más allá de lo político y degradan al enemigo al mismo tiempo por medio de las categorías morales y otros tipos, convirtiéndolo así en el horror inhumano, que hay que rechazar y eliminar definitivamente; el enemigo ya no es aquel que debe ser rechazado al interior de sus propias fronteras. Sin embargo, estas guerras son lo único que importa para la distinción de amigos y enemigos y para el consentimiento de lo político.

Todo antagonismo religioso, moral, económico, étnico o de cualquier clase se convierte en oposición política, por agrupar a los hombres en amigos y enemigos. Lo político está, en una conducta determinada. Una comunidad religiosa que haga la guerra en contra de otras comunidades religiosas o en general, es una unidad política. También sería una magnitud política si ejerciera negativamente alguna influencia sobre ese proceso decisivo.

Para Schmitt, es política toda agrupación que se orienta al caso decisivo. Por lo que es siempre la agrupación humana quien marca la pauta, y siempre que hay una unidad política, ella es la decisiva, y soberana, es decir, que sea competente para decidir en el caso decisivo. La unidad política es la que marca la pauta, sean cuales sean las fuerzas de las que extrae sus motivos psicológicos últimos. La unidad suprema es la que marca la pauta en el caso decisivo. El ser el Estado una unidad

y que marca la pauta, descansa sobre su carácter político. El Estado se convierte en una asociación en competencia con otras; viene a ser una sociedad junto a y entre otras, que se desenvuelve dentro y fuera del Estado. Este es el pluralismo de esta teoría del Estado. Por su parte, (Valles, 2007) mencionó que no hay sociedad o asociación política; solo hay unidad política, una comunidad política. La posibilidad de agruparse como amigos y enemigos es suficiente para crear una unidad que marca la pauta, una unidad que es diferente y que frente a las demás asociaciones tiene un carácter decisivo. Si se degrada como algo eventual, se elimina también lo político. Solo la ignorancia y la inadvertencia de la esencia de lo político hacen posible la concepción pluralista de una asociación política. Del concepto de lo político, derivan consecuencias pluralistas, que al acabar con la unidad, destruiría también lo político. Al Estado como unidad política, se le atribuye la posibilidad de determinar por propia decisión quien es el enemigo y combatirlo. El Estado como unidad política determinante, tiene la posibilidad de declarar la guerra y en consecuencia de disponer de la vida de las personas. Sin embargo, la aportación de un Estado normal consiste sobre todo en producir dentro del Estado y su territorio una pacificación completa. Por lo que, el Estado como unidad política está capacitado para determinar al enemigo interior.

Concretando, Schmitt hace referencia al estudio de lo político, aclarando que lo político no tiene precisamente una definición como tal, sin embargo, se hace una reflexión acerca de cómo se concibe lo político, visto como la conducta de los actores, o sea, del Estado, integrado por pueblo y gobierno, donde hay fuerzas que entran en conflicto ocasionando guerras por diferentes dominios en los criterios de los grupos y su intervención depende de la comunidad política entre amigos y enemigos y los resultados corresponden a la unidad política que se tenga para ganar o perder, entre Estados o al interior del Estado, de acuerdo a la toma de decisiones, esto último correspondiente a la política. Considerando lo político como el proceder o conducta de las personas y la política como la toma de decisiones de problemas públicos. Otra aportación es la de (Mouffe,1999) quien comparte que actualmente, para pensar en la política y comprender la naturaleza de las nuevas luchas y la diversidad de las relaciones sociales que la revolución democrática ya

ha desplegado es indispensable desarrollar una teoría del sujeto como agente descentrado, destotalizado, de un sujeto construido en el punto de intersección de una multiplicidad de posiciones entre las que no hay ninguna relación necesaria y cuya articulación es consecuencia de prácticas hegemónicas. Lo que permite advertir la situación actual del sujeto a sujetarse a prácticas dominantes, lo que modifica su proceder o conducta y que a esas fuerzas apoya el individualismo en todos los niveles de gobierno, tanto local, estatal, nacional y fuera del país. Percibiendo una mirada diferente en lo político y en la política, que ha traspasado los límites nacionales y con consecuencias inimaginables.

Por otro lado, es importante ver como (Savater, 1998) comenta que como ciudadano se participa en la política, por lo que se debe trabajar juntos, pero cada uno desde su propia cabeza y desde su propio criterio, para transformar al mundo, pero para transformar el mundo hay que comprenderlo y explicarlo, es decir, comprender la realidad. Lo que deja ver que la conducta de las personas se complementa en el grupo que con la lucha entre grupos al comprender la realidad, se transforma el mundo, lo que sugiere lo político de la sociedad en el Estado. Para (Aguilar, 1992) una política es un comportamiento propositivo, intencional, planeado. La política denota las intenciones de las fuerzas políticas, particularmente las intenciones de los gobernantes, y las consecuencias de sus actos. Una política es el resultado de toda una serie de decisiones y acciones de numerosos actores políticos y gubernamentales. La política es un proceso, un curso en acción que involucra todo un conjunto complejo de decisores y operadores, más que una decisión singular, suprema e instantánea. Es, ante todo acción, un conjunto de acciones. Una política es un doble sentido un curso de acción: es el curso de acción deliberadamente diseñado y el curso de acción efectivamente seguido. La política que se decide y se quiere llevar a cabo es básicamente un conjunto más o menos interrelacionado de acciones.

Es entonces una estrategia de acción colectiva, deliberadamente diseñada y calculada, en función de determinados objetivos. Supuesta su institucionalidad, la política es, en suma: a) el diseño de una acción colectiva intencional, b) el curso

que efectivamente toma la acción como resultado de las muchas decisiones e interacciones que comporta y, en consecuencia, c) los hechos reales que la acción colectiva produce. Política es “El curso intencional de acción que sigue un actor o un conjunto de actores al tratar un problema o asunto de interés. El concepto de política presta atención a lo que de hecho se efectúa y lleva a cabo, más que a lo que se propone y quiere. Distingue también la política de una decisión, que es la mera elección entre alternativas”. La política es también todo el conjunto de actividades “pos decisionales” o “retrospectivas” que buscan aportar “evidencias, argumentos y persuasión” con el fin de obtener el consenso. Concluyendo, Política: es la descripción del proceso de la acción gubernamental. La política es entonces una resultante de enfrentamientos y compromisos, de competiciones y coaliciones, de conflictos y transacciones convenientes.

Una política (comercial, agrícola, educativa...) forma parte de una historia de decisiones, de la que se conocen los logros y fracasos de sus operaciones e intentos. Es el eslabón de una cadena de decisiones sucesivas que buscan realizar un objetivo o resolver un problema, sin lograrlo cabalmente. Una política se rehace sin cesar. Elaborar una política es un proceso de aproximaciones sucesivas hacia algunos objetivos deseados que van también cambiando a la luz de nuevas consideraciones. Para (Dussel, 2006) el noble oficio de la Política es una tarea patriótica, comunitaria, apasionante. Aunque la actividad política se haya corrompido en los países poscoloniales, porque las élites políticas han gobernado para lograr sus propios intereses. Dando poca o nula importancia al pueblo o comunidad política nacional. Por lo que hace referencia a una serie de movimientos sociales reunidos en el Foro Social Mundial de Porto Alegre y la elección de signos de esperanza (Kirchner, de Tabaré, Luiz Inacio, Lula da Silva, Hugo Chávez, Evo Morales, Fidel Castro, Sub Marcos). A lo que llamó primavera política. Por lo que habló de crear una nueva teoría de la interpretación, acerca de la transformación que viven los pueblos latinoamericanos. Donde, la política consiste en tener “cada mañana un oído de discípulo”, para que los que “mandan, manden obedeciendo”. Aunque, en cuanto a lo político, los pueblos actúan como bloques contradictorios que traicionan sus reclamos más profundos. Porque el ciudadano, político por

profesión o vocación, no ha meditado el significado de su función y responsabilidad política. Dussel estudió en sus primeras nueve tesis los momentos de lo político, sus niveles y esferas desde lo abstracto, simple y fundamental, pasando a las siguientes once tesis a lo concreto, complejo, conflictivo y crítico.

Para fines del presente estudio solo se hará referencia a lo político, o sea, a las nueve primeras tesis. Donde la tesis 1 se refiere a la corrupción de lo político, entendiendo que lo político se integra de sus componentes. Lo político como tal se corrompe como totalidad, cuando su función esencial queda distorsionada, destruida en su origen, en su fuente. La corrupción originaria de lo político, llamada fetichismo del poder, consiste en que el actor político cree poder afirmar a su propia subjetividad o a la institución en la que cumple alguna función como la sede o la fuente del poder político.

Por lo que, si los miembros del gobierno, por ejemplo, creen que ejercen el poder desde su autoridad autorreferente, su poder se ha corrompido, porque todo ejercicio del poder de toda institución o de toda función pública, tiene como referencia primera y última al poder de la comunidad política o pueblo. La corrupción es doble: del gobernante que se cree sede soberana del poder y de la comunidad política que se lo permite, que lo consciente, que se torna servil en vez de ser actora de la construcción de lo político. Donde, lo peor no son los bienes mal habidos, del poder fetichizado del gobernante corrompido, sino el desvío de su atención como representante: de servidor o del ejercicio obediencial. El campo político es el espacio propio de lo político. Aquí los campos prácticos (familiar, político, económico, deportivo, etc.) engloban a los sistemas. Todo campo político es atravesado por fuerzas, por sujeto con voluntad y poder. Esas voluntades se estructuran en universos específicos. Cada sujeto, como actor es un agente que se define en relación a los otros. Cada campo tiene grupos de intereses.

El campo es un espacio político de cooperación, de coincidencias y de conflictos. Es un ámbito de interacciones. Todo campo está delimitado. Los límites definen la superficie que fija la esfera del cumplimiento normativo de su contenido. El objetivo político de la guerra está situado fuera de la esfera de la guerra. Lo público es el

modo que el sujeto adopta como posición intersubjetiva en un campo con otros, mientras que lo privado es el accionar del sujeto, en una posición intersubjetiva, tal que se encuentre protegido de la presencia, de la mirada, del ser agredido por los otros miembros de los múltiples sistemas intersubjetivos. Entrar en la esfera pública es salir de una esfera privada. La política es sinónimo de lo público.

En la tesis 2 de Dussel, se hace referencia al poder político de la comunidad como potentia. Donde la política es una actividad que organiza y promueve la producción, reproducción y aumento de la vida de sus miembros. Potentia o fuerza de voluntad. Si las voluntades pudieran aunar sus objetivos, propósitos, fines estratégicos, alcanzarían mayor potencia.

> El consenso no es fruto de un acto de dominación o violencia, donde se obligara a las voluntades a negar su querer vivir propio, a favor del querer vivir del soberano. Es entonces, un poder comunicativo. Cuanta más participación hay de los miembros singulares en la comunidad de vida, el poder de la comunidad, el poder del pueblo, se transforma en una muralla que protege, y en un motor que produce e innova. Potentia es el poder que tiene la comunidad, como una facultad o capacidad que le es inherente a un pueblo en tanto última estancia a la soberanía, de la autoridad, de la gobernabilidad, de lo político. Este poder como potentia se desarrolla en diversos niveles y esferas constituyendo la esencia y fundamento de todo lo político. Donde lo político es el desarrollo del poder político en todos sus momentos. (Dussel, 2006, p. 27)

Con respecto a la tesis 3 de Dussel, se habla del poder institucional como potestas. Donde sí la potentia es el poder en sí, la potestas es el poder fuera sí. La institucionalización del poder de la comunidad, del pueblo, constituye la potestas. El conservador adora el poder fijado y dominado como potestas. La política será la larga aventura del uso debido (o corrompido) de la potestas. El poder lo tiene solo y siempre en potencia la comunidad política, el pueblo. Todo ejercicio de poder es institucional, porque el poder de la comunidad como potentia en sí, es un momento

que permanece siempre en acto debajo de las instituciones y acciones (debajo de la potestas). En el campo político el poder del pueblo (potentia) se objetiva o aliena en el sistema de instituciones políticas producidas históricamente para el ejercicio de dicho poder (potestas).

El poder obediencial es la tesis 4 de Dussel, donde comenta que el que manda es el representante que debe cumplir una función de potestas. Los que mandan deben mandar obedeciendo, esta función de servicio del funcionario político, que ejerce como delegado el poder obediencial. El poder de la comunidad (potentia) se da instituciones políticas (potestas) que son ejercidas delegadamente por representantes elegidos para cumplir con las exigencias de la vida plena de los ciudadanos, con las exigencias del sistema de legitimidad, dentro de lo estratégicamente factible. Al representante se le atribuye cierta autoridad para que cumpla más satisfactoriamente en nombre de la comunidad los encargos de su oficio, actúa como delegado y en cuanto a sus objetivos deberá obrar siempre en favor de la comunidad, escuchando sus exigencias y sus reclamos. Escuchar al que tiene delante, es decir: obediencia, es la posición subjetiva primera que debe poseer el representante, el gobernante. El poder obediencial sería así el ejercicio delegado del poder de toda autoridad que cumple con la pretensión política de justicia. Por lo que el que quiera ser autoridad hágase servidor. Servir a todos. Contrariamente, el poder fetichizado es el ejercicio de los gobernantes que dominan a los pueblos como si fueran sus patrones, los poderosos que hacen sentir su autoridad.

La tesis 5 hace referencia a la fetichización del poder, donde se menciona que para Marx el fetichismo político o en política consiste en que el gobernante hace sus voluntades como lo quiere y ordena, olvidándose de la potentia que es el poder del pueblo, o sea, la potestas se desconecta de la potentia. En el fetichismo de la política hay una inversión, donde, los que mandan, mandan mandando y mandan a obedientes, por lo que la potestas se ha divinizado, se ha separado de su origen y se ha vuelto sobre sí misma autorreferencialmente. Mientras que la potentia ha sido des potenciada y se ha tornado una masa pasiva que recibe órdenes del poder político. Las desviaciones del fetichismo del poder que menciona son: sometimiento

violento del pueblo; la potestas destruye a la potentia. Desune a la comunidad, impide el consenso del pueblo, crea conflictos, divide para reinar; el poder fetichizado espera recompensas; el pueblo en vez de ser servido por su representante se torna su servidor; en el interior de los partidos las diferentes corrientes luchan por su cuota de poder, representantes rentados; puede haber corrupción entre grupos populares; puede haber corrupción en pueblos enteros.

La acción política estratégica hace referencia a la tesis 6 de Enrique Dussel, quien mencionó que el poder está en todo el campo político, integrado por relaciones de fuerzas con nodos (ciudadanos, representantes, instituciones). Con tres niveles: primero, son acciones estratégicas; segundo, son instituciones y tercero son, principios normativos implícitos de todo orden político vigente o por transformarse. La acción política es estratégica ya que se dirige a otros sujetos humanos que como actores ocupan espacios prácticos, se jerarquizan, ofrecen resistencia o coadyuvan en la acción de unos y otros, en un campo de fuerzas que constituyen lo que hemos denominado poder.

En la tesis 7 se expresa la necesidad de las instituciones políticas y la esfera material (ecológico, económico, cultural) Fraternidad. La política debe resolver el problema social. Lo político, en relación a lo social y a lo civil es, por su parte, la misma sociedad civil. Todo ciudadano es un actor político.

En sentido restringido, lo político podría reservarse para el nivel más alto institucional de la potestas. La acción política es un momento puntual, contingente, perecedero. Las instituciones son condiciones, condicionadas, condicionantes.

En la tesis 8 de Enrique Dussel, se aborda las instituciones de las esferas de la legitimidad, igualdad y libertad. La Gobernabilidad. Llamada esfera formal porque se trata de la forma o procedimiento que debe usarse para que la acción o institución sean legítimas, La esfera de la legitimidad es la propia de la razón práctica discursiva. La legitimidad fortalece entonces el momento de la unidad de las voluntades por el consenso. Donde la democracia es un sistema perpetuamente inacabado. La democracia es una institución procedimental normativa. En el campo

político y en todo sistema político son necesarias instituciones de instrumentos administrativos que permitan cumplir con los fines de las otras dos esferas (material y formal). Esta es la esfera de factibilidad política. Toda la estructura del sistema político torna la vida política dentro del campo político gobernable. La gobernabilidad es una virtud de un sistema, que en principio es ambigua.

La ética y los principios normativos políticos implícitos. El principio material de la política, Integra la tesis 9 de Enrique Dussel. Donde los principios normativos de la política son: 1) El principio material (M): obliga acerca de la vida de los ciudadanos; 2) El principio formal (L): determina el actuar cumpliendo con los procedimientos de la legitimidad democrática; 3) El principio de la factibilidad (F): determina operar solo lo posible. El material significa contenido. La política es una acción en vista del crecimiento de la vida humana de la comunidad, del pueblo, de la humanidad.

Concretando, lo político y la política se entrelazan constantemente, para que exista lo político tiene que existir la política y la existencia de la política se ve impregnada de lo político, sin embargo, referirse a lo político y la política implica hacer una revisión demasiado amplia de cada uno, porque cada uno tiene muchos aspectos que estudiarle, y, aunque varios de esos aspectos son compartidos, la significación para cada uno es particular. La historia es un tema que compete a lo político y a la política, debido a que, desde que aparecieron los humanos en el planeta se han organizado, han determinado su forma de vivir a través de decisiones en grupos de personas, iniciando por la familia, hasta lo que ahora es el Estado y el mundo, pero de la misma manera se ha debatido mucho entre los integrantes del grupo las decisiones tomadas y que definen las acciones del grupo, viéndose actitudes a favor, en contra, analíticas, reflexivas, críticas, innovadoras, etc.

La política es un proceso decisorio, al que se le estudian fases o etapas de acuerdo a diferentes autores, se identifica lo público y lo privado, la sociedad para la que fue originada, el tiempo de su presentación, la historia de la misma, su etimología, su epistemología, su ontología, su antropología, su sociología, etc. La política ha sido estudiada en diferentes países, por diferentes investigadores, en diferentes tiempos, con diferentes intenciones, con diferentes posibilidades, con diversas limitaciones.

Donde los investigadores y analistas políticos son muy importantes para favorecer la decisión gubernamental en función del problema público que para fines del presente estudio sería un problema educativo.

Lo político tiene su estudio extenso, donde, se identifican las actitudes de los actores políticos que integran las comunidades políticas, de donde emanan las fuerzas políticas que actúan en función de sus ideas e intenciones, con respecto a las decisiones tomadas para el funcionamiento de la organización que se da en diferentes niveles, desde lo familiar hasta Estado o mundial. También hace referencia al poder del pueblo, al poder del gobernante, a la corrupción del poder y a la ética del poder, entre muchas cosas que se le estudian a lo político, cuya importancia es muy grande porque puede lograr el éxito o el fracaso de una política.

2.4 MARCO DE REFERENCIA ANALÍTICO BÁSICO

La búsqueda y análisis de información, acerca de las producciones de conocimiento, relacionados con la política educativa de educación básica, en documentos como capítulos de libro, libro como coordinador o compilador, artículos de revista, documentos electrónicos, documentos normativos y estados del conocimiento del COMIE, ubicados en un periodo que abarca del año 2000 al 2018, dieron sustento al marco de referencia analítico básico, el cual favoreció el acceso al estudio de la política educativa, desde otro punto de vista, con un enfoque dirigido a la investigación de la historia política reciente, el cual fue fundamental para construir el objeto de estudio de la investigación, dichos documentos se refieren a continuación: Ducoing en el año 2017 planteó que “La educación secundaria en el mundo” es la primera parte del título debido a la intención de que nos guíe a una primera comprensión de la realidad de la educación secundaria en un entorno mundial, es decir, No sólo de la mexicana y latinoamericana, sino también de la de algunos países centrales. El propósito consiste en examinar si los problemas que atañen a unas naciones son compartidos por las otras, a pesar de las diferencias geográficas, históricas, económicas, políticas, sociales y culturales; también se pretende revisar las respuestas que en materia de políticas educativas (curriculares,

de atención a la diversidad, de formación de profesores, entre otras) han planteado los países centrales ante la problemática que viven los adolescentes en los establecimientos que ofrecen este nivel escolar.

De este texto fue importante el análisis de: las categorías realidad de la educación secundaria Mexicana Latinoamericana Mundial y Políticas Educativas; así como de las problemáticas que plantea sobre contrastar los problemas de educación secundaria entre los diferentes países, ante problemáticas que viven los adolescentes en las escuelas.

Por su parte, González en el año 2006, en su texto Notas para una agenda de investigación educativa regional, planteó que el ejercicio de análisis propuesto y el conjunto de lineamientos apuntados para diseñar posibles políticas públicas para cada nivel intenta contribuir a la discusión y definición de un sistema Nacional de Investigación Educativa. De este texto fue importante el análisis de: la categoría educación básica, educación media superior y educación superior; así como de la problemática complejidad del sistema educativo, desigualdad y rezago. Margarita Zorrilla Fierro y Lorenza Villa Lever en el 2003, en su texto Colección: la investigación educativa en México 1992-2002, plantearon que las políticas modernizadoras enfatizan la calidad y equidad como propósito que orienta las acciones emprendidas por el sistema educativo, ambas son coincidentes con el marco de las recomendaciones que los organismos intencionales han señalado para América Latina en cuanto a la universalización de la Educación Básica. De este texto fue importante el análisis de: las categorías Calidad y Equidad; así como de las problemáticas rezago, reprobación, deserción escolar y desigualdad.

Por su parte el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en Abril del 2018 en su texto políticas educativas para transformar la educación secundaria, estudio de caso, a nivel provincial primera etapa, planteó que la forma en que la política se sustancia en el contexto escolar para el que fue creada constituye una operacionalización que difícilmente pueda caracterizarse como un proceso lineal y exento de tensiones, negociaciones y contingencias. Se presentan los hallazgos que tienen que ver con cómo perciben la política los actores de la escuela

(directores, docentes, alumnos), así como con la forma en que estas medidas impactan en la escena áulica. De este texto fue importante el análisis de: la categoría modelos de gestión; así como de las problemáticas: Lograr la voluntad de docentes para participar en políticas de estas características e Incertidumbre.

Yurén e Izquierdo en el 2000 en su texto Ética y quehacer científico de la estrategia identitaria a la estrategia política, plantearon que es un análisis e interpretación del discurso en torno a las relaciones entre ética y quehacer del científico; se explicitan las significaciones de la ética profesional en relación con la identidad profesional y la formación de científicos, sus estrategias de diseminación en el ámbito institucional y sus efectos de poder. La competitividad y el borramiento del sujeto son estrategias identitarias en la constitución del carácter científico, cobijadas en el prestigio del trabajo, constituyen parte de una estrategia política. De este texto fue importante el análisis de: las categorías Honestidad y discurso epistémico; así como de las problemáticas: Competitividad y borramiento del sujeto. Por otro lado, Thomas S. Popkewitz en el 2000 en su texto**,** El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales, planteó que el artículo problematiza en torno a la "razón", o las reglas según las cuales se construyen las políticas, y se centra en 3 puntos. El primero consiste en considerar las prácticas de reforma educativa como modelos de administración social. El segundo aborda el sistema de "razón" en el mundo de la educación como principio generador de inclusión y de exclusión social. En el apartado final se exploran las dificultades que suele enfrentar la investigación y la evaluación actuales cuando intentan reproducir los sistemas de "razón" vigentes en su propia construcción. De este texto fue importante el análisis de: la categoría razón como escenario de las políticas escolares; así como de la problemática: evaluar sus propios sistemas educativos.

En otro asunto, Mirnada López, Francisco y Reynoso Angulo Rebeca en octubre-diciembre del año 2006 en su texto, La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate, planteó que, En México, la educación secundaria ha sido un nivel que ha crecido en importancia tanto para la sociedad como para las

propias políticas de estado en materia de cobertura y calidad educativa (De Ibarrola, 1996; Sandoval, 2000). Desde que adquirió su definición institucional, durante la segunda década del siglo pasado, la educación secundaria ha estado en una situación de ambigüedad e inercia, dependiendo de las discusiones y propuestas referidas a los otros niveles. Solo hasta 1993, cuando se emite la Ley General de Educación, se establece la obligatoriedad de la secundaria como componente de la educación básica. De este texto fue importante el análisis de: las categorías, Educación secundaria**,** Cobertura y Calidad educativa; así como de las problemáticas: Situación de ambigüedad e inercia de la secundaria. Además, Carranza, Alicia Kravetz, Silvia en el año 2010, en su texto Políticas Educativas planteó que "Reestructuración de la escuela secundaria en el período post reforma. Los sentidos que construyen los directivos sobre las regulaciones estatales", aprobado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Se focalizó la mirada en el año 2003, con el replanteo de las políticas educativas por el nuevo gobierno nacional y provincial, las que profundizan un diagnóstico sobre este nivel del sistema apostando a una reforma de la escuela secundaria que, además de volverla obligatoria, puede iniciar un cambio significativo en los procesos de escolarización de los jóvenes. De este texto fue importante el análisis de: las categorías, Inclusión escolar, Igualdad escolar y Gestión escolar; así como de las problemáticas: apoyos materiales (infraestructura, equipamiento, becas, capacitación, etc.), Condiciones y prácticas pedagógicas.

La Universidad Iberoamericana Ciudad de México en el año 2015, en su texto La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites planteó la Discusión sobre múltiples aspectos del documento rector de las acciones gubernamentales para el sector educativo. Realizados en un contexto social de cambio gubernamental, caracterizado por promover múltiples y relevantes iniciativas que se espera afecten estructuralmente los ámbitos político, económico, energético y educativo. De este texto fue importante el análisis de: la categoría, políticas educativas en Educación Básica; así como de las problemáticas: Desigualdad, Incumplimiento y violación al derecho de la educación. También, Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar en 2016, Enero-junio, en su texto, Reflexiones y

consideraciones desde la evaluación de la calidad de la educación, previas al diseño y puesta en marcha de un nuevo modelo educativo, sostuvo que las Reflexiones previas a la propuesta del nuevo modelo educativo. Se plantea el contexto general en el que se inscribe cualquier propuesta del nuevo modelo educativo, lo que delimita y condiciona su diseño y objetivos. Derivado de lo anterior se plantea el nuevo rol de la educación. Se plantea un primer rayado de cancha sobre calidad de la educación. Algunas dificultades y antecedentes sobre la evaluación de la calidad de la educación. Reflexión sobre otros aspectos a considerar. De este texto fue importante el análisis de: las categorías, Contexto, Nuevo rol de la educación y Calidad de la educación, así como de la problemática: Dificultades de la calidad de la educación.

Así mismo. Luis Felipe Gómez López en 2016, Julio-diciembre, en su texto Aprovechamiento en la escuela secundaria mexicana: dos intentos de mejora. Hace referencia a que Desde mediados del siglo pasado la matrícula de la secundaria en México se ha incrementado notoriamente. De 1953 a 2012 se incrementó en 77% y el profesorado lo hizo en 40 veces (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2015). A partir de 1993 la educación secundaria se volvió obligatoria y en 1994 a 2012 el incremento de la matrícula fue de 41%. Sin embargo, la ampliación de la cobertura no ha ido acompañada de un aumento en la calidad de la enseñanza. Margarita zorrilla entonces directora del Instituto Nacional para la evaluación educativa, dijo en julio de 2010 que el nivel de secundaria es el foco rojo del sistema educativo nacional, pues después de 4 años de haberse puesto en marcha la reforma de la secundaria la deserción se incrementó en lugar de disminuir. El informe señala que pasó de 6.5% en 2000 a 6.8% en 2008. En el año 2013 de todos los adolescentes que deberían estar inscritos en la secundaria sólo se tenían registrados en esta modalidad escolar el 83%.

De este texto fue importante el análisis de: las categorías, Calidad educativa y Cobertura; así como de la problemática: La secundaria es foco rojo del sistema educativo nacional , Falta de calidad de la enseñanza y Deserción. Por otro lado, Martha E. Gómez Collado en Mayo-Agosto 2017, en su texto, Panorama del sistema

educativo mexicano desde la perspectiva 143 de las políticas públicas, expresó que el Panorama general del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. Se analizan documentos oficiales como el Plan Nacional de desarrollo 2013-2018 y el Programa Sectorial de Educación, lo que permite contrastar esta información con los resultados de las mediciones efectuadas por la OCDE a través de las pruebas internacionales PISA desde el año 2000 hasta el 2015. Con metodología analítica y descriptiva a través de recursos digitales e información documental. Se concluye con la necesidad de realizar cambios estructurales para transformar a la educación con calidad a partir de rediseñar planes y programas educativos, dotar de más y mejor infraestructura, capacitación a profesores y redefinir el perfil de egreso de estudiantes para no solo quedarse con el establecimiento del servicio profesional docente, la evaluación del INEE y hacer obligatoria la educación hasta el nivel medio superior.

De este texto fue importante el análisis de: las categorías, Políticas Públicas, Políticas Educativas y Reforma Educativa; así como de las problemáticas: Transformar a la educación de calidad, Rediseñar planes y programas educativos, Infraestructura, Capacitación de profesores, Servicio Profesional Docente y Evaluación del INEE. De la misma manera Brehinert Alfredo Martínez Mora y Jhon Heider Orrego Muñóz en Junio 2018, en su texto, Política de cobertura y de calidad: desafíos del docente que atiende a la diversidad educativa, comenta que se evidencian los desafíos del docente de educación básica cuando se les asignan estudiantes con necesidades educativas especiales. El trabajo fue con 30 docentes de 1° a 3° de primaria de 5 instituciones educativas oficiales de Cali, Colombia, a través de investigación acción participativa usando técnicas de cartografía social y grupos de enfoque. Para mejorar la cobertura se requiere trabajo de gestión escolar. De este texto fue importante el análisis de: las categorías Educación Inclusiva, Calidad de la educación y Cobertura educativa; así como de las problemáticas: Falta de adecuación de espacios escolares, en términos de adaptación física y vinculación con el personal especializado para apoyar a los docentes.

La Secretaría de Educación Pública en el 2011, en el acuerdo 592, estableció que el Acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, determina un trayecto formativo. El plan de estudios es de observancia nacional y reconoce que la equidad en la educación básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferentes. De este texto fue importante el análisis de: las categorías Preescolar, Primaria y Secundaria; así como de las problemáticas: Falta de infraestructura, equipamiento y conectividad.

La Secretaría de Educación Pública y Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, el 4 de abril del 2018, en su acuerdo no. 96 estableció que En su reciente actualización del Perfil de la Política Educativa de México 2018 (Education Policy Outlook Country Profile, para referencia en inglés), cuya versión electrónica fue publicada en su portal esta semana, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) destaca los esfuerzos realizados por el país en los años recientes, tales como un progreso significativo en la cobertura, el fortalecimiento de la profesión docente, el reconocimiento del derecho a una educación de calidad, entre otros. De este texto fue importante el análisis de: las categorías Inclusión, Equidad, Calidad y Profesionalización; así como de las problemáticas: Complejidad del sistema educativo y Servicio Profesional Docente.

La Secretaría de Educación Pública en 2017, en su texto, Modelo Educativo para la Educación obligatoria, menciona que, el modelo se deriva de la Reforma Educativa, es decir, la forma en que se articulan los componentes del sistema desde la gestión hasta el planteamiento curricular y pedagógico, tiene como fin último colocar una educación de calidad con equidad donde se pongan los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos educativos. De este texto fue importante el análisis de: las categorías Calidad y Equidad; así como de la problemática: tiempo.

También fue importante la revisión de investigaciones, particularmente, las que reportan el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, al responder la pregunta

¿Cuántas investigaciones de Política Educativa en Educación Básica se encontraron en la década del 2002 al 2011 según el COMIE?

La revisión de la década 2002 al 2011 de los estados del conocimiento del COMIE proporcionó 105 investigaciones de Política Educativa en Educación Básica, correspondiente a 21 del 2002 al 2004 (20%), 63 del 2005 al 2008 (60%) y 21 en 2008 a 2011 (20%). Además, 61% de los 105 investigadores de Política Educativa de Educación Básica pertenecieron al área metropolitana (Distrito Federal), 14% al Estado de México (además, en menor proporción Sonora, Jalisco, Guanajuato, Yucatán, Guadalajara y Veracruz) y del 23% no se ubicó la procedencia. Una de las categorías de análisis de las 105 investigaciones de Política Educativa de Educación básica se refiere a Políticas Sexenales, cuyo eje temático fue "Estudio de los fundamentos y estructuras del gobierno mexicano con relación al aspecto educativo". En la subcategoría "análisis transexenal del gobierno, con énfasis en las políticas de descentralización educativa (cambios y continuidades)" se tiene la investigación de Ornelas (2008 a), Bazdresch (2005) y González et al (2009). Loyo (2006) y Latapí (2004). Ornelas (2008 b). Latapí y Ulloa (2002). Zorrilla (2002), Tapia (2004) y Carmona (2007). Loyo (2010) y Ramírez (2007). Bernal e Ibarrola (2003), Rogel (2003), Guerra (2006), Calvo (2005) y López (2006). De la subcategoría de "Análisis de Política Educativa Sexenal (Zedillo y Fox, desde un sentido estructural)" los investigadores fueron: Noriega (2003) y Maya (2005). Ademas de Alaniz (2007) y Moreno (2007).Una subcategoría más fue "Política Educativa y situación social (desigualdad, rezago e inequidad educativa)" con los investigadores: Castro (2003). Yurén, Espinoza y de la Cruz (2003). Rojas (2004). Rivero (2005). Otra subcategoría fue "El papel de los actores, tanto educativos como de la sociedad civil, en el diseño e implementación en las Políticas Educativas", donde los investigadores fueron: Flores Crespo (2004) y Loza (2005). Latapí (2005). La última subcategoría fue "Análisis de la calidad educativa (Crítica de las inconsistencias que genera la iniciativa empresarial en el contexto nacional con profundos malestares sociales y económicos)" y sus investigadores fueron: Andere (2003). Alvarez y Topete (2004). Martínez (2004).

Otra Categoría de análisis de las 105 investigaciones del 2002.2011 fue “Reformas Educativas” con el eje temático “Estudio de las reformas educativas en Educación Básica que se dieron durante las décadas de 1990 y la del 2000”. La primera subcategoría estudiada fue “Reformas estructurales (estudios que analizan la reforma 1992, que respondió a las políticas educativas internacionales)” cuyos investigadores fueron (Ornelas 2008c; Alcántara 2007). Juárez (2005). Miranda (2010). Zorrilla y Villa Lever (2003). De la subcategoría “Reformas curriculares (modificaciones en el plan de estudios, programas de curso, materiales didácticas y formación del profesorado con el enfoque pedagógico de la reforma)” los investigadores fueron: (Solís, 2006; Juárez, 2005). Zorrilla y Villar Lever (2003). Otra subcategoría fue “Reformas particulares: educación preescolar (2004) y secundaria (2006). (descripción, tensiones y retos)” y sus investigadores fueron (Miranda, 2010; Solís, 2006; Rivera y Guerra, 2005)- Juárez (2005).

Una categoría de análisis más fue “Líneas de acción específica”. Con el eje temático “Políticas Educativas para mejorar la calidad y la equidad de la educación básica en el pais se diversifican y concretaron en una amplia gama de iniciativas y programas federales”. La primer subcategoría fue “Programa Escuelas e Calidad” cuyos investigadores fueron: Pérez Martinez (2003) y Ponce de León (2005). Martínez (2006). Martínez (2010). Banderas (2006); Soca de Iñigo (2006); Vértiz (2009). Bracho (2009), González Flores (2008). Silva (2010). Otra subcategoría fue “Profesionalización y actualización docente” y sus investigadores fueron Maya Alfaro (2005). Sánchez Cerón y Corte Cruz (2005). Vega Villarreal y Martínez Escárcega (2005). Argueta Salazar (2006). Santibáñez y Martínez (2010). De la subcategoría “Enciclopedia (Vicente Fox)” los investigadores fueron: Prieto, (2005); García Martínez, (2007); Laredo, García y Alvarado (2010). Otra subcategoría fue “Programas compensatorios (para atender necesidades educativas de población vulnerable, inequidad y reducir las desigualdades)” cuyos invest6igadores fueron Ortega Estrada (2003). Arzate Salgado (2011). Martínez (2005). Villarreal Guevara y López Camacho (2007). Sifuentes y Flores (2007). Medécigo (2007). Finalmente, la subcategoría “Programas poco estudiados (Programa Nacional de Lectura (PNL), Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la integración

Educativa, Programa Escuela Segura (PES) y Escuelas de tiempo completo (PETC))" y sus investigadores fueron: Sánchez (2010)---PES. Meza (2008) ---PNL.

De la categoría de análisis "Problemáticas emergentes" cuyo eje temático "ofrece resultados relevantes con respecto a problemas de la política poco trabajados" donde la primera subcategoría fue "Agenda legislativa" cuyo investigador fue González (2007). De la subcategoría "Actores y su relación con la Política Educativa" sus investigadores fueron: Loyo (2010). Valencia (2019). Sánchez, Nishikawa, Cordero y Bocanegra (2008). Otra subcategoría fue "Estudios sobre políticas dirigidas a poblaciones indígenas y jornaleros migrantes" sus investigadores fueron: Anaya (2010) y López (2005). Rojas (2005).

Como se puede advertir, la labor que hace el COMIE con las contribuciones de los investigadores en el país, en el área educativa favorece el conocimiento de líneas temáticas y autores que contribuyen con investigaciones del contexto mexicano, posibilitando, nuevas aportaciones, al proporcionar información de lo ya escrito, que favorece el estado de la cuestión o estado del arte, entre muchas aportaciones que hace dicho consejo. Fortaleciendo así el marco de referencia analítica básica de la presente investigación, el cual se vio también fortalecido con aportaciones de otros investigadores de México.

CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO: PROCESOS, PRÁCTICAS Y ACTORES

INTRODUCCIÓN

Teniendo un dispositivo analítico, ampliamente revisado en el capítulo anterior, el Capítulo III. La educación secundaria en México: procesos, prácticas y actores, permite hacer una revisión histórica de lo que ha sido la educación secundaria en México, encontrando en esa revisión histórica, procesos, prácticas y actores.

En un periodo tan extenso de tiempo, han estado convergiendo distintos proyectos educativos, en distintos periodos presidenciales. Durante muchos años, se han identificado procesos en los que se observan continuidades, otros procesos han desaparecido completamente y otros más se han modificado, eso es lo primero que nos permite ver la historia de la educación secundaria, asociados por supuesto a los procesos de las determinaciones de política educativa.

Evidentemente, hay un distanciamiento al observar prácticas, a muchos años de distancia, solamente se pueden recuperar a partir de la narrativa histórica de algún autor. Otra similitud que hay en la historia de la educación secundaria es lo referente a los actores, porque siempre han estado presentes los actores que tienen que ver con la oficialidad en educación secundaria en términos de autoridad educativa. Por otro lado, en 1943, surgió un actor que ha sido preponderante en el desarrollo de la educación secundaria, como es el SNTE y más adelante, ya en el periodo que nos ocupa, hace aproximadamente unos 30 años, la educación secundaria también se ha visto influenciada en sus procesos, prácticas y actores, por el sentido neoliberal, que se le ha dado a las políticas, ahí se explica de alguna manera la intención curricular de pasar de asignaturas a áreas, y de áreas a asignaturas, provocando separación del conocimiento y no integración del conocimiento.

Lo que permite hacer un proceso de historización, es la revisión actual de la situación de la secundaria en México, en los términos de procesos, prácticas y actores. Por lo que se hizo referencia a la situación actual de la secundaria en

México, donde la idea del periodo actual, se ha dado en por lo menos los últimos diez años. En esta situación actual de la educación secundaria, en términos de procesos, se encuentra la cohabitación de las dos reformas educativas, la de Peña Nieto y la de López Obrador, porque están entre los aprendizajes clave para la educación obligatoria y la nueva escuela mexicana. Otro elemento de la situación actual es la situación de la pandemia desde principios del año 2020.

Algo que ha permanecido y casi no ha cambiado es la estructura operativa de la educación secundaria, lo que no cambia mucho desde hace muchos años, siguen directores, supervisores, jefes de sector, jefes de enseñanza, permaneciendo igual durante muchos años, y es parte de la situación actual. Si se profundiza en otras características de la educación secundaria, se puede hacer en cuestiones de aprovechamiento, reprobación, número de docentes, etc.

También, se explicó la focalización del objeto de estudio, y fue una delimitación espacial intencionada que se planteó y se justificó, ¿por qué el Estado de Hidalgo y porqué el Estado de México? Porque hay un interés personal, hay un interés de viabilidad del proyecto, porque en una entidad he trabajado durante mi vida laboral y en la otra entidad he residido toda mi vida, y este tipo de cercanía permite un mayor conocimiento de la situación. Entonces, es una delimitación, orientada por la viabilidad del proyecto de investigación. Debido a que geográficamente las entidades se encuentran unidas, y el acceso a ambas en la región de estudio, es accesible.

Otro elemento tiene que ver con un asunto comparativo, pero un esbozo de comparación, una tentativa de comparación que recupera algunos elementos de lo que son los estudios comparados. ¿Por qué el Estado de México?, ¿por qué el Estado de Hidalgo? y en función de esa orientación teórica es como se delimita un determinado número de escuelas, tanto de una, como de otra entidad, un determinado número de docentes., esa es la segunda justificación.

La tercera justificación refiere una cuestión de tipo teórico-metodológico, como en este recorte de la realidad del Estado de México y del Estado de Hidalgo, donde, se

expresa toda la política que a nivel nacional se ha desarrollado, o sea, es un recorte de la realidad, en el cual puede uno advertir todos estos procesos que se desarrollan a nivel nacional, se pueden ver en una entidad federativa, en una zona escolar y lo mismo pasa con la historia de la educación secundaria, o sea, uno puede mirar la forma en que se han dado.

Como ya se está en un terreno más particular, más delimitado que es el Estado de México y el Estado de Hidalgo y particularmente en algunas zonas escolares, escenarios seleccionados por ser originaria, estudiar y radicar en el estado de Hidalgo, pero laborar en el Estado de México, entonces, ya se tienen posibilidades de introducirse en la práctica docente cotidiana. Pero, ¿Cómo nos acercamos a la práctica docente cotidiana?, primero la pandemia impidió un acercamiento físico a la práctica docente, de tal manera que el acercamiento se dio a través de otros instrumentos, como entrevistas y cuestionarios a los docentes para preguntarles sobre su práctica, entonces, ellos verbalizaron su práctica y nos dieron referencia a través de sus respuestas, sobre su práctica, información posteriormente analizada, forma de que se dio el acercamiento.

Por eso, en este cuarto apartado, se plantean referentes sobre el asunto de la práctica docente cotidiana en secundaria, entonces, en estos tres apartados se puede ver la cuestión que va de lo general a lo particular, que se complementa con este asunto de la historia de la educación, o sea, primero es la situación de la secundaria en México, después, en el Estado de Hidalgo y el Estado de México y posteriormente es particularmente en la secundaria, en estas secundarias en las cuales se tuvo posibilidad de hacer la investigación. El gran aporte del capítulo para la tesis es proporcionar un conocimiento amplio de lo que es la educación secundaria, en estas tres dimensiones, llamados: procesos, prácticas y actores. En otro asunto, hacer la revisión histórica de la educación secundaria es muy importante, porque permite ver la política educativa que antecede a la política educativa en estudio y permite mirarla con lentes históricos o informados de la evolución de la política educativa en México con relación a la educación secundaria.

3.1 REVISIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Desde la época de las grandes civilizaciones indígenas, había preocupación por la educación. La conquista española destruyó los Estados indígenas, y para lograrlo impuso una educación que respondía a intereses de la iglesia católica. (Bolaños, 1981). Con la guerra de independencia la educación sufrió constantes desajustes, que trascendieron ese periodo, con momentos de avance y organización, como el de Valentín Gómez Farías, donde la Ley del 23 de octubre de 1833, perteneciente a la reforma liberal, dispuso por primera vez la libertad de la enseñanza; y con momentos de destrucción como ocurrió con Santana. Con el golpe de los conservadores a la Reforma de 1833, la educación en México decayó y fue atendida anárquicamente por escuelas lancasterianas y por el clero. Pero en 1842, el Estado se volvió a preocupar por controlar la educación.

Maximiliano reglamentó la educación con la Ley de Instrucción Pública, en 1865. El título III, de dicha Ley se refirió a la educación secundaria, que fue organizada al estilo de los liceos franceses de esa época, que debería cursarse en siete u ocho años. Los estudios de instrucción secundaria que se realizaban en los establecimientos privados, solo eran válidos si se incorporaban a los establecimientos públicos y los demás requisitos que aplicaban esa ley y su reglamento. En 1867, Napoleón III de Francia, amenazó la soberanía de México, país que guiado por Juárez, triunfó. Por lo que Juárez regresó a la Capital a restaurar la República, mostrando gran interés en la educación, buscando establecer un control sobre ella y utilizarla para transmitir la filosofía del nuevo Estado mexicano, considerándose el momento en que se estableció la educación pública en México.

La Ley de 1867 propuso unificar la instrucción primaria, considerada obligatoria y gratuita. Además, contenía un plan de estudios para la educación secundaria que comprendía diversas asignaturas y ordenaba la creación de la Escuela Secundaria para Señoritas. También ordenó la creación de la Escuela Nacional Preparatoria. La segunda enseñanza se ofreció para hombres y mujeres. Se revisó la

organización de la Escuela Nacional Preparatoria y se introdujeron nuevas asignaturas. Castilla propuso la creación de escuelas normales, planteo la conveniencia de reglamentar la inspección escolar. Del 24 de mayo de 1877 al 15 de noviembre de 1879, el general Díaz nombró en la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública a Protasio P. de Tagle, quien, el primero de enero de 1879 transformó a la Escuela Secundaria de Niñas, en una institución para preparar a las futuras profesoras de enseñanza primaria, paso importante para sustituir el lancasterianismo por un sistema moderno fundamentado en la pedagogía.

Por considerar como semillero de profesoras de primaria a la secundaria, Pérez de Tagle, el 9 de diciembre de 1869, derogó el Art. 10° del reglamento de la ley orgánica de instrucción pública en el Distrito Federal, estableciendo el 28 de febrero de 1878 un nuevo plan de estudios para la secundaria de niñas. Por lo que en 1878 la secundaria comprendía seis años bien ocupados, conteniendo los programas casi desarrollados de las distintas asignaturas (Meneses, 1998).

En 1867 la secundaria para niñas era de cinco años, mientras que en 1878 incrementó a seis años con 72 materias con límites en cada curso. Incluyendo 16 materias del plan 1867 y adicionando 56 más. El 30 de junio de 1879 se decretó el reglamento interior de la Escuela de Artes y Oficios de Mujeres derivado de la Secretaría de Gobernación. El reglamento presentó 27 artículos, describiendo las actividades. Cada alumna, al inscribirse, designaría el oficio que quería aprender, y tenía un mes para decidir si continuaba o se dedicaba a otro. Se restringió la inscripción a 100 alumnas, y se cubrieron las vacantes. Los requisitos fueron: tener 12 años de edad, al menos; acreditar su moralidad; saber leer y escribir, aritmética y gramática castellana y conocimientos indispensables de costura.

En 1883 la Educación Normal, ya había avanzado mucho, por la acción del doctor Flores como director y catedrático de Pedagogía en la Escuela Secundaria de Niñas, institución que formaba maestras, capacitadas con las técnicas modernas de enseñanza.

(Osorio, 2018) comentó que la escuela secundaria apareció en el México posrevolucionario en el que se mantenía la idea de construir una nueva nación más moderna que aquella existente en la época del Porfiriato. Como producto de este propósito, el presidente Adolfo de la Huerta, en 1920, nombró Secretario de Educación a José Vasconcelos, quién creó en ese año su proyecto de ley para la creación de la Secretaría de Educación Pública y quedó como titular de dicha institución. En 1923, se creó la Dirección General de Escuelas Secundarias y al frente de la misma se nombra a Moisés Sáenz, considerado fundador de la escuela secundaria en México. Desde 1923, la escuela secundaria tiene Rango específico y diferenciado dentro del sistema educativo nacional. Define el grupo de edad a quién se dirige y la distingue de los propósitos académicos de otros niveles.

Meneses en 1986 mencionó la creación de la secundaria a mediados de 1923, cuando el Dr. Gastélum, subsecretario de Educación Pública, propuso al Consejo Universitario una reorganización de los estudios preparatorianos, con una distinción de la enseñanza secundaria, como continuación de la primaria. Recordando que la secundaria fue originada por la ley del 4 de octubre de 1915 en Veracruz, sin objetivos tan claros como los de Gastélum. Mencionándose que la educación secundaria, no sería obligatoria y se desarrollaría en tres años.

Físicamente la secundaria estaba separada de la Preparatoria. La secundaria ocupaba los edificios de San Pedro y San Pablo y el de San Gregorio. El plan propuesto por Gastélum se adaptó y el 17 de diciembre de 1923 Vasconcelos lo decretó. Era el mismo, pero dividido en dos ciclos de estudio: la educación secundaria con tres años de duración y los estudios especializados para obtener grados de bachiller o ingresar a las facultades universitarias. De acuerdo a (Larroyo, 1947), la enseñanza secundaria experimentó cambios importantes a lo largo de la historia. Antes de 1925, los jóvenes capacitados para estudios superiores solo podían ingresar a la Escuela Nacional Preparatoria, de la cual, pasaban a Facultades Universitarias. Por necesidades sociales y aumento de la población, la SEP, de la que dependía la Universidad Nacional de México, y por ende, la Escuela Nacional Preparatoria, fraccionó los estudios de la última en dos ciclos: el ciclo

secundario con duración de tres años y el ciclo preparatorio con duración de dos años. Con el propósito de aumentar el número de planteles que impartieran el ciclo secundario y así satisfacer la creciente demanda de ingreso a este nivel.

Se dividieron los estudios preparatorios por razones pedagógicas y para desviar a muchos jóvenes de las carreras liberales, estimulándolos a ingresar a institutos de enseñanza técnica, creándose definitivamente la escuela secundaria, con 3 años de escolaridad. Con el decreto presidencial, del 29 de agosto de 1925, se crearon dos escuelas secundarias federales, con vida independiente y personalidad propia. Y con el decreto presidencial del 22 de diciembre de 1925 se creó el ciclo secundario, o bien, los tres primeros años de estudio de la antigua Escuela Nacional Preparatoria.

Con lo que la Dirección de Enseñanza Secundaria, ya tenía cuatro escuelas secundarias: dos de nueva creación y dos constituidas por los ciclos secundarios de la antigua Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y de la Escuela Nacional de Maestros. El 22 de diciembre de 1927 se autorizó la creación de la dirección de Educación Secundaria, dándole facultades para encargarse de la dirección técnica y administrativa de las escuelas secundarias federales, de la inspección y control de escuelas secundarias particulares y de la acción educativa en los Estados de acuerdo a leyes y criterios de escuelas secundarias.

Por lo que pasaron a depender de la Dirección de educación secundaria: a) el ciclo secundario nocturno de la antigua Escuela Nacional Preparatoria Nocturna, organizado desde marzo de 1923 en la Escuela Preparatoria, por iniciativa de estudiantes auxiliados por profesores de la Escuela Nacional Preparatoria, cuyos servicios fueron gratuitos. Y b) el ciclo secundario nocturno de la Escuela Nacional de Maestros. En 1927 todo el personal de la Escuela Secundaria Nocturna fue incorporado al presupuesto de la Dirección de Enseñanza Secundaria.

En 1928 se creó una escuela especial para señoritas, con cargo al presupuesto del ciclo secundario de la Escuela Nacional de Maestros, debido a, lo insuficiente de la Escuela Nacional de Maestros para contener a los alumnos que pretendía ingresar

a ella; la mejora de la disciplina; la oposición de padres de familia para enviar a sus hijos a una escuela mixta; la solicitud insistente de los padres de familia para que se creara una escuela secundaria especial para señoritas; dejando a la mujer en condiciones inferiores de oportunidad educativa con respecto de los hombres, y, la necesidad de tener una escuela para señoritas en otro rumbo de la ciudad. Por lo que en 1928 existían ya 6 escuelas secundarias. Número que aumentó año con año, y en 1947, eran treinta escuelas secundarias oficiales: 22 diurnas y 8 nocturnas, además, de las foráneas y federalizadas.

Como Gastélum había presentado al Consejo Universitario el proyecto de reorganización de la ENP, con distinción de dos partes: la secundaria y la preparatoria. La secundaria, como una ampliación de la primaria, con propósitos definidos y con enseñanzas sobre los medios de comunicación; naturaleza física, química y biológica; cuantificación de fenómenos, vida social y actividades. Con duración de tres años y la preparatoria solo dos años. Sáenz solo cambió la secundaria de ubicación y la hizo depender, no de la Universidad (aunque ésta dependía entonces de la SEP), sino de un Departamento de Enseñanza Secundaria. La escuela secundaria fue un puente entre las primarias y las escuelas universitarias; era una institución con métodos apropiados a los adolescentes, 13-16 años; con posibilidades educativas diversas, adaptable en sus sistemas; y daba varias salidas a la actividad futura. Tales características hicieron imperiosa la creación de un Departamento de Enseñanza Secundaria.

El decreto presidencial del uno de agosto de 1925, consistente en crear dos escuelas secundarias federales, junto con el del 22 de diciembre de 1925, al dar vida independiente y personalidad propia al ciclo secundario de la antigua ENP, consolidaron la organización de las secundarias federales. La estructuración por años regresó al plan de secundaria, el cual estuvo ausente en los últimos planes de la preparatoria y en el de la secundaria de 1923. Mantenía tres años; con 80 cursos para la preparación general del estudiante; incluía un oficio, como en 1923 y excluía materias optativas.

El 22 de diciembre de 1927, se decretó que dependieran de la Dirección de Enseñanza Secundaria el ciclo secundario nocturno de la antigua ENP nocturna y el ciclo secundario nocturno de la Escuela Nacional de Maestros. Al iniciar 1928 se originó una escuela especial para señoritas. Con lo que sumaban seis planteles federales de secundaria, atendidos por 431 docentes, que eran profesionistas: médicos, abogados, ingenieros, normalistas, procurando solo tener maestros de planta. Asistiendo para 1927 a 6553 estudiantes.

A la par del plan de estudios, se organizaron los programas con apoyo de maestros sobresalientes. Los nuevos programas tenían: expresión clara y precisa de las finalidades; los puntos salientes del programa de acuerdo con la naturaleza psicológica del alumno y tiempo y duración de la clase; cuantificación del programa y subdivisión de los diversos capítulos que abarcaba, según sugerencias de la experiencia; direcciones específicas sobre interpretación y aplicación de cada uno de los aspectos y, finalmente, bibliografía amplia y asequible con indicación concreta de los capítulos de los textos. (Meneses, 1986). Se reunieron los profesores que impartían la misma materia o eran materias afines, para unificar el trabajo con los adolescentes: explicación de clases, prácticas de laboratorio y ejercicios. Se cuidó la higiene y cultura física. La Dirección de Secundarias también hizo mediciones mentales de los alumnos, para conocerlos mejor. Comparando las calificaciones de los exámenes con los resultados de las pruebas mentales. El propósito fue hacer los grupos según sus aptitudes.

En el plan de estudios, se establecieron tres grupos de materias: obligatorias, optativas y electivas. Las obligatorias fueron: 216 horas/semana de lengua castellana; 216 de matemáticas; 324 de ciencias sociales; 216 de una lengua viva extranjera; 576 de ciencias físicas y naturales, de las cuales 216 deberían ser prácticas de laboratorio; 216 de educación física, y 108 de dibujo libre. Las materias optativas se encontraban especificadas, y el alumno o la escuela deberían optar por una u otra. Se dejó un margen razonable para las electivas, pero se señalaban ciertas reglas para su elección (Meneses, 1986).

Con cuatro años de funcionamiento de la secundaria y, con buen acuerdo, la SEP realizó una Asamblea para acercar a los maestros de secundaria de todo el país, fomentando la mejor interpretación del concepto moderno de esta etapa de la enseñanza y estudiar los problemas más importantes relacionados con la educación de su nivel. La Convocatoria fijó la realización de la Asamblea del 12 al 17 de noviembre de 1928, e invitó a los gobernadores de los estados a nombrar sus delegados. También se envió, el reglamento de la Asamblea y el programa de actividades. Mencionando que en todo el mundo se discutía la naturaleza de la enseñanza secundaria y México no podía apartarse de esa angustia mundial. Además se planteó que las juntas de profesores eran indispensables, porque la educación secundaria estaba a cargo de varios maestros que deberían acordar sus actividades; los cuales debían ser conocedores de la adolescencia para lograr la educación moral del adolescente, y con bases para la ley orgánica de la enseñanza secundaria (Meneses, 1986). Ya para concluir la gestión de Sáenz, la SEP confirmó la vigencia del plan de estudios de secundaria, que permaneció igual. Ya que tenía poco que se había reformado: aunque el aspecto académico no necesitaba cambios, la disciplina dejaba mucho que desear.

El gobierno sostenía a la enseñanza secundaria, y lo seguiría haciendo, con tal de que aportara los frutos debidos. En 1930 existían siete escuelas secundarias con 5500 alumnos, cuando en 1923 había menos de 1500. Se les aportaban dos millones de pesos. También existían en el DF, 20 escuelas técnicas e industriales con una inscripción de 13000 alumnos y un gasto de dos millones quinientos mil pesos. Los maestros no desarrollaban sus esfuerzos por tantas interrupciones. Frecuentemente, las clases se suspendían sin razón.

En enero-marzo de 1930, El Boletín de la SEP publicó el calendario escolar para 1930, con vacaciones en diciembre y enero y dos periodos de descanso: abril 11 al 20 y septiembre 12 al 21. Indicando la suspensión de clases el 5 y 14 de febrero, el 1,5, y 15 de mayo y 17 de julio. También presentó la lista de libros de texto. Y decretó que los certificados separaran la secundaria de la preparatoria, haciéndolos en distintos pliegos. Se sugirió que los planteles de segunda enseñanza remitieran a

su dirección los programas detallados de las asignaturas. Además del uso de un modelo uniforme de certificados.

En cuanto a la enseñanza secundaria, se siguió desarrollando en el Distrito Federal y en la República. La secundaria fue tan demandada que si se hubiera podido establecer el doble número de escuelas, se habría contado con población escolar suficiente para ellas. La SEP intentó, junto con otros países, darle una finalidad social a la enseñanza secundaria. Y que era la educación popular para el adolescente, como la educación primaria lo era para el niño.

A las escuelas secundarias que trabajaron hasta agosto de 1930 se sumaron otras seis. Creadas en Nogales, Sonora; Cd. Juárez, Chihuahua; Piedras Negras, Coahuila; Nuevo Laredo, Tamaulipas; Matamoros, Tamaulipas; La Paz, B.C.S. Su inscripción fue de 7505 estudiantes. Sin olvidar las 28 escuelas particulares secundarias que laboraban, se incorporaron otras 12. La inscripción total en secundaria fue, en 1931, de 10432 alumnos. Con respecto a la enseñanza secundaria, a partir del primero de enero de 1932, la Dirección de Escuelas Secundarias cambió a Departamento, por su importancia en aumento dentro de la educación nacional. Los 10000 estudiantes inscritos en la secundaria, fueron la quinta parte de los 25000 jóvenes de la capital (Meneses, 1986)

Se estudiaron los aspectos social y vocacional de la secundaria, que marcaban fines dentro de las actividades, y el académico, relativo al plan de estudios. Se tomó lo social como fin educativo principal. Se trataba de mantener la secundaria en relación constante con lo económico, político, social, ético y estético de la vida, base fundamental de todas sus actividades dentro y fuera de las aulas. La secundaria era diferente a la primaria por dirigirse al adolescente, cuando los ideales del hombre empezaban a afinarse. Fijándose estos objetivos para la escuela secundaria: 1) hacer que los conocimientos que en ellas se impartían se usaran para entender y mejorar las condiciones sociales que rodeaban al educando; 2) encauzar la incipiente personalidad del alumno y sus ideales para que fuera capaz de desarrollar una actividad social, digna y consciente; 3) formar y fortalecer los hábitos de trabajo, cooperación y servicios; 4) cultivar el sentimiento de responsabilidad; 5) despertar

en los alumnos la conciencia social a fin de que dentro de una emotividad mexicana se creara un amplio y generoso espíritu de nacionalismo; 6) hacer que los programas detallados respondieran a las exigencias sociales. (Meneses, 1986)

En cuanto a lo vocacional, la secundaria debía desarrollar un trabajo vocacional y ofrecer una educación pre vocacional. El trabajo vocacional pretendía que la escuela secundaria, desde el primer año, dedicara a los alumnos a actividades diferentes, abiertamente vocacionales, artísticas, científicas, de humanidades o profesionales. Con este propósito, las escuelas secundarias, desde su origen, hicieron mediciones mentales, de grupo e individuales, que permitían ver quién tenía capacidades para el trabajo intelectual y quién no. Estas mediciones ayudaban a organizar grupos semejantes en capacidades y a ofrecerles programas adecuados.

Académicamente, se revisó el plan de estudios hecho años atrás y con necesidad de reformas. Se creyó que la secundaria era por sí misma una unidad dentro del sistema educativo nacional, con propósitos concretos que lo caracterizaban y lo distinguían de otras unidades. La secundaria era para los adolescentes. (Meneses, 1986) La SEP estableció una articulación orgánica entre la secundaria y la primaria, tanto en planes de estudio y programas como en métodos y control social de los alumnos. Los profesores de secundaria ayudaban al alumno a preparar un método de estudio. Las materias del plan de estudio y su porción en los programas se anclaban con el método. Por su conexión con la preparatoria, la secundaria procuraría preparación académica, métodos de estudio, hábitos de investigación personal y recursos necesarios que se daban a los alumnos para realizar estudios superiores.

La secundaria organizó un plan de estudios que presentara diversas salidas en cada una de las etapas y buscara que el estudiante abandonara la escuela al concluir cualquiera de los tres años de secundaria, llevando unidades completas de estudio útiles para la vida cotidiana.

Eran ocho secundarias en el Distrito Federal y siete en los estados, con 6885 estudiantes. Cinco escuelas anexas con 1045 alumnos; 20 secundarias

incorporadas con 1476 estudiantes, y siete secundarias con una incorporación especial de 939 alumnos. Por una disminución del presupuesto, en 1931, se impuso $10 por alumno como cuota general. El 29 de diciembre de 1931, Pascual Ortiz Rubio decretó incorporación para escuelas secundarias privadas, para extender el control del gobierno sobre las escuelas incorporadas que estuvieran con direcciones religiosas. La SEP enfatizó en las finalidades de la educación secundaria como: cultura integral, conservación de la salud, servicio social, empleo adecuado del tiempo libre, prácticas cívicas, exploración y encauzamiento de la vocación.

Siguiendo a (Meneses, 2002), la reforma de 1934 alcanzó a la secundaria con ya 10 años de existencia. Juan B. Salazar, quien era jefe del Departamento de Enseñanza Secundaria, adaptó la secundaria tanto a los propósitos del artículo 3° como a los postulados del Plan Sexenal, que buscaba hombres para afrontar la transformación del régimen y la estructura social. Salazar proponía el perfil del egresado: un joven dotado de un firme concepto de responsabilidad y solidaridad para con las clases laborantes e íntima convicción de justicia social, orientado al servicio comunitario al término de su carrera profesional, formando parte de las cooperativas de consumo y producción.

El Departamento de Enseñanza Secundaria reformó todos los planteles, los cuales crecieron en número durante el sexenio y de 1935 a 1936. El Plan similar al de 1936, solo se introdujeron nuevamente materias electivas y un trabajo semanal no menor de 32.30 horas, ni mayor de 34.30 horas. El Plan iniciaría en las escuelas en 1937, el Departamento de Enseñanza Secundaria estaba convencido de incrementar a cuatro años el ciclo secundario, pero en lo que se lograba ese incremento, el nuevo Plan era un buen paso en las Escuelas Secundarias. Se creó un Instituto para la preparación de los maestros de Secundaria, el cual entre 1937 – 1938 recibió un presupuesto de $100000 anuales, para ofrecer cursos por correspondencia a los maestros de secundarias foráneas, al contar con un Plan de estudios flexible e impartir materias comunes a todas las especialidades, así como las que fortalecían la orientación socialista de la educación y las culturales y metodológicas. Este instituto fue la semilla de la Normal Superior.

También se promovió la secundaria a través del Consejo Consultivo del Departamento; el subjefe, los jefes de clase; los inspectores generales; el director del Instituto; un representante de los maestros; un representante de las organizaciones magisteriales; otro de los alumnos, y otro de los padres de familia. Iniciando sus labores el primero de diciembre de 1937. Se acordó la gratuidad de las Escuelas Secundarias. Desde 1932, con Bassols se cobraban $10 al año por la enseñanza secundaria. Cárdenas lo abolió y pensó declarar obligatoria esta enseñanza. De 1939 a 1940, establecido ya el Departamento y multiplicados los tipos de secundarias, se creó una secundaria única con duración de tres años (artículo 61°, Ley reglamentaria del artículo 3°).

El Departamento de Enseñanza Secundaria se convirtió en Dirección General de Segunda Enseñanza con los siguientes organismos: a) Departamento de Enseñanza Agrícola, del cual se segregó la enseñanza normal; b) Departamento de Enseñanza Secundaria Pre vocacional; c) Departamento de Enseñanza Secundaria para Trabajadores; d) Departamento de Enseñanza Secundaria de Cultura General; e) Departamento de Enseñanzas Especiales; f) Oficinas generales: oficina técnica superior, oficina de supervisión escolar y oficina de administración. En 1937, al unificarse los planes de estudio de las secundarias con los de la rama técnica, se aprobó dotar de talleres y laboratorios a las secundarias. Para 1936, el Consejo Nacional de la Educación Superior y de la Investigación Científica vislumbró la formación de un instituto para preparar maestros de secundaria y en materias básicas. En 1940 se presentó la dificultad de que los docentes no aceptaban grupos con más de 50 alumnos, con prejuicio de padres de familia, que sentían que sus hijos quedarían fuera de la escuela. El objetivo fue que se contratara a los profesores desempleados. Solo 18153 alumnos terminaron la secundaria. Por otro lado, en 1929 se impidió la incorporación de las secundarias a la Escuela Nacional Preparatoria. En 1935, el plan de la ENP buscaba conexión con los programas vigentes de las secundarias.

García Téllez declaró que “las escuelas secundarias no servirían en adelante de preparación para las profesiones liberales” (febrero 17 de 1935). La reorganización

de la ENP vendría a cubrir el vacío que dejaba la enseñanza de la SEP. Pero el Secretario de Educación declaró que habría tres tipos de secundaria: “La que prepararía para la técnica; la que sería un antecedente para emprender una profesión científica —profesión intelectual, dice Ortega y Gasset—; y la que correspondería a las actividades estéticas’’ (febrero 17 de 1935). Es decir, la SEP invadiría el campo que anteriormente era exclusivo de la UNM.

El presidente Cárdenas decretó reglamentar las atribuciones del Estado en materia de enseñanza secundaria el 13 de marzo de 1935, diciendo: “Ninguna institución, llámese de cultura media o superior, podrá impartir educación secundaria sin autorización expresa de la SEP” (artículo 1°); se comprendía, dentro del concepto de “educación secundaria”, toda educación que, enlazándose o conectándose con la educación primaria, o teniéndola como antecedente necesario, impartiera conocimientos generales, ya fuera como fin o como medio, aunque bajo pretexto de mejor preparación para estudios de cultura superior (artículo 2°); y prescribía que ningún establecimiento de educación media superior podría recibir, en calidad de alumno regular, irregular o de cualquiera otra clase, a persona alguna que no hubiera terminado su educación secundaria en escuela oficial o en escuela autorizada expresamente por el Estado (artículo 3°). Y el artículo 4° remachaba el clavo, pues prescribía que la SEP no consideraría como escuelas preparatorias o de bachilleres sino los planteles que tuvieran como requisito mínimo de admisión de sus estudiantes el que éstos hubieran terminado la secundaria en establecimiento oficial o escuela expresamente autorizada por el Estado (Meneses, 2002). El decreto anterior modificó la situación legal del problema, al dar el carácter obligatorio a la educación secundaria.

La UNM no tuvo éxito en la Suprema Corte y no tendría Secundaria. Logrando el Estado controlar la Enseñanza Secundaria, otorgándose el poder exclusivo de su validez oficial, por tener enseñanza socialista. La SEP se enfocó en la instrucción secundaria y la ayuda que la extensión de las escuelas significaba. Vázquez Vela anunció la eliminación del cobro de los $10 y la impresión de 1500000 libros de texto para primaria y secundaria, los cuales se venderían a precios bajos a las familias

humildes (10 de octubre de 1935). La educación secundaria luchó contra dos invasiones contradictorias: la de instrucción primaria y la de instrucción superior. Sin embargo, la secundaria sería una educación para adolescentes, que capacitara a los jóvenes para el bachillerato universitario o vocacional técnica, así como para afrontar la vida y el combate por la existencia. Suprimiendo el empirismo práctico y el dogmatismo teórico.

La reforma de la segunda enseñanza, posee cinco puntos primordiales: eliminar la didáctica memorística; sustituir las tareas de casa por actividades áulicas dirigidas por el profesor; crear grupos móviles, para evitar frenar el avance en grupos avanzados y no dejar atrás a los que habían avanzado poco, por último, fortalecer la enseñanza de categoría educativa como civismo y la historia patria y universal. En 1936 el Plan de estudios de secundaria cambió, y en 1937 se hicieron ajustes como meter de nuevo materias electivas y dar tiempo de labores entre 32.30 y 34.30 horas a la semana. Para 1946 ya existían 242 escuelas secundarias con 36833 alumnos. Gran diferencia con las cuatro escuelas en 1926 con 3860 estudiantes.

Para el 20 de julio de 1943 el Nacional publicó que la SEP impulsaba la segunda enseñanza con diversos tipos de escuelas: industriales, comerciales y de arte del hogar, a fin de preparar a la juventud para promover la producción industrial del país, uno de los principales propósitos del gobierno. También refirió el diario que la SEP sostenía 86 escuelas secundarias, con una población de 19217 alumnos y, además, 30 centros educativos de tipo industrial y comercial con 15278 estudiantes. (Meneses, 2002)

En 1947-1948, se presentó como innovación la creación del Departamento de Escuelas Secundarias Nocturnas para trabajadores, que junto con el de Enseñanza Secundaria Diurna, el de Foráneas, el de Enseñanzas Especiales y el de Particulares, constituían los tres departamentos fundamentales de la Dirección General. También se vio la formación del Consejo Técnico Consultivo, compuesto por el director, subdirector, jefes de departamento y un representante de secundarias, de enseñanza especial, de escuelas particulares y de padres de familia, insistió en derrotar el verbalismo y fortalecer una más equilibrada formación

humana del adolescente. Se cambió en el Plan de Estudio de las escuelas secundarias, el horario, para reducir el número de horas de clases semanales de 42 a 34, en primer año, y a 35 en segundo y tercero, para equilibrar el tiempo de estudio y el descanso del estudiante.

En 1947 se crearon dos secundarias diurnas la 21 y 22; una secundaria nocturna, la VIII, y las secundarias foráneas de Acatlán y Atlixco, Puebla, y de Ciudad Hidalgo Michoacán. También se aprobó establecer las escuelas de Mier y Comalcalco, Tabasco a partir del 1° de septiembre y se adscribieron a la segunda enseñanza la escuela Rodolfo Peña Soria y la de las Artes del Libro. Se modificaron los programas de las asignaturas de secundaria, considerando que el cambio de horario no las afectaba. Se distribuyó adecuadamente la maquinaria y herramienta, necesarias para las clases de taller en las distintas secundarias. (Meneses, 2002)

Para 1947, las escuelas secundarias se distribuyeron en dos grupos: el de la segunda enseñanza general (secundaria), y el de la segunda enseñanza especial (Industrial, Comerciales, de Corte y Confección, de Enseñanza Doméstica, de Artes y Oficios, de Trabajo Social, etc.). Una reforma muy importante de la escuela secundaria fue la de 1944, por aumentar considerablemente las horas de clase en asignaturas como español, matemáticas, civismo e historia; impulso de prácticas de taller, prácticas de estudio y anular tareas a domicilio, introducción de programas semi abiertos y materias optativas, formación de grupos móviles, horarios flexibles y trabajo por equipos escolares.

Se organizó la Dirección General de Segunda Enseñanza, de la siguiente manera: una Dirección General, auxiliada por una subdirección; un Departamento Técnico y un Departamento Administrativo y; cinco Departamentos Escolares respectivamente atendían: las escuelas secundarias diurnas en el Distrito Federal, las escuelas secundarias nocturnas de trabajadores, las de enseñanzas especiales (técnico-industriales), escuelas secundarias foráneas y escuelas particulares incorporadas.

Para 1952, esta Dirección tenía a su cargo 608 escuelas y para 1957 eran 634. Con 75936 alumnos en 1952 y con 96517 en 1954. En 1952 eran 6271 maestros y 6513 en 1954. Pero para 1958 eran 665 escuelas secundarias dependientes de la SEP, con 119865 estudiantes, 79790 masculinos y 40075 femeninos; 9282 docentes, incluido personal administrativo y de servicio. Agregándose 5201 estudiantes, inscritos en 33 escuelas foráneas subsidiadas por el gobierno federal, con lo que las secundarias incrementan a 698 y los alumnos a 125066. En 1957 concluyeron 23436 adolescentes matriculados en el primer grado de 1955; lo que sugiere que de 58834 egresados de primarias oficiales (1957), se inscribieron solo el 31.24% en el primer grado de las secundarias oficiales, correspondiente a 12210 alumnos que no iniciaron su secundaria por falta de cupo en las escuelas.

Se modificó el Plan de Estudios. Se buscó la experimentación pedagógica recomendada por la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza. El Plan de Estudios de 1945 continuó vigente de 1946 a 1952, pese a que en la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza de 1951, se acordó revisarlo. El 20 de mayo de 1957, el Secretario de Educación creó el Consejo Técnico Consultivo de Segunda Enseñanza. El cual elaboró su propio reglamento, normando así sus actividades. La orientación vocacional fue atendida en el sexenio. Desde 1947 había un grupo de profesores de planta, prestando sus servicios en las escuelas secundarias. En 1951, la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza propuso nombrar maestros orientadores y reglamentar sus funciones. Sin embargo, en 1958, solo el 11% de los egresados de primaria continuaban la secundaria.

El 11 de noviembre de 1959, *El Nacional* informó que la secundaria tendría una reforma por el gran número de materias del plan de estudios. Proponiendo disminuir la cantidad de materias académicas e incrementar las actividades recreativas, estéticas, manuales y sociales. Cada clase semanaria duraba 50 minutos y el periodo lectivo comprendió 36 semanas. Las asignaturas fueron las mismas que las del Plan de 1960. La modificación más importante apareció en las actividades. Anteriormente se integraba de tres modalidades: general, pre vocacional y técnica, redujo a una con mayor número de horas semanales para la actividad tecnológica,

orientada al trabajo productivo, según el programa “Aprender haciendo”. El 26 de enero de 1966, la SEP comentó que todos los candidatos a secundaria serían matriculados, disponiendo de 108000 lugares para primer año. En 1965 concluyeron la primaria 125000 alumnos y, como solo el 70% buscaba ingresar a secundaria, se lograba lo mencionado.

LA TELESECUNDARIA

En cuanto a la modalidad de Telesecundaria, (Meneses, 1991) hizo referencia que para el 17 de agosto de 1965, *Novedades*, informaba que Díaz Ordaz introdujo la telesecundaria, con la promesa de evaluar tanto de la alfabetización por TV como de la secundaria. Sin embargo, para 1970 aún no se publicaba el resultado de la evaluación. El 8 de octubre de 1965, Excélsior, comunicó: el gobierno utilizará la radio y la televisión y hará una inversión de 365 millones de pesos. Se tomará como modelo el sistema de Italia, mencionó el Licenciado Yáñez, quien se sorprendió al descubrir que, a veces, había mejores resultados con la televisión educativa y en menor tiempo que con los métodos tradicionales. El 3 de mayo de 1966, Excélsior, anunció, se iniciarán las clases de secundaria con ayuda de filmaciones obtenidas en Gran Bretaña e Italia y dobladas al español. Con inclusión de filmaciones de profesores mexicanos de idiomas. Utilizando la televisión educativa se ahorraría construcción de nuevos planteles. Pues se utilizarían los de primaria en contra turno.

Además, (Meneses, 1991) comentó que el 11 de septiembre de 1966, se informó que el Secretario de Educación Pública mencionó que para 1969, quedaría integrado el programa de secundaria por televisión. Siguiendo el programa de las secundarias oficiales, pero con el auxilio de elementos visuales. El 2 de enero de 1968, se presentaron las finalidades de los cursos por televisión.

Así mismo, (Meneses, 1991) mencionó que las transmisiones fueron destinadas a la tele aula, donde maestros habituados a funcionar como monitores, completaban la labor del profesor titular de televisión. El contenido era el mismo de cualquier secundaria. Con ventaja de ser exposición más cuidada. En 1970, había 49662 alumnos inscritos en Telesecundaria, distribuidos entre el Distrito Federal y siete

Estados: 23762 estaban en grupos controlados y el resto a alumnos libres. En 1968 había 300 teleaulas y en 1970 ya eran 1163, localizadas en el Distrito Federal, Hidalgo, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala y Veracruz. Con 1182 maestros. La telesecundaria se destinaba a lugares sin servicios escolares ordinarios por su reducida población. Para 1970, egresaron de tercer año 5437 alumnos. Sin embargo, las secundarias convencionales rechazaban anualmente 200000 solicitantes y la telesecundaria, solo podía atender 17000. El 2 de enero de 1968, la telesecundaria quedó incluida dentro del sistema educativo nacional y dotado de plena validez oficial.

La Metodología de la Secundaria

"Enseñar produciendo" para dar continuidad a la primaria encargada de "aprender haciendo" pero en secundaria se adicionaba la aplicación de esos quehaceres, acercando al alumno a la vida moderna. Nuevos programas más rigurosos en escuelas agropecuarias, artesanales, comerciales, industriales y tecnológicas. Cambiando el trabajo individual por el de equipo y de proceso. El aprendizaje de secundaria capacitaba al alumno egresado a adaptarse a cualquier campo de actividad remunerada y a comprender con mayor facilidad los temas y problemas de estudios superiores. Con la introducción de nuevos métodos, se articuló la secundaria como intermedia entre primaria y bachillerato, o como terminal. Por otro lado, se repartiría el libro de texto gratuito y se dictaría la gratuidad y obligatoriedad de la educación secundaria. También, se visualizó que la educación media básica coincidía con la pubertad y la adolescencia, periodo de la vida del ser humano caracterizado por la inestabilidad emocional y formas de conducta a veces irresponsables. Son años de búsqueda, de confrontación, de desorden físico y mental, en los cuales la impulsividad y la agresividad distinguen al adolescente (Meneses, 1991). Por tanto, los programas de secundaria debían tener un doble carácter: primero, formativo y orientador. Y segundo, impulsar el desarrollo de las capacidades cognoscitiva, afectiva y psicomotriz del adolescente. El plan de estudios recomendaba asimismo el uso de auxiliares didácticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. El material didáctico más importante es el libro.

En agosto de 1974, se informó que la administración de Echeverría modificó el plan de estudios, establecido en el *Diario Oficial*, el 11 de septiembre de 1974. Se presentaron el plan de 1974, así como el de 1960 por años, pero difiere de éste en ofrecerse tanto por áreas como por asignaturas, siguiendo el modelo de la primaria por áreas. El sexenio de López Portillo, inició con una propuesta en secundaria es decir su obligatoriedad.

Desde que inició el gobierno de Díaz Ordaz, se transmitieron programas educativos, con la designación de un canal con horario específico, donde la televisión se inició como agente de educación formal. Iniciado el gobierno de López Portillo, la telesecundaria cumplía una década, incluida la etapa experimental de circuito cerrado, cuando el canal 13 transmitía pocas horas diarias, con una mala señal en blanco y negro. La Dirección General de Educación Audiovisual (DGEAV) producía en vivo lecciones de telesecundaria, con un maestro que improvisaba desde su escritorio. El canal 5 transmitía la lección en las mañanas. Se distinguen cuatro etapas evolutivas de telesecundaria en este sexenio: 1) La crisis laboral; 2. La reorganización; 3. El estallido de la crisis; 4. La situación del momento. En 1982, el canal 11 transmitía diariamente en color por lo menos durante 17 horas, con señal muy buena que llegaba a toda la zona metropolitana de la Ciudad de México y algunas ciudades circunvecinas. Este sistema educativo se afianzó como un servicio irreversible, al sextuplicar la matrícula de telesecundaria de los 50000 estudiantes de 1976 a 300000 de 1982.

Aunque el crecimiento de la enseñanza secundaria persistió, distaba de la primaria, ya que en 1988, solo llegaba a una tercera parte de ella: 14 768 008 alumnos en primaria respecto a 4347257 en secundaria. El sexenio concluyó con un incremento de 763 940 alumnos; 40746 maestros; y 4726 escuelas. Observando que en 1947, solo existían 30 secundarias en el país, a pesar de ya tener 22 años de creado el nivel. Para 1984, existían 9000 escuelas de enseñanza media básica y más o menos 180000 maestros en servicio. La prueba de admisión a la educación media superior de la UNAM, durante la década 1976-1985, reportó una calificación promedio de 3.5 en escala de 1 a 10. Con promedio de examinados de 72200 al

año y la UNAM aceptó solo 40000. Lo que sustenta que 32000 estudiantes tuvieron calificación menor de 3.5. Situación que se repetía en el interior del país. Hernán Escalante Mendoza y Mario Alfonso Rodríguez Palacios, denunciaron la baja calidad de la enseñanza secundaria. Argumentando que en matemáticas la reprobación aumentó de 20 a 40%, debido a que el 70% de profesores no eran normalistas, sino profesionales de otras áreas, sin formación pedagógica y didáctica. Mencionaron baja calidad e incumplimiento de programas, al extremo de no enseñar historia de México. Su más grave denuncia fue que la SEP presionaba a los maestros a aprobar a los estudiantes aun cuando no lo merecieran.

En 1986 el coloquio sobre el Estado Actual de la Educación en México concluyó en la mesa dedicada al tema de secundaria, la necesidad de investigar otras alternativas. Para mejorar la calidad de la educación, se imprimieron 71 libros guía de estudio, para alumnos y maestros de los tres grados, con un total de 7949000 ejemplares. Se editaron 24 libros de actualización docente para maestros de telesecundaria en servicio, con un tiraje de 320000 ejemplares y un libro de capacitación destinado a profesores de nuevo ingreso con 20000 ejemplares.

El Colegio de Profesores de Educación Secundaria dijo que la incongruencia entre objetivos de educación secundaria y planes y programas de estudio, originó deficiencias en el proceso de enseñanza y deterioró la calidad educativa, lo que justificaba la urgente revisión de planes y programas de estudio. El mismo Colegio mencionó que mientras no se diera importancia a los aspectos formativos en los objetivos, los planes se saturarían de actividades realizables en las escuelas, y los programas, recargados de contenidos informativos imposibles de ver en los tiempos señalados.

Al visualizar las afectaciones a la secundaria, se propuso cuidar que los grupos no rebasaran los 40 alumnos; mejorar edificios; mobiliario y accesorios de todos los planteles y rescatar las cooperativas escolares. Con respecto a orientación vocacional, se tendría que hacer un programa específico para las secundarias de México para difundir las diversas opciones de estudio que tenía el egresado de secundaria.

La telesecundaria se creó en 1968 con 6559 alumnos, atendidos por 301 maestros en: Estado de México y Distrito Federal, Hidalgo, Morelos, Puebla, Tlaxcala, Oaxaca y Veracruz. Para 1988 había 6740 escuelas en 24 entidades. Desde 1980, la telesecundaria se difundió por los convenios de los gobiernos estatales con el gobierno federal para ofrecer esa modalidad en esas entidades. En 1980-1981, aumentó 29994 alumnos, pasando de 71 424 a 101 218. De 1982 a 1986 incrementó a 307579. La inscripción en 1986-1987 fue de 408 797, con 17991 profesores en 6740 escuelas distribuidas en 24 Estados. La población total en telesecundaria fue solo 8.6 % de los estudiantes de secundaria. La telesecundaria fue adecuada para comunidades rurales por tener pocos egresados de primaria.

En la televisión, el canal 4 transmitía las clases para la Ciudad de México y Área Metropolitana y el canal 7 de Imevisión para el resto del país. El canal 11 del IPN transmitía el curso de actualización docente. Las interferencias de la señal de televisión causadas por las estaciones locales y la pérdida de señal cuando colocaron en órbita los satélites “Morelos”, fueron un problema en telesecundaria, pues a partir de ese momento, desaparecieron muchas estaciones retro transmisoras, que alimentaban las comunidades donde existía la telesecundaria. Su inminente crecimiento obligó a los organizadores a aceptar en la docencia de secundaria a profesionistas de todo tipo, incluso maestros de primaria y profesores sin estudios terminados. Se dirigió la mirada hacia el problema docente; la Dirección General de Telesecundarias ofreció cursos de capacitación y actualización docente.

La superación profesional de los maestros, buscaba elevar la calidad del servicio, así como brindar conocimiento cultural, científico y pedagógico actualizado a los maestros en servicio. En 1982 se impartieron dos cursos de actualización docente; en marzo de 1987, inició el cuarto curso de actualización de docentes de telesecundaria. En el periodo 1988-1994 se patentó la importancia de la telesecundaria. El 29 de enero de 1990 se publicó el PROGRAMA Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994. En el DOF, el cual presentó las intenciones educativas sexenales, y por lo tanto de la Educación Secundaria, cuyo objetivo fue ofrecer una educación secundaria de calidad.

Para el 19 de mayo de 1992 se publicó en el DOF el DECRETO para la celebración de convenios en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en donde se mencionó que con respecto al ciclo de la secundaria, y en respuesta al amplio consenso de maestros, especialistas y padres de familia, a partir del año escolar y empezando con el primero de secundaria, se reimplantaría en todas las escuelas del país el programa por asignaturas, sustituyendo al programa por áreas establecido hacía casi dos décadas.

El 5 de marzo de 1993 se publicó en el DOF el DECRETO que declaró reformado el artículo 3º y 31 fracciones I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en donde se estableció que todo individuo tenía derecho a recibir educación. Declarándose a la educación primaria y la secundaria como obligatorias. Y la educación impartida por el Estado sería gratuita.

Para el 4 de junio de 1993, se publicó el ACUERDO número 177 por el que se establece un nuevo plan de estudios para educación secundaria en el DOF. Cuando se canceló el Acuerdo 16363 de la SEP, publicado en el DOF el 11 de septiembre de 1974, que autorizó el plan de estudios de educación media o educación secundaria. Durante el año escolar 1993-1994 el nuevo plan de estudios sólo se aplicó en primero y segundo grados de educación secundaria. Los alumnos de tercer grado cursaron sus estudios conforme al plan vigente en el año escolar 1992-1993. Para el año escolar 1994-1995 el nuevo plan de estudios se aplicó además en el tercer grado. Posteriormente se publicó el 3 de septiembre de 1993 en el Diario Oficial de la Federación el ACUERDO Número 182 por el que se establecen los programas de estudio para la educación secundaria

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se encuentran las metas específicas de secundaria que fueron:

> La matrícula aumentaría sustancialmente del año escolar 1994-1995 al 2000-2001 por el incremento en el número de egresados de sexto de primaria, el aumento en la oferta de servicios en secundaria –en todas sus modalidades, en cumplimiento del mandato constitucional-

> y la baja en la deserción. Se estima que el ingreso a secundaria de los egresados de primaria aumentará de 87.7 por ciento en el ciclo escolar 1994-1995 a 92 por ciento en el año 2000-2001, y que la eficiencia terminal en secundaria se elevará de 75.7 por ciento a 81.1 por ciento en el mismo lapso. Como resultado de todo esto, al término del ciclo 2000-2001, los egresados de secundaria serían al menos un tercio más que en el 1994-1995 (p. 11).

Así, la educación a través de la enseñanza escolarizada se visualiza desde la época prehispánica en las grandes civilizaciones indígenas. Y durante la colonia se tuvo influencia europea, no solo de España, en donde se hablaba de una enseñanza escolar de aproximadamente 20 años, en la que se advierte que se encontraba inmersa la educación secundaria, sin embargo, al ser México una colonia, no se hacía acreedor a la enseñanza de educación secundaria por ser privilegio de los colonizadores y sus vecinos.

Después de la colonización española, cuando México parecía haberse librado de España e Inglaterra, Francia ejerció su poder, logrando Napoleón III, introducir en México a Maximiliano de Habsburgo, archiduque de Austria, para gobernar la parte de México invadida por ese país, sin embargo, Maximiliano vio con buenos ojos las Leyes de Reforma del Presidente Benito Juárez, por lo que introdujo una educación semejante a la de los liceos franceses, situación que incomodó a Napoleón III, quien tenía muy clara la diferencia entre la gente de su país y la de México. Pero, lo importante en la historia de la educación secundaria, es que Maximiliano, en la Ley de Instrucción Pública de 1865, reglamentó la educación, para sus gobernados, dentro de la cual en el título III, la Ley de Instrucción se refiere a la educación secundaria, enfatizando en el Artículo 11 que los estudios de instrucción secundaria que se hicieran en los establecimientos privados, solo serían válidos mediante su incorporación a los establecimientos públicos.

Por otro lado, estando Benito Juárez en la Presidencia de la República, en 1867, surgió la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios, la cual contenía un plan de estudios para la educación secundaria que comprendía

diversas asignaturas y ordenaba la creación de la Escuela Secundaria para Señoritas. También ordenó la creación de la Escuela Nacional Preparatoria. En 1869 con Juárez en la Ley de Instrucción pública, decretó que la segunda enseñanza se ofreciera para hombres y mujeres y se revisó la organización de la Escuela Nacional Preparatoria.

De 1877 a 1879, Porfirio Díaz nombró Secretario de Justicia e Instrucción Pública a Protasio P. de Tagle, quien el primero de enero de 1879 reformó los artículos 41 y 45 del Reglamento de Instrucción Pública, y transformó a la Escuela Secundaria de Niñas en una institución para preparar a las profesoras de enseñanza primaria. Obteniendo para 1883 un gran avance la Educación Normal con el Dr. Flores como director y catedrático de Pedagogía en la Escuela Secundaria de Niñas.

Ya estando José Vasconcelos como Secretario de Educación Pública, en 1923 se creó la Dirección General de Escuelas Secundarias y al frente de la misma se nombra a Moisés Sáenz, considerado fundador de la Escuela Secundaria en México. Después de 1925, la SEP dependiente de la Universidad Nacional de México, dividió los estudios de la Escuela Nacional Preparatoria en el ciclo secundario de tres años y el ciclo preparatorio de dos años. Creándose por decreto presidencial el 29 de agosto de 1925 dos escuelas secundarias federales. Decretándose el 22 de diciembre de 1925 la creación del ciclo secundario o tres primeros años de la antigua Escuela Nacional Preparatoria. Sumando hasta el momento cuatro Escuelas Secundarias. Las primeras solo admitieron alumnos de primer grado y las segundas alumnos de los tres grados.

Para el 22 de diciembre de 1927 se autorizó la creación de la dirección de Educación Secundaria, con facultades para encargarse de todo lo relacionado con la misma. En 1928 se creó una Escuela Especial para Señoritas. Por lo que para ese año ya existían seis Escuelas Secundarias y para 1947 ya eran treinta Escuelas Secundarias.

Con la Reforma de 1944, en la Escuela Secundaria, aumentaron las horas de clase en español, matemáticas, civismo e historia; se impulsaron prácticas de taller, de

estudio y se anularon tareas en casa, introduciendo programas semi abiertos y materias optativos, formación de grupos móviles, horarios flexibles y trabajo por equipos escolares.

En 1947 se crearon siete secundarias, se modificaron los programas de las asignaturas de secundarias y se distribuyeron maquinarias y herramientas para las clases de taller en secundarias. Debido a que en el mismo año, las escuelas secundarias se dividieron en dos grupos: las de enseñanza general y las de enseñanza especial. También se crearon tres departamentos el de: Escuelas Secundarias Nocturnas para Trabajadores; Enseñanza Diurna, el de Foráneas y el de especiales; y el de particulares. Estos tres departamentos formaban la Dirección General.

La matrícula de alumnos de secundaria incrementó a través de los años, logrando para 1957 egresar 58 834, sin embargo, pese al aumento de escuelas, maestros y alumnos, aun no se avanzaba lo suficiente para cubrir la matrícula egresada de primaria.

En 1953 se modificó el plan de estudios, introduciendo la experimentación y equipando internados. Estableciendo 30 horas a la semana de clases, revisándose las materias seriadas. Dando 4 horas a lengua y literatura española, matemáticas y talleres; tres horas a biología, física y química por las prácticas de laboratorio y al primer curso de inglés. Dos a cada curso de ciencias sociales, lo mismo a actividades artísticas y deportivas.

Para 1959 se informó de una reforma para secundaria por el gran número de materias del plan de estudios, la cual se dio en 1960, modificándose una vez más en 1968. Por otro lado, a pesar de los esfuerzos de incrementar el número de secundarias y por consecuencia la matrícula de profesores y de alumnos para 1970 la demanda fue mayor que la oferta, lo que también se debió por el crecimiento de la enseñanza primaria, por lo que los alumnos rechazados en secundaria creció de 25% en 1964, al 37% en 1970.

En consecuencia, el 2 de enero de 1968 la telesecundaria quedó incluida dentro del sistema educativo nacional y dotado de plena validez oficial. Para atender estudiantes del medio rural. Pero en 1970 las secundarias convencionales rechazaban 200000 alumnos y la telesecundaria solo daba cabida a 17000.

En 1974 se plantearon las bases para una reforma educativa en seis seminarios regionales. Los días 15, 16 y 17 de agosto del mismo año, en Chetumal, Quintana Roo, se realizó la Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación, quien dio al Secretario de Educación Pública las conclusiones para reformar la secundaria. Quien lo aprobó y difundió a todo el país, en un evento al que asistió el presidente Echeverría, el 30 de agosto de 1974, en la Ciudad de México. Posteriormente se revisó la obligatoriedad de la secundaria y de 1976 a 1982 se incrementó a 1239 209 alumnos; 55706 profesores y 4661 escuelas. Para 1982 se informó incremento de calidad de la enseñanza de tercero de secundaria. En el siguiente sexenio se continuó trabajando con cobertura en secundaria y calidad de la enseñanza. También se habló de la incongruencia de objetivos de la educación secundaria con planes y programas de estudio.

En 1990 se dio a conocer el programa nacional para la modernización educativa 1990-1994 y en 1993 se publicó el plan y programa de estudios, el cual se mantuvo vigente durante el gobierno de Ernesto Zedillo, quien por ocupar el cargo de Secretario de Educación durante el decreto de la Reforma de 1993, no la modificó. Solo hizo algunas precisiones como hablar de educación básica en lugar de hablar de educación preescolar, educación primaria y educación secundaria. Reafirmó la cobertura con calidad. Mencionó el desarrollo integral de las personas, el cual debería ser a través de las competencias. La equidad no se quedó fuera.

3.2 SITUACIÓN ACTUAL DE LA SECUNDARIA EN MÉXICO

Se desdoblará una serie de ideas para dar cuenta de la constante de política educativa llamada condiciones laborales, correspondiente a los 59 docentes de educación secundaria que participaron en la encuesta de esta investigación.

Donde, el porcentaje mayoritario (40.7) correspondió a los 24 maestros que llevan 21 o más años de servicio en el nivel, 15 profesores (25.4%) llevaron entre 4 y 10 años de servicio en el nivel, 13 docente (22%) mencionaron llevar entre 11 y 20 años de servicio en el nivel, 5 enseñantes (8.5%) dijeron llevar entre 0 y 3 años de servicio en el nivel y 2 educadores (3.4%) no respondieron la pregunta. Como se puede ver 37 docentes (62.7%) refirieron tener más de 11 años de servicio en el nivel de secundaria, lo que sugiere que conocieron las reformas educativas 2011, 2013, 2018 y 2019 y un gran porcentaje (por lo menos el 40.7) de estos trabajadores de la educación vivieron también la reforma 2006 en el nivel de secundarias, lo que hace posible que brinden información relevante de la forma en que la reforma de cada sexenio influyo en su enseñanza específicamente en el nivel, por lo que es importante revisar la aportación teórica de Páez, R. (2015) quien hace referencia de que: “Los conceptos experiencia, práctica y saber pedagógico forman parte de la configuración del docente, de su quehacer, de sus posibilidades de construcción de conocimiento, e incluso de su cotidianidad, de su vida personal y profesional” (p. 9).

Páez permite ver que los docentes encuestados tienen la experiencia, práctica y saber pedagógico que les permite actuar en el aula de manera cotidiana, pero como esa experiencia, práctica y saber pedagógico dependen de las disposiciones de la política educativa, correspondientes a la constante de condiciones laborales presentadas en las reformas educativas establecidas en lo que va del siglo XXI, se puede advertir que la política educativa ejerce una influencia relevante o determina la enseñanza de los docentes de secundaria.

Por otro lado, al cruzar los datos que identifican a los informantes de la encuesta a los 59 profesores, como pertenecientes a una modalidad de educación secundaria y uno de los Estados en estudio, como son Estado de Hidalgo o Estado de México con los años de servicio en el nivel de secundarias, se puede ver que en el Estado de Hidalgo, sobre todo en telesecundaria y en escuela secundaria técnica, se encuentran la mayor cantidad de maestros que tienen más de 21 años de servicio, en contraste, con el Estado de México, cuya mayor cantidad de profesores,

mencionó tener de 4 a 10 años de servicio, lo que permitió advertir que en el Estado de Hidalgo hay maestros con mayor experiencia, y que en el Estado de México se ha renovado más el magisterio.

Para las modalidades, la telesecundaria del Estado de Hidalgo, únicamente posee docentes con más de 11 años de servicio, pero su población docente de más de 21 años de servicio, supera por mucho a la de 11 a 20 años de servicio, mientras que la telesecundaria del Estado de México ha renovado más a sus educadores, lo que se ve en la mayoría de su población, con 4 a 10 años y 11 a 20 años de servicio y en menor número, con aproximadamente, la mitad de los dos anteriores, a docentes con más de 21 años de servicio.

Cabe señalar que en el Estado de Hidalgo, únicamente, en secundarias generales, hay maestros de 0 a 3 años de servicio, mientras que en el Estado de México, tanto en secundarias generales, como en secundarias técnicas hay población de 0 a 3 años de servicio.

Concluyendo, en cuanto a estados, el Estado de Hidalgo mostró al magisterio con más años de servicio, y de las modalidades, la telesecundaria es la menos renovada, en contraste, al Estado de México, que tiene la población magisterial más renovada, sobretodo en secundaria técnica y general.

De la misma encuesta, realizada a los 59 profesores informantes, se obtuvo que al cruzar los años de servicio en el nivel secundarias, con el número de horas de servicio que tiene cada docente, los enseñantes que poseen más de 21 años de servicio son los que tienen de 31 a 42 horas de servicio, y solo unos cuantos de los que tienen entre 11 y 20 años de servicio han logrado las 31 a 42 horas. Así mismo, siendo escasos, pero si existen, los que con 0 a 3 años de servicio cuentan ya con 31 a 42 horas, porque los integrantes de este rubro solo cuentan con menos de 30 horas y lo observable es que hay educadores con 4 a 10 años de servicio con menos de 10 horas de servicio. Lo que permite advertir que para alcanzar las 30 a 42 horas, en la mayoría de los docentes, lleva años de servicio, pero, que hay excepciones que con 0 a 3 años de servicio, las han logrado, lo que invita a reflexionar y analizar sobre la forma de su obtención, porque la política de ingreso al servicio docente desde sexenios anteriores refiere que es a través de examen y de acuerdo al

número de prelación logrado se asignan las horas disponibles entre los participantes.

En el cruce de datos de la encuesta de 59 enseñantes informantes, se observó que el número de escuelas en las que trabajan los docentes con diferentes números de años de servicio en el nivel, regularmente, es de una y en todos los intervalos de años de servicio hay profesores laborando en 2 escuelas.

Al revisar las condiciones laborales de los informantes, con respecto a sus años de servicio, se puede advertir que la condición de base, que es la que más se presenta en los docentes, se acentúa en los profesores que tienen 21 años o más de servicio.

De la misma manera, el porcentaje mayoritario (40.7) correspondió a un número de 31 a 42 horas de servicio a la semana en los 24 profesores, 18 docentes (30.5%) refirieron laborar de 21 a 30 horas por semana, 15 maestros (25.4%) dicen trabajar de 11 a 20 horas, un enseñante (1.7%) trabaja menos de 10 horas a la semana y hubo un docente que no respondió la pregunta, lo que se puede deber a la antigüedad de los docentes en servicio y que con los años van incrementando el número de horas cambiando así su situación económica, laboral y social. Vale la pena revisar el argumento de Degante, Robles, Serrano, y Castro, (2015) quienes mencionaron que:

> Es importante para la determinación de la estructura horaria de las plazas la amplitud de tareas formativas a cargo de los docentes. Cuando son responsables de todas las asignaturas, como ocurre en telesecundaria, casi todos tienen plazas de tres cuartos de tiempo o de tiempo completo. En el resto de los tipos de servicio de la educación secundaria, en los cuales los profesores se especializan en asignaturas, se observa una importante proporción de plazas docentes por horas. (p. 56)

Es importante señalar que en las escuelas secundarias, los docentes reciben salarios promedio mensuales directamente relacionados con el servicio educativo al que están adscritos, así como con la cantidad de horas contratadas. Sin embargo

la mayoría de los informantes tienen más de 21 horas de servicio frente a grupo, casi el número de horas de una plaza de educación primaria. Lo que sugiere la manifestación de la política educativa a través de reformas en la contratación del personal docente, que para este análisis les brindó mejoras económicas al incrementar el número de horas frente a grupo, debido a que a mejor economía familiar, hay bienestar emocional y por consecuencia mejor desempeño como enseñante.

Las horas de servicio en educación secundaria están relacionadas con la constante de la Política Educativa, llamada condiciones laborales, porque, es la Política Educativa la que establece la forma de contratación de los profesores de educación secundaria, con respecto al número de horas con las que los maestros ingresan al sistema educativo, y a partir de ello se da la trayectoria docente dentro del sistema educativo. Porque si el número de horas es muy poco, el ingreso es muy poco y el maestro o maestra enfoca su atención en buscar incremento de horas para tener mejores ingresos económicos, los cuales satisfacen sus necesidades personales como alimentación, casa, vestido, calzado, cuidado de la salud física y emocional, así como sus posibilidades académicas y por consecuencia profesionales, lo que no es prioridad, para los trabajadores de la educación, en el nivel de secundaria que cuentan con el número de horas que les proporciona una estabilidad económica que satisface sus necesidades básicas y que tienen la posibilidad de enfocarse en su labor docente.

El porcentaje mayoritario (86.4) correspondiente a 51 profesores trabajan sus horas de servicio docente en una sola escuela, mientras que 8 docentes (13.6%) las trabajan en 3 escuelas, lo que se puede deber a que los maestros de telesecundaria atienden todas las asignaturas de un solo grupo en la misma escuela, y los maestros de secundarias técnicas y generales, solicitan su concentración de horas en una sola escuela para disminuir desgaste económico, físico y emocional. Hasta aquí, es necesario valorar la aportación de Degante, L, Robles, H, Serrano, V & Castro, R. (2015) cuando sugieren que:

> Se han creado nuevas escuelas con una mayor proporción de plazas por horas. Por ejemplo, entre las escuelas secundarias generales creadas en el periodo 2010-2014, aproximadamente 7 de cada 10 docentes fueron contratados por horas; una década antes, en el quinquenio 1999-2004, sólo 5 de cada 10 docentes tenían este tipo de contratos en las escuelas de nueva creación. (p. 57)

Lo que hacía que al no tener plaza de tiempo completo o de tres cuartos de tiempo, los maestros acudieran a trabajar a otras escuelas como las de nueva creación o donde hubiera espacio, para incrementar su número de horas de trabajo, desplazándose así a 2 o más escuelas.

Los autores propician una reflexión sobre la Política Educativa, donde las reformas acerca de la creación de nuevas escuelas y el tipo de contratación de los profesionales de la educación, varían de un sexenio presidencial a otro, básicamente en secundarias técnicas y en secundarias generales, donde los profesores han tenido que buscar incremento de horas laborales y por consecuencia trabajar en más de un centro de trabajo, y aunque se ha buscado disminuir el número de centros laborales, concentrando las horas de los enseñantes en una sola escuela, esto ocurre con el paso de los años, resultando que hay docentes que trabajan en más de una escuela, con todo lo que esto implica, como el estrés del traslado por tiempos limitados y tráfico entre escuela y escuela, elaboración de planeaciones de acuerdo a la política de cada escuela, atender las indicaciones y sugerencias de dos tipos de autoridades, entre otras, lo que permite identificar que esta situación también interviene en la enseñanza de los docentes de secundaria al encontrar recursos materiales y humanos variados, así como posibilidades de intervención áulica y contextos de cada escuela.

Por otro lado, el porcentaje mayoritario (89.8) correspondiente a 53 maestros tienen una condición laboral de base en sus centros de trabajo, tres maestros (5.1%) cubren interinato, un profesor (1.7%) trabaja por contrato y dos profesores (3.4%) tienen una situación diferente, lo que se puede deber a que la situación laboral se regulariza con el paso de los años y de acuerdo a las reformas educativas de cada

sexenio. En este momento es importante revisar la aportación de Degante, L, Robles, H, Serrano, V & Castro, R. (2015) quienes refieren que:

> En México, el porcentaje de docentes de educación secundaria con un empleo permanente es menor (76%) al del conjunto de países que participaron en el estudio TALIS (82%). Los que presentan una situación semejante a la del país son Finlandia (77%), Brasil (76%), Portugal (76%) y Grecia (73%). Por otra parte, las mayores diferencias se registran respecto de Singapur (90%), Croacia (92%), Lituania (93%), Dinamarca (96%) y Francia (96%), por mencionar algunos países. (p. 61)

De acuerdo a estos autores, el porcentaje de docentes con empleo de base en educación secundaria en México es aproximadamente 76%, sin embargo, en la encuesta realizada resultó un 89.8%, situación que da certidumbre a los maestros en cuestión, pero aún hay oportunidad de mejora con el 10.2%, que aunque es minoría también determina la enseñanza de esos docentes, al vivir la incertidumbre de su situación laboral, encontrándose que la política educativa a través de las reformas en que se establece la condición laboral de los maestros tiene gran influencia en la enseñanza de los profesores de educación secundaria, porque si el enseñante tiene base, no está pensando en que, en cualquier momento se puede quedar sin trabajo, o en enfocar su atención en buscar la base para asegurar su estabilidad económica, lo que si hace el educador que no tiene la base, dejando la atención de su enseñanza en segundo término.

De igual modo, el porcentaje mayoritario (33.9) correspondiente a 20 docentes, atienden de uno a dos grupos por semana, sin embargo, un porcentaje importante de 16 maestros (27.1) atienden 7 o más grupos de estudiantes a la semana, 14 enseñantes (23.7%) atienden 5 o 6 grupos a la semana y 9 profesores (15.3%) le enseñan a 3 o 4 grupos por semana, lo que se puede deber a que una tercera parte de los maestros encuestados trabajan en la modalidad telesecundaria, donde un docente atiende a un grupo en todas sus materias y dos terceras partes trabajan en

las modalidades de secundarias técnicas y secundarias generales, donde se atiende grupo por asignatura.

Y dependiendo del número de horas y asignaturas que imparte el enseñante, es el número de grupos que atenderá por semana, lo sustenta el ACUERDO número 01/01/20 por el que se emiten los Lineamientos de ajuste a las horas lectivas señaladas en el diverso número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, para los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, donde se observa que, el maestro de Ciencias 3 con énfasis en química atiende 6 horas a un grupo, por lo que si el docente trabaja 30 horas y atiende solo la asignatura de Química, entonces, podrá atender a 5 grupos. A diferencia del profesor que da clases de Formación Cívica y Ética II o en maestro de Educación Física que solo dan 2 clases semanales por grupo, los cuales con 30 horas de trabajo, atenderían 15 grupos a la semana, si atendieran únicamente esa materia.

Lo que no se refleja en la política educativa, expresada en las reformas educativas, porque no es lo mismo atender cinco grupos que quince, con todo lo que ello implica, como la valoración de actividades escolares de quince grupos de estudiantes, hacer cuadros de concentración de quince grupos, atender padres de familia de los quince grupos, etc. Y la diferencia es mayor cuando se analiza el trabajo entre el docente de telesecundaria que atiende un grupo y el que atiende quince grupos, en el caso de trabajar 30 horas a la semana, lo que se incrementa si el profesor tiene tiempo completo, porque entonces, atiende 21 grupos. Situación que da condiciones muy diferentes en la enseñanza de los enseñantes de educación secundaria.

Igualmente, el porcentaje mayoritario (33.9) correspondió a los 20 profesores que atendieron de 201 a más alumnos por semana, seguido de un 32.2% de los 19 maestros que atendieron a menos de 50 alumnos por semana, 17 enseñantes (28.8%) atendieron de 101 a 200 estudiantes y 3 educadores (5.1%) atendieron de 51 a 100 adolescentes, lo que se puede deber a que en la modalidad de telesecundaria es un docente por grupo y los grupos tienen regularmente menos de 50 alumnos, y en la modalidad de educación secundaria técnica y general aunque los grupos sean de menos de 50 alumnos, cada maestro atiende a más de un grupo

de alumnos por semana y al sumar los alumnos de grupos que atiende es un número considerable.

Donde, siguiendo con el ejemplo del párrafo anterior, el maestro de Ciencias 3 con énfasis en química, materia correspondiente a 6 horas semanales para el ciclo escolar 2020-2021, en escuelas secundarias Técnicas o en Generales, que trabaja 30 horas a la semana y que sus grupos son de 45 alumnos, atenderá en ese periodo a 225 estudiantes, mientras que el enseñante que da clases de Formación Cívica y Ética II o de Educación Física, que da clases en la misma escuela que el maestro de Ciencias 3 con énfasis en química y que labora también 30 horas a la semana, atenderá 675 adolescentes, concluyendo que la cifra de alumnos atendidos a la semana por un profesor de educación secundaria dependerá del número de grupos que atiende, número de horas laborales por semana y número de alumnos por grupo.

Al relacionar la información correspondiente al número de grupos de estudiantes que atiende un profesor por semana, con el número de alumnos atendidos en el mismo periodo, se mira que los enseñantes que atienden uno o dos grupos atienden menos de 50 alumnos durante una semana y en su mayoría, los que atienden 7 o más grupos en ese periodo, trabajan con más de 100 o más de 200 adolescentes en el mismo espacio de tiempo.

Lo que permite advertir, que la política educativa, que indica la situación laboral de los maestros de educación secundaria, a través de las reformas en sus diferentes constantes, y en este caso en las condiciones laborales, trasciende a las aulas, proporcionando una influencia relevante en la enseñanza de los profesores del nivel, porque a partir de la situación laboral del trabajador de la educación, como su estabilidad laboral, sus horas de servicio, el número de grupos y número de alumnos que atiende por semana, así como en número de escuelas y años de servicio en el nivel, el educador o educadora deja ver su desempeño áulico como profesional de la educación. Porque como ser humano que es, tiene fortalezas y debilidades, que pueden ser favorecidas o desfavorecidas por las condiciones laborales que viven cotidianamente.

3.3 Los docentes de secundaria en el estado de México y estado de Hidalgo

La política educativa de las dos primeras décadas del siglo XXI, estuvo encabezada por tres partidos políticos de México: PAN, PRI y MORENA; así como por cuatro presidentes de la República mexicana: Vicente Fox y Felipe Calderón del PAN, Peña Nieto del PRI y López Obrador de MORENA, dicha Política Educativa, fue estudiada durante los años 2019, 2020 y 2021 de diferentes formas en el presente documento, tanto en el Estado de Hidalgo como en el Estado de México, durante algunos de esos años se vivió un desprestigio magisterial protagonizado por los medios de comunicación, lo que se agudizó en el periodo de gobierno del presidente Peña, motivando la evaluación en el sector educativo, originando reformas, concretando en ese sexenio la Ley General del Servicio Profesional Docente, reforma que posteriormente, el presidente López Obrador canceló. Lográndose con esas reformas un distanciamiento entre maestros y padres de familia, así como el pronunciamiento de la rebeldía de los adolescentes y el cuestionamiento social de la función docente.

Para profundizar en el conocimiento de estos acontecimientos, se aplicó una encuesta que consideró explorar las percepciones de 59 docentes de educación secundaria de las tres modalidades: técnica, general y telesecundaria, la cual constó de cinco apartados: el primero referente a datos personales, y los otros cuatro enfocados a las constantes de la política educativa que fueron; el segundo de la formación profesional, el tercero de las condiciones laborales, el cuarto referente a reformas curriculares y el quinto a la práctica docente. A continuación desplegaré ideas sobre la edad, sexo, estado civil y años de servicio de los informantes que participaron en la encuesta y que permitieron ver las características de los docentes de educación secundaria en el estado de México y estado de Hidalgo.

En las seis escuelas secundarias técnicas, generales y telesecundarias en que se aplicó la encuesta, el porcentaje mayoritario (32.2) de la edad de los maestros correspondió de 41 a 50 años, aunque fue muy parecida al porcentaje 30.5, perteneciente a maestros de 51 o más años, con la diferencia única de un docente.

Aclarando que 15 profesores (25.4%) refirieron tener entre 31 y 40 años. Y que 7 (11.9%) fueron de entre 21 y 30 años.

El porcentaje mayoritario del grupo de más de 41 años de edad, se puede deber a las condiciones históricas del nivel. Porque en México se decretó como Dirección General de Escuelas Secundarias desde 1923, con Moisés Sáenz al frente de la misma, donde los docentes mencionados se incorporaron al sistema con mayor anterioridad, de acuerdo a su edad, así como el tiempo que deben permanecer en el sistema educativo antes de llegar a su jubilación. Situación establecida en reformas laborales que implican a los trabajadores de la educación como trabajadores del Estado. Determinando el momento en el que se retirarán de la función pedagógica.

El porcentaje 62.7 de maestros de más de 41 años, hizo posible ver que la mayoría de los docentes conocieron las reformas educativas de secundaria en 2006, 2011, 2013 y 2018, debido a que en el año 2006 cuando se decretó la RES, los maestros que en la encuesta mencionaron tener 41 años, tenían 28 años de edad, tomando en cuenta que el dato se sistematizó en junio 2019, sin dejar de mencionar que hubo maestros de mucho más años y que de acuerdo a su edad y permanencia en el nivel pudieron apropiarse de cada una de ellas. Algunos de los 15 educadores (25.4%) que refirieron tener entre 31 y 40 años es posible que hayan conocido las reformas mencionadas, sobre todo los cercanos al extremo de los 40 años.

Como se puede ver el grupo de edad con menos profesores fue de 21 a 30 años, con solo siete de ellos, correspondiente al 11.9%, lo que se puede deber a que la licenciatura se concluye alrededor de los 23 años de edad, aunado a ello el tiempo que tardan en accesar al sistema educativo, disminuyendo la cantidad de trabajadores de la educación en ese grupo. Con esta diversidad de grupos de edad en educación secundaria es posible enriquecer la colegialidad del colectivo docente, favoreciendo el apoyo de los que más saben, a sus compañeros que lo requieran. Los maestros de más edad compartiendo sus experiencias exitosas, y los más jóvenes divulgando las enseñanzas que les proporcionaron recientemente las escuelas formadoras, esto, entre muchas cosas. Como la experiencia que tuvieron

con cada una de las reformas educativas implementadas durante su práctica docente, la forma en que vivieron su formación profesional para enfrentarlas y bajo qué condiciones laborales.

A mayor edad de los docentes, mayor posibilidad de apropiación de las reformas educativas, lo que proporcionó mayor posibilidad de entender los modelos educativos, como el enfoque por competencias o los aprendizajes clave, así como los discursos pedagógicos que se presentaron en su cotidianidad, en donde, pudieron ver cómo la política educativa tuvo influencia relevante en su enseñanza durante cada reforma educativa. Hasta aquí, es conveniente reflexionar sobre la edad de los informantes en relación con las apropiaciones de las diferentes reformas, para lo cual se revisará la aportación de Inclán Espinosa y Díaz Barriga (2000), quienes mencionan que:

> Las reformas educativas son proyectos cuyos resultados sólo se percibirán a mediano plazo es necesario atender no sólo a la responsabilidad de establecer una reforma —ciertamente necesaria— a la educación, sino construir la mejor reforma posible —que necesariamente tiene que pasar por los ejes olvidados— como establecer un mecanismo desde su concepción que garantice que los docentes son parte de la misma, que los docentes comparten sus postulados. (p. 22)

Rescato de los autores mencionados, que los resultados de una reforma educativa se percibirán a mediano plazo, con lo que se percibe que los profesores que resultaron con más años y que vivieron las reformas estudiadas, se advierte que tendrán más elementos que podrán aportar al conocimiento de la forma en que dichas reformas determinaron su enseñanza áulica.

En referencia al sexo de los maestros, el porcentaje mayoritario (50.8) correspondió a hombres y el 49.2% a mujeres, como se puede ver faltó una mujer para que la cifra fuera igual, lo que puede estar relacionado al número impar de informantes. Lo que es posible que se deba a que, aunque la educación secundaria pertenece a

la educación básica del país, y aunque en educación preescolar la gran mayoría de docentes son mujeres y en educación primaria la mayoría también son mujeres, las características de la educación secundaria son muy diferentes, debido a que por años, el nivel ha contratado a maestros de diferentes carreras profesionales, egresados de instituciones de educación superior muy variable, como universidades autónomas, Institutos Tecnológicos de educación superior, entre otros, lo que ha dado la oportunidad a hombres y mujeres por igual.

Lográndose una aproximación a la igualdad de género en la práctica docente de educación secundaria. Nivel en el que la acción maternal docente disminuye por el periodo de vida del adolescente, quien tiene intereses diferentes a las de los niños, como el interés por los amigos o amigas, la novia o el novio, inquietudes sexuales, entre otros, por lo que el docente puede ser hombre o mujer. Además de las disciplinas estudiadas por los profesionales que atienden el nivel, que son asistidas por hombres o mujeres.

Vale la pena mencionar que aunque con el profesorado de secundaria, se observa aproximación a la igualdad de hombres y mujeres en las aulas, en las direcciones de las escuelas no es lo mismo, debido a que de las seis escuelas en que se practicó encuesta a docentes, cuatro son dirigidas por directores y dos por directoras, inclinándose la balanza para con los varones y de los supervisores entrevistados, los tres fueron hombres y el jefe de enseñanza también fue del sexo masculino, lo que muestra que en puestos de mayor jerarquía en el sistema educativo los hombres siguen siendo mayoría. Sin importar las recomendaciones de la igualdad de género promulgadas por diferentes instituciones, lo que nos permite reflexionar sobre los docentes que laboran en la educación secundaria, para lo cual se recuperó la forma en que la UNESCO (2019), definió la igualdad de género como:

> La situación en la que “las mujeres y los hombres gozan de la misma condición y tienen las mismas oportunidades para hacer efectivos el disfrute pleno de sus derechos humanos y su potencial a fin de contribuir al desarrollo nacional, político, económico, social y cultural y de beneficiarse de sus resultados”. (p. 2)

Como se puede ver la definición de la UNESCO, acerca de la igualdad de género, no se ve reflejada en el sistema educativo mexicano, sobre todo en direcciones, supervisiones y jefaturas de enseñanza en el nivel de educación secundaria, donde se ven favorecidos los hombres con respecto a las mujeres, a pesar de la aproximación a la igualdad en el caso de los docentes.

Al comparar la información acerca de los grupos de edad, con el sexo de los informantes, se obtuvo que el grupo de 31 a 40 años, junto con el grupo de 51 años a más, fue dominado por los hombres, mientras que, el grupo de 21 a 30 años y el de 41 a 50 años, fue dominado por mujeres, sin olvidar que del total de 59 informantes, 30 fueron hombres y 29 mujeres y aun con ese faltante el sexo femenino dominó en dos grupos de edad. Viendo como las mujeres ocupan los grupos más jóvenes. Lo que puede responder a que el nivel de secundaria, por muchos años, albergó profesionales universitarios, que correspondieron a momentos históricos de mayor oportunidad para los varones y que actualmente, las oportunidades para las mujeres han luchado por la equidad de género, lo que se demuestra con su inserción en el sistema educativo, aunque únicamente en la función docente, porque de acuerdo a las entrevistas a otros actores educativos los actores de mayor nivel jerárquico siguen dominados por el sexo masculino.

Por otro lado, el porcentaje mayoritario (69.5) con respecto al estado civil de los maestros correspondió a la opción “casado”. Doce docentes (20.3%) respondieron ser solteros. Cinco profesores (8.5%) dijeron ser divorciados y un educador omitió su respuesta.

Los doce maestros solteros pudieron pertenecer a los siete que tienen entre 21 y 30 años de edad y los otros cinco pudieron haber decidido vivir en soltería por circunstancias particulares o se pueden encontrar en el grupo de edad de 31 a 40 años y estar aplazando su casamiento. Los cinco profesores divorciados, en algún momento estuvieron casados, lo que los involucra en este grupo que son mayoría.

Lo anterior es posible que se deba a la edad madura de la mayoría de los informantes, la construcción social de la cultura de vivir en familia y la necesidad

socio afectiva del profesor como ser humano, que busca, al igual que la mayoría de las personas, una estabilidad emocional, lo que favorece a la enseñanza en la institución educativa, donde no se puede dar lo que no se tiene y si el educador tiene estabilidad emocional, podrá dar a sus alumnos lo mismo durante su enseñanza, pero si no la tiene, su clase de educación secundaria no trascenderá. Pero algo muy importante es que el docente se encuentre en buen estado emocional durante el proceso de desarrollo de las reformas educativas para que su proceder sea favorable durante su proceso de enseñanza. En este punto es importante reflexionar sobre el docente como actor en la reforma educativa, en función de su situación personal, para lo cual mencionan Inclán Espinosa y Díaz Barriga. (2000), acerca de que:

> El sistema que se refiere a los procesos educativos se ha mantenido en movimiento, ya desde la aplicación de políticas sobre algún nivel y/o aspecto, o bien desde los actores quienes y según sus circunstancias e intereses idearon, aplicaron o establecieron modificaciones en sus tareas cotidianas. (p. 12)

Los autores hacen referencia al dinamismo del sistema educativo, por la aplicación de la política, que en este caso, se refiere a las reformas educativas en estudio, pero sobre todo a los docentes, que de acuerdo a su situación personal (estado emocional) proceden cotidianamente en respuesta a dichas reformas educativas, las cuales definen en gran medida sus procesos de enseñanza.

Al comparar la información acerca del estado civil de los informantes, con su edad, se corroboró que los informantes casados dominaron la encuesta, obteniendo que la mayor cantidad de enseñantes casados correspondió al grupo de más de 51 años de edad, quedando en segundo lugar el grupo de 41 a 50 años, en tercer lugar el grupo de 31 a 40 años y como era de esperarse el grupo de menos profesores casados fue el de 21 a 30 años, lo que se puede explicar por su juventud. En cuanto al grupo de solteros se observó que ocuparon el segundo lugar de los informantes, detectándose una cantidad similar entre el grupo de 21 a 30 años de edad y el de 41 a 50, siendo menos solteros los del grupo de 31 a 40 años y un número muy

escaso correspondió al grupo de más de 51 años. Por su parte, el grupo de enseñantes divorciados fue el menos abundante, sin embargo, la mayoría de estos perteneció al grupo de más de 51 años de edad, seguido de docentes de 41 a 50 años y en mucho menos proporción el grupo de 31 a 40 años.

Del enfrentamiento de información se tiene que la mayoría de informantes son casados, y de estos son más mujeres que hombres. A diferencia de los solteros que son menos en comparación con los casados y es donde prevalecen los varones. Pero, los divorciados, que son mucho menos, comparados con los casados y solteros, existe una cantidad igual de hombres y mujeres.

Por otra parte, en las instituciones educativas donde se realizó la investigación, el porcentaje mayoritario (30.5) de profesores que habían trabajado entre 16 y 25 años, fue idéntico al 30.5% (18 informantes) de docentes que habían trabajado más de 25 años, correspondientes a la segunda mitad de vida laboral de un maestro. Doce maestros (20.3%) tienen menos de 5 años de servicio y Once educadores (18.6%) solo tienen entre 5 y 15 años de servicio.

Como se puede ver los doce maestros encuestados que tuvieron menos de cinco años de servicio, se incorporaron al sistema en el periodo presidencial de Peña Nieto, al igual que algunos de los once docentes que tuvieron entre cinco y quince años de servicio, lo que se puede deber a la jubilación masiva producto de la campaña anti magisterial que se agudizó en ese sexenio, a través de los medios de comunicación, desprestigiando a los maestros, ocasionando este fenómeno y dejando las escuelas con carencia de educadores en diferentes asignaturas.

Los maestros con posibilidad de jubilación, se jubilaron, incluso profesores que aún no cumplían sus años de servicio para la jubilación, se fueron con tres cuartos de tiempo, lo que se pudo deber a que no soportaron el desprestigio social y la presión del examen de permanencia, con todo lo que ello implicó, como la falta de respeto de padres de familia y alumnos, las intenciones incisivas del discurso con respecto al examen de permanencia de las autoridades inmediatas, la lucha interna al sentir que se dudaba de su eficiencia, entre otras. Lo anterior hace posible que se hayan

proporcionado vacantes para la incorporación de docentes de nuevo ingreso, en número mayor a los años cuando no se presentó esa situación, por lo que la jubilación masiva de docentes, permitió la misma cantidad de ingresos, para satisfacer las necesidades de las escuelas en educación secundaria.

Los maestros y maestras sin opción de jubilación por no tener años de servicio suficiente para jubilarse, permanecieron en servicio, enfrentando lo antes descrito, cabe mencionar que hubo profesores que decidieron continuar con su práctica docente, sobre todo de los que tuvieron más de 25 años de servicio, argumentando que nada era para siempre, y que había que aguantar, que el gobierno de Peña solo duraba seis años, y después venía otro presidente, y con el llegaban cambios que podían favorecer o afectar más al magisterio, que su experiencia les indicaba que, una reforma educativa duraba lo que duraba el gobierno del presidente en turno, que si cumplían con lo que les solicitaban, nadie los podía correr porque había leyes que se tenían que respetar.

Hasta aquí es importante reflexionar lo que ocurrió en México con respecto a los años de servicio de los docentes encuestados y las reformas educativas del siglo XXI, por lo que se revisó lo que compartieron Inclán Espinosa y Díaz Barriga (2000) “Lo que hoy sucede en los sistemas educativos de América Latina, es el resultado de un continuo proceso de modificación del papel de la educación en el desarrollo de un país” (p. 12).

También, es importante reflexionar si lo que se ha buscado con las reformas educativas, es el desarrollo de México, y si es así, a qué México se hace referencia, porque, en las evaluaciones internacionales siempre se queda con resultados desalentadores, entonces, ¿Cuál es la intencionalidad de esas evaluaciones? ¿Cuál es la intencionalidad de las reformas educativas? ¿Cuál es el problema de quien intenta resolver la política educativa de cada sexenio? ¿Hubo preocupación por los mexicanos? ¿Se tomó en cuenta a los docentes durante el proceso de la política educativa? En caso afirmativo ¿Qué se les permitió a los profesores durante el proceso de la política educativa? Al reflexionar estas preguntas se tendrá una visión

mayor de la manera en que la política educativa ha influido relevantemente en los procesos de enseñanza de los docentes de educación secundaria.

Porque al analizar cada cuestión, se pueden identificar aspectos que pueden sustentar la motivación de su existencia, lo que involucra la intención de las evaluaciones, de las reformas educativas, creadores de las reformas y actores educativos. Y que da el lugar que pisan los profesionales de la educación en su aula de manera diaria. Otorgando así a la Política Educativa el poder de influir relevantemente en el quehacer cotidiano del profesor en educación secundaria.

3.4 LA PRÁCTICA DOCENTE COTIDIANA EN SECUNDARIA

Se abrirá una serie de ideas para dejar ver la constante de política educativa, conocida como práctica docente, correspondiente a los 59 maestros de educación secundaria, que participaron en la encuesta de esta investigación.

Donde el porcentaje mayoritario (42.4%) correspondiente a 25 profesores que consideraron que las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018 apoyaron la elaboración de su planificación diaria en las asignaturas que imparte al mostrarles los aspectos que debe contener una planificación. 14 profesores mencionaron que les proporcionaron la información para cubrir los aspectos de la Planificación, 13 enseñantes refirieron que les sugirieron actividades áulicas de acuerdo al contexto y posibilidades de mis alumnos. Y 7 educadores dijeron que les dieron estrategias para planificar constructivamente.

El porcentaje mayoritario se puede deber a que los maestros recibieron la información del contenido de la planificación para su realización de parte de las autoridades correspondientes, lo que les permitió cumplir con ese requisito laboral y así poder justificar sus actividades de enseñanza áulica. Es importante ver la variedad de respuestas docentes, donde aunque hay un porcentaje mayoritario, este no llega por lo menos al 50% de docentes encuestados. Hasta aquí es conveniente hacer un corte para revisar la aportación de (Cázares, y Cuevas, 2008) quienes comentaron que: Una de las condiciones centrales de la planeación por

competencias es la habilidad de los docentes para integrar, en la planeación que realizan de manera ordinaria, un enfoque basado en competencias, así como teorías de aprendizaje con perspectiva constructivista y el desarrollo de habilidades de pensamiento. Donde los docentes enfrentan dos problemas: no contar con referentes precisos para realizar la planeación y tener poca Claridad respecto de los requisitos mínimos para ejecutar el enfoque en competencias. La planeación basada en competencias es una manera de enfocar la planeación que se ha ido desarrollando.

Los autores revelan las características de la planificación diaria, que en el sexenio de Fox y Calderón se efectuó con el enfoque por competencias, en el gobierno de Peña, aunque se habló de aprendizajes clave se continuó con el enfoque por competencias y en el presente gobierno de López Obrador al utilizar aún el programa 2011 y 2018 se sigue con dicho enfoque. Los autores mencionaron una situación difícil para muchos docentes como es falta de claridad al utilizar el enfoque por competencias, lo que se percibió en la variedad de respuestas de la cuestión en estudio, lo que deja a la vista la influencia relevante de la política educativa en la actividad áulica del trabajador de la educación.

Así mismo, el porcentaje mayoritario (35.6) correspondió a 21 maestros que consideraron que las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018 apoyaron el desarrollo de actividades durante su clase, al proporcionarles ideas de acuerdo al contexto para propiciar que los alumnos construyeran sus aprendizajes, al mismo tiempo 13 docentes refirieron que las reformas les sugirieron formas de diagnóstico grupal para realizar actividades de acuerdo a estilos de aprendizaje de sus alumnos. Trece enseñantes dijeron que les mostraron ejemplos de estrategias didácticas para propiciar el aprendizaje en sus alumnos. Doce educadores comentaron que las reformas les dieron libertad para construir su dinámica grupal y estrategia didáctica de acuerdo a su asignatura.

Como se puede ver el desarrollo de actividades durante la clase, se ve favorecido por las reformas curriculares de maneras muy variadas, lo que también se puede deber a las características personales del docente, a la parte, aunque mínima de

autonomía que tiene el enseñante al interior del aula. Como la diversificación o ambientes de aprendizaje, o sea, el cómo enseñar, porque el que hacer en el salón de clases está determinado por la política educativa. Hasta aquí es importante revisar las aportaciones de (Cázares y Cuevas, 2008) quienes reconocen que el enfoque basado en competencias presenta una dificultad fundamental, consistente en la falta de especificación de profundidad de las competencias personales y profesionales que se deben poseer, para orientar las actividades dentro del salón de clases y fuera de él.

Los autores hacen ver que el enfoque por competencias varía en su aplicación de docente a docente y de salón de clase a salón de clase, así como de contexto a contexto, porque no se especifica la profundidad que se debe alcanzar con la competencia y esta competencia fue el modelo utilizado en las reformas educativas del 2006, 2011, 2013 y 2018, así como en parte del gobierno de López Obrador. Por lo tanto, ha dado vida a las actividades áulicas del periodo en estudio, correspondiente a los años del 2000 al 2020, advirtiéndose así, que esa política educativa ha influido relevantemente o a determinando débilmente la enseñanza de los docentes de educación secundaria, por ser el modelo decretado por el gobierno en turno y que los docentes tuvieron que implementar en el salón de clases, viviendo cada profesor su propia experiencia con el modelo por competencias, porque de acuerdo a sus posibilidades de formación, actualización, institucionales y de gestión a diferentes niveles docentes y no docentes se logró su realidad.

Además, el porcentaje mayoritario (30.5) correspondiente a 18 profesores, consideró que las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018 apoyaron el proceso de evaluación en el salón de clases al mostrar las formas de evaluación en educación secundaria, 17 maestros dijeron que las reformas de 2006 a 2018, apoyaron a la evaluación en el salón de clases, proporcionando los fundamentos teóricos de evaluación en el adolescente. Por su parte 15 enseñantes mencionaron que las reformas 2006-2018 apoyaron la evaluación en el salón de clases, clarificando el sentido de la evaluación en el nivel secundaria y finalmente 8 educadores comentaron que no recibieron apoyo de las reformas 2006-2018 para

la evaluación en el aula. Como se puede mirar existe una variedad de formas en que las reformas educativas del 2006-2018 apoyaron a los informantes de educación secundaria, en la forma de evaluación áulica. Mostrando las formas de evaluación en educación secundaria, proporcionando los fundamentos teóricos de evaluación en el adolescente, clarificando el sentido de la evaluación en el nivel secundaria, pero también, algunos educadores, refirieron, no haber recibido el apoyo en la forma de evaluación áulica.

Lo que se puede deber a la diversidad de docentes, instituciones, alumnos, pero sobre todo a la política educativa de un sexenio a otro que altera la apropiación de las reformas educativas por parte de los docentes, quienes advierten que al terminar un periodo presidencial habrá cambios en la política educativa y que tendrán que hacer adecuaciones en su práctica de evaluación que hicieron durante el sexenio que está por expirar. Porque el maestro frente a grupo, debe implementar en el aula los cambios que se le solicitan con respecto a la evaluación de sus alumnos y que está especificada en la política del gobierno en turno, sin embargo, el profesor sabe que ese decreto tiene fecha de caducidad, correspondiente al término del sexenio del presidente en turno, lectura contextual que se fortalece en los profesionales de la educación con más años de experiencia en el sistema educativo.

Hasta aquí, es importante revisar la aportación de (Cázares y Cuevas, 2008) quienes refieren que: La evaluación es uno de los temas más complejos del quehacer educativo porque en él intervienen factores institucionales, históricos, ideológicos, metodológicos y personales, que terminan siendo decisivos en la orientación que se imprima dentro de un proceso educativo: la evaluación consiste en aplicar técnicas novedosas, y en invitar a reflexionar en torno a ella desde la práctica docente, sin dejar de considerar el contexto que la circunda.

Los autores permiten ver la complejidad de la evaluación, que aunque haya orientaciones teóricas para realizarla, el sentir y el pensar de cada docente se impregna en cada evaluación que se realiza, de ahí que haya alumnos que saquen 10 en varias asignaturas y haya una donde no acredite o salga con evaluación muy baja, otra aportación teórica a considerar es la de Frola (2008), para quien:

> La evaluación de competencias es la recopilación de información sobre la manera en que el estudiante muestra o evidencia las competencias alcanzadas a través de desempeños observables medibles y cuantificables referidas al programa o plan curricular para que se emitan juicios valorativos sobre dichas evidencias y se tomen decisiones educativas al respecto. (p. 17)

Frola hace referencia específica a lo que es la evaluación de competencias aplicable a los periodos presidenciales en que se está haciendo el estudio, sin embargo, en cada sexenio se vivieron variantes, desde, la definición de evaluación publicada en el plan y programas de estudio, hasta los acuerdos de evaluación publicados en el DOF que variaron por disposiciones oficiales en varios momentos, lo que es posible que vean los profesores como una dificultad para apropiarse de la forma de evaluación en cada periodo presidencial, influyendo esta situación en el aula, durante la enseñanza de los docentes de educación secundaria, porque cuando el maestro buscó implementar la evaluación sugerida en el nuevo sexenio, estableció modificaciones que le provocaron distracción en su enseñanza, al buscar introducir los cambios solicitados en el momento y lograr su competencia docente relacionada con la evaluación.

Adicionalmente, el porcentaje mayoritario (40.7) de 24 maestros mencionó que las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018 favorecieron el ambiente de aprendizaje en su aula al permitirles utilizar su creatividad para construir ambientes de aprendizaje acorde a sus estudiantes y su materia, lo que se puede deber a que los docentes poseen cierto grado de autonomía y es posible que la usen dentro del aula, favoreciendo los ambientes de aprendizaje que consideren más convenientes. Aclarando de acuerdo a Bravo, F., León, O. y Romero, J. (2018) que:

> Ambiente de aprendizaje es un entorno de aprendizaje virtual, presencial o híbrido donde se diseña una experiencia de intercambio de conocimiento con un enfoque pedagógico definido según el área o disciplina de estudio. Se denomina híbrido cuando se desarrollan

> actividades virtuales a través de las tecnologías y presenciales es decir encuentros cara a cara entre los participantes. (p. 4)

Los autores definen lo que es el ambiente de aprendizaje en la actualidad, sobre ahora con la pandemia COVID-19 donde por disposiciones gubernamentales se decretó clases virtuales, lo que permite reflexionar que todo es dinámico, que nada se queda estático y los ambientes de aprendizaje no son la excepción, por lo que cada reforma educativa dicta de acuerdo al momento que se vive el ambiente de aprendizaje que se debe dar y aunque los docentes ejercen cierto grado de autonomía áulica, se deben ajustar a lo establecido en la política educativa para las sugerencias de ambientes de aprendizaje.

Igualmente, el porcentaje mayoritario (47.5) de 28 docentes que consideran que las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, no favorecieron la participación de padres de familia en el proceso educativo de sus hijos en las materias que ellos imparten, lo que se puede deber a que cada reforma educativa tuvo ciertas finalidades, ya desde el gobierno de Vicente Fox se mencionaba los títulos falsos detectados en algunos docentes, iniciando la campaña en contra de los maestros, porque no señalaban a un maestro en específico, sino al gremio docente, en el gobierno de Calderón se vio mucho en los medios de comunicación la autonomía del INEE para la evaluación de docentes, con discursos, donde se hacía visible las dificultades que tenían los maestros y lo informaban de forma colectiva como si todos los maestros tuvieran esa falla, al llegar el gobierno de Peña la campaña anti magisterial en los medios masivos de comunicación se agudizó, logrando un desprestigio tal, que los padres de familia acudían a la escuela con predisposición para con los maestros, transmitiendo ese sentir y pensar a sus hijos, considerando al docente de acuerdo a lo que escuchaban en los medios de comunicación. Hasta aquí es importante revisar a López y Tedesco. (2002) quienes mencionan que:

> Uno de los principales motivos por los cuales se están deteriorando las condiciones de educabilidad de los niños es porque las familias ya

> no pueden asumir la responsabilidad que se le asigna desde el sistema educativo, y garantizar así lo que se espera de ellas. (p. 15)

Porque cuando se solicita el apoyo de padres de familia en la escuela, difícilmente se obtiene, en la historia reciente muchos padres de familia han preferido ponerse de acuerdo con sus hijos y en contra del profesor, para no comprometerse con la educación de sus hijos, responsabilizando a los docentes y a la escuela de lo que ocurra con el adolescente.

Por consiguiente, el porcentaje mayoritario (42.4) de profesores mencionaron que las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, favorecieron su interacción, con las autoridades educativas de su escuela, zona, sector, etc. con la finalidad de mejorar su enseñanza cotidiana al establecer fechas de reunión para debatir mejoras pedagógicas y didácticas, lo que se puede deber a las reuniones de consejo técnico escolar establecidas en los últimos sexenios y los talleres generales de actualización más atrás, que prometieron ser un espacio de dialogo entre actores educativos para mejorar los resultados de la institución. Además de la comunicación diaria y las afecciones de prestigio comunes, donde es posible que el docente haya sentido miedo de decir que era maestro, por las actitudes de la sociedad. Aquí se hace un corte para revisar lo que menciona Monárrez y Jaik. (2016) quienes escriben que:

> Se considera que un Clima Escolar abierto se caracteriza por una apertura y autenticidad amplia de interacción entre docentes y directivos que refleja actos de cooperación, apoyo y receptividad por parte de los directivos hacia las ideas vertidas por los docentes. (p. VII)

Los autores mencionan un clima escolar muy bueno, sin embargo, las respuestas docentes fueron muy variadas, lo que permite advertir que el porcentaje mayoritario, comparado con la suma del resto de porcentajes, es minoría.

También, el porcentaje mayoritario (47.5) de profesores mencionaron que las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, no favorecieron la

equidad en el proceso de enseñanza en el salón de clases, lo que se puede deber a que las escuelas continuaron funcionando con las mismas características sin pensar en las necesidades de cada alumno para lograr el aprendizaje en el salón de clases, donde las reformas educativas se presentan con el discurso de lograr la equidad, pero sin acciones para lograr su concreción. Pero en este momento es importante recuperar el aporte teórico de Ducoing (2019) quien comenta que: “En México, las políticas educativas recientes han perpetuado la inequidad a partir de la reproducción intergeneracional de la pobreza” (p. 32).

Siguiendo a Ducoing se logra percibir que aunque la política educativa de Fox, Calderón y Peña menciona la equidad como fundamental en la misma, las características sociales del país como la pobreza sugieren que la ausencia total de la equidad, lo que puede ser, porque antes de hablar de equidad se tendría que hablar de características sociales de la población y condiciones generales que atendieran las necesidades contextuales del país, antes de satisfacer los deseos de los organismos internacionales cuyos fines son en su beneficio, no en beneficio de México.

De igual modo, el porcentaje mayoritario (50.8) correspondió a 30 maestros que mencionaron que no se favoreció la conectividad y el equipamiento áulico con las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, por lo que no se fortaleció el proceso de enseñanza en el salón de clases, lo que se puede deber a que durante lo que va del siglo se ha mencionado en cada reforma la conectividad, el equipamiento y la mejora de la infraestructura, además de la capacitación del personal docente para el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC’s), sin embargo, aunque haya maestros con certificación en el uso de las TIC’s, la infraestructura, sigue igual que en el siglo anterior, con honrosas excepciones, la conectividad y el equipamiento sigue siendo una promesa, aunque el discurso de las autoridades educativas fue que había escuelas del siglo XIX, maestros del siglo XX y alumnos del siglo XXI y a consecuencia muchos maestros se certificaron en las TIC’s, la parte gubernamental sigue siendo promesa. Hasta aquí es importante revisar la aportación de Carneiro, Toscano y Díaz. (2008), Quienes comentan que:

La ilusión de que las TIC podían ser la llave para resolver gran parte de los problemas educativos y para dar un rápido impulso a la calidad de la enseñanza se ha ido desvaneciendo ante los grandes retos pendientes y la dificultad de modificar la organización de las escuelas y la forma de enseñar de los profesores.

Carneiro, Toscano y Díaz revelaron el ilusionismo del equipamiento y conectividad proporcionado por los tres periodos de gobierno y las reformas educativas correspondientes, donde, se apostó por el uso de las tecnologías para lograr la calidad de la educación, lo que se hizo en congruencia con los deseos de las organizaciones internacionales, como la OCDE, el FMI y el BM, las cuales, sugirieron lo que se debería de hacer con la educación de los países de Latinoamérica, como una forma de control mundial, y los gobiernos mexicanos, sin tomar en cuenta que se debían a su pueblo, decidieron seguir lo sugerido por los extranjeros, cuyos propósitos fueron en beneficio propio, sin ver las posibilidades y necesidades de la población mexicana.

Por otro lado, el porcentaje mayoritario (49.2) de 29 maestros que mencionaron que las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, para fortalecer la enseñanza en el salón de clases, favorecieron la diversificación de estrategias didácticas al respetar su autonomía para buscar diversidad de estrategias didácticas de acuerdo a su materia, lo que se puede deber a que los docentes perciben que en su salón de clases aún tienen oportunidad de decidir parte de la forma de enseñanza de su materia. Conviene revisar el (Ministerio de Educación de Chile, 2012) quien refiere que atender la diversidad en el aula significa que los y las docentes se preocupen de todos y cada uno de los estudiantes, generen ambientes de aprendizaje enriquecedores y diversifiquen la enseñanza para ajustarse a la diversidad de aprendizaje, prestando especial atención a aquellos que más apoyo necesitan para participar y aprender. Aunque los informantes se refirieron al respeto de su autonomía para buscar la diversidad de estrategias didácticas y el Ministerio de Educación de Chile, se refirió, a atender la diversidad en el aula, se relacionan en la diversidad didáctica, buscada y atendida por el docente de educación secundaria.

El ministerio de Chile refiere la forma en que el profesor a través de la diversidad áulica con respecto a ambientes de aprendizaje puede favorecer el aprendizaje de sus alumnos y es un espacio en donde el docente puede ejercer un cierto grado de autonomía que le permite la política educativa, porque a través de las reformas educativas se establece lo que se le permite al docente hacer, porque los contenidos disciplinares están escritos en planes y programas, la función de la escuela está reglamentada, la duración de una clase está definida, el salón de clases está construido, la infraestructura y conectividad depende de la institución, los periodos de evaluación están definidos, el número de alumnos es organización del sistema educativo, por lo que se considera que la política educativa determina la enseñanza de los docentes de secundaria.

Así mismo, el porcentaje mayoritario (55.9) corresponde a docentes que mencionaron que las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, no favorecieron la inclusión de maestros y alumnos en el proceso de enseñanza en el salón de clases, lo que se puede deber a que las infraestructuras escolares, el equipamiento y la conectividad no corresponden a las necesidades de todos los alumnos, ni de todos los maestros, donde las posibilidades de cada quien, son propias y diferentes y las escuelas fueron hechas sin las especificaciones actuales dirigidas a atender alumnos sin particularidades. Considerando que en SEP. (2010), se menciona que: “La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto” (p.18).

Al igual que la equidad, la inclusión ha sido utilizada como un pilar en las reformas educativas de Fox, Calderón y Peña, sin embargo, al igual que la equidad es considerada un ilusionismo, porque se ha hablado mucho de la escuela inclusiva, pero solo en discurso, porque las escuelas continuaron sin las adecuaciones necesarias para ser inclusivas, empezando por la comprensión de lo que significa escuela inclusiva por los actores educativos, que cada quien ha entiende de acuerdo a sus referentes, porque el tiempo fuera de aula de los profesores y profesoras ha

sido invertido en cumplir con todo lo solicitado por la escuela y alejado del autoaprendizaje necesario en este caso para involucrarse con lo que es la inclusión. Además, tampoco hubo interés de las autoridades educativas por satisfacer esta necesidad.

Del mismo modo, el porcentaje mayoritario (42.4) de 25 maestros comentó que las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, sugirieron actividades para el colectivo docente en beneficio de su práctica cotidiana, favoreciendo así, la interacción con sus compañeros de trabajo en la escuela, lo que se puede deber a que los profesores consideran la actividad social dentro de la escuela de suma importancia para el funcionamiento educativo y percibieron que las reformas abonaron a ello. Cabe resaltar que 20 docentes refirieron que no se favoreció la interacción con sus compañeros para favorecer la práctica cotidiana como resultado de las reformas educativas de Fox, Calderón y Peña. Aquí se sugiere la aportación de uno de los cuatro pilares de la educación de (Delors, J. 1996) el cual se refiere a aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Como sugiere Delors aprender a vivir juntos es muy importante para la vida en sociedad y aunque 25 enseñantes de secundaria refieren actividades para el colectivo docente en beneficio de su práctica cotidiana para favorecer su interacción con sus compañeros de trabajo, 20 docentes refieren que no se favoreció la interacción con sus compañeros a partir de las reformas educativas del 2006, 2011, 2013 y 2018, lo que permite ver la diversidad de pensamiento de los docentes y como a partir de lo que refiere la política educativa se determinan las acciones del maestro, las cuales se impregnadas del sentir y pensar de cada enseñante.

CAPÍTULO IV. LA POLÍTICA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS

Para este capítulo IV, también se retomó el capítulo II, que tiene que ver con las categorías de la política y la política educativa, donde, teóricamente se reconoció la forma en que se construyeron estos conceptos o nociones, y que estas categorías tienen que ver con un estatus, con posturas, con intenciones, con estrategias y acciones, tienen que ver con campos de lucha, con continuidades, con modificaciones, con rupturas, con todo eso tiene que ver la política.

Por lo que se profundizó en lo que se ha hecho, pensado, diseñado, e implementado en el campo de la política en educación secundaria, lo que permitió advertir, como en los periodos presidenciales del 2000 al 2020, fue posible identificar convergencias y divergencias entre ellos, con un eje particular. No se trató de analizar toda la política pública de cada uno de estos periodos, sino, de analizar la política educativa expresamente, en las reformas educativas que impulsaron en su oportunidad cada uno de estos gobiernos.

Al referirse a una convergencia y una divergencia, una cuestión que se advirtió como convergencia, fue el seguimiento similar en el diseño de la política educativa, donde se pudo ver un montaje, porque, desde el punto de vista oficialista, la consulta para estructurar el diagnóstico de la política educativa, sirvió de justificante para diseñar las estrategias y acciones de la política que se implementó, advirtiéndose una convergencia en el diseño, donde hubo similitudes en la forma de diseñar una política, como el no considerar en ninguno de los cuatro periodos una participación más puntual de los actores principales que son los docentes, no hubo una participación, esa es una convergencia en el diseño de la política. Otra convergencia se advirtió en la formación docente, caracterizada en los cuatro periodos por el énfasis en la capacitación y actualización apresurada de temas.

En los dos últimos periodos, para desarrollar esos procesos de capacitación y actualización, se han incorporado de manera preponderante las nuevas tecnologías, a través de los dispositivos digitales, por necesidad de la pandemia ahora, esto finalmente se puede explicar así.

La política educativa considera más, la capacitación de los docentes, pero no considera la capacitación y actualización del personal administrativo y de apoyo, o sea, el personal no docente, esa es una convergencia que se advierte,

Después de presentar de manera descriptiva cada una de las reformas educativas, y los énfasis que se pusieron a cada una de ellas, en cada periodo presidencial, se pudo identificar, esas convergencias y divergencias. Permitiendo, primero, un análisis de las reformas educativas en los últimos 20 años, que proporcionó elementos y permitió advertir, como un segundo aporte, precisamente, estas convergencias y divergencias, pero también, permitió mirar continuidades y rupturas en la política, ese es el aporte que nos da este capítulo a la tesis.

4.1 LAS REFORMAS EDUCATIVAS DESDE LA MIRADA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Adicionalmente, se extenderá una serie de ideas para mostrar la constante de política educativa, referida a las reformas curriculares, correspondiente a los 59 docentes de educación secundaria, que participaron en la encuesta de esta investigación.

Donde, el porcentaje mayoritario (81.4%) correspondió a 48 profesores que refirieron haber conocido la Reforma de Educación Secundaria (RES) 2006, mientras que los 53 docentes (89.8%) encuestados conoció la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2011. Igualmente 48 educadores (81.4%) refiere haber conocido la Reforma Educativa 2013, del mismo modo, el 84.7% del total de informantes encuestados y el 86.2% del total de informantes que respondieron la pregunta ¿Conoció usted el Modelo Educativo 2018?, o sea, 50 maestros, mencionaron que sí conocieron el modelo educativo 2018.

Como se puede mirar 48 profesores conocieron la RES 2006, 53 conocieron la RIEB 2011, 48 conocieron la Reforma 2013 y 50 conocen el modelo educativo 2018, lo que invita a reflexionar, ¿porqué 9 docentes no conocen el Modelo 2018?, cuando la encuesta se hizo en 2019, además, ¿porqué 3 enseñantes de esos 9, si conocen la RIEB 2011? Por otro lado, ¿porque si 53 educadores conocen la RIEB 2011, solo 48 conocen la Reforma 2013?

Se puede ver secuencia entre la RES 2006 con 48 docentes y la RIEB 2011 con 53, pero se esperaría también secuencia en aumento del número de informantes entre la RIEB 2011 y la Reforma 2013, sin embargo, hay una disminución de 5 profesores, de 53 a 48.

En la información antes presentada, se advierte el sentir y el pensar de los docentes durante la presentación de las reformas educativas, debido a que, el enfoque por competencias presentado con la RES 2006 continuó en la RIEB 2011, completando la articulación de la educación básica en el sexenio de Calderón, aunque, fue anunciada en el gobierno de Vicente Fox, y los docentes solo hicieron acomodos a lo que ya conocían. Cabe mencionar que en el gobierno de Calderón se dio la Reforma de la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y se decretó la reforma laboral al final de su periodo presidencial, la cual fue puesta en práctica en el sexenio de Peña Nieto. Por lo que los enseñantes durante el sexenio de Calderón no percibieron lo que le esperaba al magisterio.

Durante el gobierno de Peña Nieto se concretó la Reforma 2013 que descubrió las intenciones gubernamentales, donde se descreditó al magisterio en los medios de comunicación, con la finalidad de lograr la evaluación y es posible que muchos maestros se sintieran vulnerables al decreto, por lo que en un intento de sobrevivencia recurrieran a la negación o al olvido de esta reforma.

De los profesores encuestados que recibieron su formación inicial en Bachillerato técnico, los que poseían de 26 a más años de servicio, fueron los que más conocieron la Reforma de Educación Secundaria 2006, seguidos del grupo de 16 a

25 años de servicio. Siendo el grupo de 6 a 15 años de servicio, los educadores que refirieron no conocer la Reforma de Educación Secundaria 2006, siendo importante señalar que no hubo maestros participantes de formación inicial en Bachillerato que tuvieran menos de 6 años de servicio.

Es importante identificar que de los informantes que recibieron su formación inicial en escuela normal, los del grupo de 26 a más años de servicio fueron los que más conocieron la Reforma de Educación Secundaria 2006, seguidos de los del grupo de 16 a 25 años de servicio, posteriormente, de los de 6 a 15 años y siendo los menos en conocer la Reforma de Educación Secundaria 2006, pero que si la conocieron los enseñantes pertenecientes al grupo de 0 a 5 años de servicio. Esta información deja ver una congruencia entre los docentes que conocieron la Reforma de Educación Secundaria 2006 y los años de servicio, concluyendo que a mayor número de años de servicio docente, mayor conocimiento de la Reforma de Educación Secundaria 2006. Por otro lado, dentro de los maestros participantes en la encuesta, cuya formación inicial se dio en la escuela normal, los profesores con 0 a 5 años de servicio fueron los que más desconocieron la Reforma de Educación Secundaria 2006, seguidos de un número pequeño de informantes de 16 a 25 años de servicio que mencionaron no conocer la Reforma de Educación Secundaria 2006.

De los participantes en la encuesta, cuya formación inicial se dio en alguna universidad, el grupo de 16 a 25 años de servicio, fueron los que más conocieron la Reforma de Educación Secundaria 2006, seguido del grupo de 6 a 15 años de servicio y fueron los menos, los profesores de formación inicial universitaria pertenecientes al grupo de 26 a más años de servicio, los que conocieron la Reforma de Educación Secundaria 2006. Por otro lado, dentro del mismo grupo de formación inicial universitaria, fueron los integrantes del grupo de 0 a 5 años de servicio los que menos conocieron la Reforma de Educación Secundaria 2006, seguidos del grupo de 6 a 15 años de servicio.

En el grupo de profesionales de la educación cuya formación inicial se dio en instituciones diferentes a Bachillerato Técnico, Escuela Normal o Universidad, como puede ser el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores, se obtuvo que del grupo de edad de 6 a 15 y de 16 a 25, presentaron por lo menos un participante de cada grupo que si conoció la Reforma de Educación Secundaria 2006.

De los informantes que si conocieron la Reforma de Educación Secundaria 2006, la mayoría correspondió al grupo que posee de 31 a 42 horas de servicio y trabajan en la Telesecundaria del Estado de Hidalgo, seguido del grupo de profesores que poseen de 31 a 42 horas de servicio por los enseñantes de la Escuela Secundaria Técnica del Estado de Hidalgo, en el mismo grupo de horas, pero menor número de profesores fue la Escuela Secundaria General del Estado de México, y en número todavía menor, dentro del mismo grupo de número de horas, se localizó la Escuela Secundaria Técnica del Estado de México.

Por otro lado, del grupo de educadores que trabajan de 21 a 30 horas de servicio, la mayoría pertenece a la Telesecundaria del Estado de México, seguido de la igualdad en número de profesores de la Escuela Secundaria Técnica de Hidalgo, Escuela Secundaria General del Estado de México y Escuela Secundaria Técnica del Estado de México, terminando con un menor número de profesores de la Escuela Secundaria General del Estado de Hidalgo. Finalmente, el grupo de docentes que trabaja de 11 a 20 horas a la semana y que conoció la Reforma de Educación Secundaria 2006, correspondió en igual número a la Escuela Secundaria General del Estado de Hidalgo y a la Escuela Secundaria Técnica del Estado de México.

Concluyendo que los profesores que poseen de 31 a 42 horas de servicio, localizados en el Estado de Hidalgo, fueron los que más conocieron la Reforma de Educación Secundaria 2006.

Por otra parte, de los profesionales de la educación, que participaron y que mencionaron no conocer la Reforma de Educación Secundaria 2006, pertenecieron en su mayoría al grupo de maestros que poseen de 11 a 21 horas de servicio y que

se desempeñan en Escuela Secundaria Técnica del Estado de México y Escuela Secundaria General del Estado de Hidalgo, seguidos por los docentes de la Escuela Secundaria Técnica del Estado de Hidalgo y la Escuela Secundaria General del Estado de México.

En cuanto a los profesores que poseen de 21 a 30 horas de servicio, sobresale la telesecundaria del Estado de México, seguida de la Escuela Secundaria Técnica del Estado de México y la Escuela Secundaria General del Estado de México. Del grupo que posee de 0 a 10 horas de servicio, solo refirió no conocer la Reforma de Educación Secundaria 2006, profesores de la Escuela Secundaria General del Estado de México. En suma, se puede observar que la RES 2006 es más desconocida en el Estado de México.

De los docentes que si conocieron la Reforma Integral de Educación Básica 2011 (SEP 2011), la mayoría se encontró en el grupo que posee de 31 a 42 horas, y de este grupo la mayoría se encuentra en la Telesecundaria de Hidalgo, seguida de la Técnica de Hidalgo, General del Estado de México, General del Estado de Hidalgo y en menor cantidad la Técnica del Estado de México. Otro grupo en estudio fue el de 21 a 30 horas de servicio semanal, donde los docentes que conocieron la RIEB 2011, pertenecieron a la Telesecundaria del Estado de México y en igual cantidad la General y Técnica del Estado de México y la Técnica de Hidalgo. En el grupo de 11 a 20 horas de servicio, la técnica del Estado de México ocupa la mayoría, seguida de la General de Hidalgo y en menos cantidad la Telesecundaria y Técnica de Hidalgo. En resumen, de las modalidades las Telesecundarias conocieron mejor la RIEB 2011, y de los Estados fue Hidalgo quien conoció mejor la RIEB2011.

Los enseñantes que no conocieron la RIEB 2011, se encuentra en los grupos de 11 a 20 horas de servicio semanal, correspondiente a la General de Hidalgo, y el grupo de 21 a 30 horas de servicio tiene la misma cantidad de General, Técnica y Telesecundaria del Estado de México. Como podemos advertir, el Estado de México conoció menos la RIEB 2011.

De los enseñantes que refirieron si conocer la Reforma Integral de Educación Básica 2011, correspondientes al grupo que posee de 26 años a más, la mayoría recibió su formación inicial en Escuela Normal, seguidos de formación inicial en

Bachillerato Técnico unos cuantos en universidad. Por su parte, de los educadores que conocieron la RIEB 2011, correspondiente al grupo de 16 a 25 años de servicio, la mayoría perteneció al grupo que recibió su formación inicial en Escuela Normal, seguidos de los que recibieron su educación inicial en universidad y en un número igual los que recibieron educación inicial en Bachillerato Técnico y en otras instituciones. Además, del grupo de 6 a 15 años de servicio, que sí conocieron la RIEB 2011, la mayoría perteneció a Escuela Normal, seguido de Universidad y en mucha menor proporción su educación inicial se dio en otra institución. Finalmente, el grupo de docentes de 0 a 5 años de servicio que si conocieron la RIEB 2011, pertenecieron a una formación inicial en la Escuela Normal, seguida de la universidad.

En conclusión, los informantes que refieren si haber conocido la RIEB 2011, pertenecieron en su mayoría a una formación inicial correspondiente a Escuelas Normales, seguida de universidades, después de bachillerato Técnico y finalmente de otras instituciones. Pero, además, su presencia se ve acentuada en los profesores que tienen más antigüedad en el servicio. Otra observación fue que en el grupo que tiene menos de 15 años de servicio, ya no se observó profesores cuya educación inicial fuera Bachillerato Técnico y en los que tuvieron menos de 5 años de servicio, ya no se observó instituciones de formación inicial diferente a Escuela Normal y Universidad, pero además prevaleció la formación inicial en la Escuela Normal.

Además, los profesores y profesoras que no conocieron la RIEB 2011, refirieron ser de tres grupos de años de servicio, como es de 0 a 5 años, que fueron de universidad y Escuela Normal, de 6 a 15 años de Bachillerato Técnico y de 16 a 25 años de universidad y Escuela Normal. En suma, los maestros de 0 a 5 años de servicio, así como los de 16 a 25 años de servicio que no conocieron la RIEB 2011 fueron universitarios y de Escuela Normal, mientras que los del grupo de 6 a 15 años de servicio que no conocieron la RIEB 2011 fueron de Bachillerato Técnico.

De los docentes que conocieron la reforma 2013 y que trabajaron de 31 a 42 horas de servicio a la semana, la mayoría perteneció a la telesecundaria de Hidalgo,

seguida de la Escuela Secundaria Técnica de Hidalgo, continuada por la Escuela Secundaria General del Estado de México, después, la Escuela Secundaria General del Estado de Hidalgo y finalmente la Escuela Secundaria Técnica del Estado de México. En el siguiente grupo de 21 a 30 horas, la mayor cantidad de maestros que conoció la Reforma 2013 fue la Telesecundaria del Estado de México, seguida de la Secundaria General del Estado de México, la Técnica del Estado de México y en igual proporción la General y Técnica del Estado de Hidalgo. Por su parte, el grupo de 11 a 20 horas de servicio semanal, corresponde en su mayoría a la Escuela Secundaria General de Hidalgo, seguida de la Técnica de México y con igual cantidad de profesores la técnica y telesecundaria de Hidalgo. En síntesis, la Telesecundaria del Estado de Hidalgo, en donde los maestros trabajan de 31 a 42 horas semanales, conocen más la Reforma 2013.

Por su parte, los docentes que no conocieron la reforma 2013, pertenecieron a los grupos de 11 a 20 horas de servicio, de 21 a 30 horas y de 31 a 42 horas de servicio y correspondieron a la Escuela Secundaria General del Estado de México, a la Telesecundaria del Estado de México Y a la Escuela Secundaria Técnica del Estado de México, concluyendo que los docentes del Estado de México mayormente no conocieron la Reforma Educativa 2013. Los maestros participantes que refirieron conocer la Reforma Educativa 2013, correspondieron a grupos de 26 a más años de servicio, y fueron en su mayoría de Escuela Normal, seguidos de Bachillerato Técnico y por último de universidad. Mientras que del grupo de 16 a 25 años de servicio, la mayoría también son de Escuelas Normales, en segundo lugar la Universidad y en tercer lugar el Bachillerato Técnico. En el grupo de 6 a 15 años de servicio, la mayor parte de profesores que conocieron la Reforma 2013, fueron de Escuela Normal, seguido de Universidad y de forma igual siguió el Bachillerato Técnico y otras instituciones educativas. En el grupo de 0 a 5 años de servicio, los maestros que si conocieron la Reforma 2013, recibieron su formación inicial en Escuela Normal y Universidad.

Concluyendo, los educadores que recibieron su formación inicial en la Escuela Normal, fueron los que aceptaron, mayormente, conocer la Reforma 2013, seguidos

de los universitarios, después los de Bachillerato Técnico y finalmente los de otras instituciones, lo que se visualiza también porque la mayoría de docentes han tenido su formación inicial en la Escuela Normal. En cuanto al grupo de más años de servicio, se observó que los de 26 años a más fueron mayoría, comparado con los otros grupos de años de servicio, cuyo descenso fue en concordancia con el descenso de años de servicio de los demás grupos. Los informantes que refirieron no conocer la Reforma Educativa 2013, correspondiente al grupo de 0 a 5 años de servicio correspondieron a maestros cuya formación inicial fue en la Escuela Normal, mientras que el grupo de 6 a 15 años de servicio correspondió a universitarios. Pero el grupo de 16 a 25 años de servicio, presentó la mayoría en universitarios, seguidos de normalistas y otros, y el grupo de 26 a más años de servicio solo fue normalista. En suma, los maestros que no conocieron la Reforma 2013, en su mayoría fueron de 0 a 5 años de servicio, cuya formación inicial fue normalista.

De los docentes informantes que sí conocieron el Modelo Educativo 2018 y que pertenecieron al grupo de 31 a 42 horas de servicio docente, se observó que la mayoría se encontró en la telesecundaria de Hidalgo, seguida de la Escuela Secundaria Técnica de Hidalgo, después de la Escuela Secundaria General del Estado de México, de la Escuela Secundaria General del Estado de Hidalgo y finalmente de la Escuela Secundaria Técnica del Estado de México. Por otro lado, en el grupo de 21 a 30 horas de servicio docente a la semana, se miró que la mayoría fue de la telesecundaria del Estado de México, seguida de la Escuela Secundaria General del Estado de México, en igual cantidad la Escuela Secundaria Técnica del Estado de Hidalgo y de México, y en menor cantidad la Escuela Secundaria General del Estado de Hidalgo. Además, en el grupo de 11 a 20 horas de servicio semanal, la mayor cantidad de docente labora en la Escuela Secundaria General de Hidalgo, seguida de la de la Escuela Secundaria Técnica de Hidalgo, finalmente con la misma cantidad la Escuela Secundaria General del Estado de México, la Telesecundaria de Hidalgo y la Escuela Secundaria General del Estado de Hidalgo. En resumen, de los maestros que conocieron el Modelo Educativo y que

tienen de 31 a 42 horas de servicio a la semana, la mayoría laboran en la Telesecundaria del Estado de Hidalgo.

De los docentes encuestados que no conocieron el Modelo 2018, la mayoría son de la telesecundaria del Estado de México y que trabajan de 21 a 30 horas durante la semana. Además en el mismo grupo de número de horas se encuentra la Escuela Secundaria Técnica del Estado de México y con la misma cantidad de docentes, se encuentra esta escuela, pero de los que trabajan solo de ll a 20 horas de servicio semanal. El grupo de profesores que trabaja de 31 a 42 horas a la semana, involucra a la Escuela Secundaria Técnica del Estado de Hidalgo, Escuela Secundaria General del Estado de Hidalgo y Escuela Secundaria Técnica del Estado de México. En suma, los enseñantes de la telesecundaria del Estado de México, que laboran de 21 a 30 horas a la semana, son los que menos conocen el Modelo 2018.

De los docentes que si conocieron el Modelo 2018, en el grupo de 26 a más años de servicio, la mayoría tienen su formación inicial en Escuela Normal, seguido de Bachillerato Técnico y finalmente de Universidades. Mientras que en el grupo de 16 a 25 años de servicio, la mayoría también fue de Escuela Normal, seguido de universitarios y por último de otros. En el grupo de 6 a 15 años de servicio docente, también la mayoría fue Escuela Normal, seguida de la Universidad y en igual cantidad fueron los de formación inicial en Bachillerato Técnico y otras instituciones- El último grupo de 0 a 5 años de servicio, la mayoría de los que conocieron el Modelo 2018, fueron los de formación inicial en Escuela Normal seguida de universitarios. Se concluye que los enseñantes que más conocieron la Reforma 2013, fueron los que tuvieron educación inicial en Escuela Normal en cualquier grupo de años de servicio.

Los enseñantes que no conocieron el Modelo Educativo 2018, del grupo de 26 a más años de servicio fueron en su mayoría de formación inicial en Escuela Normal, seguido de los de Bachillerato Técnico. Los del grupo de 16 a 25 años de servicio fueron en su mayoría de Universidad, seguido igualmente por Escuelas Normales y Bachillerato Técnico. El último grupo fue el de 0 a 5 años de servicio, en donde únicamente, resultaron profesores con formación inicial en Escuela Normal.

Concluyendo, los docentes que menos conocieron el Modelo 2018, fueron los normalistas y los universitarios en los tres grupos de servicio docente.

El Modelo Educativo implementado en el ciclo escolar 2018-2019, ya como la reforma educativa del sexenio, llegó al final del mismo, pues, el 1° de diciembre del 2018 inició el sexenio presidencial de López Obrador. En un contexto de descontento de los docentes por la forma en que se llevó a cabo la evaluación magisterial, aunque 50 docentes refieren conocer este Modelo Educativo, es posible que los 9 que dicen no conocerlo, se encuentren en fase de negación y protección de su ser. Hasta aquí es importante hacer un corte para analizar las respuestas de los maestros encuestados, por lo que se recurre a Ducoing (2017) quien refirió que:

> Los organismos internacionales han promovido y pactado con los gobiernos de los diferentes estados, el derecho a la educación de toda la población, entendiendo que la educación es un medio para la realización de otros derechos humanos y para contribuir al desarrollo y progreso de todas las naciones. (p. 65)

Siguiendo a Ducoing, México ha emprendido, durante las últimas décadas, una política educativa donde las reformas de educación básica, han sido promovidas en gran parte por los organismos internacionales y como respuesta a los problemas de la calidad de la educación sugeridos por dichos organismos, pero sin pensar y analizar el sentir y el pensar de los maestros, así como su contexto y necesidades humanas básicas de su ser, influyéndose relevantemente así la enseñanza de los docentes de secundaria, en el sentido de que las reformas curriculares de educación secundaria obedecen a intereses ajenos a la población de México, sin dejar de lado las resistencias de los diferentes actores educativos en busca de la calidad educativa y en el periodo actual de la excelencia.

De la misma manera, el porcentaje mayor (44.7%) de 21 profesores mencionó que la RES 2006, proporcionó a los docentes “regularmente” los elementos necesarios para efectuar los cambios que ella misma solicitó, esto de los 47 profesores que contestaron la cuestión ¿En qué nivel considera usted, que la RES 2006,

proporcionó a los docentes los elementos necesarios para efectuar el cambio solicitado por la misma? Así mismo, el 47.5% del total de los informantes que contestaron la encuesta, o 53.8% del total de los informantes que contestaron la pregunta ¿En qué nivel considera usted, que la RIEB 2011, proporcionó a los docentes los elementos necesarios para efectuar el cambio solicitado por la misma?, o sea 28 profesores respondieron que “regularmente” la RIEB 2011, les proporcionó los elementos necesarios para efectuar el cambio solicitado por la misma. Además, el 37.3% correspondiente al total de los informantes encuestados y el 50% correspondiente al total de informantes que contestaron la pregunta ¿En qué nivel considera usted, que la Reforma 2013, proporcionó a los docentes los elementos necesarios para efectuar el cambio solicitado por la misma?, o sea, 22 enseñantes consideraron que la Reforma 2013 proporcionó a los docentes los elementos necesarios para efectuar el cambio solicitado por la misma solo “regularmente”. También, 39% correspondiente al total de informantes encuestados y 41.8% correspondientes al total de informantes que contestaron la pregunta ¿En qué nivel considera usted, que El Modelo Educativo 2018, proporcionó a los docentes los elementos necesarios para efectuar el cambio solicitado por el mismo?, o sea, 23 de los profesores consideraron que “regularmente” el modelo educativo 2018, les proporcionó los elementos necesarios para efectuar el cambio solicitado por el mismo.

Lo que se puede deber a que durante la implementación de las reformas en el aula, los profesionales de la educación tuvieron dificultades para realizarla de acuerdo a lo solicitado por la reforma correspondiente, lo que pudo ser por cuestiones operacionales, de tiempo, de conocimiento, de apropiación, por el origen, intenciones y forma de presentación del movimiento educativo en el periodo de gobierno en turno, así como por las características magisteriales del momento, como disposición, sentir y pensar de los educadores ante cada una de las reformas educativas. Hasta aquí se hace un alto para valorar lo que comentan Díaz e Inclán (Enero – Abril 2001)

> Que para entender el comportamiento de los docentes ante las reformas es necesario comprender cómo «se gestan las reformas en la región» y la situación «gerencial» en que son concebidas, lo que significa que las reformas son pensadas desde arriba y descienden a los docentes. (p. 2)

La Reforma 2013 y el Modelo Educativo 2018 proporcionaron solo regularmente los elementos necesarios para efectuar el cambio solicitado por ellas, debido a la forma como son concebidas las Reformas Educativas, porque el involucramiento de los docentes en el proceso de la política educativa es mínimo y se incrementa durante la implementación de las reformas, lo que es posible que no facilite la apropiación de la reforma por parte del profesor, dificultando así los cambios solicitados cada que se presenta una reforma, lo trasciende en la enseñanza de los docentes de secundaria.

Adicionalmente, el mayor porcentaje de docentes correspondiente al 44.1% de los encuestados, o el 55.3% a los que contestaron la pregunta, o sea 26 maestros de los 59 encuestados, consideró que la RES “si” trajo beneficios para su práctica docente. Del mismo modo, el porcentaje mayoritario (61.0% del total de los informantes encuestados o el 67.9% del total de los informantes que respondieron la pregunta, correspondiente a 36 de ellos) de profesores respondió que la RIEB 2011, “si” trajo beneficios a su práctica docente. A diferencia del porcentaje mayoritario (39% del total de informantes que contestaron la encuesta y 51.1% del total de informantes que respondieron la pregunta o sea 23) de los docentes que contestaron la encuesta, en las escuelas de educación secundaria, que participaron en este estudio consideraron que la Reforma 2013 “no” les trajo beneficios para su práctica docente. Por otro lado, el porcentaje mayoritario (54.2% correspondiente al total de los informantes que contestaron la encuesta y 57.1% correspondiente al total de los informantes que respondieron la pregunta, o sea, 32) de profesores consideran que el Modelo 2018 “no” les trajo beneficios para su práctica docente. En suma, tomando en cuenta los porcentajes mayoritarios de cada respuesta, 26 maestros si tuvieron beneficios de la RES 2006 en su práctica docente, 36 maestros

si tuvieron beneficios de la RIEB 2011, 23 profesores no tuvieron beneficios de la Reforma educativa 2013 y 32 educadores no tuvieron beneficios del Modelo educativo implementado en 2018.

Lo que se puede deber a que la reforma 2013 se enfocó en las reformas del artículo tercero y 73 constitucional, de las leyes secundarias: como la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley General de Educación, cuyo acento estuvo puesto en la evaluación magisterial, donde los medios de comunicación jugaron un papel fundamental en la dinámica de dicha evaluación y el comportamiento hacia los docentes por parte de los diferentes sectores sociales. Lo que estigmatizó a los maestros y cuando se presentó el Modelo Educativo, implementado en 2018 correspondiente a la Reforma de planes y programas de estudio en educación básica, el rechazo fue automático, aunado al escaso tiempo para su estudio e implementación, debido a que meses más tarde inició un periodo de gobierno diferente, anunciando revertir dicha reforma. En este momento es importante referenciar a Bourdieu (1988) quien menciona que: “Los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción son constitutivos de lo que llama hábitus” (p.27)

Considerando el hábitus de los docentes al que hace referencia Bourdieu, se haría referencia al actuar, pensar y sentir de su función como enseñantes, lo que hace posible sus consideraciones ante las reformas educativas que se presentan en cada periodo sexenal y de acuerdo a estas su proceder en el aula y sus resultados de enseñanza, dejando ver como la política educativa está presente durante el proceso de enseñanza de los docentes de secundaria.

Del mismo modo, el mayor porcentaje (25.4% del total de informantes, correspondiente al 57.7% de los educadores que respondieron la cuestión y que fueron 15 profesionales de la educación) respondió que el beneficio que obtuvo de la RES 2006 fue que “se mejoró su práctica docente”. Así mismo, el porcentaje mayoritario (32.2% correspondiente al total de informantes encuestados o el 52.8% del total de informantes que respondieron la pregunta, o sea 19 de ellos) de profesores respondieron que los beneficios que obtuvieron con la RIEB 2011 fue “el mejoramiento de sus competencias docentes correspondientes a planeación,

desarrollo y evaluación en el aula". Por otra parte, el porcentaje mayoritario (16.9% correspondiente a los informantes que contestaron toda la encuesta y 43.5% del total de los informantes que contestaron la pregunta y que son 10) correspondió a los profesores que consideran que el beneficio que obtuvieron de la Reforma 2013 fue que "les proporcionó la actualización necesaria para la apropiación de la Reforma". Finalmente, el porcentaje mayoritario (22% del total de los informantes encuestados y 56.5% del total de los informantes que contestaron la pregunta o sea 13) encontrado en la encuesta realizada en el estudio en las instituciones de educación secundaria, de docentes, mencionó que se mejoró su práctica docente, como beneficio del modelo educativo 2018.

En suma, el porcentaje mayoritario de cada pregunta sugiere que para 15 docentes de los 59 encuestados, la RES 2006 los benefició con la mejora su práctica docente. Con la RIEB 2011, 19 maestros tuvieron mejoramiento de sus competencias docentes correspondientes a planeación, desarrollo y evaluación en el aula. El beneficio que la Reforma 2013 dio a 10 profesores fue que "les proporcionó la actualización necesaria para la apropiación de la Reforma. Por último, con el Modelo educativo 2018, 13 educadores, refirieron mejora de la práctica docente. Como se puede advertir en ningún caso el porcentaje mayor corresponde a por lo menos la mitad de los trabajadores de la educación encuestados. Dicho de otra forma, las mayorías son 15, 19, 10 y 13 profesores. Cabe señalar que en la RES 2006, 33 profesionales de la educación no respondieron la pregunta; en la RIEB 2011, 23 enseñantes no contestaron la pregunta; en la Reforma 2013 36 educadores no respondieron la pregunta y en el Modelo 2018, 36 profesores no contestaron la cuestión. Analizando la cuestión a excepción de la RIEB 2011, la verdadera mayoría es la abstención, sin embargo hay que tomar en cuenta que esta pregunta depende de la anterior, donde se preguntó si la reforma trajo beneficios a su práctica docente y solo los que contestaron afirmativamente, debieron contestar esta pregunta.

Lo que se puede deber a la diversidad de docentes en formación, historia personal, cultura, contexto y forma de presentación de la reforma correspondiente, así como

las condiciones que surgen de la política educativa. Como lo expresa Hernández (2011) cuando comenta que:

> El profesor está condicionado por lo social, lo político, económico, institucional, pedagógico-didáctico y por un entorno escolar que lo determina no solamente con una normatividad institucional, sino con reglas implícitas respecto a cómo interactuar con alumnos, colegas y directivos. Esto no significa que el profesor no cuente con ninguna autonomía ni que no pueda enfrentar airoso esos determinantes; tampoco se trata de propagar explicaciones convergentes acerca del quehacer docente. Cada profesor es diferente y encara de distinta forma los imprevistos o conflictos escolares. Por lo que en la práctica docente se enfatiza desde diversas dimensiones: social, institucional, didáctica, interpersonal y personal. (p. 8)

La autora da cuenta de cómo los docentes se encuentran implicados de diferentes condicionantes en su práctica profesional y que la autonomía que ejercen en el salón de clases es limitada, también menciona la diversidad de profesionales de la educación y la variedad en la práctica docente en cada salón de clases, lo que da cuenta de las respuestas de los informantes en función del mayor porcentaje de respuestas.

Al analizar los datos, proporcionados por los informantes se percibe que de los beneficios que se obtuvieron de la RES 2006, en cuanto a que “se mejoró el aprendizaje de mis alumnos”, un docente con licenciatura, refirió que sus compañeros de trabajo lo apoyaron para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas de la RES 2006, mencionando otros cuatro licenciados que a ellos les apoyaron los centros de maestros o áreas técnicas de la SEP.

Por su parte, de la opción “se mejoró mi práctica docente”, dos docentes con licenciatura y uno con maestría, mencionaron ser apoyados por sus compañeros de trabajo, mientras que dos licenciados dijeron que fueron los jefes de enseñanza, directores, supervisor y jefe de sector, quienes les brindaron el apoyo, así mismo,

para ocho licenciados y un maestro fueron los centros de maestros o áreas técnicas de la SEP quienes les proporcionaron apoyo para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas de la RES 2006, además, un maestro mencionó que fueron instancias de educación privada quien lo apoyó.

De la opción “Se me proporcionó la actualización necesaria para la apropiación de la Reforma” un profesor con licenciatura comentó que sus compañeros lo apoyaron para para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas de la RES 2006, dos licenciados mencionaron que fueron los jefes de enseñanza, directores, supervisores y jefe de sector, quienes les proporcionaron dicho apoyo y un licenciado más mencionó a Centros de maestros o áreas técnicas de la SEP como proveedores de ese apoyo,

En cuanto a la opción “Se proporcionó el equipamiento, conectividad y mobiliario para el uso de las TIC” solo un enseñante con maestría refirió que fue apoyado por centros de maestros o áreas técnicas de la SEP para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas de la RES 2006.

Con respecto a la cuestión ¿Qué beneficios se obtuvieron con la RIEB 2011? De la opción “Se mejoró el aprendizaje de mis alumnos” dos educadores con licenciatura refirieron que de sus compañeros de trabajo, recibieron más apoyo para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas de la RIEB 2011, así como dos profesores con maestría. Por su parte, dos licenciados recibieron más apoyo de Los jefes de enseñanza, Directores, Supervisores Y Jefes de Sector y un profesor con maestría recibió más apoyo de Centros de maestros o áreas técnicas de la SEP.

De la opción “Se mejoraron mis competencias docentes correspondientes a planeación, desarrollo y evaluación en el aula” siete educadores con licenciatura y dos con maestría refirieron que de sus compañeros de trabajo recibieron apoyo para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas de la RIEB 2011, mientras que cinco profesores con licenciatura dijeron que el apoyo lo recibieron de los jefes de enseñanza, Directores, Supervisores Y Jefes de Sector.

Por su parte, cinco enseñantes con licenciatura mencionaron que los Centros de maestros o áreas técnicas de la SEP, fueron quienes les proporcionaron ese apoyo.

Otra opción fue “Se me proporcionó la actualización necesaria para la apropiación de la Reforma”, de la cual, un profesor con licenciatura dijo que recibió de sus compañeros de trabajo el apoyo para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas de la RIEB 2011. Dos docentes con licenciatura y uno con especialización, mencionaron que el apoyo lo recibieron de los jefes de enseñanza, Directores, Supervisores Y Jefes de Sector. Mientras que, cinco profesores con licenciatura, atribuyeron el apoyo para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas de la RIEB 2011 a Centros de maestros o áreas técnicas de la SEP.

De la cuestión acerca de los beneficios que los docentes obtuvieron de la Reforma 2013, se obtuvo que en la opción “Se mejoró el aprendizaje de mis alumnos” dos enseñantes con licenciatura, recibieron apoyo de sus compañeros de trabajo, mientras que otros dos profesores con licenciatura refirieron recibir apoyo de los jefes de enseñanza, Directores, Supervisores y Jefes de Sector para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas de la Reforma educativa 2013.

Por otra parte, de la opción “Se mejoró mi planeación, desarrollo y evaluación para mis alumnos de manera cotidiana” dos docentes con licenciatura y uno con maestría, comentaron que fueron apoyados por sus compañeros de trabajo, sin embargo, un profesor con licenciatura y uno con especialidad, refirieron el apoyo de Los jefes de enseñanza, Directores, Supervisores y Jefes de Sector. Y cuatro enseñantes dijeron recibir el mayor apoyo de Centros de maestros o áreas técnicas de la SEP.

En otro asunto, la opción “Se me proporcionó la actualización necesaria para la apropiación de la Reforma” indica que dos profesores con licenciatura comentaron que recibieron mayor apoyo de sus compañeros de trabajo para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas de la Reforma educativa

2013, mientras que cuatro enseñantes con licenciatura recibieron ese apoyo de los jefes de enseñanza, Directores, Supervisores y Jefes de Sector.

En cuanto a la cuestión ¿Qué beneficios obtuvo con El Modelo Educativo 2018?, una opción fue “Se mejoró el aprendizaje de mis alumnos”, de la cual, tres profesores con licenciatura, refieren que sus compañeros de trabajo los apoyaron para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas del Modelo Educativo 2018 y un enseñante con licenciatura comentó que fueron los jefes de enseñanza, Directores, Supervisores Y Jefes de Sector, quienes brindaron ese apoyo.

Con la opción “Se mejoró mi práctica docente” tres educadores con licenciatura y dos con maestría refirieron que fueron sus compañeros de trabajo quienes brindaron apoyo para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas del Modelo Educativo 2018. Cinco profesores con licenciatura dijeron que fueron los jefes de enseñanza, Directores, Supervisores Y Jefes de Sector, quienes brindaron ese apoyo y para dos enseñantes con licenciatura el apoyo se los brindó Centros de maestros o áreas técnicas de la SEP.

En cuanto a la opción “Se me proporcionó la actualización necesaria para la apropiación del Modelo Educativo 2018” tres licenciados comentaron que el apoyo para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas del Modelo Educativo 2018 se los dieron Los jefes de enseñanza, Directores, Supervisores Y Jefes de Sector, un docente con licenciatura recibió ese apoyo de Centros de maestros o áreas técnicas de la SEP y otro profesor con licenciatura refirió recibir el apoyo de Instancias de educación Privada. Finalmente, en la opción “Se proporcionó el equipamiento, conectividad y mobiliario para el uso de las TIC” un docente con licenciatura, recibió apoyo de sus compañeros de trabajo para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas del Modelo Educativo 2018.

La información cruzada de las cuestiones anteriores permitió ver la diversidad de docentes en formación y apoyo para comprender y desarrollar las propuestas

curriculares y pedagógicas de la RES 2006, RIEB 2011, Reforma 2013 y del Modelo Educativo 2018, con respecto a las opciones del beneficio otorgado por cada una de esas reformas.

Así mismo, el porcentaje mayoritario (35.6% del total de informantes que participaron en la encuesta, o sea, 59 docentes y el 46.7% del total de informantes que respondieron la pregunta, correspondientes a 21 profesionales de la educación) correspondió a los docentes que mencionaron que sus compañeros de trabajo les proporcionaron mayor apoyo para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas de la RES 2006. Además, el porcentaje mayoritario (37.3% correspondiente al total de informantes encuestados y 43.1% correspondiente al total de informantes que respondieron la pregunta, que fueron 22) de docentes refirieron que quienes les brindaron mayor apoyo para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas de la RIEB 2011 fueron sus compañeros de trabajo. También, el porcentaje mayoritario (30.5% correspondiente al total de los informantes que respondieron la encuesta y 41.9% del total de los informantes que respondieron la pregunta, o sea, 18) correspondió a que sus compañeros de trabajo les proporcionaron mayor apoyo para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas de la Reforma educativa 2013. Al mismo tiempo, el porcentaje mayoritario (42.4% correspondiente al total de informantes encuestados y 50% del total de informantes que respondieron la pregunta, o sea, 25) de docentes mencionó que fueron sus compañeros de trabajo quienes les proporcionaron mayor apoyo para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas del modelo educativo 2018.

Como se puede advertir, los informantes refirieron, en las 4 reformas en cuestión, que sus compañeros de trabajo fueron quienes los apoyaron para comprenderlas y desarrollarlas. Lo que se puede deber a que fueron los maestros los que se enfrentaron a la implementación de las reformas educativas en los diferentes momentos en su salón de clases, proporcionándoles la experiencia y la indagación de lo desconocido, obteniendo habilidades y conocimientos en su práctica docente, que otros actores educativos no lograron por las características de su función. Sin

olvidar la cercanía de los compañeros de trabajo con respecto a otros actores educativos, los cuales dieron confianza, tranquilidad y respuestas cuando se necesitaron, logrando empatía y solidaridad entre pares. Por lo que Torres, (1996) mencionó que: “La formación docente, es una de las áreas de mayor inercia, y una de las más descuidadas tanto a nivel teórico como práctico en los últimos años y dentro del campo educativo en general” (p, 1).

Torres menciona como la formación docente ha sido descuidada tanto en teoría como en práctica, lo que hace que los docentes en su búsqueda de lograr la implementación de las reformas educativas, se acerquen a sus pares que son los que tienen más cerca y adolecen de lo mismo, porque la formación para la implementación de la reforma llega muy tarde o no llega, lo que es posible que se deba a que la formación de maestros no se ha tomado con seriedad y profesionalismo, por parte de las autoridades correspondientes, dejándola en segundo plano y dándole prioridad a situaciones sugeridas por organismos internacionales, cuyas prioridades e intenciones son de beneficio propio.

Por otra parte, el porcentaje mayoritario (33.9 correspondiente al total de informantes que contestaron la encuesta o 43.5 del total de los informantes que respondieron la pregunta, correspondiente a 20 educadores) de docentes valoró a la RES 2006 como sesgada y con pocas innovaciones. También el porcentaje mayoritario (30.5% y 30.5% del total de los informantes encuestados o 34% y 34% del total de informantes que contestaron la pregunta, correspondientes a 18 y 18) de profesores, de acuerdo a su experiencia, valoró a la RIEB 2011 como que fue sesgada y con pocas innovaciones y otra parte igual de docentes la valoró como que fue innovadora pero no integralmente. Así mismo, el porcentaje mayoritario (28.8 correspondiente al total de informantes que respondieron la encuesta y al 38.6 correspondiente al total de informantes que respondieron la pregunta, o sea, 17) de docentes evaluaron de acuerdo a su experiencia a la reforma 2013 como innovadora pero no integralmente. Por último, el porcentaje mayoritario (32.2 correspondiente al total de docentes que encuestados y 37.3% del total de informantes que

respondieron la pregunta, o sea, 19) de maestros valoró al Modelo Educativo 2018, de acuerdo a su experiencia, como sesgado y con pocas innovaciones.

En suma, el porcentaje mayoritario correspondiente a 20 maestros consideraron a la RES 2006 como sesgada y con pocas innovaciones, al igual que 18 educadores consideraron a la RIEB 2011 y 19 profesores consideraron así, al Modelo Educativo 2018. Por otro lado, 18 docentes consideraron la RIEB 2011, como innovadora pero no integralmente, al igual que 17 enseñantes consideraron a la Reforma 2013.

Lo que se puede deber a la falta de apropiación de las reformas educativas de parte de los docentes, al origen e intencionalidad de las reformas que detectan los profesores, a la implementación de las reformas por parte de actores educativos diferentes a los educadores, a las decisiones educativas comparadas con las posibilidades áulicas, entre otras. Hasta aquí es necesario analizar la aportación de Torres, R. (1996) quien menciona que la formación docente ha ocupado y continúa ocupando un lugar marginal en las políticas educativas. Que la formación docente continúa viéndose de manera aislada, sin atender a las otras esferas en que se configura y desenvuelve el rol del maestro (reclutamiento, salarios, condiciones laborales, promoción y carrera docente, etc.)

La autora nos remite a la atención no recibida por parte de los docentes, para poder lograr la apropiación de la reforma educativa, lo cual sería posible con el involucramiento de los educadores en el proceso de la política educativa, desde la identificación del problema, el diseño, la implementación y la evaluación. Esto deja ver las necesidades y posibilidades de los docentes en cada reforma educativa, lo que les permite emitir un juicio de la misma, y esto a su vez informa como la política educativa determina la enseñanza de los docentes en su salón de clases.

De igual manera, el porcentaje mayoritario (50.8) correspondiente a 30 profesores no participó en alguna evaluación docente, mientras que 28 enseñantes (48.5%) si participaron en alguna evaluación docente, solo un docente no contestó la pregunta, lo que se puede deber a que la evaluación de permanencia que se hizo en el año 2015, se aplicó a un número reducido de maestros del país, comparado con la

cantidad total de trabajadores de la educación, además, la evaluación para el ingreso, solo se le aplicó a maestros que se incorporaron a la SEP en los años de su aplicación. Si el maestro tenía basificadas sus horas, no tuvo necesidad de hacer examen con ese motivo y muchos profesores no se interesaron por participar en el programa de carrera magisterial. Es importante reflexionar sobre lo que comenta Guzmán (2016)

> Si el fin de la enseñanza es lograr el aprendizaje de los alumnos y alcanzar las metas establecidas de la enseñanza, entonces, la evaluación del docente debería valorar si las acciones del maestro contribuyen o no a obtener tal propósito, donde la finalidad de la evaluación docente debe ser la mejora de la enseñanza y no solo juzgar al maestro. (p. 288)

Guzmán nos permite analizar la finalidad de la evaluación que se comentó desde el periodo sexenal de Fox, con el discurso de la calidad de la educación, que aplicó Calderón ya con la firma de la autonomía del INEE y que se consolidó con Peña Nieto con la Ley General del Servicio Profesional docente, donde la voz del magisterio no fue escuchada por el mandatario, quien a través de los secretarios de educación hizo cumplir su mandato, con todo lo que este implicó.

Conjuntamente, de los 28 profesores que refirieron ser evaluados, el porcentaje mayoritario (25.4% correspondiente al total de los informantes encuestados, y 53.6% correspondiente al total de los informantes que contestaron la pregunta, o sea, 15) de docentes que refirieron ser evaluados, participaron en evaluación de desempeño docente, 7 enseñantes se evaluaron en carrera magisterial, 5 se evaluaron para ingresar al sistema educativo y uno se evaluó para basificar horas, lo que se puede deber a que aunque el número de maestros evaluados para la permanencia fue mínimo, esta fue la evaluación más expandida en el país al interior del magisterio, con 250000 docentes evaluados en 2015 y números menores en 2016, y en 2017. Donde para el (INEE, 2015) la evaluación del desempeño propuesta tiene un carácter formativo, en el sentido de que brindaría información sobre las habilidades, los conocimientos y las responsabilidades profesionales de

los docentes y directivos en servicio, y serviría como base para generar una oferta de formación y capacitación que contribuya a su profesionalización.

Aunque el INEE consideró la evaluación de desempeño con fines nobles, es posible que la aplicación de esta, haya dejado huella profunda en los sustentantes, por la campaña que afectó la presencia docente, en los medios masivos de comunicación, y el discurso impartido por las autoridades inmediatas, no favorable para el sentir y el pensar de los maestros, quienes vivieron las consecuencias de la campaña anti magisterial, dichas consecuencias consistieron en el desprestigio de la figura magisterial, que llegaba a las aulas a través de alumnos que ingresaban al salón de clases con actitud desafiante para con el docente, así como con la idea de no realizar actividades académicas, porque, por disposición oficial, ya estaban acreditados, y con la idea de que, si los medios de comunicación lo decían, era cierto de que los maestros estaban reprobados, además, de la idea de los padres de familia, que cuando llegaban a la escuela, se consideraban la autoridad del docente y acudían al salón de clases dictándole al profesor lo que debía de hacer y en muchos casos, hubo agresión verbal y amenaza de agresión física.

4.2 PERIODO DE VICENTE FOX: BASES PARA UNA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que durante el gobierno del Presidente Fox estableció, en su Artículo 3º que la educación impartida por el Estado tendería a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentaría en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Donde, la fracción I del artículo estableció su carácter laico, y la fracción II añadió tres criterios: que la educación debería ser democrática, nacional y contribuir a una mejor convivencia humana.

La Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES) fue presentada en el sexenio panista del Presidente Vicente Fox, la cual, estuvo sustentada en documentos

operativos como el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 30 de mayo del 2001.

Este Plan refirió ser producto de un amplio proceso de participación ciudadana (a través de correo directo, red internet y reuniones de participación ciudadana con los expertos clave para los temas que se debatieron) que comenzó en el periodo de transición presidencial del año 2000 y culminó con la publicación del documento.

En la introducción del PND 2001- 2006 se vio que

> El Plan estableció como columna vertebral del desarrollo a la educación, por lo que propuso impulsar una revolución educativa que elevara la competitividad del país en el entorno mundial, y la capacidad de todos los mexicanos para tener acceso a mejores niveles de calidad de vida (p. 2).

Por lo que estableció como uno de sus objetivos, una reforma educativa que asegurara oportunidades de educación integral y de calidad para todos los mexicanos, para disminuir el rezago educativo.

En la educación, que se anunció como estrategia central para el desarrollo nacional, se sugirió tomar a la educación como el instrumento más importante para que se aumentara la inteligencia individual y colectiva y para que se lograra la emancipación de las personas y de la sociedad.

El gobierno se comprometió con la reforma a: que los recursos serían suficientes para que todos los mexicanos aprendieran, que todas las escuelas funcionarían para el aprendizaje, a que se alcanzaría un sistema educativo informatizado, estructurado, descentralizado y con instituciones de calidad, con condiciones dignas y en las cuales los maestros serían profesionales de la enseñanza y el aprendizaje; a que habría una educación nacional, en suma, que llegaría a todos, que sería de calidad y ofrecería una preparación de vanguardia.

Se ofreció además, una cobertura total en educación preescolar y básica. Así como cobertura cercana a la de los países con que tenía contacto México, de la educación media superior y superior.

Se enfatizó la participación social de padres de familia en la educación de calidad, la cual se consideró el estímulo más efectivo para alumnos y padres de familia.

El PND 2001-2006 mencionó que:

> El principio de la reforma educativa fue tener mayor capacidad de iniciativa y autoridad en la toma de decisiones, mayor participación de la sociedad civil, rendimiento de cuentas de escuelas, maestros e instituciones y garantizar la calidad y el impacto educativo, además fue un paso más en la emancipación general de México y los mexicanos (p. 28).

El PND 2001-2006, en su punto 4.12 llamado la Revolución Educativa, estableció que:

> La educación fue el factor de progreso y fuente de oportunidades para el bienestar individual y colectivo; repercutió en la calidad de vida, en la equidad social, en las normas y prácticas de la convivencia humana, en la vitalidad de los sistemas democráticos y en los estándares del bienestar material de las naciones; influyó en el desarrollo afectivo, cívico y social, y en la capacidad y creatividad de las personas y de las comunidades. La educación, en suma, afectó la capacidad y la potencialidad de las personas y las sociedades, determinó su preparación y fue el fundamento de su confianza para enfrentar el futuro (p. 43).

También hizo referencia el PND 2001-2006 que “el conocimiento fue crucial en el progreso social, cultural y material de las naciones”. Así como que “la generación, aplicación y transmisión del conocimiento dependió de las interacciones de los grupos sociales y, en consecuencia, condicionan la equidad social” (p. 43).

Por otro lado este PND 2001-2006 hizo referencia a que “La equidad social y educativa y el mayor acceso al conocimiento fueron, dos retos para potenciar la inteligencia colectiva de México” (p.43).

En este PND 2001-2006 en la página 43, además, se consideró que la educación, demografía, política y economía de México en ese momento, demandaban un proyecto educativo nacional, donde participaran sociedad y gobierno, y mediante el cual se resolvieran los rezagos educativos y se crearan las condiciones que propiciarían el futuro de bienestar colectivo y la inserción plena de México en el ámbito internacional. Por lo que se consideró a la educación como un bien público. El PND 2001-2006 consideró que “El propósito central y prioritario del Plan Nacional de Desarrollo fue hacer de la educación el gran proyecto nacional” (p.43). Así mismo, en el PND 2001-2006 se planteó una educación para todos, donde se “tomó en cuenta la pluralidad cultural, étnica y lingüística del país para eliminar el rezago en la educación indígena, siempre con respeto a sus culturas” (p. 44). Al mismo tiempo se planeó incorporar a la educación preescolar, primaria y secundaria a todos los niños y jóvenes en esa edad; se abrieron oportunidades en la educación media superior y superior.

De la misma forma, el PND 2001-2006 consideró que “la calidad de la educación descansó en maestros dedicados, preparados y motivados; en alumnos estimulados y orientados; en instalaciones, materiales y soportes adecuados; en el apoyo de las familias y de una sociedad motivada y participativa” (p. 44). En cuanto a la educación de vanguardia en el PND 2001-2006, se habló de “la globalización de los sistemas educativos de las naciones que aspiran a participar activamente en los foros y los intercambios internacionales” (p. 44). Paralelamente dicho PND 2001-2006 refirió que “El avance y la penetración de las tecnologías llevó a reflexionar sobre cómo las usamos mejor para educar y a repensar los procesos y los contenidos mismos de la educación y a considerar cuáles tecnologías incorporar, cuándo y a qué ritmo” (p. 44). De igual modo, este PND 2001-2006, Sugirió que al “elevar el nivel educativo de la población y reducir las diferencias entre regiones y grupos del país, aumentaría la demanda de servicios educativos para que la

juventud y la fuerza de trabajo mejoraran su capacitación" (p. 44) y que habría más oportunidades para cursar estudios superiores y de posgrado.

Igualmente, el PND 2001-2006 en su página 45 se mencionó, además que pasar el sistema educativo del momento, al descrito no sería sencillo ni podía lograrse en poco tiempo. Habló de la necesidad de un gobierno comprometido y el esfuerzo social.

La política educativa debió lograr que los mexicanos adquieran los conocimientos, competencias y destrezas, así como las actitudes y valores necesarios para su pleno desarrollo y para el mejoramiento de la nación. También Impulsó la consolidación de un sistema educativo nacional apoyado en la ciencia y la tecnología para ofrecer una educación de calidad y diversificada que fortalecería la capacidad individual, al proveer a los estudiantes de conocimientos sólidos, pertinentes y de avanzada y aseguró que poseyeran las destrezas y habilidades que se requerían en esa época.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006, publicado en el DOF el 15 de enero del 2003, basado en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y elaborado por la Secretaría de Educación Pública, señaló los objetivos, estrategias y acciones del sector a fin de que durante el sexenio de Vicente Fox se construyeran las bases fundamentales para que México contara con un sistema educativo, amplio, equitativo, flexible, dinámico, articulado y diversificado, que ofreciera educación para el desarrollo integral de la población, y que fuera reconocido nacional e internacionalmente por su buena calidad y que contara con mecanismos efectivos de participación de la sociedad en el desarrollo del mismo. La educación nacional afrontó tres grandes desafíos: cobertura con equidad; calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; e integración y funcionamiento del sistema educativo. Estos son asimismo, los retos que señala el Plan Nacional de Desarrollo y que encuentran su expresión en tres principios fundamentales: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 está organizado en tres partes: 1) El punto de partida, el de llegada y el camino; 2) Reforma de la gestión del sistema educativo y 3) Subprogramas sectoriales.

Para fines del presente estudio, revisaremos la parte 2, que nos indica que: La Reforma de la gestión del sistema educativo que se propuso, contenía cambios importantes en los que estaban involucrados los tres niveles de gobierno (federal, estatal y municipal); los actores educativos (autoridades, padres de familia, alumnos y maestros); y los diferentes sectores (público, privado y social). Los aspectos que contemplaba dicha Reforma eran: federalización educativa; financiamiento; mecanismos de coordinación, consulta y participación de la sociedad; marco jurídico; evaluación, investigación e innovación educativa; y gestión integral del Sistema. Se planteó, además, la visión de la Reforma, su objetivo estratégico y sus políticas, así como los objetivos particulares y las líneas de acción que permitirían el logro de los objetivos, con metas precisas que concretarían los compromisos de la administración de Vicente Fox. En la Tercera Parte del Programa Nacional de Educación 2001-2006 llamada Subprogramas Sectoriales, en el número 1 de nombre Educación Básica, se mencionó que un rasgo evidente de la educación básica hasta ese momento era la falta de articulación, tanto curricular como organizativa, entre los diversos niveles que la componen.

En cuanto a la educación secundaria, se estableció que pese a la reforma de 1993, se mantenía el carácter enciclopédico del plan de estudios heredado de su carácter original como tramo propedéutico para el ingreso a la educación superior. Era reconocido que muchos de estos contenidos tenían escasa relación con los intereses de los adolescentes, con sus posibilidades de aprendizaje y, más aún, con su desarrollo integral. Asimismo, subsistían diversas modalidades de operación (secundarias generales, secundarias técnicas y telesecundarias) que no habían sido evaluadas suficientemente. Datos que en esa época mostraban indicios de que los estudiantes, particularmente en zonas marginadas, alcanzaban un escaso desarrollo de las competencias básicas de lectura, escritura y matemáticas, así como debilidad en la adquisición de conceptos básicos de otras disciplinas.

Por lo que se propuso una educación básica de buena calidad, la cual estuvo orientada al desarrollo de las competencias cognoscitivas fundamentales de los alumnos, entre las que destacaron las habilidades comunicativas básicas, es decir, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar. Una educación básica de buena calidad, formaría alumnos para continuar aprendiendo a lo largo de su vida, de manera autónoma y auto dirigido. El perfil deseado del profesional de la educación básica se caracterizó por un dominio cabal de su materia de trabajo, por haber logrado una autonomía profesional que le permitiera tomar decisiones informadas, comprometerse con los resultados de su acción docente, evaluarla críticamente, trabajar en colectivo con sus colegas y manejar su propia formación permanente. También, poseería las habilidades requeridas para el uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como medios para la enseñanza.

Al mismo tiempo, los legítimos derechos laborales del magisterio serían respetados, se impulsaría su desarrollo profesional y el maestro sería objeto de un amplio reconocimiento social y recibiría todo el apoyo que requiere para desempeñar la importante labor que tiene a su cargo.

Es importante señalar la Política de articulación de la educación básica, cuyo objetivo particular 1 consistió en: Articular los tres niveles de la educación básica, para garantizar la continuidad curricular desde la educación preescolar hasta la enseñanza secundaria, estableciendo una congruencia pedagógica y organizativa a lo largo de este tramo educativo.

Donde las líneas de acción fueron: Efectuar una evaluación integral del currículo de los tres niveles de la educación básica, y en su aplicación en el aula, cuyos resultados orienten la renovación de los planes, programas y contenidos de este tramo educativo. Establecer la gradación de las habilidades y competencias a desarrollar por los alumnos, así como los estándares de logro educativo, para cada asignatura y grado de la educación básica, a fin de conformar el perfil de egreso de cada nivel educativo.

Desarrollar lineamientos pedagógicos para la educación inicial y preescolar. Desarrollar una nueva propuesta curricular para la educación secundaria, ampliamente consensuada, congruente con los propósitos de la educación básica, que considerara las necesidades de los adolescentes y generara oportunidades de aprendizaje que permitieran el fortalecimiento de habilidades básicas y superiores, necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Impulsar una transformación integral de la organización escolar de la escuela básica que propicie, en los tres niveles educativos, el trabajo colegiado de docentes y directivos para asegurar el logro de aprendizajes por parte de los alumnos. Establecimiento de mecanismos participativos que aseguraran la revisión periódica del currículo de educación básica para garantizar la articulación de los niveles que la componen y su congruencia con los propósitos educativos nacionales, al igual que la relevancia y pertinencia de sus contenidos, incluyendo la atención a la diversidad cultural de la nación.

Por otro lado en el Primer Informe de Gobierno del Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, Vicente Fox Quesada presentado el 1° de septiembre de 2001, comentó: “Nuestro compromiso mayor es con la reforma educativa; su propósito es incrementar la cantidad y la calidad de educación que concebimos laica y gratuita. Es necesario también abatir por vías concurrentes, el abandono prematuro de los estudios”. También mencionó el presupuesto autorizado para educación, que fue de 251 mil 305 millones de pesos, 6.4 % más que en el 2000. Así como la ampliación de cobertura de becas. Además, el nuevo progresa atendió 3.6 millones de becarios en primaria, secundaria y media superior. Y con el Programa Nacional de Becas y Financiamiento para la Educación, 100 mil jóvenes podrían continuar sus estudios superiores en la universidad. También dijo que con el Programa Educación para la Vida, millones de mexicanas y mexicanos continuarían superándose más allá de la escuela. Finalmente comentó que en su gobierno el magisterio sería apoyado para su actualización y capacitación, y continuar recuperando sus salarios. Envió un saludo cariñoso y un aplauso entusiasta a cada maestra y a cada maestro del país.

En el segundo Informe de Gobierno que el Presidente Vicente Fox presentó el 1° de septiembre de 2002, hizo alusión a que: Se construyeron 4 mil nuevos espacios educativos. En el 2002, el 17% de la matrícula escolar contó con el apoyo de una beca. Cobertura 20% mayor que la del año pasado. 10 mil escuelas recibieron el nuevo modelo de gestión: las escuelas de calidad. Se firmó el compromiso social por la calidad de la educación para garantizar el acceso a una educación laica, gratuita y de calidad. Así como la convergencia y unidad entre el Ejecutivo Federal, gobiernos estatales, municipales, legisladores, magisterio, padres de familia, intelectuales, académicos y universidades. Anunció Fox someter a consideración del Congreso, la iniciativa que otorgue la autonomía necesaria al Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Mencionó su objetivo para pasar de un país alfabetizado a un país de lectores. Por lo que se crearon 750 mil bibliotecas de aula, 100 mil bibliotecas escolares, 194 bibliotecas públicas y 1 mil 103 salas de lectura.

En su tercer Informe de Gobierno el Presidente Vicente Fox Quesada, el 1° de septiembre de 2003 dijo que: La educación era la columna vertebral del desarrollo nacional e impulso vital para la transformación del país. En ese año, se destinó al sector un presupuesto de 295 mil 429 millones de pesos, 15% más, en términos reales, que lo ejercido en el 2000. Y para el 1 de septiembre de 2003, uno de cada cuatro pesos del gasto programable del Gobierno Federal se destinaba a la educación. El gasto educativo nacional, representaba el 6.8 por ciento del Producto Interno Bruto (PIB), acercándonos así al 8% recomendado por los organismos internacionales. Con el Programa Oportunidades, en las zonas rurales, la matrícula de secundaria aumentó 23%, y la de primer grado de educación media superior 38%. Se creó el Programa Escuelas de Calidad, que en tan sólo dos años incrementó su cobertura de 2 mil 232 a 9 mil 820 planteles, en beneficio de más de 2 millones 600 mil niños y jóvenes. Se distribuyeron más de 174 millones de libros de texto gratuitos. Se puso en marcha el Programa de Bibliotecas de Aula. Se tuvieron 815 mil bibliotecas de aula. Se concluyó el sistema informático Enciclomedia, para orientar la enseñanza-aprendizaje a la calidad, y los estudiantes transitarían del libro de texto a las tecnologías de la información.

La educación es un instrumento para promover la equidad. Durante el pasado ciclo escolar, cinco millones de niños y jóvenes recibieron una beca para mantenerse en la escuela. Más de 950 mil de estas becas fueron para estudiantes de educación media superior y superior. En este ciclo escolar, laboran 8.2 por ciento más maestros que en el periodo 2000-2001. Como parte del Compromiso Social por la Calidad de la Educación, además, se trabajará para lograr el acuerdo que somete a concurso las nuevas plazas de directores, inspectores y maestros de educación básica.

El cuarto Informe de Gobierno del Presidente Vicente Fox dictado el 1° de septiembre de 2004, argumentó que: La educación pública y gratuita era un instrumento fundamental para el progreso individual y para promover la igualdad. La educación preescolar obligatoria para los niños de 5 años. Con más de 5 millones de becas, se apoyó a niñas, niños y jóvenes para que no tengan que abandonar la escuela por motivos económicos. Las becas de Oportunidades eran un motor de equidad sobre todo en zonas rurales e indígenas. Las becas Pronabes eran una oportunidad para que los jóvenes continuaran su bachillerato y universidad. En menos de 4 años, un millón 300 mil adultos concluyeron su preparación. México requiere educación con equidad y con calidad, por lo que se apoyaron más de 20 mil escuelas de calidad con nuevas tecnologías, fortaleciendo su estructura y fomentando la participación de la comunidad educativa. Se puso en marcha el programa Multimedia. Cada primaria pública tendría pizarrones electrónicos y libros de texto digitalizados, como complemento a los libros de texto gratuitos.

En ese año Enciclomedia operaría en 22 mil aulas de 5Âº y 6Âº de primaria. En el 2006 todas las primarias públicas en esos grados trabajarían con este nuevo sistema de aprendizaje. Al reducir la brecha digital se democratizaría la educación. Un pueblo que lee, asume su cultura y se enriquece con el conocimiento de la humanidad. Para hacer de México un país de lectores se crearos 850 mil bibliotecas de aula, entregaros 286 millones de libros. Se elaboraros y distribuyeron más de 912 millones de libros y materiales de apoyo. Manifestó su reconocimiento y admiración a las y los maestros de todo el país.

En su quinto Informe de Gobierno el Presidente Vicente Fox Quesada comentó el 1° de septiembre de 2005 que: El acceso de más niños y jóvenes a la escuela, era una clara expresión de equidad; que sin una educación de calidad, no habría progreso ni desarrollo, que la educación era el único camino seguro al porvenir. En la nueva escuela mexicana se formarían personas y ciudadanos con conocimientos y con valores humanistas y democráticos; en ella se prepararían a quienes habrían de encarar los retos del México del mañana, la educación acercaría a los estudiantes a los adelantos de la Ciencia y de la Tecnología, disminuyendo la brecha del conocimiento, con su trabajo, con su ahorro, con nuevas y mejores condiciones.

El Sexto Informe de Gobierno del Presidente Vicente Fox Quesada del 1° de septiembre de 2006, duró 1:43 minutos, debido, al ambiente político posterior a las elecciones federales, por lo que solo entregó el informe en San Lázaro. En donde, se habló de cobertura. Lo único que se mencionaba eran sus tres programas ampliamente publicitados: el programa de escuelas de calidad, el de enciclomedia, y el de la reforma a la educación secundaria. Lo anterior conduce a reflexionar que, la llamada, de acuerdo al sector de intervención, política educativa, del sexenio de Vicente Fox, que fue según la autoridad institucional una política nacional, además, por los destinatarios se cree una política para toda la población en edad escolar, y siguiendo los pasos de Theodore J. Lowi (1972), se considera una política distributiva, por ser pacífica, tratada con recursos públicos aparentemente visibles, la cual se estableció para dar bienestar a los mexicanos, pues no se reportó conflicto entre los beneficiados, aunque muchos interesados no estuvieron de acuerdo, porque refirieron que no se les tomó en cuenta.

El expresidente Vicente Fox, a su política educativa, la llamó democrática, sin embargo, respondió a intereses de diversos organismos internacionales afines al neoliberalismo, cuya intensión hegemónica fue hacer de los estudiantes mexicanos un prototipo de hombre que respondiera a las necesidades de la globalización. Lo que se sustenta por las decisiones del gobierno en concordancia con las ideas de

grupos políticos que defienden la política de mercado, por ejemplo: Para Laclau y Mouffe (1985) citado por Torfing (1998)

> La hegemonía es un intento de extender un conjunto relativamente unificado de discurso, como el horizonte dominante de lo social, a través de articular elementos no mezclados en momentos parcialmente mezclados, en un contexto atravesado por fuerzas antagónicas (p.48)

La idea que plantea Laclau y Mouffe permite aclarar que el proceder de Vicente Fox estaba impregnado de dominación hacia los mexicanos al permitir la expansión del discurso unificado del capitalismo proporcionado para América Latina, contexto en el que había una lucha entre los dominados o capital humano y los dominadores. Donde el capital humano como mencionó Pescador (1981) representaba el factor oculto en la función de producción de esos lugares. Lo que es relevante porque los alumnos que se pretendía formar con la articulación propuesta en ese sexenio correspondían a ese capital humano. Por lo que se ven como parte del capitalismo, el cual, puede apreciarse como un sistema socioeconómico en el que la producción y distribución son de propiedad privada y con fines de lucro, donde las decisiones de la oferta, la demanda, el precio, la distribución y las inversiones fueron tomadas por personajes ajenos al gobierno.

Esto nos conduce a valorar al neoliberalismo, considerado como un liberalismo económico actual, que justifica la propuesta de mercado, de propiedad privada y de realización individualista, donde la función del gobierno foxista fue de suma importancia para la aplicación de la política educativa neoliberal, aunque no solo en esta, debido a que las esferas de acción del neoliberalismo han sido la sociedad, la política, la tecnología, la cultura, además de la educación. Lo que se ocasionó en la esfera social en el gobierno de Fox, fue la afectación directa de sus decisiones en los ciudadanos, y en el caso que nos ocupa fue, a través de la Política Educativa que tiene un carácter social, con todo lo que ello implica, al racionalizarles los recursos, los cuales deberían generar equilibrio para las sociedades desiguales. Sin embargo, como se pudo apreciar en nuestra sociedad, la desigualdad se pronunció

al proporcionar tecnología e infraestructura a unas escuelas, las cuales fueron los menos y a otras no. Y sus otros programas sociales en la educación.

Además de pretender con la tecnología remplazar a la ciencia en la generación de conocimiento en las escuelas, al dar importancia vertebral a programas como enciclomedia y el uso de las TIC's o implementar la tecnología como mecanismo de funcionamiento en los ámbitos laborales de la educación. En la esfera cultural se dio valor económico a las obras, reduciéndolas a mercancía, las cuales empezaron a llegar a las escuelas disfrazadas de ampliación cultural para los estudiantes, pero con un costo para cada uno, lo cual dejaba ganancia económica para los organizadores internos y externos del plantel.

La educación también se vio como mercancía al responder a intereses de las empresas y por consiguiente del mercado.

Lo que se reflejó en la articulación de la educación que pretendía formar un hombre con las mismas características durante su paso por la educación básica, la cual estaba atravesada por un enfoque de educación por competencias que pretendía un perfil de egreso de educación básica único para la república mexicana, donde el discurso era contradictorio, al hablar de alumnos analíticos críticos y reflexivos, pero con un encasillamiento a competencias necesarias para políticas de mercado. Política de mercado que necesitaba un ciudadano definido para lograr sus intereses de acumulación de riqueza, pero dejaba descubierto al alumno, cuya formación básica se limitaba a determinada competencia para lograr un producto, que lo hacía útil para servir al empresario, por lo que se necesitaba articular la formación de educación preescolar, primaria y secundaria, dando seguimiento a la competencia durante toda su vida de formación básica, pero, se alejaba constantemente de la formación humana.

Donde, se mantuvo al docente en un dilema, pues, en discurso el profesor tenía que lograr el aprendizaje de los alumnos, utilizando sus estrategias de enseñanza más adecuadas, pero en la vida cotidiana se le multiplicaron las actividades por realizar, ocasionando, que su tiempo áulico se viera reducido al mínimo, provocando su

estrés laboral al contar con múltiples responsabilidades y con pocas posibilidades. Porque el profesor o profesora de educación secundaria ha recibido indicaciones de actores educativos de diferente nivel jerárquico como coordinador de la escuela, subdirector, director, supervisor escolar, jefe de sector, jefe de enseñanza, jefe de departamento y secretario de educación, para realizar actividades no correspondientes a la reforma curricular del nivel y del periodo en curso, pero que las anclan de alguna manera para que los profesores las realicen, además de las actividades administrativas que los maestros deben entregar como parte de su trabajo, por lo que la planeación, desarrollo de clase y evaluación docente quedan limitados de tiempo para su realización.

El neoliberalismo se ha impuesto a países en desarrollo por organizaciones internacionales que buscan la dominación social, quienes paradójicamente, además, piensan que la pobreza es parte del Modelo económico que en el futuro disminuirá la miseria del mundo. Así mismo, busca la globalización de esos países, aunque algunos autores consideran a ésta solo como una etapa histórica.

Por otro lado, siguiendo a Aguilar (2010), en la *formación de la agenda*, la situación de la educación en México tuvo que haber sido calificada y aceptada como problema público y como una realidad del gobierno de Vicente Fox, para atender y ser objeto de su Política Educativa. Indagando los hechos educativos que ciudadanos y políticos mexicanos consideraran de interés público. Se debió averiguar quienes plantearon la problemática educativa mexicana, con qué información y evidencias, lo justificaron como problema de interés público, al que el gobierno de Vicente Fox debió prestar atención y dar respuesta. También, se tuvo que haber averiguado los motivos de los mexicanos opositores, así como los grupos sociales excluidos, sin voz y sin acceso a la agenda.

En otras palabras, la Política Educativa del gobierno de Vicente Fox, debió responder a problemáticas del pueblo mexicano, sin embargo, los documentos revisados permiten percibir que respondió a grupos que tenían sumiso al gobierno de México desde sexenios anteriores.

Esto, permite advertir la vulneración de los derechos de los ciudadanos mexicanos, no respetados por las decisiones gubernamentales, pues, dichas decisiones, se perciben en favor de organizaciones internacionales ajenas a las necesidades de la población de nuestro país. Lo que han explicado otros autores, al decir, porque se adoptó determinada política, Oszlak y O'Donnell (2007) mencionan un "enfoque que visualiza al Estado como un escenario pasivo en el que se ajustan y resuelven demandas o inputs de "grupos" sociales; la esfera de lo propiamente político depende de un dinamismo que le es impuesto "desde afuera" (p.561). Con lo que se percibe, como una política educativa, no necesariamente responde a las necesidades de los grupos sociales en los cuales se efectúa su proceso, sino de una imposición externa al grupo social, como se nota en la política estudiada. Lo que conduce a pensar que el poder explicativo de la política educativa de Vicente Fox, solió ser más aparente que real como decisión analizada en términos de su eficacia y posibles impactos.

Un pilar de toda reforma educativa es un diagnóstico sustentado, que refleje la situación del momento de la educación del país, para tener el referente a partir del cual poder partir, pero en el caso del sexenio 2001-2006, no se manifestó el diagnóstico del contexto de la educación de México, lo que sugiere que la intencionalidad de la reforma educativa, respondió a intereses ajenos a la población mexicana. De acuerdo con (Aguilar, 2010), se tuvo que haber establecido la definición del problema educativo de México, entre el gobierno Foxista y los ciudadanos mexicanos, para poder acordar entre todos, lo que debió incluir la política educativa presentada por Vicente Fox. (Oszlak y O'Donnell, 2007) refieren en su "protomodelo verbal" las dimensiones y características relevantes para el estudio de políticas estatales que en el gobierno de Fox se refirieron a la política educativa, en donde, las cuestiones referidas a las necesidades o demandas educativas, debieron estar socialmente problematizados en nuestro país. Extendidas desde la problematización hasta la resolución del problema.

Con respecto a la educación secundaria, los documentos revisados mencionan una Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES), la cual desde 2004 estuvo en

debate y para 2006 se eliminó la palabra integral sin dar mayor explicación, concretándose en Reforma de Educación Secundaria (RES), lo que deja ver que no se concretó lo que estaba escrito o como estaba escrito en los documentos gubernamentales. Un criterio dominante en la construcción de opciones de política educativa del gobierno de Vicente Fox, tuvo que haber sido la participación de los interesados e involucrados de México, lo que se percibe que no ocurrió, pues, aunque en los documentos operativos se menciona la intervención de muchos sectores del país, hubo muchos inconformes por no haber sido tomados en cuenta, sobre todo en el ámbito docente. Lo que permite percatarse de la dificultad en la selección de opción de Política ducativa con fines acordes a las necesidades de los mexicanos de esa época.

(Aguilar, 2010), con respecto a la información de la política educativa del gobierno de Vicente Fox, aunque hubo comunicación en los medios de difusión nacional, estuvo limitada para la sociedad general, pero también para el magisterio, pues a decir de los maestros de secundaria, no se les proporcionó la información de la reforma educativa 2006 a todos ellos, solo a los docentes que tendrían a los alumnos de primer grado, con quienes empezaría dicha reforma.

La información se les proporcionó a los profesores que atenderían primer grado de secundaria, la semana previa al inicio del ciclo escolar, por personal de la SEP, que aún no se apropiaba de la reforma educativa, puesto que mencionaron que eran trabajadores comisionados, sin remuneración económica y sin obligación de trabajo profesional. Porque solo se les había pedido de favor que apoyaran dando la información de la reforma educativa 2006, pero sin una capacitación profunda de la misma y al ser comisionados, era trabajo adicional para ellos, es decir, debían cubrir sus horarios de labores y en otro momento dar la información de la reforma educativa 2006, por lo que no se sentían obligados, ni tenían el conocimiento para su desempeño frente a sus colegas.

Otro señalamiento que hicieron los profesores encuestados fue que la información que se les proporcionó fue sin los elementos muy mencionados por la reforma, como el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC’s), marcada como un

motivo de cambio, y que de modo similar en otros países ya se usaban desde tiempos atrás. Tampoco se les proporcionó a todos los docentes la información escrita, puesto que, mencionan que los manuales solo llegaron para una modalidad de secundaria y no para las otras 2 modalidades, lo que limitó su apropiación debido a que dependían de la voluntad del que si tenía la información para acercarse a ella, lo que se advierte como disfunciones de la operatividad de política. Pero, además, permite percibir una vez más la sumisión del gobierno mexicano ante políticas de organizaciones internacionales que marcaban lineamientos de la educación a nivel global, ya que, aunque no se tenían las condiciones para ese cambio se tuvo que dar.

Durante la implementación de la política educativa, a pesar del compromiso del gobierno de Fox de dotar recursos suficientes para que las escuelas funcionaran para el aprendizaje con un sistema educativo informatizado, estructurado, descentralizado y con instituciones de calidad, con condiciones dignas, la tecnología prometida no se advirtió, así como el mejoramiento de infraestructura, además, había escuelas que no contaban con servicios como luz eléctrica en zonas rurales y les llevaban pizarrones electrónicos, por lo que los tenían que regresar a su lugar de procedencia, o en una escuela con 18 grupos matutinos y 12 grupos vespertinos en zona urbana, solo se recibió un pizarrón electrónico y solo un docente recibió capacitación. Lo que permite percibir el manejo de un discurso con discrepancia de cómo se le presentó la política educativa a la sociedad.

También discrepó el perfil de egreso de la educación básica, tanto globalmente como para cada uno de los tres niveles que la conforman, cuya promesa de definición fue para 2002, quedando definido para preescolar en 2004, y hasta 2006 fue publicado en el Plan de estudios de Secundaria, el Perfil de educación básica, resultando sin definir el de educación primaria. Otra discrepancia entre los documentos operativos y la realidad áulica fue el establecimiento de estándares de desempeño para cada grado de la educación básica, para el año 2002, lo cual se dio, para preescolar en 2002, para secundaria en 2006 y para primaria quedó pendiente.

Cabe señalar que Fox anunció a la educación como estrategia central para el desarrollo nacional, donde, la educación aumentaría la inteligencia individual y colectiva y lograría la emancipación de las personas y de la sociedad, lo que discrepó en el momento en que como representante nacional no dudó en responder a los intereses internacionales del neoliberalismo, para entrar en la globalización impuesta por países hegemónicos, favoreciendo la sumisión personal, social y nacional en el país. La RES discrepó de las necesidades de los estudiantes, sus posibilidades de aprendizaje o su desarrollo integral y mucho más de su emancipación, discurso localizado en documentos operativos, al introducir un modelo curricular por competencias, con el cual se promueve el individualismo al fomentar en el alumno el resolver problemas de carácter práctico, con intención de mantenerlo en el mundo capitalista, perpetuando así, las desigualdades sociales, entre el que posee capital y el que no lo posee.

Los documentos revisados permiten notar que, la articulación de la educación básica, que se mencionó como meta en los documentos operativos, no se llevó a cabo, porque solo se concretó la reforma de educación preescolar en 2004 y la Reforma de Educación Secundaria 2006. Cuando el documento señaló que para 2006, se contaría con un modelo articulado de educación básica de 10 años, de estos, uno sería de preescolar, 6 de primaria y 3 de secundaria. Sin embargo, la reforma de la educación primaria no figuró durante el sexenio foxista, a decir de los informantes la causa dicha por las autoridades educativas fue que no había las condiciones para la reforma en primarias, lo que se puede percibir como la no concreción de la articulación de la educación básica. Para Laclau y Mouffe (1985) citados por Torfing (1998, p. 41) articulación se define como cualquier práctica que establezca relaciones entre elementos de manera que sus identidades sean modificadas como resultado de la práctica articulatoria. Con Laclau y Mouffe, se corrobora que debe haber una relación entre elementos, cuyas identidades se modificarán como resultado de la práctica articulatoria, y en el caso que nos ocupa los elementos serían los niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria, y como en primaria no se concretó reforma alguna, la práctica articulatoria no se pudo dar.

4.3 PERIODO DE FELIPE CALDERÓN: LA RIES Y LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 del Presidente Felipe Calderón Hinojosa se publicó en el DOF el 31 de mayo del 2007, el cual, refirió ser producto de una consulta de diferentes grupos sociales. Y tener una visión hacia 2030. El PND 2007-2012 mencionó que "una educación de calidad debía formar a los alumnos con los niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demandaba el mercado de trabajo. Así como el manejo de afectos y emociones, y ser formadora en valores" (p. 8). También hizo referencia de que en muchos países el sector privado jugaba un papel tanto o más importante que el sector público en el desarrollo y aplicación de nuevas ideas. A su vez, el PND 2007-2012 comentó en su Estrategia 14.3 "Promover el desarrollo de infraestructura tecnológica de conectividad que permitiera alcanzar una penetración superior al 60 % de la población" (p. 46).

Así mismo, el PND 2007-2012, en su eje 3 Igualdad de Oportunidades, se encontró el numeral 3.3 Transformación Educativa, donde mencionó que, desde 1917, "la educación pública en México, además de ser gratuita y laica, había tenido como aspiración preparar a las personas para enfrentar la vida en libertad, partiendo del valor cívico de la responsabilidad, y desarrollando a plenitud las facultades humanas" (p. 66). Antes, como en el sexenio de Felipe Calderón, correspondió al Estado, junto con la sociedad, trabajar para que se cumpliera esa meta. De igual modo, el PND 2007-2012, hizo referencia que

> Un indicador relevante para entender el problema de la calidad educativa era el desempeño de estudiantes de primaria y secundaria. La cual continuaba siendo muy baja, en lo referente a la comprensión de lectura, la expresión escrita y las matemáticas. Además, la brecha en calidad entre escuelas públicas y privadas seguía siendo considerable (p. 66).

Incluso, el PND 2007-2012 aseveró que

> Las pruebas Examen para la Calidad y el logro Educativo (EXCALE) y ENLACE, aplicadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), mostraron que la condición socioeconómica de los estudiantes era el factor que más se relaciona con el nivel de logro educativo. Así, las escuelas urbanas presentaron niveles de logro sistemáticamente más elevados que las telesecundarias o las escuelas de educación indígena. Las escuelas privadas alcanzaron calificaciones mejores a las logradas por las escuelas públicas. Por su parte, los alumnos de telesecundaria, educación comunitaria e indígena eran quienes obtenían los puntajes más bajos (p. 66).

Paralelamente, el PND 2007-2012 aseguró que

> Esta disparidad en la calidad educativa era de especial importancia pues, en ese momento, las instituciones públicas de educación básica atendían al 87% de los estudiantes, mientras que sólo 13% tenían acceso al sistema de educación privada, en donde, además de tener un mejor desempeño en el aprendizaje, la posibilidad de cursar materias extracurriculares relacionadas con el deporte, el arte, la cultura y los idiomas, propiciaba una formación más integral (p. 67)

Por otro lado, el PND 2007-2012 refirió que:

> La infraestructura educativa también presentaba atrasos y desigualdades entre los distintos niveles. Por ejemplo, sólo poco más de la mitad de los planteles de secundaria se encontraba en nivel óptimo. Las telesecundarias se encontraban en condiciones poco operativas: menos de cuatro de cada diez contaban con salón de cómputo y biblioteca, y la proporción de escuelas que tenían laboratorios de física, química y biología era todavía menor (p.67).

Agregando a lo anterior, el PND 2007-2012 hizo referencia a que:

> En un mundo que era cada vez más competitivo, todos los actores sociales, incluidos el gobierno, los maestros y los padres de familia coincidían en que el conocimiento se había transformado en el factor más importante para incrementar la competitividad del país (p. 68).

Lo que también mencionó en entrevista, un supervisor de secundarias técnicas del estado de Hidalgo, al comentar “Con Calderón se empieza a centrar, porque ya tenía un referente, atender para la globalización” cuya intención se advierte en la competitividad de los estudiantes para su inmersión en el mercado laboral. Continuando con el PND 2007-2012, en el numeral 3.3 Transformación educativa se presentó el OBJETIVO 9 Elevar la calidad educativa, que hizo referencia a que “La calidad educativa comprendió cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia” (p. 68). Además, el PND 2007-2012 asegura que:

> Una educación de calidad significaba atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentaban los valores para asegurar una convivencia social solidaria y se preparaba para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo (p. 68).

Ahora bien, continuando con el numeral 3.3, objetivo 9 y estrategia 9.3 del PND 2007-2012 se encontró que:

> se necesitaba fortalecer los programas de capacitación de la planta magisterial, para contar con más profesores certificados y comprometidos con la docencia en todos los niveles educativos, para favorecer la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías, alineándolas con los objetivos nacionales de elevación de la calidad educativa, estímulo al aprendizaje, fortalecimiento de los valores éticos de los alumnos y

> transmisión de conocimientos y habilidades para el trabajo, principalmente. Para ello se diseñarían acciones específicas dirigidas a robustecer la formación inicial y la capacitación continua del personal docente, estableciendo un mecanismo anual de rendición de cuentas (p. 69).

Como mencionó en entrevista la maestra de secundarias generales del Estado de México “le dio seguimiento, retomó el discurso de la calidad educativa de Vicente Fox y le agrego detalles, porque por algo el sexenio de Calderón se conoce como el sexenio de la evaluación”, dado que fue el periodo de gobierno donde se manifestó la evaluación magisterial en diferentes aspectos como los exámenes para el incremento de horas en el nivel secundarias o el examen de ingreso a la SEP. Por su parte, las estrategias 9.3 y 9.4 del objetivo 9 del numeral 3.3 del PND 2007-2012 hacen referencia a que además de

> Actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentaría en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica. Y Fortalecería el federalismo educativo para asegurar la viabilidad operativa del sistema educativo mexicano (p. 69).

Lo que responde, de acuerdo al Supervisor de telesecundarias del Estado de Hidalgo a una “política educativa que está muy concatenada con los dictámenes o las disposiciones de organismos internacionales, la OCDE y otros” cuyas sugerencias concuerdan con el Plan Nacional de desarrollo de Calderón que se han mencionado.

Ahora bien, el **Objetivo 10** del numeral 3.3 del Plan Nacional de Desarrollo 2007.2012 mencionó “reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas” (p. 70). Sin embargo, en entrevista el Profesor de secundarias técnicas del Estado de México comentó “este señor se

va más a comprometerse nuevamente con la clase empresarial, o sea, en el mercado laboral y con los valores propios de una sociedad capitalista, las reformas educativas neoliberales, están estrechamente relacionadas con el modelo económico, que respondan a las necesidades propias del aparato productivo" lo que contradice al objetivo 10, porque en lugar de reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en educación, se incrementaron, por las intenciones de privatización que separaba a los alumnos que pudieran pagar y los que no pudieran pagar su educación.

En cuanto al Objetivo 11 del numeral 3.3 correspondiente al PND 2007-2012 se habló de "impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida" (p. 70). Mientras que el Objetivo 12 del mismo numeral 3.3 del PND 2007-2012 se dedicó al tema de "promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo" (p. 72).

El Plan Nacional de Desarrollo del presidente Felipe Calderón mostró continuidad con el sexenio del expresidente Vicente Fox, en cuanto, a la educación de calidad, la cual, buscó en los alumnos las destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas, así como el manejo del afecto y emociones, y ser formadora en valores, para lograr su mejor inserción al mercado de trabajo.

En otras palabras, Calderón mencionó que la educación de calidad, debía formar alumnos con las competencias que necesitaba el mercado de trabajo. Además, enfatizó que, en muchos países, el sector privado era mucho más importante que el sector público para su desarrollo. Sugirió al desempeño del discente de primaria y secundaria, como indicador relevante del problema de calidad educativa, al cual lo calificó de muy bajo. También dijo que la condición socioeconómica de los escolares era el factor que más se relacionaba con su logro educativo. Asegurando que las escuelas privadas eran más efectivas para él, al igual que las urbanas en comparación con las rurales. Defendiendo la idea de que la educación privada era mejor que la pública, por contar con posibilidades de educación integral, al poder

cursar materias extracurriculares como deporte, arte, cultura e idiomas. Para Escudero (2003)

> La calidad es el estandarte de muchos de los cambios y reformas que están ocurriendo en todos los órdenes de la vida y, más en concreto, en los sistemas escolares, el gobierno y la orientación de las políticas estatales, autonómicas y de las instituciones escolares. (p. 22)

Siguiendo a Escudero, la calidad en la educación de los últimos sexenios de nuestro país, es utilizada como bandera para justificar las reformas educativas, las cuales, han atravesado los sistemas educativos como Políticas de los Estados. Sin embargo, las desigualdades entre los países, dejan ver, que los propósitos de calidad de muchos de ellos, están acompañados de necesidades básicas que todavía no logran satisfacer. Escudero (2003) hace referencia

> A seis versiones de calidad: a) Calidad como excelencia; b) Calidad como satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios de un producto o servicio; c) Calidad como el grado en que se adecuan a ciertos estándares o criterios preestablecidos; d) Calidad como consistencia y perfeccionamiento de ciertos procesos para el logro de objetivos; e) Calidad como un marco o carta fundacional de ciertos derechos y deberes entre proveedores y usuarios de algo; y f) Calidad como transformación de los sujetos e instituciones implicados y comprometidos en la provisión de bienes o servicios. (p. 24)

De acuerdo con las versiones de calidad de Escudero, la segunda, es la versión más querida y propagada por la mentalidad mercantil, puesto que en esta, se han invadido las transacciones entre proveedores y clientes en relación con productos materiales, así como, las reglas de la oferta y la demanda en los servicios y bienes como la seguridad, la sanidad, o la educación. Por lo que se considera una versión de una calidad neoliberal y conservadora. Y es esta versión, la que se ajusta, al mercado de trabajo, buscado con la calidad educativa del sexenio de Calderón, ya que, las otras versiones son más idealistas. En el PND 2007-2012, se establece que

“en muchos países, el sector privado, juega un papel, tanto o más importante, que el sector público, en el desarrollo y aplicación de nuevas ideas”, lo que favorece la privatización de la educación, buscada en el sexenio del presidente Felipe Calderón. Idea que se ratifica cuando se señala que las escuelas privadas tienen mejores resultados que las públicas, y que los logros de la educación básica en planteles públicos eran mínimos y escasos en las pruebas estandarizadas, las cuales fueron desarrolladas por los portadores de esta ideología.

“Integral”, fue una palabra utilizada en la RIES, que después de una serie de trabajos quedó desfigurada en la RES, durante el sexenio del presidente Vicente Fox, sin embargo, Felipe Calderón la retoma en su PND, para referirse a una “formación más integral” y consolida su presencia en el título de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2011. Vargas (2010) menciona que

> En las leyes y normas que expresan las políticas educativas, como en los proyectos educativos de las instituciones que las realizan, aparece explícitamente la palabra “formación integral” y se hace alusión a la importancia de la formación estética, ciudadana y disciplinar. (p. 161)

Lo que aporta Vargas conduce a reflexionar sobre “formación integral”. Con respecto a lo que se establece en el PND de Calderón, para el que el deporte, el arte, la cultura y los idiomas, conducen a la “formación integral”, asegurando que este tipo de formación es privilegio de las escuelas privadas, visto que, las brechas socioeconómicas, hacen la diferencia entre escuelas privadas y públicas, con lo que se ratifica, la preferencia de Calderón por la educación privada. Así como la ausencia de política pública educativa para aspirar a la “formación integral” de todos los mexicanos.

Como lo deja ver un director del Estado de México en la encuesta realizada, donde mencionó, que con Felipe Calderón “Se pretendía continuar con el camino trazado por el anterior modelo, se crea la Alianza por la Calidad Educativa, esta nueva reforma pretende hacer énfasis en los valores y capacidades de los estudiantes y que satisfaga a un modelo económico neoliberal que impera globalmente, la

evaluación y los estándares de “calidad” que se pretende son muy pretenciosos en un país que tiene muchas diferencias regionales y escasas de recursos en todos los sentidos”. Donde el anterior modelo fue el de Fox, enfocado en satisfacer las sugerencias neoliberales de la globalización, que buscaba la calidad educativa en un país totalmente desigual.

En el objetivo nueve, elevar la calidad educativa, se mencionó la competitividad a la que se aspiró llegarían los maestros y los alumnos, haciendo énfasis en las competencias que se deberían lograr. “El problema está cuando el concepto de “calidad” se asocia con la tesis de que la educación es semejante a un proceso de producción, cuyos resultados pueden ser evaluados en términos de competencias” (Vargas, 2010, p. 163).

Con Vargas se reflexionó acerca de la aceptación de modelos empresariales al servicio del mercado laboral en el ámbito educativo, lo que se presentó de manera inminente en la Política Educativa estudiada. Donde, el mercado laboral es legitimado y servido por la educación. “La “calidad” pasa a ser una mezcla confusa entre los criterios dirigidos a cuantificar las “competencias” al mejor estilo taylorista y los criterios propios de la denominada formación integral” (Vargas, 2010, p. 163). Por lo que advertimos que la calidad educativa pasa a ser una confluencia dudosa entre competencias y formación integral, debido a que las competencias no forman el todo, solo su especificidad dirigida y la formación integral tiene fines y propósitos, en el que, el estudiante va construyendo su perfil, según sus intereses y su contexto. Vargas (2010) mencionó que

> Centrar la formación en las “competencias” puede conducir a una visión profesionalizante de la educación, esto es, dirigida especialmente a responder a la demanda laboral de la sociedad, a formar expertos o especialistas, quienes muy probablemente no dispondrán de un criterio suficiente para juzgar las consecuencias éticas y políticas de sus actos. (p. 164)

Las competencias educativas, de acuerdo a Vargas, responden a la demanda laboral de la sociedad, dirigida por elites hegemónicas, donde los alumnos serán especialistas o expertos en determinada situación, pero, sin los elementos para valorar las consecuencias morales y decisivas de sus actos, por carecer de una formación integral.

Reducir las desigualdades en el acceso al sistema educativo fue una idea presentada en el objetivo 10, donde se señalan las diferencias socioeconómicas de los estudiantes y se menciona el acceso a la educación abierta. Lo que se debe valorar desde varios puntos de vista, toda vez que en este PND, se ve con buenos ojos la educación privada, y el acceso a esta educación, se da únicamente, para los privilegiados que tienen posibilidades económicas.

La infraestructura, equipamiento y conectividad fue otro objetivo, donde se prometió, la conectividad en las escuelas y en los hogares, el acceso a plataformas digitales para el nivel medio y superior a fin de acceder a la educación digital y lograr así la inserción a la sociedad del conocimiento.

> Existe la idea de que la tecnologización y la conexión a internet de los centros escolares resolverán en buena medida rezagos ancestrales en materia de administración educativa, disponibilidad de auxiliares didácticos, actualización del magisterio, intercambio de conocimientos y práctica docente, entre otros. (Carbajal, 2001, p.157)

La idea de Carbajal muestra una forma de la vida cotidiana de ver lo establecido en el PND 2007-2012, donde, se da una gran dimensión a la tecnología inserta en la educación mexicana, en la globalización, que disminuyó en los alumnos la socialización, favoreciendo su aislamiento y trabajo en solitario.

Donde la sociedad del conocimiento a través de la tecnologización y la conexión a internet, acerca el conocimiento al estudiante y aleja sus relaciones sociales y humanas, porque la infraestructura, equipamiento y conectividad se pueden dar en casa o en la escuela y dependen más de la economía familiar cuando es en casa,

y menos del Estado, quien, cuando la educación es abierta se limita a proporcionar la transmisión de las clases por internet, limitando la infraestructura, equipamiento y conectividad de clases presenciales. Lo que favorece la educación para los que tienen poder económico, que son los que tienen posibilidades de tener infraestructura, equipamiento y conectividad en su casa. Y desfavorece a los que no tienen el privilegio de poseer equipamiento y conexión a internet.

El 17 de enero del 2008 se publicó el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 en el DOF, el cual hizo referencia al avance en la edificación de una sociedad más incluyente y equitativa. Además, en la sociedad del conocimiento, la competitividad de los países dependía de los sistemas educativos y de su capacidad para generar y aplicar nuevos conocimientos. Cuyos objetivos fueron elevar la calidad de la educación, reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Impulsar el desarrollo y utilización de TIC's. Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, y, fomentar una gestión escolar e institucional que fortaleciera la participación de los centros escolares. Además, se mencionó que el programa contribuiría también al logro de las metas de cobertura educativa, calidad educativa, desarrollo tecnológico, prosperidad, equidad entre regiones, competitividad y transparencia de la Visión 2030.

La estrategia 1 del objetivo 1 del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 en educación básica, hizo referencia a realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que respondiera a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.

Es importante señalar que en el sexenio panista del Presidente Vicente Fox, ya había iniciado la Reforma educativa que continuó el Presidente también panista Felipe Calderón, y que en el gobierno de Fox, en el caso de secundaria la llamaron reforma integral en los documentos operativos y que finalmente en su publicación para la implementación, se abandonó el término integral, pero, que además se había mencionado una articulación de los 3 niveles de la educación básica, que fueron preescolar, primaria y secundaria, la cual no se logró, porque la reforma en

educación primaria estuvo ausente durante todo el sexenio foxista, lográndose solamente la reforma de educación preescolar en el 2004 y la reforma de educación secundaria en el 2006. En las Reformas de Educación Preescolar y Educación Secundaria, se estableció el modelo educativo basado en competencias desde el gobierno foxista, al cual hizo referencia el gobierno calderonista.

Las competencias comentan Cázares y Cuevas (2007) “irrumpieron casi sin pedir permiso en el mundo de la educación, porque provienen de otro universo, el laboral, tradicionalmente distanciado de la academia” (p. 16). La idea de Cázares y Cuevas da una visión del origen de las competencias, el cual se encuentra en el ámbito laboral y no en el académico. Lo que sugiere la educación individualizada del alumno para ingresar al campo de trabajo y no la formación integral del estudiante en todas las esferas que vivirá como ser humano. Como trabajador sería competitivo en la rama laboral, en cambio, en su educación como humano se forma para insertarse en el campo laboral, familiar, profesional, social, económico, político, cultural, deportivo, de salud y democrático entre otros.

La estrategia 2 del objetivo 1 en educación básica hizo referencia a revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquirieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.

Para Argudín, citado por Cázares y Cuevas (2007, p. 17) “La competencia en el mundo de la educación “es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo un papel un desempeño una actividad o una tarea”. Y son los maestros a quienes se les solicitan las competencias docentes, antes, durante y después de impartir las clases, en forma de planeación, desarrollo y evaluación como competencias básicas docentes, pero que para demostrarlas en su labor profesional, necesitan de otras competencias como la didáctica, la pedagogía, el currículum y el conocimiento disciplinar entre otros.

> El concepto se puede entender desde tres acepciones: la que refiere a la competitividad en cuanto a ser mejor que los demás; la que se relaciona con un ámbito de responsabilidad y la que se vincula con la capacidad para hacer algo, saber cómo, por qué y para qué se hace, de tal forma que pueda ser transferible. Integrando los 4 saberes básicos: el saber por sí mismo, el saber hacer, el saber ser y el saber transferir. (Cázares y Cuevas, 2007, p. 17)

La formación continua y la superación profesional del docente en servicio, fue una estrategia mencionada en el objetivo uno del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, aunque no privativa del sexenio calderonista, debido a que, cuando el sexenio foxista inició el modelo por competencias, este se estableció durante la marcha, presentándose en la reforma de preescolar en el 2004 y en el caso de secundaria hasta el 2006, por lo que durante ese periodo gubernamental, la formación continua y la superación profesional se enfocó en el dominio cabal de la materia y el uso de las tecnologías. Sin embargo, con Calderón, el énfasis se vio en la adquisición de las competencias docentes, que Cázares y Cuevas las mencionan como puntos de unión entre las diferentes esferas de la vida del profesor para desempeñar su función, desarrollando los cuatro pilares de la educación descritos por Delors (1994). Buscando la actualización docente para mejorar la práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos.

Aunque vale la pena reflexionar las competencias docentes que mencionan Cázares y Cuevas como fueron planeación, desarrollo de clase y evaluación, competencias, que de acuerdo al modelo educativo y con nombres diferentes, se desarrollaron en las reformas educativas anteriores y a las que estos autores llamaron meta competencias por considerarlas “agrupación de capacidades docentes necesarias para desarrollar el enfoque por competencias desde la institución escolar y a través de la práctica docente” (Cázares y Cuevas, 2007, p. 31). Que para transferir el conocimiento a los alumnos las llamaron: Metacompetencia para el diseño curricular, Metacompetencia para la puesta en práctica y Metacompetencia para la evaluación de los aprendizajes.

También se menciona en su Programa Sectorial de Educación que Calderón persiguió consolidar y fortalecer el programa de becas Oportunidades, sobre todo en secundaria. Así como adecuar la oferta de acuerdo a la demanda en preescolar e Institucionalizar, en todos los servicios de educación inicial, un modelo de atención con enfoque integral, para favorecer el desarrollo físico, afectivo, social y cognitivo de niñas y niños de 0 a 3 años de edad, en todo el país. Además de Articular la oferta de servicios para asegurar cobertura y logro educativo para los más vulnerables y formación de docentes hablantes de lengua indígena, y la formación de los docentes en las escuelas multigrado.

La educación perseguía en discurso, la atención a gran parte de la población mexicana, sin embargo, se favoreció la competitividad, sugerida por las competencias, desde el sexenio de Vicente Fox, y la articulación de la educación básica que buscaba un solo tipo de educación, a lo largo de los primeros años de vida del alumno, donde, los maestros de preescolar, primaria y secundaria manejaran las mismas intensiones educativas que favorecieran al mercado laboral y por consiguiente a la economía de los países que recomendaron ese modelo educativo. Otra estrategia de Calderón fue buscar el reforzamiento del equipo tecnológico, didáctico y docente del modelo de telesecundaria, para lograr mayores rendimientos académicos.

Hay que recordar que en el gobierno de Vicente Fox, en el Programa Nacional de Educación, se planeó, dentro de las metas, la revisión y el fortalecimiento del modelo de atención de la telesecundaria, así como, un Programa para el Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria, bajo el argumento de que el logro académico de las telesecundarias era muy bajo, lo que permite advertir la mirada de ambos sexenios sobre la modalidad telesecundaria, la cual tuvo sus inicios, con el fin, de llevar la educación de ese nivel, a la población vulnerable, localizada en las zonas rurales y marginadas, donde, no llegaba la educación por secundaria técnica o general, y que a decir de un informante, empezó como proyecto, en el cual, enviaban a docentes de primaria como monitores, nombre que se le dio a los profesores que atendían a los grupos de la tele aula, a partir de 1968.

Esa mirada invita a reflexionar el motivo de su existir, tomando en cuenta la influencia que recibieron ambos presidentes para gobernar, influencia que de acuerdo a los textos consultados fue de las organizaciones Internacionales de los países hegemónicos como la OCDE, el FMI y el Banco Mundial, establecidos en Estados Unidos, cuya política fue direccionar la política educativa de los países latinoamericanos hacia la política de mercado, donde el que tiene el capital es el dominador, que direcciona las ganancias económicas a engrandecer dicho capital.

Lo que permite ver que si el capitalismo es el que rigió la educación foxista y calderonista, lo prioritario fue el capital, lo que se sustenta con lo que mencionó el presidente Calderón, de que había países en donde la educación privada era mejor que la pública. Sin embargo, la telesecundaria necesita más apoyos gubernamentales, por atender a la población de más escasos recursos económicos, población, no propia para aumentar el capital de los interesados. La estrategia de atender a los niños y jóvenes de las localidades y municipios con mayor rezago social, como, población indígena y a los hijos de jornaleros agrícolas inmigrantes y emigrantes, con base en la equidad en la educación inicial y básica. Se relaciona con la idea del párrafo anterior.

Diseñar un modelo de uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) que incluya estándares, conectividad y definición de competencias a alcanzar. Articular en la formación ciudadana los temas emergentes que apoyen la reflexión y actuación de los estudiantes. Reactivar la participación social en la educación básica. Promover que la comunidad educativa y autoridades garanticen la seguridad de estudiantes y profesores. Verificar que el aula, la escuela y el maestro tengan condiciones de operación adecuada y establecer estándares de normalidad mínima.

Impulsar la investigación y el desarrollo de innovaciones educativas y el intercambio permanente entre los distintos actores del sistema. Mejorar las formas de contratación de los docentes. Adecuar e instrumentar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa para la toma de decisiones en el sistema educativo y la escuela, difundiendo los resultados entre la sociedad general. Continuar con la

aplicación de evaluaciones sistemáticas de docentes y directivos, así como establecer criterios de evaluación de los programas federales. Fortalecer y diversificar la transparencia de evaluación y rendición de cuentas de los procesos y resultados de la formación continua. Y fortalecer la infraestructura escolar.

Por otro lado, el acuerdo 592 por el que se estableció la Articulación de la Educación Básica, se publicó en el DOF, el 19 de agosto del 2011, considerando, que el artículo 3° de la Constitución estableció que la educación que imparta el Estado desarrollará todas las facultades del ser humano, fomentando el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la solidaridad internacional, en la independencia y justicia, y basada en el progreso científico;

El acuerdo 592 publicado durante el sexenio de Felipe Calderón, completó la articulación de la educación básica mencionada en el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Nacional de Educación establecidos durante el gobierno de Vicente Fox, sexenio durante el cual no se completó la articulación, porque no se dio la reforma de educación primaria, la cual, se publicó hasta el año 2009, con el ya presidente panista Felipe Calderón, quien continuó con la reforma educativa propuesta por Fox y así entre los dos lograr, después de que, en 2004 se publicara la reforma de educación preescolar, en 2006 se publicara la reforma de educación secundaria, en el 2009 la reforma de educación primaria, para el 2011 se logró publicar el acuerdo 592, que sustenta la articulación de la educación básica, que necesitó casi 10 años para su consolidación.

Es importante ver, que la presentación de las reformas de los 3 niveles de educación básica, no siguió un orden cronológico, para dar secuencia a los tres niveles educativos, toda vez que primero se presentó la reforma de educación preescolar en 2004, seguida de la de educación secundaria, dejando un vacío de 5 años, antes de presentar la reforma de educación primaria, sin ver que los alumnos de primaria, que no tenían idea de las competencias, a partir del 2006, ingresaron a la secundaria con el modelo educativo de enfoque por competencias.

El artículo 2° constitucional señala que México es pluricultural y que la Federación, Estados y Municipios están obligados a garantizar la escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural de los pueblos y comunidades indígenas;

La LGE 2011 confiere a la SEP, determinar para toda la República los planes y programas de estudio, para preescolar, la primaria y la secundaria; elaborar los libros de texto gratuitos; el uso de material educativo para dichos niveles educativos; regular créditos, revalidación y de equivalencias, así como garantizar el carácter nacional de la Educación Básica; El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 tenían por objetivo "Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, contaran con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyeran al desarrollo nacional". También, se señala la necesidad de realizar una Reforma Integral de la Educación Básica, con la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que respondiera a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI, asegurando que los planes y programas de estudio desarrollen las competencias e involucren a los docentes frente a grupo en estos procesos de revisión y adecuación, y que esta acción tendría como base los resultados de las evaluaciones del logro educativo, así como la de establecer estándares y metas de desempeño en términos de logros de aprendizaje esperados en todos sus grados, niveles y modalidades.

Otro aspecto importante es la Alianza por la Calidad de la Educación, hecha el 15 de mayo de 2008 entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), donde se acordó impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica, así como la enseñanza del idioma inglés desde preescolar y la promoción de la interculturalidad; garantizar la atención de niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, aptitudes sobresalientes, así como articular el Sistema Nacional de Evaluación para que, a partir del establecimiento de Estándares de Desempeño, evalúe a todos los actores del proceso educativo;

Además que el Plan y los programas de estudio de la Educación Básica 2011 deben favorecer un currículo que propicie el aprendizaje de los alumnos en su lengua materna, el aprendizaje del inglés, como una segunda lengua, y el desarrollo de competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, equidad y calidad de la escuela pública mexicana; El objetivo de esta alianza fue mejorar la calidad de la educación, con determinantes estructurales en salud, nutrición, alimentación y desarrollo social y comunitario, con procesos prioritarios en centros escolares, maestros y alumnos, para lograr la reforma curricular y la evaluación. Esta alianza se ve como directriz de lo que tendría que lograr el gobierno federal con la educación en el país, sin embargo, la intervención sindical marca un enorme signo de interrogación en el sistema educativo de México, que se marcó al establecer compromisos en beneficio de su gremio y que en la operación quedaron pendientes, como equipar con computadora a maestros que logren su certificación de competencias digitales.

Pero también, se vieron acuerdos como reformar los lineamientos del Programa de Carrera Magisterial o Ingreso y promoción de todas las nuevas plazas y todas las vacantes definitivas por la vía de concurso nacional público de oposición convocado y dictaminado de manera independiente. El acceso a funciones directivas en el ámbito estatal se realizaría por la vía de concursos públicos de oposición. Y La certificación de competencias profesionales. Lo que se puede ver como antecedentes de lo que ocurriría en el gobierno priista del Presidente Peña Nieto, incluyendo un acuerdo que ha quedado pendiente, sexenio tras sexenio, que es el Programa de Fortalecimiento a la Infraestructura y el equipamiento.

En la Reforma Integral de la Educación Básica, el Acuerdo 348 determinó el Programa de Educación Preescolar, el cual fue publicado en el DOF el 27 de octubre de 2004, el acuerdo 384 estableció el nuevo Plan y programas de estudio para la educación secundaria y fue publicado en el DOF el 26 de mayo de 2006. Y los diversos acuerdo 494 publicado en el DOF el 7 de septiembre de 2009 y el acuerdo 540 publicado en el DOF el 20 de agosto de 2010, actualizaron al Acuerdo

181 por el que se establecen el Plan y los programas de estudio para la educación primaria, publicado el 08-27-93.

Dentro de las Características del Plan de estudios 2011 de Educación Básica se tienen los Principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudios y que son: 1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje; 2. Planificar para potenciar el aprendizaje; 3. Generar ambientes de aprendizaje; 4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje; 5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados; 6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje; 7. Evaluar para aprender; 8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad Presentación ÍNDICE; 9. Incorporar temas de relevancia social; 10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela; 11. Reorientar el liderazgo; 12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela (SEP, 2011, pp. 26-37).

Otra característica de la RIEB 2011 son las competencias para la vida, que son las mismas de la RES 2006. También se habla de un Perfil de egreso de la Educación Básica que define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica y tiene un papel preponderante en el proceso de articulación de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria). El Mapa curricular de la Educación Básica presenta los Estándares Curriculares, con la función de los aprendizajes esperados para la consecución de los Estándares Curriculares de acuerdo al Campo de formación. Los Estándares Curriculares se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno. Los estándares son el referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúen a los alumnos.

Se presentan los Campos de formación: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia. Los aprendizajes esperados permiten comprender la relación multidimensional del Mapa curricular y articulan el sentido del logro educativo como expresiones del crecimiento y del desarrollo de la persona, como ente productivo y determinante del sistema social y humano. Otras características

de la RIEB 2011, son la Diversificación y contextualización curricular: Marcos Curriculares para la educación indígena, los Parámetros Curriculares para la educación indígena, la Gestión para el desarrollo de Habilidades Digitales, La gestión educativa y de los aprendizajes y finalmente los Estándares Curriculares y aprendizajes esperados de español, habilidad lectora, inglés, matemáticas, ciencias y habilidades digitales.

Con la RIEB 2011, el presidente Calderón logró, la articulación de la educación básica que pretendió el expresidente Vicente Fox, con la educación preescolar, primaria y secundaria. Además, pudo introducir la palabra integral, que durante el sexenio anterior se desdibujó de la educación secundaria entre la RIES y la RES. También, se debe señalar la afinación de las competencias, principios pedagógicos y perfil de egreso, en planes y programas, que en el caso de secundaria en 2006 el temario de las diferentes asignaturas quedó muy extenso. Por otro lado, se precisa la equidad, calidad, inclusión, estándares escolares, aprendizajes esperados, cobertura, las TIC's, evaluación, inglés y la alianza por la calidad de la educación.

Se advierte como la política de mercado del sexenio anterior, sigue en el gobierno de Calderón, quien describe como mejor a la educación privada en comparación con la educación pública, dejando ver su inclinación por la privatización educativa, pues, aunque mencionó que buscaría la igualdad de oportunidades escolares, refiere a la educación integral como oportunidad en las escuelas privadas, con lo que se favorece el capital de los países hegemónicos que han generado la globalización.

4.4 PERIODO DE PEÑA NIETO: "LA MAL LLAMADA REFORMA EDUCATIVA"

El 2 de diciembre del 2012 se firmó el "Pacto por México" por el Presidente Enrique Peña Nieto y los líderes de las principales fuerzas políticas: Jesús Zambrano Grijalva, Presidente del Partido de la Revolución Democrática (PRD); María Cristina Díaz Salazar, Presidenta del PRI; y Gustavo Madero Muñoz, Presidente del PAN.

Donde el punto 1.3. Educación de Calidad y con Equidad, impulsó una reforma legal y administrativa en materia educativa. Con las siguientes acciones: Sistema de Información y Gestión Educativa, Consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, Autonomía de gestión de las escuelas, Escuelas de Tiempo Completo, Computadoras portátiles con conectividad, Crear el Servicio Profesional Docente, Fortalecer la educación inicial de los maestros, Incrementar cobertura en educación media superior y superior, Programa Nacional de Becas. Correspondiente a los compromisos 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 localizados en el Pacto por México y que posteriormente serían las líneas de acción del Programa Sectorial de Educación del periodo del gobierno peñista.

El Pacto por México se tomó como documento rector del país, aunque, no fue del Presidente de México como el ejecutivo de la nación, sino, que fue firmado por el presidente del país y por los presidentes de 3 partidos políticos, quienes, participaron en la misma contienda electoral en la que se eligió como Presidente a Enrique Peña Nieto. Lo que llama la atención porque el ejecutivo tiene facultades exclusivas por su elección popular, en cambio, los presidentes de partido tienen sus facultades al interior de sus partidos. Porque como su nombre lo indica, partido viene de parte, y en este caso son presidentes solo de la parte de los mexicanos que estaban afiliados a dicho partido, también, hay que resaltar que el pacto por México, no fue firmado por todos los partidos políticos existentes, pues solo lo hicieron PRI, PAN y PRD, y excluyeron a los presidentes de otros partidos como el Partido del Trabajo (PT), el Verde Ecologista, Nueva Alianza, entre otros.

El 26 de febrero del 2013 fue publicado en el DOF el DECRETO por el que se reforman el artículo 3º. En sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicano**s.** Donde el Artículo 3° aseguró que el Estado garantizaría la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garantizaran el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

En la fracción III del 3° constitucional, se mencionó, que el ejecutivo federal determinaría los planes y programas de estudio de educación preescolar, primaria, secundaria y Normal para toda la República, para lo que tomaría la opinión de todos los actores educativos. Además, mencionó que el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que impartiera el Estado, se llevarían a cabo mediante concursos de oposición que garantizaran la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondieran. La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) fijaría los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación.

La fracción IX que se adicionó al 3° constitucional, mencionó que para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crearía el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estaría a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, el cual sería un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Y que le correspondería evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La Junta de Gobierno sería el órgano de dirección del Instituto y estará compuesta por cinco integrantes.

El artículo tercero constitucional fue modificado para poder efectuar los compromisos que realizó el presidente Peña Nieto con los representantes de los partidos políticos PRI, PAN Y PRD, denominados como las principales fuerzas políticas del país, en el Pacto por México. Poniendo el énfasis en planes y programas de estudio de educación preescolar, primaria, secundaria y Normal.

También fue enfático en la idoneidad de maestros y directivos, para lo cual legisló el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia a través de concurso en educación básica y media superior lo que justificó en el año 2013 a la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), y para su ejecución creó al Sistema

Nacional de Evaluación Educativa, Sistema coordinado, por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), quien evaluó calidad, desempeño y resultados en educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Todo decretado y dirigido por el gobierno, aunque, se mencionó que el INEE sería autónomo, tenía por decreto gubernamental dirección y conducción del Sistema Educativo Nacional.

En la fracción XXV del artículo 73 constitucional se estableció el Servicio Profesional Docente, en términos del artículo 3° constitucional. El cual serviría de órgano rector para ejecutar la LGSPD. El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, publicado el 20 de mayo del 2013 en el DOF, expresó, que un México con Educación de Calidad requería robustecer el capital humano y formar mujeres y hombres comprometidos con una sociedad más justa y más próspera. El Sistema Educativo Mexicano debía fortalecerse para estar a la altura de las necesidades que un mundo globalizado demandaba.

La falta de educación era una barrera para el desarrollo productivo del país ya que limitaba la capacidad de la población para comunicarse de una manera eficiente, trabajar en equipo, resolver problemas, usar efectivamente las tecnologías de la información para adoptar procesos y tecnologías superiores, así como para comprender el entorno en el que vivimos y poder innovar. El reto fue hacer de México una Sociedad del Conocimiento.

La meta 3 del Plan Nacional de Desarrollo de Peña Nieto fue “México con Educación de Calidad” en donde el enfoque, fue promover políticas que cerraran la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de ese momento demandaba desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida. El Plan Nacional de Desarrollo Peñista, continúo, con la idea de los sexenios panistas anteriores, de buscar la Calidad de la Educación, a fin, de aumentar el capital humano, para satisfacer las necesidades del mundo globalizado, impuesto por los países hegemónicos, creadores del capitalismo.

Haciendo en los países no hegemónicos, a la tecnología, su necesidad, para ingresar a la sociedad del conocimiento, con el discurso de que a través de dichas

sociedades, accederían, los alumnos al aprendizaje a lo largo de la vida, discurso que se debilita cuando se reflexiona sobre la intensión de imponer la tecnología a nivel global, la cual no es inocente y tampoco gratuita, puesto que, la factura es incalculable, cuando se analizan los usos de la información personal que obtuvieron las empresas que controlan la tecnología.

El 11 de septiembre de 2013 fueron publicadas en el DOF las leyes secundarias: Ley General de Educación; Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Ley General del Servicio Profesional Docente. En la Ley General de Educación se reformaron, se adicionaron o se derogaron, los artículos, los párrafos y las fracciones necesarios para ajustarla a lo dispuesto en el Pacto por México y posteriormente en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y así ejecutar con legalidad cada una de las disposiciones de los documentos gubernamentales con respecto a la educación de México. La Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, fue Ley reglamentaria de la fracción IX del artículo 3º. Constitucional, que reguló el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Para la interpretación y cumplimiento de esta Ley se observaron, las disposiciones normativas compatibles contenidas en la Ley General de Educación y demás ordenamientos en la materia, así como lo dispuesto en los tratados internacionales sobre el derecho a la educación celebrados por el Estado mexicano. Llama la atención lo dispuesto en los tratados internacionales, lo cual ya se refleja en el Pacto por México y en el Plan Nacional de Desarrollo, lo que permite ver una influencia total en la educación mexicana, que se debe a decisiones no mexicanas.

La Ley General del Servicio Profesional Docente es reglamentaria de la fracción III del artículo 3º. Constitucional, rigió el Servicio Profesional Docente y estableció los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio. Reguló el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior; Estableció los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente; Reguló los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente, y Aseguró la transparencia

y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente. Esta Ley se vio muy presente en el sistema educativo nacional y mostró la intención del gobierno peñista para con los maestros, la cual, respondía a intereses no mexicanos, pero, que la vivieron los mexicanos con gran intensidad, al ser sujetos de las consecuencias sociales y gubernamentales, lo que tuvo un costo para el magisterio, pero, también para el gobierno.

Respondió a las recomendaciones de la OCDE (2010), pero, con el toque propio del gobierno priista, lo que evitó la implementación acorde a las recomendaciones, que era mejorar los resultados de las escuelas y los estudiantes, pero, dando apoyo a escuelas, directores y docentes. Lo que no se vivió por parte de los docentes, quienes vieron la manipulación social que hicieron los medios de comunicación y que no les favoreció, al lograr el enfrentamiento del magisterio con la sociedad y el estrés laboral en el que se sumergieron, sobre todo los docentes que realizaron la evaluación de permanencia en la primera fase, por cuestiones operativas de la Ley.

El 13 de diciembre del 2013 fue publicado en el DOF el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Cuyo reto fue mejorar la calidad de la educación. Y las bases filosóficas, humanistas y sociales que dieron el gran impulso a la educación pública seguían vigentes e inspiraban las transformaciones del sistema educativo. Donde un buen sistema educativo debería ser incluyente, favorecer la equidad y no mantener o reproducir privilegios, o sea, “Un sistema educativo es equitativo si el impacto social de la educación es el mismo en cada uno de los escenarios sociales en que se despliega” (López, 2005, p. 71)

López muestra una forma de ver la equidad en el sistema educativo, referida a que la educación debe trascender de la misma forma en cada momento de la vida del educando, solo si, la trascendencia de la educación se da en el contexto y en el momento en el que se encuentre el alumno, se habrá cumplido con esa característica del sistema educativo. Una educación de calidad mejoraría la capacidad de la población para comunicarse, trabajar en grupos, resolver problemas, usar efectivamente las tecnologías de la información, así como para una mejor comprensión del entorno en el que vivimos y la innovación. México se está

acercando a la cobertura universal de la educación básica prevista en el Artículo 3º Constitucional, y que hoy comprende el preescolar, la primaria y la secundaria. Estamos lejos de lograr una educación con calidad suficiente. La reforma educativa impulsada por el Gobierno Federal plantea el fortalecimiento de la educación pública, laica y gratuita. En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se menciona

> Ubicar a la escuela al centro significa darle los apoyos que requiere para modificar el conjunto de prácticas y relaciones de los actores escolares, y fortalecer sus capacidades de gestión, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes (p. 25).

También significa que La ESCUELA es el punto donde se concentra todo el esfuerzo del sistema educativo. El currículo de la educación básica ha estado sobrecargado con contenidos prescindibles que impiden poner el énfasis en lo indispensable, para alcanzar el perfil de egreso y las competencias para la vida. Ese exceso ha tenido como efecto que entidades federativas, escuelas y maestros prácticamente no hayan tenido posibilidades de contextualizar y enriquecer el currículo. Los materiales educativos tradicionales, y los basados en las tecnologías de la información, tampoco hayan tenido la diversidad deseable.

Una falla del sistema educativo era la infraestructura física educativa. A ella se sumó la falta de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación; la falta de luz, agua potable y de instalaciones hidrosanitarias; las cuotas obligatorias, estuvieron prohibidas en las escuelas públicas; las acciones para una educación de calidad eran desiguales e inequitativas; y el acceso a la práctica de actividades físicas y deportivas en instalaciones adecuadas, además de la Inserción en la sociedad del conocimiento.

Enrique Peña Nieto continuó con la política neoliberal de los gobiernos panistas que le antecedieron, dando educación a los mexicanos como capital humano, la mayor parte de su sexenio con el enfoque por competencias, ya que su Nuevo Modelo Educativo, de aprendizajes clave para la educación integral, se implementó hasta

el ciclo escolar 2018-2019, el cual inició, el mes de agosto del año 2018, solo 4 meses antes de concluir su periodo de gobierno, pero además, sin comprometerse con México, sino únicamente para justificar tiempos y recursos por haber salido del poder el partido que lo llevó a la presidencia en las elecciones de julio 2012.

Durante su gobierno, Peña buscaba la competitividad para la inserción al mercado laboral, beneficiando el capital de países hegemónicos, tanto, con el enfoque por competencias y con los aprendizajes clave. Su Política Educativa la justificó con las deficiencias del sistema educativo presentadas durante los sexenios anteriores. Lo que permitió ver la continuación del sometimiento en el que continuó sumergido México ante políticas neoliberales de países hegemónicos que promovieron la globalización. El 11 de octubre del 2017 se publicó en el DOF el acuerdo 12/10/17 que estableció el Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral. Puesta en marcha en el ciclo escolar 2018-2019. La política educativa neoliberal del priista Enrique Peña nieto, se consideró así, por el seguimiento puntual de la transformación social de la educación hacia las modalidades de tecnologías como competencias para la acumulación de unos cuantos, que son los dominadores de América Latina.

> La finalidad del liberalismo económico actual consiste en transformar los procesos de valorización social, adecuando la articulación, y la disponibilidad mundial a las necesidades específicas dictadas por las modalidades tecnológicas, en las que la competencia ocupa un lugar preponderante. En términos llanos el neoliberalismo económico es el promotor y legitimador de los nuevos contenidos y formas de procesos generales de acumulación. (Cruz, 2002, p. 20)

Lo que Cruz señala nos conduce a reflexionar sobre las características de la educación básica en México, determinadas por el sexenio en estudio, como son la calidad, las competencias, las tecnologías, la igualdad, la equidad, la inclusión. Y advertir que los neoliberales tienen ideas de acumulación, dominio y poder, sin importar, el significado del hombre y sus aspiraciones individuales y a estos se inscribe u obedece dicho gobierno. Por otro lado, se consideró, una Política de

Mercado, pues como mencionó (Cruz, 2002) se caracterizó por expandirse y dictar sus propias reglas para facilitar la acumulación del capital. Lo que ocurrió en el sexenio 2012-2018, donde se modificó desde el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, hasta decretar la Ley del Servicio Profesional docente, para desvalorizar la educación pública y promover la educación privada, lo que beneficiaría únicamente a los acumuladores de capital, que no es precisamente el pueblo.

También fue considerada una Política Globalizadora, puesto que siguió con la intención de la política educativa de los sexenios panistas anteriores, respondiendo a intereses de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), quienes obedecieron al Consenso de Washington, el cual dio libertad de circulación a los capitales por todo el mundo sin ninguna restricción, por su desregulación financiera, que eliminó los obstáculos jurídicos para lograr la expansión de capitales. Los cuales solo buscaban dominación social y educativa para lograr la acumulación de capital. “El carácter global del neoliberalismo se manifiesta mediante la mundialización de las políticas económicas que salen de la esfera puramente estatal y se convierten en una herramienta de control político, a través de consideraciones puramente técnicas de aplicación económica” (Cruz, 2002, p. 21).

Siguiendo a Cruz podemos distinguir que el poder económico superó al poder político, pues el poder económico se expandió por todo el mundo de forma hegemónica, lo que hizo que el presidente Peña sin pensar en su pueblo o en políticas sociales, continuara con la imposición global de la educación. Por lo tanto, siguiendo esta línea, la Política Educativa de Peña Nieto fue considerada Política Capitalista, debido a que el capitalismo hace referencia a un sistema económico y social que se basa en la propiedad privada de la producción, donde el capital es muy necesario para originar riquezas, y la asignación de esa riqueza es a través del mercado y donde, de acuerdo con (Cruz, 2002), el neoliberalismo es considerado el brazo ejecutor de una serie de elementos que sustentan al capitalismo.

Como se puede observar, con el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, se puede sugerir una política educativa demagógica, al detectarse un discurso fuera de la realidad. Donde los docentes fueron evaluados como mercancía, no como seres humanos. Así mismo, los alumnos fueron engañados con el beneficio de la tecnología, cuando la intencionalidad era vulnerar su subjetividad, igualmente, los padres de familia y la sociedad en general fueron sujetos de descontextualización educativa por parte de los medios de comunicación. Además, el gobierno sometido al carácter global del neoliberalismo fue sujeto de políticas económicas mundializadas que salen de la esfera puramente estatal.

Cabe destacar la cuestión de los motivos de esa política educativa, que se presentó de manera unilateral y a la que los mexicanos fueron sujetos. Entendiendo que "Somos sujeto sociales con identidades imaginariamente construidas por medio de operaciones fantasmáticas que vializan nuestro ser social" (Fuentes, 2001, p. 95). Donde los imaginarios, fantasmas y sus significados conforman el ser social y la identidad de cada mexicano.

En el acuerdo número 12/10/17 por el que se establece el plan y programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral: El planteamiento curricular define por primera vez un perfil de egreso y un seguimiento de lo aprendido desde preescolar hasta bachillerato, lo que implica una articulación formal para la educación obligatoria. Este se concentra en el desarrollo de aprendizajes clave, los cuales contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, además de hacer especial énfasis en las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Al mismo tiempo, otorga a las escuelas autonomía curricular con lo cual podrán adaptar los contenidos educativos a las necesidades de los estudiantes.

Como se puede mirar el gobierno de Peña, retoma el perfil de egreso que fue muy valorado en el enfoque por competencias, así como la articulación de la que hablaron los gobiernos panistas, pero Peña articulando desde preescolar hasta el bachillerato, a diferencia de los sexenios anteriores que solo articularon de preescolar hasta secundaria. Basado en aprendizajes clave, en vez de competencias. Persiguiendo el tan anhelado desarrollo integral del educando, lo que

se desfiguró en el gobierno de Fox y se rescató en el de Calderón. Peña ya tomó en cuenta las habilidades socioemocionales de los alumnos, que fueron ausentes en los sexenios anteriores. Y poniendo la escuela al centro al darle autonomía curricular para que tome en cuenta las necesidades de los educandos.

La filosofía que orientó al sistema educativo nacional estableció que la educación era un derecho que debía tender al desarrollo armónico de los seres humanos. Desde este enfoque humanista, la educación tenía la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y las potencialidades de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad; para que éstas, a su vez, se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que les concernían como sociedad, en los planos local y global.

Como se puede advertir, el enfoque de Peña Nieto menciona ser humanista y en el mismo párrafo habla del plano global. Carl Rogers, uno de los creadores del enfoque humanista, mencionó que la educación debe estar centrada en el alumno, mismo que posee un deseo natural por aprender, porque: “solo sirve aquello que deja huella en una persona y pasa a formar parte de su vida cognitiva, cultural, afectiva, espiritual y existencial”. (González, 2016, pp. 65-66)

El enfoque humanista está centrado en el alumno, quien, aprende de lo que le deja alguna huella en su vida, sin embargo, Peña Nieto, puso la escuela al centro en su política educativa, pero a la vez habló de un enfoque humanista, el cual pone al alumno al centro. Para el enfoque humanista todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se da alrededor del alumno. Este enfoque tiene en cuanta: capacidades, necesidades, intereses, expectativas y deseos de los alumnos, para mantener su motivación, implicación y fomentar su autonomía.

Hay que advertir que el enfoque humanista está centrado en el alumno y el plano global está centrado en límites territoriales de poder, como es referido por Castells (2009) “la globalización ha redefinido los límites territoriales del ejercicio del poder” (p. 42). A través del escrito de Castells podemos notar que con la globalización solo se ha incrementado el poder de los países hegemónicos que poseen el capital y

que han logrado alcanzar límites territoriales que redefinen la práctica de su poder. En Castells (2009) se menciona que “La articulación entre globalización e individualismo lleva a la difusión del *consumismo* como la forma individual de relación con un proceso de globalización dominado por la expansión del capitalismo” (p. 169).

En el plano global se articula la globalización con el individualismo, haciendo del educando el humano consumista que para lograr consumir necesita trabajar y para serle útil al mercado laboral necesita ser competente. Como lo comentó un Maestro entrevistado (17/Septiembre/2020) “La política neoliberal incluyó disminución del aprendizaje” porque su finalidad era claramente para el mercado laboral. También habló de la “Justificación de la Privatización de la educación a través del descrédito magisterial con Peña”, provocada por la intervención del país hegemónico del momento en México.

4.5 PERIODO DE LÓPEZ OBRADOR: HACIA UNA NUEVA ESCUELA MEXICANA

El 15 de mayo del 2019, se publicó en el DOF el Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3°, 31° y 73° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Se reafirma que de acuerdo al Artículo 3° toda persona tiene derecho a la educación y que el Estado impartirá y garantizará la educación básica (educación inicial, preescolar, primaria y secundaria), media superior y superior. Las cuáles serán obligatorias. Correspondiendo al Estado la rectoría de la educación, la cual será: obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Lo que se desglosa a detalle en el artículo 7 de la Ley General de Educación (publicada en el DOF el 30/09/2019).

La educación se basará en el respeto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Desarrollará todas las facultades del ser humano y fomentará en él, el amor a la Patria, el respeto a los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad

internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. El Estado priorizará el interés de los alumnos en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos. Esto se fortalece en el artículo 4 de la Ley del Sistema para la carrera de Maestras y Maestros, publicada en el DOF el 30 de septiembre del 2019.

Se reconoce que los docentes son agentes fundamentales del proceso educativo y, contribuyen a la trasformación social. Tendrán derecho a un sistema integral de formación, capacitación y actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional. Además, se establece como algo nuevo las disposiciones del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en sus funciones docente, directiva o de supervisión. Corresponderá a la Federación su rectoría e implementación.

La admisión, promoción y reconocimiento del personal docente, directivo o de supervisión, será a través de procesos de selección a los que concurran los aspirantes en igualdad de condiciones y establecidos en la ley prevista en el párrafo anterior, los cuales serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales y considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos. Los nombramientos derivados de estos procesos sólo se otorgarán en términos de dicha ley. Este párrafo no afectará la permanencia de los docentes el servicio. El Estado fortalecerá a las instituciones públicas de formación docente como escuelas normales, de acuerdo a la ley. El Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno, sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación.

El Ejecutivo Federal determinará los principios rectores y objetivos de la educación inicial, así como los planes y programas de estudio de la educación básica y normal en toda la República, considerando la opinión de los involucrados. Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades. Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza,

la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

La cámara de diputados del congreso de la Unión (2024) señaló en el “Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a la educación” (p. 5), la cual será equitativo, inclusivo, intercultural, integral y de excelencia. Por su parte, (Gómez, 2013) defiende la teoría de que la excelencia no es alcanzable siguiendo un protocolo estándar de actuaciones de validez general, acertó que las rutas que llevan a su consecución son múltiples y por consiguiente han de ser definidas teniendo en cuenta los fines y las características intra y extramuros de cada organización. La excelencia, meta cuya consecución demanda pasión. La excelencia es resultado de una atribución de valor realizada por individuos o grupos.

Para (Gómez, 2013) el seguir un protocolo igual para todos, no conduce a la excelencia, porque, hay que tener muchos caminos en el aula, a partir de lo establecido en planes y programas de estudio, así como de las características del proceso enseñanza-aprendizaje, también, hace mención del gusto con el que deben ir los actores educativos a la escuela para aspirar a la excelencia, atributo a la educación que deberán de dar dichos actores educativos. (Gómez, 2013) también hace mención de que la educación escolar debe tener como finalidad, poner en valor todo el potencial personal de aprendizaje de cada alumno, cualesquiera que sean las condiciones socioculturales, económicas o culturales del espacio vital en que se desarrolle. Además menciona que el punto de partida de la acción formativa no es lo que el alumno sabe, sino, potencialmente lo que puede llegar a saber mediante una acción escolar adecuada a sus características personales, y superando si es necesario, las condiciones del entorno en el que se desarrolla.

Además, (Gómez, 2013) enfatiza el potencial de aprendizaje del educando, sin importar las condiciones en que se encuentre, así como, que la acción formativa se inicia a partir de lo que el estudiante potencialmente puede lograr saber, si la acción educativa se ajusta a sus características y él se adapta las condiciones escolares.

Por otro lado, (Gómez, 2013) define la calidad desde la perspectiva de la organización de la enseñanza que ha de ofrecer sus servicios de forma competitiva, de ahí que su valor dependa del grado en que satisface las demandas y las necesidades de aquellos que los reciben. Calidad significa ausencia de deficiencias, ausencia de errores que requieran la realización de revisiones, sin las que se producirían fallos en el servicio, insatisfacción en los consumidores, quejas y demás efectos negativos. Cuando se hablaba de calidad de la educación se aspiraba a una educación sin deficiencias, sin errores, sin fallas, dando una enseñanza competitiva, a través de un protocolo estándar.

En cambio la excelencia busca alcanzar la alta calidad, porque no hay protocolo estándar, es decir, no hay un conjunto de reglas que se aplique a los diferentes grupos de alumnos, en las diferentes escuelas y en las diferentes comunidades y ciudades del país. Los maestros educarán de acuerdo a los fines y las características de la enseñanza para los alumnos con los que están, además, este proceso de enseñanza-aprendizaje necesita la pasión del docente y del alumno. La excelencia será el valor dado por los alumnos, maestros, padres de familia y demás actores educativos. De acuerdo a la (UNESCO, 2005) toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica. El Estado apoyará la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, y garantizará el acceso abierto a la información que derive de ella. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley.

El Congreso de la Unión, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, las entidades federativas y los Municipios. Fijando aportaciones y sanciones. Con lo que se crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación. El cual regirá sus actividades con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión. El organismo contará con una Junta Directiva, un Consejo Técnico de Educación y un Consejo Ciudadano.

Las personas que integren la Junta Directiva y el Consejo Técnico de Educación, deberán ser especialistas en investigación, política educativa, temas pedagógicos o tener experiencia docente en cualquier tipo o modalidad educativa; además acreditar el grado académico de su especialidad y experiencia, no haber sido dirigente de algún partido político o candidato a ocupar un cargo de elección popular en los cuatro años anteriores a la designación y cumplir con los requisitos que establezca la ley. Sólo podrán ser removidos por causa grave en los términos del Título Cuarto de esta Constitución.

Se continúa con lo que ha dictado el artículo tercero constitucional de establecer las condiciones del Sistema Educativo Nacional para con los mexicanos. La educación ha quedado y queda establecida como un derecho delimitado para todos los actores, tanto educandos como educadores. Se ha determinado y determina la función de cada actor educativo, siendo el gobierno el rector que dirige el proceder de los educandos, de los educadores, de los formadores de formadores y todos los involucrados en el Sistema Educativo de México. De acuerdo con Durkheim (2003)

> Espontáneamente, el hombre no era propenso a someterse a una disciplina política, a respetar una regla moral, a entregarse y a sacrificarse. No había nada en nuestra naturaleza congénita que nos predispusiese obligatoriamente a convertirnos en servidores de divinidades, emblemas simbólicos de la sociedad, a rendirles culto, a conocer vicisitudes en honor de ellas. Es la sociedad en sí la que, a medida que se ha ido formando y consolidando, ha extraído de su propio ser esas ingentes fuerzas morales ante las cuales el hombre ha experimentado su inferioridad. (p. 8)

Durkheim permite reflexionar sobre las características de los educandos y la intención del artículo tercero constitucional, donde los actores educativos se tienen que adaptar a lo decretado por el rector de la educación, respondiendo con obediencia a lo establecido, aunque, no hayan nacido con esas facultades de sometimiento a esa disciplina política, por lo que al vivir en esa sociedad el mexicano experimenta inferioridad al verse inmerso en ella. Aunque se tiene que

reflexionar sobre ese sometimiento para ver si corresponde a un decreto nacional o internacional, para buscar a quien se beneficia, porque aunque se ha comentado de la hegemonía de países capitalistas, cuya política económica es global, en este sexenio, ¿de cuántos grados será el giro?

Por otro lado, el artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de diputados, 2024) responsabiliza a los padres y madres de familia o tutores para que sean parte del proceso educativo de sus hijos, al revisar su progreso y desempeño, velando siempre por su bienestar y desarrollo. En el artículo 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, fracción XXV se decretó la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Ley Secundaria en la que se reconoce la contribución a la transformación social de las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, función cuya transformación está definida por las leyes establecidas por el rector de la educación en el país, y los maestros únicamente tienen que cumplir con lo establecido por las autoridades, sin oportunidad de analizar, reflexionar o modificar lo preestablecido por las autoridades en dicha Ley.

Por su parte, el acuerdo educativo nacional del 2019, mostró la transición de planes y programas del acuerdo 592 y de los aprendizajes clave hacia la Nueva Escuela Mexicana, en los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020, de manera escalonada. Además, se puede advertir en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, que el gobierno federal se comprometió a: 1) mejorar materialmente las condiciones de las escuelas del país; 2) Garantizar el acceso de todos los jóvenes a la educación; 3) Revertir la mal llamada Reforma Educativa.

Además, la SEP, dignificará los centros escolares. Y el ejecutivo federal, el Congreso de la Unión y el Magisterio Nacional, dialogarán para la construcción de un marco legal de la enseñanza. El Plan Nacional de Desarrollo mostró a groso modo las acciones que se efectuarán durante el sexenio con respecto a educación. En el documento “La Nueva Escuela Mexicana: Principios y Orientaciones Pedagógicas” (SEP, 2019).

Las 4 condiciones de los servicios educativos con los que la NEM garantizará el derecho a la educación son:

Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad.

Los Principios en que se fundamenta la NEM son: 1. Fomento de la identidad con México; 2. Responsabilidad ciudadana***;*** 3. La honestidad; 4. Participación en la transformación de la sociedad; 5. Respeto de la dignidad humana; 6. Promoción de la interculturalidad; 7. Promoción de la cultura de la paz***;*** 8. Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente.

Son condiciones para la construcción de la NEM: 1. Revalorización del magisterio; 2. Infraestructura: 3. Gobernanza; 4. Objetivos de aprendizaje, estrategias didácticas y revisión de contenidos.

Las orientaciones pedagógicas de la NEM son:

La gestión escolar participativa y democrática.

Orientada desde el trabajo colaborativo. Orientada a la excelencia de prácticas pedagógicas. Emprendimiento de procesos reflexivos en el aula.

La práctica educativa en el día a día.

Se fundamenta en los siguientes principios orientadores: a. El derecho de estudiantes a la educación significa que son sujetos activos en el desarrollo de sus potencialidades; b. Los ejes reguladores de la actividad en el salón de clase son: El interés, la actividad, la detección de necesidades, las potencialidades de las y los estudiantes, los desafíos de su contexto y de la humanidad; c. Niñ@s, adolescentes y jóvenes son considerados en igualdad de capacidades y disposiciones para aprender; d) Atención a la diversidad cultural, lingüística, de género, de aprendizaje, de grupos sociales; e) Promoción del trabajo colaborativo; f) Organización y uso de información, estrategias, recursos, materiales para enriquecer las actividades escolares y promover diversas experiencias de aprendizaje; g) Coherencia entre los valores y las propuestas, los objetivos y las estrategias, el discurso y la práctica, el

contenido y la forma, en que se ejerce la función docente y directiva; h) Vinculación con la comunidad inmediata para enriquecer la labor de la escuela, los procesos formativos, y revitalizar el lazo social.

Estos principios tienen 4 ámbitos para la práctica cotidiana: Diagnóstico del grupo; Organización de los contenidos; Selección de estrategias metodológicas; y Evaluación

Ámbitos en los que se construirá información: 1) Trayectorias formativas de los estudiantes; 2) Gestión escolar; 3) Práctica docente; 4) Sistema educativo; y 5) Evaluación diagnóstica.

En este documento se puede identificar como propósito de la Nueva Escuela Mexicana, el compromiso por brindar la calidad de la enseñanza. Por lo que, siguiendo a Muedra, R (2004) “Calidad es lograr que nuestros “clientes”, tanto internos (personal docente, no docente,…) y externos (padres, alumnos, sociedad,…) estén satisfechos de todo aquello en que el Centro educativo les ofrece” (p. 5).

Muedra muestra una mirada acerca de la calidad de la enseñanza en donde se permea la esencia de calidad, como política de mercado, al advertirse a los actores educativos como clientes, para buscar su satisfacción en todo lo que ofrece el centro educativo.

En cuanto a los principios que fundamentan la NEM, se visualizan situaciones que moldean el proceder de los mexicanos, para sentirse y actuar como parte de la sociedad mexicana. Se puede notar que las condiciones para la construcción de la NEM, se toman como las directrices que necesita tomar en cuenta el gobierno, para que la NEM, tenga éxito en el pensamiento de los mexicanos. Sobre todo en los actores del sistema, que deben estar bien para efectuar lo encomendado por el rector de la educación en el país. El trabajo colaborativo, se ha presentado en las orientaciones pedagógicas de los planes educativos de los sexenios anteriores, como se puede ver en Secretaría de Educación Pública (2011) “El trabajo

colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo" (p. 28). Y en el sexenio del presidente López Obrador, no es la excepción como sustento de la gestión escolar participativa y democrática. El segundo aspecto de las orientaciones pedagógicas es la "práctica educativa en el día a día", sustentado en ocho principios orientadores, donde se dice que los estudiantes son sujetos activos en el desarrollo de sus potencialidades, sin embargo, es importante reflexionar sobre las condiciones de educabilidad de los alumnos. Para Tedesco (2002)

> La educabilidad identifica cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos. (p. 7)

Como podemos ver, Tedesco toca fibras sensibles de la familia y la sociedad que influyen en el aula para lograr la educabilidad de los estudiantes en la escuela. Ya que son los padres quienes, en los primeros años de la vida de sus hijos, les brindan los soportes necesarios, para que el niño crezca con las herramientas necesarias para enfrentar el mundo, en las esferas emocional, mental, nutricional, físico y de salud entre otros. Sin embargo, por las características de la actualidad, algunos padres tienden a no dar las condiciones de educabilidad a sus hijos, dejando a la escuela esa tarea. Situación muy importante al hablar de la práctica del día a día.

Los ejes reguladores de la actividad en el salón de clase son otro principio orientador de la práctica educativa en el día a día, por lo que se puede advertir que el interés, la actividad, la detección de necesidades, las potencialidades de las y los estudiantes, los desafíos de su contexto y de la humanidad, quedan en un plano lejano cuando la Secretaria ofrece planes y programas de estudio, para todo el país, y revisa las propuestas de organizaciones internacionales.

El 30 de septiembre del 2019 se publicó en el DOF La Ley General de Educación (LGE), advirtiéndose una orientación integral en la NEM, en la formación de alumnos, pues, considera el pensamiento lógico matemático y la alfabetización numérica, comprensión lectora, la expresión oral y escrita, empleo de las TICCAD, conocimiento científico, pensamiento filosófico, histórico y humanístico, habilidades socioemocionales, pensamiento crítico, logro de los educandos de acuerdo con sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmo de aprendizaje diversos, los conocimientos, habilidades motrices y creativas, apreciación y creación artística, y valores para la responsabilidad ciudadana y social. Señala además una evaluación integral que valorará conocimientos, habilidades, destrezas y, el logro de los propósitos de los planes y programas de estudio. Dichas evaluaciones deberán informarse periódicamente a los educandos, madres y padres de familia o tutores, tanto, resultados parciales, finales, y las observaciones sobre el desempeño académico y conducta de los educandos que les permitan lograr un mejor aprovechamiento.

La LGE sostiene que los planes y programas favorecerán el desarrollo integral y gradual de los alumnos en preescolar, primaria, secundaria, media superior y la normal. Que los libros de texto utilizados, solo serán los establecidos por la SEP, quien también determinará planes y programas aplicables y obligatorios en todo México. Menciona que podrán opinar maestras, maestros, así como las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Esta LGE, refiere que en los planes de estudio se establecerán: propósitos de formación general (adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas), Los contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas, secuencias de las asignaturas, Los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación, Los programas de estudio deberán contener los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Podrán incluir orientaciones didácticas y actividades con base a enfoques y métodos que correspondan a las áreas de conocimiento, así como metodologías que fomenten el aprendizaje colaborativo.

La LGE menciona que la educación básica está compuesta por el nivel inicial, preescolar, primario y secundario. De esta última se encuentran la general, técnica, comunitaria o las modalidades regionales autorizadas por la Secretaría; Secundaria para trabajadores, y Telesecundaria. Comenta que en la educación se promoverá un enfoque humanista, que favorecerá en el educando sus habilidades socioemocionales que le permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer el aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza. La inclusión es otra característica que señala la LGE acerca de la educación. Se promoverá la cultura de la paz y no violencia. La Secretaría, establecerá los lineamientos a que deberán sujetarse la distribución de los alimentos y bebidas preparados y procesados, dentro de toda escuela, según lo determine la Secretaría de Salud. La LGE señala que las madres y padres de familia o tutores tienen la obligación de hacer asistir a sus hijos a la escuela, apoyar su aprendizaje, y revisar su progreso, desempeño y conducta, velando siempre por su bienestar y desarrollo.

Las Tecnologías de Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizajes Digitales (TICCAD) serán utilizadas como un complemento de los demás materiales educativos, incluidos los libros de texto gratuitos. La Secretaría establecerá una Agenda Digital Educativa, promoverán la formación y capacitación de maestras y maestros para desarrollar las habilidades necesarias para favorecer el proceso educativo. También, determinará el calendario escolar aplicable a toda la República. Para ejercer la docencia en educación básica y media superior, se estará a lo dispuesto por la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Las autoridades educativas reducirán las cargas administrativas de los docentes, para lograr la prestación del servicio educativo con mayor pertinencia y eficiencia. El Estado fortalecerá a las instituciones públicas de formación docente. La educación tendrá un proceso de mejora continua. Tendrá como eje central el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de todos los tipos, niveles y modalidades educativos.

Corresponden a la autoridad educativa federal: La planeación y programación global del Sistema Educativo Nacional; Determinar los principios rectores y objetivos de la educación inicial, planes y programas de preescolar, primaria, secundaria, y normal;

Calendario escolar; Elaborar, editar, actualizar y enviar a los Estados los libros de texto gratuitos y materiales educativos. Autorizar el uso de libros de texto; Fijar lineamientos generales para el uso de material educativo para la educación básica; Emitir los lineamientos generales para el uso responsable y seguro de las TICCAD; Regular un sistema integral de formación, capacitación y actualización para docentes de educación básica; y Expedir normas de control escolar para la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación de estudios de los educandos.

La LGE garantiza el derecho a la educación, reconocido en el artículo 3° y tratados internacionales. Esta Ley tiene por objeto regular la educación, como servicio público sujeto a la rectoría del Estado. Como se puede ver, esta Ley manifiesta, la forma en que la educación mexicana depende de un rector, que es el gobierno de México, además, de tratados internacionales a los que pertenece nuestro país, aunque, el contexto situacional de los mexicanos en edad escolar se difumina. Algo muy importante, es analizar lo que significa el derecho a la educación, donde la educación es entendida como el mecanismo a través del cual el gobierno logra la voluntad de los más jóvenes del país a través del idealismo al que son sometidos por los actores del sistema, y fortalecido por los padres de familia que son pieza muy importante para lograr el cometido. Por lo tanto, se puede ver que, hablar de derecho a la educación es advertir de una forma romántica la intención de la educación. Para Durkheim (2003)

> La educación tiene una función colectiva, tiene por objeto adaptar al niño al medio social en que está destinado a vivir. Es a ella a quien corresponde recordar incesantemente al maestro cuales son las ideas, los sentimientos que hay que imprimir en el niño para ponerle en armonía con el medio en que debe vivir. (p. 18)

Durkheim menciona la función de los maestros, los cuales, proceden de acuerdo a los documentos operativos de la SEP. También, la LGE establece que la educación es un derecho de todas las personas, para poder vivir en la sociedad a la que pertenecen. Lo que permite notar la intencionalidad de la educación como derecho, que de acuerdo a Durkheim a través de los profesores imprime ideas y sentimientos

a los educandos, aceptadas por los progenitores, al creer, que es un beneficio para ellos, y así lograr con éxito el sometimiento ideológico del que son sujetos. La LGE menciona la obligatoriedad de la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior y marca la obligación que tienen los padres de familia de enviar a sus hijos en edad escolar a la institución educativa. Tedesco (2002) menciona que

> La familia ocupa un lugar clave en el modo en que se construye la relación entre los niños y la sociedad. Les transfieren a ellos aquellos recursos sociales que promueven su desarrollo al mismo tiempo que operan como dique de contención de las agresiones o demás acciones que operen negativamente en ellos, creando una especie de burbuja que se diluye en la medida en que el niño inicia el proceso de interacción con el entorno. (p. 5)

Tedesco refiere el papel de la familia en la educabilidad de los educandos, dejándolo ver, como de gran importancia para la consolidación de la educación proporcionada por el Estado. Al tener una función clave en sus actividades sociales que son las que llevan al educando hasta las aulas, pero, que además de llevarlo, lo apoyan en sus vivencias sociales y por lo tanto escolares.

También se mencionó que la educación deberá ser: obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Y que el estado está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia. Por lo que se recurrió a Tedesco (2002) quien refirió que "aquella visión que pone a la educación como condición necesaria para la equidad debe ser complementada con otra que, en sentido inverso, pone a la equidad como condición de posibilidad para la educación" (p. 7). Tedesco hace referencia al aporte que se debe dar a cada educando de acuerdo a sus requerimientos en el ámbito educativo, siendo la equidad condición para la educación y viceversa.

Como se puede mirar la LGE, establece las pautas para que las autoridades educativas proporcionen una educación con equidad y excelencia. Observándose acciones similares a las de sexenios anteriores como inclusión, acceso gratuito a eventos culturales, intercambio académico en el país o en el extranjero, estancias

infantiles para hijas e hijos de alumnas estudiantes, agenda digital educativa, convenios de alimentos, incentivos para el arraigo de maestros, escuelas de horario completo, facilitar el acceso educativo, servicios educativos públicos de los repatriados, libros de texto gratuitos y materiales impresos o digitales para la educación básica. Incorporándose en este sexenio acciones como, derecho como alumnos mexicanos a quienes utilicen los servicios educativos públicos y Fomentar programas que coadyuven a la educación de excelencia.

En la LGE se puede observar que quienes pueden convenir para coordinar las actividades de equidad y excelencia son el gobierno federal, los gobiernos estatales y los ayuntamientos, observando una vez más que quienes definen el destino de la educación son los diferentes órdenes de gobierno, pues son ellos, quienes conocen sus necesidades u objetivos de la misma.

En la NEM se impulsará el desarrollo humano integral para lograr pensamiento crítico, transformación y crecimiento solidario de la sociedad, enfatizando el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo, diálogo entre humanidades, artes, ciencia, tecnología e innovación, fortalecer el tejido social, combatir la discriminación y la violencia y alentar las relaciones sociales, económicas y culturales. Lo anterior lo especifica el artículo 12 de la LGE, del cual se puede advertir que el desarrollo humano integral es un molde perfecto del humano en formación sugerido en esta Ley, que responde a las intenciones de la Secretaría de Educación en el país.

La educación que se fomentará en los mexicanos según la LGE, se basará en: La identidad, la responsabilidad ciudadana, la participación activa en la transformación de la sociedad y el respeto y cuidado al medio ambiente. Para Hickman (2001) la identidad es “concebida como expresión de las tensiones, de las contradicciones del mundo social y de sus desgarramientos, constituye una puerta de acceso a la lectura del mundo social y de las condiciones de su constitución y de su transformación” (p. 106). Hickman, aporta una forma de mirar la identidad que será fomentada en la educación mexicana, como revelación de diversas fuerzas sociales en el interior del educando, que lo constituirá y transformará de acuerdo a la realidad en que vive.

En la LGE, se menciona las acciones del Acuerdo Educativo Nacional necesarios para el cumplimiento de los fines y criterios de la educación. Dichas acciones se refieren a 1) Concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario, 2) reconocer a los alumnos como sujetos de la educación, 3) revalorizar a docentes como agentes fundamentales del proceso educativo, 4) priorizar planes y programas de estudio y 5) promover la participación de pueblos y comunidades indígenas para reconocer la composición pluricultural de la Nación. En este párrafo se identifica lo que decide hacer el que escribe o determina el Acuerdo Educativo Nacional para poder lograr fines y criterios de la educación.

Los fines de la educación que marca la LGE son: 1) desarrollo integral y permanente de los educandos, 2) formación humanista, 3) enfoque de derechos humanos, 4) fomentar el amor a la Patria, 5) Formar a los educandos en la cultura de la paz, 6) propiciar actitudes solidarias en el ámbito internacional, 7) promover la comprensión intercultural, 8) inculcar respeto por la naturaleza, 9) fomentar valores para transformar la vida pública del país y 10) todo lo que contribuya al bienestar y desarrollo del país. Como se puede ver los fines de la educación aquí citados en su mayoría se visualizaron en la política educativa de los sexenios anteriores, con excepción del desarrollo integral y permanente de los educandos, formación humanista y todo lo que contribuya al bienestar y desarrollo del país.

La LGE, establece que la educación se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia, sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia.

En cuanto a los criterios de la educación se tiene que será: 1) democrática, 2) nacional, 3) humanista, 4) promoverá el respeto al interés general de la sociedad, 5) Inculcará los conceptos y principios de las ciencias ambientales, 6) equitativa, 7) inclusiva, 8) intercultural, 9) integral y 10) de excelencia. Como se puede ver las características en que se basa la educación regida por el gobierno del presidente López Obrador se han estudiado en las políticas educativas de los presidentes de los sexenios anteriores en estudio y en cuanto a los criterios de la educación de la

NEM, algunos fueron vistos en la política educativa de los sexenios anteriores y otros fueron adicionados como el humanista, el promover el respeto al interés general de la sociedad y el de excelencia.

Como ya se había mencionado, los planes y programas de estudio, serán definidos por la SEP, para educación básica, para la media superior y educación normal, buscando lograr con estos, los fines y criterios de la educación de la NEM, viendo la rectoría del gobierno de la educación para los mexicanos, quienes deben lograr durante su estancia en la escuela lo establecido en dichos documentos, limitados a hacer lo que está escrito, pues, todo está planeado, desde los contenidos, hasta los materiales que se utilizarán para su impartición, como los libros de texto que esta por Ley utilizar, y que la misma ley impide utilizar libros no proporcionados por la Secretaría, lo que permite identificar las decisiones de las que son objeto los educandos y los educadores. Estos últimos, además, son preparados con los planes y programas de las normales, en gran parte, los cuales ya llevan la esencia de obediencia, para la reproducción, disfrazado de profesión docente.

En los planes de estudio se establecerán los propósitos, conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas. De acuerdo a lo revisado, en la política de los sexenios anteriores, se trabajaba con un enfoque por competencias, el cual buscaba conocimiento, habilidades, actitudes y valores. En la política educativa del presidente López Obrador se rescatan los conocimientos y habilidades y se cambian las actitudes y valores por las capacidades y destrezas, aunque, como parte de la NEM, se recuperan los valores en diferentes momentos. La educación básica está integrada por el nivel inicial, preescolar, primario y secundario. Como se puede observar, se incorporó a la educación básica la educación inicial, que en sexenios anteriores no figuraba de esa forma y que durante el periodo 2018-2024 se dará progresivamente.

En la LGE se menciona que la obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado, de acuerdo a lo establecido en ella. También, señala que las autoridades educativas federales, estatales y municipales, garantizarán la gratuidad gradual del nivel superior, iniciando con licenciatura, especialidad, posteriormente maestría,

después doctorado y finalmente todos los estudios considerados en este nivel como los de la normal, en todo el territorio nacional y respetando la autonomía de las diferentes instituciones.

Uno de los criterios de la educación de la NEM es que deberá ser inclusiva, para Gordon y Towell (2017) “La educación inclusiva son entornos de aprendizaje donde todos los niños aprenden con sus compañeros en escuelas de la comunidad” (p. 3). Como se puede ver Gordon y Towell refieren a la educación inclusiva como la forma en que las escuelas de la comunidad involucran a todos los estudiantes para que trabajen y aprendan con sus pares en los salones de clases, pero además, hacen referencia, de que la educación inclusiva siempre va junto a la educación de calidad. “La educación de calidad e inclusiva son dos caras de la misma moneda. ¡Van juntas!” (Gordon y Towell, 2017, p. 16). Lo que permite reflexionar acerca del criterio inclusión de la NEM y el propósito calidad de la enseñanza de la misma, lo que conduce a visualizar a la NEM con tendencia hacia la calidad educativa, pero de alta calidad o de excelencia. Según la LGE, los educandos, son los sujetos más valiosos para la educación, con derecho de recibir educación de excelencia e integral, con protección física, psicológica y social, a una cultura de paz, al consumo de alimentos con valor nutricional y bajo en calorías, y a estilos de vida saludables.

> Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otro a través del control y la dependencia. Y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete. (Foucault, 1988, p. 7)

Foucault permite identificar las características del educando como sujeto de la educación, dejando ver el sometimiento o dominación a través de la persuasión que viven los alumnos en las aulas de manera cotidiana. En la LGE se establece que la formación para el trabajo deberá enfocarse en adquirir conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Esto se acerca mucho a la competencia tan mencionada en la política educativa de los sexenios anteriores, donde la competencia se integraba de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, sin embargo, en este sexenio se

pretende lograr conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, cambiando únicamente las destrezas por valores, aunque, como parte de la educación de la NEM se abordan los valores en todo momento. También, se establece que las TICCAD fortalecerán los modelos pedagógicos de enseñanza aprendizaje. Por lo que la Secretaría establecerá la Agenda Digital Educativa.

> La sociedad red es global. Las identidades culturales específicas se convierten en trincheras de autonomía, y a veces de resistencia, para colectivos e individuos que se niegan a disiparse en la lógica de las redes dominantes. Los protocolos de comunicación entre diferentes culturas son la piedra angular de la sociedad red, ya que sin ellos no existe tal sociedad, sino sólo redes dominantes y comunas de resistencia. (Castells, 2009, pp. 66-67)

Castells permite percibir la pertenencia de las TICCAD a la globalización, así como, la posibilidad de autonomía de los estudiantes y maestros que se identifican con ellas, pero también, la resistencia de otros alumnos y profesores que no tienen los mismos intereses y posibilidades. Por lo que, ante la diversidad, las reglas de comunicación, son muy importantes entre los actores educativos de diferentes culturas, para poder lograr la sociedad red, y no solo redes dominantes y actores educativos de resistencia. Cabe mencionar, que en el contexto escolar mexicano existen variables adicionales que atraviesan el acceso a las TICCAD y que limitan su utilización como escuelas con carencia de infraestructura, equipamiento y conectividad, sobre todo en zonas rurales alejadas y en algunas no tan alejadas. Además, hay comunidades que no cuentan con energía eléctrica para hacer funcionar sus dispositivos, o dentro de los motivos sociales, se encuentra la inseguridad que afecta la libre circulación por las calles de los estudiantes sin la presencia de sus padres, o la negación de padres a que sus hijos utilicen redes sociales por temor a secuestros, ciber acoso, entre otras.

En la LGE también se establecen las características del calendario escolar, en cuanto, a quien lo establece y la organización de los días de la educación mexicana.

Así como la revalorización de maestras y maestros, y la constitución del sistema integral de formación, capacitación y actualización del magisterio.

> El movimiento de la profesionalización de los docentes tiene el potencial para causar más perjuicio que beneficios en su impacto en la educación y en los docentes, alumnos y ciudadanos que tengan interés en comprobar como esta institución lleva a cabo su objetivo de modo eficaz. (Labareé, 1999, p. 18)

La profesionalización de maestras y maestros, estudiada por Labareé, menciona 2 elementos clave, que son: el conocimiento formal y la autonomía en el puesto de trabajo, lo que se pretende lograr en la educación mexicana con la constitución del sistema integral de formación, capacitación y actualización del magisterio, decretado gubernamentalmente, lo que siguiendo a Labareé, puede tener un efecto más negativo que positivo en los actores educativos que quieran comprobar la eficacia del sistema en la profesionalización del magisterio.

Por otro lado, la formación inicial que ofrecen las escuelas normales tiene que responder a la programación estratégica del Sistema Educativo Nacional. “La enseñanza también es una actividad política, que los programas de formación deberían tener en cuenta” (Labareé, 1999, p. 47). Labareé deja ver cómo los alumnos de las escuelas normales de México, deben saber que su labor deberá responder a la política establecida por el Sistema Educativo nacional, pues, la enseñanza es una actividad política y por lo tanto responderá a lo establecido por las autoridades correspondientes. De acuerdo a la LGE los muebles e inmuebles educativos deberán cumplir con los requisitos de calidad, seguridad, funcionalidad, oportunidad, equidad, sustentabilidad, resiliencia, pertinencia, integralidad, accesibilidad, inclusividad e higiene, incorporando los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica, para proporcionar educación de excelencia, con equidad e inclusión. Para Tedesco (2000)

> La equidad es un fenómeno sistémico y, por lo tanto, sin modificaciones sustanciales en los patrones de distribución del

> ingreso, será muy difícil avanzar en los logros educativos que permitan a la población tener acceso a niveles de educación adecuados para su incorporación productiva a la sociedad. (p. 97)

Tedesco permite ver que la equidad en educación, no depende del educando o del docente, sino, que es un fenómeno correspondiente a un sistema, en este caso al sistema educativo, sin cambio en los repartos de ingresos familiares, por lo que difícilmente, se lograran mejores resultados educativos, para que los estudiantes logren buenos trabajos.

Los Consejos Técnicos Escolares en educación básica y media superior, actuarán como órganos colegiados de decisión técnico pedagógica de cada plantel educativo, tendrán a su cargo adoptar e implementar las decisiones para contribuir al máximo logro de aprendizaje de los educandos, el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad. La Secretaría emitirá los lineamientos para su integración, operación y funcionamiento. Es importante analizar el rol que tiene la Secretaría y el rol que tiene el órgano colegiado. Un punto muy importante que se tiene que señalar, es el discurso de descarga administrativa, para que los docentes dediquen más tiempo a la función pedagógica, intención que se ha venido mencionando desde la política educativa de los sexenios anteriores, pero que se ha quedado únicamente en discurso. Dentro de las atribuciones de las autoridades estatales, se menciona como atribución de estas, el corroborar el trato con respeto recíproco y con respeto a derechos entre educandos y educadores.

La LGE especifica que los medios de comunicación masiva contribuirán al logro de los fines de la educación. Sin embargo, como se puede notar en el artículo 16 se menciona que la educación se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia, sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, sin embargo, se siguen transmitiendo programas en los medios de comunicación masivos con falta de esas características. La LGE, menciona que la Secretaría promoverá que los estudios con validez oficial en la República sean reconocidos en el extranjero. Debido a que los titulados mexicanos, solo son válidos en México y al

viajar a otros países los títulos son nulificados, lo que deja en desventaja a los mexicanos en comparación con titulados de otros países. Es muy importante practicar valores como la honestidad y, el que las escuelas particulares tengan que mencionar en su documentación y publicidad que no tienen validez oficial, en el caso de que no la tengan, es muestra de ella.

La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros fue decretada y publicada en el DOF el 30 de septiembre del 2019. Menciona que son sujetos del Sistema que regula esta Ley: los docentes, técnico docentes, los asesores técnico pedagógicos y el personal con funciones de dirección y de supervisión, en la educación básica y media superior que imparta el Estado. Los objetivos del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros son: desarrollo integral, excelencia, inclusión, equidad, según los principios, fines y criterios de la LGE, lo referente a la NEM; Mejorar la práctica profesional del personal, estímulos e incentivos; criterios e indicadores para la admisión, la promoción y el reconocimiento del personal docente, técnico docente, asesor técnico pedagógico, directivo y de supervisión; promover la profesionalización; definir las funciones de docencia; Determinar los niveles de competencia de las funciones de docencia, de técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, de dirección y de supervisión; Fomentar la integridad en el desempeño del personal; criterios e indicadores de la buena práctica y desempeño de los actores educativos y los procesos.

Los principios del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros son: legalidad, certeza, equidad, imparcialidad, objetividad, transparencia y publicidad, atendiendo a las diferencias regionales. Emitir las disposiciones de los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento. Establecer los perfiles profesionales. Establecer el calendario anual de los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento. Beca comisión. Asesoría Técnico Pedagógica. De las Tutorías, Disposiciones generales y los Transitorios. Como se puede advertir la Ley del Sistema para la carrera de las Maestras y Maestros responde al decreto del artículo 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Donde se observa que sustituye las disposiciones de la Ley General del Servicio Profesional Docente. Muestra como el gobierno a través de la Secretaría asume la rectoría de la

carrera de las Maestras y los Maestros. Estableciendo los principios, fines y criterios impuestos en la Reforma del artículo 3° Constitucional. Otro aspecto muy importante que asume esta Ley es la rectoría ahora de la admisión, promoción y reconocimientos del personal docente, técnico docente, asesor técnico pedagógico, directivo y de supervisión, lo que depende directamente de las disposiciones de la Secretaría, quien emitirá fechas en el calendario, requisitos y convocatorias para que se lleve a cabo. Lo que permite visualizar una hegemonía total del gobierno para con el pueblo.

En la Agenda Educativa digital las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) se transformaron en TICCAD (Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizajes Digitales). Incluidas en la LGE. En beneficio de la economía globalizada. El gobierno de México promoverá las condiciones y el acceso a internet y banda ancha para el bienestar y la inclusión sociales; fomentará la formación de capacidades digitales de las personas, las instituciones y los operadores; e impulsará el desarrollo de infraestructura en redes críticas y de alto desempeño. El Estado garantizará a la población su integración a la sociedad de la información y el conocimiento. La LGE menciona que las autoridades educativas para dar una educación a cada persona, con equidad y excelencia deberán, fomentar diversas opciones educativas, como la educación abierta y a distancia, mediante el aprovechamiento de las plataformas digitales, la televisión educativa y las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital. Para utilizar el avance de las TICCAD, se constituye la Coordinación General de la Nueva Escuela Mexicana Digital —de inminente creación a partir de la adhesión de la Dirección General de Televisión Educativa a la Coordinación General @prende.mx—.

La Agenda Educativa Digital corresponde a una política de América Latina impulsada por organizaciones internacionales como la UNESCO, que data de finales del siglo XX, a través de diversos programas en los diferentes países de América Latina, dando resultados muy variados en cada país, de acuerdo a la política educativa de cada gobierno, la hegemonía y la globalización. El gobierno

mexicano del Presidente López Obrador impulsó la Nueva Escuela Mexicana Digital, retomando la Agenda Digital Educativa, sustentada en documentos como la Ley General de Educación, artículo 9, fracción V, donde se visualiza su presencia en la educación mexicana. Y entró de lleno dicha agenda por la situación global de pandemia que se dio en 2019 y en México se envió al trabajo domiciliario al sector educativo en marzo 2020.

Como consecuencia de la contingencia de salud internacional, declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como pandemia global, provocada por la enfermedad COVID-19, causada por el coronavirus SARS-CoV-2, el gobierno mexicano, estableció acciones como "Quédate en casa", promoviendo en la medida de lo posible la permanencia de los mexicanos en sus respectivos hogares, por lo que la SEP decretó trabajo educativo en casa, solicitando a los docentes continuar con actividades escolares por vía internet a partir del 20 de marzo del 2020, durante 2 semanas y las siguientes 2 semanas que previamente estaban programadas como vacaciones de semana santa, el trabajo escolar por internet se suspendió, pero como nadie podía salir de casa por la pandemia, el 28 de marzo del 2020 se publicó el Boletín No. 82, en el que lanza la SEP un programa de capacitación en competencias digitales para docentes del Sistema Educativo Nacional, donde, maestras y maestros podían acceder a partir del lunes 30 de marzo a diplomados, cursos masivos abiertos en línea y diversos servicios formativos a través de la página web de Televisión Educativa.

El 30 de marzo 2020, la liga establecida en el boletín 82 remitió a la página mencionada, presentó las posibilidades de ocupación digital para el personal docente de México, consolidándose así la Agenda Digital Educativa, con lo que se fortaleció el aislamiento y trabajo en solitario de los trabajadores de la educación, favoreciendo el individualismo y encuadramiento del perfil docente. Aislándose exitosamente de la vida social, por motivo de la emergencia sanitaria y por la política digital en educación. Respondiendo así, a la política económica globalizadora, política de mercado y neoliberal. A la cual de manera perversa se han sometido

todos los países de América Latina por parte de las economías hegemónicas. Es importante señalar que en muchos lugares de México no hay internet, por lo que los maestros de esos lugares no quedan incluidos en la política de la Agenda digital de educación. Resulta relevante comentar la intencionalidad de los cursos masivos abiertos y en línea (MOOC), en la actualización docente, debido a que, al ser masivos, no hay un maestro que valore los avances del docente alumno, siendo la valoración entre pares.

Como se puede advertir, hay continuidad, del uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC), promovidas, por la política educativa de los tres periodos sexenales anteriores, con las Tecnologías de información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital (TICCAD) establecida por el gobierno actual. Lo anterior permite ver que los gobiernos de los diferentes sexenios y partidos políticos participan en las políticas hegemónicas de las organizaciones internacionales y siguen un protocolo establecido por ellas, respondiendo a las necesidades globalizadoras de estas y no a las necesidades situacionales y contextuales del pueblo al que gobiernan.

La Pandemia por la enfermedad COVID-19 representó una revolución tecnológica en todo el mundo que tuvo acceso a las tecnologías, provocando la exclusión de los que no las tenían, debido a que muchas actividades se realizaron a través del uso de plataformas digitales como el trabajo educativo, donde los docentes mexicanos fueron sorprendidos en marzo 2020 que deberían trabajar a distancia con sus alumnos a través de herramientas digitales, lo que hizo posible hacer una radiografía del uso tecnológico de la sociedad mundial y en este caso de la sociedad mexicana, lo cual no es inocente, pues, a través de esto, las empresas internacionales de tecnología obtuvieron la información de todos los usuarios a través de sus agencias controladoras de las herramientas digitales y esa información la usan para nutrir la tecnología de acuerdo a los usuarios y eso les permite tener ganancias incalculables a las empresas transnacionales, como parte de la globalización, a la cual, el personal docente sorpresivamente fue involucrado

casi sin darse cuenta y por obligación, pues debían trabajar en línea por deber laboral, supieran o no supieran usar la tecnología.

Había maestros que sin problema usaron la tecnología porque la tenían y la sabían usar, otros maestros, la tenían y la sabían usar pero no era su deseo usarla y se vieron obligados. También hubo maestros que tuvieron que invertir comprando su tecnología y el acceso a internet, para resolver, la emergencia. Los docentes que no sabían usar la tecnología para las clases en línea tuvieron que aprender de emergencia para trabajar con los alumnos. Con lo que los docentes de forma inocente emplearon el uso de las tecnologías, con la perversión de los grandes empresarios dueños de las transnacionales tecnológicas que tuvieron alzas impresionantes de usuarios, lo que se convirtió en el incremento de su capital. Esto permite notar, como los que menos tienen, una vez más tienen que abonar al capital de los que más tienen, lo que permite ver la opresión de los países hegemónicos como dominadores sobre los pueblos dominados.

Pero la tecnología no solo fue necesaria para los docentes, también para los alumnos y padres de familia, quienes al igual que los profesores de forma inocente y sorpresiva abonaron al capital de empresas hegemónicas perversas. Aunque no solo en el ámbito educativo se vivió esa situación, pues, todo el país fue sometido a la contingencia sanitaria, lo que hace mucho mayor la inocencia de los usuarios y el aumento del capital de las transnacionales tecnológicas.

El Programa Sectorial de Educación 2020-2024, publicado en el DOF, el 6 de julio del 2020, suscribe en el origen de los recursos para la instrumentación del programa que acciones, como: objetivos prioritarios, estrategias prioritarias y acciones puntuales, así como las labores de coordinación interinstitucional para la instrumentación u operación de dichas acciones y el seguimiento y reporte de las mismas, se realizarán con cargo al presupuesto autorizado de los ejecutores de gasto participantes en el presente instrumento, mientras éste tenga vigencia.

El gobierno de la Cuarta Transformación asume el compromiso de garantizar el derecho a la educación. La corrupción ha sido un lastre histórico para el desarrollo

del país. En el sector educativo, el problema tiene diversas expresiones y la lista es larga: escuelas ficticias, diplomas falsos, carencia de manuales escolares, discrecionalidad en el otorgamiento de becas, venta de plazas, irregularidades en el ejercicio del gasto público y licitaciones a modo, por mencionar algunas. Lo que afecta la calidad de la educación. Por lo que hay que atender los síntomas pero sobre todo de raíz. Por lo que se han entregado directamente las becas jóvenes escribiendo el futuro, *Becas Elisa Acuña* y *La Escuela es Nuestra.*

La Nueva Escuela Mexicana sentará las bases para la regeneración moral del país, lo que requerirá la educación de excelencia. Las desigualdades se combatirán con la equidad, para no dejar a nadie atrás y no dejar a nadie afuera y para garantizar la igualdad de oportunidades educativas por el bien de todos primero los pobres, y así, luchar en contra de la discriminación. Será necesario aplicar un doble enfoque. Por un lado, el sistema educativo ofrecerá educación relevante al entorno social, cultural, económico y geográfico de las y los alumnos, así como inclusiva al reconocer sus necesidades, intereses, ritmos y talentos. Por otro lado, el gobierno consolidará los beneficios de dichas políticas apoyando a quienes se encuentran en desventaja. Garantizar una economía para el bienestar implica, la educación y la investigación como pilares. No al gobierno rico con pueblo pobre.

La NEM tendrá como objetivos: el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional (SEN), incidir en la cultura educativa a partir de la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad. La política educativa de la presente administración se articulará en torno a seis prioridades, a saber: Educación para todas y todos, sin dejar a nadie atrás; Educación de excelencia para aprendizajes significativos; Maestras y maestros como agentes de la transformación educativa; Entornos educativos dignos y sana convivencia; Deporte para todas y todos; y Rectoría del Estado en la educación y consenso social. Los 6 Objetivos prioritarios del Programa Sectorial de Educación 2020-2024 son:

> 1.- Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje

principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

2.- Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.

3.- Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio.

4.- Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.

5.- Garantizar el derecho a la cultura física y a la práctica del deporte de la población en México con énfasis en la integración de las comunidades escolares, la inclusión social y la promoción de estilos de vida saludables.

6.- Fortalecer la rectoría del Estado y la participación de todos los sectores y grupos de la sociedad para concretar la transformación del Sistema Educativo Nacional, centrada en el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

En cinco dimensiones esenciales de la calidad estrechamente relacionadas entre sí, que son: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia. La intervención de los seis Objetivos prioritarios del Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024 se articula en 30 estrategias prioritarias, integradas por un conjunto de 274 acciones puntuales; así como 5 metas para el desarrollo del bienestar y 2 parámetros por cada una de ellas. La visión es al año 2040, para cuando los rezagos en la educación habrán quedado en épocas pasadas y las maestras y los maestros de México se habrán consolidado como los principales agentes de cambio en el

proceso educativo y en la transformación social. El Programa Sectorial de Educación 2020-2024, presentó la visión al 2040, visión que, para que se cumpla deberá de permanecer en el poder el partido MORENA, pero con la ideología del gobierno actual, ya que la historia nos indica que no hay un seguimiento a la visión planteada en los diferentes periodos sexenales, haciendo de la política educativa, una política de periodo sexenal y en el mejor de los casos, una política de partido político, lo que evita que se complete el periodo de una política educativa. Para Aguilar (2010)

> Las operaciones intelectuales y políticas interdependientes que constituyen e integran la política pública son: *1*] La formación de la agenda. *2*] La definición del problema público. *3*] La hechura o formulación de la política, es decir, la construcción de opciones para resolver el problema. *4*] La decisión o la selección entre opciones. *5*] La comunicación de la política. *6*] La implementación de la política. *7*] La evaluación de la política. (p. 34)

Aguilar nos muestra una forma de integrar una política pública y al ser la política educativa una política pública, se buscaría que cumpliera con los puntos señalados, sin embargo, de acuerdo a lo estudiado en la política educativa del siglo XXI en México, se puede percibir que no se ha llegado a la evaluación de la política educativa, que remite a varias opciones como valorar el impacto o los resultados sociales de la política o la calidad educativa o el desempeño de profesores, alumnos, padres de familia, etc. o la satisfacción de los actores educativos o la legalidad de los participantes o el costo-beneficio de la política, su eficacia social o su rendimiento político electoral, entre muchas cosas que se pueden valorar de una política.

Si no se ha determinado que se va a evaluar, mucho menos se ha buscado la metodología de dicha evaluación, lo que nos lleva a una política educativa inconclusa, no valorada y por lo tanto no se valoró su eficiencia y eficacia. Como lo mencionó la Profesora entrevistada, el 13 de septiembre del 2020, “no hay confianza, no hay confianza en la política de que se dirijan con honestidad, con

valores, si no que ellos quieren hacer cambios y los hacen de la manera que, que así les funciona" lo que sugiere que las modificaciones educativas materializadas en reformas, no han buscado la concreción de las etapas del proceso de una política educativa, como la evaluación de la reforma curricular en turno, sino, que los cambios en política educativa han sido adaptados a las necesidades del gobierno en turno, no en función de las necesidades del pueblo.

4.6 CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS DE LAS REFORMAS RECIENTES

Dentro de las coincidencias de la Política Educativa del Presidente Fox, Calderón Peña y López Obrador (Anexo 5), se encuentra la época de presentación, correspondiente al siglo XXI y Tercer Milenio. El análisis de la situación que prevaleció al inicio de cada sexenio mencionó un logro educativo insuficiente, aun, cuando sean del mismo partido político como es el caso del Presidente Vicente Fox y Felipe Calderón, aunque para López Obrador fue la corrupción del sistema educativo. Lo que justificó la presentación de sus propuestas con respecto a la Política Educativa de su periodo de gobierno.

Otra coincidencia es el origen de cada Política educativa, donde cada presidente hizo mención que antes de tomar decisiones se consultó a la sociedad mexicana involucrada, lo que se debe mirar de cerca, puesto que, en el caso del Presidente Fox, muchos actores educativos discordaron a tal grado que la RIES terminó siendo RES, porque no se pudo sustentar la palabra integral que debatieron muchos actores educativos y en el caso de López Obrador, cuando se hicieron los foros de consulta como parte de la política educativa, en el caso de Pachuca Hidalgo, los estudiantes y maestros de doctorado de la UPN acudieron al foro, a exponer sus propuestas, pero no se les permitió el acceso, argumentando que el lugar ya estaba lleno, aunque el momento de llegada fue el establecido en la convocatoria. Por lo que Torres (31/10/2018) en el Diario Milenio Hidalgo comentó:

> Los que tuvimos la oportunidad de estar en este evento, advertimos una serie de irregularidades, al parecer producto del contubernio entre la dirigencia de la Sección XV del SNTE y seguramente la parte

> directiva de la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo, institución encargada de la realización del Foro. (p. 1)

Lo que comentó el Dr. Torres permitió visualizar la realidad de la consulta ciudadana de la Política Educativa en los foros de consulta del Presidente López Obrador. Por lo que se concluyó la idea de “construir una verdadera transformación educativa”, como lo pregonó la Convocatoria del Foro, se vio truncada” (Torres, 2018, p. 1). Con respecto a la visión de la política educativa llevan un orden cronológico, excepto la del Presidente Peña que no se encontró en sus documentos operativos, Fox la mencionó a 2025, Calderón a 2030 y López Obrador a 2040.

La intención de la educación en el sexenio de Fox y Calderón fue buscar la libertad individual y social, con Peña el Desarrollo integral de todos los mexicanos y con López Obrador fue la educación humanista y democrática, localizada como tal en la Política educativa de los cuatro sexenios, aunque la orientación que le dan varía mucho, sobre todo en el caso del presidente López Obrador.

La educación de calidad es mencionada con los cuatro presidentes, pero, López Obrador habla de la alta calidad, que con todas sus características en lugar de ser calidad es excelencia. En los cuatro periodos sexenales se habla de educación inclusiva, equitativa, igualitaria, integral, diversificada y sostenible, aunque la intención de dichos términos difiere en cada gobierno, pero sobre todo con el presidente en turno. En cuanto al favorecimiento de la competitividad con la Política Educativa se ve muy inclinada al capitalismo en los primeros tres sexenios y con el último se menciona como una recomendación de la UNESCO tomada en cuenta, aunque es muy pronto para ver resultados del último. El modelo educativo del sexenio de Fox y Calderón fue el modelo basado en competencias y el de Peña Nieto fue los aprendizajes clave para la educación integral.

La rendición de cuentas se presentó en los cuatro gobiernos, aunque en el periodo foxista, calderonista y peñista existía el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y con López Obrador cambió por el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación. La evaluación de docentes se inició con el Presidente Calderón y con el

Presidente Peña se formalizó con Ley General del Servicio Profesional docente, Ley que cambió con el Presidente López Obrador a Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

El programa de Carrera Magisterial Existió con los Presidentes Fox y Calderón y concluyó en 2015 con el Presidente Peña que lo sustituyó por el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica. La cobertura y participación de padres en el SEN coincide en la Política Educativa de los cuatro gobiernos, aunque las intenciones son propias de cada presidente. La educación de vanguardia con respecto a la globalización en dirección al mercado laboral es ampliamente definida con el presidente Fox, Calderón y Peña. La tecnología, conectividad e infraestructura son descritas en los cuatro sexenios, con las distinciones de acuerdo a cada uno de ellos, pues, con Fox se describió, se introdujo al tema pero el avance fue mínimo, aumentó con Calderón y se vio escasamente fortalecido con Peña.

La articulación de la educación fue una política relevante de los sexenios de Fox y Calderón, pero, durante el sexenio de Peña Nieto también se habló de la articulación de la educación. La coincidencia es que los cuatro sexenios presentaron reformas curriculares, la diferencia es que Fox presentó Reforma de Educación Preescolar en 2004 y Reforma de Educación Secundaria en 2006. Calderón presentó la Reforma Integral de Educación Básica 2011, Peña Nieto presentó el Nuevo Modelo Educativo 2018 y López Obrador la Nueva Escuela Mexicana. Los cuatro presidentes hablaron de becas para incentivar a los estudiantes y disminuir la deserción, aunque la cantidad de alumnos favorecidos fue demasiado diferente, pues con Fox fue mínima la cantidad de estudiantes favorecidos, con Calderón hubo una porción ligeramente mayor de beneficiados, lo mismo pasó con Peña y se ha visto más presencia de becas en el sexenio actual.

El concurso de plazas fue mencionado por Fox, con Calderón se empezó a practicar, con Peña se impuso por Ley y con López Obrador se continuó por Ley. Se observa una política educativa neoliberal de manera total en los tres primeros sexenios, aunque, en el gobierno de López Obrador hay situaciones que no escapan

de ella, como la inserción en la tecnología o a la sociedad del conocimiento, donde los cuatro gobiernos han estado presentes. Las pruebas estandarizadas han estado presentes en los cuatro gobiernos estudiados, como ENLACE que empezó en 2006 con Vicente Fox y continuó con Calderón y Peña hasta 2013, prueba que en 2015 se modificó por la de PLANEA y que actualmente se aplica, sin dejar de aclarar que en el 2020, por la pandemia de la enfermedad COVID-19 no se llevó a cabo.

La Ley General de Educación es un documento presente en los cuatro gobiernos, debido a la importancia de su existir. Es importante señalar que el Presidente Peña puso al centro de su política Educativa a la escuela, mientras que el Presidente López Obrador ubicó al alumno al centro de su Política Educativa. Los planes y programas tocados por Fox fueron los de preescolar y secundaria, mientras que Calderón tocó preescolar, primaria y secundaria, Y Peña cambió preescolar, primaria, secundaria y normal. Después de hacer una revisión de la literatura correspondiente, se logró advertir que, una coincidencia entre los gobiernos de los presidentes Fox y AMLO fue hablar de la Nueva Escuela Mexicana, aunque de fondo hubo muchas diferencias. Es importante revisar, analizar y reflexionar sobre las diferencias y convergencias de la Política Educativa correspondiente a los periodos presidenciales de lo que va del siglo XXI, porque como mencionó Martínez (2023)

> Para llegar a juicios más completos, objetivos y matizados, como parece necesario en un tema tan importante, es fundamental utilizar información de varias fuentes y sobre varios aspectos de la educación, enmarcarla en el contexto general del país, teniendo en cuenta su desarrollo demográfico, económico y social, y verla en una perspectiva histórica, para entender cómo se ha llegado a la situación actual, y poder valorar, de manera más objetiva y justa, sus aspectos positivos y negativos. (P. 10)

Como se puede ver, las convergencias y divergencias de los cuatro periodos presidenciales abordados en este capítulo, posibilitaron un panorama de transcendencia para advertir las influencias y determinaciones de la política educativa en la práctica de los docentes de educación secundaria, corroborado en los Estados de Hidalgo y Estado de México, durante el periodo del 2000 al 2020.

CAPÍTULO V. LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE SECUNDARIA

En este capítulo. La formación de los docentes de secundaria, se ensambla con el capítulo IV. La política para la educación secundaria: convergencias y divergencias, porque este último, enfatizó su contenido en la constante de la política educativa, correspondiente a las reformas educativas, mientras que el capítulo V hace referencia, a la constante de la política educativa llamada formación docente, por lo que ambos capítulos son constantes de la política educativa, y dichas constantes forman parte del objeto de estudio de la investigación que se llevó a cabo.

La formación docente es una constante de la política educativa, porque se puede advertir que en los últimos sexenios, ha sido un motivo de convergencia, divergencia, puntos de contradicción, y mucho debate, sin embargo, lo que se pretende mirar en este capítulo es, si verdaderamente, se ha dado el lugar que merece un tema como este en la política educativa, por lo que es importante recuperar la percepción de los docentes, sobre las políticas de formación docente que se han implementado en el nivel.

Recuperar la voz de los sujetos, permitió ver los procesos, un poco a la inversa, es decir, advertir la forma en que llegó la política educativa de formación docente a los actores educativos, y la manera en que ellos la vieron y percibieron, para después comprender algunas situaciones de la forma en que se plantea la política educativa, entonces, con esa exploración que se hizo de los sujetos, sobre el asunto de la formación docente, emerge de manera natural el tema de cómo se llega a ser docente de secundaria. Identificando distintas vías para llegar a serlo. Por ejemplo, en la década de los ochenta y parte de los noventa, después de estudiar la Normal básica, se continuaba con estudios de normal superior. La normal superior daba el grado de licenciatura y ofrecía la posibilidad de trabajar en secundaria, en el área específica que previamente se hubiera elegido para la formación, y esa era una posibilidad de llegar a ser docente de secundaria.

Posteriormente, fue directamente, porque hubo personal de apoyo administrativo, que ingresó al sistema educativo con bachillerato, y entonces, el nivel medio superior, como antecedente de la licenciatura, le dio posibilidades a estas personas de estudiar la normal superior, ya no con normal básica, sino, con bachillerato y entonces ingresaron directamente a estudiar, esto, ya se empezó a ver en la década de los noventa y en los últimos veinte años. A partir del 2013, fue por concurso, la forma en que se llega a ser docente de secundaria, pero están las otras formas también, las que son asociadas a las propuestas sindicales, a las relaciones construidas en el mismo medio para llegar a ser docente de secundaria.

Se puede iniciar una discusión diciendo que para ser docente de secundaria es necesario tener licenciatura, en alguna de las áreas o asignaturas. Pero, en el caso de los docentes de telesecundaria, se puede llegar a ser docente si se tiene licenciatura en matemáticas, por ejemplo. Sin embargo, en telesecundaria, el profesor es responsable de todas las asignaturas, no solamente de matemáticas, lo que se debe valorar a profundidad. Aunque actualmente ya se ofrece la licenciatura en telesecundaria, el grueso de docentes no tenía esa licenciatura, al momento de incorporarse como docente de secundaria. Una vez que se es docente de secundaria, se han revisado otras estrategias políticas que tienen que ver con esto, por supuesto, las normales superiores, pero los concursos de plazas les dieron posibilidades a egresados de otras instituciones, de otras licenciaturas que no necesariamente eran formados en la normal superior, egresados universitarios, por el perfil de la plaza tenían posibilidades de participar, en otras categorías, entonces, eso les dio posibilidades, es una estrategia política en la formación de los docentes.

Ya se comentó lo relacionado con el ingreso, ahora se mencionarán las estrategias de política en materia de actualización de los docentes, lo que se desarrolla, lo que se ha desarrollado, ahí están situadas. Anotada la situación de la formación desde las percepciones, concepciones, como se llega y lo que se hace desde la política educativa, el último punto tiene que ver con el análisis de eso, de alguna manera, ahí están las determinantes de la política en las propuestas formativas. En cuanto a las determinantes de política, en este último sexenio, se creó la Comisión Nacional

para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), que según (DOF 30-09-2019) sus atribuciones hacen referencia a I. Realizar estudios, investigaciones especializadas y evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del Sistema Educativo Nacional; II. Determinar indicadores de resultados de la mejora continua de la educación; III. Establecer los criterios que deben cumplir las instancias evaluadoras para los procesos valorativos, cualitativos, continuos y formativos de la mejora continua de la educación; IV. Emitir lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio, el desempeño escolar, los resultados de aprendizaje; así como de la mejora de las escuelas, organización y profesionalización de la gestión escolar; V. Proponer mecanismos de coordinación entre las autoridades educativas federal y de las entidades federativas, para la atención de las necesidades de las personas en la materia; VI. Sugerir elementos que contribuyan a la mejora de los objetivos de la educación inicial, de los planes y programas de estudio de educación básica y media superior, así como para la educación inclusiva y de adultos; VII. Generar y difundir información que contribuya a la mejora continua del Sistema Educativo Nacional, y VIII. Las demás que se establezcan en otras disposiciones legales. Lo que se refiere a un asunto de política, pero todavía no es muy clara su relación con los centros de maestros, aún se encuentra muy difusa esta parte. Con Zedillo cuando se crearon los centros de maestros, con un énfasis en la formación de los docentes, se creó el Programa Nacional de Actualización del magisterio, lo que ha continuado, al mantenerse los centros de maestros hasta la fecha.

También, es importante señalar lo que mencionaron los informantes, en cuanto a que la actualización adolece de formalidad, porque quienes imparten los cursos en los centros de maestros han sido comisionados, que al inicio del programa recibían recompensa con puntaje para participar en el programa de carrera magisterial, pero en los últimos años, ya ni esos puntos han recibido, por lo que ha disminuido el compromiso de los maestros comisionados para impartir cursos en los centros de maestros, quienes al presentarse con los docentes alumnos, refieren haber recibido el material de última hora o incluso iniciar el curso antes de haber recibido el material sugerido para trabajar el curso.

5.1 PERCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

Enseguida se desarrollará una serie de ideas para dar cuenta de la constante de política educativa llamada formación profesional, correspondiente a los docentes de educación secundaria que participaron en esta investigación. Donde el porcentaje mayoritario (59.3), correspondió a 35 docentes que recibieron su formación inicial en Escuelas Normales. Quince profesores (25.4%) la lograron en Universidades. Siete (11.9%) en bachillerato técnico y dos maestros (3.4%) mencionaron recibirla en otras instituciones educativas. Lo que permite advertir que la mayoría de docentes, antes de ingresar al sistema educativo como trabajadores de la educación, ya estaban inmersos en la política educativa, como estudiantes de una escuela formadora de profesionales de la educación, lo que se puede deber a que las escuelas normales forman parte de las instituciones donde la Secretaría de Educación Pública (SEP) instruye el plan y programa de estudios, que considera necesario para la educación básica del país, por lo que las escuelas normales se ven tomadas en consideración en las reformas educativas con la ideología sugerida para trabajar en la SEP, a diferencia de las universidades que son autónomas, así como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores mencionado como las otras instituciones educativas, que no reciben formación didáctica y pedagógica al no ser enfocadas a la función docente.

Es importante mirar que hubo siete maestros cuya formación inicial con la que comenzaron su práctica docente fue bachillerato técnico, los cuales pertenecieron junto con los maestros de formación inicial en Universidades e Instituto Tecnológico de Estudios Superiores, a los 24 profesores (40.7%) que no estudiaron en escuelas formadoras de maestros, situación que se ha vivido a lo largo de la historia de la educación secundaria, lo que obedece a la demanda del servicio educativo y la falta de recursos humanos con la preparación que se necesita. En este punto es importante reflexionar la educación inicial de los docentes de educación secundaria con respecto a las reformas educativas, por lo que se recurre a Córdova, Ortega y Rodríguez (2005) quienes mencionan que:

> A partir de los años 90 comienzan a surgir trabajos dedicados exclusivamente a la formación inicial del profesorado de Secundaria, al papel de la formación psicopedagógica en esta etapa de formación y a las creencias y pensamiento del futuro docente de Secundaria. (p.664)

Los autores permiten ver que la educación inicial en educación secundaria es un tema que no ha sido valorado por mucho tiempo, tomando en cuenta que en México se dispuso la Dirección General de Escuelas Secundarias desde 1923 y hasta 1990 surgieron trabajos de educación inicial para profesores de educación secundaria, percibiendo un retraso de 67 años. Sin embargo, a pesar de que la educación secundaria fue obligatoria desde 1993, se refiere que desde el origen de la Dirección General de Escuelas Secundarias, la demanda estudiantil del nivel, fue creciendo continuamente, lo que demandó la contratación de maestros para atender este nivel y aspirar a la cobertura nacional.

No obstante, fue hasta el 28 de marzo del 2000 cuando se publicó el acuerdo número 269 por el que se estableció el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación secundaria. Y fue a partir de entonces cuando las escuelas normales impartieron licenciaturas en educación secundaria con Especialidad en: español, Matemáticas, Biología, Física, Química, Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética, Lengua extranjera (Inglés o Francés) o Telesecundaria. Dejando sin efecto el acuerdo 135 de la SEP, publicado el 8 de junio de 1988, por el que se autorizó el plan de estudios para la formación de docentes en educación media a nivel de licenciatura, pero que se utilizaba como referente para la educación inicial de los profesores de educación secundaria.

Por otro lado, el porcentaje mayoritario (79.7%) correspondió a “licenciatura” como el grado máximo de estudio de 47 profesores encuestados; Diez maestros (16.9%) tienen maestría y solo dos (3.4%) han hecho alguna especialidad, lo que es posible que se deba a la situación actual del sistema educativo y las posibilidades de preparación profesional, debido a que actualmente hay más escuelas en donde los aspirantes a ser maestros pueden acceder para lograr un título de nivel licenciatura,

lo que utiliza el sistema educativo para contratar a trabajadores de la educación con ese grado de estudios. Sin perder de vista que los docentes en servicio que ingresaron al sistema sin ese grado de estudios, han sido impulsados a obtenerlo.

El grado máximo de estudios permite conocer el nivel de educación de los maestros, que ha sido valorado por la política educativa con distintas intenciones, como el ingreso y promoción docente en el sistema educativo. Emitiendo una serie de reformas para ajustar el grado máximo de estudios de los docentes de acuerdo a la intención del gobierno en turno.

En el sexenio de los presidentes Vicente Fox y Felipe Calderón, el programa nacional de carrera magisterial (SEP-SNTE, 2011) fue considerado un sistema de estímulos para los profesores de educación básica (preescolar, primaria, secundaria y grupos afines), mencionado el propósito de contribuir a la calidad de la educación, a través del reconocimiento y apoyo a los docentes. Fue un sistema de promoción horizontal, de participación voluntaria e individual, con posibilidad de incorporarse y promoverse si se cubrían los requisitos de los lineamientos generales, y uno de esos lineamientos solicitó para poder participar en educación secundaria en 1998, pero aplicable del 2000 al 2010 el 75% de normal superior o de alguna licenciatura de institución de educación superior afín con la asignatura que imparte, lo que le hacía obtener 8 puntos, con estudios terminados de Normal Superior o licenciatura afín le proporcionaba 9 puntos, estudios terminados de maestría 12 puntos y estudios terminados de doctorado 15 puntos. En el año 2011 se modificaron los lineamientos de carrera magisterial, necesitando para poder participar, tener el grado de Normal Superior o licenciatura afín con la asignatura que impartía el educador. La vigencia de esta modificación de lineamientos se aplicó por última vez en el ciclo escolar 2013-2014. Porque la LGSPD 2013 en su transitorio Décimo Primero. Mencionó que **"**El programa de Carrera Magisterial continuará en funcionamiento hasta en tanto entre en vigor el programa a que se refiere el artículo 37 de esta Ley, cuya publicación deberá hacerse a más tardar el 31 de mayo del año 2015" (DOF: 11/09/2013).

Ya en el gobierno del presidente López Obrador, el 30 de septiembre de 2019 se publicó en el DOF la Ley del sistema para la carrera de maestras y maestros, por lo que la unidad del sistema para la carrera de las maestras y maestros (USICAMM) en 2021 emitió la convocatoria para la promoción horizontal por niveles con incentivos en educación básica, donde, uno de los elementos multifactoriales correspondió a a) Grado académico. El cual se refirió al grado máximo de estudios (licenciatura, especialidad, maestría o doctorado) obtenido en instituciones de educación superior, institutos o colegios con reconocimiento de validez oficial de estudios (RVOE), donde la evidencia sería título y cédula profesional, otorgando un puntaje máximo de 20 puntos. Para la promoción vertical el Grado máximo de estudios tiene la misma clasificación y el mismo puntaje que en la promoción horizontal. Además la convocatoria de selección de admisión a la educación básica pide como mínimo el grado máximo de estudios a la licenciatura.

Como se puede ver el grado máximo de estudios es un rasgo que casi siempre se ha valorado en la política educativa y se refleja en las reformas educativas que van sugiriendo su forma de aplicación en los profesores, para modificar sus condiciones laborales, profesionales, sociales y personales.

En otro asunto, el porcentaje mayoritario (98.3) correspondió a que los 58 maestros en ese momento “no” estaban estudiando alguna licenciatura, maestría o doctorado, y solo un profesor (1.7%) refirió estar en formación, lo que se fortalece por la amplia carga de trabajo que se le proporciona al docente de educación secundaria, absorbiendo el tiempo que pudieran utilizar para avanzar a otro grado académico o en su formación, en actividades laborales, y se tiene que conformar con su preparación profesional que posee, porque el exceso de trabajo desmotiva actividades formativas. La política educativa de cada sexenio ha mencionado reducción de trabajo administrativo en docentes, sin embargo, las reformas educativas siguen absorbiendo el tiempo de los trabajadores de la educación. Por lo que es importante revisar la aportación teórica de Inclán Espinosa y Díaz Barriga (2000), quienes hablan de que “El docente se enfrenta a una proletarización de su labor, “obrerización” del trabajo docente” (p.19).

Aunque los obreros terminan su jornada laboral y se van a sus casas a hacer cosas diferentes a diferencia de los profesores que se van a casa a planear, evaluar y todo lo que se presente sobre la marcha, sin embargo, lo que mencionan los autores es importante reflexionarlo, ante las posibilidades de los maestros en su formación profesional, donde por su situación de tiempo succionado por las múltiples actividades laborales, difícilmente accesan a escuelas formativas para realizar otro grado académico, lo que a su vez los ha hecho blanco de la destrucción social que han tenido, y eso sugiere una forma en que las reformas educativas pertenecientes a la política educativa de cada sexenio pueden determinar la formación docente de los profesionales de la educación, lo que a su vez se verá reflejado en su enseñanza.

Por otra parte, el porcentaje mayoritario (37.3) correspondió a 22 profesores que han tomado 3 o 4 cursos y/o talleres de actualización y/o capacitación en los últimos 5 años, Diecisiete educadores (28.8%) se han actualizado con 1 o 2 cursos y/o talleres. Once maestros (18.6%) han realizado 5 o 6 cursos y/o talleres y por último nueve enseñantes (15.3%) refieren haber hecho 7 o más cursos y/o talleres de actualización y/o capacitación, lo que se puede deber a las condiciones de cada profesor, debido a que los maestros que participan por algún estímulo económico, como carrera magisterial o el actual de la Unidad de Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM), tienen que presentar constancia de actualización y/o capacitación y los que no participan por esos estímulos no se ven obligados a actualizarse y/o capacitarse, aunque cuando llega una reforma educativa es preciso que los docentes deban capacitarse y/o actualizarse, sin embargo, no siempre tienen accesos a ella, por múltiples razones como la falta de cursos específicos para el solicitante o la falta de oferta de cursos y/o talleres de actualización y/o capacitación necesarios para la situación. Sin obviar que los profesores como profesionales de la educación deberían buscar continuamente la capacitación y actualización para estar a la vanguardia, sin embargo, su situación de exceso de trabajo los hace olvidarse de lo profesional por cumplir con lo técnico administrativo. Hasta aquí es importante revisar lo que señala Dubet (2007) “La mayor parte de las transformaciones de la escuela, provienen de la misma escuela” (p.60).

Para Dubet, tendrían que ser los propios maestros quienes propiciaran el cambio, al actualizarse y/o capacitarse para realizar su función de manera profesional, sin embargo, la alienación magisterial evita que el profesor se dé cuenta de sus necesidades de actualización y/o capacitación, por lo que es posible que termine haciendo lo que le solicite la Política Educativa a través de las reformas, lo que permite advertir que la Política Educativa del sexenio en curso define como y en que se va a actualizar y/capacitar el docente, y por consiguiente determinando su enseñanza.

De igual forma, el porcentaje mayoritario (57.6) refiere que 34 maestros tomaron 1 o 2 diplomados en los últimos 5 años; cinco profesores (8.5%) realizó 3 o 4 diplomados; dos enseñantes (3.4%) refieren haber hecho 5 o 6 diplomados y dos docentes (3.4%) dijeron que acreditaron 7 o más diplomados. Aunque un diplomado deja muchas enseñanzas, por la duración o número de horas que se deben cumplir, puede ser que los educadores prefieran no cursarlo, además que el grado de exigencia se cree que es mayor que en los cursos o talleres, otra situación es la oferta de diplomados que se encuentra reducida para muchos maestros, debido a que en los centros de maestros dan más cursos que diplomados y el costo en instituciones fuera de la SEP es considerable. En este momento es importante ver la aportación de Dubet (2007) quien habla de que “la mutación de la escuela está ligada a las transformaciones de la modernidad que trastocan el ordenamiento simbólico de la socialización, de la formación de los individuos” (p.41).

Dubet hace referencia a los cambios que se dan en la escuela, los cuales están cruzados por la situación en que vive el país y el mundo como la globalización y modernidad que atraviesa la formación docente y los cambios que se dan en esta, como los diplomados que en otras décadas no eran trascendentales y en las últimas dos décadas se ven con más frecuencia, lo que permite ver que la actualización, capacitación y formación del profesor también se debe a las situaciones no mexicanas, pero que trascienden en la vida de los mexicanos, lo que se puede deber a que se voltea a ver a otros países para implementar cambios en la escuela mexicana, en lugar de ver la escuela mexicana para contextualizar los cambios que

favorezcan a las escuelas de México. Lo que permite observar que la política educativa que ha tomado a los diplomados como parte de la formación o actualización docente, a través de estos determina la enseñanza de los docentes de secundaria.

También, el porcentaje mayoritario (81.4) correspondiente a 48 docentes mencionó que “si” están articuladas con la asignatura que imparte, las temáticas de actualización recibidas, Ocho maestros (13.6%) refirieron que su actualización no es acorde a la temática que sirve para la asignatura que imparten y 3 enseñantes (5.1%) no dieron respuesta, lo que se puede deber a que, es lo que el docente necesita para realizar sus actividades áulicas tanto pedagógicas como didácticas. Pero los profesores que se actualizaron en temas no relacionados con la materia que imparten, puede ser que se hayan actualizado en su profesión inicial, pues como se vio en un apartado anterior hubo maestros que no ingresaron a la SEP con licenciatura pedagógica.

Cabe mencionar que, por la pandemia COVID-19, se implementó la actualización en el ámbito educativo, a través de webinars, proporcionados por diferentes instancias como la SEP, a fin, de que los docentes recibieran la actualización a través de la computadora, teléfono celular o cualquier dispositivo móvil, que contara con internet, para poder continuar con su labor docente, de acuerdo a las exigencias del contexto temporal y situacional, sin embargo, para el 2022, con el regreso a clases presenciales y con disminución marcada de casos de COVID-19, reportados por la Secretaría de Salud de México, las webinars han continuado, como si hubieran llegado para quedarse.

En este momento, se hace necesario consultar un referente teórico, para buscar el análisis de la temática acorde a las materias que imparte el docente, por lo que revisando a Dubet (2007) menciona que “La sociedad de los individuos, cada uno se constituye como el autor de su propia moral y de sus propias conductas, incluso cuando las normas que lo guían son las de la sociedad en su conjunto” (p. 43). De acuerdo a lo que sugiere Dubet, es el profesor de educación secundaria, quien debe actualizarse para trabajar las asignaturas que enseña a sus adolescentes. Sin dejar

de lado, la influencia política de su proceder. Éticamente el docente de educación secundaria debe conducir su formación, actualización y/o capacitación para enriquecer su enseñanza cotidiana, haciendo uso del porcentaje de autonomía que la política educativa le permita.

Sin embargo, es importante revisar el pensamiento de los entrevistados, como el del Profesor de Geografía de la Escuela Secundaria Técnica no. 94, quien mencionó, el 20 de julio del 2020, con respecto a la actualización y formación docente que “Es “más de lo mismo” lo clásico, “más de lo mismo” porque veo a un compañero maestro que me va a impartir el curso, no ¿por qué no damos un giro y nos vamos con algo, con más seriedad? No, ¿porque no nos vamos a una institución? ¿Porque no me organizan mis tiempos? Y me dicen ok maestro te vas a ir a tomar cursos, 2 o 3 semanas continuas y obviamente, como todo se te va a hacer una evaluación”. Como se puede ver, el Profesor enfatizó en la política de actualización y formación e hizo una reflexión de su visión acerca de la misma, lo que respondió a la propuesta de Dubet de que “cada uno se constituye como el autor de su propia moral y de sus propias conductas”, y con esto buscar posibilidades de actualización en instituciones reconocidas que den seriedad y compromiso con resultados en el aula.

5.2 ¿CÓMO SE LLEGA A SER DOCENTE DE SECUNDARIA?

Desde antes que existiera la Dirección General de Escuelas Secundarias creada en 1923, el nivel de educación secundaria en México no había establecido un plan y programa de formación para maestros de secundaria, sin embargo, al ofertar la educación secundaria el crecimiento de la demanda por el nivel se vio aumentada día con día en todo el país, lo que se necesitó satisfacer por parte de las autoridades educativas, otorgando plazas de docentes de secundaria a docentes de primaria cuando había suficientes maestros de ese nivel, pero antes, se las daban a personas que cumplieran con un mínimo de estudios ligeramente mayor al nivel de educación secundaria o simplemente con que refirieran saber algún oficio. Por ejemplo, un carpintero solo necesitaba decir que sabía carpintería para ingresar a

la SEP y enseñar este taller, Una secretaria podía ingresar a dar clases de secretariado, aunque su nivel académico fuera técnico, una contadora no necesitaba estudios universitarios de contabilidad para dar ese taller y un maestro de inglés lo contrataban como tal, con el solo hecho de presentar un documento a nivel técnico de haber estudiado la lengua extranjera, sin estudios universitarios y por consiguiente sin estudios de didáctica y pedagogía necesarios para atender el nivel.

Con el paso del tiempo se incrementó el acceso a escuelas universitarias, lo que permitió el egreso de diferentes carreras universitarias, esto lo aprovechó la SEP, para contratar maestros para educación secundaria que enseñaran la asignatura correspondiente a su perfil, lo que fue aprovechado por muchos universitarios que al concluir su carrera universitaria no se desenvolvieron en la disciplina de su formación, esto último ocurrió ya en las últimas décadas del siglo anterior. Situación que fue variando con los años, debido a que al inicio contrataban maestros que hubieran realizado parte de la licenciatura, después con la licenciatura concluida y en los últimos años del siglo anterior ya se empezó a solicitar el título de la licenciatura.

Es importante señalar que el acuerdo 135 de la SEP, publicado el 8 de junio de 1988, autorizó el plan de estudios para la formación de docentes en educación media a nivel de licenciatura, este acuerdo fue utilizado como referente para la educación inicial de los profesores de educación secundaria por diferentes escuelas durante su vigencia.

Sin embargo, el 28 de marzo del 2000 se publicó el acuerdo número 269 por el que se estableció el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación secundaria. Y fue a partir de entonces cuando las escuelas normales impartieron licenciaturas en educación secundaria con Especialidad en: español, Matemáticas, Biología, Física, Química, Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética, Lengua extranjera (Inglés o Francés) o Telesecundaria. Abrogando las disposiciones del acuerdo 135. Por su parte, la Universidad Pedagógica Nacional ha preparado a estudiantes con formación diversa como psicología educativa, entre

otras licenciaturas que han ingresado a educación secundaria, en diferentes momentos.

En el sexenio de Felipe Calderón se inició la evaluación para el ingreso al sistema educativo y el incremento de horas, y muchos maestros ingresaron a la educación secundaria por medio de examen gestionado por la SEP. Situación que se consolidó en el gobierno de Peña Nieto, donde la evaluación en educación fue un eje rector de ese sexenio, a través de su Ley General del Servicio Profesional Docente y su Ley del Instituto Nacional para la evaluación de la educación. Con lo que los aspirantes a ser docentes de secundaria solo realizaban los trámites para presentar la evaluación y si salían favorecidos ingresaban al sistema educativo en educación secundaria, cabe mencionar que el perfil no fue problema, solo se necesitaba un título de licenciatura con o sin conocimientos de pedagogía y didáctica de educación secundaria. Lo importante fue acreditar el examen. Con el gobierno de López Obrador, se continuó con la evaluación de ingreso, para lo cual se solicita título y cédula de licenciatura con formación docente pedagógica o cubrir el perfil del área de conocimiento del nivel, servicio o materia educativa a la que aspira.

Después de la referencia a la formación inicial para llegar a ser docente de secundaria, viene la formación continua, donde el maestro al enfrentarse a la práctica docente, identifica sus faltantes en formación docente y las autoridades educativas deberían valorar las áreas de oportunidad del profesor para brindarle el apoyo necesario para contribuir a su formación docente. Sin embargo, en los centros de maestros se han proporcionado cursos de actualización a los que son enviados los profesores, que sin asesoría y por su propia decisión toman, por las diferentes evaluaciones pero sin alguna dirección. También, se brindan diplomados en línea a los pocos enseñantes tienen la oportunidad de acceder. Pero hay docentes preocupados por la educación y por su formación que buscan oportunidades formativas fuera de la SEP, y que a veces son apoyados por la Secretaría de Educación Pública, pero a veces no. Acudiendo a diferentes instituciones de educación superior como la Universidad Pedagógica Nacional que desde 2017 a convocado a los docentes en servicio a cursar la Licenciatura en

Educación Secundaria (Plan 2017), otros educadores buscan seminarios, talleres, diplomados, especialidades, maestrías o doctorados. Logrando así ser un docente de secundaria.

En cuanto a los enseñantes encuestados y que han trabajado en los periodos presidenciales en estudio que se han valorado, tienen como formación inicial el bachillerato técnico, Escuela Normal, Universidad y otros como el Tecnológico de México, por lo que su grado máximo de estudio es la licenciatura, especialización y maestría, siendo de mayor presentación como escuela inicial la Escuela Normal con el grado de Licenciatura, en segundo lugar se encuentra la universidad y en tercer lugar el Bachillerato Técnico. La maestría es el grado que tienen los docentes participantes en segundo lugar, siendo la universidad, la escuela de mayor presentación.

5.3 ESTRATEGIAS DE POLÍTICA PARA LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE SECUNDARIA

Como ya se mencionó en el apartado anterior, las estrategias de política para la formación de los docentes de educación secundaria fueron mínimas, hasta antes de que el acuerdo 135 de la SEP publicado en 1988 diera vida a la formación inicial en educación secundaria, pese a que su finalidad fue para la formación de docentes en educación media a nivel de licenciatura. Acuerdo que para el año 2000 se derogó y se estableció el acuerdo 269, específico de formación inicial para la educación secundaria.

Según el marco legal, la formación inicial docente se debe concebir como el inicio de una trayectoria de desarrollo profesional que continúa con la formación en el servicio. Las escuelas normales se han encargado de la formación inicial de los maestros a lo largo de la historia, por disposición gubernamental, sin embargo, desde 1978 se creó la Universidad Pedagógica Nacional por decreto del presidente López Portillo, apoyando al sistema educativo nacional, al igual que las Instituciones de Educación Superior (IES).

A mediados de la década de los noventa inició el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), como antecedente de acciones específicas enfocadas en las escuelas normales, debido a su debilitamiento, por los cambios de 1984, consistentes en dar a la formación docente el nivel de licenciatura, sin tomar en cuenta que las escuelas normales carecían de preparación académica e institucional para tal fin.

En el año 2009 tuvo lugar otro programa, llamado Programa Emergente para Mejorar el Desempeño de los Estudiantes de las Escuelas Normales (PEMDE). Con el objetivo de mejorar la formación de los estudiantes del último año y prepararlos para presentar el examen de ingreso al servicio docente con mayores posibilidades de éxito.

En el año 2013 se estableció el Servicio Profesional Docente (SPD) y se iniciaron los concursos de oposición para el ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento en el servicio docente, donde se reportó que la formación inicial de los docentes era limitada.

Curricularmente hablando, de acuerdo al INEE (2019) hubo un desfase estructural entre los planes de educación básica y los de las escuelas normales, como ejemplo está la reforma curricular de educación básica de 1993, donde la educación normal continuó formando maestros de preescolar y primaria con el plan de estudios de 1984; reformándose hasta 1997 el plan de estudios de la Licenciatura en educación primaria, en 1999 los de preescolar y en el 2000 el de secundaria.

Aunque el INEE (2019) reconoce que el maestro es un componente insustituible e invaluable, pues en su labor confluyen las políticas, los currículos, los planes de estudio, las prospectivas y las expectativas del propio Sistema Educativo Nacional. La formación docente, tanto inicial como durante la trayectoria laboral, no ha sido prioridad gubernamental, dado que se ha tomado en cuenta en diferentes momentos, pero con ligereza, al no atender su análisis, reflexión, investigación y concreción de acuerdo a las necesidades de la educación mexicana. Sin priorizar los intereses de partidos políticos y periodos sexenales, que a lo largo de la historia,

reflejan a la educación como moneda de cambio, sin la solidez de su importancia en el avance de México, aunado a los intereses internacionales de colonización, cuyas recomendaciones nublan la mirada de los políticos mexicanos que se deslumbran con ideas capitalistas y globalizadoras que favorecen a unos cuantos. Por consiguiente, abandonar el protagonismo y consolidar el amor a México daría un giro completo en la formación docente y consecuentemente en la educación mexicana. Y así, poder re direccionar comentarios, como el del Supervisor de la Zona Escolar 1 de Secundarias Técnicas, del estado de Hidalgo, quien durante la entrevista del 20 de junio del 2020, compartió que:

“No son docentes de carrera, ahora, fuimos invadidos por mucho docente universitario, los docentes universitarios son licenciados, son ingenieros, son doctores, son analistas de programación, en fin, ellos llegan, dan su clase, como se las dieron a ellos en la universidad, si entendieron bien y si no también”

El supervisor enfatiza, en los profesionales que llegan a ser docentes de secundaria, pero no tienen formación inicial de profesores, por lo que gestan su práctica docente utilizando sus conocimientos adquiridos durante su vida de estudiante acerca de la enseñanza. Lo que es influido por la política educativa de acceso a la función docente, la cual establece los lineamientos para la contratación de docentes de secundaria, por lo que se observa una influencia relevante de la política educativa en la formación inicial de los docentes de educación secundaria. También comentó el supervisor lo siguiente:

“En secundarias, nosotros tenemos un grave problema de formación de docentes como tales. La parte sindical comenzó a tomar mucho poder y entonces la asignación de plazas se hacía a discreción y entonces, el apenas estaba en segundo, en tercero, pero era hijo de y él era mi compadre y yo estaba en el sindicato, no te preocupes yo le doy plaza y entonces le daba 24 o 30 horas según la posibilidad”

El supervisor mencionó otra institución de gran importancia en la formación docente, por su intervención en la forma de contratación de los profesores de educación

secundaria, en diferentes periodos de tiempo, que es el SNTE, a quien el gobierno, le ha otorgado y retirado ese poder, y que solo lo utiliza cuando le es posible en favor de intereses ajenos a la educación, pero, que a pesar de todas las aristas que tiene, es un organismo indiscutible en la formación docente, que interviene en las estrategias de política para la formación de los docentes de secundaria. Lo que invita a reflexionar, lo comentado por el supervisor, acerca del grave problema de formación docente en educación secundaria, a fin de buscar alternativas de solución que eliminen dicho problema. Sin demeritar las acciones actuales de contratación a través de una valoración diferente en algunos aspectos.

Es importante reflexionar sobre lo argumentado, para apreciar lo que ha ocurrido con la formación docente de los profesores de secundaria en los cuatro sexenios estudiados, donde existe en cada periodo una política educativa que influye en la formación docente, por lo que es muy importante llegar a la fase del proceso de la política, llamada evaluación, y posterior a ella establecer con que se continúa y que es lo que se debe de modificar por completo, o si se da solo un cambio parcial para fortalecer lo existente. Mientras no se dé el proceso de la política educativa de manera completa, difícilmente se lograrán cambios trascendentales en la educación de nuestro país.

5.4 INFLUENCIA DE LA POLÍTICA EN LAS PROPUESTAS FORMATIVAS

La política educativa ha influido de manera relevante en las propuestas formativas, porque es a partir de ella que se origina desde una actividad, hasta una institución, como es el centro de maestros, el cual ha dado formación continua a los enseñantes de secundaria durante los periodos presidenciales estudiados, el cual depende del presupuesto económico que se asigne a dicha institución, para lograr la formación continua que necesitan los educadores de educación secundaria para realizar su función del día a día, y ese presupuesto asignado se asigna a partir de la política educativa en cuestión. Si el presupuesto es el necesario para cubrir los gastos de las personas que impartirán los cursos, talleres, diplomados, etc. el resultado de la

evaluación continua tendrá que ser la congruente a dicha situación, pero, si el presupuesto no es el necesario, el resultado se dará en consecuencia.

Por otro lado, la política referida a la constante, formación docente, data de muchos años antes a los investigados, donde se puede advertir que las propuestas formativas se han quedado en fase de intención por muchos años y aunque se habla de esta en cada sexenio, por lo que se le considera una constante, la historia de la política demuestra escasa consolidación, lo que muestra la tibieza de la política educativa en esta constante.

Donde la formación inicial estuvo carente de un currículum específico, aunque se tomaron otros curriculum para resolver la necesidad, como la utilización del acuerdo 135 decretado para la formación de docentes en educación media a nivel de licenciatura, que fue utilizado para la formación inicial de los maestros de secundaria a finales del siglo XX. Debido a que desde 1923 en que se originó la Dirección General de Escuelas Secundarias, no se había presentado un plan de estudios para la formación inicial de docentes de educación secundaria, lo que se concretó en año 2000 en que se presentó el acuerdo 269 por el que se estableció el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación secundaria.

En este apartado es importante anotar, como influencia relevante de la política educativa en la propuesta formativa, el desfase curricular entre planes de estudio de educación básica y planes de estudio de escuelas normales. Porque la ocurrencia de planes y programas de escuelas formadoras de maestros de educación secundaria se da en tiempos, en los que no hay congruencia con la presentación del movimiento de planes y programas de educación secundaria, es decir, las reformas curriculares de las escuelas normales, se presentan en tiempos diferentes a las reformas curriculares de educación secundaria, ocasionando un desfase de reformas curriculares, advirtiendo, que las reformas curriculares de educación secundaria no son consecuencia de las reformas curriculares de educación normal, provocando un caos en los docentes que egresados de escuelas normales, inician su función docente, porque cuando llegan a las aulas de su

trabajo, lo que aprendieron en las escuelas formadoras de docentes, les es poco útil para desempeñarse.

En este asunto, vale la pena mencionar, como influencia relevante de la política educativa en la propuesta formativa, la creación del programa de la Licenciatura en Educación Secundaria (LES) en 2017, por parte de la UPN, para nivelar a los docentes frente a grupo de la educación secundaria, cuya formación inicial sea diferente a la de educación inicial de profesores de secundaria. Dando oportunidad a los enseñantes sin formación didáctica y pedagógica, para obtenerla, a través de un programa en línea, en donde no se ocupe tiempo presencial para su formación de nivelación y pueda cohabitar el programa de la LES con el ámbito laboral.

También, se tiene que mencionar dentro de la formación durante la vida laboral de los docentes, la posibilidad condicionada para cursar maestrías o doctorados, condicionada, porque no todos los docentes tienen esa posibilidad, debido a que se necesita cumplir ciertas condiciones para disfrutar de ese derecho, como se menciona en el SNTE, quien es responsable de gestionar esa posibilidad, lo que entra en los convenios SEP-SNTE, y aunque el docente vaya directamente a la SEP, es remitido al SNTE para gestionar el derecho. Y es el SNTE quien enfrenta al docente para valorar la posibilidad de disfrutar una beca-comisión, un apoyo de impresión de tesis, apoyo económico para pagar parte de la inscripción al programa de posgrado o tramitar los días para presentar el examen profesional. Así mismo, es el SNTE quien da el seguimiento a los docentes que disfrutan del beneficio, y en el caso de beca-comisión es esta institución quien recibe y valora los avances del maestro-estudiante. Aunque, el seguimiento del titulado del posgrado, no se encuentra clarificado.

Se le atribuye responsabilidad al docente para su autoformación continua, sin embargo, es importante valorar la validez de los programas estudiados a decisión del educador, porque cuando se evalúa al docente para participar en algún programa de incentivos, se toma en cuenta lo proporcionado por las instancias designadas de la SEP, quien da mayor puntaje o puntaje exclusivo a los cursos, talleres, diplomados, etc. que da por ejemplo el centro de maestros, y la formación

del propio docente, si no cuenta con las características solicitadas por el programa de incentivos, no es tomada en cuenta. Lo que influye relevantemente en la formación docente, en el caso de que se quiera participar por algún incentivo, en el caso contrario, el docente puede estar bien formado, pero si no cumple con lo solicitado por la SEP se ignora su formación, la cual sirve mucho en el aula, pero las autoridades educativas difícilmente la toman en cuenta. Como mencionó en entrevista, el Profesor de la Telesecundaria Emiliano Zapata 23K, en el estado de Hidalgo. “Estos cambios tienen que ver con la política y el manejo de recursos y la falta de apoyos que tenemos como escuela no nos afecta tanto el cambio de planes y programas”

El educador entrevistado acentuó en el manejo de recursos y la falta de apoyo de las autoridades hacia la escuela como influencia relevante de la Política Educativa en la propuesta formativa, porque si los recursos y el apoyo de las autoridades son pocos la formación se dará en congruencia con la escasez de recursos económico, y se sigue en la misma línea, donde la política educativa representa un papel fundamental para el progreso o retroceso de la educación o para advertir la dirección que pueda seguir la formación docente en nuestro país.

Lo que se refleja en la muestra de los 59 docentes encuestados, donde, aunque empezaron su servicio docente, con formación inicial de bachillerato técnico han trascendido a la obtención del grado de licenciatura o el postgrado de maestría. Por otro lado, los enseñantes que se incorporaron al sistema educativo con educación inicial en Escuela Normal, poseen el grado de licenciatura y algunos han logrado alguna especialización o el postgrado de maestría. Llamando la atención, como, aunque son menos educadores que se incorporaron al sistema educativo con educación inicial en alguna universidad y que poseen el grado de licenciatura, son los que más han buscado el postgrado de maestría y algunos la especialización. Sin olvidar a los que ingresaron al sistema educativo y que fueron los menos, con educación inicial de otras instituciones educativas, como el Instituto Tecnológico de México, quienes también han logrado el grado de licenciatura o el posgrado de maestría.

Reflejo porque han sido las decisiones gubernamentales, quienes han determinado la forma de contratación de estos maestros y quienes han establecido las condiciones para que los docentes decidan continuar formándose o no, ya que al ser las Escuelas Normales, las formadoras de educadores, los egresados de esas instituciones, son los menos interesados en continuar formándose, por considerarse con los elementos solicitados para realizar su función. A diferencia de los profesores que han sido contratados por el sistema educativo, cuya formación inicial, se ha dado en otras instituciones, que con excepción de la Universidad Pedagógica Nacional, no han sido consideradas pedagógicas, lo que ha ocasionado una necesidad de mayor formación didáctica, pedagógica y de investigación de los enseñantes en servicio. Por lo que se advierte que el posgrado de maestría se da más en docentes, cuya formación inicial no fue la Escuela Normal.

CAPÍTULO VI. LA CONCRECIÓN DE LA POLÍTICA: LA PRÁCTICA DOCENTE EN SECUNDARIA

El Capítulo VI. La concreción de la política: la práctica docente en secundaria, se ancla con el capítulo V. La formación de los docentes de secundaria, porque ambos capítulos corresponden a una de las constantes de la política educativa, por lo que forman parte del objeto de investigación del presente estudio. Siendo la práctica docente la última constante donde se puede mirar la concreción de la política.

Lo que se advierte, porque en la estructura de diseño de la política, se pueden identificar diferentes estatus en esa estructura, una es de los que piensan la política, otros son los que la diseñan y elaboran y otros son los ejecutores y los docentes de una escuela secundaria, como: directivos, docentes, administrativos, todo el personal del jefe de sector hacia abajo, se constituyen como parte de este grupo de ejecutores de la política. Entonces, la concreción de la política tiene que ver con el papel que desarrollan estos ejecutores en los planteles de educación secundaria.

Por eso, el primer punto es, lo cotidiano de la práctica, o sea, los elementos del día a día de la práctica de un docente de secundaria y que se les empieza a relacionar en dos sentidos, y que son los que interesan a esta investigación: uno que tiene que ver con la política educativa general, ¿cómo esta política de alguna manera está impactando?, está influenciando, a través de sus determinantes que plantea la práctica educativa, ¿cómo la está influenciando desde la política educativa? Un ejemplo claro es la RIES, en la política se determina una reforma integral de educación secundaria y los maestros se movilizan en razón a ello, a todo, o se está determinando la práctica de alguna manera, de libros, de currículum, de prácticas, de formas de organización, etc.

Otra determinante de política educativa es el asunto de la evaluación de desempeño, que se dio con Peña Nieto, movilizó a los docentes en otro sentido, se preocuparon por prepararse, por esmerarse en sus planeaciones argumentadas, en ese sentido de desarrollarse, pero es a partir de una política educativa que se les

impone la Ley del Servicio Profesional docente, movilizando sus percepciones, sus prácticas, sus formas de organización. Esos son dos ejemplos de cómo la política está determinando la práctica y en paralelo a ello el asunto curricular.

Pensar la práctica cotidiana, la práctica pedagógica de los docentes, en el marco de una articulación con la educación básica, a partir de la RIES y que se concreta en el 2011 el asunto de la articulación de la práctica, es una forma de pensar diferente la práctica, no se advierte separada de los otros niveles, primero preescolar, después primaria y luego secundaria, sino se advierte articulada, ya que se articuló, a través de los campos formativos que se identificaron, a través de aprendizajes esperados, a través de estándares curriculares, o sea, lo que plantea el plan y programas de estudio, son los elementos articuladores de la práctica, Ese es un elemento a considerar.

El otro elemento a considerar es la ruptura con esa articulación y la emergencia con los aprendizajes clave del Nuevo Modelo Educativo, ruptura entre comillas, porque en su esencia, permaneció muy similar, pero cuando se dice Nuevo Modelo Educativo que se planteó en el 2017, se piensa que es algo nuevo, y si, hubo dos o tres cosas que marcan diferencia, una de ellas fue la autonomía curricular en el nuevo modelo educativo y posteriormente llamado aprendizajes clave y el asunto del Nuevo Modelo Educativo y ya no le denominaron campos formativos, le denominaron áreas académicas.

Con el modelo de articulación y el modelo de aprendizajes clave, intenta marcar una ruptura la Nueva Escuela Mexicana, donde no aparece nada de esto, sino que, lo que aparece son principios pedagógicos únicamente en la NEM, porque todavía no hay un plan y programa de estudios que complete estas ideas, advirtiendo que, lo que se plantea en el documento de la NEM son únicamente principios para la normalización pedagógica y de gestión. Lo que aporta a la tesis este capítulo es precisamente lo que le da el título al capítulo, los elementos que explican cómo se concreta la política en la práctica.

6.1 LO COTIDIANO DE LA PRÁCTICA

De acuerdo a los 59 docentes encuestados, las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018 apoyaron la elaboración de su planificación diaria en las asignaturas que imparten, al mostrarles los aspectos que debe contener una planificación, solo el 42.4% de ellos. A otro porcentaje importante, (23.7) les proporcionaron la información para cubrir los aspectos de la Planificación. Además, al 22 % de profesores les sugirieron actividades áulicas de acuerdo al contexto y posibilidades de sus alumnos y solo al 11.9% de profesores, refirieron que les dieron estrategias para planificar constructivamente. Lo anterior permite advertir la variedad de percepción por parte de los docentes, quienes han vivido las reformas educativas del presente siglo, pero como mencionó un supervisor en su entrevista: "La Reforma, digo si, ahí están las reformas, pero, hay nos ajustamos a ellas"

Refiriéndose a las condiciones que se viven frente a las reformas y las posibilidades en el salón de clases, donde, una cosa es lo que se dice en la reforma educativa que se debe hacer y otra muy diferente lo que se puede hacer, como el uso de las TIC que fueron prioridad en la reforma de educación secundaria 2006, pero solo en el texto porque no hubo cambio en la infraestructura y equipamiento en las escuelas secundarias y mucho menos hubo conectividad, situación que se continuó en la RIEB 2011, donde las TIC seguían siendo prioridad, pero las condiciones de conectividad, infraestructura y equipamiento siguió igual, por lo que aunque muchos maestros se certificaron en su uso, todo siguió igual, situación que no cambió para 2013 y 2018. Lo que se evidenció con la pandemia de la enfermedad COVID-19, donde por indicación gubernamental desde el 23 de marzo 2020 se suspendieron las clases presenciales y se dio auge a las clases en línea, necesitando por consecuencia el uso de las TIC, reflejando carencia de conectividad, equipamiento, uso de plataformas, búsqueda de información en internet, entre otras, dificultando las clases y por consecuencia las planificaciones y planeaciones docentes, que salieron de lo escrito en las reformas educativas por la situación de emergencia sanitaria internacional.

En cuanto al apoyo que recibieron los maestros para desarrollar sus actividades en clase por parte de las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, el 35.6% dijeron que les proporcionaron ideas de acuerdo al contexto para propiciar que los alumnos construyeran sus aprendizajes, el 22% de docentes refirieron que las reformas les sugirieron formas de diagnóstico grupal para realizar actividades de acuerdo a estilos de aprendizaje de sus alumnos, otro 22% de enseñantes dijeron que les mostraron ejemplos de estrategias didácticas para propiciar el aprendizaje en sus alumnos. Además, un 20.3% de educadores comentaron que las reformas les dieron libertad para construir su dinámica grupal y estrategia didáctica de acuerdo a su asignatura. La diversidad de respuestas de los docentes, da paso a lo que argumentan el jefe de enseñanza y los supervisores entrevistados con respecto a la práctica docente, donde el jefe de enseñanza menciona que: “Los docentes de ciencias no han dejado atrás la educación tradicional, en la que únicamente se dedican a exponer los conocimientos, a tomar dictado y transmitir datos, conceptos, información y conocimientos de los libros”

Lo que menciona el jefe de enseñanza se tiene que ver desde varios puntos, analizando la función docente y la función de jefe de enseñanza, para identificar las funciones de cada uno y la intención del comentario de cada quien, donde los docentes ven participaciones diversas de las reformas educativas en el desarrollo de actividades en su clase y el jefe ve el desarrollo de las actividades durante las clases docentes sin cambio, con respecto a lo que llama educación tradicional. Por otro lado, un supervisor durante su entrevista comentó sobre: “Resistencia a los movimientos, seguimos con las mismas estructuras que a nosotros nos enseñaron nuestros maestros, este, en nuestras escuelas de primaria y de secundaria los recordamos y sobre eso nos vamos a la práctica”

Lo que invita a reflexionar sobre la visión del supervisor, quien hace referencia a prácticas docentes que reproducen las vivencias de sus épocas de estudiante, señalando que los docentes actuales, repiten el proceder de los maestros que tuvieron durante su paso por la educación básica, sin embargo, los docentes ven participaciones diversas de las reformas educativas en el desarrollo de sus

actividades áulicas. Donde cada actor educativo tiene su propia visión, de acuerdo a su función, pero que no necesariamente es en equipo, en colaboración y con empatía. Lo anterior permite hacer una analogía con la película “Los juegos del hambre: en llamas”, donde, el capitolio estaría representado por el sistema educativo, la arena por la vida cotidiana y los tributos por cada uno de los actores educativos, quienes tendrían que conocer, analizar, reflexionar y entender el proceso de la política educativa, identificando, cómo dicha política determina la función de cada uno de ellos, como se mencionó en el minuto veintidós “su tarea es ser una distracción para que la gente olvide cual es el verdadero problema” y llegar a comprender, como le mencionó el mentor a la protagonista, en el minuto setenta y ocho “cuando estés en la arena recuerda quien es el verdadero enemigo”. Lo que evitaría el temor de docentes hacia diversas autoridades educativas y lograría la empatía de autoridades educativas para con los docentes, mejorando la función de todos, en apoyo de la educación de México.

Reflexionando sobre todo, las posibilidades que ha dado el sistema educativo a cada uno de los actores, al recordar que hasta el año 2000 se publicó el acuerdo 269, por el que se estableció el Plan de Estudios para la formación inicial de Profesores de Educación Secundaria, setenta y siete años después de la creación de la Dirección General de Escuelas Secundarias. Y que el acuerdo 269 derogó al acuerdo 135 utilizado para la formación inicial de profesores de educación secundaria desde 1988, pero, que autorizó al plan de estudios para la formación de docentes en educación media a nivel de licenciatura. Esto permite ver que la formación inicial de los maestros de educación secundaria fue atendida en la política educativa hasta el año 2000 y aunque desde 1988, ya había preocupación al utilizar el acuerdo 135 de planes de estudio para nivel medio superior en las licenciaturas de educación secundaria, la atención real para el nivel de educación secundaria de la política educativa se dio hasta el año 2000. Lo que también daría una idea del porqué los docentes de educación secundaria por décadas no han tenido formación pedagógica y didáctica específica para el nivel. Sin olvidar el desfase de las reformas en planes y programas entre educación básica y educación normal.

Por otro lado, las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018 apoyaron el proceso de evaluación en el salón de clases, en el 30,5% de profesores al mostrar las formas de evaluación en educación secundaria, a 28.8% de maestros les proporcionaron los fundamentos teóricos de evaluación en el adolescente. Al 25.4% de enseñantes les clarificaron el sentido de la evaluación en el nivel secundaria y finalmente el 13.6% de educadores comentaron que no recibieron apoyo de las reformas 2006-2018 para la evaluación en el aula. Como se puede mirar existe una variedad de formas en que las reformas educativas del 2006-2018 apoyaron a los informantes de secundaria, en la forma de evaluación áulica y también hay quienes mencionan que no fueron apoyados por las reformas para lograr la evaluación áulica. Esta evaluación ha sido determinada por acuerdos de evaluación en concordancia con las reformas educativas, las cuales emanan de la política educativa de cada gobierno, que como mencionó una maestra en entrevista: "Calderón le dio seguimiento, retomó el discurso de la calidad educativa de Vicente Fox y le agregó detalles, porque por algo el sexenio de Calderón se conoce como el sexenio de la evaluación, porque ahí para empezar entro ENLACE. Peña Nieto fue que no hizo gran cosa si no lo que hizo fue como que aterrizar lo que ya venía de atrás, eso es lo que yo pude observar, porque si, ahí si seguimos con lo de las evaluaciones de la OCDE".

Lo anterior permite ver que los docentes identifican la evaluación cotidiana desde varios puntos de vista y que se sienten apoyados por las reformas educativas en la evaluación áulica de forma diversa, pero además, saben que la evaluación tiene influencia de organismos internacionales, cuando se refieren a la calidad educativa y a la OCDE y que esta influencia se ha dado en las políticas educativas en estudio. El 40.7% de los maestros encuestados sugirieron que las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018 favorecieron el ambiente de aprendizaje en su aula al permitirles utilizar su creatividad para construir ambientes de aprendizaje acorde a sus estudiantes y su materia. En el 25% de enseñantes, fundamentando lo que son los ambientes de aprendizaje. En el 20.3% de educadores, dando ejemplos de ambientes de aprendizaje de acuerdo al contexto de mis alumnos y el 13.6% de profesores refirieron no ser favorecidos. Se rescata

la diversidad de respuestas, lo que corresponde a la variedad de estilos de enseñanza y de contextos sociales, culturales, económicos, escolares y áulicos. Donde se percibe la limitada autonomía áulica del docente de educación secundaria. Y se valoran comentarios como el de la profesora de ciencias de la Escuela Secundaria Técnica no. 94 del Estado de México, que en entrevista del 13 de septiembre 2020 dijo: “Creo que en estas últimas generaciones los chicos son muy apáticos, vienen muy agresivos, muy desinteresados eh, tristes sus semblantes tristes, enfermos”

Lo que permite observar como visualiza la profesora el ambiente áulico para lograr su enseñanza y las posibilidades que le ha otorgado cada reforma educativa de cada sexenio en estudio, que brinda una posibilidad de ver el reflejo a nivel áulico de las economías familiar, nacional e internacional, porque la educación ha sido usada en las economías a diferentes niveles para lograr intereses específicos. Otra aportación fue la del, profesor de Geografía en la Escuela Secundaria Técnica no. 94 del Estado de México, quien comentó: “Los alumnos, este, no quieren trabajar, los alumnos, que pues que estoy haciendo y demás”

Apoyando lo mencionado por la profesora, acerca de la actitud de los estudiantes, mostrando desinterés de los alumnos por los aprendizajes, lo que da la oportunidad a los docentes de analizar, criticar y reflexionar sobre su práctica docente y las características del adolescente del siglo XXI, así como de la situación actual a nivel local, nacional e internacional, indagando sobre economía para valorar las posibilidades de las familias de los adolescentes, sus condiciones de educabilidad y el contexto, para que en función de ello, gestione sus ambientes de aprendizaje áulico, y la determinación de la política educativa en este asunto se vea diluida, aumentando así su autonomía, en la gestión de ambientes de aprendizaje.

En cuanto a la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos en la materia que atienden los profesores, las reformas educativas no favorecieron en el 47.5% de los casos, porque como mencionó la profesora las asignaturas de ciencias en la Escuela Secundaria Técnica no. 94, en entrevista del 13 de septiembre 2020, en el Estado de México: “cuando uno cita a papás y ves al

alumno y pues a veces ahí está la relación, ves al papá que simplemente no tiene interés en que su hijo, vaya bien en la escuela, vaya nutrido, vaya limpio y te enteras que la mayoría de los padres trabajan los dos, que el hijo está solo en la casa."

La maestra refiere desinterés de los padres de familia por situaciones elementales de los alumnos como nutrición e higiene y ese desinterés es expandido al derecho a la educación que tiene el estudiante, donde la justificación de los padres es la necesidad de trabajar de ambos, por lo que el adolescente se encuentra en situación de abandono en su casa. Sin embargo, el profesor de la Telesecundaria Emiliano Zapata 23K del Estado de Hidalgo en la entrevista del 17 de septiembre 2020 argumentó que: "El culpable aquí es el sistema. Que deja sin empleo a los padres, que los deja en la pobreza, de ahí es fácil llegar a la delincuencia, para sobrevivir, el sistema es el culpable de todo".

El maestro profundizó en la situación gubernamental, responsabilizándola de la economía fallida en el país, que repercute en las familias con pobreza, que obliga a ambos padres a salir a trabajar, lo que ocasiona el abandono de los estudiantes y la crisis emocional de los padres cuando acuden a la escuela queriendo responsabilizar al enseñante de todo lo que les pasa. Ya que de acuerdo al Supervisor de la Zona 1, del estado de Hidalgo, en entrevista del 25 de junio 2020: "La política de Fox era crear mano de obra para ser utilizada por las transnacionales, esa es la realidad. Calderón se empieza a centrar, porque ya tenía un referente, atender para la globalización. Y la urgencia por consolidar la política educativa globalizadora con Peña, donde uno de sus grandes errores que cometió de entrada, fue que también pretendiendo seguir una estrategia tenía una idea de acabar con determinados rasgos de una educación socialista." El supervisor hizo referencia a las intenciones de los diferentes gobiernos estudiados, donde la política educativa respondió a intereses diferentes a las necesidades del pueblo mexicano, por lo que el supervisor de Telesecundarias en el Estado de Hidalgo, en entrevista del 23 de junio 2020, comentó que: "La política educativa está muy concatenada con los dictámenes o las disposiciones de organismos internacionales, la OCDE y otros".

Lo que nos permite identificar que los actores educativos no son ajenos a lo que pasa a nivel internacional y que conocen las intenciones de organizaciones internacionales y de los países hegemónicos que han instrumentado el capitalismo, la política de mercado y la globalización, que como se ha referido en otro apartado ha llevado a las familias a la economía deprimente que ha logrado el proceder de los padres de familia en contra de los maestros y que las reformas educativas estudiadas no han trabajado, logrando el distanciamiento entre docentes y padres de familia. Desarrollando discursos como el del Profesor que imparte la asignatura de Geografía en la Escuela Secundaria Técnica no. 94, en el Estado de México, quien mencionó en su entrevista del 20 de julio 2020: “A ver si ahora con todo esto que ya sintió el padre de familia de tener a sus hijos en casa, de darse cuenta de lo que verdaderamente son, a ver si ahora ya, toman conciencia y dicen vaya labor que están haciendo los maestros”.

El profesor hizo referencia a la situación de quédate en casa y las clases en línea a consecuencia de la pandemia COVID19, desde el 23 de marzo de 2020, donde los alumnos tuvieron que tomar clases estando en casa, y ser apoyados por sus padres para realizar sus actividades escolares, así como al proceder de los alumnos en el salón de clases, ya que cuando el docente le comenta al padre de familia situaciones inconvenientes de su hijo o hija, este último niega la posibilidad de que su hijo o hija proceda inadecuadamente, desconfiando de lo que dice el profesor y acordando con el alumno la forma en que se debe defender de lo que pueda argumentar el enseñante, quitando toda posibilidad al docente de credibilidad y apoyo en el proceso educativo de sus hijos en la materia que atienden los profesores.

De los 59 enseñantes encuestados, con respecto a su práctica docente, manifestaron en su mayoría, que la forma en que las reformas curriculares, pedagógicas y educativas del 2006, 2011, 2013 y 2018 los apoyaron en la elaboración de su planificación diaria, fue al mostrarles los aspectos que debe contener su planificación. De los cuales, nueve educadores consideraron que también, fueron apoyados en el desarrollo de su clase al sugerirles formas de

diagnóstico grupal, para realizar actividades de acuerdo a los estilos de aprendizaje de los alumnos. Ocho profesores, además fueron apoyados en el desarrollo de su clase con ideas de acuerdo al contexto para propiciar que los alumnos construyeran sus aprendizajes. A dos docentes se les apoyó en el desarrollo de su clase con ejemplos de estrategias didácticas para lograr el aprendizaje se sus alumnos y otros seis maestros fueron apoyados en el desarrollo de su clase con libertad para construir su dinámica grupal y estrategias didácticas de acuerdo a la asignatura que imparte.

Otros educadores refirieron que las reformas curriculares, pedagógicas y educativas del 2006, 2011, 2013 y 2018, los apoyaron proporcionándoles la información para cubrir los aspectos de la planificación, los cuales, también fueron apoyados para el desarrollo de las actividades durante su clase, de estos, a cinco les sugirieron formas de diagnóstico grupal para realizar actividades de acuerdo a los estilos de aprendizaje de sus alumnos. A tres les proporcionaron ideas de acuerdo al contexto para propiciar que los alumnos construyeran sus aprendizajes. A dos les mostraron ejemplos de estrategias didácticas para propiciar el aprendizaje de sus alumnos y a seis les dieron libertad para construir sus dinámicas grupales y estrategias didácticas de acuerdo a la asignatura.

También hubo profesores que refirieron que las reformas curriculares, pedagógicas y educativas del 2006, 2011, 2013 y 2018, los apoyaron, al sugerirles actividades áulicas de acuerdo al contexto y posibilidades de sus alumnos, pero, al mismo tiempo, fueron apoyados en el desarrollo de actividades durante su clase. De los cuales, cinco refirieron el apoyo con ideas de acuerdo al contexto para que los alumnos construyeran sus aprendizajes. A cinco les dieron ejemplo de estrategias didácticas para propiciar el aprendizaje de sus alumnos, y a tres les dieron libertad para construir su dinámica grupal y estrategias didácticas de acuerdo a su asignatura. Como se puede ver, lo cotidiano de la práctica, es muy diverso, porque las características de los profesores son muy diversas y perciben las decisiones gubernamentales de acuerdo a su propia historia, sin embargo, las reformas

educativas son las mismas y aunque exista esa diversidad docente, la influencia relevante de la política educativa se manifiesta.

6.2 LA PRÁCTICA FRENTE A LA INFLUENCIA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

En este escrito se habla de la influencia de la Política Educativa, porque la Política Educativa, define el rumbo y sentido que van a tomar las escuelas, que va a tomar la práctica docente y por consecuencia la enseñanza de los docentes de educación secundaria.

Por ejemplo, la Política Educativa decretó que los maestros se fueran a trabajar a distancia, por el confinamiento sanitario, ocasionado por la pandemia de la enfermedad COVID-19, dicha política, definió entonces, las necesidades de formación de los educadores, aunque no se dijo, se sabía que el profesor necesitaba cursos de habilidades digitales, lo que direccionó así, los campos de formación y actualización que debía lograr el enseñante. Advirtiendo, la forma en que esa Política Educativa tuvo influencia marcada y relevante en la formación del docente, que no se vio o no estuvo escrita, pero se infirió. Viendo como la práctica docente se enfrentó a la influencia de esa Política Educativa, porque la práctica continuó con o sin pandemia COVID-19, respondiendo a las indicaciones de la Política Educativa y por lo tanto a su influencia relevante, al definir lo que se debía de realizar.

Otro ejemplo, se ha dado, cuando se les plantea a los docentes algún tema como “la convivencia escolar” en el Consejo Técnico Escolar y todos los colectivos tienen que ver eso, y aunque, los intereses de las escuelas sean otros, no pueden abordarlos porque la guía dice que deben trabajar cuestiones de convivencia escolar, esto es, a lo que se hace referencia con influencia relevante y marcada de la Política Educativa, porque la Política Educativa está influyendo marcadamente a través del tema, “que” se va a hacer, aunque en el “cómo” exista cierto grado de flexibilidad, el “que” no está a discusión. Y el “cómo” tiene cierto grado de flexibilidad entre comillas, porque existen muchas situaciones determinadas como el espacio,

el tiempo, las características de la escuela en cuanto a infraestructura, equipamiento, conectividad y condiciones de organización entre otras.

Un ejemplo más, es cuando se habla del currículum obligatorio, donde se hace referencia a la autonomía docente, la cual se limita a la cuestión metodológica entre comillas, correspondiente al "cómo", porque el "qué", ya está dicho en el propio currículum obligatorio. Lo que se termina introyectando en el maestro, desde el momento en que se le informa; el currículum obligatorio es este, los planes y programas son estos, los aprendizajes claves están aquí, y el maestro piensa, "esto no lo puedo modificar", y tiene influencia relevante y marcada en su enseñanza, porque su planeación, desarrollo y evaluación están impregnados de ese currículum obligatorio, y por lo tanto de esa influencia marcada. Esto permite advertir como la influencia de la Política Educativa hace referencia a cuestiones profundas, no visibles, que nadie lo dice, pero se infiere. Viendo como la práctica docente se doblega frente a lo dispone esa Política Educativa que invariablemente marca el "qué" debe hacer el enseñante, y que define parcialmente el "como" lo debe hacer. Por lo que la autonomía áulica se reduce considerablemente.

Por otro lado, se anunció la decisión del regreso a clases presenciales, para lo cual, se indicó en mayo 2021 inmunizar al sector educativo contra la enfermedad COVID-19, y, aunque el Presidente de la República Andrés Manuel López Obrador, dijo en su conferencia matutina, que la vacuna sería voluntaria, el regreso a clases estuvo condicionado a que los docentes fueran vacunados, lo que sería el "como" con cierto grado de flexibilidad. En este ejemplo, el "que" fue el regreso a clases presenciales, que el docente no podía modificar, y que terminó introyectando desde que se le informó, y que es algo que no va a poder modificar, por lo que a esto se refiere lo que se denominó influencia relevante o marcada de la política educativa, lo que el docente tuvo que hacer porque estaba indicado. Y, si el enseñante había logrado anclaje con las clases en línea con excelentes resultados, ni modo, tuvo que asumir la indicación. Viéndose nulificada la percepción docente, quien podría dar una valoración contextual de lo que habían sido las clases en línea y su opinión enriquecería la política educativa de regreso a clases presenciales, eficientando el

contexto escolar, y mejorando sus resultados. Además hubo maestros con resistencia a la aplicación de la vacuna contra COVID-19. Lo que se nulificó frente a la Política Educativa de regresar a clases presenciales con la inmunización correspondiente. Mirando una vez más, como la práctica se rinde ante lo influyente de las decisiones gubernamentales en educación.

De la misma manera, se advirtió como la política educativa mostró la experiencia de los gobernantes, como lo mencionó el director de una telesecundaria del Estado de México, en encuesta del 11 de noviembre del 2020, quién comentó que: “Las reformas han sido acciones que imponen una visión de estado, beneficiando, principalmente a un segmento muy pequeño”. Refiriendo por segmento muy pequeño, a la élite de personas que poseen el capital en el país, como los empresarios mexicanos que tienen el poder económico, de ahí que el expresidente Vicente Fox, que antes de ser presidente de México, fuera presidente de la división de América Latina de la empresa trasnacional Coca-Cola, y que al renunciar de esta en 1979, se dedicó a sus negocios de alimentación agropecuaria, exportación de verduras congeladas y el calzado. Y que en 1988 fue electo diputado federal por el distrito tres de Guanajuato, lo que le dio la bienvenida a ese grupo elitista.

Y como empresario, estaba adscrito a la ideología neoliberal, a la que se habían incorporado los últimos gobiernos que le antecedieron, quienes favorecieron la política de mercado con miras a la globalización, impuesta por el país hegemónico en América Latina, pero, para la época de gobierno del expresidente mencionado ya se veían los resultados de la misma, consistentes en pobreza y descomposición social, y aun así continuó con esas políticas económicas en México. Por que como mencionó el director de la telesecundaria, las reformas benefician únicamente a un segmento muy pequeño de la población, o sea, a la élite del poder.

Pero, que además influyó marcadamente la política educativa impuesta por dicho expresidente, en la práctica docente, porque siguió la línea del modelo económico neoliberal, modificando planes y programas de estudio, para decretar el enfoque por competencias, que formara alumnos, que respondieran a la política de mercado, no formados como humanos, sino, en las competencias necesarias para la producción

económica. Modificando el proceder de los enseñantes de educación secundaria que transitaron hacia la enseñanza por competencias, para lo cual tuvieron que atender su formación docente, la cual viró al enfoque por competencias. Y el tiempo que necesitaron los docentes para apropiarse de los cambios necesarios, así como el conocimiento logrado, influyó marcadamente en su práctica cotidiana. La cual tuvo que adaptarse a lo determinante de las decisiones gubernamentales establecidas en el ámbito educativo, que en ese espacio temporal fue el enfoque por competencias.

Como se puede advertir, enumerar la influencia marcada de la política educativa frente a la práctica de los profesores, es muy extensa, por las variables que atraviesan, sin embargo, vasta aclarar que en cada situación áulica hay una política educativa o decisión gubernamental que influye marcadamente su realización y que los maestros impregnan de su subjetividad esa influencia marcada, produciendo así el resultado obtenido. Pero que además, la labor docente no se da en solitario, ya que los demás actores educativos como directores, supervisores, jefe de enseñanza y jefe de sector intervienen en su consolidación, además de sus pares. Pero en todos los niveles jerárquicos del sistema educativo, la práctica es influída por la decisión gubernamental o Política Educativa que se materializa en reformas curriculares y reglamentaciones, como la Ley General de Educación y el Programa Sectorial de Educación que procede del Plan Nacional de Desarrollo.

La práctica de los enseñantes de cada modalidad, del nivel de educación secundaria correspondiente a los 59 docentes encuestados en 2019, con respecto a la planificación diaria de las asignaturas que imparten, frente a la influencia de la Política Educativa a través de las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, reflejaron que las reformas “les mostraron los aspectos que debe contener una planificación” a tres informantes de la Escuela Secundaria General del Estado de México, a seis educadores de la Escuela Secundaria Técnica del Estado de México, a tres profesores de la Telesecundaria del Estado de México, a seis maestros de la Escuela Secundaria General del Estado de Hidalgo, a dos docentes de la Escuela Secundaria Técnica del Estado de Hidalgo y cinco enseñantes de la

Telesecundaria del estado de Hidalgo. Siendo en total 25 informantes los que refirieron que la determinante de la Política Educativa expresada como reformas educativas, les mostró los aspectos que debe contener una planificación. Lo que expresa cómo las decisiones gubernamentales llegan al salón de clases y se manifiestan en la práctica cotidiana, haciéndola sumisa en la vida diaria.

Las mismas reformas también mostraros a otros informantes “la información para cubrir los aspectos de la información” a un informante de la Escuela Secundaria General del Estado de México, a un educador de la Escuela Secundaria Técnica del Estado de México, a seis profesores de la Telesecundaria del Estado de México, a un maestro de la Escuela Secundaria General del Estado de Hidalgo, y a cinco docentes de la Escuela Secundaria Técnica del Estado de Hidalgo. Sumando un total de 14 enseñantes, en que esta influencia de la Política Educativa, alcanza en su salón de clases, y así impregnar la práctica del docente para sumergirla en el poderío de las decisiones gubernamentales.

Lo que también ocurre con la opción, de que las reformas del 2006 al 2018 “sugirieron actividades áulicas de acuerdo al contexto y las posibilidades de sus alumnos” a cuatro informantes de la Escuela Secundaria General del Estado de México, a dos educadores de la Escuela Secundaria Técnica del Estado de México, a un profesor de la Telesecundaria del Estado de México, a dos maestros de la Escuela Secundaria General del Estado de Hidalgo, y a cuatro docentes de la Telesecundaria del Estado de Hidalgo. Sumando un total de 13 enseñantes, en que esta determinante de la Política Educativa, alcanza en su salón de clases, y así atravesar la práctica del docente para sumergirla en el poderío de las decisiones gubernamentales.

Por último, la opción de que las reformas del 2006 al 2018 “les dieron estrategias para planear constructivamente” a dos informantes de la Escuela Secundaria General del Estado de México, a un educador de la Escuela Secundaria Técnica del Estado de México, a un maestros de la Escuela Secundaria General del Estado de Hidalgo, a dos docentes de la Escuela Secundaria Técnica del Estado de Hidalgo y un enseñantes de la Telesecundaria del estado de Hidalgo. Siendo en total siete

informantes los que refirieron que la influencia de la Política Educativa en las reformas educativas, les dio estrategias para planear constructivamente. Lo que refleja el sometimiento de la práctica ante la influencia de la Política Educativa.

Por su parte, la práctica de los enseñantes de cada modalidad, del nivel de educación secundaria correspondiente a los 59 docentes encuestados en 2019, con respecto al desarrollo de actividades durante la clase, frente a la influencia de la Política Educativa a través de las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, demostraron que las reformas "sugirieron formas de diagnóstico grupal para realizar actividades de acuerdo a estilos de aprendizaje de los estudiantes" a tres educadores de la Escuela Secundaria Técnica del Estado de México, a tres profesores de la Telesecundaria del Estado de México, a dos maestros de la Escuela Secundaria General del Estado de Hidalgo, a tres docentes de la Escuela Secundaria Técnica del Estado de Hidalgo y cuatro enseñantes de la Telesecundaria del estado de Hidalgo. Siendo en total 15 informantes los que refirieron que la influencia de la Política Educativa expresada como reformas educativas, les sugirieron formas de diagnóstico grupal para realizar actividades de acuerdo a estilos de aprendizaje de los estudiantes. Lo que expresa como las decisiones gubernamentales llegan al salón de clases y se manifiestan en la práctica cotidiana, introduciéndolas en la vida diaria.

Otra opción se refirió a "que las reformas proporcionaron ideas de acuerdo a contexto, para propiciar que sus alumnos construyeran sus aprendizajes" con cinco informantes de la Escuela Secundaria General del Estado de México, a tres educadores de la Escuela Secundaria Técnica del Estado de México, a tres profesores de la Telesecundaria del Estado de México, a cuatro maestros de la Escuela Secundaria General del Estado de Hidalgo, a tres docentes de la Escuela Secundaria Técnica del Estado de Hidalgo y dos enseñantes de la Telesecundaria del estado de Hidalgo. Siendo en total 20 informantes los que refirieron que la influencia de la Política Educativa expresada como reformas educativas, les proporcionaron ideas de acuerdo a contexto, para propiciar que sus alumnos construyeran sus aprendizajes. Lo que permite ver como las decisiones

gubernamentales llegan al salón de clases y se manifiestan en la práctica cotidiana, haciéndola dependiente de las reformas educativas en la vida diaria.

En una siguiente opción, refirieron los involucrados en las 59 encuestas, que las reformas “les mostraron ejemplos de estrategias didácticas para propiciar el aprendizaje de sus alumnos” a un informante de la Escuela Secundaria General del Estado de México, a tres educadores de la Escuela Secundaria Técnica del Estado de México, a un profesor de la Telesecundaria del Estado de México, a tres docentes de la Escuela Secundaria Técnica del Estado de Hidalgo y cuatro enseñantes de la Telesecundaria del estado de Hidalgo. Siendo en total 12 informantes los que refirieron que la influencia de la Política Educativa expresada como reformas educativas, les mostraron ejemplos de estrategias didácticas para propiciar el aprendizaje de sus alumnos. Lo que permite mirar como las decisiones gubernamentales llegan al salón de clases y se manifiestan en la práctica cotidiana, haciéndola débil ante las reformas educativas en la vida diaria.

Por último, la opción de que las reformas del 2006 al 2018, “les dieron libertad para construir su dinámica grupal y estrategia didáctica de acuerdo a su asignatura” a cuatro informantes de la Escuela Secundaria General del Estado de México, a un educador de la Escuela Secundaria Técnica del Estado de México, a tres profesores de la Telesecundaria del Estado de México, a cuatro docentes de la Escuela Secundaria Técnica del Estado de Hidalgo. Siendo en total 12 informantes los que refirieron que la influencia de la Política Educativa expresada como reformas educativas, les dieron libertad para construir su dinámica grupal y estrategia didáctica de acuerdo a su asignatura. Lo que permite observar como las decisiones gubernamentales llegan al salón de clases y se manifiestan en la práctica cotidiana, haciéndola sumisa ante lo influyente de las reformas educativas en la vida cotidiana.

La práctica de los docentes de cada modalidad, del nivel de educación secundaria correspondiente a los 59 docentes encuestados en 2019, con respecto a la evaluación en el salón de clases, frente a la influencia de la Política Educativa a través de las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, reflejaron que las reformas “les proporcionaron los fundamentos teóricos de

evaluación en el adolescente" a cuatro informantes de la Escuela Secundaria General del Estado de México, a tres educadores de la Escuela Secundaria Técnica del Estado de México, a tres profesores de la Telesecundaria del Estado de México, a dos maestros de la Escuela Secundaria General del Estado de Hidalgo, a dos docentes de la Escuela Secundaria Técnica del Estado de Hidalgo y tres enseñantes de la Telesecundaria del estado de Hidalgo. Siendo en total 17 informantes los que refirieron que la influencia de la Política Educativa expresada como reformas educativas, les proporcionaron los fundamentos teóricos de evaluación en el adolescente. Lo que expresa como las decisiones gubernamentales llegan al salón de clases y se manifiestan en la práctica cotidiana, haciéndola obediente en las actividades de la vida diaria. Lo que se percibe también en las otras tres opciones de la cuestión.

6.3. IMPLICACIONES CURRICULARES Y EN LA PRÁCTICA

Dentro de las implicaciones curriculares de las influencias marcadas de la política educativa se tiene la limitación de contenidos a lo establecido en planes y programas de la asignatura, que se refleja en los resultados mínimos del aprovechamiento escolar de los adolescentes, cuando pretenden ingresar a escuelas de educación media superior, o en las evaluaciones nacionales e internacionales.

Es importante señalar que la influencia marcada de la política educativa, está tan acentuada, que durante las visitas de autoridades educativas que en teoría serían de acompañamiento docente, se resalta el proceder del profesor, cuando no está limitado a la planificación docente, que necesariamente debe integrar los contenidos correspondientes al bloque establecido por las autoridades, lo que introduce al maestro en límites que si rebasa, puede ser sancionado. Restringiendo el pensamiento docente a lo solicitado, y desmotivando la iniciativa y creatividad para enriquecer la práctica del profesor en el salón de clases.

Otra implicación, es una práctica docente limitada de autonomía, de posibilidades reales de gestión áulica. De conformismo para conservar el espacio laboral, pero

sin análisis, crítica y reflexión que conduzca a la práctica innovadora, a la enseñanza exitosa y a la intervención educativa trascendente en beneficio del pueblo mexicano. Como menciona el director de una telesecundaria. “El currículo se sigue trastocando sin una verdadera reforma”. Sugiriendo que las reformas educativas no son verdaderas, es decir, que no se justifica su presencia en el ámbito contextualizado de los estudiantes mexicanos, por lo que no puede satisfacer las necesidades de los alumnos, debido a que las reformas llevan una dirección más globalizadora, lo que le da la característica de reforma respondiente de políticas ajenas al contexto mexicano y esa es una implicación curricular que trasciende en la práctica.

Por otro lado, el director de una secundaria técnica en el Estado de México refiere que: “La política educativa, envuelta en el neoliberalismo, imperante en los tres primeros periodos presidenciales que se mencionan, fue de opresión y marginación docente, al grado de descalificar todo lo que se hacía en las aulas. Siendo que los planes y programas de estudio los realizaban ellos, los gobernantes”.

La descalificación docente, resultado de la política educativa de los tres primeros sexenios en estudio, a lo que hizo referencia el director informante, y que se vio agudizada en el gobierno de Peña Nieto, con la reforma 2013, sugerente de la evaluación magisterial, a través de la Ley del Servicio Profesional Docente, tuvo sus implicaciones desde las reformas curriculares, que fueron modificadas en función de las recomendaciones de la OCDE, sin embargo, cuando se estudian dichas recomendaciones, por ejemplo, las 15 del Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas, publicado en 2010, se observan cosas diferentes a las vividas, es decir, coincide el qué, pero no el cómo.

Advirtiendo, cómo los cambios curriculares, pero sobre todo las formas en que se dieron, tuvieron implicaciones en la práctica docente, porque la complicidad de los medios de comunicación, con la intención gubernamental, lograron el desprestigio social docente, estableciendo, diferencias entre los docentes y la sociedad, obteniendo falta de respeto para los profesores de parte de los padres de familia y los estudiantes, alterando la subjetividad del docente, quien enfocaba su atención

en defenderse de posibles agresiones de alumnos y padres de familia y en cumplir con lo solicitado por la evaluación de permanencia si era su caso, posibilitando así el descuido de su práctica de enseñanza.

Viéndose que la implicación curricular respondía a organismos internacionales, carente de contextualización y con fines en favor de ellos, provocando una práctica docente de sobrevivencia, más que de enseñanza-aprendizaje. Advirtiéndose así, la influencia marcada de la política educativa en la actividad escolar. Lo que se puede estudiar a partir de lo que comentó un directivo de secundaria técnica en el Estado de México: “La mayoría del componente curricular, sigue siendo el mismo”. El director informante hizo referencia a la intención de los planes y programas en los diferentes periodos sexenales, que cada gobierno decreta como parte de su Política Educativa, impregnada de cambios propios del sexenio, pero respondiendo a las recomendaciones otorgadas por los organismos internacionales propias del neoliberalismo, globalización y política de mercado. Otro director del Estado de México de educación secundaria técnica, refirió con respecto a las reformas educativas de los sexenios del presente estudio, lo siguiente: “Considero que hubo aciertos y fallos que conllevan al estancamiento en el que estamos”.

Lo que permite ver, el sentir y pensar de los informantes, con respecto a la política educativa de los periodos presidenciales en estudio, advirtiendo su efecto devastador en el curriculum, el cual refleja poco avance del campo educativo en favor de los mexicanos, con la consecuencia en un estancamiento que se ve sostenido por la influencia marcada de la práctica docente en cada una de las escuelas de educación secundaria. Además, una directora de Telesecundaria del Estado de Hidalgo comentó: “Considero que la política educativa del sexenio anterior, produjo un desprestigio importante para el magisterio, se establece la asignación de plazas mediante concurso, lo que me parece bien, pero se le dio un carácter punitivo, dando como resultado que los maestros estuvieran más preocupados por la evaluación y por no ser despedidos que por aplicar estrategias que les permitieran lograr mejores resultados en el aprendizaje”

Lo que comenta la directora informante, evidencia, lo ocurrido en el sexenio de Peña Nieto, dejando en claro, que las implicaciones de la política educativa de ese periodo de gobierno, produjeron una práctica docente de sobrevivencia a las evaluaciones impulsadas en ese periodo y al desprestigio docente protagonizado por los medios de comunicación en contubernio con el gobierno. Donde, lo curricular llegó al final del sexenio a la práctica de los docentes de educación secundaria. También, la directora de telesecundaria del Estado de Hidalgo hizo referencia a lo siguiente: "Creo que la actualización siempre ha sido un tema para reflexionar en todos los sexenios porque no se aterriza de manera clara en las necesidades de actualización, se ofrecen cursos que a veces no tienen que ver con lo que realmente se necesita para lograr mejores resultados". Las implicaciones de la política educativa en el campo de la actualización magisterial, también influyen relevantemente o determinan la práctica de los docentes, porque, de acuerdo a lo proporcionado en el resultado, basta hacer el análisis del dicho: "nadie puede dar lo que no tiene", y el magisterio no es la excepción, lo que conduce a valorar los cursos, talleres, diplomados, etc. para advertir las herramientas otorgadas a los profesores para desempeñarse.

COLOFÓN

La tesis construida como producto de la investigación descrita en este documento, se efectuó como se puede advertir, a través de la revisión y análisis de diferentes documentos, con lo que se pudo establecer el dispositivo analítico, en donde se describieron sus nociones básicas como educación, política y política educativa, de la cual se diferenciaron los momentos de su proceso, de manera general, porque referentes teóricos que describieran las fases del proceso de la Política Educativa como tal, casi no se encontraron, sin embargo, como toda política pública presenta los mismos momentos, y al ser la política educativa una política pública, se tomaron referentes teóricos de los momentos de la política pública, al referirse a la política educativa. Dichos momentos hicieron referencia al diseño, hechura, implementación y evaluación, esclareciendo cada momento por separado, y de acuerdo a la política educativa, esto es, con argumentos de lo que ocurre en la educación secundaria.

Es fundamental durante el proceso de la política educativa, la participación de los diferentes actores educativos, por ser quienes direccionan dichos procesos, en cada uno de sus momentos. Diferenciando la política educativa como proceso decisorio, de lo político, referido a la conducta de los actores ante dicha decisión y a lo largo de su proceso. Otra situación preponderante, fue la revisión de las indagaciones que se han hecho en temas relacionados con la presente investigación, lo que permitió tener una mirada más amplia de autores y objetos de estudio para enriquecer la profundidad y visión plasmada en esta narrativa.

Por otro lado, al mismo tiempo de esclarecer el dispositivo analítico, se definió el enfoque metodológico utilizado, el cual fue complementario al utilizar instrumentos para recolección del dato correspondientes a lo cuantitativo, sin embargo la intención inicial era sólo utilizar el cualitativo, por hacer comprensión e interpretación del fenómeno educativo, al auxiliarse de técnicas correspondientes a la perspectiva etnometodológica como la entrevista, donde se hizo descripción, interpretación, primer análisis y segundo análisis. Aunque también fue utilizada la encuesta, de la que se hizo tratamiento de los datos a través de la sistematización, análisis e

interpretación, para poder utilizar la información resultante en cada uno de los apartados, fortaleciendo la información para advertir la influencia relevante en cada una de las constantes de la política educativa del objeto de investigación que fueron: reformas curriculares, condiciones laborales, formación docente y práctica docente en la labor cotidiana del docente de educación secundaria. También, se hizo una revisión histórica sobre los procesos, prácticas y actores de la educación secundaria en México, porque han convergido distintos proyectos educativos en los diferentes periodos sexenales. En los procesos se han identificado continuidades, otros se han modificado y unos han desaparecido, evidentemente asociados a las determinaciones de política educativa. Las narrativas históricas de diferentes autores, a través del tiempo, han recuperado la práctica docente.

La oficialidad en educación secundaria, en términos de autoridad educativa, con respecto a los actores es otra similitud en la historia de esta educación, así como el SNTE, desde su creación en 1943. El neoliberalismo también ha influenciado a la educación secundaria en los últimos 30 años, en sus procesos, prácticas y actores, lo que justifica cambios como la intención curricular al modificar áreas por asignaturas y asignaturas por áreas, logrando separación y no integración del conocimiento en la educación secundaria.

En la situación actual de México, dada en los últimos diez años, se han visto situaciones, como la coexistencia de las reformas educativas de Calderón y Peña Nieto durante la gestión de López Obrador, interactuando planes y programas, como los aprendizajes clave con la NEM. Otra situación que vivió la educación secundaria en México fue la Pandemia por COVID-19, que ha proporcionado condiciones laborales diferentes. Un proceso de continuidad ha sido la estructura operativa, porque no ha presentado cambios en muchos años.

En cuanto a la focalización del objeto de estudio, se dio en el Estado de México y el Estado de Hidalgo por ser este último mi estado de residencia y en donde se ha obtenido la formación académica y el Estado de México en donde se localiza la Escuela Secundaria Técnica no. 94 en donde laboro, y geográficamente hay mayor accesibilidad a las escuelas secundarias cercanas entre estos dos estados, lo que

aportó viabilidad y mayor conocimiento del fenómeno educativo en esos estados. Determinado así el número de escuelas y actores educativos para recabar la información, de la práctica docente cotidiana, a través de entrevistas y encuestas. Aportando la educación secundaria para la tesis, gran conocimiento en procesos, prácticas y actores, donde la política educativa ha atravesado esas tres dimensiones.

Por su parte, en la política para la educación secundaria, se hizo referencia a otra constante de la política educativa, las reformas curriculares de los periodos presidenciales del 2000 al 2020, identificando en estas, convergencias y divergencias, utilizando diferentes referencias bibliográficas y la información de los diferentes actores educativos para analizar la política educativa expresamente en las reformas educativas impulsadas por cada gobierno. Apreciando como convergencia, el diseño de la política educativa, vista como montaje oficialista para la consulta diagnóstica, con el fin de estructurar la política educativa, por no considerar en ninguno de los cuatro gobiernos de manera seria a los actores principales que son los docentes. Otra convergencia fue en la formación docente, la capacitación y actualización docente apresurada en los cuatro sexenios.

En el gobierno de Peña Nieto y de López Obrador, se han introducido de manera trascendental las nuevas tecnologías en la formación docente. Una convergencia más, es la capacitación docente y la no actualización del personal administrativo. Con este capítulo se identificaron convergencias y divergencias, pero también continuidades y rupturas en la política educativa. Otra constante de política educativa, correspondió a la formación docente, porque se puede advertir como convergencia, divergencia, punto de contradicción y mucho debate en los cuatro periodos presidenciales en estudio, pero se tiene que valorar, que tanto se le ha otorgado la posición que merece en la política educativa, resultando necesario estimar lo que dicen los informantes al respecto, para analizar la forma en que llega la política educativa a los actores educativos como directivos, supervisores, jefe de sector, pero sobre todo a docentes. Lo anterior posibilitó abordar el tema de cómo se llega a ser docente de secundaria. Analizando diferentes formas, como estudiar

la Normal básica y después la superior, posteriormente, se entraba con bachillerato a la normal superior.

La formación docente inicial para ser maestro de educación secundaria ha variado a través del tiempo, por ejemplo, en telesecundaria se ha ingresado sin el perfil de licenciatura en telesecundaria, porque la licenciatura como tal, de acuerdo a (Hernández, 2023) tan solo en el Estado de Hidalgo fue hasta 1997 cuando se autorizó al Centro de Actualización del Magisterio (CAM) ofrecer la licenciatura en docencia por televisión, la cual en el año 2000 cambió a Licenciatura en Telesecundaria, lo que condujo a llegar a dar clases en telesecundaria con otra licenciatura en el mejor de los casos, como la de profesor de matemáticas, pero hay otra situación más relevante, porque aunque se ingrese a telesecundaria para dar clases de todas las asignaturas siendo profesor de matemáticas, el docente posee elementos básicos de didáctica y pedagogía para atender a los estudiantes, sin embargo, los docentes que fueron aceptados para dar clases, pero que son egresados de otras instituciones o universidades, adolecen de didáctica y pedagogía, aunque tengan conocimiento de la disciplina que atienden, lo anterior entre muchas aristas de la formación inicial.

También se valoró la percepción de los docentes con respecto a las estrategias de política educativa acerca de la formación continua. Pudiéndose estimar los determinantes de la política educativa en la formación docente. Advirtiéndose como determinantes en formación docente, diferentes instituciones como la creada en el siglo pasado, que fue el programa nacional de actualización del magisterio, continuado al mantenerse los centros de maestros. Considerando las aportaciones de los informantes se tiene que en los últimos años la actualización otorgada por los centros de maestros adolece de seriedad, porque los docentes que imparten los cursos no reciben el material necesario en tiempo y forma para planear, desarrollar y evaluar el curso por impartir. La concreción de la política, hace referencia a la otra constante de la política educativa, para precisar la práctica docente en educación secundaria y que junto con las constantes estudiadas en los apartados anteriores forman el objeto de investigación.

Los estatus de la estructura de diseño de política, se diferencian en los que piensan la política, los que la diseñan y elaboran, y, los ejecutores de educación secundaria como docentes, directivos, supervisores, jefes de enseñanza y jefe de sector. Siendo la concreción de la política educativa, que tiene que ver con el proceder de los ejecutores en la educación secundaria. En la cotidianidad de la práctica, lo relacionado en dos sentidos que interesan a la investigación: uno tiene que ver con la política educativa general, como esta política de alguna manera está impactando e influenciando, a través de sus influencias que plantea la práctica educativa. Como la influencia de política educativa, en el caso de la evaluación de Peña Nieto, que movió a los docentes, al preocuparse por su preparación, por esmerarse en su planeación argumentada, porque a partir de esa política se impuso la Ley del Servicio Profesional Docente en 2013, lo que movilizó las prácticas, formas de organización y percepciones de los profesores de educación secundaria.

Con respecto al asunto curricular, en los veinte años estudiados, posteriores al plan y programas de estudio de 1993, que se utilizó los primeros seis años del siglo XXI en educación secundaria, se llevó a cabo la articulación de la educación básica y de la que la educación secundaria formó parte, iniciada en el sexenio de Fox con la reforma de preescolar en 2004 y la reforma de educación secundaria en 2006. Continuada con Calderón con la reforma de educación primaria en 2009 y consolidada en 2011 con la emisión del acuerdo 592. Lo que impulsó una forma de pensar la práctica docente muy diferente, al utilizar el enfoque por competencias, donde la práctica pedagógica estuvo direccionada a satisfacer una política de mercado, favoreciendo el individualismo y el consumismo, donde, el beneficiado siempre fue el que poseía el capital, y para consolidar su beneficio se implementó la misma educación en todos los niveles de educación básica, y así consolidar el sometimiento. Donde los elementos articuladores fueron los campos formativos, los aprendizajes esperados y los estándares curriculares localizados en el plan y programas de estudio, presentados en el caso de secundaria en 2006, y reorientados en 2011.

Otro elemento se refiere a la supuesta ruptura con esa articulación y la emergencia de los aprendizajes clave del Nuevo Modelo educativo, supuesta, porque continuó con el enfoque por competencias, buscando, conocimientos, habilidades, actitudes y valores. También continuaron los aprendizajes esperados y campos formativos como parte de los aprendizajes clave, estos últimos incluyeron como diferencia la educación socioemocional en las áreas de desarrollo personal y social como parte del currículo obligatorio, y el ámbito de autonomía curricular, como currículo flexible para atender a la diversidad.

La NEM ha referido marcar una ruptura con la articulación de la educación básica y los aprendizajes clave, sin embargo, hasta hoy, solo se han publicado los principios y orientaciones pedagógicas, por lo que no se puede ver dicha ruptura. Con el objeto de estudio, correspondiente a las cuatro constantes de la política educativa, consideradas como constantes, porque se han revisado desde diferentes puntos de vista, en cada uno de los periodos presidenciales estudiados, se ha podido advertir, de acuerdo a la información obtenida en diferentes referentes bibliográficos, pero sobre todo con los informantes a través de encuestas y entrevistas, que el proceso de decisión en los diferentes sexenios ha influido o determinado el proceder del actor educativo en su labor cotidiana en la escuela, porque tienen que sujetarse a las disposiciones de las autoridades educativas, aunque esa sujeción es elástica, determina las acciones del docente, quien recibe supervisiones áulicas disfrazadas de acompañamiento pedagógico, con el que sienten la necesidad de cumplir con lo que se les solicita.

Advirtiéndose, que efectivamente la política educativa es primero preponderante para el asunto que orienta, que impacta, que influye y que en muchos casos determina la vida institucional de las escuelas secundarias y en distintos procesos, que tienen que ver con el asunto de como asumen las reformas educativas, en las partes que les han sido asignadas que es la ejecución, de cómo está presente el asunto de las modificaciones curriculares, de su formación docente y particularmente en su práctica educativa cotidiana.

Con lo antes descrito, se pudo advertir que aclarado el dispositivo analítico, y con la metodología seleccionada de acuerdo al tipo de investigación, correspondiente a la educación, la cual condujo a diferentes referentes bibliográficos, y al trabajo de campo, mediante la entrevista como técnica de la perspectiva etnometodológica y la encuesta, realizadas en tiempos de pandemia por la enfermedad COVID-19, ocasionada por el virus SARS-CoV-2, que llevó al confinamiento de actores educativos a través del "quédate en casa" desde el 23 de marzo 2020 según el "acuerdo número 02/03/20 por el que se suspendieron las clases en las escuelas de la SEP" y que por el mismo motivo las entrevistas se realizaron a través de medios digitales, donde se obtuvo la información necesaria para la narrativa de cada uno de los capítulos de la tesis, correspondientes a cada una de las constantes de la política educativa, objeto de estudio.

Lo que permitió visualizar que, aunque los informantes fueron docentes, directivos, supervisores y un jefe de enseñanza de educación secundaria correspondiente a tres modalidades diferentes referidas a telesecundaria, secundaria técnica y secundaria general, con las variantes que ello conlleva, su percepción de la política educativa confluyó en la idea de que su labor cotidiana ha dependido de las disposiciones de las autoridades educativas, manifestadas en forma de decisiones, tomadas con el ausentismo de ellos y con la presencia de organizaciones internacionales, cuyo fin no ha correspondido a las necesidades de los mexicanos, sino satisfaciendo fines de un modelo económico que beneficia a los poseedores del capital.

Los actores educativos del Estado de Hidalgo y del Estado de México, que contribuyeron con la información, permitieron notar la forma similar de percepciones de los sujetos, con respecto a sus vivencias de cuando les llegó cada una de las constantes de la política educativa para su implementación. Valorando de manera parecida y de acuerdo a la posición jerárquica del informante, dentro de la estructura educativa, el proceso de política educativa, advirtiendo su ausencia en el diseño y hechura de la política educativa, lo que ven y reflexionan con frases como "ya estaba cocinado esto", para referirse a los procesos de diagnóstico de una política

educativa, que han vivido a través de las consultas de diferentes medios que en algunos casos se hacen cerrados, ocultos o muy rápido, como impidiendo dar tiempo para la intervención de todos los actores educativos.

Permitiéndoles generalmente, una participación activa en la implementación, activa, pero con influencia relevante de las decisiones gubernamentales, porque, las condiciones laborales están dadas por las autoridades del gobierno, y a las que los docentes se tienen que ajustar, además, las reformas educativas son presentadas por la SEP, las cuales han presentado los planes y programas de estudio y a los que los docentes se tienen que adherir, porque hay revisiones áulicas de diferentes actores educativos, como el jefe de enseñanza para verificar que se esté cumpliendo con lo establecido en planes y programas, dejando por escrito observaciones que apoyan a las indicaciones oficiales.

Por su parte la formación docente, también, está marcadamente influenciada o determinada por la acción gubernamental, que históricamente ha definido tanto la formación inicial, al dar las bases de ingreso como docentes de educación secundaria a la SEP, como la formación continua o durante la vida laboral, al ser quien indica las actividades formativas de los profesores de educación secundaria, como en el caso en los centros para maestros, que han ofrecido diferentes cursos y diplomados a los docentes de educación secundaria, cuya seriedad se ha visto distorsionada, por cuestiones de presupuesto, al utilizar a diferentes actores educativos para su realización, quienes, refieren los informantes, al inicio recibían incentivos de puntaje para el programa de carrera magisterial, pero en los últimos años, ni eso.

En otro asunto, la relevante o marcada influencia de las autoridades educativas en la práctica de los profesionales de la educación es muy evidente, cuando mencionan los informantes que son las autoridades educativas quienes decretan criterios de planeación, desarrollo de clase y evaluación áulica. Y marcan las posibilidades de un aula variada y los ambientes de aprendizaje, al permitir o negar las posibilidades de salir del aula, para valorar el ambiente escolar como parte del aprendizaje o al posibilitar o evitar el acceso al laboratorio escolar para experimentar.

Así mismo, se refiere que en el proceso de la política educativa, la fase pendiente es la evaluación, porque, en los veinte años de estudio no se efectuó, de acuerdo a los informantes, y corroborado en los documentos disponibles para el análisis y la reflexión, que demuestran que a la llegada del gobierno siguiente hay urgencia por impregnar las ideas de Política Educativa de su sexenio y no se dan la oportunidad de concluir el proceso de la política del sexenio anterior, que termina con la evaluación. Advirtiendo, en los cuatro sexenios estudiados convergencias y divergencias de la Política Educativa, mirando una influencia marcada o determinación del neoliberalismo, del cual López Obrador ha expresado una ruptura, pero aún no lograda, lo que se expresa en la continuidad de planes y programas de educación secundaria correspondiente a los sexenios anteriores, ya que los planes y programas de la NEM corresponden al año 2022 y la USICAMM, a la que han reprobado los docentes, entre muchas otras situaciones. Esto permite ver la percepción de los informantes en los cuatros sexenios o periodos presidenciales, sobre todo a los sujetos que tienen la experiencia necesaria para opinar de ellos.

Como se puede ver, Fox y Calderón pertenecientes al PAN, iniciaron y continuaron su gestión adheridos a la política de mercado, con fines de privatización, a lo que dio continuidad Peña Nieto del PRI, y que no ha podido lograr la ruptura López Obrador de MORENA. Lo que sugiere que independientemente del partido político en el poder, las políticas internacionales se introducen en las constantes de la política educativa mexicana, advirtiéndose, su influencia relevante o marcada en los procesos escolares que desarrollan los docentes de secundaria.

CONCLUSIONES

Hacer el estudio sobre la influencia marcada de la política educativa en los procesos escolares que desarrollan los docentes de educación secundaria durante los sexenios del 2000 al 2020, fue importante porque permitió advertir y aclarar la urdimbre[1] entre la información teórica sobre política educativa, referida a sus nociones, proceso, diferenciación entre lo político y la política, y el marco de referencia analítico básico de las investigaciones consultadas de política educativa, pero sobre todo se valoró el objeto de investigación correspondiente a las constantes de la política educativa en la enseñanza de los docentes de educación secundaria, las cuales fueron: formación docente, condiciones laborales, reformas educativas y práctica docente. Durante la búsqueda de la explicación e interpretando expresiones de los actores educativos acerca de sus propias tramas de significación.

Lo antes señalado, me permitió a partir del análisis de la política educativa, encontrar puntos de articulación, coincidencias y diferencias, entre cada uno de los sexenios estudiados, con lo que pude advertir la adscripción al tipo de política sexenal, y en función de este, las posibilidades fuera del país y su consecución en México, en donde se reflejaron los efectos de esta, en las posibilidades laborales, sociales, profesionales, culturales y económicas de los mexicanos que transitaron por las aulas. Visualizando que para el futuro, en cuestión de política educativa, se deberá poner mucha atención en sus intenciones, posiciones y decisiones, si es que su finalidad aspira beneficiar al pueblo de México.

Al dar cuenta de la historia de la educación secundaria, en esta investigación, se pudo concluir que fue un acierto la creación del nivel en su momento, ya que las

[1] Para Geertz, C (2003) El concepto de cultura que propugna es un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considera que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busca es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. Pero semejante pronunciamiento, que contiene toda una doctrina en una cláusula, exige en sí mismo alguna explicación.

condiciones sociales del país lo exigían, para lograr avances paralelos a otros países que contaban con este nivel, debido que al pertenecer a un continente o al mundo se interrelacionaba con ellos, aunque es destacable mencionar que el decreto del nivel se dio en circunstancias de extrema austeridad y carencias, al haberse creado y puesto en función sin las condiciones requeridas para su operación, necesitando pedir prestadas las instalaciones de educación primaria en contraturno, enviando a docentes de educación primaria a atender a los adolescentes de educación secundaria, los cuales no poseían herramientas pedagógicas para atender alumnos de estas edades, contratando a personas con preparación académica ligeramente mayor a la secundaria o a personas con oficios como carpinteros, electricistas, entre otros, sin conocimiento de práctica docente en educación secundaria.

También, se inició el nivel de educación secundaria sin establecimiento de perfiles para docentes del nivel, sin preparación inicial como profesores de educación secundaria, lo que se ha venido arrastrando por décadas, encontrando que hasta inicios del presente siglo XXI, se creó el acuerdo 269 por el que se decretó la educación inicial para docentes de educación secundaria. Lo que permitió comprender porque en las escuelas de educación secundaria se encontraban docentes sin el perfil didáctico y pedagógico necesario.

El nivel se expandió por necesidad, por todo el país, respondiendo a las demandas sociales y recomendaciones no mexicanas, como experiencias exitosas en el ámbito de educación secundaria en otros países o cuando las organizaciones internacionales prestaron recursos económicos y se atribuyeron el derecho de hacer recomendaciones en áreas específicas como la educación, donde, lo importante para diferentes gobiernos, ha sido la política educativa relacionada con la cobertura, creando escuelas secundarias que albergaron, a tantos adolescentes como fue necesario, donde, a veces utilizaban escuelas primaria, en contraturno, pasando mucho tiempo para lograr instalaciones del nivel, cuando se lograron, y en muchos casos se hicieron sin las características necesarias. Por lo que también se crearon escuelas de educación secundarias de doble o triple turno, para atender en el mismo

edificio a más alumnos. Observando que para el futuro, con respecto a política educativa, sería recomendable atender las condiciones de la escuela en educación secundaria, donde, día con día surgen necesidades diferentes de equipamiento, conectividad e infraestructura revisadas durante los sexenios estudiados, pero que sigue siendo promesa.

Con respecto a la formación inicial de los docentes de educación secundaria, se ha visto ausente por varias décadas, debido a que, fue hasta el año 2000 cuando se publicó en el DOF el acuerdo 269 por el que se estableció el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación secundaria, cuyo Plan de Estudios fue 1999, aunque el nivel ha existido como tal desde 1923. Cabe mencionar que las Escuelas Normales Superiores antes del año 2000 impartían la Licenciatura en Educación Media en el área de… (Diferentes especialidades como español o matemáticas entre otras) la cual fue usada para los profesores de educación secundaria.

En tanto, que la formación continua que refieren los profesores de educación secundaria la han vivido en solitario. Mirando que para futuras reformas, la constante de la política educativa, llamada formación docente, tendrá que ser valorada como prioritaria y con la seriedad contextual, profesional, laboral, económica y cultural para aspirar al logro de la educación que México necesita. Buscando respetar la formación disciplinar que poseen los profesores, para lograr la relación formación-práctica, aspirando a la disminución de prácticas de acuerdo a las necesidades de la institución que provoca ruptura formación-práctica, cuando a un docente con formación de ciencias naturales le asignan clases de español.

Con respecto a la formación del docente activo, se mira que ha quedado aplazada, para la política educativa, al reflexionar sobre los programas formativos, desde cursos, talleres y diplomados acordes a las necesidades cotidianas docentes, hasta la intención de los postgrados como maestrías y doctorados, a los que se les otorga una cédula profesional. Esto, si la pretensión es lograr la educación de un México mejor. Es decir, la formación del docente que se encuentra en el aula, no puede

esperar más tiempo para que sea de excelencia y la política educativa debe darle la importancia que tiene a la brevedad posible.

También queda pendiente dentro de esta constante, la aspiración al logro del apoyo pedagógico, al docente, por parte del jefe de enseñanza, coordinador académico o cualquier autoridad educativa, donde, el docente se sienta con la confianza de que está siendo apoyado para favorecer su formación y por consecuencia su práctica, y así buscar eliminar el estrés de vivir supervisiones, en lugar de visitas de apoyo, que se buscan evadir por las consecuencias de las mismas, lo que no da certeza de la función docente, cuando el docente se siente evidenciado más que apoyado.

Un asunto pendiente, que proporciona posibilidades de intervención en la política educativa, hace referencia a la constante práctica docente, con respecto al tiempo que se le dedica como tal, o sea, a la planeación, desarrollo y evaluación, cuya finalidad tendría que enfocarse en el proceso enseñanza-aprendizaje. Reflexionando acerca de la intención de las múltiples actividades solicitadas a los docentes de educación secundaria que consumen un tiempo basto de ellos, desplazando el énfasis de su labor, a actividades ajenas al proceso enseñanza-aprendizaje, aspirando proporcionar el tiempo que necesitan los profesores para realizar una práctica docente analítica, crítica, reflexiva, con diálogo de pares, para aportar conocimiento a través de la investigación- acción. Valorando así la función docente como profesional, no como un técnico.

Lo anterior, permitió advertir la dinámica de la política educativa en la educación secundaria y como al confluir entre sí, ocurre una influencia marcada que modula continuamente el proceso de enseñanza de los docentes de educación secundaria en el salón de clases de manera cotidiana, visualizando que el dinamismo educativo proporciona características específicas al tipo de influencia marcada o relevante que ocurre en cada uno de los periodos estudiados.

La construcción de políticas educativas es ayudada por este estudio, al proporcionar información dada por actores, educativos en el contexto específico de educación secundaria, en el tiempo referido y con condiciones cotidianas, lo que se puede

mirar como una oportunidad de proceder con conocimiento de lo que ocurre en la vida cotidiana para la toma de decisiones informadas, tomadas de referencias directamente del lugar al que serán aplicadas las políticas educativas, y de acuerdo a sus necesidades y posibilidades existentes.

Lo que dará mayor probabilidad de éxito de las políticas que involucrarán su contexto y hechas con información de los informantes y para los informantes, que además, deben ser tomados en cuenta durante todo el proceso de la política educativa, no nada más para la implementación, debido a que, al ser el docente quien está en el aula, es el quien sabe las necesidades, posibilidades, conoce el contexto, a sus alumnos y lo que necesitan saber, para que el alumno se introduzca en la vida de sociedad, y al saber el docente lo que necesita aprender el alumno, es el propio docente quien sabe lo que necesita el mismo saber, para poder dar clases a los adolescentes de secundaria. También, es el docente quien conoce las condiciones institucionales en que se efectúa la labor docente y quien puede aportar información importante para decidir condiciones institucionales ajustables a las necesidades reales de las instituciones educativas. Por otro lado, durante su práctica docente, él maestro se da cuenta de muchos vacíos que tiene durante la planeación, desarrollo y evaluación, por lo que puede aportar mucha información valiosa para contribuir en el proceso de la política educativa.

Como se puede advertir, el estudio realizado, ofrece elementos en y para la construcción de políticas educativas, al proporcionar información valiosa para el análisis, reflexión, crítica e innovación de las cuatro constantes estudiadas, dando posibilidades contextualizadas y en beneficio de los mexicanos, que pueden ser usadas para su proceso de diseño, implementación y evaluación.

En otro asunto, es importante señalar que la formación otorgada por el programa Doctorado en Investigación e Intervención Educativa (DIIE), me proporcionó los elementos teórico-metodológicos necesarios para lograr la presente investigación, a través de los seminarios, cursos, coloquios, conferencias, congresos y talleres proporcionados a lo largo del programa. Como los seminarios de investigación, que dieron dirección al presente estudio o la teorización de la educación en sociología

que fue una oportunidad para interpretar la ideología de diferentes autores, al concebir la educación en determinada sociedad. Donde surgieron diferentes concepciones a partir de la forma en que es vista la manera de educar a los ciudadanos, las intencionalidades, posibilidades y tiempos en que se estudió. Siendo la teorización parte muy importante de cualquier investigación, por lo que su presencia fue indispensable en el presente estudio.

Los seminarios de estrategias metodológicas proporcionaron una visión amplia y clara acerca de la diferencia entre la metodología de investigación cualitativa y cuantitativa. Dando énfasis, en la metodología cualitativa, por las características de la educación como profesión social, privilegiando el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, propios de la vida social. Donde además se revisaron posibilidades de perspectivas, para poder elegir una en función de la investigación a realizar, eligiendo para esta investigación a la etnometodología. Así mismo, se visualizaron las técnicas e instrumentos de investigación.

Como se puede ver, la formación de doctores en educación, con alto conocimiento teórico-metodológico, con cualidades y capacidades, son necesarios para el estudio de los fenómenos educativos, para realizar investigaciones, innovaciones e intervenciones en educación. Debido a que los doctorados en educación, posibilitan las investigaciones que puede dar conocimiento para los avances en esta materia, complementándose en las mallas curriculares de programas distintos, que abordan de manera integral, desde distintos puntos de vista, la formación de los investigadores. Además, los estudios de doctorado tienden a ser referente, a través de los productos, como son las tesis, para las políticas educativas, porque son estudios muy serios, sistemáticamente y metodológicamente.

Por otro lado, el estudio de la política educativa, que tiene que ver con las constantes planteadas en la investigación, como reformas educativas, condiciones laborales, práctica docente y formación docente. Necesariamente deja puertas abiertas para explorar con mayor profundidad cada uno de esos campos, porque durante la investigación se abordaron de manera integral, debido a que la intención

correspondió a la influencia marcada o determinación de la política educativa en la enseñanza de los docentes de educación secundaria.

Dejando la posibilidad de estudiar con mayor puntualidad cada una de las constantes de la política educativa en educación secundaria. Investigando situaciones como: ¿Qué requiere el profesional de educación secundaria para enfrentar los nuevos retos de la política que se plantea actualmente con la nueva escuela mexicana? Reflexionando sobre la participación de cada constante en educación secundaria de acuerdo a la política educativa en vigor de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), por lo que es importante considerar los siguientes aspectos:

La NEM plantea garantizar el derecho, desde la educación inicial hasta la educación superior, con las condiciones de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de los servicios educativos. Y con los principios en que se fundamenta la NEM: A. Fomento de la identidad con México; B. Responsabilidad ciudadana; C. La honestidad es el comportamiento fundamental para el cumplimiento de la responsabilidad social, que permite que la sociedad se desarrolle con base en la confianza y en el sustento de la verdad de todas las acciones para permitir una sana relación entre los ciudadanos; D. Participación en la transformación de la sociedad; E. Respeto de la dignidad humana; F. Promoción de la interculturalidad; G. Promoción de la cultura de la paz; H. Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente (SEP, 2019, p. 4).

Además, se mencionan como condiciones para construir la NEM: 1. Revalorización del magisterio (en donde se enfatiza en la constante de la política educativa llamada formación docente y también toca la constante de condiciones laborales); 1. Revalorización del magisterio (esta línea de acción permanente hace referencia a la constante de la política educativa condiciones laborales y toca la práctica docente); 3. Gobernanza (enfatiza en la constante reformas educativas); y 4. Objetivos del aprendizaje, estrategias didácticas y revisión de contenidos (en esta línea de acción se hace referencia a la constante reformas educativas) (SEP, 2019, p. 11). Como se puede ver, la NEM valorada en el presente estudio, no se logró

sustentar de la misma manera, que las políticas educativas de los sexenios anteriores, porque el tiempo de la investigación no alcanzó para observar la consolidación de la misma. Permitiendo conocerla pero no valorar sus efectos, lo que deja la posibilidad de trabajar su análisis y reflexión posteriormente. Debido a que, como se comentó, la NEM es una política educativa que como tal presenta las constantes abordadas en esta investigación.

Así mismo, es importante señalar que la publicación del documento La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas se realizó en 2019, y que aproximadamente, seis meses después, se anunció oficialmente la suspensión de clases presenciales, en marzo 2020, por la pandemia de la enfermedad COVID-19, ocasionada por el coronavirus SARS Cov2, lo que dio un giro a la educación, porque no esperaba que un actor biológico como el coronavirus, tuviera tanto impacto en el sector educativo. Moviendo de su confort a todos los actores educativos que por años llevaron una vida conocida en educación, lo que condujo a la reflexión de la vulnerabilidad de los procesos educativos de la condición presencial, desplazando a los docentes a escenarios inciertos, de incertidumbre, a escenarios emergentes que tuvieron que ir reconstituyendo y construyendo en todo el tiempo de pandemia.

Entonces, la NEM fue pensada en un contexto diferente al que se ha vivido por más de un año y al igual que otros sectores, la política educativa se ha visto violentada por la pandemia, lo que queda como oportunidad para explorar en otro momento, buscando estudiar las características de la influencia marcada o determinación de la política educativa en la enseñanza de educación secundaria en tiempos de pandemia y en tiempos de regreso a clases presenciales posterior a la pandemia.

Cabe comentar que en pandemia se realizó parte del trabajo del campo, haciendo entrevistas a docentes, supervisores y un jefe de enseñanza, así como encuesta a directores y se vivió la dinámica de la pandemia en esas circunstancias, sin embargo, las aportaciones fueron enfocadas en periodo de clases presenciales, aunque matizadas de lo que estaban viviendo los informantes en el momento. Advirtiéndose la dinámica de la política educativa, sobre todo en las constantes práctica docente, formación docente y condiciones laborales y un poco en el

curriculum. Al cambiar de clases presenciales a clases en línea, la práctica docente se modificó radicalmente, pero la formación docente tuvo que dinamizarse más rápido, sobre todo en docentes que no habían practicado el uso de las plataformas digitales y los docentes han tenido que permanecer por mucho tiempo, atendiendo a los alumnos o a las autoridades, a través de medios digitales, determinándose así sus condiciones laborales, además, de atender las sugerencias para lograr el aprendizaje y reflexión de los alumnos en línea.

Lo que da una oportunidad extraordinaria, para el análisis de lo que aporten los informantes, acerca de la influencia marcada de las constantes antes mencionadas en tiempos de pandemia y que puedan ser tomadas en cuenta para el replanteamiento de los procesos educativos, prácticas escolares y prácticas institucionales. Al verse tomadas en cuenta a la hora de la reconstrucción de la política educativa, posterior a la pandemia, con información de los actores educativos posterior a la pandemia, pero también de antes de la pandemia como la información de este documento que brinda aportaciones de maestros antes y durante la pandemia. Lo que puede proporcionar ideas para trabajar las cuatro constantes de la política educativa.

También, es importante resaltar que por sus características, a la pandemia, se le ha considerado un fenómeno sindémico, por afectar conjuntamente diferentes aspectos de la vida humana, y el aspecto educativo no fue la excepción, viéndose afectado en distintos ámbitos, como el de la gestión, al cambiar el ambiente laboral de los diferentes actores educativos que tuvieron que cambiar el salón de clases, la dirección del plantel, etc. por el domicilio particular de cada uno, el ámbito de los procesos enseñanza-aprendizaje, porque al igual que los demás actores, alumnos y docentes fueron remitidos a sus casas, donde enfrentaron situaciones individuales como carencia de internet en algunos casos, falta de computadoras o teléfonos en otros casos, desconocimiento del uso de la tecnología, hubo alumnos que no tuvieron un espacio privado para asistir a sus clases virtuales, también hubo quien por la situación social tuvo que emigrar. Además de las pérdidas familiares o de los vecinos, o simplemente los distractores de los medios de comunicación por la

pandemia, la subjetividad de los actores educativos no coincidió en pandemia y fuera de ella, así mismo, lo de las pérdidas de trabajos de parte de jefas o jefes de familia, conduciendo a situaciones familiares extraordinarias, entre muchas otras cosas que incidieron en ese ámbito.

En el ámbito de la formación de los maestros también hubo incidencias trascendentales como el uso necesario de plataformas digitales correspondientes al cómo dar clases, por mencionar alguno. Lo que deja una línea de investigación abierta con respecto a las políticas educativas venideras, que deberán tomar en cuenta la fragilidad del fenómeno educativo a partir de investigación de los resultados del contexto actual del pos pandemia y enfocado en cada una de las constantes de este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano, N. (1993). *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Aguilar, L. (1992). Estudio Introductorio. En *El estudio de las Políticas Públicas (pp. 15-78)*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Aguilar, L. (1992). Estudio Introductorio. En *La hechura de las políticas (pp. 15-88).* México: Miguel Ángel Porrúa.

Aguilar, L. (1993). Estudio Introductorio. En *La implementación de las políticas (pp. 15-92)*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Aguilar, L. (1993). Estudio Introductorio. En *Problemas públicos y agenda de gobierno (pp. 15-72).* México: Miguel Ángel Porrúa.

Aguilar, L. (2007). *La hechura de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa. *Pp. 21-33*

Aguilar, L. (2010). Introducción. En *Política Pública (pp. 17-60)*. México: Siglo XXI editores.

Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga. (2006). *Investigación Educativa I*. Chile: Universidad Arcis.

Ausubel, Novak y Hanesian. (2005). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Baudelot, Ch. y R. Establet (1971). El aparato escolar y la reproducción de las relaciones sociales de producción. En: *La escuela capitalista en Francia*. *(pp. 239-264)* Madrid: Siglo XXI Editores.

Bertely, M (2001). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Bolaños, R. (1981). Orígenes de la Educación Pública en México. En *Historia de la educación pública en México 1876-1976* (pp. 11-40). México: Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Educación Pública.

Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. En *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa. *Pp. 127- 151.*

Bourdieu, P. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. [Traducido al español de Les héritiers. Les étudiants et la culture]. Argentina. Siglo XXI editores.

Bravo, F., León, O. y Romero, J. (2018). *Ambientes de Aprendizaje*. Unión Europea: Cultiva.

Cámara de Diputados. (2006). *Informes Presidenciales*. Vicente Fox Quesada. México: Centro de documentación, Información y análisis.

Camarena, T. e Izquierdo, I. (2000). Ética y quehacer científico De la estrategia identitaria a la estrategia política. *Perfiles Educativos*, vol. 22, núm. 88, pp. 21-45.

Campillo, H. (2010). *Diccionario Academia de la lengua española*. México: Fernández Editores.

Carranza y Kravetz (2010). Políticas Públicas y Educación Secundaria. *Políticas Educativas, vol. 3 núm. 2. (pp. 40-55)*

Carbajal, J, (2001). Educación e internet: diversidad en movimiento. En *Pensar lo Educativo. Tejidos Conceptuales* (pp. 151-162). México: Plaza y Valdez.

Carbonell, J. (1996). Las reformas educativas. En Jaume Carbonell: *La escuela: entre la utopía y la realidad*, ((cap. 10)). Barcelona.: Eumo-Octaedro.

Carneiro, Toscano y Díaz. (2008). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. España: Fundación Santillana.

Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*. España: Alianza Editorial.

Cázares, L. y Cuevas, J. (2008). *Planeación y evaluación basada en competencias*. México: trillas.

Chehaybar y Kuri, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. 36, núm. 3-4, pp. 219-259.

Coll, C. (2007). *Psicología y Currículum*. México: Paidós.

Córdova, Ortega y Rodríguez. (2005). La formación inicial del profesorado de educación secundaria: un estudio en curso. *Revista Internacional de Psicología Educativa y desarrollo*, vol. 2, pp. 663-672.

Cruz, L. (abril-junio 2002). Neo liberalismo y Globalización económica. Algunos elementos de análisis para precisar los conceptos. *Revista Contaduría y Administración*, No. 205, pp. 13-26.

Daros, W. (2009). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Argentina: Editorial I RICE.

Degante, L, Robles, H, Serrano, V. y Castro, R. (2015). Capítulo 2 Condiciones laborales de los docentes. En *Los docentes en México*. Informe 2015 (pp. 54-82). México: INEE.

Delors, J. (1994). Los 4 pilares de la Educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). México: El correo de la UNESCO.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. España: Santillana Ediciones UNESCO.

Díaz, A. e Inclán, C. (Enero – Abril 2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 25, pp. 1-16.

Domingo, A. (1986). Niveles de reflexividad sobre la práctica docente Niveles, Activadores y Pautas. *Práctica Reflexiva*, A. Domingo, pp. 1-8.

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, pp. 39-66

Ducoing, P. (2017). 1. Adolescencia y escolarización. En *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria* (México y Perú) (pp. 65-140). México: IISUE.

Ducoing, p. (2017). *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Venezuela, Costa Rica, Bolivia y Uruguay)*. México: IISUE, UNAM

Ducoing, P. (2019). Rutas de las reformas de educación básica en México. En *Educación básica y reforma educativa* (pp. 29-49). México: IISUE.

Durkheim, E. (2003). La Educación, su naturaleza y su papel. En *Educación y Sociología* (pp. 51-86). Barcelona: Ediciones Península.

Dussel, E. (2006). *20 Tesis de política*. México: Siglo XXI editores.

E. 1988. Educación. En *Enciclopedia Técnica de la Educación I Organización y administración escolar psicología de la educación* (1, pp. 21) México: Santillana.

Escudero, J. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública. *Educatio*, Vols. 20-21, pp.21-38.

Ferrater, M. (1964). *Diccionario de Filosofía Tomo I A-K*. Buenos Aires: Sudamericana.

Ferrater, M. (1964). *Diccionario de Filosofía Tomo II L-Z*. Buenos Aires: Sudamericana.

Filmus. D. (2008). El Contexto de la Política Educativa. En Tenti Fanfani, Emilio (Comp.). *Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa* (pp. 27-28). Argentina: Siglo XXI editores.

Flores-Crespo, P. (JUL-SEP 2005). Política educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL. 10, NÚM. 26, PP. 957-964.

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia UNICEF. (2018). *Políticas educativas para transformar la educación secundaria estudio de caso a nivel provincial primera etapa*. Argentina: Flacso.

Foucault, M. (Jul. – Sep., 1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3. , pp. 3-20.

Frola, P. (2008). *Competencias docentes para la evaluación. Diseño de reactivos para evaluar el aprendizaje*. México: Trillas.

Fuentes, R., Ruiz, S. y Loya, C. (abril—septiembre 2014). Condiciones laborales de docentes de educación primaria. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, vol. 5, núm. 8, pp. 43-50.

Fuentes, S. (2001). La operación ideológica como constitutiva del proceso identificatorio: los educadores ambientales de la UPN Mexicali. En *Pensar lo educativo. Tejidos Conceptuales* (pp. 89-100). México: Plaza y Valdez.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. España: Limpergraf.

Gómez, L. (2016). Aprovechamiento en la escuela secundaria mexicana: dos intentos de mejora. *Voces de la educación*, *Volumen 1 Número 2, Pp. 27-37*.

Gómez, M. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva 143 de las políticas públicas. *Innovación Educativa*, *Volumen 17 Número 74, (pp. 143-164)*

González, C. (Diciembre 2016). El modelo humanista–constructivista en la educación. *Escritos en la Facultad* Nº124, Año XII, Vol. 124, pp. 65-66.

González, T. (2006). *Notas para una agenda de investigación educativa regional*. México: COMIE.

Gordon y Towell. (2017). *Promoviendo la Educación Inclusiva. Cambios para el cambio transformacional en los sistemas de Educación*. Canadá: Centre for inclusive Futures.

Guzmán, J. (Jul.-Dic. 2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, Vol. 4, N° 2, pp. 285-358.

Hernández Sampieri (2014). Metodología de la Investigación. Sexta edición. México. Mc Graw Hill Education.

Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Hernández, G. (2011). *Práctica docente más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesa bancos*. México: IETEC-Arana Editores.

Hickman, H. (2001). Reflexiones acerca de la identidad profesional de la psicología desde lo académico. La noción de Generación. En *Pensar lo Educativo. Tejidos Conceptuales* (pp. 101-113). México: Plaza y Valdez.

Hilb, C. (2000). Conceptos de lo político. En *Políticas Institucionales y actores en educación* (pp. 26-29). Argentina: Novedades educativas.

Inclán Espinosa y Díaz Barriga. (2000). *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Políticas para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: INEE.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (Septiembre-Diciembre 2015). Evaluación del desempeño docente. *Revista de evaluación para docentes y directivos*, 02, pp. 1-53.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. México: Autores.

Labareé, D. (1999). Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento de profesionalización. En *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 16-51). Madrid: Ediciones Akal.

Laclau y Mouffe. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.

Larroyo, F. (1947). *Historia Comparada de la Educación en México*. México: Porrúa.

Larroyo, F. (1982). *Diccionario Porrúa de Pedagogía*. México: Porrúa. P. 207

Latapí, P. (1979). *Política Educativa y Valores Nacionales*. México: Nueva imagen. Pp. 21-25, 94. 132-134

Latapí, P. (Enero-marzo 2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL. 14, NÚM. 40, pp. 255-287.

Lipsky, M. (1971). “Street-Level Bureacrucy and the Analysis of Urban Reform”, Urban Affairs Quarterly, VI (4), pp. 391-409.

López y Tedesco. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: IIEP-UNESCO.

López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Lowi, T. (Jul. – Aug., 1972). Four Systems of Policy, Politics, and Choice. *Public Administration Review*, Vol. 32, No. 4, pp. 298-310.

Martínez, B., Orrego, J. y Palencia, S. (2018). Política de cobertura y de calidad: desafíos del docente que atiende a la diversidad educativa. *Perfiles Educativos*, *Núm. 161, vol. 40, (pp. 147-160)*

Meneses, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos y Universidad Iberoamericana.

Meneses, E. (1991). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. México: Centro de estudios educativos y Universidad Iberoamericana.

Meneses, E. (1997). *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*. México: Centro de Estudios Educativos y Universidad Iberoamericana.

Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: Centro de Estudios Educativos y Universidad Iberoamericana.

Meneses, E. (2002). *Tendencias educativas oficiales de México 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos y Universidad Iberoamericana.

Meny y Thoenig (1992). Las políticas públicas. 1ª ed. Barcelona. Ariel

Mercado, R. (Janeiro/Junho de 2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP., Volume 14, Número 1, pp. 149-157.

Meza, J. (2012). *Diseño y Desarrollo Curricular*. México: Red Tercer Milenio.

Ministerio de Educación. (2012). *GUÍA 3 Estrategias diversificadas de enseñanza Orientaciones al Equipo de Liderazgo del Establecimiento (ELE) para desarrollar reuniones de reflexión pedagógica docente*. Chile: Apoyo Compartido.

Mirnada, F y Reynoso, R. (2006). La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *vol. 11, núm. 31, (pp. 1427- 1450)*

Monárrez y Jaik. (2016). *El clima escolar y su relación con el liderazgo directivo en nivel básico*. México: Instituto Universitario Anglo Español.

Montaño, Joaquín. (19 de octubre de 2020). Determinismo: definición, tipos y ejemplos. Lifeder. Recuperado de https://www.lifeder.com/determinismo-filosofico/.

Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (05/2019). *Educación y género*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO Buenos Aires.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. México: OCDE.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). PISA 2015 Resultados Clave. México: OCDE.

Ornelas, C. (2008). *Política, Poder Y Pupitres Crítica al nuevo federalismo educativo*. México: Siglo XXI. Pp. 19

Osorio. (2018). *Formar en secundaria. Retos y Problemas*. México: Fontamara.

Oszlak y O'Donnell. (2007). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. En *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual* (pp. 555-578). Buenos Aires: Jefatura de Gabinete de Ministros.

Páez, R. (2015). *Práctica y Experiencia Claves del saber pedagógico docente*. Bogotá: Editora académica.

Palafox, J. (2016). Reflexiones y consideraciones desde la evaluación de la calidad de la educación, previas al diseño y puesta en marcha de un nuevo modelo educativo. *Voces de la Educación*, *Vol. 1, No. 1, (pp. 48-77)*

Parra, Manuel, et al. (2006). Condiciones de trabajo y salud docente. *Análisis comparado de seis países latinoamericanos y estudio de caso en Chile*. Chile: OREALC / UNESCO.

Pedró, F y Puig, I. (1998). *Las Reformas Educativas. Una perspectiva política y comparada*. España: Papeles de pedagogía Paidós.

Pescador, J. (1981). Teoría del capital humano: exposición y crítica. En *Sociología de la Educación* (161-171). México: Colección de estudios Educativos.

Poder Ejecutivo Federal. (2012). Pacto por México. México, pp. 1-34. Documento electrónico de circulación pública.

Popkewitz, T. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles educativos*, *vol. 22, Núm. 89-90*, *(Pp. 5-29)*

Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas Colección Caja de Herramientas*. Bogotá: Envión Editores Departamento de Estudios Culturales Pontificia Universidad Javeriana.

Rivera, L., Cuevas, Y. y Machuca. (2013). Capítulo 1 La investigación sobre las políticas de la educación básica. En *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011*(pp. 37-70). México: ANUIES, COMIE, Colección Estados del Conocimiento.

Rockwell, E. (2018) Estudiar las transformaciones y las continuidades en educación Discusiones teórico-metodológicas. Escuela y clases subalternas (1982). En *Vivir entre escuelas relatos y presencias. Antología esencial*. (pp.59-60) Buenos Aires: CLACSO.

Rodríguez, Gil y García. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

Ruiz Sánchez, C. (2002). *Manual para la elaboración de Políticas Públicas*. México: Plaza y Valdez. Pp. 13-15

Sautu, R. (2003). *TO DO es TEORÍA. Objetivos y métodos de investigación*. Argentina: LUMIERE.

Savater, F. (1998). *Ética, política, ciudadanía*. México: Editorial Grijalbo.

Schmitt, C. (1991). El concepto de lo político (texto de 1932). En *El concepto de lo político* (pp. 49-106). Madrid, España: Alianza Editorial.

Secretaría de Educación Pública, OCDE. (2018). Comunicado no. 96. *Dirección General de Comunicación Social*, pp. 1-4.

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México: Gobierno Federal, SEP, SHCP, SEDESOL, SALUD, SNTE.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad*. México: SEP, Escuelas de Calidad y Banco Mundial.

Secretaría de Educación Pública. (2011). Acuerdo no. 592 por el que se establece la articulación básica. *Diario Oficial*, pp. 1-480.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011*. Educación Básica. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. *Diario Oficial de la Federación*, pp.1-81.

Secretaría de Educación Pública. (2020). ACUERDO número 01/01/20 por el que se emiten los Lineamientos de ajuste a las horas lectivas señaladas en el diverso número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, para los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1-4.

Secretaría de Gobernación. (1990). Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 57.

Secretaría de Gobernación. (1992). DECRETO para la celebración de convenios en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 9.

Secretaría de Gobernación. (1993). ACUERDO número 177 por el que se establece un nuevo PLAN DE ESTUDIOS para educación secundaria. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 2.

Secretaría de Gobernación. (1993). DECRETO que declara reformados los artículos 3º. Y 31 fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 2.

Secretaría de Gobernación. (1996). DECRETO por el que se aprueba el programa sectorial denominado Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se publicó en el DOF el 19 de febrero de 1996. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 2.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2, pp. 1-30.

Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños R. (1981). *Historia de la educación pública en México 1876-1976*. México: Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública.

Suárez Díaz, R. (1989). *La educación. México*: Trillas. Pp. 15-20

Tedesco, J. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Tedesco, J. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO.

Toledano Pérez, M (2008). Políticas y Tensiones en el proceso de profesionalización docente en Hidalgo, una agenda de política educativa. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pachuca de Soto.

Torfing, J. (1998). Un repaso al análisis de discurso. En *Debates Políticos Contemporáneos En los márgenes de la modernidad* (pp. 31-53). México: Plaza y Valdés.

Torres, R. (1996). *Formación docente: clave de la reforma educativa**. Santiago: Nuevas formas de aprender y enseñar, UNESCO-OREALC.

Treviño, G. (2010). Cap. 14 Factores Institucionales de la Educación en México: bases para un análisis de la perspectiva local. En Gómez, D. *Capacidades institucionales para el desarrollo humano conceptos, índices y políticas públicas* (pp. 579-580). México: Políticas Públicas serie.

Universidad Iberoamericana Ciudad de México. (2015). *La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites*. México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Valles, J. (2007) Ciencia Política una introducción. 6a. Ed. España. Ariel.

Vargas, J. (enero-junio 2010). De La Formación Humanista a la Formación Integral: Reflexiones sobre el Desplazamiento del Sentido y Fines de la Educación Superior. *Praxis Filosófica*, núm. 30, pp. 145-167.

Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados (Teaching practice. A study from the meanings). *Revista CUMBRES*, 2(1), pp. 73 – 99.

Weber. (2002). *ECONOMÍA Y SOCIEDAD Esbozo de la Sociología Comprensiva*. España: Fondo de Cultura Económica.

Yurén e Izquierdo (2000) Ética y quehacer científico. De la estrategia identitaria a la estrategia política. *Perfiles Educativos*. Vol. XXII. Número 88. *(Pp. 21-45)*

Zaccagnini, M. (2002). Reformas educativas: espejismos de innovación. *Revista de Educación*, Vo. 29 N0.1, pp.1.

Zorrilla, M y Villa, L. (2003). *Colección: la investigación educativa en México 1992-2002 Volumen 9 Políticas Educativas*. México: COMIE.

Zorrilla, M. (2010) Investigación educativa, políticas públicas y práctica docente. Triángulo de geometría desconocida REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 8, núm. 2, (pp. 74-92)*

Páginas de Internet consultadas

Agenda Digital Educativa ADE.mx. México: Educación. Recuperada de https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05 1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2024) Constitución Política de los Estados Unidas Mexicanos. Recuperada de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial. (1998). Lineamientos generales de carrera magisterial. México: SEP-SNTE. Recuperado de: http://www.alianzacivica.org.mx/guia_transparencia/Files/pdf/educacion/14_ LINEAMIENTOSOBRECARRERAMAGISTERIAL/LINEAMIENTOS_CARRERA_MAGISTERIAL.pdf

Comisión Nacional SEP-SNTE. (2011). Lineamientos Generales de Carrera Magisterial. México: SEP-SNTE. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/644/Lineamientos_Generales._Programa_de_Carrera_Magisterial_.pdf

Determinismo Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Determinismo

Diario Oficial (7 de septiembre de 2009) ACUERDO número 494 por el que se actualiza el diverso número 181 por el que se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f848841-8476-4596-9835-d71e306221a3/a494.pdf

Diario Oficial de la Federación (15/05/2019) Constitución Política de los Estados Unidos mexicanos. Recuperado de https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/pagina/documentos/2019-05/CPEUM_15052019.pdf

Diario Oficial de la Federación (20/05/2013) PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2013-2018. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1-99. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013

Diario Oficial de la Federación (27-08-2010) Acuerdo número 540 por el que se actualiza el diverso número 181 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria (Continúa de la cuarta sección) https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5156096&fecha=20/08/2010#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación (27-10-2004). ACUERDO número 348 por el que se determina el Programa de Educación Preescolar. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=664317&fecha=27/10/2004#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación (31/05/2007) Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1-124. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4989401&fecha=31/05/2007

Diario Oficial de la Federación. (06/07/2020). PROGRAMA Sectorial de Educación 2020-2024. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1-48. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020

Diario Oficial de la Federación. (08/06/1988). ACUERDO número 135, por el que se autoriza el plan de estudios para la formación de docentes en educación media a nivel de licenciatura. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1.3. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4742369&fecha=08/06/1988

Diario Oficial de la Federación. (11 de septiembre de 1974). ACUERDO número 16362 por el que se autorizan los programas generales de estudio para

Educación Media Básica o Educación Secundaria. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1-5. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=202752&pagina=7&seccion=0

Diario Oficial de la Federación. (11/09/2013). Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1-12. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013

Diario Oficial de la Federación. (11/09/2013). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1-40. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php%3Fcodigo%3D5313841%26fecha%3D11/09/2013

Diario Oficial de la Federación. (11/09/2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1-20. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Diario Oficial de la Federación. (12/07/2019). PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2019-2024. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1-19. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019

Diario Oficial de la Federación. (13/12/2013). PROGRAMA Sectorial de Educación 2013-2018. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1-44. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326568&fecha=13/12/2013

Diario Oficial de la Federación. (15/01/2003). PROGRAMA Nacional de Educación 2001-2006. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1-47. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=706001&fecha=15/01/2003

Diario Oficial de la Federación. (15/05/2019). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.

Diario Oficial de la Federación, pp.1-2. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019

Diario Oficial de la Federación. (16/03/2020). acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del sistema educativo nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la secretaría de educación pública. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1-2. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020

Diario Oficial de la Federación. (17/01/2008). PROGRAMA Sectorial de Educación 2007-2011. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1-48. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008

Diario Oficial de la Federación. (2017). ACUERDO número 07/06/2017 por el que se establece el Plan y los Programas de estudio de la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1-92. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488475&fecha=29/06/2017

Diario Oficial de la Federación. (25/06/2019). ACUERDO número 15/06/19 por el que se modifica el diverso número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1-2. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5563989&fecha=25%2F06%2F2019

Diario Oficial de la Federación. (26/02/2013). DECRETO por el que se reforman los artículos 3º en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.. *Diario Oficial de la Federación*, pp.1-3. Recuperado de

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013

Diario Oficial de la Federación. (26/05/2006). ACUERDO número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria. *Diario Oficial de la Federación*, pp.1-126. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4915724&fecha=26/05/2006

Diario Oficial de la Federación. (30/05/2001). PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2001-2006. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1-103. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766335&fecha=30/05/2001

Diario Oficial de la Federación. (30/09/2019). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1-40. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019

Diario Oficial de la Federación. (30/09/2019). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1-22. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019

Diario Oficial de la Federación. (30/09/2019). Ley Reglamentaria del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidas Mexicanos en materia de Mejora Continua de la Educación. Recuperada de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/497427/ley-mejora-continua-educacion-dof-30092019.pdf

Diario Oficial. (28 de diciembre de 1963). Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del apartado B) del Artículo 123 Constitucional. *Diario Oficial*, pp. 1-13. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lftse/LFTSE_orig_28dic63_ima.pdf

Gómez, G. (2013). *Claves para la excelencia educativa. Organizaciones escolares únicas y excepcionales*. España: Wolters Kluwer. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/313578825_Enter_title_Claves_para_la_Excelencia_educativa_Organizaciones_escolares_unicas_y_excepcionales

Hernández Leyva, X. (2023). Tras las huellas de la política remedial, de una escuela Normal en México. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, *11*(22), 147-170. https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i22.500

Informe de resultados 2016. PLANEA. Recuperado en http://planea.sep.gob.mx/ba/informe_de_resultados_2016/

Larraín, M. (1999). El Consenso de Washington: ¿Gobernador de Gobiernos? *Sitio web*: https://propolco.tripod.com/4sem/washington.htm

Martínez, F. (2023) *Luces y sombras de la educación mexicana*. Una perspectiva histórica. México: Universidad Iberoamericana. Recuperado en: https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/luces-y-sombras-de-la-educacion-mexicana.pdf

Muedra, R. (abril 2004). La Calidad en la enseñanza actual. *Calidad, Educar en el 2000*, pp. 4-8. Recuperado de: http://servicios.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/9/revista8_01.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. 2013/14, de UNESCO *Sitio web*: https://es.unesco.org/gem-report/node/259

Secretaría de Educación Pública. (09-03-93). ACUERDO número 182 por el que se establecen los programas de estudio para la educación secundaria. México. Pp. 1-186. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f848841-8476-4596-9835-d71e306221a3/a182.pdf

Secretaría de Educación Pública. (1946). Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial*, pp. 4-12. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15110/1/images/reglamento_condiciones_generales_trabajo_sep.pdf

Secretaría de Educación Pública. (28 de marzo de 2000). ACUERDO número 269 por el que se establece el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación secundaria. México. Pp. 1-15. Recuperado de:

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a269.pdf

SEP (08-27-93 ACUERDO número 181, por el que se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a181.pdf

SEP (2010) Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos Básicos. Programa para la transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. México. Recuperado de: https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes/les/ZgHFMXOrIF-plan_les.pdf

SEP (2019) La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Mejoredu. NEM. México. Recuperado de: https://www.gob.mx/mejoredu/que-hacemos

SEP (2019) *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y Orientaciones Pedagógicas*. México: EDUCACIÓN. Recuperada de: http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria2_2020/NEM%20PRINCIPIOS%20Y%20ORIENTACIONES.pdf

Torres, H. (31/10/2018) Foro de consulta educativa en Hidalgo: ejercicio fallido. Apuntes Pedagógicos. *Diario Milenio Hidalgo. Recuperado de: https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/foro-de-consulta-educativa-ejercicio-fallido*

Tyler, R. (1986). *Principios Básicos del Currículo*. Argentina: Troquel. Recuperado de: https://es.slideshare.net/leninmendietatoledo/tyler-ralph-w-principios-basicos-del-curriculo-ocr

UNESCO (2005) Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos. Recuperado en: https://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/subtemas/bioeticayderechoshumanos.pdf

Unidad del sistema para la carrera de las maestras y los maestros. (2021). Convocatoria al proceso de selección para la promoción vertical a categoría

con funciones de dirección y de supervisión en educación básica Ciclo Escolar 2021-2022. Recuperada de: http://file-system.uscmm.gob.mx/2021-2022/convocatorias/2021-2022/sistema_32/aprobadas/convocatoria_12/convocatoria_entidad_341/COP-EB-21.pdf

Unidad del sistema para la carrera de las maestras y los maestros. (2021). Convocatoria del proceso de selección para la promoción horizontal por Niveles con incentivos en Educación Básica 2021. Recuperada de: http://file-system.uscmm.gob.mx/2021-2022/convocatorias/2020-2021/sistema_32/aprobadas/convocatoria_17/convocatoria_entidad_599/COPH-EB-21.pdf

Unidad del sistema para la carrera de las maestras y los maestros. (2021). Convocatoria para el proceso de selección para la admisión en Educación Básica, ciclo escolar 2021-2022. Recuperada de http://file-system.uscmm.gob.mx/2021-2022/convocatorias/2020-2021/sistema_32/aprobadas/convocatoria_9/convocatoria_entidad_560/COA-EB-21.pdf

ANEXOS

SIGLAS (ANEXO 1)			
No.	SIGLA	SIGNIFICADO DE LA SIGLA	
1	IIPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación	
2	UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura	
3	PRI	Partido Revolucionario Institucional	
4	MORENA	Movimiento de Regeneración Nacional	
5	UPN	Universidad Pedagógica Nacional	
6	SEP	Secretaria de Educación Pública	
7	UAEH	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	
8	LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente	
9	DOF	Diario Oficial de la Federación	
10	PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos	
11	OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico	
12	PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes	

13	ENLACE	Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares	
14	LGE	Ley General de Educación	
15	PND	Plan Nacional de Desarrollo	
16	PAN	Partido Acción Nacional	
17	RIES	Reforma Integral de Educación Secundaria	
18	RIEB	Reforma Integral de Educación Básica	
19	UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura	
20	COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa	
21	FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales	
22	UAM-XOCHIMILCO	Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco	
23	UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México	
24	SNTE	Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación	
25	SEPH	Secretaría de Educación Pública de Hidalgo	
26	NEM	Nueva Escuela Mexicana	
27	UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia	

28	INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación	
29	ENP	Escuela Nacional Preparatoria	
30	DF	Distrito Federal	
31	UNM	Universidad Nacional de México	
32	DGEAV	Dirección General de Educación Audiovisual	
33	ILCE	Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa	
34	TIC’s	Tecnologías de Información y Comunicación	
35	RES	Reforma de Educación Secundaria	
36	ISSSTE	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado	
37	PIB	Producto Interno B	
38	EXCALE	Examen para la Calidad y el logro Educativo	
39	PRD	Partido de la Revolución Democrática	
40	PT	Partido del Trabajo	
41	TICCAD	Tecnologías de Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizajes Digitales	
42	MOOC	Cursos Masivos Abiertos y en línea	

43	SEN	Sistema Educativo Nacional	
44	PSE	Programa Sectorial de Educación	
45	USICAMM	Unidad de Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros	
46	IES	Instituciones de Educación Superior	
47	PTFAEN	Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales	
48	PEMDE	Desempeño de los Estudiantes de las Escuelas Normales	
49	SPD	Servicio Profesional Docente	
50	DIIE	Doctorado en Investigación e Intervención Educativa	
51	AMLO	Andrés Manuel López Obrador	
52	MEJOREDU	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación	
53	LES	Licenciatura en Educación Secundaria	

ENCUESTA (ANEXO 2)

Estimado Docente

Esta encuesta tiene la intención de identificar la visión de los profesores de secundaria acerca de la intervención de la política educativa en su práctica docente. La información proporcionada será estrictamente confidencial y utilizada solo con fines científicos para la construcción de documentos de tipo formativo.

INSTRUCCIONES

Leer atentamente cada cuestión de cada apartado y marcar con una √ de color rojo y encerrar la respuesta o respuestas correspondientes a lo que se solicite.

DATOS PERSONALES

1. ¿Cuántos años tiene?

a) de 21 a 30
b) de 31 a 40
c) de 41 a 50
d) de 51 a más.

2. ¿Cuál es su Sexo?

a) Femenino
b) Masculino

3. ¿Cuál es su Estado Civil?

a) Soltero
b) Casado
c) Viudo
d) Divorciado

4. ¿Cuántos años de servicio tiene?

a) De 0-5
b) De 6-15
c) De 16-25

d) 25 o más.

FORMACIÓN PROFESIONAL

5. ¿En qué institución recibió su formación inicial?

a) Bachillerato técnico
b) Escuela Normal
c) Universidad
d) Otros

Especifique: _____

6. ¿Cuál es el Grado Máximo de estudios que posee?

a) Bachillerato Técnico
b) Técnico superior
c) Licenciatura
d) Especialización
e) Maestría
f) Doctorado
g) Posdoctorado

7. ¿Actualmente, se encuentra estudiando licenciatura, maestría o doctorado?

a) SI
b) No

En caso afirmativo, escriba el nombre del programa: _____

8. ¿Cuantos cursos y/o talleres de actualización y/o capacitación ha tomado en los últimos 5 años?

a) 1 o 2
b) 3 o 4
c) 5 o 6
d) 7 o más
e)

9. ¿Cuantos diplomados de actualización ha tomado en los últimos 5 años?

a) 1 o 2
b) 3 o 4
c) 5 o 6
d) 7 o más

10. Las temáticas de su actualización recibida ¿están articulada con las asignaturas que imparte?

a) Si
b) No

CONDICIONES LABORALES

11. ¿Cuantos años de servicio tiene en el nivel de secundarias?

a) 0-3
b) 4-10
c) 11-20
d) 21 o más

12. ¿Cuantas horas de servicio tiene?

a) 0-10
b) 11-20
c) 21-30
d) 31 a 42

13. ¿En cuántas escuelas trabaja sus horas de servicio?

a) 1
b) 2
c) 3
d) 4

14. ¿Cuál es su condición laboral?

a) De Base
b) De Interinato
c) Por contrato
d) Otra

15. ¿Cuantos grupos de estudiantes atiende por semana?

a) 1 o 2
b) 3 o 4
c) 5 o 6
d) 7 o más

16. ¿Cuántos alumnos atiende por semana?

a) Menos de 50
b) 51-100
c) 101-200
d) 201 o más

REFORMAS EDUCATIVAS

17. ¿Conoció usted la Reforma de Educación Secundaria (RES) 2006?

a) Si
b) No

Si no conoció la RES 2006 pase a la pregunta 23

18. ¿En qué nivel considera usted, que la RES 2006, proporcionó a los docentes los elementos necesarios para efectuar el cambio solicitado por la misma?

a) No se proporciono
b) insuficientemente
c) Regularmente
d) Suficientemente

19. ¿Considera usted que la RES trajo beneficios para su práctica docente?

a) Si
b) No

20.- En caso afirmativo, ¿Qué beneficios obtuvo con la RES 2006?

a) Se mejoró el aprendizaje de mis alumnos.
b) Se mejoró mi práctica docente.

c) Se me proporcionó la actualización necesaria para la apropiación de la Reforma.
d) Se proporcionó el equipamiento, conectividad y mobiliario para el uso de las TIC.

21. ¿Quién le proporcionó mayor apoyo para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas de la RES 2006?

a) Mis compañeros de trabajo.
b) Los jefes de enseñanza, Directores, Supervisores Y Jefes de Sector.
c) Centros de maestros o áreas técnicas de la SEP.
d) Instancias de educación Privada.

22. ¿Cómo valora usted la RES 2006 de manera general según su experiencia vivida?

a) Fue “más de lo mismo”
b) Fue sesgada y con pocas innovaciones
c) Fue innovadora pero no integralmente
d) Fue de innovación integral

23. ¿Conoció usted la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2011?

a) Si
b) No

Si no conoció la RIEB 2011 pase a la pregunta 29

24. ¿En qué nivel considera usted, que la RIEB 2011, proporcionó a los docentes los elementos necesarios para efectuar el cambio solicitado por la misma?

a) No se proporciono
b) insuficientemente
c) Regularmente
d) Suficientemente

25. ¿Considera usted que la RIEB trajo beneficios para su práctica docente?

a) Si
b) No

26.- En caso afirmativo, ¿Qué beneficios obtuvo usted con la RIEB 2011?

a) Se mejoró el aprendizaje de mis alumnos.
b) Se mejoraron mis competencias docentes correspondientes a planeación, desarrollo y evaluación en el aula.
c) Se me proporcionó la actualización necesaria para la apropiación de la Reforma.
d) Se proporcionó el equipamiento, conectividad y mobiliario para el uso de las TIC.

27. ¿Quién le proporcionó mayor apoyo para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas de la RIEB 2011?

a) Mis compañeros de trabajo
b) Los jefes de enseñanza, Directores, Supervisores Y Jefes de Sector
c) Centros de maestros o áreas técnicas de la SEP
d) Instancias de educación Privada

28. ¿Cómo valora usted la RIEB 2011 de manera general según su experiencia vivida?

a) Fue "más de lo mismo"
b) Fue sesgada y con pocas innovaciones
c) Fue innovadora pero no integralmente
d) Fue de innovación integral

29. ¿Conoció usted la Reforma Educativa 2013?

a) Si
b) No

Si no conoció la Reforma Educativa 2013, pase a la pregunta 35.

30. ¿En qué nivel considera usted, que la Reforma 2013, proporcionó a los docentes los elementos necesarios para efectuar el cambio solicitado por la misma?

a) No se proporciono
b) insuficientemente
c) Regularmente
d) Suficientemente

31. ¿Considera usted que la Reforma Educativa 2013 trajo beneficios para su práctica docente?

a) Si
b) No

32.- En caso afirmativo, ¿Qué beneficios obtuvo con la Reforma Educativa 2013?

a) Se mejoró el aprendizaje de mis alumnos.
b) Se mejoró mi planeación, desarrollo y evaluación para mis alumnos de manera cotidiana.
c) Se me proporcionó la actualización necesaria para la apropiación de la Reforma.
d) Se proporcionó el equipamiento, conectividad y mobiliario para el uso de las TIC.

33. ¿Quién le proporcionó mayor apoyo para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas de la Reforma educativa 2013?

a) Mis compañeros de trabajo.
b) Los jefes de enseñanza, Directores, Supervisores Y Jefes de Sector.
c) Centros de maestros o áreas técnicas de la SEP.
d) Instancias de educación Privada.

34. ¿Cómo valora usted la Reforma Educativa 2013 de manera general según su experiencia vivida?

a) Fue “más de lo mismo”.
b) Fue sesgada y con pocas innovaciones.
c) Fue innovadora pero no integralmente.
d) Fue de innovación integral.

35. ¿Conoció usted el Modelo Educativo 2018?

a) Si
b) No

36. ¿En qué nivel considera usted, que El Modelo Educativo 2018, proporcionó a los docentes los elementos necesarios para efectuar el cambio solicitado por el mismo?

a) No se proporciono
b) insuficientemente
c) Regularmente
d) Suficientemente

37. ¿Considera usted que el Modelo Educativo 2018 trajo beneficios para su práctica docente?

a) Si
b) No

38.- En caso afirmativo, ¿Qué beneficios obtuvo con El Modelo Educativo 2018?

a) Se mejoró el aprendizaje de mis alumnos.
b) Se mejoró mi práctica docente.
c) Se me proporcionó la actualización necesaria para la apropiación del Modelo Educativo 2018.
d) Se proporcionó el equipamiento, conectividad y mobiliario para el uso de las TIC.

39. ¿Quién le proporcionó mayor apoyo para comprender y desarrollar las propuestas curriculares y pedagógicas del Modelo Educativo 2018?

a) Mis compañeros de trabajo.
b) Los jefes de enseñanza, Directores, Supervisores Y Jefes de Sector.
c) Centros de maestros o áreas técnicas de la SEP.
d) Instancias de educación Privada.

40. ¿Cómo valora usted el Modelo Educativo 2018 de manera general según su experiencia vivida?

a) Fue “más de lo mismo”
b) Fue sesgada y con pocas innovaciones
c) Fue innovadora pero no integralmente
d) Fue de innovación integral

41. ¿Participó usted en alguna evaluación docente?

a) Si
b) No

42. En caso afirmativo, ¿en cuál de las siguientes evaluaciones participó?

a) Evaluación de desempeño docente
b) Evaluación de Carrera Magisterial
c) Evaluación para basificación de horas
d) Evaluación para el Ingreso al sistema educativo

PRACTICA DOCENTE

43. ¿Cómo considera usted que las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018 apoyaron la elaboración de su planificación diaria en las asignaturas que imparte?

a) Me mostraron los aspectos que debe contener una planificación.
b) Me proporcionaron la información para cubrir los aspectos de la Planificación.
c) Me sugirieron actividades áulicas de acuerdo al contexto y posibilidades de mis alumnos.
d) Me dieron estrategias para planificar constructivamente.

44. ¿Cómo considera usted que las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018 apoyaron el desarrollo de actividades durante su clase?

a) Me sugirieron formas de diagnóstico grupal para realizar actividades de acuerdo a estilos de aprendizaje de los estudiantes.
b) Me proporcionaron ideas de acuerdo a contexto para propiciar que los alumnos construyeran sus aprendizajes.
c) Me mostraron ejemplos de estrategias didácticas para propiciar el aprendizaje en mis alumnos.
d) Me dieron libertad para construir mi dinámica grupal y estrategia didáctica de acuerdo a mi asignatura.

45. ¿Cómo considera usted que las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018 apoyaron el proceso de evaluación en el salón de clases?

a) Proporcionando los fundamentos teóricos de evaluación en el adolescente.
b) Clarificando el sentido de la evaluación en el nivel secundaria.
c) Mostrando la formas de evaluación en educación secundaria.
d) No me apoyaron

46. ¿Cómo favorecieron las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, el ambiente de aprendizaje en su aula?

a) Fundamentando lo que son los ambientes de aprendizaje.
b) Dando ejemplos de ambientes de aprendizaje de acuerdo al contexto de mis alumnos.
c) Permitiendo mi creatividad para construir ambientes de aprendizaje acorde a mis estudiantes y mi materia.
d) No me favorecieron

47. ¿Cómo favorecieron las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, la participación de padres de familia en el proceso educativo de sus hijos en las materias que usted imparte?

a) Clarificando la aportación de padres de familia en mi materia.
b) Proporcionando actividades a los padres de familia para que contribuyeran al aprendizaje de sus hijos en mi materia.
c) Sugiriendo la negociación de padres de familia con el docente de su hijo para contribuir al aprendizaje de mi materia.
d) No la favorecieron.

48. ¿Cómo favorecieron las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, su interacción, con las autoridades educativas de su escuela, zona, sector, etc. con la finalidad de mejorar su enseñanza cotidiana?

a) Sugiriendo ambiente laboral saludable.
b) Estableciendo fechas de reunión para debatir mejoras pedagógicas y didácticas.
c) Sugiriendo valoraciones que las autoridades educativas le hacen al docente para brindar acompañamiento pedagógico con responsabilidad y respeto.
d) No se favoreció.

49. ¿Cómo se favoreció la equidad con las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, en el proceso de enseñanza en el salón de clases?

a) Proporcionando la conectividad y equipamiento para todos mis alumnos en el Salón de clases.
b) Proporcionando los materiales y mobiliario que cada alumno necesita para realizar sus actividades áulicas.

c) Proporcionando la atención docente personalizada que cada alumno necesita para aprendizaje.
d) No se favoreció

50. ¿Cómo se favoreció la conectividad y el equipamiento áulico con las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, para fortalecer el proceso de enseñanza en el salón de clases?

a) Por etapas, iniciando con los alumnos de primero, al siguiente año con los de segundo y finalmente en el tercer año con los alumnos de tercero.
b) Con decreto de que al ponerse en vigor la reforma todas las escuelas deberían tener conectividad y equipamiento.
c) Sugiriendo conectividad y equipamiento solo para zonas urbanas.
d) No se favoreció

51. ¿Cómo favorecieron la diversificación de estrategias didácticas, las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, para fortalecer la enseñanza en el salón de clases?

a) Sugiriendo actualización en centros de maestros.
b) Proporcionando una guía de estrategias didácticas diversas.
c) Respetando mi autonomía para buscar diversidad de estrategias didácticas de acuerdo a mi materia.
d) No la favorecieron

52. ¿Cómo favorecieron la inclusión de maestros y alumnos, las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018, en el proceso de enseñanza en el salón de clases?

a) Dotando cada salón de clases con los materiales que requieren los alumnos con cualquier tipo de discapacidad para lograr su aprendizaje.
b) Dotando cada aula con lo necesario para que maestros con cualquier tipo de discapacidad puedan presentarse a dar clases.
c) Capacitando a los docentes para enseñar a los alumnos con cualquier tipo de discapacidad.
d) No la favorecieron

53. ¿Cómo se favoreció la interacción con sus compañeros de trabajo en la escuela a partir de las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de 2006 a 2018?

a) Disminuyendo carga de trabajo para dar tiempo a los docentes de intercambiar posibilidades con los estudiantes en las diferentes materias.
b) Estableciendo espacios de análisis de práctica docente entre maestros.
c) Sugiriendo actividades para el colectivo docente en beneficio de su práctica cotidiana.
d) No se favoreció.

54. ¿Cuál es su opinión respecto a las reformas curriculares, pedagógicas y educativas de?

RES 2006_____

_____
_____
_____
_____
_____

RIEB 2011 _____

_____
_____
_____
_____
_____

REFORMA 2013 _____

_____
_____
_____
_____

MODELO EDUCATIVO 2018_____

_____
_____

(ANEXO 3)

GUION DE ENTREVISTA

EDUCACIÓN SECUNDARIA

DIIE

¿Cómo vivió y que opina de la política educativa del 2000-2006, 2006-2012 y 2012-2018?

¿Cómo vivió y que opina de la Política Educativa de Secundaria del 2000 al 2006, 2006-2012 y 2012-2018?

¿Cómo vivió y qué opina de las Reformas Curriculares del 2006, 2012 y 2018?

¿Cómo vivió y que opina de la formación docente en el periodo del 2000-2006, en el 2006-2012 y en el periodo 2012-2018?

¿Cómo vivió y que opina de la práctica docente en el periodo del 2000-2006, en el 2006-2012 y en el periodo 2012-2018?

(ANEXO 4)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO
DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA
ENCUESTA A DIRECTORES (AS)

Estimada directora

Estimado director

Esta encuesta tiene la intención de identificar la visión de los directores (as) de secundaria acerca de las reformas educativas y su impacto en su práctica directiva. La información proporcionada será estrictamente confidencial y utilizada solo con fines académicos y de investigación.

SUBSISTEMA EDUCATIVO DONDE LABORA

( ) General

( ) Técnica

( ) Telesecundaria

CONTEXTO DE LA ESCUELA:

( ) Urbano

( ) Semiurbano

( ) Rural

( ) Rural marginado

AÑOS DE SERVICIO COMO DIRECTOR_____

NÚMERO DE DOCENTES A SU CARGO_____

ÚLTIMO GRADDO DE ESTUDIO

( ) Licenciatura

( ) Maestría

( ) Doctorado

En sus respuestas ocupe la extensión que considere pertinente.

1. ¿Cómo fue la experiencia que tuvo con la política educativa durante el gobierno de Vicente Fox, Felipe Calderón, Enrique Peña y que ha tenido con el gobierno actual de Andrés Manuel López Obrador?

2. ¿Cuál es su opinión y valoración de la experiencia que tuvo con la política educativa en secundaria durante el gobierno de Vicente Fox, Felipe Calderón, Enrique Peña y que ha tenido con el gobierno actual de Andrés Manuel López Obrador?

3. ¿Cómo valora sus procesos de actualización y formación con los que enfrentó las Reformas Educativas del gobierno de Vicente Fox, Felipe Calderón, Enrique Peña y con el gobierno actual de Andrés López Obrador?

4. ¿Cómo valora su proceso de gestión directiva durante la implementación de las reformas educativas decretadas durante los gobiernos del expresidente

Vicente Fox, Felipe Calderón, Enrique Peña y con el gobierno actual de Andrés Manuel López Obrador?

5. ¿Qué experiencia tuvo en el nivel de secundaria, desde su función directiva, con los cambios curriculares decretados durante los gobiernos de Vicente Fox, Felipe Calderón, Enrique Peña y con el gobierno actual de Andrés Manuel López Obrador?

6. ¿Considera usted, que con las reformas educativas de Vicente Fox, Felipe Calderón y Enrique Peña se mejoró su función directiva?

   ( ) Si

   ( ) No

   ¿Porqué?_____

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

(ANEXO 5)

Convergencias y divergencias de los periodos presidenciales del 2000 al 2020 de México

PERIODOS PRESIDENCIALES DEL 2000 AL 2020 **VICENTE FOX QUESADA, FELIPE DE JESÚS CALDERÓN HINOJOSA, ENRIQUE PEÑA NIETO Y ANDRÉS MANUEL LÓPEZ OBRADOR**		
	CONVERGENCIAS	**DIVERGENCIAS**
MARCO NORMATIVO-LEGAL	Énfasis en la reformulación del artículo tercero constitucional y Ley General de Educación.	Intención de la reformulación. Con Fox se aprobó la obligatoriedad de educación preescolar. Con Calderón la de educación Media Superior y con López Obrador la de educación inicial y superior (esta última de acuerdo a la fracción X del mismo artículo).
	Rendición de Cuentas	Fox, Calderón y Peña Nieto a través del INEE y López Obrador a través del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación. Ley General del Servicio Profesional docente para la evaluación docente en el periodo de Peña Nieto. Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, para la evaluación docente en el periodo de López Obrador.

	Programas de incentivos a docentes	Programa de Carrera Magisterial en el periodo de Fox, Calderón y parte de Peña Nieto. Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica en el periodo de Peña Nieto y Promoción horizontal por niveles con incentivos en Educación Básica para López Obrador
DISEÑO DE POLÍTICA EDUCATIVA	Se sigue una política de diseño similar.	Contexto, actores y tiempo de presentación.
	Montaje oficialista de consulta para la realización del diagnóstico de política que sirva de justificante para las estrategias y acciones.	Con López Obrador se difundió más la consulta
	La política se construye de arriba hacia abajo. No considera la participación puntual de los docentes y otros actores educativos.	
	La consideración de las recomendaciones de los organismos internacionales.	
	En el discurso curricular o de política curricular se pondera una educación humanista, democrática, de calidad, inclusiva, equitativa, igualitaria, integral, diversificada, sustentable y de competitividad.	La intención, aplicación, contexto, actores y tiempo. López Obrador introdujo el término excelencia.

ENFOQUE EDUCATIVO O CURRICULAR	Énfasis en la modificación de planes y programas de estudio	Fox y Calderón presentaron el enfoque basado en competencia. Peña Nieto presentó el Nuevo Modelo Educativo de los aprendizajes clave. López Obrador presentó el enfoque humanista.
FORMACIÓN DOCENTE	Formación inicial para ingresar al servicio docente	Fox, Calderón y Peña Nieto con licenciatura de cualquier Institución de Educación superior. López Obrador con licenciatura en educación de acuerdo al nivel al que aspira ingresar, cursada en Normal Básica, Normal Superior o UPN.
	Formación continua	Con Fox, Calderón y Peña Nieto en centros de maestros, de según el Acuerdo Nacional de Actualización para el Magisterio. Con Peña Nieto se revitalizaron los consejos técnicos escolares. Con López Obrador surge la MEJOREDU
	En los cuatro periodos presidenciales se advierte un énfasis en la capacitación y actualización en periodos cortos o apresurados.	En el periodo de Peña Nieto y López Obrador se incorporaron de manera preponderante las nuevas tecnologías

	Se prioriza la capacitación y la actualización docente y se deja al margen al personal no docente.	

Nota: Elaboración propia de la revisión de la política educativa de los periodos presidenciales del 2000 al 2020 de México.